

#ESHE

II Encontro Sergipano
de História da Educação

*Patrimônio histórico educacional
e os desafios contemporâneos da
pesquisa em História da Educação*



Textos dos trabalhos apresentados

Vol. 2 - 2022

II Encontro Sergipano de História da Educação

ORGANIZAÇÃO

Joaquim Tavares da Conceição/Cristiano Ferronato

APOIO

Universidade Tiradentes-UNIT
Universidade Federal de Sergipe-UFS
Sociedade Brasileira de História da Educação-SBHE
Academia Sergipana de Educação-ASE
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED
Associação Sergipana de Ciências-ASCI
Cátedra Marquês de Pombal-Instituto Camões-UFS

COORDENAÇÃO GERAL

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição - UFS
Prof. Dr. Cristiano Ferronato – Unit
Profª. Drª. Laís Dias – UNIT
Profª. Drª. Risia Rodrigues Silva Monteiro (UFS)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alexandra da Silva Santos (PPED/Unit)
Alfredo Bezerra dos Santos (PPGED/UFS)
Anderson Santos (PPED/Unit)
Andreza Cristina da Silva Andrade (PPGED/UFS)
Ane Luise Silva Mecnas Santos (UFRN)
Anne Emílie Souza de Almeida Cabral (PPGED/UFS)
Araci Bispo do Nascimento (PPED/Unit)
Aristela Arestides Lima (IFS)
Bianca Sthephanny Martins Gomes (PPED/Unit)
Cândida Luisa Pinto Cruz (PPED/Unit)
Carlos Tibúrcio de Araújo Abreu (PPED/Unit)
Heidy Taiane Rocha Santos (PPED/Unit)
Indayane Gomes da Silva (PPED/Unit)
José Genivaldo Martires (UFS)
Jusélice Alves Araújo de Alencar (PPGED/UFS)
Laís Dias Santos (UNIT)
Lucas Victor Feitosa Gomes (PPED/Unit)
Luzinete Moreira (PPED/Unit)
Luzinete Moreira da Silva (PPED/Unit)
Maristela do Nascimento Andrade (PPED/Unit)
Marluce de Souza Lopes (PPGED/UFS)
Patrícia Batista dos Santos (PPED/Unit)
Paulo Mateus Silva Vieira (PPGED/UFS)
Rafaela Matos de Santana Cruz (PPED/Unit)
Renilfran Cardoso de Souza (PPGED/UFS)
Risia Rodrigues Silva Monteiro (PPGED/UFS)
Rozilene Lopes de Souza (PPGED/UFS)
Sandro Rogério Almeida Matos Junior (PPED/Unit)
Sayonara do Espírito Santo Almeida (PPGED/UFS)
Walna Patrícia de Oliveira (PPGED/UFS)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ane Luise da Silva Mecnas Santos (UFRN)
Anne Emílie Souza de Almeida Cabral (UFS)
Anderson Santos (PUC-PR)
Aristela Aristides Lima (IFS)
Cristiano Ferronato (UNIT)
Desiré Luciane Dominschek (Uninter)
Edmilson Meneses (UFS)
João Paulo Gama Oliveira (UFS)
Joaquim Tavares da Conceição (UFS)
José Genivaldo Mártires (UFS)
Josineide Siqueira de Santana (Cátedra Estudos Globais – Uab/Lisboa / CIHSP- Unesco/SEED)
Laís Dias Santos (UNIT)
Luis Eduardo de Oliveira (UFS)
Luzinete Moreira (UNIT)
Márcia Terezinha Jerônimo Oliveira Cruz (Cátedra Estudos Globais – Uab/Lisboa / CIHSP- Unesco)
Marco Arlindo Amorim Melo Nery (IFS)
Maria José Dantas (UFS)
Marluce Souza Lopes (UFS)
Patrícia Batista dos Santos (UNIT)
Risia Rodrigues (UFS)
Rosemeire Marcedo Costa (UFS)
Sayonara do Espírito Santo Almeida (UFS)
Silvana Bretas (UFS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C749a	II Encontro Sergipano de História da Educação (1. : 2022 : Aracaju) Anais [recurso eletrônico] / Organizadores: Cristiano Ferronato, Joaquim Tavares da Conceição. – Sergipe: UNIT/UFS, 2023. Edição Digital ISSN: xxx-xx-xxxxxx-xx-x 1.História. 2. Educação. 3. Encontro . I. Ferronato, Cristiano. II. Conceição, Joaquim Tavares da. III. Título.
-------	--

APRESENTAÇÃO

Os grupos de pesquisa **História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS)** e **História da Educação no Nordeste (GPHEN/CNPq/Unit)** em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes-Unit e da **Universidade Federal de Sergipe-UFS**, o **Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP/CODAP/UFS)**, e com o apoio das seguintes entidades: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**; **Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)**; **Academia Sergipana da Educação (ASE)**; **Associação Sergipana de Ciências (ASCI)** – têm o prazer de convidar a comunidade de professores, pesquisadores e alunos de diversas áreas, profissionais ligados à História da Educação, para a leitura dos textos dos trabalhos apresentados no II-ESHE- Encontro Sergipano de História da Educação: Patrimônio histórico educacional e os desafios contemporâneos da pesquisa em História da Educação, realizado na modalidade online). Com este evento e com a publicação e parte dos textos apresentado nas comunicações pretende-se possibilitar a reflexão sobre as contribuições da História da Educação; Divulgar as pesquisas e a produção em História da Educação de pesquisadores sergipanos; Fortalecer e/ou estimular intercâmbios, parcerias e intersecções a nível nacional e internacional nas conferências, mesas redondas e nos 10 Eixos Temáticos.

Professor Doutor Cristiano Ferronato
Professor Doutor Joaquim Tavares da Conceição
(Organizadores)

SUMÁRIO

- 7** **A AUTONOMIA COMO DESVIO EM MANOEL BOMFIM:
A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA NAÇÃO NOS ESCRITOS DE 1905-1931**
Marcela Cockell
- 16** **A DIDÁTICA MAGNA E O *RATIO STUDIORUM*: PRIMEIRAS
APROXIMAÇÕES**
Oberdan da Silva de Andrade/Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento
- 30** **A ESCOLA ESTADUAL WLADISLAU GARCIA GOMES
NAS MEMÓRIAS DE UMA EX- DIRETORA ESCOLAR (1976-1979)**
Adriana Ribeiro de Brito e Silva/Ademilson Batista Paes
- 43** **A ESCOLA NORMAL DE FEIRA DE SANTANA – BA
E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**
Letícia Cavalcante Lima Silva
- 52** **A ESCOLA, O ANALFABETISMO E A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA
OBRIGATÓRIA NA PERSPECTIVA DE OLAVO BILAC**
Ednilsa Carmen de Mendonça
- 63** **A FORMAÇÃO DE ENÓLOGOS NA SERRA GAÚCHA (1959-1995):
diálogos entre fotografias e cultura escolar**
Caroline Cataneo
- 75** **A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SECUNDÁRIO:
um olhar sobre as teses de concursos do Colégio Pedro II (1921-1939)**
Paloma Rezende de Oliveira/Maria Raquel Riehl de Carvalho/Matheus Gonçalves de Souza
- 84** **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PRISIONAL:
UMA RESSIGNIFICAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA**
André Henrique Boazejewski Pereira/aiana da Silva Walkiu/Elaine Oliveira Santos
- 93** **AÇÕES DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-
ESCOLAR NO CODAP/UFS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**
Paulo Mateus Silva Vieira
- 107** **AS AULAS AVULSAS DE LATIM NA COMARCA DAS ALAGOAS: DOS
CONVENTOS FRANCISCANOS A UMA EDUCAÇÃO NÃO DIRIGIDA POR
RELIGIOSOS**
Ivanildo Gomes dos Santos
- 119** **AS PÁGINAS COTIDIANAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**
Dayane Cristina Guarnieri
- 128** **ASPECTOS PRELIMINARES DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO ALTO SERTÃO PARAIBANO (1970-1980)**
Rozilene Lopes de Sousa Alves/Joaquim Tavares da Conceição

- 138** **BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROTESTANTE NO BRASIL:
ALGUNS APONTAMENTOS**
Douglas Lima da Costa
- 150** **COMO AS MATEMÁTICAS SÃO APRESENTADAS NA OBRA
VERDADEIRO MÉTODO DE ESTUDAR, DE LUÍS ANTÓNIO VERNEY**
Márcio Ponciano dos Santos/Luiz Eduardo Oliveira
- 163** **DE A LAGOA DO FAUNO AO PROJETO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO
LITERÁRIA: UMA DOCÊNCIA ATENTA A EXPERIÊNCIAS DA CULTURA
ESCRITA (1970-1980)**
Alfredo Bezerra dos Santos
- 175** **DISCURSOS DE NACIONALIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR NA PRIMEIRA
CONFERÊNCIA DE ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA (1927)**
Tibério Storch de Souza
- 191** **DOCUMENTOS DO GRUPO ESCOLAR RURAL JOSÉ ROLLEMBERG LEITE:
VESTÍGIOS DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO DO ENSINO PRIMÁRIO EM
SERGIPE (1950 - 1960)**
Andreza Cristina da Silva Andrade
- 206** **EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: A PROPÓSITO DA LAICIDADE**
José da Penha Sena Neto
- 222** **ESPAÇOS DIGITAIS NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**
Bruna Luiz dos Santos/Lorrana dos Santos Gouvêa/Maria Augusta Martiarena de Oliveira
- 231** **A AUTONOMIA COMO DESVIO EM MANOEL BOMFIM:
A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA NAÇÃO NOS ESCRITOS DE 1905-1931**
Marcela Cockell
- 240** **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE:
A MISSÃO CUBANA 1996 A 1998**
Cândida Luísa Pinto Cruz/Araci Bispo do Nascimento/Cristiano Ferronato
- 250** **HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA CIDADE DE DUQUE DE
CAXIAS: A CIDADE DOS MENINOS E SEU PROJETO DE ASILAMENTO DA
INFÂNCIA DESTITUÍDA DO CONTROLE DA FAMÍLIA**
Márcia Spadetti Tuão da Costa/Renata Spadetti Tuão
- 266** **IDALINA MARGARIDA DE ASSUNÇÃO MEIRA HENRIQUES: PROFESSORA,
FUNDADORA E DIRETORA DO PRIMEIRO COLÉGIO PARTICULAR
FEMININO NA CIDADE DA PARAHYBA DO NORTE (1865-1875)**
Aldenize da Silva Ladislau
- 277** **IMPrensa e INSTRUÇÃO: SILVINO DE AZEREDO E O CORREIO DA
LAVOURA – NOVA IGUAÇU (1917 – 1939)**
Diogo Piassá das Mercês
- 293** **INSTITUIÇÕES ESCOLARES NAS PÁGINAS
DO JORNAL O AVISO (1910 A 1930)**
Raylane Virginia Venâncio Ferreira Lima/Jane Bezerra de Sousa

- 302** **JORNAL FOLHA DO NORTE: UMA CONEXÃO EM PROL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FEIRENSE**
Edilsa Mota Santos Bastos
- 312** **LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NOS REGISTROS ESCOLARES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS (1969-1981)**
Sayonara do Espírito Santo Almeida
- 325** **O PENSAMENTO POLÍTICO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICO DE ANÁLIA FRANCO**
Lucas Mariel de Carvalho
Carnaúba de Menezes
- 338** **OFENÍSIA SOARES FREIRE: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO (1920-1930)**
Renilfran Cardoso de Souza/Joaquim Tavares da Conceição
- 350** **OS CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL (1959-1965)**
Walna Patrícia de Oliveira Andrade
- 363** **OS CONCEITOS DE FAMÍLIA A PARTIR DA ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO**
Josefa Angelina Dias Santos/Gregory da Silva Balthazar
- 376** **PATRIMÔNIO, MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS: O ACERVO DE ESCOLAS EXTINTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.**
Alessandro Sathler/Marinete Alves/Viviane Othuki
- 382** **PERCURSOS EDUCATIVOS EM DUQUE DE CAXIAS: IMAGENS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA**
Renata Spadetti/Marluce Souza de Andrade/Leandro Sartori
- 397** **REGRAS DE BEM VIVER**
Juselice Alves Alencar
- 411** **O PIBID À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ELO CRÍTICO-FORMATIVO**
André Henrique Boazejewski Pereira/Desiré Luciane Dominschek
- 425** **TRAJETÓRIA: DE ESCOLA PROFISSIONAL MIXTA DE SOROCABA À ETEC FERNANDO PRESTES**
Daniele Torres Loureiro

A AUTONOMIA COMO DESVIO EM MANOEL BOMFIM: A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA NAÇÃO NOS ESCRITOS DE 1905-1931

Marcela Cockell ¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

marcelacockell@hotmail.com

RESUMO

Manoel Bomfim (1868-1932) foi um intelectual engajado, sergipano, médico por formação, atuou na política, jornalismo e como escritor, se dedicando essencialmente à educação. Foi um intérprete das transformações urbanas, sociais, políticas e educacionais na Capital Federal que se desenvolveram a partir início do século XX, no contexto da Primeira República (1889-1930). Perpassou a *Belle Époque* tropical (1889-1914), conforme Needell (1993), movimento em que os ideais de modernidade e progresso emergiam como um modo de pensar uma nação civilizada e democrática. Suas críticas em torno dos atenuantes problemas sociais e educacionais existentes no Brasil também se voltaram para a América Latina, especialmente a partir de sua obra *A América Latina: males de origem* (1905). Neste trabalho consideramos a ação e produção de Bomfim em torno da temática da educação destacando sua sociabilidade (Sirinelli, 2003) e concepções a partir de um contradiscurso (Foucault, 2002), em que justifica que o atraso brasileiro não seria uma questão de raça, mestiçagem e condição climática, mas de educação. Este posicionamento contracorrente foi inaugurado pela sua obra *A América Latina: males de origem* (1905), escrita na França em viagem numa comissão pedagógica para estudos de psicologia experimental que marca também um modo de observar o Brasil e a América Latina pelas suas identidades e culturas. Pretendemos refletir sobre a linha de pensamento de Manoel Bomfim, na perspectiva da história da educação, a partir de sua produção de 1905 até 1931 traçando no conjunto de suas questões, a educação como ciência, teórica e prática, especialmente centralizada na criança e a formação da nação. Bomfim (1905) buscava a “cura” para os “males” brasileiros pelo viés da educação e na valorização da identidade nacional a partir da ideia da independência visando o progresso, questões que constituem seu um projeto discursivo que articulou a sua circulação em diferentes espaços e o seu trânsito em contextos históricos. O recorte proposto é referente à obra *A América Latina: males de origem* (1905), que marca seu pensamento contracorrente e a sua última obra, *Cultura e educação do povo brasileiro* (1931). Bomfim refletiu em sua produção escrita avanços em relações às concepções educacionais, como o caráter formativo do professorado e estudos de psicologia e pedagogia, além da higiene e moral da criança, num diálogo com as concepções escolanovistas. A partir da sua teoria do parasitismo social buscou compreender aspectos da desigualdade brasileira pelo viés da tradição e cultura refletindo sobre a interdependência, mas também de autonomia um movimento pertencente em ambas as facetas, de autor/ator e pertença intelectual.

Palavras-chave: Manoel Bomfim. intelectual. história da educação.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES)-Código de financiamento 001.

A educação como representação do progresso e a autonomia como crítica

Manoel Bomfim (1868-1932) foi um intelectual brasileiro marcado pelo engajamento em diferentes campos (na medicina, magistério, jornalismo e política) e pela sua interpretação do Brasil no cenário histórico da Primeira República (1889-1930), perpassando pela *Belle Époque tropical* (1889-1930) – na capital. Podemos defini-lo como um intelectual engajado² e observador atento e crítico de sua contemporaneidade a partir início do século XX. No âmbito da educação foi professor e diretor do *Pedagogium*³ (1896-1919) e Escola Normal do Rio de Janeiro diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e diretor interino da Escola Normal do Rio de Janeiro, lecionando moral e cívica (de 1897 até 1902), pedagogia e psicologia. Atuou como deputado federal pelo Estado de Sergipe (1907-1908) e foi membro da Liga Brasileira de Saúde Mental (1924) e Associação Brasileira de Educação (1924). Dedicou grande parte de sua atuação e preocupação no debate questões educacionais brasileiras correntes especialmente num momento de estruturação econômica, política e social demarcado pela Primeira República (1889-1930) e pela *Belle Époque* 1898-1914⁴).

Em relação a sua bibliografia, publicou diversas obras, dentre estudos literários, históricos e manuais pedagógicos, como: *A América Latina: males de origem* (1905), *Através do Brasil*⁵ (1910), *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915), *Noções de psicologia* (1916), *Primeiras Saudades* (1920), *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923), *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1926), *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira* (1929), *O Brasil na história* (1930), *O Brasil nação* (1931), *Cultura e educação do povo brasileiro* (1932). E os discursos *O Progresso pela instrução* e *O respeito à criança* (1906). Em seus escritos notamos sua preocupação com a instrução primária, a criança, a higiene, a pedagogia e a psicologia como ciência. Para Bomfim a educação era o único caminho para a o progresso da nação e para se constituir uma identidade nacional.

²Conforme a definição de Sartre (1994): como uma figura que intervém criticamente na esfera pública trazendo consigo o seu conteúdo intelectual em diferentes áreas, sua autonomia de opinião e sua visão da atualidade.

³Criado em 16 de agosto de 1890 por Benjamin Constant (1836-1891), o *Pedagogium* tinha a função de coordenar as atividades pedagógicas e de ser um centro para o ensino público. Atuou na instituição de 1896 a 1919 quando a instituição foi extinta pelo prefeito Paulo de Frontin. Foi responsável pelo *Laboratório de Psicologia Experimental* que se tornou o livro *Pensar e Dizer* (1923), pioneiro, inclusive, nos estudos relacionados a linguagem e psiquismo. Ver Mignot (2013).

⁴ Consideramos o recorte de Needell (1993), que denominou *Belle Époque tropical*, que tem como foco o Rio de Janeiro, então Capital Federal.

⁵ Em coautoria com Olavo Bilac

Seu olhar perpassa a Primeira República (1889-1930) e especialmente a *Belle Époque* (1898-1914), assim como todo o ideário de modernidade e civilidade na Capital Federal. As modificações urbanas foram apenas o ponto de partida para evidenciar mudanças sociais, políticas e econômicas inspiradas, a seu modo, no modelo francês. Os espaços transformados pela urbanização da cidade demarcavam aqueles pertencentes às elites, aos menos favorecidos, às crianças e aos intelectuais. Bomfim é um representante da intelectualidade brasileira, transita nestes espaços e, conseqüentemente, traça redes de sociabilidade. As redes de sociabilidade, conforme Sirinelli (2003) consiste na figura do intelectual como um ator/autor que circula, cria e observa os espaços como um espectador das nuances sociais, e com seu trânsito de corpo e alma se movimenta e aciona outros autores/atores e leitores e demonstra o seu engajamento com a sociedade.

Podemos dizer que Manoel Bomfim marcava em seus escritos seus posicionamentos e admitia uma representatividade no campo da educação a partir de suas pertenças e circulação em instituições e pelas redes de sociabilidade que compunham a circulação desses intelectuais tanto no espaço urbano da cidade que se modelava para República e seus ideais modernos, quanto no espaço social constituído pelo campo de atuação. Contudo, o elemento contracorrente do autor é estabelecido especialmente pelas questões levantadas na obra *A América Latina: males de origem* (1905), em que apresentou a teoria do parasitismo social. Para Bomfim, o Brasil e os demais países latino-americanos sofriam um parasitismo social⁶, suas interpretações teóricas indagavam as concepções racistas dominantes, a singularidade do Brasil em face às outras nações latino-americanas, a colonização ibérica, a deturpação das tradições nacionais, a análise da formação da nacionalidade brasileira e reflexões acerca da importância da educação para a “cura” do que denominou os “males de origem”. Essa ideia era o contraponto da teoria hegemônica do branqueamento das raças, que justificava que a razão para o atraso brasileiro em relação às nações europeias era a mestiçagem.

O contradiscurso que consideramos em Manoel Bomfim é estabelecido a partir da perspectiva de Foucault (2002), como um contraponto a determinado discurso determinado, atuando como um desvio do caminho pré-estabelecido possibilitando que elementos de resistência ou transgressão se apresentem como escolhas para um ponto de vista. É válido ressaltar que o contradiscurso não se define como uma voz dissonante, e até certo ponto libertária. Não está em sua concepção um rompimento, mas uma interrogação que admite uma posição contrária (a partir de uma já existente), e por isso admitir um desvio, uma opção de pensamento pela autonomia. Ao criticar a teoria das raças Manoel Bomfim se opôs a um

⁶ Consiste na lógica da dominação externa imposta pelo colonialismo europeu, combinada com a dominação interna imposta pelas elites, causando males aos povos latino-americanos.

discurso científico aceito e tido como não passível de questionamento, isso torna a sua teoria do parasitismo social o ato inaugural do seu contradiscurso e a opção de seguir suas concepções permitiu a desconstrução de um ideário intelectual em concordância, demonstrando que todo campo social é um campo de poder e de possibilidades (Velho, 1997).

No contexto da Primeira República (1889-1930), Manoel Bomfim transitava na capital federal por um cenário de renovação e modernização daquilo que deveria se configurar numa nação. Contudo em meio à urbanização crescente, observava atento não só aos problemas políticos e econômicos, mas no âmbito da educação, os problemas de analfabetismo e instrução primária. Sendo assim a ideia de progresso se vinculava a estes movimentos, que para o autor só seria possível a partir da educação:

O progresso é uma conquista de iniciativas audazes, e não pode haver iniciativas entre inteligências apagadas, afogadas em credices e estupidez. Compreendeis muito bem que não me refiro, apenas, a esse progresso enunciado em cifrões, e calculando as toneladas e aos quilômetros. O verdadeiro progresso é alguma coisa de superior, e exprime-se pelo domínio crescente da razão e da justiça. As obras imperecíveis, que impõe os povos e os indivíduos ao respeito geral são as que menos falam de cifras e de metros. Toda a história do progresso social está escrita na evolução do pensamento humano; e este progresso começou quando o homem começou a saber e a prever, a prever e a adaptar-se ativamente à vida e à natureza (BOMFIM, 1904, p. 16).

O espaço urbano se torna relevante à intelectualidade brasileira na virada do século XIX para o século XX, especialmente no âmbito da circulação social e das redes de sociabilidade (Sirinelli, 2003). A circulação de intelectuais na cidade, nos cafés, nos jornais, nas livrarias, nas instituições, por exemplo, favorecia a efervescência de sujeitos que se preocupavam em descrever aspectos culturais intensificados com a atmosfera de modernidade tropical, uma *Belle Époque* particularmente brasileira, que se constituía com seus próprios traços. Além disso, havia ainda uma preocupação dos intelectuais em interpretar a nação, ou ainda, a iniciativa em definir concepções de identidade nacional, agora republicana, e por isso se fazia necessária estabelecer uma identidade nacional marcados por símbolos sejam arquitetônicos, sejam literários que marcasse esse ritual de passagem e pudessem almejar o progresso e civilidade (mesmo que a ideia de civilidade ainda se espelhasse numa eurocêntrica).

Em relação a Manoel Bomfim, podemos considerar que a ideia de uma nação civilizada e progressista se configurava a partir da educação, desde da preocupação do Estado com o aparato escolar, a formação do magistério, a instrução primária e a responsabilidade do seu papel em idealizar, legitimar e fomentar ações. Para Bomfim, a educação era o único meio possível de alcançar o progresso e de fato se idealizar uma nação. Através dela seria possível

legitimar a democracia, o pilar dos ideais republicanos e que se tornavam cada vez menos próximos à realidade que se mostrava.

Podemos identificar algumas reflexões que se tornariam marcantes nas discussões e debates de Bomfim acerca da educação. Consideramos como eixos argumentativos, isto é, temáticas que perpassam a suas obras e admitem uma marca do seu pensamento, e de certo modo também se refletem em suas ações, tomadas de posição e pertenças. Primeiramente, o seu contradiscurso em torno da raça e mestiçagem, em que aborda a sua teoria de parasitismo social e estende seu debate para uma análise não apenas das questões brasileiras, mas latino-americanas trazendo discussões importantes em torno da referência, até aquele momento, eurocêntrica na maioria das concepções admitidas pela intelectualidade.

Em segundo lugar, a sua discussão em torno do progresso, civilidade e modernidade que para Bomfim não estava apenas relacionada com o espaço urbano, mas possuía um caráter mais estrutural, seguindo a metáfora biológica do autor, quase patológica em que somente a educação poderia ser a “cura para os males brasileiros” (*A América Latina: males de origem* (1905). E por fim, a importância da identidade nacional, especialmente no âmbito da educação, como uma forma de entender a tradição e a cultura, especialmente considerando a importância do ensino primário.

Destacamos ainda a sua representação do ideário de formação da identidade nacional a partir das questões envolvendo a educação da criança, a partir do debate em torno da higiene, da pedagogia e psicologia em escritos que revelam estas questões, são eles: *Através do Brasil* (1910); *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915); *Noções de psicologia* (1916); *Primeiras Saudades* (1920); *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923) e *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1928). Estas produções se apresentam como livros de leitura e manuais pedagógicos que objetivavam não apenas a literatura de formação ou cívico pedagógica, mas também evidenciava no pensamento do autor a sua preocupação em torno da formação da nação pela educação, especialmente pela criança.

Vale ressaltar que Manoel Bomfim publicou diversas obras⁷, dentre estudos literários, históricos e manuais pedagógicos, como, destacamos: *A América Latina: males de origem* (1905), *Através do Brasil*⁸ (1910), *Lições de pedagogia* (1915), *Noções de psicologia* (1916), *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na história* (1930), *O Brasil nação* (1931) e *Cultura e educação do povo brasileiro* (1931). Além dos discursos *O Progresso pela instrução* (1904) e

⁷ Ver Aguiar (2000).

⁸ Em coautoria com Olavo Bilac.

O respeito à criança (1906) e artigos para jornais⁹. Notamos sua preocupação com a instrução primária, a criança, a higiene, a pedagogia e a psicologia como ciência.

O contexto histórico de Manoel Bomfim durante sua escrita de 1905 até 1932 e perpassou as expectativas em torno da Primeira República (1889-1930), sobretudo o cenário de modernização da *Belle Époque* (1898-1914), e observou, ainda, um momento especialmente particular em relação à educação na Capital Federal, de 1920 até 1930. Um momento de efervescência que, segundo Câmara (2013), emergiam ideias reformistas que concebiam discussões que antecederam, mas sinalizavam a produção e a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

Durante as décadas de 1920 e 30, a intelligentsia brasileira, particularmente, os intelectuais educadores objetivaram formular novas concepções e estratégias de organização da cultura e da educação, tendo como epicentro de suas intenções a questão da modernização econômica e cultural do país. Para isto, buscaram justificar seus projetos a partir da construção de um discurso científico, identificado com o planejamento e a produção sistematizada de diagnósticos sobre a realidade social brasileira, eivada de grandes mazelas nacionais, associadas ao analfabetismo e a doença, estigmas do “atraso” brasileiro a ser superado. (CAMARA, 2003, p. 31)

Desse modo, podemos acompanhar a preocupação, inclusive de intelectuais, em articular um Estado-Nação que sustentasse os ideais de civilidade e progresso que as necessidades econômicas e políticas necessitavam naquele momento. A produção Bomfim variava entre manuais de formação pedagógicos para professores, livros de leitura (ou de formação) e livros históricos. Todas as produções tinham em comum a discussão e a preocupação com a educação, seja em caráter metodológico, seja histórico e a valorização de uma identidade nacional. Bomfim se preocupava com questões que iam além da relação de progresso e moderno apenas pela urbanização, mas numa relação nação/civilidade/progresso, em que a educação seria o ponto em comum.

Considerações iniciais

Para Manoel Bomfim, o progresso só poderia de fato ser viável com a educação, especialmente a educação popular, a partir dela seria possível transformar o povo brasileiro em nação e conquistar, de fato, a sua liberdade e democracia. Segundo Bomfim, um povo livre é aquele que tem consciência de sua ação social, de cidadania e para isto, a educação é fundamental. Podemos dizer que o teor de sua coletânea, em outras produções, mantém este

⁹ Dentre eles, especialmente no *Jornal do Comércio*, *Gazeta de Notícias*, *A Noite*, *A Notícia* e *Correio da Manhã*.

discurso, e ainda evidencia seu contradiscurso, ao considerar as origens do atraso brasileiro ou os seus “males” uma questão de educação, contrariando o discurso corrente que se justificava a partir das teorias de mestiçagem, raça e clima, abordado na obra *A América Latina: males de origem* (1905). Por isso, denominamos contradiscurso, na perspectiva do deslocamento, da contracorrente.

Considerou que o Brasil e os demais países latino-americanos sofriam um parasitismo social¹⁰, suas interpretações teóricas indagavam as concepções racistas dominantes, a singularidade do Brasil em face às outras nações latino-americanas, a colonização ibérica, a deturpação das tradições nacionais, a análise da formação da nacionalidade brasileira e reflexões acerca da importância da educação para a “cura” do que denominou os “males de origem”

Desse modo, é possível interpretarmos a sua ideia de educação, fazendo do seu texto uma representação simbólica daquilo que refletia e o mobilizava em seu contexto histórico. Podemos dizer que consideramos o seu pensamento uma representação de conceitos do campo das ideias e do campo da ação determinando escolhas e movimentos que operam num determinado espaço e tempo histórico a fim de produzir conhecimento a serviço da expressão social, mas também como consciência individual e coletiva.

Para Bomfim, o progresso só poderia de fato ser viável com a educação, a partir dela seria possível transformar o povo brasileiro em nação e conquistar, de fato, a sua liberdade e democracia. Segundo o autor, um povo livre é aquele que tem consciência de sua ação social, de cidadania e para isto, a educação é fundamental. É interessante observarmos que o autor considerava a criança um elemento relevante para a ideia de construção da nação. Bomfim se dedicou nestas produções aos estudos pedagógicos e psicológicos tanto nos romances de formação e nos livros de leitura, que tinham como objetivo o caráter prático. A partir da produção de Manoel Bomfim, é possível interpretarmos a sua ideia de educação e formação da nação, a partir de uma representação simbólica daquilo que refletia e o mobilizava em seu contexto histórico.

¹⁰ Consiste na lógica da dominação externa imposta pelo colonialismo europeu, combinada com a dominação interna imposta pelas elites, causando males aos povos latino-americanos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BOMFIM, Manoel. *O Progresso pela Instrução*. Rio de Janeiro: Instituto Profissional, 1904.
- BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrução*. Rio de Janeiro: Instituto Profissional, 1904.
- _____. *A América Latina: males de origem*. Parasitismo Social e evolução. Rio de Janeiro: 1905.
- _____. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topobooks, 2005.
- _____. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.
- _____. *O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.
- _____. *O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Rercord, 1998.
- _____. *O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.
- _____. *Cultura e Educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*. 1932.
- _____. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. Rio de Janeiro, 1915.
- _____. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. Rio de Janeiro, 1920.
- _____. *Noções de psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1917.
- _____. *Uma carta a propósito da crítica do sr. Sylvio Romero ao livro América Latina*. In: Os Annaes. Rio de Janeiro, ano II. n. 74, 1906.
- _____. *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem (1923)*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- CAMARA, Sônia. **“Progredir ou desaparecer”**: o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Orgs). *A organização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

- _____. **A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930.** In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola no Brasil (1920 e 1946).* Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011
- CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COCKELL, Marcela. _____. **Manoel Bomfim: um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical (1898-1914).** Dissertação de mestrado em Educação. 2011. 131 f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2011.
- FOUCAULT Foucault, M. **As palavras e as coisas,** 2002, p. 60.
- GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim, pensador da história na Primeira República.** In: Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 23, n. 45, jul, 2003.
- _____. **Manoel Bomfim.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco Coleção, 2010.
- MIGNOT, ANA CHRYSTINA VENANCIO (Org). **Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana.** Rio de Janeiro: Quartet, 2013.
- NEEDELL, Jeffrey D. **Belle Époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais.** São Paulo: Ática, 1994.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- _____. **Jean-Paul Sartre, um intelectual engajado.** In. NOVAES, ADAUTO. O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

A DIDÁTICA MAGNA E O *RATIO STUDIORUM*: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Oberdan da Silva de Andrade¹

Universidade Tiradentes – UNIT

doc_edu_oberdan@souunit.com.br

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento²

Universidade Tiradentes – UNIT

ester.fraga@souunit.com.br

RESUMO

Na perspectiva da História Cultural e da História do Livro, o presente texto propõe analisar alguns aspectos do método pedagógico presentes na Didática Magna, publicada em 1657 pelo protestante João Amós Comênio e, no *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1599, e representava a educação católica instituída pela ordem jesuíta. Além disso, serão registrados os dados biográficos principais dos seus respectivos autores. Embasado nos pressupostos da abordagem qualitativa, optou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, tomando como fontes as respectivas publicações de 2011, da Didática Magna e, de 2019, d'O Método Pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum*. O referencial teórico-metodológico ancora-se em Burke (1992) e Chartier (1994), por contextualizarem a História Cultural e a História do Livro; em Barreto, Nascimento e Sales (2013), por tratarem de impressos protestantes e católicos; em Oliveira (2016), por analisar rupturas e continuidades entre os jesuítas e as reformas pombalinas; e, no método indiciário (Ginzburg, 1989), o qual o define como “[...] um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”. Essas primeiras aproximações apontam a existência de semelhanças e distinções entre as duas fontes estudadas.

Palavras-Chave: *Ratio Studiorum*. Didática Magna. Impressos Pedagógicos.

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT. É Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco /UPE e em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias de Lisboa/Portugal. Graduado em Letras (UPE) e em Pedagogia (UniFCV). É Professor e Diretor Escolar da rede pública do ensino básico no estado de Pernambuco.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2000). Professor PPG II nível 3 da Universidade Tiradentes do Programa de Pós-Graduação em Educação. Desde 2012 é Bolsista de Produtividade de Pesquisa em Educação do CNPq. Lidera o Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais/UNIT/CNPq.

Introdução

Para início deste ‘diálogo introdutório’, consideramos contextualizar os pressupostos propagados por Chartier (1990), no que concerne a História Cultural, a qual: “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16), e desse modo, contribui para a compreensão das mais diversificadas visões de mundo mediante a materialização das fontes históricas.

Por este ínterim, encontramos simbiose desse entendimento para com a História do Livro, partindo da compreensão de que: “O significado de um livro não está determinado em suas páginas; é construído por seus leitores” (BURKE, 1992, p. 226.), bem como, são produzidos e disseminados conforme a visão coletiva ou pessoal de sua interpretação à época.

É com este pensar que inserimos esta investigação pelo viés da perspectiva da História Cultural e da História do Livro, objetivando analisar duas fontes históricas que serviram para fundamentar as tendências pedagógicas do século XVII: O *Ratio Studiorum*, documento que foi publicado no final do século XVI e representava a educação católica instituída pelos povos jesuítas e a Didática Magna, manual de reflexões pedagógicas publicado no início do século XVII pelo protestante João Amós Comênio.

O interesse e motivação por este estudo surgiu nas aulas da disciplina Teorias da Educação, a partir do contato com as leituras acerca dos discursos e manuais pedagógicos que circularam neste marco temporal, corroborando do entendimento de que: “seria possível aprender mais sobre os ideais e as suposições subjacentes à leitura no passado (BURKE, 1992, p. 218.), ou seja, mediante a análise de fontes históricas à luz da História da Educação.

Historicamente, o *Ratio Studiorum*, foi idealizado por Inácio de Loyola (1491-1556), padre jesuíta espanhol e um dos fundadores da Companhia de Jesus, criada para combater a expansão do Protestantismo na Europa, por meio do ensino e da expansão da fé católica. De família nobre, na juventude dedicou-se a carreira militar, onde em combate ficou ferido e, ao longo de sua recuperação, preocupado com sua salvação, entregou-se à reflexão e à leitura de textos filosóficos, vivendo em retiros e fazendo peregrinações. De suas experiências escreveu um manual de religião, intitulado ‘Exercícios Espirituais’. Em 1534, foi ordenado padre, inaugurou e chefiou a Companhia de Jesus, institucionalizando o referido documento, o qual viria a ser um Plano de Estudo.

Após cinquenta e oito anos da institucionalização do manual pedagógico do Catolicismo, a Didática Magna é publicada por Comênio (1592-1670). Filho único de

protestantes, teve uma infância de privações e foi educado por uma escola rígida. Ficou órfão aos 12 anos. Tornou-se pastor religioso, precisando fugir no início da Guerra dos 30 anos.

Revoltado com a situação, escreveu obras filosóficas e pedagógicas contra a ordem vigente e reivindicando direitos dos Protestantes, como a leitura e interpretação dos textos bíblicos, na época uma proibição da Igreja Católica. Foi contratado pelo governo sueco para reformar o sistema escolar e produzir livros didáticos.

Sob esse prisma, torna-se preciso referendar que estes dois manuais, apesar de se configurarem em correntes de pensamento educacionais opostas, contribuíram para formação e formatação dos padrões e tendências educativas que se entrelaçaram na modelização dos marcos regulatórios da educação daquele tempo, o que nos faz compreender que: “Não existe na História da Educação estudo mais tradicional que o dos marcos que regem as escolas ou os colégios, pois não atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades (JULIA, 2001, p. 19). Sob este prisma, salientamos que os marcos/manuais do *Ratio Studiorum* e a Didática Magna, apresentam um amplo conjunto de regras educacionais envoltos a uma multiplicidade de ensinamentos à luz da espiritualidade, tendo por propósito maior: formar o indivíduo conforme os padrões morais e virtuosos.

Nesse sentido, para entrar nesta tematização com foco nas primeiras aproximações e contribuições dessas obras clássicas para com a educação, tornou-se preciso transitar pela instituição de seus pressupostos teóricos, conceitos e *práxis*, sem esquecer de nos deter à época, com seus tempos e espaços, pensamentos, resistências e contestações, para desse modo, elaborarmos uma análise aproximativa do objeto pesquisado com olhares ao temário proposto.

Sendo assim, para reforçar esse entendimento e delinear os objetivos desta pesquisa, elaboramos o seguinte questionamento: Quais as primeiras percepções acerca da importância da Didática Magna e do *Ratio Studiorum* para a Educação? De que forma estes manuais pedagógicos são significados e refletidos no campo da História da Educação, da História Cultural e da História do Livro?

Com vistas a obter respostas às nossas inquietações, nos conduzimos pela abordagem qualitativa, através do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica e documental, cujos resultados parciais se ambientaram dentro de um contexto cultural e historiográfico para com o entendimento preliminar acerca das primeiras aproximações sobre as contribuições do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna para a Educação.

Outrossim, o método indiciário de Ginzburg (1989), foi o escolhido para estruturar e direcionar esta investigação, uma vez que por meio dele foi possível: “atentar em indícios, às vezes imperceptíveis, em sintomas, em signos pictóricos, em pormenores, em dados marginais e em pistas” (GINZBURG, 1989, p. 143), buscando tecer e alinhar informações esmiuçadas

dos mais diversificados subsídios da literatura existente presentes em livros, artigos em revistas científicas e pesquisas acadêmicas que dialogavam com a temática proposta.

Para dar sustentação teórica às análises das fontes investigadas, nos embasamos em: Burke (1992) e Chartier (1994), por contextualizarem a História Cultural e História do Livro com vistas à História da Educação; Leonel Franca (2019) e Comênio (2011), por apresentarem respectivamente o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna, enquanto modelos pedagógicos educacionais propagados entre os séculos XVI e XVII; em Barreto, Nascimento e Sales (2013), por tratarem de impressos protestantes e católicos com vistas à investigação da circulação e a difusão de ideias dos impressos educacionais cristãos no Brasil; em Oliveira (2016), por analisar rupturas e continuidades entre os jesuítas e as reformas pombalinas, e, no método indiciário de Ginzburg (1989), em que buscou-se conjecturar o invisível a partir do visível.

Como dinâmica estrutural deste artigo, o organizamos em cinco partes com a seguinte ordem: esta parte introdutória, com a apresentação do objeto da investigação, as questões e objetivos do estudo e as justificativas que moveram a produção deste trabalho; três seções, assim estruturadas:

Na primeira e na segunda seção, intituladas respectivamente de: *Formação e formalização do fazer pedagógico: O 'Ratio Studiorum'* e *O repensar pedagógico à luz da universalização educacional: a 'Didática Magna'*, analisamos a trajetória histórica e o pensamento educacional formulados por estas fontes historiográficas, dando importância à compreensão dos seus surgimentos e principais aspectos didáticos.

Na terceira seção, nomeada de: *A Didática Magna e o Ratio Studiorum: primeiras aproximações*, poder-se-ão vislumbrar as interpretações preliminares e parciais acerca das percepções dos aspectos convergentes e divergentes desses dois manuais para a Educação.

Na última parte, submetemos as reflexões acerca das considerações finais deste estudo.

Foi, pois, a partir desse plano textual teórico-metodológico que elaboramos este artigo.

Formação e formalização do fazer pedagógico: O 'RATIO STUDIORUM'

A gênese formal da *práxis* educativa do nosso país, tem suas primeiras concepções a partir da propagação do documento: “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*”, ou simplesmente, o ‘*Ratio Studiorum*’, idealizado por Inácio de Loyola, redigido pelos Jesuítas e instituída em 1599 enquanto Plano de Estudo dos colégios da Companhia de Jesus.

Visava garantir a uniformidade dos métodos pedagógicos em prol da mente e do coração dos educadores jesuítas e dos seus alunos, contribuindo didaticamente para o “remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo

e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22), por meio de um conjunto de regras que formatariam um exímio e eficaz plano de estudos para a aquisição da aprendizagem.

Partindo desse ponto de vista, significa dizer que com este compêndio, dar-se início as primeiras impressões didáticas-pedagógicas formais do Brasil, mediante um modelo educacional cristão da vertente católica, em que versava acerca das diretrizes gerais, métodos de ensino e regras objetivas, sendo que à época: “em todos os lugares essas normas deveriam ser seguidas da maneira como estavam prescritas no documento, em coerência com os preceitos e os interesses da Igreja Católica” (BORTOLI, 2003, p. 45), e dessa forma, o *Ratio Studiorum*, ditou por aproximados duzentos e dez anos os princípios pedagógicos da educação brasileira.

Vinculando à formação religiosa e alinhada à moral, este manual explicita de forma detalhada o fazer pedagógico em suas 467 regras dispostas em seus 30 conjuntos de normas educacionais, cuja redação: “foi fruto das releituras do conjunto dos textos normativos relativos aos estudos produzidos, seja em Roma, seja nas províncias da Companhia” (JULIA, 2001, p. 21), apresentando métodos de ensino e aprendizagem, bem como, orientando os processos educacionais de admissão, acompanhamento e promoção dos alunos.

Nele é demonstrado a diretriz da dignidade refletida na postura e conduta respeitosa para com os educadores e alunos; formula indicações de textos que ‘serviriam’ para serem estudados e estrutura as bases organizacionais do âmbito escolar, traçando desde o mais alto escalão até os grupos de subordinações, bem como, fornece indícios para a ideia da importância da criação de uma supervisão educacional.

Além disso, podemos constatar também que é traçado o detalhamento de uma modalidade curricular agregada à diversificadas atividades e exercícios escolares no âmbito da religiosidade e dos olhares para a firmeza doutrinária, punitiva e disciplinadora do catolicismo, no qual: “os jesuítas eram os mestres mais instruídos e mais zelosos” (FRANCA, 2019, p. 56), estabelecendo assim, o firmamento destes postulados nas centenas de colégios criados para sua atuação.

Mediante essas primeiras impressões, e, atentando para o entendimento intrínseco ao pensamento pedagógico oficial da Igreja, emergida em prol dos preceitos estabelecidos por autores e pensadores que comungavam com o ideal de ensino católico, a exemplo de São Tomás de Aquino, aos alunos, estavam propostos a leitura de autores grego-romanos, com especial atenção aos pensamentos aristotélico e ciceroniano. Vale ressaltar que: “desde o início da maior parte da história ocidental, e especialmente nos séculos dezesseis e dezessete, a leitura foi encarada acima de tudo como um exercício espiritual” (BURKE, 1992, p. 219), e esse pensar foi utilizado veementemente pela ordem jesuíta.

Torna-se interessante observar que o ensino se enveredava pela aquisição de uma

escrita rigorosa e a retórica perfeita, tendo o a Gramática da Língua Latina, como pedra basilar para a edificação metodológica curricular dessas leituras clássicas, bem como, o manear e apropriação das normas gramaticais, afinal: “sabendo expressar-se, o homem sentir-se-ia estimulado a pensar, a articular melhor as suas ideias” (BARRETO; NASCIMENTO; SALES, 2013, p. 50), e desse modo, o *Ratio* procurava aperfeiçoar os discursos mediante a aquisição da erudição ciceroniana, da retórica quintiliana e da poética aristotélica.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à natureza das atividades complementares propostas: a prelação ditados pela fé e por meio de uma doutrinação humanística-tradicional. Neste ponto, a educação deveria ser mediada pela integração de aulas teatrais; apreensão às declamações; atenção aos discursos e as pregações e um olhar mais apurado ao ensino de ginástica, enquanto disciplina que tenderia a proporcionar o bem-estar físico e mental conforme a materialidade de uma educação meramente instrucional e de influência cristã de natureza católica romana.

Com esta visão, formava-se as elites coloniais com instruções morais e administrativas moldadas nos padrões católicos europeus, conforme aponta Barreto; Nascimento; Sales (2013, p. 49), e aos nativos, lhes eram ofertados um ensino de catequese com vistas aos princípios virtuosos e valores morais, cujo plano de estudos: “se adapta bem às exigências do tempo; tudo o que tinha um valor no mundo científico do século XVI foi nele levado em consideração” (FRANCA, 2019, p. 55), o que inseria os preceitos instituídos pelo *Ratio Studiorum*, como um dos mais avançados da época.

Interessa-nos registrar que, no contraponto, proliferavam-se a Reforma pregada pelo protestantismo, e, desse modo, esta obra educativa foi uma das mais eficientes na contrarreforma do catolicismo, haja vista, por exemplo, dela indicar os processos rígidos e criteriosos de seleção docente, atentando sempre para a propagação e fortalecimento hegemônico educacional do catolicismo.

A adoção da soberania histórica e metodológica fincada pelos pressupostos pedagógicos do método jesuítico só foi suprimida em 1773, por ordem do primeiro ministro de Portugal: Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que: “pensou em reorganizar a escola para servir aos interesses do Estado” (ANDRADE, 2021, p. 58). É justo destacar que:

O anti-jesuitismo do discurso da legislação pombalina tem um caráter muito mais político e econômico do que ideológico, uma vez que a Companhia de Jesus representava um obstáculo para a implementação e desenvolvimento das novas diretrizes da administração colonial, que, por sua vez, buscava a todo custo colocar o Estado português em condições políticas e econômicas que lhe permitissem competir com as demais nações europeias (OLIVEIRA, 2016, p. 115).

Logo, depreendemos que, no que diz respeito as primeiras aproximações para com o grau de importância educacional do *Ratio Studiorum*, torna-se inquestionável registrar que a promulgação de sua base pedagógica serviu para padronizar a educação da época, proporcionando ensinamentos que enveredava desde as formas de avaliação e promoção nos colégios, bem como, demonstrava as maneiras de avaliar, ensinar e gerir por meio do estabelecimento de metas, regras e objetivos dos mais multifacetados para o ambiente educacional.

O repensar pedagógico à luz da universalização educacional: A ‘DIDÁTICA MAGNA’

O início do século XVII foi marcado por intensas transformações, dentre elas, a crescente ascensão das ideias reformistas que ameaçavam a hegemonia ocidental dos dogmas da Igreja Católica. No cenário educacional, em apenas cinquenta e oito anos, pós-institucionalização dos pressupostos pedagógicos do catolicismo, foi promulgada a obra ‘Didática Magna’ escrita pelo pensador, educador, cientista e bispo protestante João Amós Comênio. Posteriormente seria conhecido pela alcunha de pai e fundador da didática moderna, afinal: “seu projeto pedagógico é fundamentalmente um plano de sociedade, de sua organização, sua política e seu funcionamento” (BOTO, 2021, p. 41), ou seja, sua obra reuniu todas as possibilidades de reformulação educacional do século XVII.

Consistia em “um tratado educacional sobre a finalidade do homem na Terra, o papel da educação e da religião e as exigências universais do ensino e da aprendizagem, além das metodologias e da disciplina escolar” (ANDRADE, 2021, p. 47), havendo uma racionalização em torno de todas as ações educativas que percorreria desde a teoria didática até o cotidiano das salas de aula.

Tornou-se uma obra atemporal por já constar a defesa da universalização do ensino e a focalização do acesso das crianças pobres: “a ideia era a de ensinar todas as coisas por um método fácil, de maneira a favorecer que as crianças aprendam” (BOTO, 2021, p. 45), e esse pensar também se estendia às mulheres, as quais também se defendia a sua aquisição ao conhecimento escolar.

Além disso, esse postulado demonstrou a importância da utilização da língua nativa como processo de aprendizagem da escrita e a proposição de um currículo comum e com um ensino análogo à natureza: que fosse simples, lógico e harmônico, e desse modo:

[...]considerava que a aprendizagem das línguas não era “uma parte da instrução ou sabedoria”, mas “um instrumento para adquirir instrução e para comunicar aos outros”. Para ele, nem todas as línguas deveriam ser aprendidas, muito menos perfeitamente, pois bastava “aprender o suficiente para ler e entender os livros”. Assim, eram apenas necessárias, além da língua materna, “para tratar

dos negócios domésticos”, as línguas dos países vizinhos, “para entrar em relações com eles”, e a latina, “a língua comum da gente instruída”, indicando para os filósofos e médicos o aprendizado das línguas grega e árabe, e para os teólogos da grega e a hebraica (COMÊNIO apud OLIVEIRA, 2016, p. 117).

Tendo por princípio norteador a criação de “um método universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2011, p. 13): defendia uma educação para a vida cotidiana no ambiente escolar; concordava com um conhecimento que fosse sistematizado; corroborava na ideia de um sistema universalizado educacional; explicitava a importância da disciplina familiar, a ser calcada pela moral, pelos valores e pela honestidade; emitia a necessidade de oportunizar o acesso ao ensino para as mulheres, jovens e adultos; eludia acerca da importância da *práxis* escolar imitar os processos da natureza, sendo preciso proporcionar visitas de campo com aulas expositivas e experimentadas, a fim de que fosse aflorado os sentidos. Logo:

Comênio propõe-se a ensinar tudo. Portanto, é com o todo, com os fundamentos, com bases certas, sólidas e universais que deve se preocupar, e não com o superficial e parcial. Em consequências, nada tem a mudar em sua proposta uma vez que ela atende aos fundamentos e aos fins universais do homem (GASPARIN, 1994, p.50).

Não obstante, o propósito principal de sua didática, se acalentava no equilíbrio entre a ciência e a religião, mas, norteado sempre pela exaltação às Sagradas Escrituras. Sob este prisma, Comênio comungava da crença de que com a Educação seria possível salvar almas e se aproximar de Deus, mediadas sempre pela solidariedade, pelo conhecimento, pela moralidade e pela virtude.

No que concerne o fator organizacional do espaço pedagógico de ensino, Comênio já enfatizava no século XVII, a necessidade de se criar um sistema de ensino organizado por diferentes níveis em que fosse oportunizado a divisão das salas de aula de acordo com a faixa etária e nível dos alunos, bem como, estabeleceu a proposição de um currículo em que se abraçasse os diferentes estágios de aprendizagem, com a devida atenção ao ensino das artes.

No que diz respeito ao professor, este, deveria ser visto e tratado com respeito e admiração, bem como, deveria se atentar ao controle de tempo, proporcionado aos alunos um ensino sequencial, em que não fosse possível sobrar espaço para o ócio, estando em sua responsabilidade a arte de ensinar.

Com este tratado, tido e visto como universal, Comênio propôs um ensino-aprendizado mais fácil, eficaz e atraente, porque se fundamentava no método que seria regido pela ordem, pela uniformidade metodológica e pela sincronização temporal e gradual do ensino, tornando-se assim, um livro precursor para com o início da sistematização de uma didática moderna com vistas a uma pedagogia universal a ser incorporada com maestria à Educação.

A Didática Magna e o *Ratio Studiorum*: primeiras aproximações

Visando contribuir com uma visão mais entendedora acerca das primeiras percepções para com as contribuições do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna para a Educação, e, resguardadas as devidas especificidades, incluindo-se aí o nível de detalhamento para com ambos os documentos históricos, os quais devem ser levados em conta todo contexto de época aos quais foram publicizados, essa seção visa expressar por meio de um paralelo, as primeiras aproximações dos pressupostos metodológicos de ensino promulgados pelos povos jesuítas no final do século XVI e por Comênio nos primórdios do século XVII.

Evidentemente que o acionamento de sentido de valor entre ambos não configura como visão para este estudo, mais sim, pretendemos cotejar a visão geral do sistema organizado do ensino instituídos por esses manuais, considerando que ambos os documentos foram elaborados com objetivos voltados para a Educação em tempos passados.

A caracterização preliminar dessas primeiras percepções está apresentada na tabela 01 (um):

TABELA 01: Paralelo acerca das primeiras aproximações e contribuições do *Ratio Studiorum* e da *Didática Magna* para a Educação

RATIO STUDIORUM	DIDÁTICA MAGNA
1 Autorial Católica	1 Autorial Protestante
2 Ensino religioso	2 Ensino religioso
3 Universal para os Jesuítas	3 Universal para Todos
4 Pedagogia Moderna	4 Pedagogia Moderna
5 Aprender a aprender	5 Aprender a fazer
6 Método analítico/mnemônico	6 Método sintético/experimental
7 Sistema organizacional	7 Sistema organizacional

Fonte: ANDRADE; NASCIMENTO, 2022.

Com o objetivo de investigar as acerca das primeiras aproximações sobre as contribuições do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna para a Educação, foi possível perceber algumas convergências e divergências.

A começar, a essência dos dois documentos: um de autorial católica e o outro de autorial protestante. Interessa-nos registrar que o contexto histórico à época em que o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna foram promulgadas estava bastante conflituoso, principalmente no campo das ideais religiosas. Neste turbilhão, o poderia hegemônico da igreja Católica no ocidente,

sentia-se ameaçada com a difusão das ideias reformistas luterana, que ganhava cada vez mais adeptos, sendo combatida veementemente pela contrarreforma católica.

Foi com este ambiente tempestuoso, regrado às guerras, perseguições, instabilidade e intolerâncias, que surgiriam no final do século XVI e início do século XVII os dois postulados metodológicos que iriam reger e influenciar pelos próximos séculos o modelo ocidental da educação, contribuindo, inclusive, para marcar o final da Idade Média e o surgimento da Modernidade.

É partir desse entendimento, que podemos relacionar a visão acerca das primeiras aproximações à luz das contribuições desses dois postulados para com a Educação no âmbito da religiosidade: em ambos, é exposto a importância do conhecimento, tendo base fundamental o cristianismo como pedra basilar para o ensino.

Essa percepção se torna cabível, quando ao analisarmos as duas fontes históricas, são retratadas veementemente a importância do ensino pelo viés das Sagradas Escrituras e os ensinamentos neles contidos, a exemplo da afirmativa do postulado católico: “como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso” (FRANCA, 2019, p. 118). A similaridade para com o preceito comeniano, se preconiza pela seguinte transcrição:

E uma vez que nos esforcemos por multiplicar a instrução cristã para infundir, em todas as almas consagradas a Cristo, antes a piedade e depois a cultura e os costumes honestos, podemos esperar aquilo que os oráculos divinos nos ordenam esperar, que um dia a terra se encha do conhecimento do Senhor, assim como o mar está cheio de água (COMENIUS, 2011, p 370).

É sabido que na história da educação, o ensino religioso sempre se fez presente nas instituições escolares, e, deveras, a fé católica sempre foi posta como prioritária para este contexto. No entanto, para o entendimento dos nossos objetivos para com este estudo, depreende-se a visão religiosa cristã como um dos alicerces do ensino, conforme ditou os dois manuais investigados.

Podemos contatar por esta análise documental a compreensão que o *Ratio* possuía uma metodologia pedagógica de caráter universal aos povos jesuítas, ou seja: “o *Ratio Studiorum* seria a base comum que serviria de suporte do trabalho dos jesuítas [...], em coerência com os preceitos e os interesses da Igreja Católica” (BORTOLI, 2003, p. 45), logo, estivessem em quaisquer espaço de ensino, a base comum seria a prescrição desse documento, visando a garantia uniforme instrucional conforme os interesses do catolicismo.

Contrapondo-se a esse tipo de entendimento, Comênio elaborou um tratado Universal de Ensinar tudo a todos, ousando, conforme suas próprias palavras: “[...] prometer uma Didática

Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2011, p. 13), uma didática que não fosse restrita e/ou voltada a um público escolar distinto e localizado, mais sim, de acesso coletivo: homens, mulheres e crianças, sem diferir classe ou *status* social.

Um outro aspecto que merece ser discutido, diz respeito a percepção essencialmente atualizada e moderna para os padrões da época: “do ponto de vista científico, pedagógico e linguístico, os jesuítas também estavam atualizados com o que se pensava, discutia e publicava na Europa polida” (OLIVEIRA, 2016, p. 115), abarcando uma pedagogia caracterizada por um sistema analítico e mnemônico, carregado de repetições, rigidez e disciplina, preconizando:

O exercício cotidiano da memória, sem, porém, incorrer no defeito da memorização. Memoriza viciosamente quem substitui a memória à atividade da inteligência e da razão; quem decora a descrição de um aparelho em lugar de observá-lo e referir o que observou; quem recita um teorema de geometria em vez de expor-lhe a demonstração racional assimilada” (FRANCA, 2019, p. 57).

Cabe aqui compreendermos a natureza metodológica do ensino católico nos séculos XVI e XVII, que se calcava no ‘aprender a aprender’ e contribuiu para formar grandes intelectuais, a exemplo de Rousseau, Miguel de Cervantes, Pe. Antônio Vieira, Molière, Descartes, O’Connel, de La Barca, Bossuet, Richelieu, Calderon, Corneille, Lope de Veja, Vico, Diderot e Montesquieu.

Traduzindo um equilíbrio entre essas duas visões educacionais modernas, Comenius proliferou reflexões exaltando também uma metodologia com vistas à modernização do ensino, recebendo posteriormente a alcunha de ‘Pai da Pedagogia Moderna’. Sua obra nos faz aproximar do entendimento à racionalidade ofertado aos homens, o faz dotado à prática do aprender a ensinar, concluindo assim, que a prática didática não deve ser vista como contemplativa, mas sim, através da ação e no ato do ‘aprender a fazer’.

Para este fim, a proposta de ensino comeniano, envereda pela utilização do experimento como método de aprendizagem, pois, compreendia que a aquisição do conhecimento via os preceitos da sensibilidade era mais eficiente que a leitura dos livros e a memorização sem sentido. Logo, tornava-se necessário o aluno ter contato direto com a natureza e dela extrair seu aprendizado. Daí a organização de visitas ao campo para que as crianças e jovens pudessem, através dos sentidos aprender de maneira diferente do que constava nos livros apenas:

[...] tanto quanto possível, a tirarem o conhecimento não dos livros, mas do céu, da terra, dos carvalhos e das faias, isto é, é preciso ensiná-los a conhecer e a investigar as coisas em si mesmas e não por intermédio das observações e testemunhos alheios. Isso significará trilhar o caminho percorrido pelos antigos sábios, haurindo o conhecimento das coisas tão-somente em seu próprio arquétipo. [...]. Nada deve ser ensinado apenas pelo método analítico, mas pelo sintético (COMENIUS, 2011, p. 192-193).

Estava aí instaurado os pressupostos de aula passeio e/ou aula de campo enquanto método empírico de aprendizagem, agregando assim, uma educação formal e informal no que toca o processo de metodológico de ensino experimental nas instituições escolares.

No que diz respeito aos preceitos de organização escolar, percebe-se que em ambas as fontes é orientado a unificação dos saberes através da construção curricular de ensino; a sistematização dos conhecimentos e estabelecimentos educacionais; a proposta da existência de regras e normativas voltadas aos professores e alunos, expondo deveres e responsabilidades aos ocupantes dos cargos, bem como, a normalização dos graus de estudo, a assiduidade para com a frequência escolar, assim como, o estabelecimento de carga horária, promoção e progresso nos estudos.

Em virtude do exposto, podemos dizer que tanto o *Ratio Studiorum* quanto a Didática Magna, foram obras que não ficaram presas ao contexto pedagógico da época, mas, tiveram pensamentos com valores universais e atemporais para a Educação.

Considerações finais

As primeiras aproximações sobre as contribuições do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna para a Educação nos apontam para o entendimento preliminar acerca dos conceitos didáticos e metodológicos, elaborados dicotomicamente pelo viés do catolicismo e pela vertente do protestantismo.

Estes postulados influenciaram a sociedade educacional entre os séculos XVI século XVII, fazendo-nos refletir que: “foi durante o século dezesseis que os homens tomaram posse da palavra. Durante o século dezessete, começaram a decodificar o ‘livro da natureza’” (BURKE, 1992, p. 232.), e por esta linha de pensamento, as fontes estudadas contribuíram para disseminar a importância dos livros, das normas e das regras educacionais.

À guisa de conclusão, indubitavelmente, os pressupostos metodológicos instituídos pelo *Ratio Studiorum*, enquanto um plano de estudos pensado e formulado pela Companhia de Jesus, cuja “originalidade do *Ratio* deve-se à lentidão de sua elaboração: além do fato de que duas versões sucessivas, de 1586 e de 159, circularam através de diversas regiões antes da publicação do texto definitiva de 1599 (JULIA, 2001, p. 20), exerceram bastante influência na educação, mediante a sua organização e a orientação, envoltos a estudos individuais e coletivos; pesquisas; debates; exposições; premiações memorizações e representações teatrais, sem esquecer dos ensinamentos para com a disciplina, obediência aos superiores e moralidade cidadã.

No que diz respeito a Didática Magna, cuja natureza pedagógico se remete a um livro de reflexões e de cunho autoral, sua proposição em torno de um método universal de ensino, atentava para um ensino coletivo e persuasivo, ao invés de sê-lo punitivo, bem como, apregoava

a valorização da língua nativa envolto a um currículo comum agregado a metodologia experimental, conciliado entre religião e ciência e alinhado ao aprender fazendo.

Em ambos, encontramos indícios de duas obras precursoras de uma evidente e notável modernidade pedagógica. Destarte, pelas percepções destacadas, ressaltamos a importância da valorização desses documentos para a Educação em sua forma global, afinal, estes anuais clássicos e históricos foram e ainda são bastante significativos para a compreensão da História da Educação com vistas à História Cultural e da História do Livro.

Nestes termos, corroboramos da afirmativa de que: “as obras, mesmo as maiores, ou sobretudo, as maiores, não tem sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção” (CHARTIER, 1994, p. 9), acepções estas, que se adequam as análises, interpretações e reflexões das convergências e divergências dos modelos educacionais inseridos nas fontes históricas do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna para a Educação.

Referências

ANDRADE, Oberdan da Silva de. **Entre o Real e o Ideal: A imagem docente no contexto atual.** Jundiá: Paco, 2021.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; SALES, Tâmara Regina Reis. Sobre a circulação de livros e a leitura na Colônia brasileira. **Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, (Madrid), año 15, no 30. Segundo semestre de 2013. Pp. 45-61.

BORTOLI, Karen Fernanda da Silva. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 2, 2003.

BOTO, Carlota. Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas. **Pedagogía y Saberes**, n. 54, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad Educación. 2021. p. 37-54

BURKER, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas.** Trad.: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COMENIUS, Iohannes Amos. **A Didática Magna.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum.** 1ª ed. São Paulo: Kírion, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da Arte de Ensinar tudo a todos.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

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

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** n. 1. jan./jun. 2001. p. 9-43

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Os Jesuítas e as reformas pombalinas: rupturas e continuidades. **Revista de Estudos de Cultura.** N. 6. Set.dez.2016. Pp. 111-123.

A ESCOLA ESTADUAL WLADISLAU GARCIA GOMES NAS MEMÓRIAS DE UMA EX- DIRETORA ESCOLAR (1976-1979)

Adriana Ribeiro de Brito e Silva¹

Rede Pública Municipal de Educação de Aparecida do Taboado (MS),
adrianabristow@hotmail.com

Ademilson Batista Paes²

Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul – UEMS
abpaesbr@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto é parte de uma pesquisa de Mestrado em desenvolvimento, com foco em ex-diretoras escolares de escolas públicas da cidade de Paranaíba-MS, entretanto, para o presente trabalho utiliza-se de delimitação e utiliza as memórias de uma ex-diretora da Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes. Para tanto, apoia-se nas contribuições do Paradigma Indiciário. Desta forma, trazer a Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, uma instituição escolar do município de Paranaíba-MS, sob o olhar experiente e cálido de uma ex-diretora, é a nosso ver de extrema relevância. No contexto do recorte temporal (1976-1978), o país vivencia o período do governo militar. Mediante a necessidade de coleta de dados empíricos para a pesquisa, foram empreendidas visitas ao Museu na cidade e entrevistas com inúmeras professoras aposentadas. Dentre as ex-diretoras entrevistadas, foi selecionada aquela que esteve à frente da Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes. A colaboradora é uma fonte riquíssima e inesgotável de histórias, causos, experiências, uma dama, na acepção da palavra, que contou que a Escola Wladislau teve origem na implantação do Curso Ginásial em Paranaíba-MS em 30 de agosto de 1957 para os alunos que ao findar a 4ª série não tinham outra oportunidade de continuar seus estudos. O Curso Ginásial começou no então Grupo Escolar José Garcia Leal. Assim, em março de 1957, e realizou-se o exame de admissão para entrada no ginásio. Neste texto evidenciou-se o resgate, mesmo que de forma fragmentária e breve, da Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, por meio das memórias da ex-diretora, buscando-se os vestígios e lembranças da época em que foi diretora escolar, no período de 1976-1978. Então, para assumir como diretora da Escola Wladislau, foi efetivada, pois um Secretário de governo, o sr. Waldir Pereira, que conheceu seu pai, colocou o processo da efetivação da diretora no meio de tantos, e o governador assinou sem conhecimento de causa, conforme confidenciou durante a entrevista. E diante disso, buscou-se neste trabalho, apresentar a Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, uma instituição escolar, nas lembranças e vivências da professora aposentada, enquanto diretora escolar, mediante suas narrativas, extraídas de diálogos e da entrevista concedida, gravada pessoalmente em encontro na casa da antiga diretora em Paranaíba-MS.

Palavras-chave: História. Instituição e Paradigma Indiciário

¹ Pedagoga, docente da rede pública municipal de educação de Aparecida do Taboado (MS),
adrianabristow@hotmail.com

² Pós-doutor, Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul, docente, pesquisador e líder do GEPHIS,
abpaesbr@yahoo.com.br

Introdução

O presente texto trata da coleta de dados em pesquisa em desenvolvimento, com vínculo ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) - PPGE, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba-MS. Para tanto, encontra-se vinculado à linha de pesquisa “História, Educação e Pesquisa” e ao grupo de pesquisa "Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHIS). O tema geral da investigação são as memórias de ex-diretoras escolares da rede pública estadual, com trajetórias profissionais nas décadas de 1970 e 1990, contudo, para o presente texto serão abordados somente os fragmentos da professora Lídia Maria Garcia Gomes Tiago de Souza, que atuou na Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, nos anos de 1976 a 1979. Este trabalho tem o objetivo de evidenciar a Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, mediante os relatos da antiga diretora, sendo que foi escolhida pelo fato de que, das diretoras existentes no recorte temporal da pesquisa, foi a que aceitou colaborar com este trabalho.

O Paradigma Indiciário, como metodologia

O historiador italiano Carlo Ginzburg é o representante do Paradigma Indiciário, que possui o objetivo de evidenciar dados outrora menosprezados pelos historiadores e preconiza um novo cenário: o protagonismo do indivíduo (anônimo) mediante à sua história, levando-o a contar os eventos que vivenciou. (LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L., 2021).

Os registros em jornais e livros constituem-se em fontes relevantes, resultando em uma base para a investigação histórica e Ginzburg com seu método determinou que as figura dos detetive, caçador, e do médico, personagens que utilizam os efeitos para deduzir as causas, optando por uma vertente interpretativa, transformando aspectos secundários (ignorados na maioria das vezes) em pormenores importantes para a história.

Estabelecendo relação com a figura do detetive, do caçador e do médico, figuras que utilizam dos efeitos para inferir as causas, Ginzburg [e] propõe o paradigma indiciário, um método interpretativo no qual os detalhes tidos como secundários ou mesmo negligenciáveis podem guardar a chave para a interpretação de um contexto social. [...] descobrindo nas fontes e nos documentos dados [...] mas quando analisada e desconstruída pelo historiador, pode revelar um sistema vigente na época de produção de tal documento. (COELHO, p.1, 2014)

Observa-se que o Paradigma Indiciário é uma metodologia contemporânea, buscando os vestígios, tal qual um “caçador seguindo os rastros”, fornecendo uma leitura das pistas: os

animais quando se deslocavam, deixavam marcas de suas pegadas, ou seja, são pistas, consideradas “silenciosas”, proporcionando ao caçador as respostas do paradeiro de seu rebanho - elemento que serve de comparação com a narrativa engendrada por Carlos Ginzburg. Percebe-se na metodologia do historiador italiano, uma narrativa peculiar, que retrocede ao passado e, de certa forma, o reconstrói, com atributos conscientes, coleta, observa e também decifra os sinais. (AGUIAR, T. B. de.; FERREIRA, L. H., 2021)

O criador do Paradigma, Carlo Ginzburg, propicia uma preleção de eventos, utilizando com minúcias a história contada pelo indivíduo, priorizando seu relato e ao propor uma leitura com interpretação das informações geralmente ignoradas (por se tratar de pessoas simples e sem o mesmo expoente de grandes personagens) a metodologia os transforma em protagonistas, cujos dados são essenciais para uma interpretação fidedigna de documento ou fonte. No Paradigma, fomentou-se o incentivo à micro-história, com o intuito da investigação microscópica de objetos, a fim de descobrir e investigar os rastros e/ou pistas que auxiliam os historiadores a aprimorar os significados por um novo prisma. (GINZBURG, 2007)

Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes- a instituição

Figura 01 - Escola Estadual Wladislau Garcia



Fonte: Site Cre-10 (Coordenadoria Regional de Educação) [s/d]

A Escola Wladislau Garcia Gomes foi criada por meio da implantação do Curso Ginásial (antigo Primário) na cidade de Paranaíba-MS, pelo Decreto n.º 302 de 30 de agosto de 1957, para os discentes que ao encerrar a 4ª série não podiam continuar seus estudos. Dessarte, o Curso Ginásial iniciou-se em outro local, no Grupo Escolar *José Garcia Leal*³ e em março de 1957 (previsto em lei), foi realizado o exame de admissão para o efetivo ingresso no ginásio.

No mesmo ano de criação da instituição, ou seja, em 1957, o Inspetor de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) resolveu invalidar o ano letivo e encerrou o Ginásio. A alcunha “Escola Wladislau Garcia Gomes” homenageia o sr. Wladislau Garcia Gomes⁴.

³ A Escola Estadual José Garcia Leal está localizada no centro de Paranaíba – MS, na Praça da República.

⁴ Wladislau Garcia Gomes, conhecido na cidade de Paranaíba-MS como dr. Zico. O Sr. Wladislau, nascido em 1905, prosseguiu aos oito anos seus estudos em São Paulo/SP. Ao iniciar sua vida política no antigo Mato Grosso,

Após o fechamento do Curso Ginásial, o então dirigente do MEC validou o exame de admissão daquele ano, recriando o Ginásio Estadual Wladislau Garcia Gomes, conforme o Decreto n.º 302 de 30/08/57 e Portaria Ministerial n.º 1.741 de 09 de dezembro de 1957, com autorização de funcionamento a partir de 25 de novembro de 1957.

Figura 02- Escola Wladislau Garcia [frente]



Fonte: registro da autora [2021]

Figura 03- Escola Wladislau Garcia [frente]



Fonte: Portal RCN Notícias [2019]

A Escola Wladislau (Ginásio) ocupou o prédio da Escola Estadual José Garcia Leal nos anos de 1958 a 1966 e do ano de 1967 até a metade do ano de 1968, enquanto aguardava a construção do novo prédio, funcionou na sede do Rotary Clube, localizado na Rua Wladislau Garcia Gomes e somente em julho de 1968, inaugurou instalações próprias, na Rua Maria Cândida de Freitas, n.º 1515, e permaneceu até 1974, devido a alta demanda de alunos e ao crescimento da população da zona urbana e níveis de estudos, houve a necessidade de um local maior que comportasse um número elevado de alunos e apenas no início de 1975 a escola inaugurou sua nova sede na rua Quatro de Julho, n.º 1000 (até a atualidade). Os diretores que passaram pela Escola Wladislau, de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) foram: Cássio de Figueredo, de 1957⁵; Antônio Garcia de Freitas, de 1957 a 1960; Anna Lígia Mancini Coelho, de 1961 a 1962; Martinho da Palma Mello, de 1963 a 1966; Luiz Carlos Brandão, de 1967 a 1971; Vera Lúcia Belluzo Vecchi, 1972; José Álvaro Agi, de 1972 a 1975; **Lídia Maria Garcia Gomes Tiago de Souza**, de 1976 a 1978; Paulita de Queiroz Leal, de 1979 a 1980; Aurita Ferraz Agi, de 1981 a 1982; Rodolpho Schimid, de 1983 a 1990; José Carlos Seguraci, de 1991 a 1995⁶; Ivone de Freitas Leal, de 1995 a 1998; Arlene Ramos Lacerda Custódio, de

negociou com moradores de *Sant'Anna do Paranahyba*, a troca do pagamento de impostos pela construção de calçadas e muros. O sr. Wladislau construiu a primeira usina hidroelétrica de Paranaíba. Negociou a sua candidatura a deputado estadual pela criação da agência dos correios, construção da Santa Casa e a rede de água. No cargo de prefeito, pediu a ponte que uniria Mato Grosso a São Paulo. O sr. Wladislau faleceu em 1951. Fonte: Lídia Maria Garcia Gomes Tiago de Souza, filha do sr. Wladislau, uma das personagens desta pesquisa, que inclusive foi diretora da escola, na qual seu pai foi patrono, do ano de 1976 até o início de 1979, quando foi exonerada.

⁵ Foi o primeiro diretor da Escola Wladislau, o sr. Cássio de Figueredo, em 1957.

⁶ A partir de 1991, os diretores passaram a ser eleitos pela Comunidade Escolar, conforme o Decreto n° 5868 de 17/04/1991 – e José Carlos Seraguci, foi o primeiro diretor eleito pelo novo sistema.

1999 a 2004; Elio Cardoso dos Santos, de 2005 a 2007; de 2008 a 2011; 2012 a 2015, 2016 a 2019, 2020 a 2023.

A Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes localiza-se em um bairro de classe média, próxima a oficinas mecânicas, lojas, praça, igrejas, posto de saúde, clínica de fisioterapia. Possui um 01(um) diretor e 01(uma) secretária escolar, com equipe técnica administrativa 04(quatro) funcionários: 02 (dois) Assistentes de Atividades Educacionais, 01(um) professor readaptado e 01(um) merendeira readaptada. A equipe pedagógica é constituída por 01(um) gestor, 03(três) professores coordenadores e 01 assessor pedagógico, fornecendo suporte a 39 (trinta e nove) docentes.

Figura 04- Escola Estadual Wladislau Garcia



Fonte: Facebook da escola [2022]

Figura 05- Escola Estadual Wladislau Garcia



Fonte: Facebook da escola [2021]Visão pátio e quadra

Lídia Maria Garcia Gomes Tiago de Souza (1976-1979): memórias de uma ex- diretora escolar

No contexto histórico, o ano de 1976, início da gestão da diretora da instituição escolar, encontramos o mundo envolto nos Jogos Olímpicos de Montreal (no Canadá), na China falecia o ditador comunista Mao Tsé-Tung, a ascensão ao poder do presidente norte-americano Jimmy Carter. No Brasil, falecia em um acidente de carro, o ex-presidente da República, Juscelino Kubistchek de Oliveira. Na busca de informações sobre a Escola Wladislau Garcia Gomes, realizei visita à escola, com todos os cuidados necessários à pandemia SARS COV-2, do Corona Vírus, acompanhando os protocolos de distanciamento (portando máscara facial e usando álcool-gel) e comuniquei que era discente do PGEDU (Mestrado), ao tentar contato com a direção atual da escola, também solicitei o Projeto Pedagógico (PP), entretanto, não forneceram, tendo em vista que não havia um exemplar. No entanto, naquele momento foi

acordado, que em outra data, deveria buscar o documento na instituição e por meio desse vestígio, foi iniciada a elaboração deste texto.

Para resultar na entrevista gravada em 26 de novembro de 2021, com a ex-diretora (uma das colaboradoras da pesquisa), houve o estabelecimento de um vínculo, lento e progressivo. Depois da leitura do PP no ano de 2020, da Escola Wladislau Garcia Gomes, verificamos o nome da sra. Lídia Maria Garcia Gomes Tiago de Souza, como ex-diretora e sendo obtido o número de telefone, foi realizado o primeiro contato, por meio de aplicativo de conversas, o WhatsApp. Vivíamos um período pandêmico, a antiga diretora alegou medo do contágio, por ser de idade e pelos perigos (mortais) do vírus.

Solicitei a ex-diretora, mediante mensagem de aplicativo no telefone celular, sua participação na pesquisa, como uma colaboradora importante e informei que seria uma honraria conhecer sua trajetória frente à instituição escolar. O contato inicial foi em 04 de junho de 2021, com a sra. Lídia, e durante nossas conversas, lhe pedi que respondesse a um questionário (composto por 11 questões, aprovado pela Plataforma Brasil⁷, e a mesma respondeu por mensagens, conforme sua disponibilidade).

Inclusive para culminar na entrevista (em 26 de novembro de 2021) aguardamos 05 (cinco) meses, com a finalidade de resgatar as lembranças e histórias na época da sra. Lídia na direção da Escola Wladislau G. Gomes, e o funcionamento da instituição, cujo mandato iniciou em 1976 e findou em 1978. A ex-diretora Lídia Maria, reside na cidade de Paranaíba-MS e é conhecida pelos munícipes, tanto por sua educação e pela sua formação, relevante destacar que eu a conhecia apenas superficialmente, pois trabalhei em uma loja, que se localizava ao lado de sua residência. A sra. Lídia é uma mulher fina e educada, que imprime respeito, o que me lembra Michelle Perrot⁸, ao ver seu emponderamento e força da mulher em trabalhar, sendo professora e advogada, mãe de (sete) filhos, ser esposa, e mesmo assim liderar sua vida com dedicação e autonomia. Talvez seja uma redundância chamá-la de *dama*, na acepção da palavra, tendo em vista, seu porte altivo e sua fala pontuada por expressões francesas. Na data combinada, dirigi-me à residência dela e a antiga senhora recebeu-me com cordialidade, pediu

⁷ A Plataforma Brasil é uma base nacional de pesquisas, na qual são acompanhadas desde a submissão até a aprovação no sistema CEP/CONEP. BRASIL. Ministério da Saúde. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>>, Acesso em 24 nov 2020.

⁸ Michelle Perrot, historiadora francesa, mundialmente conhecida, nascida em 18 de maio de 1928; é professora emérita da Universidade Paris VII. Em 2009, recebeu o Prêmio Femina de Ensaio. A autora faz parte da geração da Escola Nova Francesa de Estudos Sociais na Europa e é especialista na história do século XIX. Perrot participou ao lado de Michell Foucault do grupo de discussão sobre as prisões. Perrot promoveu relevante debate entre os historiadores e Foucault, publicado no livro que organizou "*A impossível prisão*". É uma das mais célebres historiadoras da causa feminista, assim como da história francesa. É autora de diversos livros, dentre eles: "Minha história das mulheres", "Mulheres ou os silêncios da História", "Excluídos da História e Mulheres públicas".

que eu entrasse em sua residência na tarde de 26 de novembro de 2021 com distanciamento social, sendo que usamos máscaras e ficamos em um local arejado devido à pandemia de SARS-COVID.

Figura 06- A professora Lídia–na adolescência.



[Na Itália] Fonte: Acervo pessoal da colaboradora(s/d)

A casa da ex-diretora localiza-se no centro de Paranaíba-MS, e a professora aposentada conduziu-me a uma sala, a recepção do seu antigo escritório de advocacia e aproveitei o momento para explicar como seria minha pesquisa, memórias de diretoras aposentadas. É uma mulher de estrutura média, cabelos semi-longos, com voz cadenciada e tom baixo, contou que é praticante da religião espírita (sua conversa é um voltar no tempo, de uma forma calma e emocionante, uma vez que a antiga diretora conta sua história de um jeito envolvente). Filha do sr. Wladislau Garcia Gomes (desconhecia sua filiação até aquele momento), um intelectual, de acordo com a colaboradora), patrono da Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, foi ex-prefeito da cidade de Paranaíba-MS, e nomeia a uma importante rua do centro da cidade (local do atual prédio do Banco do Brasil). A antiga diretora nasceu em 24 de fevereiro de 1950, em um hospital público de Paranaíba (perto do atual Banco do Brasil, e segundo a colaboradora não tinha médicos e sim parteira) contou que seu parto foi difícil e a mãe teve problema (eclampsia), não pôde amamentar e por isso, a sra. Lázara Pinhé foi sua mãe de leite.

Segundo a sra. Lídia, sua infância foi muito feliz, e falou de uma recordação longínqua desta época: a despeito do frio que fazia, reuniam-se em volta da mãe, após ter feito guloseimas deliciosas (como pudim, pães, biscoitos, tudo feito na fofalha) e a mesma descascava frutas para ela e seus irmãos - uma doce lembrança de um tempo alegre. Possuía sete irmãos vivos, sendo que Ceres, a quarta irmã, faleceu com um ano e meio. Morava com a família em uma casa com um quintal (bem) grande e com árvores, e a sua mãe para dar continuidade na educação das crianças, enquanto improvisavam fogão a lenha para cozinhar, equipado com panelas e chapa pequenas, para nos batizados infantis de bonecas e nossa, da irmã Jônia e suas convidadas que eram amigas e faziam guisado no quintal.

Aqui tinha um hospital e...ficava perto do Banco do Brasil...e eu nasci lá, e era, tinha um médico, mas não tinha médico, um parteira, e...foi um parto muito difícil, estava na posição fetal e logo do meu nascimento, a mamãe teve eclampsia...foi uma coisa difícil, que eu cheguei no mundo [riso]...e...a mamãe não teve leite e tive...uma mãe materna, minha mãe de leite, a dona Lázara Pinhé, a quem reverencio. [...] fazia muito frio, e na minha infância, eu me lembro da mamãe fazer, tinha uma forno à lenha, e a mamãe fazia muito biscoito, rosca, pudim [...]eu tive assim, uma infância bastante feliz, a mamãe... me lembro da mamãe, bem criança, ela sentava, e cortava fruta pra gente, e descascava e os três filhos mais novos, que era a Jônia, o Wladislau e eu, sentávamos ali e ela descascava as frutas e pra nós é uma lembrança muito forte dela, e...os irmãos mais velhos estudavam fora[...]
(SOUZA, 2021, entrevista)

É um prazer ouvir a antiga diretora ao confidenciar suas histórias e memórias, pois foram meses a fio, aguardando uma única oportunidade para entrevistar a colaboradora, desde o primeiro contato pelo aplicativo de mensagens, afinal, para o pesquisador é como se ganhasse literalmente na loteria (uma euforia!) ao ouvir suas vivências ocorridas em seu período como gestora da escola Wladislau. Quando se estabelece um vínculo, pesquisador e colaboradora devem tomar cuidado para não se envolver, porém tanto esforço em conseguir a confiança da colaboradora, evidentemente rende uma certa euforia. O afã pelas particularidades de ambas, entrevistadora e colaboradora se deve: meu nascimento no ano do início de sua gestão na Escola Wladislau, de Paranaíba-MS (1976) e também o fato de ter frequentado a instituição, na qual a diretora aposentada trabalhou, e minha admiração à distância pela inteligência da sra. Lídia, são fatos que aproximam pesquisadora e colaboradora, transformando-se em afinidade. (LIBLIK, 2021)

A sra. Lídia relatou que fez o (antigo) Primário, em Paranaíba-MS, Ginásio, por 04(quatro) anos, no Colégio Americano de Lins, em Araraquara/SP, e o Clássico também na cidade de Araraquara, e a faculdade de Letras, pela Universidade de São Paulo (USP), Française- Universite de Nancy; Pedagogia - Universidade de Urubupunga (SP), Direito: UNIRP - Rio Preto/SP, Especialização em Letras, na UNAERP - Ribeirão Preto (SP), Mestrado em Direito sem apresentação da tese “A cine linguagem comparada com linguagem do direito”; Mestrado em Direito- USP, São Paulo, doutoranda-Universidade Federal da Argentina - Buenos Aires.

Figura 07- A professora Lídia- atualmente



Fonte: Acervo pessoal da colaboradora(s/d)

A ex-diretora contou que ingressou na carreira docente, na oportunidade que seu irmão, foi secretário de Educação em Paranaíba-MS, e aproveitou as férias escolares, ela e a irmã Jônia lecionavam na zona rural. Confidenciou que almejava “*modificar o mundo*”, como docente, mas crê que conseguiu ajudar a muitos alunos, infelizmente todos seria muito difícil.

[...] Escolhi a profissão porque queria modificar o mundo, na limitação que é imposta pela humanidade. Bem pequena: mas hoje aposentada verifico que esta realidade se concretizou: não consegui modificar todos alunos, mas alguns entenderam que a missão principal do professor não é transmitir conteúdo, mas preparar alunos, reintegra-los em uma sociedade mais produtiva. Enfim, prepará-los para vida. Estou feliz com o resultado, embora seja diminuto. (SOUZA, 2021, entrevista)

Antes de se casar, impôs “*Não me caso antes de conhecer* (a Europa), dito e feito, a antiga diretora conheceu o continente europeu, e um dos seus países preferidos, a França, e o interior do país, pois se correspondia com uma colega francesa que residia neste local. Cinco dias após a volta ao Brasil, a ex-professora Lídia cumpriu o combinado com seu noivo: casou-se, e informou que seu esposo nunca a impediu de prosseguir os estudos. Depois do casório, em Paranaíba, a colaboradora ficou um ano sem trabalhar, perdeu a pré-seleção para ingressar nas escolas, permaneceu no interior, naquele ano estudando Piano, em Araçatuba/SP, inclusive dedicando-se às Artes, com a tecelagem. Como não havia faculdade no interior, após cursar Letras, a antiga gestora da Escola Wladislau decidiu cursar Direito, em São José do Rio Preto/SP, na UNIRP. Disse ainda que na época morando em Rio Preto, durante o curso, já tinha filhos (a colaboradora possui 07(sete) filhos).

[...]Tive sete filhos e não foi fácil esse período todo, que depois eu me casei, mas antes disso eu tive a experiência de, do primeiro ano, depois de formada a minha irmã foi pra França, e teve a experiência da viagem e também conheceu a Europa de forma geral e no ano seguinte me formei e eu falei “*Não me caso antes de conhecer* (a Europa)... (SOUZA, 2021, entrevista)

A ex-professora contou que ela e a irmã Jônia lecionaram no Educandário Santa Clara⁹ para professores do meio rural. Depois foi admitida como docente, na Escola Wladislau, lecionando 10 (dez) aulas, no ano posterior o diretor da Escola Wladislau a convidou para ser diretora da instituição, e a sra. Lídia, assim sendo, foi nomeada gestora da escola que levava o nome de seu pai. A ex-diretora relatou “*Não foi fácil este período todo, depois que me casei e que fui diretora. Mais que da experiência do primeiro ano. Mas antes tive minha experiência de um ano de relax (1974).*”

Naquela época não havia eleições para diretor escolar, somente na década de 90, na redemocratização o “quem indica” encerrou-se na gestão escolar. Ressaltou que o sr. Wladislau Garcia Gomes foi um homem público, muito querido na cidade, nomeado prefeito local, advogado, intelectual, modernizou Paranaíba, com suas ações. Anos depois, a sra. Lídia tentou ser gestora da *Escola Estadual José Garcia Leal*, instituição constante da pesquisa, quando seus filhos estavam estudando em São José do Rio Preto/SP, por tal fato não aceitou. A colaboradora contou que ingressou na gestão escolar por meio da política, por que a educação naquele período estava “*submetida à política*”, manipulada ao gosto dos governantes, nomeando diretores, parentes ou amigos, na década de 70 e disse que tinha consciência que seu ingresso na Escola ocorreu por meio de indicação política e que respeita a democracia.

Eu tentei ser diretora do Zé Garcia (Escola José Garcia) eu tive a possibilidade...[...] eu estava com os filhos estudando em Rio Preto, mas eu sei que a política teve muita interferência na educação, hoje se faz uma política sim. Eu respeito a democracia, que é um sistema muito lógico, que “*tá*” bem melhor que antigamente, mas antigamente se não tivesse o aplauso do diretório político daqui, não tinha cidade...essa aceitação...era através de Indicação. (SOUZA, 2021, entrevista)

Durante sua gestão na Escola Wladislau, Lídia Maria Garcia Gomes Tiago de Souza, entre os anos de 1976 a 1979, relatou que não havia o repasse de verbas para a escola, e também para contratar funcionários para a instituição o sistema de indicações vigorava, aliás, segundo a sra. Lídia realizava testes práticos para verificar se o futuro pretendente ao cargo realmente conhecia a função, um exemplo, no quesito limpeza. A partir do lucro da cantina, funcionando na escola, deu início à horta comunitária, parte de um projeto com a então capital do estado, Cuiabá-MT. A horta foi um incremento à merenda escolar, uma preocupação constante da diretora, além dela, a biblioteca recebeu melhorias, fortaleceu o colegial (atual ensino médio), tendo em vista que o bom ensino era um dos objetivos da antiga diretora.

⁹ Atualmente Preve Objetivo, na cidade de Paranaíba-MS.

Em 1979, a ex-diretora contou que foi exonerada do cargo à frente da Escola Wladislau Garcia Gomes, o que a deixou consternada e a sra. Lídia relatou que contribuiu com a melhoria da educação da instituição, na qual permaneceu por dois anos.

Considerações Finais

Neste texto evidenciou-se o resgate, mesmo que fragmentado e breve, das memórias da ex-diretora Lídia Maria Garcia Gomes Tiago de Souza, por meio de vestígios, lembranças da época em que foi diretora escolar, no período de 1976 a 1978.

A sra. Lídia evidenciou o seu ingresso na carreira docente, como gestora na Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, em Paranaíba -MS, indicada politicamente e naquele tempo, vivenciou o período em que a política imperava, com indicações mescladas de amizade e parentescos, na cidade e no restante do país.

À vista disso, objetivou-se neste trabalho, apresentar as lembranças e vivências da professora aposentada, a sra. Lídia Maria, durante seu tempo como diretora escolar na Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, mediante suas narrativas, extraídas de diálogos e da entrevista concedida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. B. de.; FERREIRA, L. H. **Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente**. DOSSIÊ – A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e74451, 2021

BRASIL. **Lei Complementar n. 31 de 11 de outubro de 1977**. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ Acesso em: 14 mai.2021.

_____. **Decreto n.º 5.868**, de 17 de abril de 1991. Dispõe sobre a estrutura básica das unidades escolares da rede estadual de ensino e dá outras providências. Campo Grande.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

COELHO. Ana Luiza F.O. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. In: FÓRUM ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, GESTÃO, 8, 2014, Montes Claros, MG. Anais eletrônicos[...] Montes Claros: UNIMONTES, 2014. p.7-15.
FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12ª ed. São Paulo: Editora Edusp, 2006.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola F. **Eleição de diretores escolares e exame de certificação:** continuidade e rupturas na política educacional (1991 a 2008). Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado- Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, v. 6, n. 10, p. 479-496, julho/dezembro. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história.** 2ª ed. São Paulo: Editora Schwarcz, 2007.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **DOSSIÊ - A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo.** Porto Alegre, n. 37, 2021.

LIBLIK, Carmem Silvia da Fonseca Kummer. **A entrevista na História Oral:** notas sobre intersubjetividade e relação historiador-depoente - História Oral- v. 24, n. 10, p. 273-291, julho/dezembro. 2021.

PAES, Ademilson Batista. **A eleição de diretor escolar e as mudanças na vida da escola.** 2000. (Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores de escolas públicas:** avanços e limites da prática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/agosto. 1996.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência, **Cadernos Pagu.** 1995. Pp.9-28.

_____. Práticas da memória feminina. Revista Brasileira de História. São Paulo, n. 18, 1989. p. 9-18.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elisabeth Madureira (Orgs.). **O processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960).** v.4, Cuiabá/MT, 2006.

TEDESCHI, Losandro Antônio. **Alguns apontamentos sobre História Oral, Gênero e História das mulheres.** Dourados: Editora UFGD, 2014.

Entrevista

Lídia Maria Garcia Gomes Tiago de Souza [nov.21]. Entrevistadora: Adriana Ribeiro de Brito e Silva, via aparelho de telefone celular (1:21:39 min).

Sites Pesquisados

<http://www.paranaiba.ms.gov.br>

www.campograndenews.com.br

<https://www.cmparanaiba.ms.gov.br/>

<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/escolas/romeu-de-moraes>

<https://www.memoriasdeparanaiba.com.br/>

<https://www.sed.ms.gov.br/>

<https://www.dicionarioinformal.com.br/>

<https://www.cre10paranaiba.sed.ms.gov.br/>

<http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/66-filme/191-mobral.html>

<https://www.rcn67.com.br/cultura/m/paranaiba/escola-tera-tempo-integral/132287/>

Arquivos, fontes e instituições visitadas

Arquivo Histórico Guilherme Hans- Paranaíba-MS

Museu Municipal Dico Quirino de Paranaíba-MS

Coordenadoria Regional de Educação CRE-10 - Paranaíba

COGES/SED (Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul)

Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes

A ESCOLA NORMAL DE FEIRA DE SANTANA – BA E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Letícia Cavalcante Lima Silva

Mestranda em Crítica Cultural – Universidade do Estado da Bahia - UNEB

le180114@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho faz uma breve explanação sobre a Escola Normal de Feira de Santana – BA, no intuito de observar como esta ao oferecer formação docente para homens e mulheres contribuiu no processo de feminização do magistério. Criada no início do século XX, em 1925 com o objetivo de formar professores para atuar no sertão baiano, a instituição apesar de atender ambos os sexos, com o passar do tempo passou a ser uma escola de frequência majoritariamente feminina. Considerando-se que os papéis de esposa e mãe eram prioridade na vida das mulheres do início do século, a formação docente desenvolvida na escola contribuiu através do currículo para a consolidação desses papéis, favorecendo ainda a promoção da escolarização feminina e, inserção da mulher na docência, culminando na feminização do magistério. Trata-se de um trabalho qualitativo, parte da pesquisa em andamento no Mestrado, que investiga a feminização do magistério, ocorrido no início do século XX, através de um inventário documental utilizando pesquisas de pós-graduação, livros e artigos sobre a temática. Tem como suporte bibliográfico: Almeida (1998; 2011); Anjos (2018); Lima (2006); Sousa e Cruz (orgs.) (2012) e Sousa (2011), entre outros.

Palavras-chave: Escola Normal. Feminização do Magistério. Mulheres.

Introdução

A criação da Escola Normal de Feira de Santana atendia a política de expansão da educação em todo o território empreendida pelo escolanovista e então diretor de instrução pública da Bahia Anísio Teixeira. Foi assim que através da Lei 1.846 de 1925 criavam-se duas escolas normais para formar professores no interior baiano, a de Caetité e a de Feira de Santana. A cidade de Feira de Santana foi uma das cidades escolhidas por se encontrar em desenvolvimento econômico crescente, além de influência cultural e ser a maior cidade do interior baiano naquele momento, oferecia diversos serviços entre eles educacionais, e fornecia inúmeros produtos para as regiões vizinhas.

A escola serviria para formar professores atendendo a demanda do sertão que a essa época tinha muitos professores leigos atuando, e não dispunha de escolas suficientes para educar a todas as crianças. A intenção era profissionalizar os professores e oferecer educação ao sertão, escolarizando as crianças, contribuindo para o progresso e desenvolvimento do país. Sobre esse fato Cruz (2004) afirma:

No momento vivia-se a crença que, com aumento do número de escolas e a disseminação da educação escolar, se chegaria ao progresso nacional. Atitude que possibilitaria colocar o Brasil no rol das grandes potências mundiais. Nesse mesmo viés, acreditava-se, também, que seria possível, através de formulações doutrinárias sobre o processo de escolarização, dar uma formação eficaz aos cidadãos brasileiros. (CRUZ, 2004, p. 146)

Além disso, poderia atender diversas cidades, possibilitando a profissionalização docente das filhas de muitos fazendeiros e comerciantes da região, evitando o deslocamento até a capital (fato que ocorria com frequência antes da criação dessa escola por falta de alternativas).

Nesse contexto favorável, a inauguração da escola se constituiu um evento aclamado e prestigiado por toda a sociedade feirense de modo que diversas autoridades, e comunidade no geral se fez presente no dia 1º de junho de 1927 para a inauguração daquela que seria uma referência na formação docente feminina baiana.

A escola foi criada para atender homens e mulheres, mas desde a matrícula inicial já se prenunciava a predominante frequência feminina, contando com 26 mulheres e 19 homens. O ideal de vida daquele período pregava a vocação feminina para o casamento e maternidade, ambas enfatizadas nas famílias e também nas escolas de formação docente através de disciplinas e de regras de convivência. A vocação feminina para o cuidado da casa e da família

eram atributos vistos como positivos para a atuação como professora primária, a professora estenderia os cuidados com a sua prole às crianças com as quais tivesse contato, garantindo uma formação adequada aos valores de nação da época. Ademais, acreditava-se que a mulher submissa a figura do homem, seja no papel de pai, marido ou filho, estaria abnegada a propagar os ideais patrióticos, desenvolvendo nos alunos o respeito e o amor à nação, contribuindo para o desenvolvimento da nação.

Desse modo, assim como ocorreu em diversas regiões do país como em São Paulo (Almeida 1998; 2011), na Bahia, a partir da Escola Normal da Bahia em Salvador (Anjos, 2018), (Lima, 2006), na Escola Normal de Feira de Santana a profissionalização da profissão docente feminina foi se firmando sob o discurso de ser a mulher adequada à profissão, podendo conciliar seus papéis de esposa e mãe sem prejudicar nenhum deles.

O presente artigo tem como objetivo explicar de forma sucinta como a Escola Normal de Feira de Santana atuou como uma instituição de formação de professoras contribuindo para a concretização do fenômeno da feminização do magistério na Bahia. Está dividido em duas sessões, a primeira trata sobre Objetivos e métodos de ensino-aprendizagem evidenciando a motivação da criação da escola e os métodos utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. E na segunda sessão discorre sobre O currículo e a formação de mulheres-professoras mostrando de que modo o currículo contribuiu para fazer da Escola Normal de Feira de Santana, uma escola de formação docente feminina. Trata-se de um estudo de base qualitativa, pesquisa encaminhada no mestrado em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que através de um inventário bibliográfico feito a partir das pesquisas e estudos de Almeida (1998; 2011), Anjos (2018), Lima (2006), Cruz (2004), Sousa e Cruz (orgs.) (2012), Sousa (2011) e Villela (2000) traçam o percurso percorrido pela mulher na feminização do magistério a partir da escola normal.

Objetivos e métodos no processo de ensino-aprendizagem

Como já fora mencionado anteriormente a Bahia contava com um número elevado de professoras leigas, principalmente na zona rural dos municípios. E para colaborar com as novas propostas educacionais da reforma da educação de 1925 ocorrida na Bahia pelo diretor de instrução Anísio Teixeira, tornava-se necessário “formar mestras e mestres principalmente para atuarem no meio rural, pois o Brasil era um país agrícola, e Feira de Santana tinha sua população, na grande maioria, na zona rural” (SOUSA e CRUZ, 2012, p. 56). Assim formar professoras ou mestras para o Sertão como nomeia o pesquisador Antonio Roberto Seixas da

Cruz, era o objetivo principal da Escola Normal de Feira de Santana, pois apesar de ter sido criada para atender ambos os sexos, com o tempo tornou-se uma instituição feminina, e pro Sertão, por Feira de Santana ser considerada o portão do Sertão.

A pesquisadora Ione Celeste Sousa (2001) ao se referir sobre a finalidade da criação de duas escolas normais pela Lei 1.846, sendo implantada uma em Caetité e a outra em Feira de Santana explica que segundo o discurso oficial o objetivo era prover professores para o interior modernizando o país através da educação. Especificamente se referindo à escola de Feira de Santana afirma:

O objetivo expresso dessa escola era assegurar a formação de professoras (es) para as regiões do interior – os sertões – que, segundo as estatísticas educacionais, padeciam cronicamente a falta de docentes habilitadas (os), especialmente nos novos tempos que se inauguravam, quando o desejo era implantar novos métodos, novas práticas, novos processos e novas representações de ensino. (SOUSA, 2001, p. 53)

No que se refere aos métodos de ensino-aprendizagem adotados na escola, estes se assemelhavam aos métodos tradicionais, mesmo o Brasil está nesse momento discutindo os pressupostos da Escola Nova, trazidos para o Brasil com os escolanovistas, entre eles Anísio Teixeira, nos quais a educação deveria se pautar no aluno e seu contexto de vida. Na prática cotidiana da Escola Normal de Feira de Santana os métodos se assemelhavam ao tradicional, onde o professor é o centro que regula e administra o uso dos materiais didáticos, e todo o conhecimento deve provir dele. Os alunos enfileirados, deveriam apenas prestar a devida atenção e reproduzir o que fosse ensinado na sala de aula pelo professor que exercia a autoridade na sala de aula. Percebem-se aí os resquícios dos pressupostos do método lancasteriano (Villela, 2000) na organização da turma em sala, na observância de tudo o que poderia ser dito, no cumprimento das regras, bem como na vigilância até mesmo fora da escola denotam o qual tradicional se mantinha o sistema. O fragmento do depoimento da professora Nenê a pesquisadora Ione Celeste Sousa (2012) em sua pesquisa de mestrado, confirma o fazer tradicional:

Ficavam na frente só os homens. Depois vinham as mulheres. Ficavam na frente. A fila da frente era dos homens. Depois vinham as mulheres. Não podiam sentar juntos do outro, nem conversar no recreio! (SOUSA e CRUZ, 2012, p. 132)

O cuidado com a reputação das mulheres vinculava-se a necessidade de zelar pelo nome das futuras professoras, cuja função era “formar os novos e necessários cidadãos da Pátria Brasileira” (ibidem, p. 133), com isso exigia-se exemplo moral de modo a não provocar exposições, evitando qualquer tipo de difamação. Além de prejudicar enquanto professora, escândalos dificultavam futuros casamentos, considerando que este era o principal objetivo de uma moça daquele período histórico. De modo que “ser professor primário era uma ocupação adequada à mulher, de quem se esperava também que exercesse os papéis de mãe e esposa” (SOUSA e CRUZ, 2012, p. 56).

O controle não se restringia ao lugar de sentar, mas se estendia aos diálogos entre pessoas de sexos opostos, sendo proibidas as conversas sem permissão sob pena de sanções, ao uso do uniforme completo, entre outras normas disciplinares. Essa estratégia de gestão adotada, segundo Sousa (2001):

Foram tentativas de constituição de territórios definidos como permitidos e proibidos, assim como de formas de modos de corpo, a partir da codificação e explicitação de normas, regras e distinções, como o uniforme feminino *bleu-blanc-noir* – saia azul pregueada, blusa de manga longa branca, gravatinha e sapatos pretos -, obrigatório em todos os detalhes. Essas normas foram vivenciadas nos preparos diários com as fardas – cores, gestos, hábitos de higiene, modos de passar, dobrar, guardar as roupas, cujo uso deveria ser incorporado, com orgulho pelas alunas, por pertencerem à escola. (SOUSA e CRUZ, 2012, p. 129-130)

Como observado o ser feminino estava de modo articulado sob controle, seja nas ações cotidianas como as conversas, seja na apresentação, como no uso obrigatório do uniforme, sendo estendidos até as suas casas nos cuidados com o mesmo.

Sousa (2001) ao tratar sobre as metodologias de ensino adotadas na Escola Normal de Feira de Santana observa que a influência do escolanovismo, na prática não provocou mudanças significativas. Apesar de possuir materiais diversos como o Método Montessori, globos, mapas que deveriam ser usados na formação do professor no intuito de implantar uma educação dinâmica para as crianças sertanejas, os depoimentos com os quais a pesquisadora teve acesso “trouxeram dúvidas sobre a propalada introdução dos métodos ativos do escolanovismo, pois, neles ficou presente a improvisação na metodologia do ensino – inclusive na atribuição das disciplinas aos professores – e o tradicionalismo no processo de formação das normalistas” (SOUSA, 2001, p. 58).

Simultaneamente aos métodos de ensino tradicional, alguns professores utilizaram práticas inovadoras para a época como excursões e aulas de campo, algumas delas com práticas agrícolas (CRUZ, 2004). No que se refere às práticas agrícolas Sousa (2011) verificou nas suas pesquisas que estas traziam pouco conhecimento do campo, configurando-se em aulas pouco proveitosas no aspecto formativo, vez que não capacitavam as normalistas quanto às técnicas agrícolas, pois se resumiam a produção de leiras e a plantação do que cada aluna julgasse mais apropriada.

Outras práticas evidenciadas por Cruz (2004) se refere à produção de mapas, o trabalho com a escrita no desenvolvimento de textos variados como narrativas, dissertações e descrições, bem como a preocupação com a ortografia e uso do dicionário. A realização do estágio docente realizava-se nas escolas anexas, das quais a escola dispunha.

O currículo e a formação de mulheres-professoras

As escolas normais do interior possuíam currículos diferentes do adotado na Escola Normal da Bahia situada na capital, as escolas do interior possuíam apenas treze disciplinas enquanto que a de Salvador quinze (com as disciplinas de Noções de Direito Administrativo e Psicologia). Segundo Sousa (2001) o currículo das escolas normais do interior, orientadas pela Lei 1.846, possuíam as seguintes disciplinas: Educação e Instrução Cívicas e Noções de Direito Público e Privado; Língua Portuguesa e Literatura Nacional; Língua Francesa; Pedagogia e Didática; Geografia Geral, Cosmografia e Cronografia do Brasil; Noções de História Universal, História do Brasil; História Natural, Física e Noções de Higiene; Agricultura; Desenho e Caligrafia; Música e Canto; Prendas e Economia Doméstica; Trabalhos Manuais; Educação Física.

As disciplinas pedagógicas estavam concentradas a partir do terceiro ano, evidenciando uma formação geral predominante, é o que fica evidente na disposição das disciplinas ao longo dos quatro anos do curso, que segundo a lei referida estava assim organizada:

Segundo o documento, as normalistas no 1º ano cursariam português, francês, geografia geral e cosmografia, aritmética e álgebra, história do Brasil, desenho e caligrafia, prendas, trabalhos manuais e educação física. No segundo ano português, francês, geografia do Brasil, geometria, ciências naturais, noções de história universal, agricultura, desenho, prendas, trabalhos manuais, educação física.

Durante o terceiro, língua portuguesa e noções de literatura, didática, ciências físicas, pedagogia, higiene e puericultura, agricultura, música, economia doméstica, desenho, educação física, trabalhos manuais. Por fim, no quarto ano, didática prática, higiene escolar, canto coral, agricultura e educação física [...]. (SOUSA, 2001, p. 77-78)

No que diz respeito à prática efetiva de algumas disciplinas presentes no currículo organizado pela Lei 1.846, Sousa (2001) constatou:

O que as evidências informam foi que os gabinetes de antropologia pedagógica não funcionavam; as aulas de Educação Física foram dadas por professores sem a exigida especialização; os relatórios estatísticos e de avaliação psicológica atrasavam, ainda que sucessivamente cobrados. (SOUSA, 2001, p. 62)

A existência de algumas disciplinas como Prendas e Trabalhos Manuais, bem como Economia Doméstica, entre outras, denotam o quanto o Curso Normal estava voltado para a formação de mulheres-professoras, favorecendo uma formação que conciliava o profissional com a vida pessoal enquanto esposa e mãe, de modo a subsidiar nos seus papéis fora da escola. O currículo voltado para a formação feminina contribuiu para que a escola:

Mesmo não tendo sido criada exclusivamente para formar mulheres para o exercício do magistério, tornou-se, na sua prática, uma escola com esse fim, uma vez que procurada basicamente por mulheres, porque essa era, naquele momento, uma atividade considerada feminina. (SOUSA e CRUZ, 2012, p. 63)

Além disso, para as mulheres que decidissem por não seguir a profissão poderiam utilizar desses conhecimentos para desempenhar melhor os papéis de esposa e mãe. Em outras situações, nas quais não fosse possível o casamento e o auxílio do marido, poderiam exercer outras profissões e garantir o provimento.

As disciplinas de Higiene Geral e Escolar tinham a função de promover o conhecimento de práticas que contribuíssem para a formação e cuidados principalmente da mulher que aliaria os cuidados maternos com os profissionais. Sousa (2001) ao entrevistar o ex-professor da disciplina e médico Dr. Péricles, concluiu que a prática da disciplina estava voltada para os cuidados com a higiene desde o nascimento até a criança crescer, envolvendo também a higiene com os objetos de uso pessoal como a mamadeira.

O professor Péricles também lecionou a disciplina Puericultura, cujos conteúdos giravam em torno da gravidez, parto, amamentação e técnicas de alimentação, como a mucilagem para as mães que não amamentavam. E mais uma vez, o currículo estava a serviço da formação de mulheres-professoras, reforçando o discurso da época de que a mulher era adequada à docência da escola primária.

A formação na escola normal representava naquele período histórico um avanço para a emancipação das mulheres, pois permitia acesso à escolarização, a formação profissional, numa profissão socialmente aceita e ainda, o preparo para a vivência enquanto esposa e mãe. O currículo e a organização da escola favoreciam às mulheres uma formação e, consequente visibilidade permitindo-lhes alcançar o espaço público da sociedade.

Conclusão

A Escola Normal de Feira de Santana foi criada para atender a demanda por professoras para atuarem no Sertão baiano. Apesar de prever no seu regulamento a formação de homens e mulheres para a profissão docente, com o tempo a escola se tornou uma escola feminina de formação de professoras. E tanto os métodos de ensino-aprendizagem como o currículo adotado na escola contribuíram sobremaneira para a feminização da escola e, por consequência para o processo de feminização do magistério na Bahia.

Os métodos de ensino-aprendizagem de cunho tradicional que controlava a acomodação dos educandos, e proibia o diálogo entre as pessoas do sexo oposto, bem como as regras de uso do uniforme, por exemplo, objetivava em primeiro lugar evitar situações de escândalo e a difamação das moças, o que poderia prejudicá-las tanto na profissão docente quanto na busca por um bom casamento. Em segundo lugar contribuía para moldar o comportamento das mulheres pautado no cumprimento dos deveres e obediência. A autoridade exercida pelo professor, o qual representava o saber, deveria ser respeitada de modo a garantir a ordem do espaço. Todo esse cuidado em observar o cumprimento das normas e o respeito ao professor ou professora de algum modo visava forjar aquelas que seriam as futuras professoras e deveriam propagar os ideais de patriotismo nas crianças.

Do mesmo modo o currículo foi coadjuvante no processo de feminização ao adotar disciplinas como Prendas, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, disciplinas cujo conteúdo estava voltado ao público feminino, visavam à preparação da mulher para os papéis de esposa e mãe, atraindo muitas delas para a escola. Matricular-se no curso normal, garantia além de uma formação profissional respeitada e necessária naquele momento, também possibilitava adquirir conhecimentos para viver o matrimônio e a maternidade de uma maneira melhor.

Assim a Escola Normal de Feira de Santana foi pioneira na formação de professoras, atendendo ao objetivo previsto inicialmente, de prover professoras para o Sertão, mas também exerceu importante papel quando possibilitou a entrada de mulheres na vida profissional docente, favorecendo inclusive que se tornassem maioria, resultando no fenômeno da feminização do magistério.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Professoras virtuosas, mães educadas: retratos de mulheres em tempos da República Brasileira (séculos XIX/XX). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, Jun., 2011.
- ANJOS, Tiane Melo dos. **A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia entre 1842 a 1889**. 173 f. Dissertação de mestrado Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.
- CRUZ, A. R. S. da. Mestras e mestres para o Sertão: criação e funcionamento da Escola Normal de Feira de Santana. In: **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 143-168, jul/dez, 2004.
- CRUZ, A. R. S. da; RIBEIRO, M. L. Flores do Sertão: perfilando professoras formadas pela Escola Normal de Feira de Santana de 1930 a 1949. In: **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n. 36, p. 182-199, dez. 2009.
- LIMA, Marta Maria Leone. **Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história**. 181 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Salvador - Ba, 2006.
- SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antonio Roberto Seixas de (Orgs.). **Escolas Normais da Bahia: olhares e abordagens**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.
- SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945**. São Paulo: EDUC, 2001.
- VILLELA, Heloísa. O mestre e a professora. In: TEIXEIRA, Eliane; FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.). **500 anos de educação brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

A ESCOLA, O ANALFABETISMO E A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA OBRIGATÓRIA NA PERSPECTIVA DE OLAVO BILAC

Ednilsa Carmen de Mendonça

Universidade Federal Fluminense - UFF

didiecm@yahoo.com.br

RESUMO

Esse trabalho é dirigido ao eixo temático Intelectuais e projetos educacionais e tem como objetivo ressaltar a imagem de Olavo Bilac como um intelectual da Educação na Primeira República, através do seu pensamento político e social sobre a escola, o analfabetismo e a instrução primária obrigatória. A intenção é problematizar o lugar que Bilac percebe a Educação naquele contexto histórico. Por exemplo, Olavo Bilac (1902), em artigo publicado no vespertino *A Notícia*, chama o Rio de Janeiro de cidade de analfabetos. Sua indignação maior, é o fato de que a instrução primária no Brasil não é obrigatória e que o Brasil, de todos os países da América é o que tem o maior número de analfabetos. Vemos Bilac como um intelectual mediador, segundo o conceito metodológico de Sirinelli (2003), na medida em que ele foi um ator político-social em várias frentes no campo da Educação, através de seus livros, artigos em jornais e inclusive com cargos de gestão pública na educação. No presente artigo, utilizaremos como fonte crônicas escritas e publicadas por Bilac em diferentes jornais da época como O Estado de São Paulo, A Notícia, A Gazeta de notícias e algumas de suas obras. Para dialogar com o intelectual, trazemos no texto autoras como Lilian Moritz Schwarcz (2019) e Dulce Pandolfi (2020) refletindo sobre as questões históricas relacionadas ao debate como a desigualdade social e as questões raciais. (SCHWARCZ, 2019) lembra que com a proclamação da República, a União passou a controlar o ensino secundário e o superior, enquanto que para os Estados, ficou a missão de abrir escolas primárias e cursos profissionalizantes: as escolas técnicas para os homens e as escolas normais para as mulheres. As teorias raciais, legitimadas pela ciência, tornarão esses espaços de possibilidade de mobilidade social, um impeditivo para os negros. Dulce Pandolfi (2020) enumera as razões estruturais para a desigualdade social no país: as razões históricas; as formas de rupturas; as formas que a sociedade brasileira incorporou os seus direitos e como construímos nossas narrativas histórica. Entendemos que Olavo Bilac compreende a Educação e principalmente, a instrução primária obrigatória no Brasil como fundamental para o desenvolvimento do país, contrariando as teorias raciais da época. Para o jornalista, a falta da obrigatoriedade da instrução primária, é substituída pela boa vontade, propaganda e coragem incansável dos professores.

Palavras-chave: Intelectuais. Educação. Analfabetismo

Em 2014, fomos para o arquivo da Academia Brasileira de Letras (ABL) e começamos a pesquisar todo o acervo do Olavo Bilac. A leitura nos jornais das crônicas de Bilac e seus discursos possibilitaram a descoberta de sua preocupação com a Educação no Brasil. Para ele, na contramão da ciência e do pensamento social da época, o atraso do Brasil não era resultado da miscigenação do povo:

No Brasil, há dois problemas capitais, de cuja solução depende exclusivamente o nosso destino de povo: o saneamento e a instrução. Sem o saneamento, não temos população, nem trabalho, nem riqueza; sem instrução, não teremos caráter, nem dignidade, nem ideal. (BILAC, 1904, O Estado de São Paulo)

Bilac defendia de forma imperativa em suas crônicas e discursos que a instrução primária obrigatória no Brasil era urgente, e constantemente chamava a atenção para o grande número de analfabetos no país. Dedicou, então, parte de sua vida à luta pela obrigatoriedade da instrução primária. Fez isso através de suas crônicas, sua obra (parte dedicada às crianças como livros de leitura adotados nas escolas), assumindo interinamente a direção do Pedagogium, em 1898 e como inspetor escolar do Distrito Federal, em 1899.

Percebemos Bilac como um intelectual mediador, segundo o conceito de Sirinelli. Nesse alargamento proposto sobre a ideia da categoria intelectual, pensando na questão da mediação cultural em seus diversos níveis, o intelectual é pensado não só como um criador/autor de ideias, dialogando ou não com os seus pares, mas também um “tradutor em sentido lato”, incluindo nessa categoria educadores e críticos (literatura, música, cinema, televisão) levando ao público o esclarecimento, à luz desses bens culturais (GOMES & HANSEN, 2016).

Vemos Bilac como intelectual mediador na medida em que ele foi um ator político-social em várias frentes no campo da Educação, através de seus livros, artigos em jornais e inclusive com cargos de gestão pública na educação. Para SIRINELLI (2003), não podemos ignorar a responsabilidade intelectual desses homens de letras e sua influência exercida. Mas devemos ter o cuidado de não passar pelo crivo das aprovações e condenações, não nos cabe aqui, um julgamento moral. "Há coisa melhor a ser feita. Sobretudo, tentar destrinchar a questão das relações entre as ideologias produzidas ou veiculadas pelos intelectuais e a cultura política de sua época" (SIRINELLI, 2003, p.261).

Sobre Bilac

Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac, jornalista, poeta, inspetor de ensino e um dos fundadores da ABL, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 16 de dezembro de 1865, e faleceu, na mesma cidade, em 28 de dezembro de 1918.

Cursou até o 4º ano da Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro e depois a Faculdade de Direito de São Paulo por um ano. Poeta, prosador, cronista e jornalista, trabalhou em jornais como O Combate (jornal político), A Bruja (jornal ilustrado), A Cigarra (jornal ilustrado), Gazeta de Notícias e em A Notícia entre outros.

Dedicou-se ao jornalismo e à literatura, com participação ativa na política e em campanhas cívicas sendo a principal em favor do serviço militar obrigatório. É o autor da letra do Hino à Bandeira. Foi perseguido na ditadura de Floriano Peixoto, denunciado por desafetos como conspirador, escondendo-se na casa de Afonso Arinos, em Minas Gerais. Na volta ao Rio, foi preso.

Em 1891, tornou-se oficial da Secretaria do Interior do Estado do Rio de Janeiro. Em 1898, foi Inspetor escolar da instrução pública do Distrito Federal (cargo que trabalhou até se aposentar um pouco antes do seu falecimento). Foi delegado em conferências diplomáticas e em 1906 foi Secretário Geral da Terceira Conferência Pan-Americana. Em 1907 foi Secretário do prefeito do Distrito Federal, na gestão Souza Aguiar. Também foi Diretor interino do Pedagogium. Em 1916, fundou a Liga de Defesa Nacional.

É considerado um dos representantes do Parnasianismo brasileiro ao lado de Alberto de Oliveira e Raimundo Correia. Para Campos (1959) foi o precursor da literatura infantil no Brasil.

A Primeira República

A Primeira República (1889/1930) nasceu com um golpe militar no Brasil. A monarquia foi deposta e o exército liderado pelos Marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, assume o governo e a presidência da república, iniciando o período em que os historiadores chamaram de "República da Espada" (1889/ 1894).

Mas a República desejada e discursada foi bem diferente da realizada. Segundo Starling,

Mas é possível identificar seu traço perverso: a República proclamada em 1889 era uma forma de governo conservadora, excludente e sem nenhuma sensibilidade para a questão social. Algo deu errado no nosso desejo de futuro. E os homens de letras estão aí para confirmar (STARLING, 2019, p.192).

A República que foi implantada, no primeiro momento, era autoritária e militar. Se ocupou com a construção de um imaginário republicano, elegendo heróis, bandeira e hino. Tentava despertar o sentimento de identidade republicano com o povo tão acostumado com a monarquia. Teve uma desastrosa política econômica (Encilhamento) que serviu para inflacionar a economia do país e se viu diante de revoltas que contestavam as suas políticas. A Constituição de 1891 foi excludente, considerando que instituiu o voto censitário, deixando as mulheres e os mais pobres de fora do exercício de cidadania, assim como os ex-escravos, recém libertos. Os negros, no pós-abolição, ficaram à margem dessa República sem nenhum projeto de inclusão social para os mesmos.

No segundo momento, veio o governo civil, a República Oligárquica (1894/1930) da elite agrária, que governou em benefício próprio, mantendo a ordem social, política e econômica vigente usando a força, com fraudes e acordos políticos que os perpetuavam no poder e excluía as possibilidades de reformas sociais. Os homens de letras irão manifestar seu pensamento crítico naquele contexto histórico brasileiro em seus livros, crônicas de jornais, poemas, discursos e inclusive ocupando cargos públicos administrativos.

A Educação será um dos objetos de reflexão de alguns intelectuais dessa República. Para eles, o progresso e o desenvolvimento do Brasil estão intimamente ligados a um projeto de educação. Neste texto, veremos a perspectiva de Olavo Bilac.

A escola e a desigualdade social

Segundo Schwarcz (2019), a desigualdade está enraizada no brasileiro de tal maneira, que ela se apresenta de diversas formas: desigualdade econômica e de renda, desigualdade racial, desigualdade de oportunidades, desigualdade de gênero, desigualdade regional, desigualdade de geração e desigualdade social, e ela está presente na moradia, educação, saúde, transporte e lazer.

Dulce Pandolfi (informação verbal)¹ enumera as razões estruturais para a desigualdade social no país: as razões históricas; as formas de rupturas; as formas que a sociedade brasileira incorporou os seus direitos e como construímos nossas narrativas históricas.

Para Pandolfi (informação verbal)², considerando as razões históricas, fomos uma colônia com forte teor comercial voltada para o mercado externo e de exploração. Essa forma de colonização, implicou no extermínio da população nativa e dos africanos escravizados. A escravidão também foi uma dessas razões, sendo que ela foi mais do que um sistema econômico, porque incorporou todas as profissões, ocasionando consequências sociais. Não se falava em acabar com escravidão em função da cidadania. O argumento era econômico.

Conforme Pandolfi (informação verbal)³, essas questões fortaleceram o latifúndio e a sua estrutura moderna. Direitos eram confundidos com benefícios. O coronelismo na Primeira República se fortalece com essa ideia. Em decorrência da escravidão e do latifúndio, surge o patrimonialismo, a absorção do público e do privado. Outra herança é uma Educação com altas taxas de analfabetismo no século XIX.

Olavo Bilac (1902), em artigo publicado no vespertino *A Notícia*, chama o Rio de Janeiro de cidade de analfabetos. Sua indignação maior, é o fato de que a instrução primária no Brasil não é obrigatória e que o Brasil, de todos os países da América é o que tem o maior número de analfabetos. Ele finaliza o artigo com o seguinte pensamento:

Eu não creio, como poetas românticos, que "abrir escolas" seja "fechar cadeias". Não! As cadeias também são necessárias, - quando não para outra coisa, ao menos para isto: para que nelas possam ser metidos os pais que teimam em não mandar os filhos às escolas... (BILAC, 1902, *A Notícia*).

Essa reflexão do Bilac é uma influência da forma como a obrigatoriedade escolar foi implementada na Suíça, que para ele, era um exemplo a ser seguido exatamente pelo fato do ensino primário ser obrigatório por lei:

¹ Fala da professora Dulce Pandolfi na disciplina Teoria I, no Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), na aula do dia 22 de junho de 2020.

² Fala da professora Dulce Pandolfi na disciplina Teoria I, no Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), na aula do dia 22 de junho de 2020.

³ Fala da professora Dulce Pandolfi na disciplina Teoria I, no Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), na aula do dia 22 de junho de 2020.

Nesse país liberalíssimo, cuja organização é um admirável modelo de democracia e de justiça, ninguém tem o direito de ser analfabeto. Os pais são punidos pela malandrice dos filhos. Quando o aluno deixa de freqüentar a escola, um médico vai visitá-lo; e, quando se verifica que ele não está enfermo, o pai é obrigado a pagar uma elevada multa, além de pagar a visita do médico (BILAC, 1904, Gazeta de Notícias).

Segundo Bilac (1904), na Suíça, o pai que se descuida da instrução do filho é sujeito à multa e prisão. Ele destaca que 70% da população brasileira é analfabeta e que quanto ao analfabetismo adulto o governo é quase impotente:

Vivemos em um país que tem horror invencível ao substantivo obrigatoriedade e ao adjetivo obrigatório. Quando aqui se fala em ensino obrigatório, os positivistas bradam, os constitucionalistas se arrepelam, os sentimentalistas choram: todos veem nessa medida um atentado à liberdade individual... Como se fosse digno de ter liberdade, e como se ao menos pudesse compreender o que é liberdade, um homem que não sabe ler! (BILAC, 1996, p.178)

Bilac acreditava que o Estado é “tutor nato dos menores e dos loucos” (BILAC, 1904, Gazeta de Notícias). A resistência que havia em torno da obrigatoriedade era relativa à questão da liberdade de escolha. O Estado, para alguns, não teria o direito de obrigar os pais a colocar os filhos na escola. Para Bilac, “certas liberdades são piores do que a escravidão...” (BILAC, 1904). Segundo o autor,

“Obrigatória” ... A palavra é dura, e não falta quem se revolte contra o que ela exprime.

Mas há casos em que o respeito da liberdade individual é um absurdo. Tem alguém o direito de andar nu, pelas ruas? Ou de praticar atos indecentes na praça pública? Ou de esconder dentro do seu domicílio um caso de varíola ou de qualquer outra moléstia infecciosa? Pois o analfabetismo é também uma indecência, uma imoralidade, um perigo público.

Por causa dele, é que não há no Brasil estatísticas, nem eleições, nem dignidade cívica, nem sentimento de nacionalidade. (BILAC, 1902, A Notícia)

Bilac, no artigo, questiona os limites da liberdade individual refletindo sobre a possibilidade de escolha dos pais em deixarem os filhos analfabetos.

Para Schwarcz (2019), no nosso país, com uma passado escravocrata e estruturada concentração de renda, a Educação nunca foi um direito de todos. Embora não estivesse legislado, os escravizados e escravizadas não poderiam ser alfabetizados e a historiografia vem mostrando, que não se permitiu nem a eles nem a elas o acesso às letras até pelo motivo de evitar possíveis rebeliões. Chegaram aqui com um grande conhecimento do seu continente e

país de origem, porém, poucos puderam participar de forma regular de uma escola ou receber uma educação formal.

Bilac, que foi um abolicionista por influência de José do Patrocínio, em um discurso na Faculdade de Direito de São Paulo em 1915, revela a falta de um projeto de inclusão dos ex-escravos na sociedade:

Lembrae-vos que, se a escravidão foi um crime hediondo, não foi menos estúpido o crime praticado pela imprevidência e pela imbecilidade dos legisladores, dando aos escravizados apenas a liberdade, sem lhes dar o ensino, o carinho, o amparo, a organização do trabalho, a capacidade material e moral para o exercício da dignidade cívica. (BILAC, 1915, O Estado de São Paulo)

Assim como outros intelectuais da época, Bilac entendia que a abolição somente, não resgataria os escravizados do lugar social que aquela sociedade escravocrata reservou. Precisavam de terra, de educação, de saúde, de trabalho e todo o suporte necessário para começarem uma vida livre.

Pandolfi também lembra (informação verbal)⁴ que na passagem da escravidão para a liberdade, os escravos não foram incluídos socialmente, pelo contrário, fizeram uma política de embranquecimento. A população liberta ficou à margem da sociedade.

Com a Proclamação da República, a União passou a controlar o ensino secundário e o superior, enquanto que para os Estados, ficou a missão de abrir escolas primárias e cursos profissionalizantes: as escolas técnicas para os homens e as escolas normais para as mulheres. As teorias raciais, legitimadas pela ciência, tornarão esses espaços de possibilidade de mobilidade social, um impeditivo para os negros (SCHWARCZ, 2019).

Bilac, em seu artigo Matrículas Escolares (1904) em *A Notícia*, destaca que houve um aumento considerável no número de matrículas nas escolas públicas municipais: "Em 1893, a matrícula nas escolas públicas municipais foi de 11.099 alunos; dez anos depois, em 1903, foi de 26.707" (BILAC, 1904). Confessava que não estava satisfeito, sua expectativa era de 50 ou 60 mil e que tinha ciência do quanto era difícil convencer um pai analfabeto da necessidade de dar educação aos filhos, mas comemora dizendo que o número é uma bela vitória.

⁴ Fala da professora Dulce Pandolfi na disciplina Teoria I, no Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), na aula do dia 22 de junho de 2020.

O autor relata, que a frequência de uma escola pública no Rio de Janeiro " só é obtida pelos professores à custa de um longo, paciente, persistente e pertinaz trabalho de conselhos, de pedidos, de propaganda inteligente e ativa" (BILAC, 1904). Ele complementa,

De professoras, sei eu, que, quando acabam, às duas horas da tarde, o seu trabalho diário, saem pelos bairros, em que residem, a arrebanhar alunos; e vão de casa em casa admoestando, aconselhando, pedindo, exortando. Esse aumento de 15.608 alunos em dez anos pode parecer insignificante aos que julgam sem conhecimento de causa: eu, porém, posso afirmar que ele representa um nobre e belíssimo trabalho, não só da administração, como do professorado. Se a instrução primária fosse obrigatória, - a missão do professor seria das mais leves e cômodas (BILAC, 1904, A Notícia).

Para o jornalista, a falta da obrigatoriedade da instrução primária, é substituída pela boa vontade, propaganda e coragem incansável dos professores. Ele revela que os professores acumulam tal tarefa de "arrebanhar alunos", batendo de porta em porta depois do expediente.

Considerações finais

A Primeira República ficou marcada na historiografia como um período histórico de promessas não cumpridas, de uma república que não veio. Excludente, elitista, racista e sem pretensões de reformas na estrutura social e econômica do país, ela nasce e vive de forma perversa para a maioria da população. A Constituição de 1891 representou um retrocesso em relação ao direito à educação, pois não mais garantia o livre e gratuito acesso ao ensino, garantido na Constituição de 1824.

Para muitos, o progresso e o desenvolvimento do Brasil estavam condicionados ao branqueamento do povo, seguindo as teorias raciais que, legitimadas pela ciência, diziam que o negro era inferior ao branco. Assim, a miscigenação do país seria um impedimento para tal progresso.

Em contrapartida, parte da intelectualidade brasileira não acreditava em tal teoria e condicionava o caminho para o desenvolvimento através da Educação, sendo o analfabetismo um problema a ser resolvido. Além disso, o alto índice de analfabetos no país, marcava a desigualdade social e econômica característica deste período.

Olavo Bilac foi um destes intelectuais que acreditavam que a Educação seria a solução para os problemas do país e o combate ao analfabetismo e a obrigatoriedade da instrução primária pública, o caminho a seguir.

Neste texto, procuramos trazer o olhar que Bilac tinha para a Educação. Para o intelectual, a Educação era vista de forma ufanista, como salvadora da pátria. Como se a educação sozinha, fosse resolver todos os problemas do país.

Como jornalista, escreveu diversas vezes em vários jornais sobre a sua preocupação com o alto índice de analfabetismo no país e como a solução seria tornar a instrução primária obrigatória. Escreveu livros de leitura que foram adotados nas escolas do distrito federal, viajava pelo país fazendo discurso em escolas e faculdades onde destacava a importância da educação, da escola e dos professores para o crescimento do país.

A Suíça era vista como um exemplo a ser seguido por ter tornado a instrução primária obrigatória. A França também foi citada em alguns artigos como um país que lê, independente da classe social e econômica, como no texto Paris lê, publicado em 1904, " O jornal entra na mais pobre água-furtada, no mais humilde casebre: e todos sentem aqui a necessidade de nutrir o cérebro" (BILAC, 1904, A Notícia). Ele ainda escreve no mesmo artigo:

...é uma satisfação encantadora verificar que não há talvez, nesta grande Paris, uma só criatura adulta que não saiba ler. O mais humilde, o mais rude dos trabalhadores parisienses compra e lê todos os dias o seu jornal, e sabe o que vai por este vasto mundo (BILAC, 1904, A Notícia).

O leitor percebe ao ler o artigo a crença de Bilac de que esse é o percurso que deve ser seguido no Brasil. Não há outro caminho, se não acabar com o analfabetismo no país. A escola era o lugar e a forma era a obrigatoriedade da instrução primária.

Bilac morre em 1918 sem ver sua luta se concretizar. Somente na Constituição de 1934, o ensino primário se tornará obrigatório e gratuito para garantir um maior acesso, durante a gestão no Ministério da Educação e Saúde Pública de Gustavo Capanema, que contará com o apoio e a colaboração de outros intelectuais da época, como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Anísio Teixeira, Heitor Villa-Lobos e Manuel Bandeira entre outros.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia**: Olavo Bilac. Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/biografia>. Acesso em: 4 jun. 2021.
- BILAC, Olavo. CIDADE DE ANALFABETOS. **A NOTÍCIA**. RIO DE JANEIRO, ano 1902, 2 fev. 1902.
- BILAC, Olavo. Discurso na Faculdade de Direito de São Paulo. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 1915.
- BILAC, Olavo. MATRÍCULAS ESCOLARES. **A Notícia**. Rio de Janeiro, ano 1904, 5 abr. 1904.
- BILAC, Olavo. OBRIGATORIEDADE DO ENSINO. **A GAZETA DE NOTÍCIAS**. RIO DE JANEIRO, ano 1904, 27 out. 1904.
- BILAC, Olavo. Paris lê. **A Notícia**. Rio de Janeiro, ano 1904, 15 jun. 1904.
- BILAC, Olavo. **Registro**: Crônicas da Belle Époque carioca. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BILAC, Olavo. **Últimas Conferências e Discursos**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.
- BILAC, Olavo; DIMAS, Antônio (Org.). **Vossa Insolência**: Crônicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição, de 15 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 out. 2021.
- CAMPOS, Moacyr. Trindade Parnasiana: Olavo Bilac, Raimundo Correia e Alberto de Oliveira. **Revista do Professor**, São Paulo, n. 44, Março 1959.
- GOMES, Angela de Castro (Org.); HANSEN, Patrícia Santos (Org.). **Intelectuais mediadores**: Práticas culturais e ação política. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2016.
- OS INTELECTUAIS e o Estado: Ministério da Educação. Fundação Getúlio Vargas CPDOC. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>. Acesso em: 11 out. 2021.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, outubro 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre O Autoritarismo Brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SIRINELLI, Jean-François. As Elites Culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre (Org.); SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por Uma História Política**. Tradução Dora Rocha. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003. Tradução de: Pour une histoire politique.

TEORIA e Educação I: Aula Unidade Sociedade, Democracia, Poder e Ciência. Paulo Carrano e Maria Ciavatta. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2020. Aula (2h49min17s). Disponível em:

<https://classroom.google.com/w/MzY2NDEwMTI5NTU5/tc/MzY2NDEzNDkxMjU3>.

Acesso em: 2 out. 2021.

A FORMAÇÃO DE ENÓLOGOS NA SERRA GAÚCHA (1959-1995): diálogos entre fotografias e cultura escolar

Caroline Cataneo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

caroline.cataneo@ifrs.edu.br

RESUMO

A região da serra gaúcha é a principal região produtora de uvas e vinhos no Brasil. No ano de 1959, e a partir de demandas da sociedade, especialmente vindas do setor empresarial da região, é implantada a Escola de Viticultura e Enologia, atual IFRS Campus Bento Gonçalves com vistas a formar grupo profissional até então inédito no país: a do Técnico em Viticultura e Enologia. A pesquisa tem por objetivo tecer uma análise acerca do processo de escolarização profissional dos enólogos a partir da noção de cultura escolar preconizada por Julia (2001). Os documentos mobilizados neste trabalho são predominantemente as fotografias escolares do período (1959-1995) a serem analisadas a partir da análise documental histórica, ancorada nos pressupostos de Cellard (2012). Além disso, objetiva refletir acerca das relações entre fotografia e história da educação profissional, a partir das pontuações de Burke (2004), Ciavatta (2002, 2012) e Kossoy (2014). A partir da análise das fotografias é possível identificar alguns aspectos que conformaram a cultura escolar da instituição, em consonância, muitas vezes, com as diretrizes para o ensino profissional agrícola no período, baseado em uma pedagogia altamente tecnicista. Observa-se ainda o predomínio de fotografias que representam atividades práticas laborais, a pouca presença feminina no curso, além das representações regionais como a presença da igreja católica nas atividades institucionais. As mudanças ocorridas na instituição e no curso também são possíveis de serem observadas nas fotografias, pois como salienta Magalhães (2004, p. 155), “nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu”.

Palavras-chave: História da Educação Profissional. Fotografias escolares. Viticultura e Enologia.

Introdução

A região da serra gaúcha é, atualmente, a principal região produtora de uvas e vinhos no Brasil. O cultivo de videiras no Brasil remonta à chegada dos colonizadores portugueses ao país. No estado do Rio Grande do Sul, a cultura de uvas e a produção de vinhos se intensificaram com a chegada da imigração italiana na região, na segunda metade do século XIX, embora já existissem experiências de produção de cultivares da fruta desde a época jesuítica¹ no estado do Rio Grande do Sul.

Em Bento Gonçalves, cidade da região conhecida como a “capital brasileira da uva e do vinho”, a partir do início do século XX, emergiram diversas empresas familiares e cooperativas que reuniam os diversos produtores familiares da região. Em 1941 é implantada a Estação de Enologia de Bento Gonçalves, considerada a gênese da instituição lócus desta pesquisa: A Escola de Viticultura e Enologia, atual IFRS Campus Bento Gonçalves implantada no ano de 1959 com vistas a formar uma profissão até então inédita no país: a do Técnico em Enologia.

Para Julia (2001, p. 10), a cultura escolar pode ser definida como as “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Nessa direção, o trabalho visa analisar aspectos da cultura escolar presentes nas fotografias escolares do curso técnico de viticultura e enologia no período de 1959 a 1995. A temporalidade de estudo foi escolhida com base no período em que o curso técnico em enologia foi a única modalidade de formação profissional no enólogo (após esse ano, em um processo de verticalização) foi implantado também o Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia.

A Serra Gaúcha e a produção de uvas e vinhos: a gênese da profissão de enólogo

Por volta do ano de 1875 chegam à região da serra gaúcha um significativo contingente de imigrantes italianos que saem da Europa, de acordo com Caprara e Luchese (2005) por problemas políticos, econômicos e sociais, reflexos da expansão do capitalismo e da Revolução Industrial que fizeram emergir ali um grande contingente de desempregados. Além disso, a

¹ De acordo com Manfroi et al (2022) os primeiros relatos de produção de videiras no atual território do Rio Grande do Sul ocorreram no noroeste do estado, introduzidas pelo padre jesuíta Roque González de Santa Cruz, em 1926. A segunda fase da entrada de videiras da província aconteceu a partir de 1732, quando imigrantes açorianos e portugueses se instalaram próximos à costa e ao litoral. Por fim, a terceira e mais profícua leva de videiras chegou ao estado por volta de 1824, trazidas por imigrantes alemães que se fixaram na região próxima a Porto Alegre, no vale do rio dos Sinos. Contudo, as videiras passaram a ter valor econômico na região após a chegada da imigração italiana na região da serra gaúcha, a partir de 1875.

efetivação do processo de imigração europeia no Brasil ocorreu também devido a fatores internos nacionais como a substituição da mão-de-obra escrava pela branca, oriunda da extinção do tráfico negreiro e das teses racistas que dominavam o período, fomentando assim o “branqueamento” do Brasil a partir da vinda de imigrantes europeus para o país.

É possível perceber que num jogo de interesses entre o Brasil e a Itália, tivemos, a partir de 1875, um número crescente de imigrantes que se deslocaram e se estabeleceram nas colônias da Encosta Superior Nordeste do Rio Grande do Sul. Embora enfrentando dificuldades desfavoráveis, estes colonos foram inúmeras vezes beneficiados. Criaram-se leis e na medida em que o orçamento provincial e, posteriormente, imperial permitiram, estas foram colocadas em prática (CAPRARA; LUCHESE, 2005, p. 25).

A partir do estabelecimento dos colonos italianos na região há o início das atividades de plantio de cultivares da *vitis vinifera* na região. Conforme mencionam Manfroi et al (2022), a partir de 1885 já existia um processo de comercialização consolidado entre a região serrana e a capital do estado. A partir disso, as casas desses imigrantes passaram a ser construídas com um porão, chamado de “*la cantina*” onde os vinhos eram produzidos. Até hoje, de acordo com os mesmos autores, é comum referir-se às vinícolas pelo nome de cantina.

As primeiras empresas familiares e cooperativas vinícolas da região datam do início do século XX, sendo que algumas delas existem até os dias atuais. A partir da década de 1920 ocorre a vinda de técnicos - enólogos e agrônomos - especialmente da Itália para desenvolver atividades nas vinícolas da região, já que no país não existia ainda a formação de enólogos.

[...] a necessidade de formação de técnicos especializados na área de vitivinicultura, assim como a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico foram fatores que estimularam, desde o final do século XIX, a criação de instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa. [...] Verifica-se, contudo, que há um tempo entre a criação de uma instituição de ensino e pesquisa e seus efeitos sobre a realidade regional (FACALDE, 2011, p. 93).

De acordo com Facalde (2011), dentre os marcos da presença da viticultura e enologia nos currículos de formação profissional no estado do Rio Grande do Sul está, em 1890, a presença da disciplina no curso de Agronomia e Veterinária, no Liceu Riograndense de Pelotas. Na serra gaúcha, foi instalada, em 1921 a Estação Experimental de Viticultura e Enologia. Já em 1941, na cidade de Bento Gonçalves, se dá a implantação da Estação Experimental de Enologia, instituição que pode ser considerada a gênese da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves.

O colégio de viticultura e enologia: vanguarda na educação profissional (1959-1995)

Em relação à profissionalização desses trabalhadores, é possível inferir, a partir de documentos da imprensa local, que já existiam, antes da implantação da escola na cidade de Bento Gonçalves, iniciativas pontuais para a formação desses trabalhadores, em especial a partir da oferta de cursos rápidos para agricultores da região. Esses cursos rápidos fornecem pistas do que viria a ser o futuro processo de formação de enólogos. Uma dessas iniciativas é o curso de poda e enxertia ofertado pela Estação Experimental de Viticultura e Enologia de Caxias do Sul, em agosto de 1957, conforme na Figura 01.

Esses cursos eram voltados para a formação aligeirada, conforme exemplo da Figura 01, na formação sobre enxertia, com duração de dez dias. Os ministrantes eram técnicos da Estação Experimental da cidade e os alunos eram agricultores, todos homens. Nessa direção, é possível recorrer ao que coloca Ciavatta (2014, p. 52) ao comentar a proposta de formação profissional aligeirada para os filhos de trabalhadores: “a educação profissional tem sido utilizada como estratégia de hegemonia política da educação, convencendo-se os próprios trabalhadores de que a formação dos seus filhos é melhor do que eles estarem na rua. Defendemos que não se reduza a essa condição.”

Figura 1: Curso de enxertia (Caxias do Sul/RS – agosto/1957)

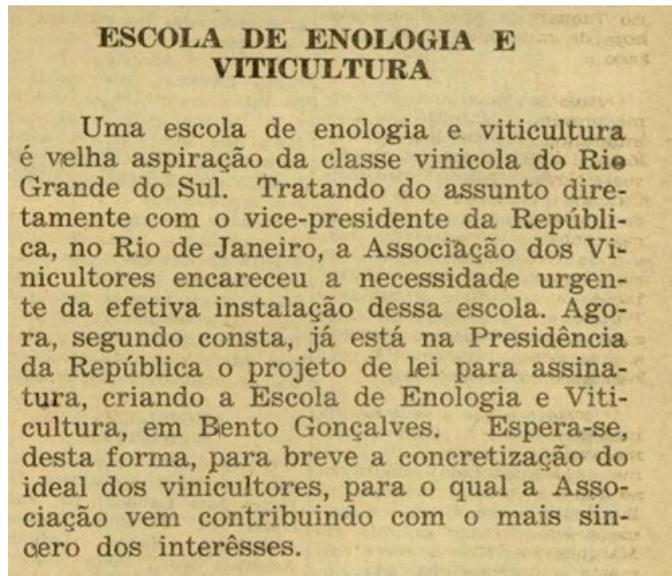


Fonte: Jornal “O Pioneiro” – 24 de agosto de 1957

Contudo, as formações aligeiradas não davam conta da complexidade que o setor vitivinícola demandava naquele período. Assim, se intensificaram as tratativas para a

implantação de uma escola de formação de viticultores e enólogos. Em matéria que circulou no mesmo jornal, em 18 de setembro de 1958, um ano antes da implantação da escola, já se mencionava a necessidade e a organização das associações dos viticultores que, em ida ao Rio de Janeiro, apresentaram a demanda ao vice-presidente da república. A análise do contexto de formação de uma instituição educativa é essencial, conforme aponta Werle (2004, p. 32), pois é “impossível falar de história das instituições educativas sem situá-las na região que estão inseridas, e ante a outras escolas, situá-las no contexto socioeconômico da época.”

Figura 2: Implantação da escola (Caxias do Sul/RS – setembro de 1958)



Fonte: (Jornal” O Pioneiro”, 13 de setembro de 1958).

É assim que, no ano de 1959, por meio da Lei nº 3.646, de 22 de outubro de 1959 (BRASIL, 1959), vinculada ao Ministério da Agricultura e subordinada ao Instituto de Fermentação, do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, é criada a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, primeira das diversas denominações que a instituição iria ter no decorrer de sua história. Seu funcionamento se daria no espaço territorial da Estação de Enologia de Bento Gonçalves, ofertando o curso técnico na área com duração de três 90 anos, dentro do escopo de formação do 2º Ciclo de Ensino Agrícola, conforme previsto no Decreto-lei nº 9.613/1946 (BRASIL, 1946).

Art. 1º É criada, no Ministério da Agricultura, a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul, subordinada ao Instituto de Fermentação, do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas.

Art. 2º A Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves terá sede na área territorial da Estação de Enologia de Bento Gonçalves, funcionando ambas as instituições em perfeita articulação, de forma a atender aos interesses do ensino e da pesquisa vitivinícola.

Art. 3º A Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves manterá os seguintes cursos:

- a) curso técnico de viticultura e enologia, de grau médio;
- b) cursos de aperfeiçoamento de um ou mais assuntos de viticultura e enologia, destinados a técnicos de nível médio;
- c) cursos avulsos para viticultores e vinicultores;
- d) cursos de treinamento e estágios para trabalhadores rurais e cantineiros (BRASIL, 1959, grifo da autora).

Em 13 de fevereiro de 1964 foi publicado o Decreto nº 53.558/64, o qual alterou a denominação de todas as escolas agrícolas para colégios (BRASIL, 1964). A partir disso, a escola passou a denominar-se Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Em 4 de setembro de 1979, por meio do Decreto nº 83.935 (BRASIL, 1979), passa a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves; em 1985, Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek; em 2002, já com cursos superiores em andamento, passa a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG); e em 2008, pela Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), um dos campi formadores do IFRS.

Durante os dezesseis primeiros anos de atuação, a escola dedicou-se somente à formação de enólogos. Mais tarde, quando já vinculada ao Ministério da Educação e à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), formava também Técnicos em Agricultura e Agropecuária. Contudo, o escopo deste trabalho se assenta somente na formação dos técnicos em Enologia. De acordo com o projeto de Lei nº 4307/1984, de iniciativa do Deputado Federal Paulo Mincarone, a escola era “à época de sua criação, como até hoje, a única no gênero no Brasil, e uma das duas únicas existentes na América do Sul.”

Após quase três décadas e de mais de quinhentos alunos formados até aquele momento, iniciou-se as primeiras tratativas para a efetivação de um Curso Superior de Viticultura e Enologia, no ano de 1988. Em documentos localizados no setor do Núcleo de Memória da instituição, observou-se que foi um longo período de negociações com o Ministério da Educação para a efetiva implantação do curso, que viria a ocorrer somente no ano de 1994, após a publicação de um Decreto Presidencial de 26 de dezembro de 1994, autorizando o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia da Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, efetivando assim a verticalização do ensino, elemento que viria a se tornar basilar, posteriormente, quando da criação dos Institutos Federais, em 2008.

A formação em enologia em imagens: as fotografias escolares e o mundo do trabalho (1959-1995)

Este trabalho tem por objetivo a análise de fotografias escolares, oriundas do curso técnico em Viticultura e Enologia a fim de verificar quais as pistas da cultura escolar que essas imagens nos revelam. Para isso, a temporalidade escolhida por de 1959, data de início da escola, até o ano de 1995 quando ocorreu a verticalização do ensino, com a implantação do curso superior de Viticultura e Enologia na mesma instituição. No ano de 2002 a tradição na formação de enólogos se amplia com o curso de Mestrado em Viticultura e Enologia.

As fotografias fazem parte dos documentos que compõem a cultura material da escola. Devido à noção alargada de documento, é possível tecer análises acerca de seu contexto de produção, circulação e preservação. Nesse sentido, Cellard (2012, p. 296) afirma que “[...] a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente.”

Mais do que documentos escritos, a memória preservada nas fotografias expressa mudança profunda na materialidade escolar, que acompanha, em cada época, a transformação dos processos produtivos impulsionados pelos objetivos de política educacional, pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela nova organização do trabalho (CIAVATTA, 2009, p. 40).

Ciavatta (2012, p. 35), em um de seus trabalhos relacionados ao tema, questiona: “Qual lugar social ocupa a memória? Em que sentido os documentos fotográficos educam, orientam o pensamento, os sentimentos e as ações?”. Que os documentos guardam memória e auxiliam a contar a história de um tempo é inconteste. Mas em que medida eles podem auxiliar no processo educativo? Eles próprios contêm uma função educativa? Uma história e uma historicidade em si mesmos? Como ir além do visível ao analisar imagens? Em que medida elas ajudam a expressar aspectos da cultura escolar?

Toda fotografia tem atrás de si uma história. Olhar para uma fotografia do passado e refletir sobre a trajetória por ela percorrida é situá-la em pelo menos três estágios bem definidos que marcaram a sua existência: [...] a intenção para que ela existisse, [...] o ato do registro que deu origem à materialização da fotografia e os caminhos percorridos por ela: as vicissitudes por que ela passou, as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertou [...] (KOSSOY, 2014, p. 48-49).

A instituição possui um considerável acervo fotográfico. As imagens estão separadas em álbuns com algumas identificações das atividades ali presentes e datação. Contudo,

fotografias dos primeiros anos de formação da escola, na década de 1960, são praticamente nulas. Há poucos documentos relacionados ao período nos acervos escolares. O que existem são fotografias de formaturas ou imagens dos prédios da instituição. Sobre as lacunas dos arquivos, Magalhães (2004, p. 151) aponta que:

Sede privilegiada de uma multiplicidade de ações, [...] e produto de um cotidiano reinventado, da instituição educativa, por vezes não resta mais do que um resíduo documental, irregularmente repartido no tempo, e pouco representativo do que se refere à riqueza da realização escolar e educativa.

Dessa forma, partindo da realidade do acervo que é lacunar quanto às fotografias, busca-se empreender um esforço no sentido que propõe Ginzburg (1989), ao analisar o paradigma indiciário nas pesquisas historiográficas. É necessário um exame dos pormenores aparentemente negligenciáveis a um primeiro olhar, buscando pistas e indícios mínimos contidos nos documentos.

Partindo de uma concepção alargada de documento, é possível inferir conforme aponta Cellard (2012) que a crítica do documento compreende cinco dimensões: (i) análise do contexto; (ii) do autor ou dos autores; (iii) da autenticidade/confiabilidade do texto; (iv) da natureza do texto e, por fim (v) análise da lógica interna do texto.

Para isso, serão analisadas quatro fotografias, uma de cada década, a fim de efetivar uma análise crítica do documento, buscando estabelecer relações com o texto de produção e a cultura escolar hodierna.

Figura 3: Formatura da primeira turma do curso Técnico em Enologia (1962)



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (1962).

Na figura 03 é da formatura da primeira turma de Técnicos em Enologia, ingressantes em 1959 e concluintes no ano de 1962. A solenidade de formatura foi realizada no Cine Ipiranga, um dos mais renomados clubes da cidade à época. A solenidade contou, conforme livro de ata de formatura, com a presença de diversas autoridades, como representantes do Ministério da Agricultura à qual a escola estava vinculada, prefeito e autoridades locais.

Há apenas uma mulher dentre os formandos da primeira turma, fato que irá perdurar durante os primeiros anos de formação desses profissionais. Em incursões pelos registros escolares da instituição foi possível observar que a presença feminina, em especial nos primeiros anos da escola, era bastante tímida. De 1962, quando ocorreu a primeira formatura, até o ano de 1970, há apenas sete alunas matriculadas no curso de Vitivinicultura e Enologia. Na década seguinte (1970-1980) foram encontrados 14 registros de mulheres ingressantes no curso. Uma das hipóteses para essa baixa procura das moças pelo curso é o não oferecimento do internato a elas, conforme explicitava o próprio regulamento da escola:

Do Ensino Feminino

Art. 42 O direito de ingresso nos cursos da Escola é igual para homens e mulheres, sendo facultada a coeducação. Parágrafo único. Enquanto não houver instalações apropriadas e número suficiente de matrículas que justifiquem a manutenção do internato feminino, os alunos desse sexo só poderá ser matriculados em regime de externato ou semi-internato. Art. 43 Na execução dos programas e das práticas educativas para os alunos do sexo feminino levar-se-ão em conta as características do sexo não lhes sendo permitidos trabalhos inadequados (BRASIL, 1962)

A partir da década de 1970, particularmente após o ano de 1974, existe uma considerável documentação fotográfica nos acervos da instituição. A predominância nas imagens é de atividades práticas, ocorridas em campo, em laboratórios ou ainda em atividades de vinificação. De acordo com Souza (2001), na intenção de criar uma identidade institucional as escolas criam suas próprias tradições, seus símbolos e ritos.

Figura 4: Alunos em atividade prática (1977).



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (1977).

Na Figura 04, com datação de 1977, mostra uma aluna e um aluno em atividades práticas com as videiras. As imagens, em preto e branco, presentes em um álbum com inscrição “institucional”, com diversas fotografias que apresentam atividades práticas da formação dos enólogos. O contexto de produção, a guarda e a preservação desses documentos podem fornecer pistas da identidade que a instituição gostaria de perpetuar. Nessa direção, lembra Le Goff (2013, p. 497), que todo “documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. O mesmo acontece com as fotografias escolares.

A essa imagem de si próprias que as instituições escolares gostariam de perpetuar, acrescenta-se o conceito de cultura escolar, que pode ser definida como o:

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Julia (2001) lembra que não é possível analisar a cultura escolar nem tecer uma relação com o conjunto de relações que essa cultura é contemporânea, como a cultura política, popular ou mesmo religiosa. As relações da escola com a religião é um elemento bastante presente nas fotografias, em especial na década de 1980. Existem seções específicas nos álbuns com imagens de missas que aconteciam no interior do espaço educativo, em especial a do padroeiro da cidade, Santo Antônio.

Figura 5: Visita do padroeiro da cidade à escola (1982)



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (1982).

Na imagem é possível perceber, no espaço da escola, a imagem de Santo Antônio em missa realizada em maio de 1982 nas dependências da escola. Os alunos, em posição séria e empunhando outro símbolo religioso, as cruzes, participam da celebração. A região possui predominância católica, além disso, a relação do vinho com a igreja é um aspecto que pode ser enfatizado:

A relação entre a Igreja Católica e a atividade vitivinícola, visto a necessidade do vinho para os serviços eucarísticos, é por demais conhecida também em outras partes do mundo, notadamente no Novo Mundo. Da necessidade de explorar novas regiões e fazer valer os valores da sua religião, a Igreja Católica foi pioneira em levar a uva e o vinho para diversos países, como Uruguai, Argentina, Chile, Estados Unidos, Austrália e outros (MANFROI et al, 2022, p. 146)

A religiosidade foi um aspecto marcante das fotografias da década de 1980 que foi, paulatinamente, dando lugar a outras atividades presentes nas fotografias escolares. A década de 1990, em função da popularização das câmeras fotográficas, é um dos períodos com mais álbuns fotográficos presentes nos acervos da escola. Além disso, a instituição, por meio da Lei No 8.731/1993 passou a se constituir em uma autarquia federal com autonomia administrativa, didática e disciplinar.

Figura 6: Banda marcial da escola (1991)



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (1991).

Uma característica marcante da cultura escolar da instituição na década de 1990 é a presença da banda marcial que manteve suas atividades de 1989 a 2001, e contava com alunos externos de outras instituições de ensino da cidade. A fotografia acima apresenta uma das apresentações na banda, em um desfile cívico em 07 de setembro de 1991.

Considerações finais

A análise de imagens, enquanto documentos para a história da educação, pode fornecer pistas para a compreensão dos câmbios pelos quais a cultura escolar passou durante esse período, assim como as marcas que a instituição quis deixar de si mesma através das fotografias escolares.

Percebe-se que, em relação à década de 1960, existem poucas fotografias no acervo da instituição. De 1970 em diante existem álbuns com a presença de datação e com atividades muito específicas como as missas que aconteciam no interior do espaço educativo na década de 1980. Atividades como a da banda marcial é predominante na década de 1990.

A partir dos indícios deixados pelas fotografias é possível chegar a fragmentos de um passado fixado pelas imagens. Quais os sujeitos da educação profissional são representados pelas imagens? Que tipo de modelo de educação profissional era praticado no período? Existiram mudanças na formação do técnico em enologia que podem emergir das imagens? São as algumas questões suscitadas pelo contato com esses documentos iconográficos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei N° 3.646, de 22 de outubro de 1959. **Cria a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 23 de outubro de 1959.
- BRASIL. Decreto nº 538, de 23 de janeiro de 1962. **Aprova o Regulamento da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves.** Brasília: 1962.
- CAPRARA, Bernardete Schiavo. LUCHESE, Terciane Ângela **Da colônia Dona Isabel ao município de Bento Gonçalves: 1875 a 1930.** Porto Alegre: CORAG, 2005.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean [et al]. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-315.
- CIAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação. **Revista Educ. e Filos.**, v.23, n.46, p.37-72, jul./dez. 2009.
- CIAVATTA, Maria. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES, Vitória, ES.** a, v. 11, p. 50-64, 2014.
- CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.33-45, abr. 2012.
- FACALDE, Ivanira. **A paisagem como representação espacial: a paisagem vitícola como símbolo das indicações de procedência de vinhos das regiões Vale dos Vinhedos, Pinto Bandeira e Monte Belo (Brasil).** 2011. 310 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.
- MAGALHÃES Justino de. **Tecendo nexos.** História das instituições educativas. Editora Universitária São Francisco-EDUSF, 2004.
- MANFROI, V. et al. **A vitivinicultura na Serra Gaúcha e em Bento Gonçalves. 2022. providências.** Ministério da Educação, 2002.
- WERLE, F. O. C. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados. 2004. p. 13-36. (Coleção Memória da Educação).
- SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, p. 75-101, 2001.

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SECUNDÁRIO: um olhar sobre as teses de concursos do Colégio Pedro II (1921-1939)

Paloma Rezende de Oliveira¹

Maria Raquel Riehl de Carvalho²

Matheus Gonçalves de Souza³

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ

RESUMO

Os estudos sobre o percurso profissional das mulheres que ingressaram no corpo docente do ensino secundário do Colégio Pedro II, em meados dos anos de 1930, indicaram a existência de uma hierarquia entre os professores, bem como categorias distintas. Enquanto os professores catedráticos, com estabilidade, tinham exclusividade na composição da Congregação, sendo responsáveis pela definição dos programas de ensino e pela seleção dos docentes que constituiriam as cátedras de ensino os professores suplementares assumiam as turmas divididas em decorrência do elevado número de alunos, ficando sobre a supervisão do professor catedrático. As mulheres, após quase uma década de ensino exclusivamente masculino, ingressaram no corpo docente como suplementares das cadeiras referente às matérias de ciências e línguas modernas (aritmética, química, francês, língua portuguesa). Os professores que compunham esta Congregação eram também responsáveis pela produção intelectual tanto dos materiais didáticos, quanto de ideias pedagógicas propagadas na imprensa, constituindo os campos de conhecimento referentes ao ensino secundário. E uma vez que a instituição de ensino secundário era oficial, várias instituições pelo país adotavam suas obras como referência. Diante de tal constatação, é preciso lembrar que as mulheres, mesmo após ingressarem na instituição como docentes, não participavam como membros desta Congregação, com isso, buscamos neste estudo perceber quais estratégias elas utilizavam e quais as contribuições elas deram à produção de conhecimento no e pelo magistério secundário, apesar das restrições. Nesse sentido, buscamos por meio de pesquisa documental e que utiliza o gênero como categoria relacional, estabelecer possíveis aproximações dos percursos profissionais destas professoras com a nova acepção de “intelectual” trazida por Gomes e Hansen (2016), que se diferencia da perspectiva tradicional da história política. Nesse sentido, buscou-se perceber as possíveis articulações entre estas professoras e os demais sujeitos que compõem o programa institucional do Colégio Pedro II em movimentos intelectuais, artísticos e culturais, cujas produções tinham circulação local nacional ou internacional viabilizada pela prática editorial da tradução, constatar se houveram

¹ Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do projeto de pesquisa: “O magistério como uma profissão feminina? Identidade docente e percursos profissionais das primeiras professoras do Colégio Pedro II”, e do projeto de extensão: Memoriando história de professores do Colégio Pedro II, vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a História da Educação Brasileira (NEPHEB).

² Bolsista de Iniciação Científica IC- Unirio, edital 05/2022. Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

³ Graduado em História. Bolsista de Iniciação Científica IC- Unirio, edital 05/2022. Aluno do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

práticas diferenciadas e contrastantes de apropriação local destes modelos pedagógicos que se buscava inculcar de maneira homogênea nos sujeitos e na formação dos professores, e ainda analisar as teses produzidas pelos professores, a fim de identificar a participação feminina na construção de campos de conhecimento no ensino secundário.

Palavras-chave: Mulheres, Colégio Pedro II, Ensino secundário

Introdução

O presente trabalho é decorrente do projeto de pesquisa intitulado: “O magistério como uma profissão feminina? Identidade docente e percursos profissionais das primeiras professoras do Colégio Pedro II”, sob a coordenação da professora Paloma Rezende de Oliveira, e que está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a História da Educação Brasileira (NEPHEB) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Este projeto conta com duas bolsas de Iniciação Científica - Unirio e dele decorrem desdobramentos de estudo. Um deles, busca investigar o espaço das mulheres nos concursos públicos para docente do CPII, a partir da análise das teses e atas dos candidatos inscritos nos concursos e o outro a produção escrita das primeiras professoras do Colégio Pedro II na imprensa e/ou manuais/compêndios didáticos.

Ambos convergem no sentido de ter como ponto de partida a pesquisa desenvolvida em 2018, durante o estágio pós-doutoral desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio, sobre o percurso profissional das primeiras mulheres que ingressaram no corpo docente do ensino secundário do Colégio Pedro II, em meados da década de 1930, já enunciada em Oliveira e Costa (2019), cujos estudos indicaram também a existência de uma hierarquia entre os professores do Colégio Pedro II determinada por categorias distintas, que acabavam por gerar também uma hierarquia entre homens e mulheres no interior do estabelecimento de ensino.

Entre estas categorias, destacamos os catedráticos, auxiliares e suplementares. Os professores catedráticos eram aqueles que dispunham de estabilidade, exclusividade na composição da Congregação de professores e eram responsáveis pela definição dos programas de ensino secundário e seleção dos docentes, cargos que somente foram ocupados por homens ao longo da história da existência da instituição, ou seja, por mais de dois séculos.

Estes professores que assumiam as cadeiras de ensino, dispunham de professores suplementares que assumiam as turmas que eram divididas em decorrência do elevado número de alunos e que ficavam sob a supervisão do catedrático ou ainda de professores auxiliares no caso do ensino das línguas modernas.

Entender esta distinção é importante porque as mulheres, após quase uma década de ensino exclusivamente masculino, ingressaram no corpo docente, porém, como suplementares e auxiliares das cadeiras referente às matérias de ciências e línguas modernas, tais como aritmética, química, francês e língua portuguesa.

Os professores que compunham esta Congregação eram também os responsáveis pela produção e seleção dos compêndios didáticos que seriam utilizados no ensino secundário de todo o país, uma vez que o Colégio Pedro II era a instituição de ensino oficial e os estabelecimentos particulares adotavam seu programa de ensino como referência.

Diante de tal constatação, é preciso lembrar que as mulheres, mesmo após ingressarem na instituição como docentes, não participavam como membros desta Congregação, com isso, buscamos neste estudo perceber quais estratégias elas utilizavam para ganhar alguma visibilidade no campo educacional e quais as possíveis contribuições que elas deram à produção do conhecimento enquanto integrantes do magistério secundário.

Nesse sentido, buscamos por meio de pesquisa documental no acervo do NUDOM/CPII priorizar o levantamento das teses escritas pelas candidatas e candidatos aos concursos para as cadeiras do Colégio Pedro II, bem como a análise e confrontação dos dados obtidos com as atas dos concursos para professores.

Aspectos metodológicos

Para fins de análise, utilizaremos o gênero como uma categoria relacional, uma vez que foi constatado que embora homens e mulheres participassem dos concursos para as cadeiras do Colégio Pedro II, apenas homens foram aprovados como docentes catedráticos, o que se deu de forma recorrente desde a institucionalização dos concursos como forma de ingresso ao cargo no Colégio em 1854.

Também buscamos estabelecer possíveis aproximações dos percursos profissionais destas professoras com a nova acepção de “intelectual” mediador trazida por Gomes e Hansen (2016), que se diferencia da perspectiva tradicionalmente utilizada pela história política.

Na tentativa de buscar perceber as possíveis articulações entre estas professoras e os demais docentes do Colégio Pedro II em movimentos intelectuais, artísticos e culturais, cujas produções tinham circulação local nacional ou internacional viabilizada pela prática editorial da tradução, constatamos entre as quatro primeiras professoras identificadas nos estudos de Oliveira e Costa (2019) a participação em associações, a formação em cursos superiores e a produção na imprensa. Contudo, tal produção não tinha caráter marcadamente pedagógico, ou

seja, não tinha foco no ensino, como indicam os artigos de Oliveira e Costa (2019, 2020, 2021) sobre o percurso profissional destas professoras.

Por este motivo, considera-se que ainda assim as condições sociais experimentadas pelas primeiras professoras do Colégio Pedro II e as ações coletivas nas quais se inscreveram, deram visibilidade a essas mulheres em seus combates, conquistas no espaço público e privado, tomando como base a abordagem de Perrot (2017).

Segundo levantamento realizado pelas autoras, entre estas quatro professoras, Carmem Portinho, professora de Aritmética, destacou-se por participar de associações no campo da engenharia e arquitetura, da organização, direção e participação em eventos de caráter feminista, e ainda por publicar artigos na Revista de Engenharia, além da tese defendida para obtenção do título de especialização em arquitetura e urbanismo.

Maria de Lourdes Nogueira, professora de Português, por sua vez, teve forte atuação na imprensa, em especial a anarquista, onde eram reproduzidos seus discursos proferidos em manifestações e greves. Também publicou poemas e contos na Revista Fon Fon.

Maria da Glória Ribeiro Moss, professora de Química, participou de associações e congressos de Farmácia, tendo forte atuação no magistério secundário, normal e profissional. Embora não tenha sido localizadas publicações na imprensa, foi possível localizar sua tese apresentada nos concursos para professor catedrático de química, que ela apresentou à banca do Colégio Pedro II.

Já a professora Aimée Ruch teve uma participação mais efetiva na apropriação local de seus modelos pedagógicos, tendo sua obra Antologia Francesa sido adotada como compêndio pedagógico no ensino de francês do CPII, sendo representativa da participação feminina na construção de campos de conhecimento no ensino secundário. Além dessas quatro professoras, Oliveira e Costa (2020) apontam que no ano de 1941, a instituição contava com 41 professoras suplementares e auxiliares.

Nosso foco neste estudo, contudo, serão as teses apresentadas nos concursos públicos realizados no Colégio Pedro II (CPII) para a seleção dos professores secundários, sendo necessária a análise não apenas das teses como também das atas dos exames existentes no arquivo do Nudom/CPII. Vidal (2010, p.3) alerta, tendo como base os estudos de Le Goff, que cabe ao pesquisador, durante a busca do conhecimento sobre seu objeto, neste caso, sobre os sujeitos, ter previamente consciência de que uma fonte documental não se restringe apenas aos documentos escritos, também chamados de documentos oficiais. Há que se reconhecer nas entrelinhas: “palavras, paisagens, signos ou qualquer outra forma que lhe possibilite a fundamentação da pesquisa e a probabilidade de se construir o conhecimento histórico”.

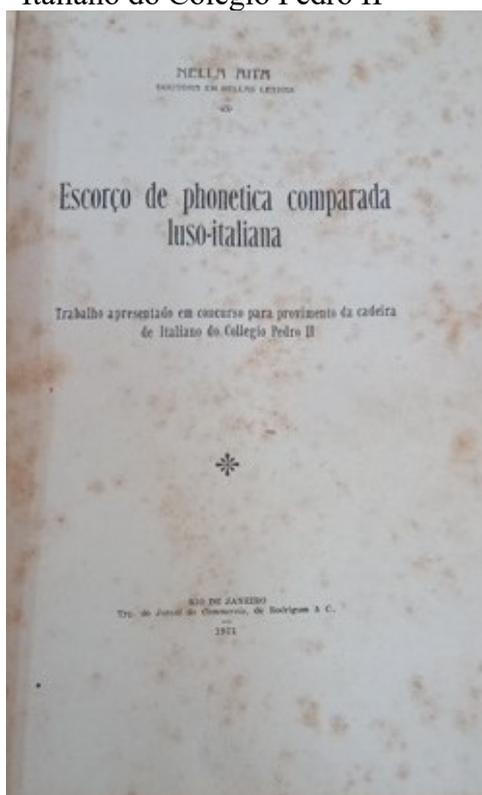
Levantamento das teses e concursos

Do levantamento das teses e atas de concursos feito até o momento, constatamos que em 1921 uma mulher, Nella Aita, candidatou-se à vaga de professora catedrática do Colégio Pedro II, para a cadeira de Italiano, mas não obteve êxito.

Em 1926, uma professora passou a constituir o quadro docente do CPII, sendo nomeada como professora suplementar de Química, porém, suas tentativas de ingressar na cátedra, por meio de concurso, nos anos de 1933 e 1939, não foram bem sucedidas, como apontado por Oliveira e Silva (2019).

De acordo com Oliveira e Silva (2020), a professora Nella Aita se inscreveu no concurso para provimento da cadeira de Italiano, apresentando sua tese intitulada: Escorço de fonética comparada luso-italiana, cuja capa indica sua titulação como doutora em Belas Letras:

Figura 1: capa da tese de Nella Aita apresentada no concurso para a cátedra de Italiano do Colégio Pedro II



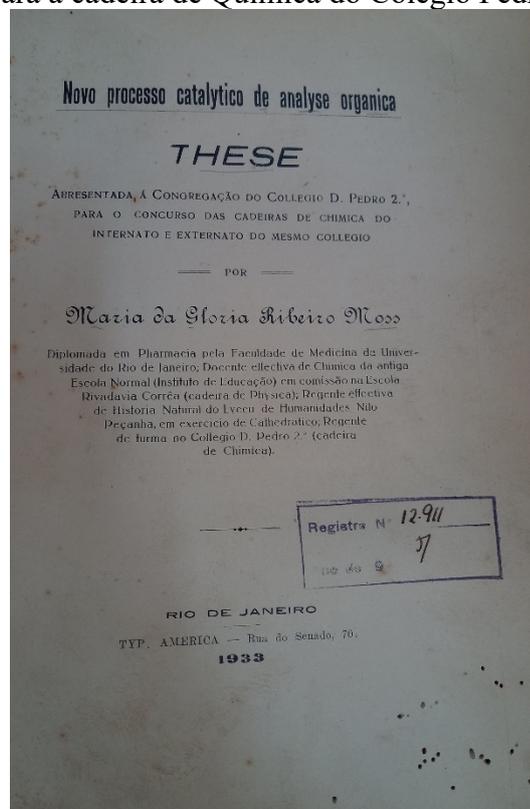
Fonte: NUDOM/CPII

Neste concurso, Nella Aita ficou inicialmente em 2º lugar, havendo empate entre dois candidatos que disputaram o 1º lugar: Octávio Augusto Inglez de Souza e Lino Romano Farina. O desempate, de acordo com as atas do concurso, se deu por votação da Congregação, que

escolheu Lino Romando Farina com base no §3º do art. 207 do regimento interno do Colégio Pedro II, que priorizava ex-alunos da instituição. Nella Aita, por sua vez, passou então para o 4º lugar, última colocada. Nas atas localizadas referentes ao concurso de italiano, não localizamos as teses dos professores classificados em primeiro e segundo lugar. Em contrapartida, há teses de outros candidatos não citados nas atas.

Durante a seleção para o concurso de Química do CPII, em 1934, Maria da Glória Ribeiro Moss apresentou a tese intitulada “Novo processo catalítico de análise orgânica: catálise”, entregue em 31 de julho de 1933 à comissão:

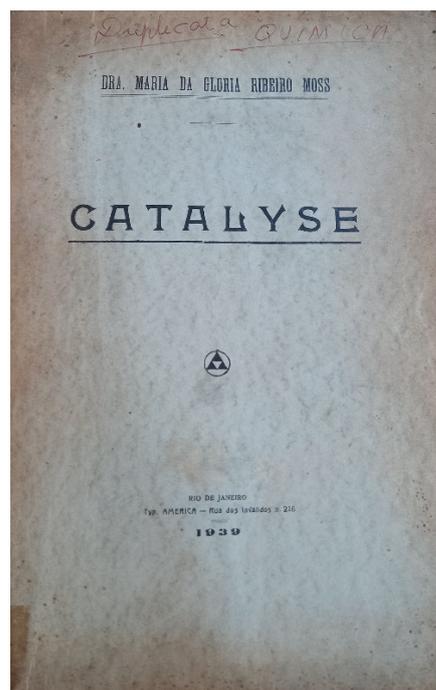
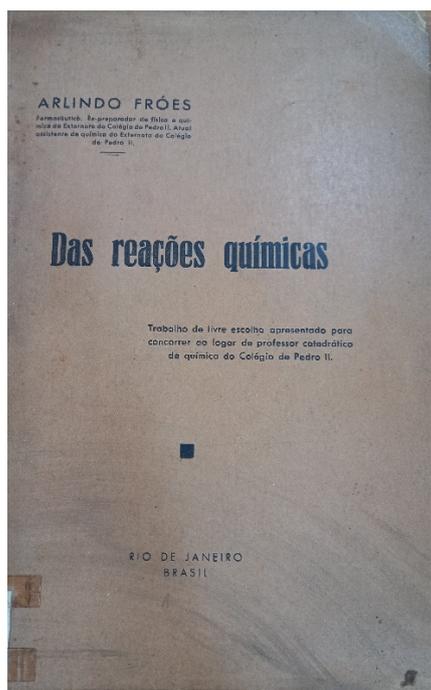
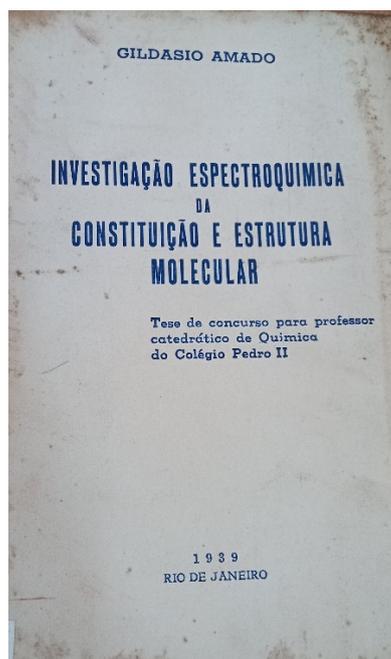
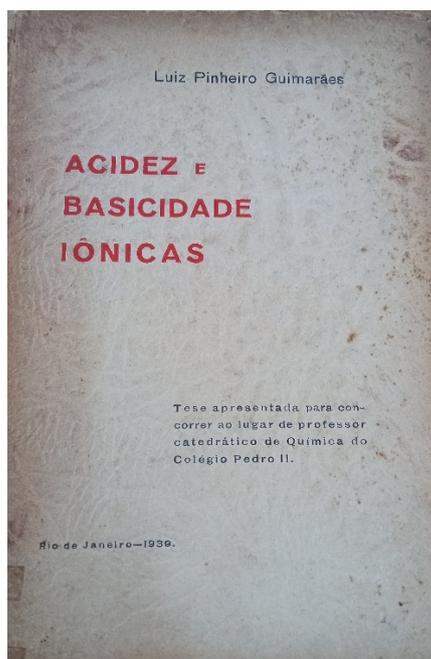
Figura 2: tese apresentada pela candidata Maria da Glória Ribeiro Moss no concurso de 1933 para a cadeira de Química do Colégio Pedro II



Fonte: Nudom/CPII

Após várias mudanças entre os membros da comissão examinadora e a conclusão do processo, o concurso de 1933 foi anulado, sendo reaberto em 1939. Entre os 11 inscritos no concurso anterior, inscreveram-se os quatro candidatos: Gildazio Amado, que apresentou a tese intitulada “Investigação espectroquímica da constituição e estrutura nuclear”; Arlindo Froes, que apresentou a tese “Das reações químicas”; Luiz Pedreira de Castro Guimarães, com a tese “Acidez e basicidade iônicas” e Maria da Glória Ribeiro Moss, com a tese “Catálise”.

Figura 3: Teses apresentadas pelos candidatos do Concurso para a cadeira de Química do Colégio Pedro II em 1939:



Fonte: NUDOM/CPII

O resultado do concurso foi publicado em 1940, anunciando a nomeação do candidato Luiz Pinheiro Guimarães, para atuar como professor do Externato, e do candidato Gildasio Amado, para lecionar no Internato do CPII. Arlindo Froes e Maria da Glória se classificaram em 3º lugar e 4º lugar, respectivamente.

Como podemos perceber em ambos os concursos, as mulheres foram classificadas em último lugar, embora na classificação inicial elas tenham se saído melhor do que o que demonstra o resultado final. No primeiro concurso, vemos que os critérios de seleção favoreciam ex-alunos e professores, em um momento em que as mulheres nunca haviam atuado na docência ou mesmo tinham espaço no Colégio Pedro II como discente. No caso do segundo concurso, retomado após sua anulação, nota-se que a professora Maria da Glória tinha ficado melhor classificada em 1934, porém as denúncias feitas pela candidata dos membros da banca favorecerem determinados candidatos que concorriam à vaga, acabou resultando na anulação do concurso e posterior classificação dela em último lugar.

Ainda assim, não podemos deixar de considerar o espaço dos concursos como uma possibilidade de dar visibilidade a essas mulheres e suas produções bem como suas teses como contribuições à formação secundária no Brasil, uma vez que o campo editorial era muito disputado neste momento, assim como a luta delas pela ocupação de outros espaços sociais para além do doméstico. Nas teses também se constata a possibilidade de se afirmarem enquanto intelectuais, na medida em que além dos conteúdos, elas traziam dados sobre sua formação, associações, práticas e experiências profissionais e outras publicações.

Algumas considerações

A análise documental indicou a existência de uma hierarquia institucional entre os professores e nos permitiu compreender como se deram as relações no processo de construção de uma identidade profissional do magistério secundário, com base no exemplo do Colégio Pedro II, instituição de ensino de caráter modelar. Também aponta uma distinção de gênero, expressa nas categorias docentes e na forma de ingresso ao cargo de professor.

Como andamento desta pesquisa, pretende-se analisar mais a fundo o conteúdo das teses levantadas neste estudo, no que diz respeito aos 2 concursos aqui enunciados, afim de identificar os elementos que levaram à classificação destas mulheres em último lugar e os aspectos que caracterizaram sua produção, bem como as abordagens utilizadas em suas teses, situando-as em relação ao programa de ensino secundário e reformas de ensino vigentes.

REFERÊNCIAS

COSTA, Nailda Marinho e OLIVEIRA, Paloma Rezende de. Carmem Portinho: “Uma engenheira que lutou para vencer: de professora de matemática à chefe de Departamento. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2019.

GOMES, Angela de Castro e HANSEN, Patrícia Santos (Orgs). **Intelectuais** mediadores: práticas culturais e ação política. Civilização Brasileira. 2016.

OLIVEIRA, Paloma R. e SILVA, Fernando R. dos S. As teses apresentadas nos concursos públicos para professores secundários: contribuições para o estudo da identidade profissional docente. **MÉTIS: história & cultura**. v. 18, n. 36, p. 55-70, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Paloma R. e COSTA, Nailda, Marinho. As mulheres no ensino secundário: percursos das primeiras professoras do Colégio Pedro II. **Revista História em Reflexão**. v. 14 n. 27, 2020.

_____. Maria de Lourdes Nogueira: o percurso de uma professora e escritora libertária. **RBHE**, n.21, 2021.

_____. O percurso da professora Maria da Glória Ribeiro Moss no Colégio Pedro II: “o famoso concurso de química” (1926- 1939). **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP v.19, p.1-21, 2019.

PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres**. 2 ed. São Paulo. Contexto, 2017. p. 09-39.

VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. O uso dos impressos como fonte e objeto de investigação para estudo em História da Educação. **Anais do V CBHE**, 2010. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/336.pdf> . Acesso em:14 set. 2018.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA RESSIGNIFICAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA¹

André Henrique Boazejewski Pereira

Centro Universitário Internacional - UNINTER
boazejewskia@gmail.com

Daiana da Silva Walkiu

Centro Universitário Internacional - UNINTER
daianawalkui@gmail.com

Elaine Oliveira Santos

Centro Universitário Internacional - UNINTER
elaine.ibbcfi@gmail.com

RESUMO

Este trabalho versa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enquanto subsídio didático-metodológico para a Educação do cárcere, tendo como ponto basilar seus impactos nesse ambiente. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016). Assim, conforme o Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Dessa forma, ela é vista enquanto fator de transformação social e crescimento pessoal, possibilitando diferentes oportunidades à sociedade, que deveriam ser iguais para todos, o que, infelizmente, não ocorre. Nesse sentido, faz-se necessário compreender como a educação se insere no ambiente prisional, analisando sua perspectiva formativa, didático-metodológica, pedagógica e sociocultural (SILVA, 2007; GOMES, 2012; JULIÃO, 2017). Nesse raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto vínculo e mediação entre educação e a prática social (SAVIANI, 2018), possibilita compreender as diferentes dimensões da realidade escolar e suas contradições; a relação entre teoria e prática, de forma coerente, qualitativa e crítica; entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e a mudança dos próprios agentes sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, tal proposta ao nortear e dar subsídios aos educadores que atuam no ambiente prisional, articulando seus cinco momentos propostos, promove um amparo educacional mais qualitativo, crítico e que considera suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Prisional. Pedagogia Histórico-Crítica. Cidadania

¹ Trabalho orientado pela professora Desiré Luciane Dominschek, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP/Professora e Orientadora da UNINTER, e-mail: desire.d@uninter.com.

Introdução

Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Dessa forma, ela é vista enquanto fator de transformação social e crescimento pessoal, possibilitando diferentes oportunidades à sociedade, que deveriam ser iguais para todos, o que, infelizmente, não ocorre.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender como a educação se insere no ambiente prisional, analisando sua perspectiva formativa, didático-metodológica, pedagógica e sociocultural (SILVA, 2007; GOMES, 2012; JULIÃO, 2017). A educação em presídios possui papel mais complexo, “pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional” (ONOFRE, 2007, p. 13), nesse contexto, há elementos próprios que exige do profissional da educação uma leitura e sensibilidade além da didática, mas pessoal e cidadã que influenciará na prática docente e nos resultados junto dos aprendentes, o que impactará diretamente a sociedade da qual todos fazem parte. O que traz uma reflexão do perfil do profissional da educação que trabalhará com este público, pois não caberá um caráter político, social e crítico voltado para discriminação mas de entendimento do direito de todos em todos os lugares à educação (JULIÃO, 2007).

Nesse raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção pedagógica pautada na “[...] transformação da sociedade e não sua manutenção” (SAVIANI, 2013, p 80), alicerçada em uma metodologia com vínculo e mediação entre educação e a prática social (SAVIANI, 2018), possibilita compreender as diferentes dimensões da realidade escolar e suas contradições; a relação entre teoria e prática, de forma coerente, qualitativa e crítica; entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e a mudança dos próprios agentes sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, tal proposta ao nortear e dar subsídios aos educadores que atuam no ambiente prisional (SILVA; JACOMELI, 2022), articulando seus cinco momentos propostos, isto é, a prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada (SAVIANI, 2018), promove um amparo educacional mais qualitativo, crítico e que considera suas especificidades.

Assim, este trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, versa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enquanto subsídio didático-metodológico para a Educação do cárcere.

Metodologia

Para responder ao objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131).

Concepção da educação prisional

Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é direito de todos e dever do Estado e família e tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A educação é vista enquanto fator de transformação social e crescimento pessoal. Dessa forma a sociedade é mais justa com oportunidades iguais para todos.

Nesse sentido, pensar na educação em ambiente prisional, pode parecer inconcebível, embora seja comprovado que o índice de escolaridade da população carcerária é muito baixo. Para tanto, a presente pesquisa busca nos estudos de Julião (2007) e Arroyo (2005) conhecer e reconhecer os sujeitos desse espaço prisional a quem deve ser ofertada educação de qualidade como garantia de direito.

Com a ênfase na EJA, ao pensar nos sujeitos do espaço prisional “trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados”. (ARROYO, 2005, p. 29). O que traz uma reflexão do perfil do profissional da educação que trabalhará com este público, pois não caberá um caráter político, social e crítico voltado para discriminação mas de entendimento do direito de todos em todos os lugares à educação, pois “a opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária,

levando-a à sala de aula, não constitui privilégio, mas, sim, uma proposta que responde ao direito de todos à educação e atende aos interesses da própria sociedade” (JULIÃO, 2007, p. 6)

Uma educação que atenda a todos em seus direitos, como prevê a Lei, na referência do espaço prisional, com base principal no Parecer CNE/CEB nº 2/2010 (BRASIL, 2010) e Gadotti (2010), vai além da oferta de cursos, seja da educação Básica ou Educação Superior, mas traz uma demanda de articulação entre o ensino com formação ética que possibilite a reinserção social das pessoas desprovidas de liberdade e reduzir as distâncias sociais.

Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma ao se abordar a educação para esta público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. (BRASIL, 2010, p. 11).

Assim, a pesquisa justifica-se por contribuir na leitura da prática da educação no cárcere para cumprir seu papel legal e de transformação social. Os estudos propostos nesta pesquisa buscam aporte teórico com o Parecer nº 4, em Saviani (2018) ao conversar sobre a escola e a democracia, ao discutir a questão da marginalidade para mostrar os altos índices de analfabetismo e evasão escolar e os obstáculos que dificultam o acesso às instituições escolares. A educação como direito, Onofre (2007; 2014) e Silva (2007) como a referência sobre a identidade da população carcerária como sujeitos aprendentes que necessitam de uma prática educacional desenvolvida para gerar o acesso ao conhecimento cognitivo como também à formação para o trabalho e cidadão que regressará para a sociedade.

Há que se pensar, portanto, em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo. (ONOFRE, 2007, p. 12).

A prática pedagógica exige no contexto prisional uma perspectiva de inclusão, com princípios de valorização da diversidade buscando oferecer oportunidade de desenvolvimento

de capacidades e saberes para restabelecimento de convívio social aos sujeitos em situação de privação de liberdade.

A educação em presídios possui papel mais complexo, “pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional.” (ONOFRE, 2007, p. 13), nesse contexto há elementos próprios que exige do profissional da educação uma leitura e sensibilidade além da didática, mas pessoal e cidadã que influenciará na prática docente e nos resultados junto dos aprendentes, o que impactará diretamente a sociedade da qual todos fazem parte.

A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que funciona “pelo avesso”, oferece ao homem preso a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para a desconstrução da identidade de criminoso. (ONOFRE, 2007, p. 14).

Reconhecer que os criminosos possuem suas histórias individuais, cada um com suas singularidades, carregadas de resultados de violências, falta de recursos e excesso de ofertas que os levam para uma vida de crime ao se sentirem empoderados para realizar as ações que acabaram retirando seus direitos de liberdade. Uma reconstrução e uma ressignificação se fazem necessárias, para isso a educação terá um papel primordial.

A prática da educação prisional

A educação de cárcere hoje no Brasil se coloca como uma política de inserção do aprisionado na sociedade, como uma ferramenta, que poderá ser utilizada para mudar a sua realidade, para isso, busca-se mecanismos legais, tais como, “Lei de execução penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino” (JULIÃO, 2017, p. 123) que prevê como dever do estado, a execução de políticas para atender a este público, sendo assim, foi colocada em prática a modalidade de educação para jovens e adultos no âmbito prisional como especifica a autor:

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação nas prisões, efetivamente, passa a ser reconhecida como EJA, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade (JULIÃO, 2017, p. 124).

No entanto, esta política não vem sendo acessível para todos, como aponta; (JULIÃO, 2017, p. 123) “apenas 10,92% dos apenados no país estavam participando de alguma atividade educativa no cárcere.” evidenciando que “o Brasil já ultrapassou a etapa da discussão do direito à educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade”(JULIÃO, 2017, p. 123) podendo entrar em debates da prática socioeducativa “procurando instituir programas, consolidar propostas políticas, enfim, efetivamente avaliar seus resultados” (JULIÃO, 2017 p. 123).

Nesse sentido, corrobora com esta perspectiva de superação das relações fragmentadas e precárias no ambiente prisional a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani, articulando seus cinco momentos didáticos metodológicos.

Nesse sentido, o primeiro momento - **prática social como ponto de partida** – refere-se ao contexto social tanto do professor quanto do aluno. No sistema prisional, essa premissa considerará as experiências socioculturais e históricas de ambos, propondo-se uma socialização destes, assim conhecendo melhor a realidade tanto do docente quanto do estudante, identificando e temáticas de interesse neste último que possam vir a ser trabalhadas.

O segundo momento, isto é, a **problematização**, trata-se “de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2018, p. 57). Desse modo, de forma contextualizada, intencional e reflexiva, poder-se-ia questionar a turma: Qual a nossa dimensão profissional? O que é cidadania (relação omnilateral)? Qual a perspectiva histórica pessoal e social que formamos (preposição da emancipação)?

Já o terceiro momento da PHC, a **instrumentalização**, trata-se do processo de assimilação, de compreensão do saber elaborado, erudito, científico, considerando tanto a apropriação do conteúdo quanto sua forma de transmiti-lo (SAVIANI, 2018), onde parte destas atividades balizares compõem o currículo da instituição de ensino, o qual é representado por

disciplinas como matemática, português, ciências, artes etc., considerando suas especificidades no processo formativo qualitativo. Em suma, refere-se ao “como e o que ensinar”, considerando a realidade em caso, a base curricular e as preposições críticas-reflexivas.

O quarto momento da PHC, a **catarse**, refere a um “entendimento” mais claro, consciente, crítico e elaborado sobre um tema/conteúdo/conceito para o indivíduo, alterando a própria visão de mundo através destas incorporações (SAVIANI, 2018). Poderíamos sintetizar esse processo nas palavras transformação e compreensão, pois altera-se direta e indiretamente a relação qualitativa que permeia o significado dos conteúdos, da práxis educativa, de sua inserção sociocultural e política. No sistema prisional, o referido momento dar-se-ia quando o estudante vislumbra o nexos entre a dimensão da cidadania, relações sociopolíticas de poder, a importância dos conteúdos enquanto apropriação crítica.

Por fim, o “último” momento da PHC é a **prática social como ponto de chegada**, a qual tanto o discente quanto o docente possuem suas compreensões e dimensionamentos críticos tornam-se mais orgânicos, qualitativos (SAVIANI, 2018), “evoluídos”. De mesmo modo, tanto o professor quanto os estudantes podem perpassar por uma mudança qualitativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem, tendo maior consciência acerca das relações instauradas na sociedade, pontos de influência e outros.

Considerações finais

Em uma sociedade de injustiças promovidas no sistema capitalista, pode-se focar o olhar para a educação do cárcere, compreendendo que as pessoas nela alocadas se encontram em um ambiente precário, com pouca notoriedade perante políticas públicas e de contradições sociais, estruturais (JULIÃO, 2017). Em outras palavras, ao versar sobre a temática da privação de liberdade, faz-se necessário considerar os diversos fatores que perpassam a sociedade, como a

divisão de classes, à distinção racial, ao desemprego, à pobreza, aos direitos humanos, aos conflitos sociais gerados pela juventude, à exclusão social, à invisibilidade de alguns sujeitos e algumas instituições sociais, à visibilidade e à invisibilidade do crime, à criminalização da miséria, às múltiplas faces do crime, à delinquência e à punição, às contradições da sociedade punitiva, entre outras (JULIÃO, 2017, p. 118)

Neste sentido, a educação formal pode auxiliar a socialização neste ambiente e desconstruir uma realidade histórico-social-cultural excludente. Dessa forma, o currículo para este público deve ser estimulado para a humanização de forma intencional permitindo a transformação da sua realidade, tornando as pessoas conscientes do processo socioeducativo, permitindo o acesso aos conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade de forma contextualizada, adequada a esta realidade.

Assim, diante do exposto, percebe-se a importância de se articular a relação entre educação e os diferentes contextos, em especial a educação Prisional, onde há uma carência nas políticas públicas na promoção do desenvolvimento humano integral.

Destarte, acreditamos que mesmo diante dos desafios e dificuldades existentes nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica possa fornecer subsídios para a transformação dessa realidade (SILVA; JACOMELI, 2022), promovendo uma maior consciência crítica acerca das relações socioculturais e políticas, bem como educacionais existentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

GADOTTI, Moacir. Educação como direito. In: YAMAMOTO, Aline et (Org.). **Cereja Discute: Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol/Cereja, 2010.

GOMES, Eduardo Teixeira. Educação para consciência histórica no sistema prisional. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 01, p. 47-60, 2012.

DOI: 10.36524/dect.v2i01.25. Disponível em:
<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/25>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. In: **SALTO para o Futuro. EJA e Educação Prisional**. TV Escola, SEED-MEC, 2007. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2022.

JULIÃO, Elionaldo. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 117–134, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9566>.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da Prisão: Espaço de construção do homem aprisionado?. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. Disponível em:
https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178646/mod_resource/content/1/14.%20A%20educa%C3%A7ao%20escolar%20entre%20as%20grades.pdf.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016

SILVA, Camila Maximiano Miranda; JACOMELI, Mara Regina Martins. Caminhos para a implantação de uma educação transformadora no âmbito do sistema prisional: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e do(a) professor(a). **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1–17, jan., 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6540. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6540>. Acesso em: 10 de setembro de 2022

SILVA, Rodrigo Barbosa. **Escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos**. Ed. Unitins, 2007

AÇÕES DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO- ESCOLAR NO CODAP/UFS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO¹

Paulo Mateus Silva Vieira²

Universidade Federal de Sergipe – UFS

RESUMO

Esta comunicação enfatiza a importância da preservação e difusão do patrimônio histórico escolar nos Colégios de Aplicação das universidades federais do Brasil, com foco no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – CODAP/UFS. O objetivo é discutir resultados preliminares de ações de preservação e difusão desenvolvidas no Centro de Pesquisa, documentação e memória do Colégio de Aplicação da UFS – CEMDAP, apontando suas contribuições para a escrita da História da Educação sergipana. O ponto de partida foi o levantamento, na internet ou acervos digitais, de ações de preservação e difusão desenvolvidas no mesmo, bem como a análise de obras referentes ao tema, destacando autores como Le Goff (1990); Mogarro (2005); Viñao (2010); Camargo e Goulart (2015); Conceição (2016). Os dados levantados até o momento mostram que as ações desenvolvidas no CEMDAP vêm contribuindo significativamente para a salvaguarda do patrimônio histórico escolar do CODAP, bem como para o desenvolvimento de trabalhos referentes à História da Educação e para a formação de pesquisadores.

Palavras-chave: Ações de Preservação. Cemdap. Centro de Memória. Codap. Patrimônio Escolar.

¹ O trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada “Ações de Preservação do Patrimônio Histórico-escolar no CODAP/UFS e suas contribuições para a escrita da História da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe, a ser defendida em julho/2023, sob orientação do Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição.

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS (bolsista CAPES) e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS). Compõe a equipe do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS.

Introdução

O estudo tem como objeto de pesquisa as ações de preservação do patrimônio histórico-escolar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – CODAP/UFS. Está relacionado com temáticas referentes a centros de memória, arquivo escolar, patrimônio histórico-escolar e preservação documental.

É importante salientar que os colégios de aplicação são instituições de referência no ensino brasileiro, além de servirem como campo experimental para práticas pedagógicas inovadoras, desenvolvidas por alunos e professores das universidades a que elas estão vinculadas. Portanto, são instituições escolares com possíveis potencialidades a serem investigadas em torno da preservação do patrimônio histórico. O estudo encontra ainda uma maior aderência com o projeto coordenado pelo professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, intitulado “Identidade e responsabilidade histórica. Organização e preservação de documentos no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – UFS (Cemdap)”, como também com as atividades de preservação desenvolvidas no Cemdap.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as ações de preservação e difusão do patrimônio histórico-escolar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe e sua relação com a compreensão histórica no âmbito educacional. Desse objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos: a) Analisar as ações preservacionistas realizadas no Colégio de Aplicação da UFS; b) Caracterizar as ações de difusão do patrimônio histórico-escolar no CEMDAP; c) Analisar contribuições das ações de preservação realizadas no Cemdap para a escrita da História da Educação.

A pesquisa utiliza referências da área da História da Educação relacionadas com os estudos acerca da memória e do patrimônio histórico-escolar. No tocante à memória, de forma geral, está relacionada “[...] à capacidade mental de armazenamento de informações, sejam de experimentações ou de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, e de trazer essas informações à tona quando necessário” (SILVA; LIMA, 2009, p. 7). Como exemplo, é possível perceber essa capacidade quando sentimos o cheiro de algo ou ouvimos uma música da infância e temos a sensação de retornar ao passado. É possível complementar esse conceito com os escritos de Molina e Araki (2016):

A memória é o registro do passado, responsável por fazer com que lembremos de fatos ocorridos ao longo da vida, seus detalhes constituindo recordações. Um indivíduo é consciente do que vivenciou e dos conteúdos que ficam registrados em sua memória, guardados no seu subconsciente, passíveis de serem acionados por meio de elementos que despertem suas recordações.

Como exemplo podemos citar as diversas formas de documento, que podem variar entre fotografias, cartas, imagens etc. (MOLINA; ARAKI, 2016, p. 68).

Para Le Goff (1990), o conceito de memória também está além das nossas capacidades físicas e biológicas. O autor afirma que há outros tipos de armazenamento da memória, a exemplo da escrita, do álbum de fotografia e das instituições-memória (arquivos, bibliotecas, museus). Cabral e Almeida (2022, p. 94) definem essas instituições-memória como “[...] um meio que muitos pesquisadores vêm utilizando para salvaguardar e preservar a cultura material escolar”

Mogarro (2005), investigando os acervos de Portugal, considera que os documentos dos arquivos – aqui vistos como instituições-memória – têm o potencial de instigar o pesquisador, uma vez que tal documentação é fonte viva, traz segurança ao historiador, necessitando apenas de um olhar cuidadoso que possa interpretar e dar significado àquelas informações. Esses documentos constituem “[...] um universo específico, do qual nos foram deixados, ao longo do tempo, documentos e testemunhos que possibilitam o conhecimento, a apreensão da vida das instituições” (MOGARRO, 2005, p. 91). Desse modo, o arquivo não mais é considerado “morto”, uma vez que as fontes ali presentes estão vivas e repletas de informações sobre o cotidiano, o comportamento e os pensamentos de gerações de alunos, professores e diretores que pisaram na citada instituição de ensino.

Além dos arquivos, os “[...] Centros de memórias e museus escolares estão sendo criados como um espaço de memória, em que diversos elementos que compõem o contexto escolar são inseridos e organizados” (CABRAL; ALMEIDA, 2022, p. 94). Essa afirmativa corrobora o pensamento de Camargo e Goulart (2015) ao abordarem a importância dos centros de memória. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por essas duas autoras, tais espaços são vistos como fiadores da responsabilidade histórica e responsáveis pelo fortalecimento da identidade da instituição a que se vincula. Ou seja, em relação ao campo educacional, os arquivos e os centros de memória objetivam preservar, não somente o patrimônio histórico escolar, mas também, em linhas gerais, a cultura e a identidade dessas instituições, uma vez que “inventariar, estudar e preservar são os primeiros passos na criação de uma identidade dos contextos escolares” (FELGUEIRAS, 2005, p. 99).

Essa busca pela identidade da instituição só é possível porque o patrimônio é variado, não é algo estático; exige construção e reconstrução constantes, como afirma Viñao (2010):

[...] el patrimonio es algo valioso que se hereda o construye; al mismo tiempo es algo que se considera propio en el sentido de que forma parte de aquello de

lo cual se es propietario. En otras palabras, no es algo estático, dado de una vez por todas e invariable, precisamente porque exige la conciencia o sentimiento de que nos pertenece, de que ese algo es de algún modo valioso y de que, por tanto, precisa ser conservado y protegido. Si la noción de patrimonio la aplicamos no a un individuo o persona sino a un grupo social — familia, asociación, corporación, empresa, Estado o grupo basado en vínculos religiosos, ideológicos, lingüísticos o culturales—, resulta evidente que uno de los requisitos para que algo se entienda que es patrimonio de un determinado grupo es la conciencia, entre sus componentes, de que forma parte del mismo. Un requisito completado con el hecho de dicho grupo considere que ese algo debe ser preservado; es decir, convertirse en lugar de memoria y en el que depositar la memoria, en algo a recordar y que nos haga recordar (VIÑAO, 2010, p. 19).³

Esse olhar cuidadoso por parte da comunidade só será possível a partir de estratégias para que as pessoas reconheçam a importância dessas instituições e a necessidade de cuidar do patrimônio histórico-escolar. Mogarro (2005) sugere recuperar a memória educativa e a visibilidade por meio de atividades culturais, eventos, publicações e exposições museológicas e arquivísticas. Conceição (2016) também contribui com o tema ao afirmar:

[...] para que isso possa acontecer de forma satisfatória, o patrimônio histórico escolar precisa ser reunido e organizado. Também é necessário que a comunidade escolar tenha consciência da importância das práticas preservacionistas a fim de evitar descartes sem controle, amontoamento, misturas e empilhamentos dos documentos e/ou objetos. A finalidade é que nenhuma informação seja perdida ou danificada e a memória cultural seja preservada para objetivos diversos. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 212).

Nesse sentido, o objetivo foi guiado pela hipótese de que o CODAP/UFS, por meio do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap), está investindo em ações significativas no que diz respeito não apenas à preservação do patrimônio escolar, mas também à participação e protagonismo dos professores e estudantes nesse processo. Para tanto, a investigação buscou resolver as seguintes questões: O CODAP/UFS tem ações de preservação do patrimônio histórico escolar? Que trabalhos estão sendo desenvolvidos a partir da documentação salvaguardada nessa instituição? Qual a contribuição dessas ações de preservação para a vida acadêmica de alunos e professores envolvidos no processo de

³ ³ “O patrimônio é algo valioso que se herda ou se constrói; ao mesmo tempo, é algo que se considera próprio no sentido de que faz parte do que se possui. Ou seja, não é algo estático, dado de uma vez por todas e invariável, justamente porque exige a consciência ou o sentimento de que nos pertence, de que esse algo tem algum valor e, portanto, precisa ser conservado e protegido. Se aplicarmos a noção de patrimônio não a um indivíduo ou pessoa, mas a um grupo social – família, associação, corporação, empresa, Estado ou grupo baseado em laços religiosos, ideológicos, lingüísticos ou culturais –, é evidente que um dos requisitos pois algo é entendido como patrimônio de um determinado grupo é a consciência, entre seus componentes, de que faz parte dele. Um requisito completo com o fato de que esse grupo considera que algo deve ser preservado; isto é, tornar-se um lugar de memória, algo para recordar e que nos faça recordar.” (Tradução livre do autor).

preservação? Quais as estratégias utilizadas pelo colégio para compartilhar o conhecimento histórico dessa instituição com a comunidade? Qual o impacto ou relação das ações preservacionistas para a produção historiográfica a respeito da História da Educação?

Diante do que foi elencado, a pesquisa em questão caracteriza-se como qualitativa de cunho exploratório, uma vez que o estudo exige investigar e relatar como o CODAP/UFS, está preservando sua memória. A proposta é ter uma visão geral do fato, reunir teorias e conceitos para gerar conhecimentos novos acerca do tema, sem necessariamente esperar uma aplicação prática imediata, mas que, no entanto, contribua com o avanço da ciência (MAGALHÃES, 2007; FLICK, 2009; MOLINA, ARAKI, 2016).

Centro de Memória no Espaço Escolar

Organizar um arquivo escolar ou centro de memória não é uma tarefa fácil e demanda muitos esforços. Alves (2016) comenta que “(...) para iniciar a organização dos ‘papéis emaranhados’ era preciso ‘sujar as mãos’ do pó das luvas, material necessário para a limpeza dos documentos” (ALVES, 2016, p. 42). No entanto, é um trabalho necessário, tendo em vista as contribuições dessa iniciativa para a história da instituição e da educação.

Os centros de memória surgem no Brasil em 1980. Para entender o que representa um centro de memória no espaço escolar, é preciso inicialmente conhecer seu significado. Para Molina e Araki (2016), a *memória* é o registro de fatos ocorridos ao longo da nossa existência. Esse registro é acionado a partir de elementos que podem despertar tais recordações: fotografias, objetos, cartas etc. Camargo e Goulart (2015) reforçam esse conceito, remetendo à memória, não somente ao ato de fixar, mas também a “(...) evocar experiências passadas” (CAMARGO; GOULART, p. 91, 2015). No entanto, no espaço escolar, evocar as experiências vai além de um processo mecânico, rígido. Para que as memórias institucionais possam ser preservadas na memória e acionadas quando deparadas com estímulos, é preciso que tenham existido na construção dessas memórias rituais que fixassem tais lembranças:

(...) los sujetos pueden asumir que la memoria no es sólo un ejercicio de recuerdo, efêmero o estable y duradero, sino el sustrato de una cultura encarnada a través de toda la cadena de ritualidades en que se sustancia el cotidiano escolar, esto es, una tradición ontológicamente incorporada a la construcción de nuestra propia subjetividad (ESCOLANO, p. 55, 2015).⁴

⁴ “Os sujeitos podem assumir que a memória não é apenas um exercício de memória, efêmero ou estável e duradouro, mas o substrato de uma cultura que se materializa em toda a cadeia de rituais em que se substancia o cotidiano escolar, ou seja, uma tradição ontologicamente relevante. A construção de nossa própria subjetividade.” (Tradução livre do autor).

Em outras palavras, os objetos, as fotografias e outros documentos referentes às instituições escolares têm o poder de evocar recordações porque tais elementos estavam e continuam inseridos em um contexto específico, em uma cultura ritualística do processo de formação.

Camargo e Goulart (2015), além do conceito de memória, também conceituam *centro* como a unidade de controle que evita a dispersão e a fragmentação de algo que está em toda parte (CAMARGO; GOULART, 2015). Deste modo, unindo o conceito de memória apresentado anteriormente e o de centro, citado no presente parágrafo, podemos definir *centro de memória* no ambiente escolar como um espaço institucional responsável por manter o patrimônio salvaguardado, onde as memórias não serão perdidas, uma vez que a documentação e demais objetos preservados terão como objetivo evocar a memória escolar para que essas memórias não sejam esquecidas em contextos adversos e contribuam para o fortalecimento da identidade da instituição. Os centros de memória são, nesse sentido, as instituições-memória citadas por Le Goff (1990).

Nas palavras de Pazin (2015):

Um centro de memória é uma área, setor ou unidade – dentro de cada instituição – que tem como objetivo reunir, organizar, conservar e produzir conteúdo a partir da memória institucional, presente tanto na documentação histórica da organização quanto na memória de seus colaboradores e de outros atores relacionados à vida institucional (PAZIN, 2015)

Para a autora, além dos objetos e documentos, a memória também está nas pessoas. Por esta razão, parte significativa do trabalho desenvolvido nos centros de memória é coletar a memória dessas pessoas, utilizando ferramentas como as entrevistas, trabalho já realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – CODAP/UFS.

Muitas escolas brasileiras já investem na manutenção de centros de memória, a exemplo do NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (CARDOSO et al, 2017); o Centro de Memória Dom Bosco, em Pernambuco (PEREIRA et al, 2019); o Centro de Memória Escolar de Praia Grande e o LIAME – Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação, ambos em São Paulo (SANTOS, 2020; PEREIRA et al, 2020).

Mas por que preservar? Camargo e Goulart (2015) afirmam que o resgate da história tem justificativas diversas e que são muitas as motivações para implantar projetos ligados à memória. Para essas autoras, o ponto de partida pode ser “(...) um momento de redefinição da identidade institucional (...) ou ainda as datas comemorativas, que comumente provocam a

reunião de fontes retrospectivas” (CAMARGO; GOULART, p. 66, 2015). Vimos no decorrer da seção 2 que alguns livros foram publicados em comemoração aos aniversários dos colégios. Todos resgatam aspectos históricos e, alguns, têm fotografias que estavam engavetadas e agora se encontram eternizadas nas páginas dessas obras. As autoras também defendem a ideia de que um centro de memória contribui para o fortalecimento da identidade, que é uma forma de fortalecer a memória da instituição, seus valores e suas especificidades. Também é uma forma de mostrar o impacto social que a instituição, aqui representada pelos colégios, teve na sociedade. A preservação de acervos tem permitido o levantamento de questionamentos e compreensões das atividades, sujeitos e outros aspectos da história das instituições educativas (CONCEIÇÃO et al., 2018).

Pazin (2015) justifica a criação de um acervo histórico ao se tornar “(...) fonte para o desenvolvimento de projetos, serviços e produtos variados, dando apoio às ações institucionais”. Mas para que isso ocorra é necessário que o acervo ou centro de memória sejam tratados de forma adequada, cumpram as etapas necessárias, tenham uma boa equipe, com a presença de historiadores, arquivistas, documentalistas, conservadores, educadores, entre outros. É por isso que muitos centros de memória produzem cursos e oficinas para discutir organização de documentos, políticas patrimoniais e procedimentos metodológicos (CAMARGO, GOULART, 2015).

Por isso, nesta pesquisa, entende-se o arquivo e/ou centro de memória como um setor da escola com grande influência social, uma vez que tem em seu interior registros que podem reconstituir a história dessa instituição e auxiliar no entendimento das práticas e comportamentos educativos de um determinado tempo, podendo gerar reflexões sobre o itinerário dessa instituição e até mesmo pensar suas contradições, como afirma Cunha (2015):

Objetos e documentos escolares antes tratados pela sua utilidade passam, cada vez mais, a valer pela sua capacidade de remeter a outra coisa – valor de signo – e para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior da escola. Estes materiais são imprescindíveis à pesquisa porque documentam, também, as reformas educacionais, as políticas, as propostas de ensino (CUNHA, p. 295, 2015).

Por outro lado, além dos espaços físicos, existem os centros de memória virtual, que garantem maior visibilidade à instituição. Esses centros funcionam por meio de *sites*, vistos como uma extensão do centro de memória no espaço físico, e “(...) alguns permitem acesso a depoimentos de história oral, reportagens, notícias e documentários” (CAMARGO, GOULART, p. 74, 2015). Funcionam, principalmente, como meios de difusão do patrimônio histórico escolar.

Desse modo, é importante pensar o centro de memória como um ambiente indispensável nas instituições, sobretudo nos colégios de aplicação, uma vez que são escolas públicas que servem como campo de estágio e experimentos na área da educação. Na próxima seção serão discutidas as ações de preservação e difusão desenvolvidas no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS.

O Caso do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – CEMDAP

Em 7 de julho de 1959, o Ginásio de Aplicação foi autorizado a funcionar, com sua existência relacionada à Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, esta fundada em 1950. Iniciou suas atividades com 30 alunos, e em 1965 passou a ser chamado de Colégio de Aplicação. Em 1967, tanto a Faculdade Católica de Filosofia quanto o Colégio de Aplicação foram incorporados à Fundação Universidade Federal de Sergipe.

Em 1981, o Colégio de Aplicação, que desde sua fundação sempre funcionou na cidade de Aracaju, passou a funcionar na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, no pavimento superior da didática 3 da UFS. Somente em 1995 foi construído um prédio para seu funcionamento, onde se encontra até os dias atuais.

No ano de 2016, após a iniciativa resultante de um projeto intitulado “Constituição de acervo documental do Colégio de Aplicação. Organização de documentação escolar permanente (Histórica)”, coordenado pelo professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, foi aprovada a criação do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – CEMDAP, que passou a funcionar em uma sala específica nas instalações físicas do próprio Colégio de Aplicação. Conceição (2016) considera importante existir um espaço físico específico na escola para o centro de memória, visando à disponibilização do acervo para o desenvolvimento de pesquisas.

Desse modo, o Cemdap tem como intuítos organizar, preservar e difundir o acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS. Além disso, busca:

Coletar e reunir acervos materiais e imateriais do patrimônio histórico educativo, cuidando de seu tratamento, de sua organização e conservação; Disponibilizar fontes para a consulta de pesquisadores interessados na memória e história do Colégio; Constituir repositório das produções dos agentes educativos do Colégio; Desenvolver pesquisas e disseminar informações a respeito da história e memória do Colégio; Promover ações de educação patrimonial, ressaltando o valor memória histórica da instituição; Constituir banco de acervo audiovisual referente à memória do Colégio;

Desenvolver e incentivar a produção de objetos de aprendizagem voltados para a preservação e difusão do patrimônio escolar⁵⁵.

A seguir, apresenta-se o quadro referente aos projetos relacionados à organização do acervo do CODAP/UFS.

Quadro 1 – Projetos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS)

Nº	Título do projeto	Período/ execução	Objetivo	Resultado/s
1	Constituição de acervo documental do Colégio de Aplicação. Organização de documentação escolar permanente (Histórica)	2013-2015	Captação e organização de documentos permanentes do Colégio de Aplicação	Organização de documentos e sua identificação em lista documental; -Preservação do patrimônio documental, especialmente dos documentos da fundação do Colégio.
2	Organização do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Primeira Etapa)	2016-2017	Discussão e constituição do centro de memória no espaço escolar	Organização do Cemdap; - Captação, organização e preservação de documentos.
3	Composição de “banco de histórias” do Colégio de Aplicação (UFS). Combater “silêncios” e “esquecimentos” e preservar a memória institucional	2017-2018	Composição de banco de memórias orais e/ ou audiovisual a respeito do Colégio de Aplicação através das narrativas de professores	Produção de documentação audiovisual (entrevistas) - Elucidação de questões a respeito de trajetórias docentes e institucional
4	“Percepções da realidade”. Memórias de estudantes egressos do Colégio de Aplicação (1960-1995)	2018-2019	Produção de “banco de histórias”, por meio da narrativa de estudantes egressos.	Produção de documentação audiovisual (entrevistas) - Elucidação de questões a respeito de trajetórias e carreira docente de estudantes egressos
5	Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: agentes da ação educativa, espaço escolar e práticas educativas (1959-1968)	2019-2020	Compreensão historiográfica do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe	Informações a respeito da documentação do período; - Delineamento do perfil discente.

Fonte: (CONCEIÇÃO, p. 144, 2022)

⁵ Informações da página do Cemdap. Disponível em: <https://codap.ufs.br/pagina/20676-sobre>. Acesso em: 03.out.2022

Um dos projetos citados é “Composição de ‘banco de histórias’ do Colégio de Aplicação (UFS): Combater ‘silêncios’ e ‘esquecimentos’ e preservar a memória institucional” e foi movido pela ideia de integrar a documentação audiovisual do Cemdap. Para tanto, foram gravadas 26 entrevistas com professores que atuaram no Colégio de Aplicação da UFS nos anos de 1960 a 1995, e por meio das narrativas foi possível observar que a cultura escolar da instituição foi marcada por “(...) jornadas esportivas e culturais, jogos escolares, atividades cívicas, excursões, passeios, demonstração de experimentos, encontros de formação de professores” (CONCEIÇÃO et al., p. 392, 2018).

Além dos projetos, o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – CEMDAP proporciona atividades pedagógicas, tanto para estudantes do próprio colégio, quanto para estudantes da graduação da Universidade Federal de Sergipe e outras instituições de ensino superior (Figura 1).

Figura 1 – Estudantes da graduação da Universidade Federal de Sergipe em visita ao Cemdap



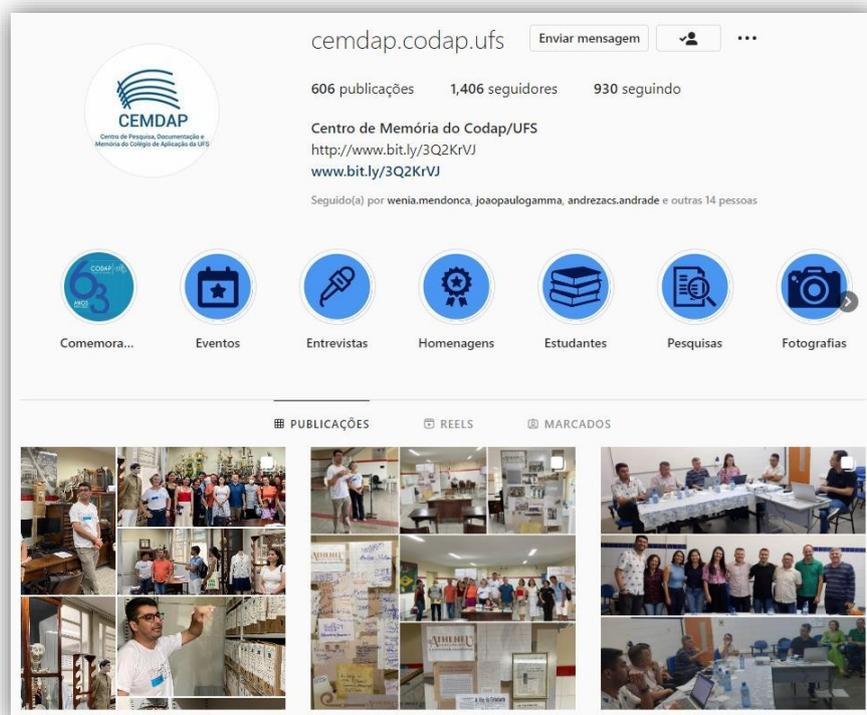
Fonte: Acervo do autor (2022)

O centro de memória também possui um *site* anexo ao da universidade, porém com ricas informações acerca do espaço, do acervo, das pesquisas desenvolvidas, do banco de histórias, publicações e atividades pedagógicas. Tem também um perfil no *instagram*, com muitas atualizações sobre o que é desenvolvido no dia a dia do Cemdap. Os destaques do perfil estão

organizados em: comemorações, eventos, vídeos curtos das entrevistas presentes no banco de memórias, homenagens, estudantes, pesquisas, fotografias, exposição dos 60 anos do CODAP e localização.

No *feed* observamos convites para eventos, visitas ao Cemdap, fotos antigas de ex-alunos, divulgação de bancas de defesas de teses e dissertações, edital informativo para sorteio público do colégio, registros das reuniões e comemorações dos membros do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Sujeitos, saberes e práticas educativas – GEPHED, grupo responsável por desenvolver a maior parte das pesquisas sobre o CODAP/UFS (Figura 2).

Figura 2 – Parte do *Feed* do *Instagram* do Cemdap



Fonte: *Print Screen* do *feed* do *Instagram* (CEMDAP, 2022).

Dessa forma, notamos que o perfil do *Instagram* também é utilizado, nesse contexto, como ferramenta de difusão do patrimônio histórico-escolar. Seu uso vai além da postagem, uma vez que se torna uma extensão do próprio centro de memória, cujo idealizador registra os acontecimentos e compartilha o material salvaguardado.

No entanto, o que fortalece a importância do Cemdap como espaço de salvaguarda e o potencial das fontes ali presentes, é a escrita dos trabalhos que utilizaram a documentação do seu acervo. Foram levantados sete trabalhos (teses e dissertações) já concluídos e outros quatro ainda em desenvolvimento (CONCEIÇÃO, 2022), além de inúmeros objetos de pesquisas

pouco explorados e com potencial para serem investigados em trabalhos futuros. Os dados levantados mostram que os principais documentos salvaguardados no CEMDAP e que embasaram a escrita dos trabalhos são: atas, atestados, fotografias, regimentos, relatórios, livros de registros, ofícios, correspondências e portarias. Esse levantamento reforça a hipótese de que o CEMDAP vem contribuindo para a escrita da História da Educação e formação de pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados alcançados até o momento, pode-se concluir que os trabalhos preservacionistas desenvolvidos no Cemdap vêm contribuindo significativamente para a escrita da historiografia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – CODAP/UFS, uma vez que as fontes presentes no centro de memória da respectiva instituição vêm servindo como base para a escrita de trabalhos acadêmicos, incluindo teses e dissertações.

As ações de preservação e difusão são diversas: organização e salvaguarda do acervo, projetos de pesquisa, atividades pedagógicas com estudantes de graduação e da própria instituição, divulgação do acervo e história do colégio por meio das redes sociais (*site* e *Instagram*), e desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado, cuja prática, além de garantir a salvaguarda do conteúdo histórico, também proporciona a difusão do mesmo.

Desse modo, embora a presente pesquisa ainda esteja em desenvolvimento, é possível identificar que as fontes salvaguardadas por meio das ações desenvolvidas no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap), vem demonstrando grande potencial na escrita da História da Educação.

REFERÊNCIAS

- CABRAL, A. E. S. A.; ALMEIDA, S. E. S. Dossiês de estudantes do Colégio de Aplicação daUFS: material cultural do patrimônio histórico-educativo. In: SOUZA, J. E.; CONCEIÇÃO, J. T. (Org.). **Múltiplos objetos e escritas na História da Educação** [livro eletrônico]: naspesquisas do GREPHES e do GEPHED. Recife, PE: Edupe, 2022. pp. 91 – 100.
- CAMARGO, A. M.; GOULART, S. **Centros de memória: uma proposta de definição**. SãoPaulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. – 112p.
- CARDOSO, T. M. M.; OLIVEIRA, C. M. C. A. Potencialidades de um arquivo escolar: o casado núcleo de documentação e memória do Colégio Pedro II. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 3, nº 2, p. 289-302. jul./dez. 2017.
- CONCEIÇÃO, J. T. Centro de pesquisa, documentação e memória no espaço escolar e possibilidades para o ensino de história. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação.**, Juiz de Fora, v. 18, nº 2, jul./dez. 2016.
- CONCEIÇÃO, J. T. A preservação do acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS e a produção de pesquisas em História da Educação. In: FERRONATO, C.; CONCEIÇÃO, J. T.; **Compreensões Historiográficas da Educação Brasileira**. - 1. ed.-- Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. pp. 143 – 159.
- CONCEIÇÃO, J. T.; MONTEIRO, R. R. S.; MELO, R. C. Produção de documentação oral e preservação da memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 4, nº 2, p. 379 –395, jul./dez. 2018.
- CUNHA, M. T. S. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 19, nº 47, p. 293-296, set./dez., 2015.
- ESCOLANO, A. Arqueologia y rituales de la escuela. In. MOGARRO, Maria João (org.). **Educação e Patrimônio Cultural: Escolas, Objetos e Práticas**. Lisboa: Edições Colibri, 2015, p. 45-60.
- FELGUEIRAS, M. L. Materialidade da cultura escolar: A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, v. 16, nº I (46) – jan./abr. 2005.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas – SP, Editora UNICAMP, 1990.
- MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 10, p. 75 – 99, jul/dez. 2005.

MAGALHÃES, L. E. R. **O trabalho científico: da pesquisa à monografia.** Curitiba: FESP, 2007.

MOLINA, L. G.; ARAKI, C. Centros de memória no ambiente digital: em foco a análise de empresas públicas e privadas. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, nº 1, p. 67-89, jan/abr. 2016.

PAZIN, M. A importância dos centros de memória para as instituições e para a sociedade. **C ITAÚCULTURAL**. 2015. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/a-importancia-dos-centros-de-memoria-para-as-instituicoes-e-para-a-sociedade>>. Acesso em: 19 mai. 2022.

PEREIRA, J. C.; PEREIRA, R. N.; SILVA, R. S. M. A consolidação do Centro de Memória Dom Bosco em Petrolina como espaço histórico-educativo. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 5, p. 1-11, 2019.

PEREIRA, M. A. F.; SANTOS, G. C. Memórias da escola: acervo do LIAME (Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação). **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 6, p. 1-16, 2020.

SILVA, L. A.; LIMA, R. **Jacques Le Goff: estudo de conceitos em História da Educação.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CODAP, c2022.

Sobre Cemdap. Disponível em: <<https://codap.ufs.br/pagina/20676-sobre>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

VIÑAO, A. Memória, patrimonio y educación. **Educatio Siglo XXI**, Vol. 28, nº 2. 2010, pp. 17 – 42.

AS AULAS AVULSAS DE LATIM NA COMARCA DAS ALAGOAS: DOS CONVENTOS FRANCISCANOS A UMA EDUCAÇÃO NÃO DIRIGIDA POR RELIGIOSOS

Ivanildo Gomes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas -UFAL

ivanildo.santos@cedu.ufal.br

RESUMO

O investimento deste estudo é revelar os primeiros focos de irradiação da cultura letrada nas Alagoas, a partir das aulas de Gramática Latina. As primeiras notícias de uma educação institucionalizada nas terras alagoanas apareceram no início século XVIII e davam conta das aulas de Latim. A pesquisa consistiu na localização dos primeiros mestres, dos saberes e manuais adotados, dos objetivos morais do ensino do Latim, dos embates dos professores não religiosos com a moral católica, das relações político-sociais, interesses e poder nas aulas de Gramática Latina. Estas funcionavam inicialmente nos conventos franciscanos de Santa Maria Madalena, na Vila das Alagoas (atual cidade de Marechal Deodoro), e Nossa Senhora dos Anjos, na Vila do Penedo, ambos erguidos no século XVII. Dentre os religiosos que ministravam aulas de Latim estavam frei Nicolau do Paraíso, que lecionou de 1718 a 1726 e frei Manoel de Jesus Maria, mantendo aulas de 1755 a 1758. Apenas no final do século XVIII e início do século XIX essas aulas passaram a ser dirigidas por professores não religiosos. As cadeiras seculares foram criadas a pedido das câmaras e eram frequentadas pelos moradores das vilas que não tinham recursos para enviar seus filhos até Recife, nem podiam pagar mestres particulares ou mesmo enviá-los a Portugal. No embate entre professores e a Igreja, João Mendes Sanches Salgueiro, primeiro professor público de Latim da sede da Comarca das Alagoas, foi acusado pela Santa Inquisição por supostamente fazer proposições heréticas, pois “mostrava desprezo das imagens de Nossa Senhora, dizia que não havia Inferno e fazia zombaria da religião”. Outro que se envolveu em contendas foi o professor José Fernandes Gama que entrou em querela com o Bispo de Olinda e Diretor Geral de Estudos, D. José da Cunha Azeredo Coutinho, acusando desvio do Subsídio Literário por parte do prelado. Para discussão das categorias de análise utilizou-se os aportes teórico-metodológicos de Chervel (1990; 1992), Pinheiro (2002), Arriada (2007), Fonseca (2009) e Ferronato (2012), buscou-se discutir valores, crenças, costumes e normas dos diferentes grupos sociais e indivíduos. Como parte dos resultados preliminares podemos evidenciar que as ideias de civilidade, ordem e sociabilidades eram extremamente difundidas e davam o tom pedagógico da cadeira, sendo que a formação moral dos alunos dependia não apenas dos saberes contidos nos manuais, mas sobretudo, do bom exemplo que o professor deveria propagar.

Palavras-chave: Gramática Latina. Aulas Avulsas. Conventos Franciscanos. Alagoas.

Introdução

O investimento deste estudo é revelar os primeiros focos de irradiação da cultura letrada nas Alagoas, a partir das aulas de Gramática Latina. As primeiras notícias de uma educação institucionalizada nas terras alagoanas apareceram no início século XVIII e davam conta das aulas de Latim.

A pesquisa consistiu na localização dos primeiros mestres, dos saberes e manuais adotados, dos objetivos morais do ensino do Latim, dos embates dos professores não religiosos com a moral católica, das relações político-sociais, interesses e poder nas aulas de Gramática Latina. Estas funcionavam inicialmente nos conventos franciscanos de Santa Maria Madalena, na Vila das Alagoas (atual cidade de Marechal Deodoro), e Nossa Senhora dos Anjos, na Vila do Penedo, ambos erguidos no século XVII. Dentre os religiosos que ministravam aulas de Latim estavam frei Nicolau do Paraíso, que lecionou de 1718 a 1726 e frei Manoel de Jesus Maria, mantendo aulas de 1755 a 1758.

Apenas no final do século XVIII e início do século XIX essas aulas passaram a ser dirigidas por professores não religiosos. As cadeiras seculares foram criadas a pedido das câmaras e eram frequentadas pelos moradores das vilas que não tinham recursos para enviar seus filhos até Recife, nem podiam pagar mestres particulares ou mesmo enviá-los a Portugal. No embate entre professores e a Igreja, João Mendes Sanches Salgueiro, primeiro professor público de Latim da sede da Comarca das Alagoas, foi acusado pela Santa Inquisição por supostamente fazer proposições heréticas, pois “mostrava desprezo das imagens de Nossa Senhora, dizia que não havia Inferno e fazia zombaria da religião”. Outro que se envolveu em contendas foi o professor José Fernandes Gama que entrou em querela com o Bispo de Olinda e Diretor Geral de Estudos, D. José da Cunha Azeredo Coutinho, acusando desvio do Subsídio Literário por parte do prelado.

Para discussão das categorias de análise utilizou-se os aportes teórico-metodológicos de Chervel e Compère (1999), Elias (2006), Fonseca (2009) e Arriada, Nogueira e Vahl (2012), buscou-se discutir valores, crenças, costumes e normas dos diferentes grupos sociais e indivíduos. Como parte dos resultados preliminares podemos evidenciar que as ideias de civilidade, ordem e sociabilidades eram extremamente difundidas e davam o tom pedagógico da cadeira, sendo que a formação moral dos alunos dependia não apenas dos saberes contidos nos manuais, mas sobretudo, do bom exemplo que o professor deveria propagar.

Notas sobre a Gramática Latina nos Conventos Franciscanos

Comumente, as histórias das Alagoas, principalmente aquelas que reportam ao seu desenvolvimento histórico, são unânimes em apontar a região como da civilização da monocultura da cana-de-açúcar, marcada pela tríade: latifúndio, escravidão e patriarcalismo. Foi no “derredor” do açúcar que se desenvolveu a vida sociocultural, política, histórica e religiosa de Alagoas. O povoamento da Comarca deu-se a partir de três principais núcleos de povoamento: um ao norte, Porto Calvo, um ao centro, Madalena e outro ao sul, Penedo. Outro núcleo importante surgiu com a criação de Atalaia, após a destruição do Quilombo dos Palmares, no final do século XVII.

Levada a cabo pela união Igreja-Estado a cultura letrada nas Alagoas acompanhou o desenvolvimento das regiões de grande relevância na Comarca, seja do ponto de vista econômico, administrativo, religioso e populacional. Nesse sentido, os primeiros focos das aulas de Gramática Latina deram-se nas vilas de Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul (também chamada de Cidade das Alagoas) de Penedo.

Como em outras partes do país, o movimento missionário católico foi parte importante e integrou o processo de colonização da região. Aos religiosos, a partir de uma pedagogia catequética, cabia a educação dos indígenas. Estes tinham como principal função “amansar” os nativos, convertendo-os à fé católica e abrindo espaço para os conquistadores ávidos por lucros e riquezas. Conforme Queiroz (2015, p. 36), a cristianização indígena baseava-se em três pilares, quais sejam:

[...] doutrinação, moralização e sacramentalização. Primeiramente os indígenas eram obrigados a aprender de cor as palavras da doutrina cristã (credo) e as orações, mesmo sem entenderem muito bem o que diziam; era a doutrinação. Em segundo lugar, aprendiam a não cometer os atos que eram considerados pecados pelos cristãos daquela época, ou seja, deviam andar vestidos, respeitar a organização familiar monogâmica, a propriedade privada e a trabalharem como os colonos – ou para os colonos. Era a moralização. Finalmente, deviam ser preparados para receber os Sacramentos da Igreja, sobretudo o Batismo e o Matrimônio; era a sacramentalização.

Nesse período de colonização várias congregações estabeleceram atividades missionárias na região, a exemplo dos franciscanos na região de Porto Calvo, mais especificamente em Porto de Pedras, no litoral norte das Alagoas e no Pilar (ao centro das Alagoas), às margens do rio Paraíba; e dos carmelitas nas terras do atual município de Matriz do Camaragibe (QUEIROZ, 2015).

No que diz respeito à escolarização, as primeiras notícias dão conta da instalação de uma escola jesuítica, em meados do século XVII, na fazenda Urubumirim (atual Porto Real do Colégio). Na escola, “[...] havia o ensinamento misturado à catequese, ensino que ia das primeiras letras até a recitação da jaculatória e à redação de bilhetes [...]” (DUARTE, 1961, p. 28). Cabe ressaltar que, apesar da tradição do topônimo Colégio, que inclusive dá nome à cidade, na Residência Jesuítica de Urubumirim, era ministrado apenas o ensino primário. Dentre os padres jesuítas que atuaram nas terras alagoanas no período, está o Pe. Manuel Nunes, dedicado à catequese e ao ensino primário, sendo chamado “[...] mestre de meninos ou ‘ludi magister’ [...]” (QUEIROZ, 2015, p. 46).

Verçosa (2006) adverte quanto ao desleixo dos inacianos no tocante à educação na região. Conforme o autor, a preocupação deles era manter uma fazenda de gado no semiárido alagoano. Vale lembrar que se iniciava na região sanfranciscana das Alagoas o movimento curraleiro, com grandes latifúndios de exploração econômica da pecuária leiteira e de corte. Por não terem dado tanta atenção ao ensino, a expulsão da Companhia de Jesus por Pombal, em 1759, não teve grande repercussão na região sul de Pernambuco.

Os primeiros focos de irradiação da cultura letrada em nível secundário deram-se quando da fundação dos conventos franciscanos de Santa Maria Madalena, na Vila das Alagoas, e Nossa Senhora dos Anjos, na Vila do Penedo, ambos erguidos no século XVII. As notícias de uma educação institucionalizada oferecida pelos frades de São Francisco nas Alagoas apareceram no início século XVIII e deram conta das aulas de Gramática Latina nos dois conventos. Essas cadeiras foram criadas a pedido das câmaras e funcionavam fora da portaria dos Conventos, para não atrapalhar a disciplina regular, sendo frequentadas pelos moradores das vilas que não tinham recursos para enviar seus filhos até Pernambuco, nem podiam pagar mestres particulares (SANTOS, 2007).

Pouco se sabe a respeito dos saberes que eram ensinados nestas aulas. Conforme Santos (2007), os primeiros mestres de Gramática Latina no convento de Penedo foram frei Nicolau do Paraíso, que lecionou de 1718 a 1726; e frei Manoel de Jesus Maria, mantendo aulas de 1755 a 1758. A respeito da frequência à aula de Latim no Convento do Penedo, Carotá (1873, p. 36) afirma que:

[...] desta aula conta-se o seguinte fato, asseverado pelos velhos da terra: um cego muito inteligente chamado José Joaquim acompanhava o irmão que era estudante e colocava-se na porta da sala de aula, de onde podia escutar tudo o que se dizia, com tanto proveito escutou durante alguns anos que veio afinal a saber latim. O irmão a que o cego acompanhava professor na Ordem Franciscana, e foi frei José de S. Vicente Ferrer.

A aula de Penedo era mantida pela caridade civil e por recursos provenientes do erário público. Com este fim “[...] o Rei ajudava, a título de retribuição, com esmolas para a enfermaria do Convento” (JABOATÃO, 1980, 339). Os registros encontrados indicam que essa prática era menos comum na cadeira do Convento de Madalena, na Vila das Alagoas. Em 1760, a Câmara das Alagoas recebeu uma carta do Governador de Pernambuco solicitando informações a respeito da manutenção das aulas:

Logo que Vm.ces receberem esta carta me informem se esta Câmara assiste com alguma ordinaria anual aos Padres de Santo Antonio da Provincia do Brasil em atenção aos estudos de gramatica que dao em seu convento aos estudantes desta vila, acompanhando-as da provisão ou ordem que tiverem para a referida ordinária que se remeterem e de uma relação por onde se verifiquem o numero dos estudantes que seguem os ditos estudos, nome e de quem são filhos, o que Vossas Mercês executaram sem demora (CARTA DO GOVERNADOR DE PERNAMBUCO, 1760, p. 35-36 Apud SANTOS, 2007).

A resposta à carta informa que não havia recursos para a aula na Vila das Alagoas e que existia uma aula particular de Latim ofertada pelo professor Athanasio Rodrigues de Castro. Por esse motivo, Santos (2007) assegura que não tenha havido prática escolar até pelo menos 1760, ainda que não possam ser ignoradas as experiências letradas vividas no interior daquela instituição religiosa. Do convento da Vila das Alagoas, destaca-se frei João de Santa Ângela Alagoas (1709-1756), professor, poeta, escritor e orador sacro, que publicou em Lisboa, no ano de 1755, a *Oração panegírico-fúnebre na morte do fidelíssimo e augustíssimo Rei D. João V* (QUEIROS, 2015).

Assim, é possível atestar que até meados do século XVIII não houve um impulso de grande monta no âmbito educacional na Comarca das Alagoas. A cultura intelectual, portanto, era produzida nos dois conventos franciscanos de Santa Maria Madalena, na Vila das Alagoas, e Nossa Senhora dos Anjos, na Vila do Penedo. Alguma iniciativa de instrução secundária não dirigida por religiosos foi feita na segunda metade do Dezoito, como demonstrarei na próxima seção.

De uma educação dirigida por não religiosos

Ao iniciar esta seção, destaco que as “primeiras notas” fazem referência a duas questões: primeiro, indica a ideia de início, de uma gênese da educação pública ou não dirigida por religiosos nas Alagoas; segundo, a do ineditismo de algumas fontes ou que nunca foram analisadas no âmbito da historiografia da educação alagoana. Via de regra, as

pesquisas e os trabalhos produzidos sobre a história da educação nas Alagoas partem das afirmações de Costa (1931) e Verçosa (2006). Ambos afirmam que as primeiras aulas públicas nas Alagoas surgiram no final do século XVIII e início do século XIX, bem como que, até então, somente havia existido uma cadeira de Gramática Latina, na Vila Alagoas, provida em 1798 e mantida pelo Seminário de Olinda, além de duas cadeiras de primeiras letras, uma na sede da comarca (1799) e outra em Santa Luzia do Norte (1800)¹.

Conforme ficou evidenciado na seção anterior, até a metade do século XVIII, não foram encontradas notícias a respeito de uma educação não dirigida por religiosos em Alagoas. Algum apontamento a respeito de uma educação pública na Comarca somente foi encontrado na segunda metade do Dezoito. Essas poucas notas evidenciaram o pagamento do Subsídio Literário² feito pelas quatro Câmaras Municipais das Alagoas (Vila das Alagoas, Vila de Porto Calvo, Vila do Penedo e Vila de Atalaia) no período de 1774 a 1777.

Segundo atestou Silva (2007), os mapas das cifras desse imposto demonstram com detalhes a arrecadação pelas quatro Câmaras Municipais das Alagoas, entretanto, as despesas foram designadas de forma genérica, o que não possibilita a afirmação de que foram “[...] ou não gastos com educação e muito menos se havia ou não escolas e professores nas localidades listadas [...]” (p. 94). O mapa de 1777 informa que as quatro câmaras municipais da Comarca das Alagoas contabilizaram 1.391 reses³ e 1.390 canadas (2.780 litros) de aguardente para fins de pagamento do referido Subsídio e teve uma despesa de 401 réis.

Nesse sentido, ainda que a fonte não deixe evidente que a despesa de 401 réis tenha sido com a instrução, nem tampouco indique qual ou quais professores receberam essas quantias, o mencionado gasto nos permite supor a possibilidade da existência de aulas públicas na Comarca desde os idos de 1774, pelo menos. As dúvidas permanecem. Todavia, é preciso aqui fazer o exercício de compreender o não dito pela fonte, de enxergar aquilo que está oculto, ou, como afirmou Lara (2008), é preciso alargar a fonte com a capacidade de conjecturar do historiador.

A respeito da educação secundária, o requerimento de João Mendes Sanches Salgueiro, que, em 19 de outubro de 1784, solicitava à rainha, D. Maria I, o pagamento

¹Não quero aqui entrar em confronto, nem tampouco desmerecer as pesquisas e contribuições desses dois grandes pesquisadores historiadores da educação alagoana. Tenho consciência que Costa (1931) e Verçosa (2006) deram-nos a conhecer a História da Educação Alagoana a partir daquilo que as condições e fontes lhes ofereciam e do que era possível ter acesso à época de suas pesquisas.

² Imposto criado pelo governo português, após a publicação do Alvará de 1772, para o financiamento da Instrução no Reino e no Ultramar. Para o caso da América portuguesa e da África, a cada 460 gramas (1 arretel – medida de massa/peso – ou 1 libra) de carne verde cortada nos açougues, deveria ser pago 1 real; e a cada dois litros de aguardente da terra (1canada), pagos 10 réis, para fins do Subsídio (SILVA, 2007).

³Reses estão relacionadas às quantidades de cabeças de gado ou outro animal de corte; e canada diz respeito aos dois litros de aguardente da terra.

adiantado do seu ordenado anual de 300 mil réis, por motivo de sua nomeação ao cargo de professor de Gramática Latina da Vila das Alagoas. Segundo ele, serviria para pagar o seu transporte e, para isso, dava fiança, nomeando por fiador Manuel Francisco Torres, natural de Lisboa e assistente em Arroios⁴.

Natural da Vila de Amieira, em Portugal, Salgueiro é o primeiro nome de professor público localizado até agora nas Alagoas. Ainda sobre o professor, vale salientar que, após acusação de D. Luiza Botelho, foi processado pelo Santo Ofício, em 31 de agosto de 1796. Sobre ele recaía a acusação de fazer proposições heréticas, pois, na casa da Condessa de São Miguel, D. Anna, onde ele se hospedava, “[...] mostrava desprezo das imagens de Nossa Senhora, dizia que não havia Inferno; fazendo zombaria dos actos da Religião [...]”⁵. Conforme Fonseca (2009, p. 98):

[...] Vários de seus ex-alunos foram interrogados, dizendo que o professor comia carne em dias proibidos, que condenava as reverências às imagens sagradas, que faltava com o respeito ao Santíssimo Sacramento, e que desaparecera da Vila supostamente por ter cometido um homicídio. O comissário encarregado chegou, afinal, à conclusão de que não procediam as acusações, embora reconhecesse que o professor não levava uma vida exemplar, sobretudo quanto à prática da religião. O maior prejuízo seria o mau exemplo que ele dava aos seus discípulos, quando deveria, por suas atribuições profissionais, estimular a difusão da doutrina no processo de formação do súdito cristão.

Observa-se que a conduta do professor não condizia com o padrão estabelecido à época, principalmente no que diz respeito à obediência, à moral e à doutrina católica, haja vista ser considerado pouco respeitoso com as coisas da religião. O fato de ser professor agravava ainda mais a situação, uma vez que Salgueiro estaria disseminando a inobservância das leis e das práticas da fé e da religião, bem como porque a formação moral dos alunos dependia do bom exemplo que o professor deveria propagar, o que seu comportamento pouco adequado não permitia.

Observa-se, portanto, que o ensino da gramática latina consistia em uma educação moral. A tradução dos clássicos latinos, a exemplo de Cornélio, Ovídio, Horácio, Virgílio, Tito Lívio, Phedro, Cícero, dentre outros, visava exaltar virtudes como a prudência, a justiça, a coragem, a moderação, a honestidade, a abnegação etc (CHERVEL E COMPÈRE, 1999). Além disso, o aprendizado do latim conferia “[...] uma marca indelével de pertencer à elite,

⁴BRASIL. MINC. Pernambuco. Documentação do Projeto *Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco*. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 3, D. 231.

⁵ ANTT/Tribunal do Santo Ofício/Inquisição de Lisboa. Processo de João Mendes Sanches Salgueiro. 1792.

sendo um signo de reconhecimento, senão pelo desempenho ou gosto pelas línguas antigas, pelo menos por uma certa familiaridade com frases ou citações latinas [...]” (Id., p. 152).

Outro professor que figurou na aula de Gramática Latina da Vila das Alagoas, no final do setecentos, foi José Fernandes Gama. Ele, que posteriormente foi transferido para a cadeira de Olinda e depois para a do bairro Boa Vista, em Recife, envolveu-se junto com o professor José Leitão de Almeida em uma grande querela com o Bispo de Olinda e Diretor Geral de Estudos, D. José da Cunha Azeredo Coutinho. Dentre outras acusações, os professores denunciavam desvio do Subsídio Literário por parte do prelado⁶.

Em resposta às acusações e procurando provas para incriminar o professor, Coutinho inculpa Gama afirmando que, quando professor na Vila das Alagoas deu provas de desprezo para com a religião praticando imoralidades, “[...] dificultando o acesso de seus alunos aos eventos religiosos que ocorriam na vila durante os horários de suas aulas [...]” (SILVA, 2007, p. 151-152), conforme atestou o Vigário Geral Forâneo das Alagoas, padre Agostinho Rabelo de Almeida, que era Comissário do Santo Ofício nas Alagoas. Além desta, pesava sobre o professor as denúncias de ter traduzido a *Arte de amar*, de Ovídio, bem como o assédio, sedução, rapto e abandono da jovem D. Benta Maria da Conceição, entre os anos de 1796 e 1797. Segundo Silva (2007, p. 152):

O pai da menina tratou de enclausura-la no Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Olinda, para livrá-la do assédio do professor. A clausura não pôde contê-lo porque ele arranhou um jeito de continuar a se comunicar, por cartas com a moça, até conseguir fugir com ela e ir para o Recife. Naqueles tempos que corriam, ele já havia feito filhos com ela, já a tinha prostituído e abandonado e já estava com uma outra.

Gama continuou a exercer o magistério e passou a receber uma pensão de duzentos mil réis anuais paga com os valores do Subsídio Literário. Posteriormente, viajou para Lisboa, onde atuou como procurador de uma série de “[...] pessoas importantes [...]” da Capitania de Pernambuco (SILVA, 2007, p. 153).

Insere-se aqui um paradoxo entre os preceitos e a orientação religiosa do mundo luso-brasileiro, fortemente marcado pela influência da Igreja Católica e a tentativa de uma renovação a partir dos ideais do Iluminismo. Desta feita, no cotidiano, os professores deveriam ser para seus discípulos o exemplo de uma determinada conduta moral, civil e religiosa, antes que mestres de uma determinada cadeira.

⁶BRASIL. MINC. Pernambuco. *Documentação do Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco*. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 213,D.14457.

Por outro lado, é importante salientar que ao mesmo tempo em que o ambiente escolar era um espaço disciplinador, de formação moral, apropriação de valores princípios e normas, era também lugar de transgressão, rupturas e indisciplinas, que, em geral, eram concretizadas fora da sala de aula (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012).

As situações de conflitos e embates ocorridas entre o professor Gama e o bispo Coutinho não podem ser entendidas como simples contendas, mas como tensões advindas das relações de poder entre os indivíduos. Há evidentemente uma rivalidade travada entre ambos, que disputavam espaço de poder e prestígio.

Destaco ainda que aparentemente as disputas e tensões manifestas e as hostilidades abertas entre os indivíduos parecem ser produtos de situações particulares. No entanto, faziam parte de um jogo de competições para aumentar seus prestígio e poder social. Ao elaborar uma “teoria geral da gênese das instituições”, Elias (2006) entende que esses confrontos entre seres humanos que desempenham funções sociais importantes não são lutas individuais, mas de grupos. Para o autor (2006, p. 70), “[...] um conflito entre dois seres humanos, por mais que possa ser algo único e pessoal, pode ser ao mesmo tempo representativo de uma luta entre diversos estratos sociais, remontado a várias gerações”. Assim, os conflitos aqui elencados não podem ser vistos como atritos casuais, individuais, ainda que, na melhor das hipóteses, esses indivíduos não tivessem consciência disso.

Pelo Ofício da Junta Governativa da Capitania de Pernambuco ao secretário de estado da Marinha e Ultramar, Rodrigo de Sousa Coutinho, de 1799, bem como pelo ofício do Bispo de Pernambuco, D. José da Cunha Azeredo Coutinho, na Junta Governativa da Capitania de Pernambuco, de 27 de setembro de 1800, é possível identificar que a Comarca das Alagoas possuía, no ano de 1795, duas de Gramática Latina.

Uma cadeira em Alagoas, pertencente a José Pereira Rodrigues de Alcântara; e outra em Penedo: do catedrático padre Gabriel José Pereira de Sampaio. Eles recebiam da seguinte forma: 300\$000 réis anuais o das Alagoas, além de uma gratificação de 350\$000 réis; e 240\$000 réis por ano o de Penedo⁷.

Ressalto que o padre Gabriel José Pereira de Sampaio, além de professor de Latinidade da Vila do Penedo, desde 1792, foi um dos últimos funcionários inquisitoriais a atuar na Comarca das Alagoas. Natural da Bahia, o sacerdote recebeu a comenda de Comissário do Santo Ofício, em 1808, tornando-se apto a proteger a sociedade contra os desvios da fé católica (DEBATES DE HISTÓRIA REGIONAL, 1992). Conforme Machado

⁷BRASIL. MINC. Pernambuco. Documentação do Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 207, D. 14154; BRASIL. MINC. Pernambuco. Documentação do Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 219, D. 14849.

(2016), padre Gabriel era membro dos quadros mais respeitáveis da Irmandade de São Gonçalo Garcia dos Homens Pardos, da Ordem Terceira e da Irmandade do Santíssimo Sacramento. E mesmo antes de receber sua habilitação como Comissário do Santo Ofício, o padre denunciou, em 1793, Manoel Gomes Ribeiro e José Gomes Ribeiro, recifenses, irmãos, comerciantes e Familiares do Santo Ofício, de viver cada um em concubinato. A denúncia do padre foi sobre o “[...] o horrível exemplo, déq na Rua mais publica desta V^a [Vila], e junto aos Paços da Camara, em ‘q pus Classe vivem escandalozissimam^{et} dous miseraveis homens concubinados publicam^e de sorte, ‘q me faz horror prezenciarem os meus alunos”⁸.

Em 1807, o padre Gabriel Sampaio solicitou ainda à realeza portuguesa, à mercê do hábito da Ordem de Cristo, honraria nobilitante da ordem religioso-militar portuguesa sob o controle da Coroa desde finais do século XV. Além disso, suplicava o dobro do ordenado de professor régio de Latinidade e a sucessão ao pároco da Vila do Penedo, António José de Matos, tudo em remuneração dos seus serviços e ao donativo que fez à Fazenda Real como juiz da Irmandade de São Gonçalo Garcia⁹.

No caso acima evidenciado, fica subtendido que o suplicante conhecia bem a dinâmica economia de mercês da Coroa Portuguesa, a qual, para recompensar os serviços dos seus súditos, concedia-lhes várias benesses e privilégios, acompanhados de significativos rendimentos monetários¹⁰. Nas solicitações do professor fica demonstrada a busca por poder e prestígio social, econômico, político e religioso.

Considerações finais

Perscrutando a história da educação nas Alagoas, esse texto ofereceu uma narrativa acerca do ensino de Latim nas Alagoas. Tal escrita, mais especificamente, ressaltou os sujeitos envolvidos, seus embates e os saberes disseminados. Síntese da educação secundária, a cadeira de latim extrapolava o ensino de uma gramática e visava uma educação estética, retórica e eloquente, além de moral e cívica, notadamente, a partir da literatura latina e do estudo de autores clássicos. Seja nos Conventos ou nas aulas régias ou mesmo nos Liceus e Colégios, que surgiram posteriormente, a gramática latina gozava de maior

⁸ ANTT/Tribunal do Santo Ofício/Inquirição de Lisboa. Cx. 1643, documentação dispersa 1620-04-22/1820-09-12. Processo 17462. Denúncia contra José Gomes Ribeiro e contra Manuel Gomes Ribeiro, 1793.

⁹ BRASIL. MINC. Alagoas. Documentação do Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 6, D. 465.

¹⁰ A respeito dessa temática conferir: OLIVAL, Fernanda. **As ordens militares e o Estado moderno: honra, mercê e venalidade em Portugal (1641-1789)**. Lisboa: Estar, 2001.

prestígio que as demais aulas, seja em relação ao número de cadeiras, de horas dadas por semana ou de alunos matriculados.

Como foi evidenciado, as primeiras notas da oferta de educação nas Alagoas dão conta das aulas de Gramática Latina ministradas nos conventos franciscanos da Vila das Alagoas, sede da Comarca e na Vila do Penedo, no início do século XVIII. O surgimento de uma educação custeada pela coroa portuguesa ou ofertada por não religiosos na região deu-se no último quartel do Dezoito.

Essas informações elucidam que, desde pelo menos 1777, já havia gastos com educação nas Alagoas, fato que possibilita a afirmação da existência de uma educação pública, ministrada em aulas avulsas, desde aqueles idos. Outro dado importante diz respeito ao nome e atuação do professor de Gramática Latina, João Mendes Sanches Salgueiro, primeiro nome de professor público das Alagoas encontrado até então.

A localização e o trato com fontes primárias, até então desconhecidas no âmbito da historiografia da educação alagoana trouxe à tona informações, fatos e dados que oferecem uma nova interpretação para o que pode ser considerada a gênese de uma educação pública nas Alagoas, ou pelo menos de uma educação não dirigida por religiosos, como prefiro designar.

Quanto aos saberes disseminados, observou-se que o seu ensino era pautado pela chamada “cultura literária”, em que havia do ponto de vista social, um valor prático, na formação moral e retórico-linguística daqueles meninos, que, dentre outras coisas, deveriam apropriar-se de padrões de equilíbrio, racionalidade e disciplina, qualidades importantes para o exercício das funções de liderança e mando na Comarca e futura Província das Alagoas.

O docente, por seu, turno, deveria ser não apenas uma pessoa com capacidade intelectual para ministrar a disciplina, mas, sobretudo, alguém que fosse exemplo de uma conduta moral ilibada e com bom trânsito entre os dirigentes da sociedade, notadamente os religiosos. Desta feita, os requisitos de bom procedimento civil, moral e religioso tinham a primazia na seleção e manutenção dos professores.

Formar as elites locais para ocupar os cargos do estado que aos poucos se desenhava, a partir de um determinado padrão de civilização, baseado nas leis, na moral e na religião e imprimir nos alunos os padrões de comportamento, mediante o controle dos afetos e pulsões era o intuito daquelas aulas. Os quadros deveriam ser ocupados por pessoas que demonstrassem uma sólida formação humanística e profunda erudição, além de idoneidade moral.

REFERÊNCIAS

ANTT/Tribunal do Santo Ofício/Inquisição de Lisboa. Processo de João Mendes Sanches Salgueiro. 1792.

ANTT/Tribunal do Santo Ofício/Inquisição de Lisboa. Cx. 1643, documentação dispersa 1620-04-22/1820-09-12. Processo 17462. Denúncia contra José Gomes Ribeiro e contra Manuel Gomes Ribeiro, 1793.

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. In: **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012.

BRASIL. MINC. Pernambuco. **Documentação do Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco**. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 3, D. 231.

BRASIL. MINC. Alagoas. **Documentação do Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco**. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 6, D. 465.

BRASIL. MINC. Pernambuco. **Documentação do Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco**. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 207, D. 14154.

BRASIL. MINC. Pernambuco. **Documentação do Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco**. Arquivo Histórico Ultramarino – Cx. 219, D. 14849.

CAROATÁ, José Próspero Jeová da Silva. Crônica do Penedo. In: **Revista do Instituto Arqueológico e Geográfico de Alagoas**, 1873.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e instituições culturais de Alagoas**. Monografia Escrita por Solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Imprensa Oficial: Maceió, 1931.

DEBATES DE HISTÓRIA REGIONAL. Revista do Departamento de História da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, nº 01, 1992.

DUARTE, Abelardo. **História do Liceu Alagoano**. Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1961.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidade na América portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 176 p.

JABOATÃO, Antônio de Santa Maria. **Novo orbe serafico brasilico ou Chronica dos frades Menores da provincia do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. brasiliense de M. Gomes Ribeiro, 1980.

MACHADO, Alex Rolim. Viver a vida e fiscalizar a dos outros: os agentes da inquisição nas câmaras, confrarias e milícias em Alagoas colonial, 1790-1820. In: **Questionis Documenta**. Revista do Arquivo da Cúria Metropolitana de Maceió. Ano I, Nº 1, 2016, p. 21-45.

LARA, Sílvia H. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**. Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol.15, n.28, p.17-39, dez./2008.

OLIVAL, Fernanda. **As ordens militares e o Estado moderno: honra, mercê e venalidade em Portugal (1641-1789)**. Lisboa: Estar, 2001.

QUEIROZ, Álvaro. **Notas de história da Igreja nas Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SANTOS, Mônica Costa. **Missionários de letras e virtudes: a pedagogia moral dos franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XIX**. UFAL: Maceió, 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2007.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 4 ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

AS PÁGINAS COTIDIANAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Dayane Cristina Guarnieri

Universidade Estadual de Londrina - UEL

dayaneguarnie@hotmail.com

RESUMO

O texto possui o objetivo de refletir sobre as possibilidades em se utilizar as fontes periódicas impressas para desenvolver pesquisas na área da história da educação, pensando a sua relação com a história da imprensa e o processo civilizador, a partir da perspectiva de Norbert Elias de uma análise histórico-social. Assim, a educação e a cultura são compreendidas de forma intrínseca, pois se autoinfluenciam e se modelam a partir do nível de desenvolvimento da sua sociedade. Nesse caminho, a síntese histórica é imprescindível para estabelecer os nexos entre acontecimentos e mudanças sociais a partir de um olhar de longo prazo, mas também é necessário atravessar o projeto editorial da fonte para compreender a conjuntura histórica do período para relacioná-la com mudanças nas emoções e nos comportamentos que fornecem sentido para os grupos sociais.

Palavras-chave: Educação. História. fonte periódica

Introdução

A pesquisa aborda as potencialidades em se trabalhar com os periódicos diários de caráter não pedagógicos, como fonte que contribui para ampliar a pesquisa na área da história da educação. Essa fonte aborda assuntos diversos, corroborando para a compreensão das práticas cotidianas, assim como, da cultura e das emoções sociais.

Os periódicos diários fazem parte da grande imprensa, por isso, temos que considerá-los como empresas que – apesar de possuir, por vezes, seu pensamento social particular – buscam se comunicar com uma gama maior de pessoas e grupos. Dessa forma, é possível perceber a disseminação de padrões culturais apropriados e ressignificados pelos grupos sociais.

Para compreender a educação formal, é preciso percebê-la como uma prática central de poder, imprescindível para a construção e manutenção das sociedades atuais. Ela se tornou um símbolo, que revela a complexidade das relações e interdependências entre diferentes grupos estabelecidos e outsiders¹ e áreas - socioeconômica, política, cultural e emocional.

A educação está no cerne do discurso de modernização e desenvolvimento nacional, mas ela se constitui como uma prática que pode perpetuar tanto permanências quanto mudanças. Ao analisar a educação precisamos considerar o imaginário cultural e político, assim como, as experiências da época.

A educação se forma a partir das práticas culturais desenvolvidas na sociedade. E a imprensa “tem a capacidade de formar uma cultura, padronizar o povo” (GONÇALVES NETO, p. 2002). Portanto, a imprensa também atua sobre a educação formal, ao disseminar e repetir ideias padronizadas.

Assim ao transformar o periódico em fonte é preciso considerar as suas experiências e intencionalidades, dessa maneira, é necessário conhecer a sua relação com as conjunturas políticas e econômicas do período estudado. Dessa forma, é possível se aproximar do imaginário educacional e das suas práticas, do dia a dia, em determinado contexto histórico.

Para isso, busca-se fazer a análise da conjuntura histórica e do projeto editorial sobre as expectativas que permeiam a educação, para isso, se utiliza a perspectiva de Cruz e Peixoto (2007) para as quais, devemos entender a imprensa como linguagem do social, que detém historicidade e peculiaridades próprias que atua de várias maneiras, mas especialmente nesse texto, se aborda as suas ações no sentido de formar uma visão imediata a partir da sua realidade social.

¹ Categoria de análise utilizada por Norbert Elias (2001), para caracterizar a construção de grupos estabelecidos e marginalizados a partir da capacidade de coesão e estigmatização

Assim, ao abordar a educação, estamos trabalhando com a perspectiva emocional e prática, onde se percebe a sua importância tanto para a organização da sociedade quanto para a formação do indivíduo. Seu caráter modelador, se encontra na aprendizagem de conhecimentos e comportamentos, geralmente consensuais. Essa certa homogeneidade, garante algum controle e fabrica um autocontrole do comportamento e das emoções nacionais. Ao sintetizar o imaginário educacional é possível entender quais eram as emoções e práticas que caracterizam as sociedades e quais as tendências educacionais.

Hoje podemos observar que a perspectiva de futuro, relacionada com a educação formal está baseada na sobrevivência e na satisfação - sucesso pessoal, poder ou ascensão social. A maioria da população que se insere no nível de desenvolvimento das sociedades pós-industriais, possuem a educação formal, como um símbolo mediador para atingir as suas expectativas de satisfação.

A formação desse imaginário educacional, foi apropriação e resignificado pelos indivíduos, a partir do discurso de uma educação nacional, fomentada pelo Estado, que aponta a educação como o caminho para o desenvolvimento do país. A educação formal que se configura possuía uma tendência de integração e diferenciação.

Os periódicos como fontes para pesquisas em História da Educação, são férteis em informações, que por sua característica serial, possui uma história construída que precisa ser desnaturalizada para se perceber e compreender as mudanças, as tendências e as tensões produzidas pelas relações de poder.

De acordo com Campos (2012, p.67), a fonte periódica é “uma das maneiras mais eficientes utilizadas pelos historiadores da educação que estudam os séculos XIX/XX, tempo em que os impressos ocupavam um processo civilizador no Brasil”.

Os periódicos diários, são impressos que fazem parte da grande imprensa. Essa fonte permite ver a experiências do cotidiano, da cultura, da educação, dos personagens, do público, do privado, do econômico e do político, não existe outro documento que fornece uma “perspectiva tão ampla da sociedade e dos seus problemas” (VIERA, 2007, p.13)

Assim como a educação formal, a imprensa não reflete a sociedade, mas nos fornece indícios para ajuda sintetizá-la, assim, por meio, de variadas informações sobre diversos campos como, política, economia, violência, movimentos sociais etc., é possível localizar a função da educação nas relações de poder que se formam.

Os periódicos, segundo Faria Filho (2002) revelam as estratégias utilizadas pelos agentes sociais na construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras, costumes, e são sobretudo, importante estratégia educativa.

Assim as matérias jornalísticas revelam os agentes sociais na conformação de um campo/imaginário educacional.

Nestes termos, um periódico pode, inclusive, adquirir um caráter pedagógico, contribuindo para a profusão de um ideário educacional ou de uma perspectiva acerca do que deve ser a educação e sua organização (MAGALDI, 2008), “se a educação é uma prática social que se estrutura a partir do que é veiculado pela cultura, a imprensa tem seu lugar na educação dos homens em sociedade” [...]. “Imprensa e educação se constroem historicamente, posto que suas relações são intrínsecas,” (SCHELBAUER & ARAÚJO, 2007).

Como a grande imprensa visa ampliar seu público ela produz uma diversidade de conteúdo que pode oferecer pistas sobre as relações de poder entre os grupos interdependentes que se inserem no Estado e na sociedade. A sua escrita cotidiana, não é apenas reprodutora/produtora de ideias oficiais ou de grupos dominantes, mas é um produto cultural construído socialmente, a partir de muitas mãos e que também é influenciado ao se apropriar de ideias e de práticas vividas e refletir isso em seus textos.

Os periódicos publicação impressa que são postos a circular publicamente, com periodicidade, seja esta diária, semanal, anual ou qualquer outra, os periódicos diários são modalidades específicas, tendo como características essenciais: *a periodicidade* - nascem como uma série - sucessivos exemplares periódicos de um mesmo jornal, encadeia-se uma história que precede a operação historiográfica - , *a abrangência* - assuntos e público leitor e *a polifonia* de textos – conjunto de textos, a produção multiautoral - diferentes seções e variedade de autores e redatores (BARROS, 2011).

Nos periódicos diários existem várias linguagens - são artigo de fundo, a notícia e a reportagem, as crônicas, críticas, ensaios, as cartas e pequenos comentários, a fotografia, o desenho e a charge, o classificado e o anúncio comercial – e partes - editoriais, noticiário, carta de leitores, seção comercial, artigos assinados (CRUZ E PEIXOTO, 2007).

As autoras fazem uma provocação, ao afirmarem que a diversificação dos materiais com os quais trabalhamos, não acompanhou a preparação de profissionais para o trabalho de crítica histórica desses materiais, principalmente, na imprensa que diferente de outros materiais - depoimentos orais e a fotografia – tem sido alvo de poucas discussões sobre os procedimentos teórico-metodológicos. Não adianta falar que a imprensa tem uma “opinião”, é preciso entender que sua atuação, espaços, temas, mobilização de opiniões e criação de adesões e consensos (CRUZ e PEIXOTO, 2007).

Os periódicos atuam no fomento á adesão ou ao dissenso, mobilizando para a ação; na articulação, divulgação e disseminação de projetos, ideias, valores, comportamentos, etc.; na produção de referências homogêneas e cristalizadas para a memória social. Pela repetição e naturalização do inusitado no cotidiano, produzindo o esquecimento. No alinhamento da experiência vivida globalmente num mesmo tempo histórico na sua atividade de produção de informação de atualidade. Na formação de nossa visão imediata de realidade e de mundo. Na formação do consumidor, funcionando como vitrine do mundo das mercadorias e produção das marcas (CRUZ e PEIXOTO, 2007)

Os periódicos fazem a história imediata, que precisa ser analisada criticamente e contextualizada com o momento específico de sua realização, pois o que produz não é totalmente a verdade nem a mentira, mas sim, uma reprodução imperfeita de uma construção que almeja legar a o status de verdadeiro (ALVES, 1996, p.34).

O uso dos impressos não se limita ao uso de um texto isolado, mas é importante investigar o “seu lugar de inserção e delinear uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto da pesquisa historiográfica rigorosamente inseridos na crítica competente” (LUCA, 2006 p.141).

Cabe lembrar a importante função da imprensa que media a relação informação/notícia e o seu público-alvo, nesse processo o periódico realiza de acordo com Luca (2006) a seleção da informação que será transmitida, a localização desta dentro do jornal, escolhe o tipo de linguagem, o ângulo de abordagem da notícia, e a ênfase e intensidade na defesa de determinadas ideias, e principalmente as “motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa” (LUCA, 2006 p.140).

Para Cruz e Peixoto (2007) transformar um jornal ou revista em fonte histórica é uma operação de escolha e seleção que supõe seu tratamento teórico e metodológico. Para isso, é preciso entender a imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida. Mais ainda, trata-se também de entender as diferentes conjunturas em que a imprensa se insere.

Como afirma Martins e Luca (2006) a troca de ideias e informações não é uma invenção do nosso tempo, mas decorrer do século XX, com avanço tecnológico os meios de comunicação de massa aceleraram a circulação de dados, se tornando acessível para um número maior de pessoas. A imprensa escrita é considerada o primeiro meio de comunicação de massa, que no século XIX, fábrica na Inglaterra a ideia de quarto poder, cuja função seria vigiar o executivo legislativo judiciário.

Contudo, a pretensão de liberdade de expressão e de fiscalizar e denunciar os atentados contra a democracia, enfrenta obstáculos como a censura que se perpetua, principalmente, em governos autoritários, e também em governos chamados de democráticos. Além da censura, os estabelecidos no poder, possuem outras formas de controlar as informações:

[...] convenções, favorecimentos, financiamentos privilegiados, isenções e facilidades toda ordem para empresas que se mostrarem sensíveis às necessidades interesses governamentais. a pressão dos anunciantes, funk fundamental e sustento, também não pode ter menosprezada e não é à toa que se afirma que o jornal é vendido duas vezes: uma para os que anunciam nele e outra para o leitor. (MARTINS & LUCA, 2006, p. 13)

Hoje apesar, do processo o desaparecimento do periódico de suporte de papel, a imprensa continua a atuar seguindo duas tendências, a de superficialidade e o retorno do caráter opinativo. Além disso a desprofissionalização do jornalismo e a possibilidade demais grupos e indivíduos produzirem informação, gerou muitas informações falsas, visando conquistar adesão, popularidade ou estigmatizar seus opositores. Essa conjuntura histórica, demonstra uma onda de descrença e supercrença na informação e naqueles que a produzem ou disseminam.

Desde os séculos XVII, XVIII e princípios do XIX, se, fala de uma esfera pública, com o aparecimento da imprensa e da burguesia. Na formação da esfera pública a imprensa e a burguesia se constituíram, intrinsecamente, a imprensa é o espaço de atuação da burguesa, eram pessoas privadas que discutiam assuntos públicos. Para tirar proveito da imprensa, é necessário ter possibilidade econômica e cultural para fazer circular suas mensagens, a possibilidade de torná-las visíveis, representa que o grupo já adquiriu algumas relevâncias políticas, sociais e econômicas, bem como cultural e assim, pode competir com os outros poderes visíveis, como a Igreja e a Corte (MONTROYA, 2004).

Montoya (2004) aponta que a imprensa foi um instrumento de propaganda de reis e da igreja desde o século XVII. Já no século XIX era o meio de mobilização popular, a imprensa de massas - conteúdo político, entretenimento, utilidade para a vida urbana - evolui para uma imprensa icônica, entre 1830 e 1850, que foi generalizada, coincidindo com o financiamento publicitário, que insere a revista ilustrada na tradição popular, primeiro pelas histórias e depois pelas imagens. A massa é um fenômeno novo, a comunicação de massa nada tem a ver com a comunicação das elites.

A partir da visão processual do social, de Elias (2006), é possível pensar que essa característica da desconfiança, que recaiu sobre a imprensa ao longo do seu desenvolvimento

foi não-direcionada, mesmo assim, possui uma estrutura, construída a partir do processo civilizador². De acordo com Burke e Briggs (2006, p. 12), as acusações contra o jornalismo, já era um lugar comum no século XVII. Os autores propõem observar a mídia como um sistema em contínua mudança, no qual, elementos diversos desempenham papéis de maior ou menor destaque, temos assim uma história social e cultural que inclui política economia e tecnologia e que rejeita o determinismo tecnológico.

A linguagem de massa surgiu no século XIX, e a cultura escrita no século XII e XIII. A invenção da imprensa gráfica, nova tecnologia produzida para satisfazer uma demanda crescente por material de leitura. A mentalidade letrada, expressão cunhada por David Olson *in the World of paper*, de 1994, é uma expressão que se refere a mudanças que as práticas da leitura e da escrita provocaram, segundo ele no modo como pensamos a linguagem, o espírito e o mundo, do surgimento da subjetividade à imagem do universo como livro. para Jack Goody em *The domestication of the Savage life* de 1977, diz que a permanência de registros escritos age como um obstáculo a amnésia estrutural e, portanto, estimula uma consciência da diferença entre passado e presente (BURKE e BRIGGS, 2006)

A cultura midiática, também usa as formas rituais de representação, ao colocar em cena os mitos de origem da tribo, do grupo, da nação e os novos mitos da sociedade de massa, neste caso, é importante saber a ideia de virtude que tem o seu público. A imprensa está sempre farejando, novos mitos, quando consegue fabricar o seu conteúdo lúdico-afetivo, pode atingir, comover, dialogar e talvez influenciar a sociedade, para exercer essa prática ela faz um exercício de empatia, compreendendo o imaginário e a linguagem do seu público (MONTROYA, 2004).

Assim, para se pensar sobre um país ou um grupo, conhecer os símbolos é imprescindível para sustentar o imaginário social que garante sentido e direção para a sociedade. O medo e expectativa que os símbolos geram são difundidos pelo discurso e alcançam a população, sua força depende da adesão e sentido que produz em uma sociedade, ou seja, a sua capacidade de exercer ação, ou não.

A potência unificadora dos imaginários sociais é assegurada pela fusão entre verdade e normatividade, informações e valores, que se opera no e por meio do simbolismo. Com efeito, o imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo a ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira. Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando

² Processo de desenvolvimento da sociedade sujeito a recuos e avanço, no qual, a sociedade e o indivíduo procuram formas de satisfazer suas necessidades.

os comportamentos, capturando as energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum (BACKZO, 1985, p. 311).

Concorda-se com Backzo (1985, p. 312), quando ele afirma que as representações, muitas vezes, são mais influentes que os acontecimentos que dão origem a elas, porque legitimam um poder, informam sua realidade e o comprovam. Os imaginários sociais, vivem das representações e têm sua maior força na produção de visões futuras - angústias, esperanças e sonhos – o que garante respeito e a obediência. Mas eles, dependem de outras relações, ou seja, outros tipos de imaginários como o simbolismo do sagrado, que pode ser fundido ao imaginário social para legitimar um poder.

A imprensa possui força simbólica, por ter como fonte os imaginários sociais que em determinada sociedade se tornaram objetivos que garantem sentido para vida dos seres humanos. Com isso, são, produtores e difusores de símbolos que movimentam e alteram as relações e as estruturas sociais, o que conseqüentemente colabora com a internalização de padrões de comportamento e emoções.

Muito mais, do que a intencionalidade econômica, política, identitária, religiosa ou ética, o fonte imprensa é capaz de revelar o processo de formação das emoções de uma época e sua relação com as transformações na estrutura social, por isso, ao lidar com os impressos é possível se apropriar das sensibilidades históricas vividas, e quando se olha para uma perspectiva de longo prazo, a partir dos periódicos é viável estabelecer nexos entre os eventos e as mudanças sociais, pois ali está posto os embates e disputas por lugares de poder, o que movimenta as ações e as emoções que visam ao mesmo tempo, satisfazer as necessidades de um grupo e, atualmente, nas sociedades com alto nível de desenvolvimento, tendem a diminuir a agressão direta aos outros grupos. O que não significa, permitir que ocorra grandes desequilíbrios de poder, mas sim, realizar a manutenção da estabilidade.

Considerações finais

Para estudar a história da educação, temos os periódicos diários, como uma fonte farta com potencialidades de novas perspectivas que podem ser exploradas, quando consideramos, a fonte a partir dos seus nexos com a história da imprensa, o processo civilizador e a escolarização, esses elementos interligados, permitem acessar elementos complexos como os imaginários e as emoções que estão imbricadas nas mudanças estruturais de uma sociedade. Dessa forma, é possível comparar e compreender o desenvolvimento histórico não-planejado e ir além das intencionalidades imediatas da conjuntura histórica.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. **A imaginação social** In: Leach, Edmund et Alii. Anthropos-Homem. Lisboa, Imprensa Nacional, 1985.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **De Gutenberg a internet**. Madrid: Taurus, 2002.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto história**, v. 35, n. 2, p. 253-270, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O processo de escolarização em Minas: questões teóricas-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia e FONSECA, Thais (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza e GATTI Jr., Décio (org.). **Novos temas em história da educação no Brasil. Instituições escolares e educação na imprensa**. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002

KUSHNIR, Beatriz. Pelo viés da colaboração: a imprensa no pós-1964 sob outro prisma. **Projeto história**, São Paulo, n.35, p. 27-38, dez. 2007, p. 27-38.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

MAGALDI, A. M. B. M.; XAVIER, L. N. Apresentação. In: _____. (Org.). **Impressos e História da Educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MENDES, Jairo Faria. Memória dos jornais mineiros do século XIX: revisão crítica das fontes historiográficas. In: III Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho. **Anais...** Nova Hamburgo, RS: 2005.

NARVÁEZ MONTOYA, Ancízar. **Cultura política y cultura mediática: esfera pública, intereses y Códigos**. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v.6, n.1, Ene-Abr. 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza. **História da educação pela imprensa**. Alínea, 2007.

ASPECTOS PRELIMINARES DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO ALTO SERTÃO PARAIBANO (1970-1980)

Rozilene Lopes de Sousa Alves¹

Joaquim Tavares da Conceição²

Universidade Federal de Sergipe-UFS

RESUMO

Esta comunicação discute aspectos da história da profissão docente por meio de memórias de expressão oral de professoras que atuaram na docência no ensino primário, em escolas do Alto Sertão Paraibano. Especificamente, objetiva-se delinear aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil no século XX; Caracterizar a trajetória de formação de professores do Sertão paraibano. A metodologia do estudo é de natureza qualitativa, de caráter documental focada, especificamente, da história da profissionalização docente na segunda metade do século XX. O recorte histórico, compreendido entre as décadas de 70 e 80 do século XX, justifica-se por se constituir num período da criação e implantação de escolas públicas no Sertão paraibano. O *corpus* da pesquisa é constituído por professoras que atuaram em escolas primárias no Alto Sertão Paraibano, entre as décadas de 1970 a 1980, com formação no magistério ou leigas. O estudo contribuirá para a caracterização, discussão e compreensão da constituição e consolidação da profissionalização docente, a partir da escuta, escrita e análise de histórias orais temáticas das professoras colaboradoras.

Palavras-Chave: História da Educação Brasileira. Profissionalização Docente. Escolas Normais. Sertão Paraibano.

Introdução

A pesquisa histórica educacional brasileira, nas últimas décadas, tem se fortalecido significativamente, especialmente no tocante às abordagens teórico-metodológicas, pautada principalmente numa historiografia, para além da abordagem positivista. Essa vertente investigativa centrava o seu foco, na descrição de fatos políticos, a partir das análises de narrativas que, realçavam especialmente as dimensões políticas da vida social, embaçando outras possibilidades de leitura e análise crítica do processo sócio-histórico que também se atrela às práticas educativas.

A virada pragmática das pesquisas em história da educação brasileira no século XX passa a tomar como uma de suas bases teórico-metodológicas os fundamentos da História Cultural, um movimento historiográfico que surgiu na França na primeira metade do século XX, que enfatiza, em sua essência que o tempo histórico se constitui de um somatório de fatos passível de análises sob abordagens de diferentes métodos e técnicas, que dá ao pesquisador a possibilidade de recorrer a diferentes tipos de fontes.

A presente pesquisa inscreve-se no contexto da história oral temática, uma vez que objetiva contribuir essencialmente, para registrar fatos na memória, experiência e participação nos acontecimentos.

Nesta perspectiva, justifica-se a importância da presente pesquisa, cujo objetivo geral é compreender, por meio de memórias de expressão oral, como se deu a formação de professores que atuaram, na docência, em escolas do Sertão Paraibano entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Especificamente, objetiva discutir as práticas formativas e de docência de professores no Brasil na segunda metade do século XX, caracterizar a trajetória de formação e prática de professores do Sertão paraibano, entre os anos 70 e 80 do século XX, evidenciar a importância do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Cajazeiras – PB) e Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Sousa – PB) para a formação de professores do Sertão Paraibano, especialmente na segunda metade do século XX.

Algumas questões foram elaboradas no desenvolvimento do trabalho: Como se deu a formação de professores que atuaram, na docência, em escolas do Sertão Paraibano entre as décadas de 70 e 80 do século XX? Qual a importância do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Cajazeiras – PB) e do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Sousa – PB) para a formação de professores do Sertão Paraibano, especialmente na segunda metade do século XX?

A demarcação do recorte histórico-temporal, compreendido entre as décadas de 70 e 80 do século XX, justifica-se por se constituir num período de efervescência de criação e

implantação de escolas públicas no Sertão paraibano e, por conseguinte, pela consolidação e busca maior da profissionalização docente.

O corpus da pesquisa é constituído por entrevistas gravadas com 10 professoras formadas em Escolas Normais do Alto Sertão Paraibano, que atuaram na docência entre as décadas de 1970 a 1980.. A escolha destas colaboradoras foi definida, tendo como critérios principais a formação em nível normal e exercício da docência, em escolas localizadas na região de Cajazeiras e Sousa, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. Denominamos essas professoras como “colaboradoras”, porque tomamos como um dos materiais de análise para a presente pesquisa as memórias de expressão oral, registradas por meio de entrevistas orais gravadas.

O presente estudo vale-se, portanto, da perspectiva documental, especialmente, de memórias de expressão oral de professores, coletadas junto às colaboradoras, por meio de entrevistas gravadas. Para tanto, adota os procedimentos da história oral temática que, na perspectiva dos cidadãos comuns serve para o registro da percepção da história cotidiana por essas pessoas. Constitui-se, portanto, como a formulação de documentos, que se opõem às situações estabelecidas e se explica no confronto de opiniões. É, sobretudo, uma pesquisa que se volta para a compreensão da intrínseca relação que se estabelece entre história e memória.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS NA PARAÍBA

Até o final do século XIX, a instrução paraibana era incipiente e estava a cargo da iniciativa privada. Apesar do centralismo do império, em 1842, houve a iniciativa para implantar a instrução pública por toda a província de Parahyba do Norte que passou a contar com 22 cadeiras. Esse crescimento da oferta das cadeiras fez surgir a Diretoria da Instrução Pública, através da Lei 14, de 4 de outubro, que deu margem à elaboração do primeiro regulamento da instrução primária e secundária da Parahyba do Norte, com vista a organizar o setor da administração pública que estava crescendo.

Essa expansão se deu pela organização da oligarquia e da sociedade política através das relações locais, provincial, estadual e nacional que possibilitaram a estruturação da instrução pública. Nesse cenário de crescimento, em 1854, por reivindicação da povoação de Cajazeiras, que já tinha um “Colégio de Instrução Superior”, foi criada uma cadeira de instrução primária. Nesse período, a sociedade civil ainda era pouco organizada, não sendo possível pressionar o Estado a oferecer instrução pública a todos, além da economia ser predominantemente agrária, marcada por um contingente rural elevado, sendo boa parte formado por escravos que não tinham direito à escola.

Nesse cenário, o processo de expansão das cadeiras foi marcado por dois movimentos: um que lutava pela expansão da escola primária pública, através do aumento do número de cadeiras e outro que tentava conter essa expansão. Esse processo de criação e extinção das cadeiras era complexo, já que envolvia interesses políticos municipais. A criação das cadeiras e a respectiva provisão por professores davam-se por indicação de grupos eleitores ou por apadrinhamento de homens influentes da região, como forma de garantir a popularidade e o poder dos coronéis na região.

A primeira Escola Normal da Parahyba do Norte apresentava como características, ser gratuita e para ambos os sexos, porém, em espaços físicos diferenciados, instituição criada sem autonomia pedagógica e financeira e, sobretudo sem identidade própria. Foi pensada inicialmente, visando a preparação de professores para as atividades instrucionais relacionadas ao ensino primário, a fim de promover novas possibilidades para a Instrução primária na província. (ARAUJO, 2010, p.185).

No Regulamento de 1884, art. 92, foram organizadas as matérias de ensino que deveriam preparar, qualificar e moldar o perfil do professor para o ensino primário, ora exigido por aquele contexto histórico. As matérias analisadas a seguir, foram distribuídas em cadeiras, a cadeira de Língua Nacional com estudos sobre a gramática teórica e prática, noções de literatura e exercício de redação. A cadeira de Pedagogia, e deveria ser trabalhado os seguintes conteúdos: história, organização escolar, metodologia. Educação normal, física e intelectual, prática dos métodos do ensino em todo o seu desenvolvimento e legislação do ensino.

A cadeira de geografia tinha como objetivo fornecer algumas noções e conceitos básicos específicos, noções de cosmografia, geografia geral, geografia e história prática. A cadeira de matemática envolvia conhecimentos de aritmética, geometria plana, a metrologia (sistema de pesos e medidas) e ao desenho linear. Quanto às cadeiras de Religião e de Prendas domésticas, não foi estabelecido nenhum conhecimento e/ ou atividade específica, porém deveria ter um caráter prático-utilitário no processo de formação de professores na Escola Normal, proporcionando elementos necessários à formação da conduta moral.

Quanto ao processo de avaliação de aprendizagem, determinou a realização de exames a serem aplicados apenas no final de cada ano escolar. através de provas escritas com ditado, composição e questões práticas de aritmética; práticas de caligrafia e desenho e provas orais com todas as outras matérias do programa. A avaliação desses exames era feita em quatro graus: distinção, aprovação plena, aprovação parcial ou reprovação.

Sob essa ótica, no entendimento do processo de organização da instrução pública, havia a necessidade dos gestores administradores conceberem a educação como um problema de

caráter nacional, sobretudo, para que fossem criadas formas eficientes de arrecadação de recursos para expansão da educação a uma maior parcela da população, possibilitando o acesso de todos ao ensino gratuito, promovido pelo Estado.

Para além da teoria, na prática os investimentos na área educacional não foram suficientes para acompanhar a era social moderna, marcada pela industrialização. Isso gerou uma luta dicotômica marcada, de um lado pelos intelectuais que lutavam por uma educação pública acessível ao povo. De outro lado, o Estado investia em programas de alfabetização fragmentados que, mais do que formar sujeitos habilitavam indivíduos, minimamente, para a leitura e escrita, o que assegurava o direito de se constituir como eleitor. A formação desse contingente de eleitores era necessária para o estabelecimento da unidade da nação e promulgação da nova ordem social. (PINHEIRO, 2002).

No caso da Paraíba, os conflitos gerados entre essa dualidade puderam ser sentidos, igualmente, no discurso de intelectuais e políticos da época, que conclamavam para o estado a expansão do sistema educacional. Embora na Paraíba e, por extensão, no Brasil, houvesse o reconhecimento por parte dos poderes, da necessidade de instituição do ensino primário gratuito e obrigatório, na prática isso não aconteceu. Prova dessa inércia é o alto índice de analfabetismo que assinala a década de 20, ou seja, apenas 25% da população em idade escolar estaria, efetivamente, na escola. Na Paraíba esse número caía para 13% de indivíduos em idade escolares ativos inseridos no sistema educacional. Esses índices eram considerados baixos para uma instrução que pretendia ser direcionada a todos.

Em 1921, na Paraíba, dos cento e oitenta mil meninos em idade escolar, só vinte mil recebiam a educação elementar. Constatava-se, então, a necessidade urgente de promover a educação primária por todo o estado. A intenção maior era reverter as altas taxas de analfabetismo, já que era prioridade do governo federal expandir e aperfeiçoar o ensino das primeiras letras. Fundamentado por essa realidade Pinheiro (2002, p. 157) destaca que para a promoção do ensino na Paraíba da época, o Estado deveria favorecer “[...] imposto especial destinado exclusivamente à instrução, auxílio do governo federal, animação à iniciativa particular para a fundação de escolas e prêmios aos professores pela alfabetização de alunos”.

Nesse cenário, no campo educacional, os profissionais expressavam através das grandes conferências nacionais discussões sobre as alterações qualitativas e quantitativas, que possibilitariam a modernização da rede de ensino público. Era, pois, o momento oportuno para repensar e reestruturar a educação brasileira, tornando-a acessível a todos.

De acordo com Araújo; Freitas; Lopes (2008), entre o período de 1835 a 1960, registra-se a gênese e implantação de 20 Escolas Normais, sendo a Paraíba, em uma perspectiva

cronológica, a décima quarta província a criar sua Escola Normal. Segundo Kulesza (2008, p.263), a Escola Normal paraibana fora instaurada a partir da lei 761, “promulgada em 7 de dezembro de 1883 e regulamentada em 30 de junho de 1884, [que] havia extinguido o Liceu Paraibano, implantando uma Escola Normal de dois graus.

No caso da Paraíba, a partir de 1916 a escola pública iniciou o processo de mudança no sistema de ensino, que passou das cadeiras isoladas para os grupos escolares. Os grupos escolares surgiram, portanto, como outra modalidade estrutural do sistema educacional brasileiro. Surgiu a oportunidade através desse novo espaço, a garantia, a partir de normas e regulamentos, de implantação de diretrizes pedagógicas relacionadas a um novo modelo de atuação nos espaços das salas de aula.

No Brasil e na Paraíba, a escolarização pública pode ser mapeada por dois períodos, ora distintos, ora relacionados. O primeiro refere-se a era das *cadeiras isoladas* que se “[...] constituiu como o modelo de organização escolar implantado pelo Marquês de Pombal e mantido até os anos de 1915 e 1916”. (PINHEIRO, 2002, p.7). Esse modelo não se configurou, efetivamente, como uma educação pública e organizada.

A partir dos anos de 1915 e 1916 surgiram os *grupos escolares*, assinalando uma nova organização do sistema educacional brasileiro, especificamente no âmbito do ensino primário, que passou a ser organizado em séries. Procurou-se, efetivamente, com esse modelo o agrupamento e classificação de alunos por idade e pelo nível e domínio dos conteúdos escolares, numa busca de homogeneização do público que compunha as salas escolares.

Nas primeiras décadas da implantação dos grupos escolares, foram discutidas questões referentes à gradação do ensino como também, tentou-se definir o número ideal de salas, já que se constituíam como edificações suntuosas, não podendo ser hipertrofiadas.

Os grupos escolares propiciavam ao Estado brasileiro benefícios que, de um lado aperfeiçoavam o controle estatal sobre o sistema educacional, uma vez que através desse modelo os mecanismos de disciplina foram aperfeiçoados, instituindo o tempo de forma padronizada e a racionalização dos recursos. Como consequência, surgiram as equipes pedagógicas, o corpo técnico-administrativo, responsáveis diretos pela organização da estrutura escolar que estava se implantando, já que a preocupação com o cumprimento das funções escolares era necessária para desenvolver o trabalho no âmbito da escola. Assim, fortaleceu-se o sistema produtivo capitalista, ou seja, o desenvolvimento da escola, de forma organizada, que traria como consequência o desenvolvimento do trabalho. Também, destacou-se como tarefa da escola a preparação do homem ideal ao culto dos valores patrióticos, indispensáveis à formação do cidadão.

No seio das transformações culturais, políticas e econômicas da época, a Paraíba, através da elite, começou a se preocupar com a implantação das reformas educacionais. Assim, em 1916 foi criado o primeiro grupo escolar da Paraíba. Mais tarde, em 1917, ainda os intelectuais, professores locais, preocupados em formular diretrizes pedagógicas, através de Regulamento, no artigo 90, decreto nº 873, procuraram incentivar a educação local, voltada para uma produção pedagógica que atendesse aos ideais pedagógicos, tendo entre esses recursos o livro didático. Era, portanto, necessário modernizar o ensino e, assim, manter e assegurar a ideologia dominante.

Na tentativa de buscar a identidade educacional paraibana, os intelectuais e políticos paraibanos defendiam uma educação humanista, com a principal preocupação na formação do indivíduo, humanizando-o na tentativa de fortalecer a Nação. Priorizava-se nessa formação o culto à moral, aos bons costumes, os ideais que atendiam aos interesses da Nação.

Nessa perspectiva, a escola deveria ser responsável pela educação moral de seus alunos. Apareceu, portanto, como instituição responsável pela formação do caráter e como sede do sentimento patriótico a ser cultuado. As matérias ideais para estudo seriam aquelas que propiciassem a preparação do homem para a construção do Estado-Nação, a exemplo de história e geografia. Além disso, nas aulas de educação cívica, as crianças deveriam ser despertadas para o culto aos sentimentos de nacionalidade e de patriotismo.

O educador deveria dar atenção a essas questões para que a “ordem e o progresso”, defendidos pelos conservadores fossem colocados em prática. Para cumprir os objetivos da escola, foi lançado em 1922, o livro de história, destinado ao ensino primário público, intitulado *Pontos de História do Brasil*, da professora Eugênia Vieira, professora da Escola Normal da Parahyba do Norte. Esta obra tornou-se um marco importante na história do livro didático na Paraíba, uma vez que as ideias por ele propagadas assemelhavam-se aos objetivos dos ideais pedagógicos da época. Sobretudo porque relacionava os fatos ocorridos na Paraíba, naquele período, com aspectos do contexto brasileiro.

Esse ideário pedagógico que destacava que a escola seria a responsável pela formação do sentimento patriótico, tornou-se hegemônico, através do discurso nacionalista patriótico, a fim de ampliar as forças produtivas do capital, e para intelectuais, professores e gestores como espaço de difusão dessas ideias, materializadas através do livro. Reforce-se a importância da normatização da cadeira de educação moral e cívica, implantada pela primeira vez na Paraíba, na Escola Normal e Liceu Paraibano, para em seguida ser colocada nos grupos escolares.

Embora os novos ideais fossem propagados, o progresso da pedagogia moderna foi sendo incorporado ao cotidiano escolar de forma lenta. Ainda dominava o ensino livresco,

clássico, com a preocupação centrada nos aspectos metodológicos. Cabia, nesse cenário, aos professores aprender técnicas para trabalhar bem os conteúdos.

Na década de 1920, o ensino rural passou a ser defendido pela necessidade de ampliação dos objetivos educacionais. Além disso, evidenciava-se a preocupação com o ensino profissional secundário, assinalado pela implantação da Academia do Comércio Eptácio Pessoa, em 1925. O então Presidente do Estado, João Suassuna, declarou-se desejoso de que a Paraíba tivesse uma organização escolar modesta, dentro dos parâmetros financeiros do estado, devendo, nos seus limites, atender as necessidades reais do meio. Para tanto, propôs o aumento do orçamento estadual a fim de ampliar o sistema de instrução escolar.

Defendeu, também, a criação de um museu escolar para a exibição de filmes com conteúdos pedagógicos. Na época da criação dos grupos escolares, foram introduzidos currículos específicos para atender escolas, tanto do meio rural como do meio urbano. Verificou-se, também, uma preocupação com o sistema produtivo, com o desenvolvimento do trabalho. As crianças, para tanto, precisavam apresentar vocações a serem desenvolvidas.

Nos grupos escolares, o ensino primário começou a ser organizado em séries. Ainda mais, passou-se a organização de equipes pedagógicas e de corpos técnico-administrativos para atuarem nos espaços educacionais. O aumento da concentração de alunos reverteu-se na preocupação com a elaboração de regimentos internos e de espaços para ampliar as inovações do ensino. Entretanto, de forma negativa, verificou-se a fragmentação do trabalho pedagógico, pela distribuição do poder no interior da escola. Os grupos escolares surgiram, a priori, para se constituírem como espaço privilegiado para a difusão dos ideais escolanovistas na Paraíba. Nesse sentido, contribuíram para o aperfeiçoamento e sofisticação do controle do Estado, bem como a melhoria na qualidade do ensino público. Foi nesse período que houve um maior número de investimentos destinados à educação, já que as despesas com instrução e maior eficiência técnico-pedagógica propiciaram uma diminuição progressiva do analfabetismo local

Conclusão

A compreensão da prática docente, feita a partir das memórias de expressão oral de professores, permite o entrecruzamento de fatos passados e presentes. Enxerga-se, portanto, nessas memórias a possibilidade de (re)escrita da história de formação profissional, possibilitando a análise, compreensão e interpretação de realidades vividas e compartilhadas socialmente.

Essas memórias não derivam de histórias isoladas, posto que são relatos singulares, em que o sujeito é concebido como uma figura histórico-discursiva produzida pelos arquivos que derivam da/pela linguagem. São histórias construídas na prática do cotidiano, na colaboração, nas experiências compartilhadas, na participação em atividades diversas, na tomada de decisões e no desenvolvimento das responsabilidades sociais e políticas. São relações sociais que se estabelecem, a partir das condições concretas de trabalho da época, situando suas vozes quanto ao sentido e significado dado ao seu próprio trabalho e ao contexto histórico, político e econômico em que estavam inseridas.

Através das narrativas é possível construir relatos singulares, que se inter cruzam com as memórias coletivas. As histórias construídas na prática do cotidiano, na colaboração desses sujeitos, nas experiências compartilhadas, na participação em atividades diversas, na tomada de decisões e no desenvolvimento das responsabilidades sociais e políticas, podem produzir acontecimentos históricos, que serão consolidados e ampliados por essas narradoras particulares, que vão tecendo a história, desenhando as representações sociais.

Percebe-se, portanto, que é possível pela escuta e análise das vozes desses sujeitos singulares, nesse caso as professoras colaboradoras desta pesquisa, entendermos o fio condutor para profissão docente, a partir do entendimento de problemas e perspectivas inscritas na formação e prática dessas docentes.

Entendemos, assim, que a história também se infiltra no imaginário do povo, que pela ordem dos discursos quer se fazer enxergado, sentir-se plural. E é pela linguagem, segundo De Certeau (1998, p. 41) que esse imaginário pode se constituir história, ao dizer que: “A linguagem do imaginário multiplica-se. Ela circula por todas as nossas cidades. Fala à multidão e ela a fala. É o nosso, o ar artificial que respiramos o elemento urbano no qual temos de pensar”.

Na perspectiva de Meihy & Seawright (2020), a memória se constitui, pois, como mediadora entre o presente e o passado, entre o eu e o outro, entre o individual e coletivo. É através da linguagem, da narrativa que se processa o único resgate possível do passado, dos indícios, vestígios, sinais de um real vivido, experienciado e apresentados na narrativa oral que, evidentemente, constitui-se como matéria-prima para os estudos pautados na história oral.

Ainda mais, constituem-se como documentos indispensáveis para a presente pesquisa documentos dos acervos das escolas nas quais se formaram e atuaram as professoras colaboradoras, tais como documentos normalizadores de criação e estruturação e funcionamento das escolas em questão, atas, livros de matrícula, anuários, programas de disciplinas, diários pessoais, fotografias, dentre outros.

REFERÊNCIAS E FONTES

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX**. 309fl. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal DA Paraíba. João Pessoa, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. **Cultura Brasileira**. São Paulo: CEN, 1958.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2 ed ver. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CARTHER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa, Difel, 1990

DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano 1: Artes do Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
a, Marília, 2009.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, São Paulo. Alínea, 2008.

LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY & HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PINHEIRO, A. C. F. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

SCOCUGLIA, A. C. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1953. Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 3, v. 57.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: História Oral**. Trad. Lólio L. de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROTESTANTE NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

Douglas Lima da Costa

Universidade Federal de Sergipe - UFS

advdouglascosta@gmail.com

RESUMO

A presente comunicação pretende apresentar os elementos pedagógicos que subsidiaram as práticas formativas protestantes no período que vai do Brasil Império ao Período Republicano. Uma questão norteadora apresenta-se nesse contexto: quais ideias fundamentais embasam a educação protestante tal como manifestada na quadra em discussão? O objetivo é compreender o quadro teórico que orientou a atuação e a dinâmica das missões protestantes no Brasil a fim de identificar sobre quais bases a educação protestante aqui se firmou. Subsidiariamente, espera-se destacar lideranças protestantes à frente do processo educativo missionário brasileiro e analisar o seu processo de atuação, suas estratégias e seus métodos. Os campos temáticos que se pretendem explorar com o presente estudo dizem respeito à História da Educação e à História das Ideias Pedagógicas. A abordagem teórico-metodológica adotada ancora-se numa perspectiva historiográfica de revisão de literatura. Com isso, espera-se relacionar o tema central com os estudos supracitados para também compreender a inter-relação indivíduo/sociedade/educação à luz de diferentes teorias socioeducacionais, traçando um arquétipo da educação protestante em sua origem no território brasileiro.

Palavras-chave: Protestantismo. Educação, História da Educação e das Ideias Pedagógicas Brasileiras.

Introdução

Estudos que tratam sobre a contribuição da educação protestante podem ser vistos em Maria Lúcia Barbanti, quando elaborou *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens* (1977), e em Osvaldo Hack, ao escrever *Protestantismo e educação brasileira* (1985). Já Ramalho destacou, em “Prática educativa e sociedade” (1976), a influência da ideologia americana na prática educativa protestante; Leda Rejane Sellaro (1987) buscou reconstruir o processo histórico que possibilitou a implantação e o desenvolvimento da educação protestante no Brasil e, particularmente, em Pernambuco pelas missões norte-americanas; Peri Mesquida, em sua obra *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil* (1994), analisou a implantação e a prática educativa do metodismo de origem missionária norte-americana no Brasil no período de 1870 a 1930, com um enfoque na explicação e explicitação da dialética que uniu, na forma de um transplante cultural, um modelo de educação confessional típica de um contexto cultural diverso do da sociedade brasileira, e Ester Fraga Vilas-Bôas, por sua vez, abordou o tema na pesquisa *Origens da Educação Protestante em Sergipe: 1884-1913* (2000).

Embora o protestantismo tenha permeado grande parte do território nacional no período missionário, as produções que tratam sobre a sua relação com a educação, em sua maioria, são pouco exploradas, conforme destaca Vilas-Bôas:

Autores como Fernando de Azevedo e Jorge Nagle, apesar de terem analisado demoradamente a educação brasileira, são tímidos no que se refere à educação protestante. Um estudo mais específico foi desenvolvido por Jether Pereira Ramalho, onde tratou em profundidade sobre a temática e sua relação com a ideologia. Dentre outras pesquisas, destacam-se as obras de Peri Mesquida, Osvaldo Henrique Hack e Leda Rejane A. Sellaro. (2000, p. 1).

Nesse sentido, embora o Sistema Educacional Protestante exista no Brasil há mais de um século, a História da Educação Brasileira não tem lhe dado a ênfase esperada, de modo que aparece em maior destaque nas obras dos autores anteriormente mencionados e em produções de pesquisadores da sociologia, antropologia e ciências da religião ao recomporem a história das missões protestantes brasileiras, voltando-se, porém, à estratégia missionária lastreada na educação, mas não se debruçando com maior rigor sobre o aspecto pedagógico que envolveu tais ações.

Elementos norteadores da educação protestante no Brasil

Desde os momentos fundantes a sociedade brasileira recebeu a marca católica portuguesa como pedestal civilizatório. Com o objetivo de alargar as suas fronteiras e de se manter estável em meio às disputas em seus territórios nacionais, a Coroa uniu forças com a Igreja Católica, que, por sua vez, precisava recompor a força perdida para o protestantismo com a catequização de povos pagãos; por essa razão, a iniciativa de colonização pelos portugueses teve a serviço a Igreja como aporte de sua ação, como assinala Walter Altmann:

Apesar de sempre ter havido algumas vozes proféticas e independentes, a Igreja como instituição veio atrelada ao Estado e aos propósitos de conquista e dominação das coroas ibéricas. Pelo sistema do padroado, os sacerdotes e missionários eram funcionários reais. A serviço da coroa, a cruz se aliou à espada. (1994, p. 119).

No quesito educacional, em 1549 a Companhia de Jesus chegou à *terra brasilis* calcada no método pedagógico confessional, com o objetivo principal de catequizar os povos indígenas e fortalecer o catolicismo frente ao protestantismo que já despontara em muitos lugares da Europa. Essa organização, usualmente chamada Ordem Jesuíta, foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola (1491-1556). Segundo César Toledo e Flávio Ruckstadter, estes foram os intentos com a sua criação:

O descrédito da instituição havia se tornado algo comum; ela começou a definhar em quase todos os setores e até mesmo a agonizar em outros. Nesse sentido, a Companhia de Jesus surgiu como o fruto dos próprios esforços da Igreja Católica em se reformar, bem como das pressões exercidas pela Reforma Protestante e pelas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que a Europa atravessava. (2002, p. 106).

Os principais representantes desse movimento foram os padres Manoel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira, que fundaram casas que seriam utilizadas como espaços educativos e de conversão e que durante longos anos foram a principal ação educativa na colônia brasileira, conforme atesta Ana Paula Menardi:

Estas casas, ou residências ou ainda recolhimentos, recebiam os meninos índios para serem catequizados e instruídos e se destinavam também a abrigar os padres aqui na colônia, bem como os órfãos vindos de Portugal e os da terra, a fim de lhes dar assistência e formação religiosa. [...] A vinda de órfãos de Portugal contribuiu grandemente como um motivador a mais para a já necessária construção de casas (residências ou recolhimento) e representou um reforço na conversão dos índios, uma vez que os jesuítas

utilizaram como estratégia de catequese e instrução os órfãos para atrair os meninos índios. (2010, p. 159).

Via-se nessa estratégia da Igreja Católica um trunfo para reagir ao protestantismo, explorar missões em outros continentes e expandir o catolicismo. A organização desse movimento assegurou-lhe prospectivos resultados ante a unidade que quase sempre repousou na Ordem, que, inclusive, era regida por Constituições, nas palavras de Toledo e Ruckstadter (2002, p. 108): “a rígida instituição, organizada militarmente, tem na sua organização hierárquica o seu ponto de equilíbrio. A obediência, nesse sentido, é a peça-chave do funcionamento deste motor que chamamos de Companhia de Jesus”, a qual estava disposta da seguinte forma:

Os colégios jesuíticos não admitiam meninos abaixo dos 10 anos. Dois tipos de colégios eram dirigidos pela Ordem, o inferior, que durava cinco ou seis anos, e o superior, de verdadeiro nível universitário. O currículo dos colégios inferiores era dividido em três classes de gramática, seguidas de uma quarta, chamada humanidades, e uma classe denominada de retórica. Nas universidades, filosofia, incluindo matemática e ciências naturais, eram estudadas durante três anos. [...] Como regra, somente os jesuítas preparados para a função eram admitidos a ministrar instrução. [...] A língua latina era tida como “o indispensável veículo para todo o saber”. O currículo dos colégios era uma sagaz combinação das sete artes liberais e o estudo de autores clássicos latinos selecionados. O uso da língua materna foi suprimido tanto quanto possível, e à língua e cultura gregas foi dado um papel subordinado. [...] As obras dos autores pagãos eram expurgadas; e onde era julgado necessário adaptar o texto para o uso da juventude cristã, eram acrescentadas notas. Nas universidades, a Matemática, as Ciências, e a Teologia escolástica eram estudadas. (EBY, 1976, p. 95)

Anos mais tarde, em 1759, os jesuítas foram expulsos das terras brasileiras como parte das medidas propostas pelo Marquês de Pombal, que não concordava com muitas das ações da Ordem. Apesar das divergências que revestiam tal sistema educacional e da polêmica de sua pedagogia, Frederick Eby ressalta:

Conquanto o sistema jesuítico seja, indubitavelmente, o mais perfeito idealizado e praticado para controlar a personalidade humana por doutrinação, e conquanto tivesse sido um fator de difusão na educação de países católicos e até certo ponto mesmo nos protestantes, só pode ser considerado como o elemento ultraconservador na evolução da educação moderna. A Sociedade não tinha mensagem para a metade feminina da espécie. Por certas razões, ardentemente discutidas, limitou-se à educação de meninos acima de dez anos de idade. Este desprezo pela educação primária e elementar ocorreu numa época em que tanto a filosofia católica quanto a protestante acreditavam que as atitudes da criança eram determinadas antes dos sete anos de idade. Mais uma vez a filosofia jesuítica, rigidamente, exigia controle exclusivo na formação do menino, e não a dividiria com a

influência do lar ou de qualquer outra instituição. De forma mais significativa ainda, a Ordem não tinha programa para a educação das massas. Mesmo a Igreja, para a qual tinha sido organizada com intenção de servi-la com uma absoluta dedicação, incomparável em toda a história humana, não aprovou sua obra. Muito menos se adaptou à corrente irresistível para o esclarecimento de toda a humanidade. À Sociedade deve ser atribuída a iniciação da formação de professores e a assistência missionária em terras pagãs, e o estabelecimento de colégios na América Latina e outros países. (1976, p. 97-98).

De outro giro, a Reforma Protestante já havia eclodido na Europa e teve como principal artífice Martinho Lutero¹, responsável por denunciar os problemas da Igreja Católica do século XVI. Lutero questionou o *modus* salvífico, o uso das obras e dos signos e também apregou a necessidade do livre exame das Escrituras como instrumento necessário para a efetivação do sacerdócio universal, possibilitando a cada sujeito interpretar livremente as Escrituras. De acordo com Maria da Glória de Rosa, as razões desse importante acontecimento foram:

1º a corrupção em que havia caído grande parte do clero; entre os vícios apontavam-se: a simonia, a avareza, a degradação dos costumes, a ambição política, etc.;

2º os protestos de Wiclef, na Inglaterra, e João Huss, na Boêmia, nos séculos XIV e XV, contra o desvio da Igreja de suas primitivas crenças;

3º o desenvolvimento do espírito crítico da corrente humanista que acentuou o valor da personalidade e da individualidade livre ante qualquer coação exterior. (2004, p. 139).

A efetivação dessa nova acepção religiosa propugnava, como dito, o acesso de todos às Escrituras. Nesse sentido, segundo Manacorda (1992, p. 194), “tradicionalmente os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero”. Essa associação da ação religiosa à ação pedagógica criou uma atmosfera de mudanças que foi capaz de conclamar as estruturas sociais para o despertar dos novos tempos e que resvalaram nos outros âmbitos da vida, como chama atenção Carlota Boto (2017, p. 71):

A Reforma protestante propugna a escolarização como ferramenta para a leitura da Bíblia, sem interposição de nenhum sacerdote, favorecendo a religiosidade das populações. Os reformadores voltavam-se também para a

¹ “Lutero nasceu em Eisleben, Saxônia, em 1483, e passou sua infância em Mansfield [...] mais tarde, frequentou a Universidade de Erfurt [...] após o seu curso, Lutero tornou-se monge agostiniano e foi chamado à faculdade da recém-fundada Universidade de Wittenberg. Ai, através da leitura das Escrituras, adquiriu a convicção de que a salvação vem através da fé e não como um resultado de boas ações. A partir de então, esta convicção tornou-se o motivo principal de tudo o que fez. Em 1517, quando pregou as suas noventa e cinco teses na porta da capela da Universidade, Lutero deu o primeiro passo na sua carreira de reformador.” (EBY, 1976, p. 53).

vida civil, acreditando no potencial da educação para a prosperidade dos povos. Favorecia-se um ensino coletivo, que deveria ser dirigido pelas municipalidades. [...] O aprendizado escolar seria racionalizado com o modelo dos colégios calvinistas que pretendem imprimir ordem e disciplina em uma escola que é vista como o lugar de preparo da juventude para o mundo do trabalho. Com a Reforma, haverá um deslocamento da reflexão pedagógica para advogar uma escola secularizada, racionalizada, institucionalizada e civilizadora. (2017, p. 71-72).

Esses princípios norteariam as missões protestantes que chegariam ao Brasil alguns séculos mais tarde, embora não tenham sido elas europeias, mas norte-americanas. Para Altmann (1994, p. 101), “quanto ao protestantismo [...] este veio à América Latina como a ‘religião do livro’. Isso é válido mais para as igrejas de missão do que para as igrejas de transplante, oriundas do fluxo migratório em diversos países do nosso continente”. No plano nacional, marcada pela presença do catolicismo desde o descobrimento, a sociedade brasileira recebeu de forma direta essa influência para a consolidação da cultura nacional. Apesar disso, os primeiros missionários evangélicos, quando aqui também chegaram, lançaram as bases para o desenvolvimento do protestantismo, mas também colaboraram para o processo de transformação social aqui estabelecido, entre tais aspectos, o educacional. Nesse intuito, os primeiros contatos do protestantismo na Ilha de Vera Cruz foram modestos, ainda na colonização. Mariana Silva (2011, p. 113) diz que “a ideia de colocar o protestantismo no Brasil falhou quando foram expulsos em 1.560, sendo o território posto novamente sobre o domínio português”, referindo-se a autora aos protestantes franceses huguenotes. Algumas foram as investidas em períodos subsequentes que de forma instável não puderam firmar bases. Somente no século XIX foi possível retomar a missão protestante. Segundo Léonard (1981, p. 118), isso se deu na primeira parte desse século com o “pastor norte-americano Daniel Parish Kidder, que percorreu o Brasil durante a minoridade de D. Pedro II, distribuindo bíblias”, com o propósito de tornar conhecidas e acessíveis as Escrituras Sagradas – ausentes até mesmo das principais bibliotecas públicas do país. Gicélia Santos Costa resume os movimentos protestantes desse período do seguinte modo:

Muitos imigrantes de diferentes ramos protestantes chegaram ao Brasil entre 1810 e 1840: os anglicanos (a partir de 1808), suíços (1819-1820), luteranos (1824) e posteriormente os metodistas (1835-1841), congregacionais (1855), presbiterianos (1859), e batistas (1860). O primeiro grupo (até 1859) foi categorizado pelos especialistas como “protestantismo de imigração” e o segundo como “protestantismo missionário”. O que diferencia é que, no caso dos primeiros grupos (protestantismo de imigração), sua preocupação inicial era apenas a de garantir o atendimento religioso na língua nativa, sem grandes interesses proselitistas. Já o protestantismo da segunda leva aportou no Brasil a partir de 1859 com um projeto claro de influenciar a sociedade

brasileira através do expansionismo de suas igrejas e da penetração em setores culturais. (2020, p. 129).

Constatando a necessidade de compreender bem a região que se pretendia explorar, considerando a presença de uma religião já firmada e hegemônica, os primeiros missionários anglo-saxônicos estabeleceram estratégias específicas a fim de lograr êxito no trabalho de missão. Acerca disso afirma Antonio Mendonça (2008, p. 121) que “quando o protestantismo chegou ao Brasil para ficar, em meados do século XIX, encontrou aqui uma religião já confortavelmente instalada, tendo já vencido, pelo menos aparentemente, todos os obstáculos”. Léonard (1981, p. 135) destaca que “duas ordens de circunstâncias favoreceram grandemente a propaganda estrangeira: as disposições do Imperador e a necessidade que o Brasil tinha de imigrante”. O uso da Bíblia como instrumento de culto, bem como o hinário de cânticos, contribuía para uma participação quase que forçada do ouvinte. Como princípio da Reforma, o livre exame das escrituras norteava a estratégia evangelizadora. Mendonça (2008, p. 141) afirma que “a educação, como estratégia missionária, nunca deixou de acompanhar os missionários norte-americanos”.

Não é difícil imaginar a pouca instrução da população nesse período, sobretudo, pelo modo de vida rural e pela pouca oferta de ensino nessas regiões. Mendonça (2008, p. 143-144) ressalta “[...] o analfabetismo do segmento da sociedade que lhes oferecia espaços para a tarefa conversionista, o dos homens livres e pobres da população rural”. Assim, a educação fornecia as bases para a disseminação partidária e se insurgia como ferramenta eficaz. Mendonça (2008, p. 144) assevera que “para atender a tal necessidade, os missionários colocaram ao lado de cada comunidade uma escola”. Nesse caminho, diferentemente do método educativo católico, a educação protestante evidenciou-se como uma estratégia missionária, mas também como uma ação de filantropia para essa parte da população desassistida pelas lideranças políticas e pela Igreja Católica, de ruptura com práticas já estabelecidas e de influência no sistema educacional vigente por suas práticas renovadas, quais sejam:

[...] o magistério feminino [...] o sistema de cantarolar as sílabas e a tabuada em coro foi substituído pelo método americano, intuitivo e silencioso, sem a excessiva memorização [...] introdução de várias novidades no ensino elementar, como regras da arte literária, ciências, recitação de poesias em português, francês e inglês, execuções musicais, canto ao piano, exercícios calistênicos, etc. [...] ensino da Bíblia [...] havia cânticos de hinos sagrados durante a aula. (MENDONÇA, 2008, p. 150-151).

Como mencionado, havia na educação protestante questões caras à época, como a promoção do ensino às classes menos favorecidas, a inclusão da mulher no processo de ensino-aprendizagem e uma busca por renovação nos métodos de ensino vigentes. Além disso, essa atuação possibilitou a criação de diversas instituições no país, dentre as quais algumas perduram até os dias atuais, conforme sumariza Fernando de Azevedo:

As escolas americanas no país, nos primórdios da República e em época em que a instrução ainda se achava em grande atraso, contribuíram notavelmente, em São Paulo, não só para a mudança de métodos como para intensificação do ensino. Fundam os protestantes grandes colégios, como o Mackenzie, em São Paulo, o Instituto Grambery, em Juiz de Fora, o Instituto Gammon, também em Minas, e os ginásios evangélicos da Bahia e de Pernambuco; incentivam a literatura didática que se enriquece com trabalhos de primeira ordem, no seu tempo, como a gramática de Júlio Ribeiro e de Eduardo Carlos Pereira, a aritmética de Trajano, as obras de Otoniel Mota e os livros de leitura de Erasmo Braga; e colaboram efizcamante na difusão do ensino popular, pelo sistema de escolas dominicais (apud HACK, 1985, p. 70).

É nessa conjuntura que a educação pública brasileira, especialmente no Sudeste, fora afetada por tais práticas pedagógicas, o que corroborou também a expansão e criação dos colégios protestantes no cenário nacional, como no exemplo de São Paulo, nos primeiros anos da República, ante o prestígio e o êxito alcançados por esses colégios, segundo Jether Ramalho, citado por Cesar Romero Vieira:

É inegável a contribuição dos colégios protestantes à educação pública paulista na renovação dos métodos pedagógicos, em detrimento da pedagogia essencialmente mnemônica e “monótona” das escolas públicas: na introdução da co-educação, contra a tradição católica de separação rigorosa de sexos; na dignidade na educação do sexo feminino, contra o preconceito à sua formação; na inovação curricular, com ênfase ao aspecto científico, contra um currículo essencialmente clássico, no qual as ciências físicas e naturais eram apresentadas quase sem o uso de laboratórios e experimentação; no princípio de liberdade de religião nas escolas e contra a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas e no espírito de compreensão, ou mesmo de ternura, que permeava as relações entre professor-aluno, contra o autoritarismo baseado no princípio do magister dixit. (RAMALHO 1976 apud VIEIRA, 2002, p. 13).

Essa relação entre educação e religião, pautada num duplo interesse – promover o protestantismo e o desenvolvimento social local –, ao tempo que se oferecia uma educação inovadora, colaborava para a construção de uma elite intelectual, alumniada pela candeia da ética protestante e que criara uma atmosfera de inovações pedagógicas que romperam com o

status quo daquela época. Sobre a organização das escolas protestantes, dispõe João Marcos Santos:

O modelo de escola era o “paroquial”, aquele agregado a uma igreja, essencialmente rural, ou os colégios mais urbanos, nas capitais. A distinção fundamental reside no fato de que a primeira estava intrinsecamente associada à tarefa de inserção do protestantismo, através da leitura da bíblia e da participação nos ofícios religiosos, enquanto os colégios visavam o estabelecimento de uma cultura civilizatória cristã protestante, funcionando como uma forma indireta de evangelização, que pela inoculação de uma nova mentalidade ideológico-religiosa de caráter permanente e abrangente visava produzir a mudança da sociedade. (2007, p. 125).

Em que pese a propaganda religiosa em que repousava o protestantismo, havia também um aparato intelectual. O acesso, o estímulo e o ensino de leitura das Escrituras, coluna dorsal dessa acepção religiosa, propugnavam uma ação alfabetizadora, tornando-se um princípio civilizatório no Brasil oitocentista que despertou, inclusive, o interesse das elites. Conforme Mendonça (1984, p. 74), “as elites brasileiras, em grande parte liberal, não estavam interessadas na ‘religião’ protestante, mas na educação que os missionários ofereciam”. Aliás, para Rui Barbosa, muito se deve a essa educação:

O Protestantismo nasceu da liberdade da consciência individual, cuja consequência política é a liberdade religiosa; do protestantismo é filha a instrução popular, que constitui a grande característica, o principal instrumento e a necessidade vital da civilização moderna. (1945, p. 164).

Sobre o tipo de educação que era ofertada pelos protestantes, notava-se uma preocupação em preparar um público para o Brasil que estava em transformação e que logo se tornaria República. A formação envolvia o aspecto ético e religioso, mas também profissional, visto que o valor pelo trabalho implicava uma consistente formação. Elevando-se e se consolidando o patamar educacional, se fortaleceria a religião e se efetivaria também a proposta do sacerdócio universal para os novos crentes que assumiriam as igrejas locais. Ramalho sumariza tais aspectos pedagógicos da seguinte maneira:

No estilo, características e ênfases das práticas educativas confessionais existentes na época, pode-se observar o confronto de duas posições: uma representando a de uma burguesia tradicional com resquícios de nobreza, fundamentalmente agrária ou agrária exportadora, onde a educação é voltada para a erudição, as etiquetas, a oratória, a literatura, a música erudita, tendo como língua estrangeira básica o francês; e a outra que procura instrumentar uma pequena burguesia e classe média ascendente, mais dinâmicas, menos tradicionais, ligadas em parte ao comércio, e a indústria nascente e a certos tipos de profissões liberais, com parcelas urbanas consideráveis, prática essa

que dá ênfase ao ensino prático, as nascentes demandas da sociedade, a eficiência medida pelo sucesso, ao trabalho, e tendo como língua estrangeira básica o inglês. Representam duas posições que servem para instrumentar setores diversos do grupo dominante (elites estabelecidas versus elites em formação), na disputa pela liderança do poder (1989, p. 12).

Santos, por sua vez, complementa:

O eco dessa formação, pessoal e profissional, deve constituir um resposno dentro da ordem social, incorporando valores como a disciplina racional ancorada na cooperação herdada da prática da liberdade. A ênfase na dimensão moral, de resto, tão cara ao protestantismo, reflete a convicção de que o objetivo da educação é a formação do caráter; onde a responsabilidade pessoal é o fundamento. Como forma de estimular o exercício democrático os pais são convidados a participarem do processo pedagógico, os alunos a formarem grêmios e associações, as eleições inter paris são incorporadas à rotina; atividades extra-classe ganham regularidade, pessoas alheias ao círculo da escola também são trazidas para conferências e outras ações, incorporando a comunidade na vida da escola, e traça-se o caminho para uma via cosmopolita e fraterna. O corpo, casa do espírito, merece cuidado, e o preparo do homem visa ao desenvolvimento integral, por esta via entra a prática esportiva, cujo efeito esperado é mais que o condicionamento físico e envolve também um espírito cooperativo. (2007, p. 143).

A bem da verdade, vê-se que, apesar de haver alguma semelhança nas estratégias missionárias adotadas pelos jesuítas e pelos protestantes (conversão), verifica-se na ação protestante lastreada na educação uma abertura aos princípios liberais que fortaleciam o respeito à liberdade do indivíduo e que viam na instrução do sujeito uma medida privilegiada para se alcançar a progressão social. Foi dessa luta que sucederam a defesa da República, da secularização e laicidade do Estado e outros princípios civilizatórios modernos.

Considerações finais

No presente trabalho, buscou-se, ainda que brevemente, explicar os elementos que forneceram as bases da educação protestante no Brasil oitocentista. Diante do modelo pedagógico oferecido pela Igreja Católica, que, apesar da contribuição prestada, não conseguiu atingir todas as classes e se prestava a um ensino confessional de forma doutrinal, a iniciativa protestante representou um avanço. Nos dizeres de Santos (2007, p. 141-142), “numa prática caracterizada pelo apego aos moldes tradicionais, a do catolicismo vigente, a proposta protestante consistia no esforço por produzir uma resposta às mudanças na sociedade imperial brasileira”.

Seja pelo currículo, pelo método de ensino, pela qualificação dos professores, pela inclusão da mulher, pela utilização de novas metodologias ou pelo contato com outras literaturas, a educação protestante forneceu bases para um ensino que pensava para além das tendas religiosas e compreendia essa ressonância na sociedade. Educando-se o sujeito, ele se tornaria útil socialmente.

É inegável, portanto, pensar em uma história da educação brasileira ou uma história das ideias pedagógicas brasileiras e sua separabilidade da atuação protestante no território nacional. A extensão da influência protestante na educação brasileira ainda carece de estudos mais aprofundados, todavia suas práticas pedagógicas podem ser vistas na instrução pública, bem como os colégios e universidades protestantes permanecem ativos em todo o território nacional como prova da força de sua inserção e atuação.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Walter. **Lutero e Libertação**: releitura de Lutero em perspectiva latino-americana. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Ática, 1994.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**, Tomo III, 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: DIFEL, 1978.

BARBANTI, Maria Lúcia S. H. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo**: um estudo de suas origens. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BARBOSA, Rui. **Discursos parlamentares (Câmara dos Deputados)**. Obras completas. v. VI e VII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas, SP: Papirus: 2017.

COSTA, Gicélia Santos. Protestantes na “Atenas Sergipana”: conflitos religiosos na inserção do presbiterianismo em Laranjeiras (1884-1899). In: CORREA, Marina Aparecida de Oliveira dos; SANTOS, Rogério Andrade dos; SANTOS, Joe Marçal G. (Coords.). **Religião em foco: Formação & Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2020.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

HACK, Osvaldo H. **Protestantismo e educação brasileira**. São Paulo: Editora Presbiteriana, 1985.

LÉONARD, Émile-Guillaume. **O protestantismo brasileiro**: estudo de eclesiologia e de história social. Trad. de Linneu de Camargo Schutzer. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: JUERP/ASTE, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica – séculos XVI e XVII.** 2010. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil.** São Paulo: Paulinas, 1984.

_____. **O Celeste Porvir: A inserção do Protestantismo no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso.** Juiz de Fora: EDUFJF; S. Bernardo do Campo: EDITEO, 1994.

RAMALHO, Jether P. **Prática educativa e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROSA, Maria da Glória de. **A História da Educação Através dos Textos.** São Paulo: Cultrix, 1971.

SANTOS, João Marcos Leitão. Religião e Educação contribuição protestante à Educação Brasileira 1860-1911. **Tóp. Educ.**, Recife, v. 17, n. 1-3, p. 113-151, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22448>. Acesso em: 26 set. 2022.

SELLARO, Leda Rejane. **A Educação e religião.** Dissertação de Mestrado, UFPE, 1987.

SILVA, Mariana Maciel da. A Chegada Do Protestantismo No Brasil Imperial. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, v. 26, set-dez. 2011.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Estrutura e organização das Constituições dos jesuítas (1539-1540). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 24, p. 103-113, p. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v24i0.2416>. Acesso em: 23 set. 2022.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 9, n. 1, jun. 2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/issue/view/119>. Acesso em: 9 jul. 2018.

VILAS-BÔAS, Ester Fraga. **Origens da Educação Protestante em Sergipe: 1884-1913.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2000.

COMO AS MATEMÁTICAS SÃO APRESENTADAS NA OBRA *VERDADEIRO MÉTODO DE ESTUDAR*, DE LUÍS ANTÓNIO VERNEY

Márcio Ponciano dos Santos

Luiz Eduardo Oliveira

Universidade Federal de Sergipe – UFS

RESUMO

A obra *Verdadeiro método de estudar*, de Luís António Verney, publicada em 1746, apresenta uma coletânea de cartas, escritas pelo R. P. (conhecido como Barbadinho) da congregação da Itália ao R. P. doutor da Universidade de Coimbra. Ela foi organizada em dois tomos: primeiro e segundo. Logo na capa, tem-se explícito que os métodos ali expostos devem ser úteis à república e à igreja com o objetivo de proporcionar indicações que sejam adequadas ao estilo e à necessidade de Portugal. As cartas, composição da obra, foram publicadas na cidade de Valença (Portugal) no ano de 1746. Nesse período, a igreja católica era a maior influência nos tratados educacionais. Com a ascensão do reinado de D. José I e a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo ao cargo de administrador do reino, que, mais à frente, passará a ser conhecido como Marquês de Pombal, e das ações em prol do movimento iluminista, fica cada vez mais nítida a necessidade de mudanças na conjuntura econômica, social, educacional, mais especificamente no ensino de letras (gramática) e do contar (matemática), no século XVIII, em Portugal e no Brasil. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é identificar na obra *Verdadeiro método de estudar*, de Luís António Verney (1713-1792), como as matemáticas são abordadas e as indicações apontadas para seu estudo em um período de ascendência iluminista em Portugal. A pesquisa valeu-se da leitura investigativa dos tomos primeiro e segundo do *Verdadeiro método de estudar*, sendo identificado que, das 16 cartas que compõem a obra, as Cartas IX e X foram as que apontam com maior frequência aspectos de como as matemáticas devem ser utilizadas para compor o novo cenário descrito para o estudo de filosofia, física e lógica, conforme as necessidades e as mudanças que o movimento iluminista estava inserindo no cenário da época, especificamente na educação. Como forma de respaldo, articulam-se argumentos de autoridades de renome na história da educação, como Maxwell (1996), Franco e Fiolhaes (2018), Valente (2020), Oliveira (2022) e Santos e Costa (2022). Por meio da investigação das duas cartas, constatou-se que uma das áreas que tem seu alicerce nas matemáticas é o estudo de física, que não pode se dar sem articulação com os conhecimentos matemáticos. Percebeu-se, também, que o formato do curso de filosofia estava ancorado em bases matemáticas: aritmética, geometria e álgebra. Assim, as indicações do *Verdadeiro método de estudar* deixam evidente que as matemáticas são princípios basilares para o estudo dos cursos de filosofia, física e lógica, além de outras áreas que têm a necessidade de entendimentos matemáticos para alicerçar seus conhecimentos.

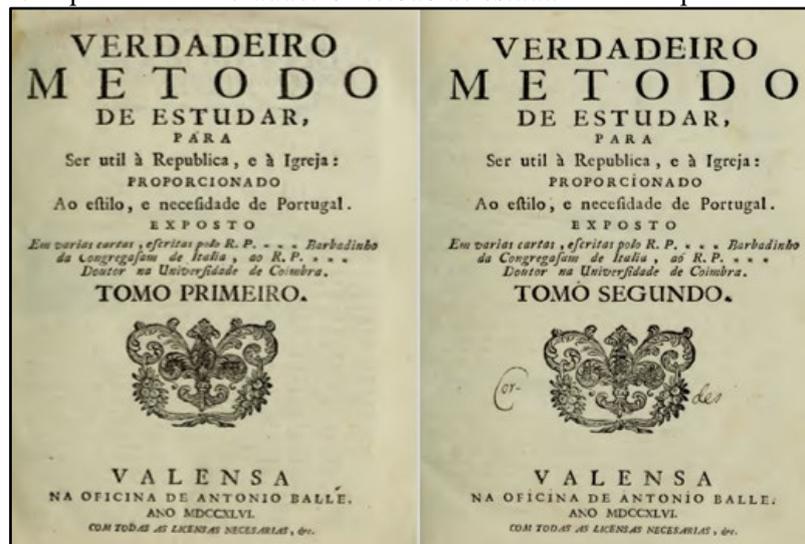
Palavras-chave: Ensino de Matemáticas. História da Educação. *Verdadeiro Método de Estudar*.

Introdução

Entender os caminhos que foram de fundamental importância para o desenvolvimento do estudo das matemáticas é uma forma de compreender os métodos e as indicações metodológicas que ganharam espaço no processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento.

Assim, esta pesquisa objetiva identificar, no *Verdadeiro método de estudar*, de Luís António Verney (1713-1792), como as matemáticas são abordadas e as indicações são apontadas para seu estudo em um período de ascendência iluminista em Portugal. Para realizar esta investigação, levou-se em consideração as 16 cartas que Verney apresentou na obra citada, sendo que, para o *corpus* desta pesquisa, as Cartas IX e X foram as que apresentaram maiores vestígios e indicações do ensino das matemáticas segundo a visão desse autor. A seguir, tem-se a Figura 1 mostrando a capa dos tomos primeiro e segundo da obra analisada.

Figura 1: Capas da obra *Verdadeiro método de estudar* – tomos primeiro e segundo.



Fonte: Obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746).

Logo na capa da obra de Verney, deixa-se bem claro que esses métodos devem ser úteis à república e à igreja com o objetivo de proporcionar indicações que sejam plausíveis para o estilo de estudo da época e a necessidade da pátria portuguesa. A obra analisada, organizada em dois volumes, foi estruturada por meio de cartas escritas pelo R. P. (conhecido como Barbadinho) da congregação da Itália ao R. P. doutor da Universidade de Coimbra.

As cartas organizadas foram publicadas na cidade de Valença (Portugal) no ano de 1746. Nesse período, a igreja católica era a detentora do poder e impunha as regras educacionais no

Brasil Colônia. Assim, buscar explicações na história da educação permite entender e alicerçar as práticas cotidianas. O Brasil começa a receber as primeiras instruções educacionais por meio das missões jesuíticas (principalmente os padres que faziam parte da Companhia de Jesus), que objetivavam catequizar os nativos e fazer respeitar e adorar um único Deus, professando a religião católica.

Com a ascensão do reinado de D. José I e a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo ao cargo de administrador do reino, que passará a ser conhecido como Marquês de Pombal, em 1759, ele expulsa os jesuítas de todo o território dominado por Portugal. Um dos motivos para a expulsão foi a não adequação da condução educacional, uma vez que o homem não precisaria mais ser instruído apenas com vieses religiosos; era preciso uma instrução voltada para o comércio, a vida burguesa, porque as companhias dos jesuítas não estavam atendendo aos interesses do Estado. Em um período de ascendência do iluminismo na Europa, em Portugal também não seria diferente:

Em Portugal, como de resto sucedeu por toda a Europa, as novas ideias inspiravam-se nas proezas intelectuais de Descartes, Newton e Locke, homens que durante o século XVII conseguiram um corte radical com a velha tradição de autoridade, bíblica ou aristotélica, e promoveram os méritos da razão, da experiência científica e da utilidade (MAXWELL, 1996, p. 27).

Nesse sentido, começaram a surgir indicações de métodos que fossem úteis à nova conjuntura do país. Uma obra que teve destaque foi *Verdadeiro método de estudar*, coletânea de cartas escrita por Luís António Verney, tendo sua primeira publicação em 1746, obra essa que influenciou o ensino após a expulsão dos jesuítas. Com a expulsão dos jesuítas, passou-se a ter na Colônia Portuguesa as Aulas Régias.

É nesse cerne que as cartas que Verney escrevia atingiram proporções que, de acordo com a época, iluminaram os entendimentos de como estudar. As cartas eram endereçadas aos reverendíssimos padres da Companhia de Jesus. As cartas, num total de 16, foram reunidas e compõem a obra intitulada *Verdadeiro método de estudar*, tomos primeiro e segundo (ver Figura 1).

Por meio do estudo dessa obra, mais especificamente das Cartas IX e X, extraíram-se informações que mostram quais eram as indicações da época para o ensino das matemáticas. O termo matemáticas refere-se às partes em que a matemática que estudamos atualmente era organizada no século XVIII. Para os educadores, as matemáticas eram compostas por três ramos: aritmética, álgebra e geometria, que, nos dias atuais, chama-se matemática. Cada um

desses ramos, como se fossem disciplinas isoladas, estabelecia uma conversa entre seus conhecimentos, mas cada uma era trabalhada de forma separada.

Essas ramificações eram consideradas disciplinas isoladas, cada qual com suas respectivas cadeiras escolares. Assim, esta investigação abordará como Verney aponta/indica onde essas matemáticas são utilizadas e como devem ser utilizadas na visão desse filósofo. Dessa forma, fazendo a leitura do título da obra, percebe-se que se trata de indicações para estudar determinado conhecimento. “O método tem a função de simplificar, ordenar, clarificar, com o objetivo de facilitar a compreensão das matérias e o juízo a seu respeito” (FRANCO; FIOalhaes, 2018, p. 12). É seguindo a interpretação da citação de Franco e Fiolhaes (2018) que entenderemos o método proposto por Verney, descrito nesta pesquisa para o ensino de matemática. Antes de partir para a investigação dos pontos que se referem ao ensino das matemáticas, estaremos fazendo um breve indicativo do conteúdo abordado em cada carta para situar o leitor na proposta escrita.

A obra *Verdadeiro método de estudar* é formada por 16 cartas em que Verney, com o pseudônimo de Barbadinho, escreve a um doutor da Universidade de Coimbra. As cartas foram organizadas por temática envolvendo as áreas do conhecimento que eram de fundamental importância para a formação de um cidadão crítico. São elas: I – Língua Portuguesa; II – Gramática Latina; III – Latinidade; IV – Grego e Hebraico; V e VI – Retórica e Filosofia; VII – Poesia; VIII – Lógica; IX – Metafísica; X – Física; XI – Ética; XII – Medicina; XIII – Direito Civil; XIV – Teologia; XV – Direito Canônico; XVI – Regulamentação geral dos estudos. Apesar de não ter uma carta específica para o estudo das matemáticas, essa ciência era a base de muitas das temáticas abordadas.

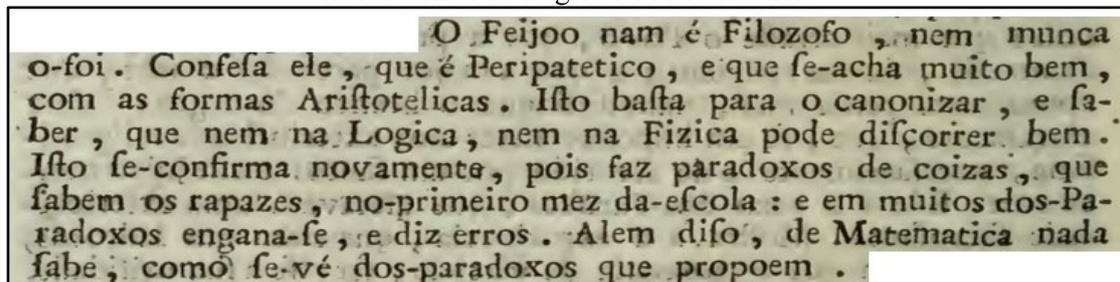
Como forma de organização da investigação, o artigo estruturou-se da seguinte forma: além da introdução, que é o texto aqui apresentado, duas outras seções foram organizadas: uma com foco na Carta IX, primeira carta em que aparece o uso do termo “matemática”, além de “lógica” e “física”, e a outra, a Carta X, na qual foi encontrada uma quantidade considerável de apontamentos a respeito do ensino de matemática nos cursos de filosofia e física. Além da introdução e das duas seções citadas, temos as considerações e as referências que serviram de base para a escrita desta pesquisa. As seções seguintes apresentam os caminhos indicados por Verney na obra *Verdadeiro método de estudar* a respeito do ensino das matemáticas.

Carta IX: Das primeiras novas indicações para o estudo de lógica, física e matemática

Por meio da Carta IX, enviada para o R. P. doutor da Universidade de Coimbra, identificou-se, em duas passagens, o uso do termo “matemática” para mostrar que o Padre Feijoo não tinha como ensinar física de forma satisfatória se ele apresentava em seus apontamentos alguns entendimentos equivocados sobre matemática e, conseqüentemente, a respeito da lógica (VERNEY, 1746).

Na Carta IX, Verney expõe que não tem como usar os métodos para o ensino de física descritos pelo Padre Feijó, sendo que ele não tinha domínio da matemática, que é a prerrogativa fundamental para poder entender o campo do conhecimento físico (ver Figura 2).

Figura 2: Verney critica a forma como o jesuíta Feijó se diz conhecer a física sem ter um bom entendimento de Lógica e de Matemática.



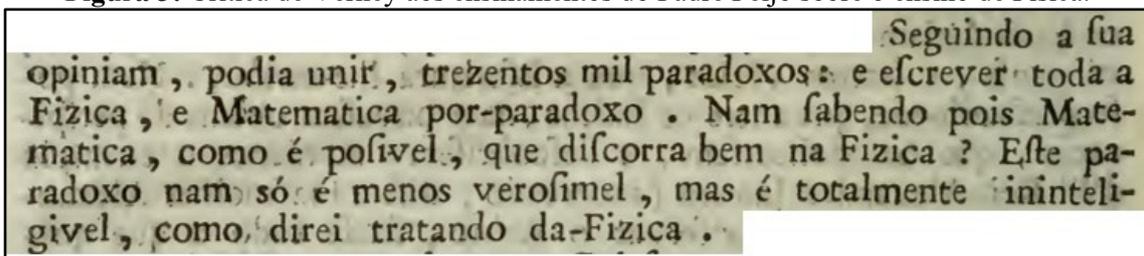
Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 22).

O fragmento exposto na Figura 2 deixa bem explícito que, nos materiais que foram produzidos pelo Padre Feijó, existem inconsistências que estavam sendo utilizadas como verdades absolutas. Assim, não há como afirmar que o conhecimento dele seja dado como verdadeiro em todas as entrelinhas, pois existem equívocos, principalmente nos paradoxos propostos. Os “[...] jesuítas dispunham de um quase monopólio do ensino superior e eram, na opinião dos que se lhes opunham, os principais defensores de uma tradição escolástica morta e estéril, mal ajustada às necessidades da Idade das Luzes” (MAXWELL, 1996, p. 29).

Feijó era seguidor das ideias de Aristóteles, por isso, em algumas passagens, era chamado de peripatético, não criticando os seguidores de Aristóteles, mas destacando que Feijó tinha conhecimento referente aos ideais do filósofo grego, mas lhe faltavam entendimentos mais contundentes para poder demonstrar e afirmar certos paradoxos. Assim, não seria a pessoa certa para indicar métodos de estudo das ciências naturais (Física), na medida em que esta necessitava de conhecimentos de matemática e de lógica.

A Figura 3 expõe a indignação de Verney a respeito de como Feijó poderia indicar métodos de estudo referentes à física se ele não tinha uma base sólida quanto aos conhecimentos matemáticos. Nesse sentido, percebeu-se que a matemática é uma parte fundamental para que se tenha uma aprendizagem eficiente em física.

Figura 3: Crítica de Verney aos ensinamentos do Padre Feijó sobre o ensino de Física.



Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 22).

A organização do ensino, à época em que as cartas de Verney foram redigidas, remete a essa crítica do mestre (aquele que ensina) ser dotado de conhecimentos que fundamentem/alicercem/respaldem seus ensinamentos, como indicado na Figura 3. Apesar de o foco principal da Carta IX ser o estudo de física, é nítido que, para existir a instrução voltada aos conhecimentos físicos, se faz necessário entender a matemática.

A chave do método proposto por Verney está na articulação entre física e matemática, contrariando a física qualitativa tradicional. Com efeito, a álgebra e a geometria são os requisitos da aprendizagem da física, que desenvolve o seu trabalho através do cálculo. No entanto, a natureza não se reduz a uma ordem puramente geométrica, já que os seres vivos exibem uma ordem mais complexa e mais perfeita que a das meras relações geométricas [...] (FRANCO; FIOLEHAES, 2018, p. 24).

As indicações expostas ganham grande visibilidade em meio às reformas do Marquês de Pombal: “[...] criação do Erário Régio; da Junta de Comércio; da Intendência de Polícia; da Real Mesa Censória; reestruturação da Inquisição; reforma da Universidade; dos ‘Estudos Menores’; fundação da Imprensa Régia e da Imprensa da Universidade [...]” (OLIVEIRA, 2022, p. 169). Assim, *Verdadeiro método de estudar* passa a ser uma obra de referência para a educação no século XVIII.

Carta X: As matemáticas como princípios basilares para o estudo de Física

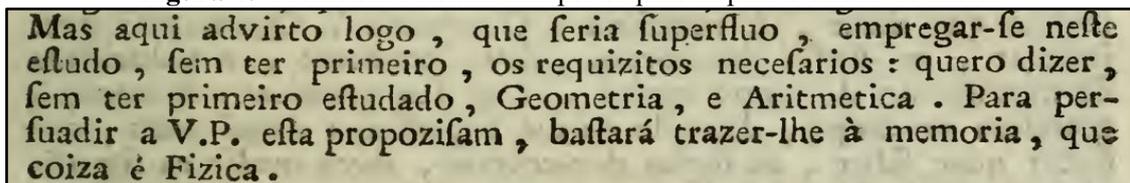
Na décima carta, Verney deixa claro, logo na apresentação, que para entender a Física se faz necessário entender Geometria e Aritmética. Ele mostra que a estrutura das pedras

preciosas é composta de figuras geométricas, logo a presença da matemática seria de fundamental importância para o estudo desse campo do conhecimento.

Ainda na mesma carta, o autor deixa bem claro que o estudo da física só é possível a partir de uma investigação fundamentada, ou seja, validada por meio de provas e demonstrações e aprovada por um comitê científico. Nessa perspectiva, os conhecimentos necessários a seu estudo devem ser contemplados (pré-requisitos) para a continuidade da investigação dos conhecimentos da área.

A Figura 4, a seguir, evidencia a necessidade dos conhecimentos de Geometria e Aritmética (matemáticas) para se poder estudar física, comprovando que o estudo dessa área do conhecimento necessita dos saberes da área de matemática e que sem eles não seria possível uma investigação fundamentada.

Figura 4: Geometria e Aritmética: pré-requisitos para o estudo de física.



Mas aqui advirto logo, que seria superfluo, empregar-se neste estudo, sem ter primeiro, os requizitos necesarios: quero dizer, sem ter primeiro estudado, Geometria, e Aritmetica. Para persuadir a V.P. esta propozifam, bastará trazer-lhe à memoria, que coiza é Fizica.

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 39).

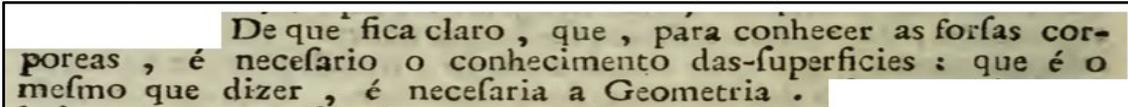
Nesse contexto, as matemáticas são vistas como princípios basilares para o estudo da física, pré-requisitos que alicerçam essa ciência, que, segundo Verney (1746b, p. 39, grifo nosso), “[...] é a ciência que examina, a natureza do Corpo, e Espírito, mediante os efeitos que conhecemos”. Trata-se de uma disciplina que busca explicar e aplicar as teorias matemáticas por meio da observação da natureza. Além disso, “[...] para julgarmos, que conhecemos uma coisa bem, é necessário, que possamos explicar, segundo as coisas, que claramente entendemos: como fazemos a um relógio, que se abre, e no qual se vê o movimento, e figura de cada parte” (VERNEY, 1746b, p. 39, grifo nosso). A citação apresentada reforça a necessidade de instrução para o corpo docente, pois ela estava sendo negligenciada.

Segundo Santos e Costa (2022, p. 150), “Além da revolta de um povo que contava com a gratuidade do ensino jesuítico como único recurso para a sua educação, a formação dos docentes foi, em alguns momentos, vista como negligenciada, e as aulas propostas no período se mostravam desconexas entre si”. É nesse ponto que se percebe a grande importância de se ter profissionais que possam articular e mediar conhecimentos que estejam respaldados

cientificamente. O conhecimento de determinada área pode ser apresentado de forma que sua essência, independentemente da didática/das formas metodológicas utilizadas, seja a mesma.

O conhecimento mediado pelo professor deve conter a mesma essência. A Figura 5 traz um trecho da obra de Verney que mostra que estudar as forças que agem em determinados corpos é a mesma coisa que falar, implicitamente, de Geometria, que é o conhecimento que fundamenta esses saberes.

Figura 5: Afirmação de que a Geometria é pré-requisito para o estudo de física.



De que fica claro, que, para conhecer as forças corpóreas, é necessário o conhecimento das superfícies: que é o mesmo que dizer, é necessária a Geometria.

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 40).

A matemática, mesmo sem uma carta específica para indicar métodos a serem seguidos, se fez presente nas indicações das demais áreas, principalmente na filosofia e na física. De acordo com Valente (2020, p. 29),

Tudo leva a crer, enfim, apesar dos poucos conhecimentos que temos sobre o tema, que as ciências, e em particular a matemática, não constituíram, ao longo dos duzentos anos de escolarização jesuítica no Brasil, um elemento integrante da cultura escolar e formação daqueles que aos colégios da Companhia de Jesus acorriam.

A Figura 6 expõe um trecho do *Verdadeiro método de estudar* que enfatiza a necessidade dos conhecimentos que são pré-requisitos para o estudo de física e filosofia, sendo que esses pré-requisitos são da área matemática e que só por meio desses saberes o rigor científico passa a ter maior respaldo, ou seja, é por meio do uso da álgebra que algumas demonstrações passam a ser provadas, coisa que somente com os domínios de Aritmética e Geometria seriam mais difíceis de serem validadas ou, em alguns casos, até impossíveis.

Figura 6: Conhecimentos que o físico e o filósofo precisam ter como pré-requisitos.

Ora é certo, que o Físico deve conhecer, as forças dos-corpos: das-quais rezultam todos os efeitos, que se-observam na natureza, como mostrarei: e como as tais forças, se-deduzam da-figura, e movimento; deve o Filozofó saber conhecer uma, e outra: saber as suas propriedades, mostralas &c. o que requer totalmente a Geometria. Desta é inseparavel a Aritmetica: em que, na era prezente, necessariamente se-compreende a Algebra: que é uma Aritmetica literal, mediante a qual se-facilitam as demonstraçoens, e se-descobrem muitas coizas que antigamente se-ignoravam; e algumas nam se-fabiam provar.

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 40).

Assim, Verney (1746b, p. 40) aponta que “[...] a Geometria, e o Cálculo, é a chave mestra de toda a Física, e Matemática”, permitindo reflexões investigativas nos campos do conhecimento, além de trazer à tona a veracidade de determinados conhecimentos por meio das provas e demonstrações.

Então, os fenômenos estudados pela Física, por exemplo, necessitam de um respaldo não só empírico, mas, também, teórico que seja demonstrável utilizando-se fundamentos científicos que possam validar os conhecimentos. No texto de Verney (1746b), existe uma organização da matemática em simples e mista em que esta tem suas raízes (dependência) na matemática simples. A Figura 7 nos mostra essa questão da organização da matemática em simples e mista quando se refere aos fenômenos estudados pela física: as leis dos corpos fluidos, a hidrostática, a hidráulica, os movimentos (mecânica).

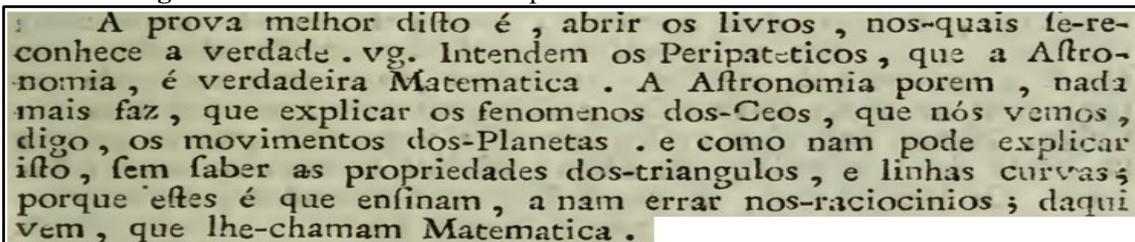
Figura 7: A dependência da física em relação às matemáticas simples e mista.

Creio, que V.P. nam me-negar, que o conhecimento destes fenomenos, seja proprio do-Físico, por-fer coiza bem manifesta. o que admitido uma vez, deve conceder, que, sem a Geometria, e Aritmetica, a que chamamos, Matematica Simplez, nam se-podem conseguir. Alem diso, V.P. nam ignora, que aquilo a que chamam, *Matematicas Mixtas*, como a Mecanica, Statica, Idrostatica &c. Astronomia, Optica, Perspetiva, Geografia, Gnomonica &c. sem a Matematica Simplez, nam se-podem intender: motivo por-que comumente sam tratadas, polos Matematicos.

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 41).

A partir da Figura 7, nota-se que a matemática simples se constitui do estudo da Aritmética e da Geometria e que o que foi chamado de matemáticas mistas compõe o campo de conhecimento da física como: mecânica, estática, hidrostática, óptica (conhecimentos que compreendem o estudo da física atualmente), sendo que esses conhecimentos precisam da matemática simples, que é o alicerce para o desenvolvimento dos conhecimentos da física. A Figura 8, a seguir, expõe um exemplo do estudo da Astronomia, que, sem os conhecimentos das propriedades referentes aos triângulos, não seria possível sua evolução conceitual.

Figura 8: A Matemática como suporte essencial ao estudo da Astronomia.

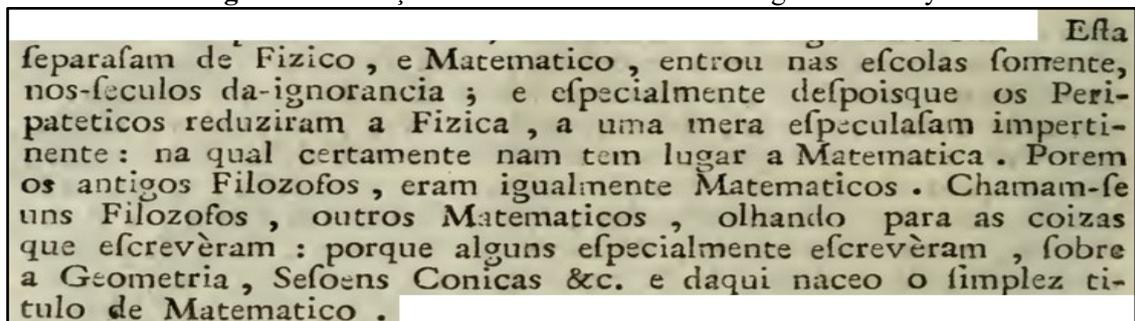


A prova melhor disto é, abrir os livros, nos-quaes se-re-conhece a verdade .vg. Intendem os Peripateticos, que a Astro-nomia, é verdadeira Matematica . A Astronomia porem, nada mais faz, que explicar os fenomenos dos-Ceos, que nós vemos, digo, os movimentos dos-Planetas . e como nam pode explicar isto, sem saber as propriedades dos-triangulos, e linhas curvas; porque estes é que ensinam, a nam errar nos-raciocinios; daqui vem, que lhe-chamam Matematica .

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 41).

A astronomia precisa dos conhecimentos matemáticos para poder explicar os movimentos planetários, das estrelas, dos corpos no espaço. Cada explicação tem como base princípios matemáticos que permitem a validação da veracidade das informações. A física começa a ser vista como uma ciência separada da matemática. Na antiguidade, não havia uma distinção entre um filósofo ou matemático, a distinção estaria no que eles escreviam, eram suas produções que poderiam caracterizar o título atribuído. Assim nasceu o título de matemático.

Figura 9: Distinção entre físico e matemático segundo Verney.



Esta separam de Físico, e Matematico, entrou nas escolas somente, nos-seculos da-ignorancia; e especialmente despois que os Peri-pateticos reduziram a Física, a uma mera especulafam imperti-nente: na qual certamente nam tem lugar a Matematica . Porem os antigos Filozofos, eram igualmente Matematicos . Chamam-se uns Filozofos, outros Matematicos, olhando para as coizas que escrevèram: porque alguns especialmente escrevèram, sobre a Geometria, Sefoens Conicas &c. e daqui naceo o simplez ti-tulo de Matematico .

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 42).

Os conhecimentos relacionados à física passam a ter maior relevância quando se começa a enxergar sua produção tendo as matemáticas como parte fundamental de seus fenômenos.

Vários estudiosos da época passaram a investigar os fenômenos e alavancaram as ideias físicas, todas com um rigor científico, isto é, com todos os passos demonstrados.

Esses matemáticos (ver Figura 10) foram responsáveis por dar visibilidade aos conhecimentos físicos. As pesquisas desses filósofos contribuíram para que aumentassem as descobertas científicas a respeito da geometria e da álgebra.

Figura 10: Matemáticos que contribuíram para alavancar o estudo da física.

A Física nam recebo aumento senam , despoisque a-comesáram a tratar os Mathematicos . Galilei , Cartezio , Gazendo , Hobbes , os dois Pascoais , o P. Merfeno , Borelli , Torricelli , e outros grandes Filozofos , que nos-principios do-seculo pasado , restablecèram a Física ; foram os maiores Mathematicos do-seu tempo : e a alguns deles devemos , o aumento da-Geometria , e Algebra .

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 42).

Esses estudiosos que elevaram a categoria do estudo da física, como Huygens, Montmort, entre outros, foram responsáveis por mostrar como aplicar a álgebra aos conteúdos que necessitavam de demonstrações e provas (VERNEY, 1746b). Isso comprova que o campo algébrico é de grande importância para as demonstrações e provas utilizadas para validar o conhecimento científico.

Além dos matemáticos/filósofos citados na Figura 10, Newton, Bernoulli, entre outros, contribuíram significativamente para que a matemática atingisse o patamar em que se encontra nos dias atuais. Assim, a física ganha maior visibilidade, sendo respaldada pelos conhecimentos matemáticos.

Figura 11: Autores que contribuíram para a ascensão da matemática e da física.

Newton , os dois Bernoulli , Cheyne , o Marquez do-Ospital , e outros famosos omens , que , nos-fins do-seculo pasado , introduziram , o verdadeiro metodo de filozofar , foram tambem os que levantáram a Matematica , àquele degrao de perfeisam , em que oje se-acha : inventando , ou ilustrando o calculo *integral* , e *diferencial* , com o qual excodemos muito aos Antigos inventores da-Matematica , na facilidade , e nos-descobrimentos . Alem disto , os que fundáram as Academias Experimentais , eram famosísimos Mathematicos : e os que as-cultivam , sam o mesmo .

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 43).

A organização do estudo em algumas partes da Europa, principalmente na Itália, do curso de filosofia, compreendia estudar as matemáticas (Aritmética, Geometria e Álgebra). As

Figuras 12 e 13 identificam como eram feitas as organizações e a ordem de cada área ou ramificação da matemática (Aritmética, Geometria, Álgebra), a serem estudadas para que se pudesse ter o melhor rendimento e o progresso científico.

Figura 12: Organização do curso de filosofia: ensino de lógica (primeiro ano do curso).

No-primeiro ano, que ensinam Logica, todas as manhãs explicam uma hora, Matematica. Em um mez, se-acaba a Aritmetica, e nam só as regras principais, mas tambem as particulares: mas nam podendo ser em um mez, seja em dois. Acabada a Aritmetica, entra-se com a Algebra, uma ora cada manhan: a qual, nam se-podendo acabar nese ano, continua-se no-seguite da-Fizica. E de tarde, nese primeiro ano de Logica, a primeira ora é de Geometria.

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 57).

No curso de filosofia, era obrigatório, todas as manhãs, ensinar uma hora de matemática no primeiro ano de curso. Esse tempo era uma base/planejamento, mas que poderia ser ampliado se surgisse a necessidade até que toda matéria fosse compreendida. Somente com o estudo da aritmética concluído era possível avançar para o estudo da parte algébrica, no mesmo turno e quantitativo de horas de estudo dos conhecimentos aritméticos. No turno oposto (tarde), estudava-se, na primeira hora, geometria. A Figura 13 apresenta os conteúdos a serem trabalhados na primeira hora do curso: no turno da manhã, álgebra; à tarde, seções cônicas e problemas de aritmética. No restante do tempo, o estudo se detém a explicações referentes ao ensino de física.

Figura 13: Organização do curso de filosofia: ensino de física (segundo ano do curso).

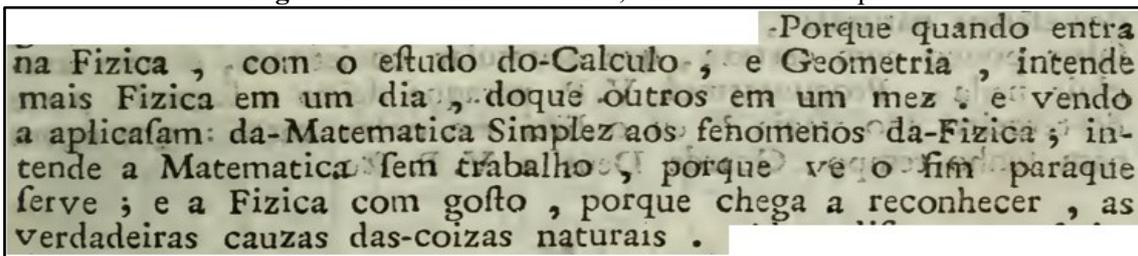
No-segundo ano, que é de Fizica, pratica-se o mesmo. Pola manhan a primeira ora, Algebra: de tarde a primeira ora, Se-foens Conicas, Problemas de Archimedes &c. No-restante do-tempo, digo, da-lifam, explicam a Fizica. Onde, em dois anos, acabam o curso de Filozofia. Mas, quando nam se-pudese, nos-Estudos Publicos, acabar nestes dois anos, podiam prolongala até a metade do-terceiro ano: e na ultima metade outra materia.

Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 57).

A Figura 13 traz que, mesmo tendo um tempo estipulado para o curso de filosofia, se fosse necessário, o tempo do curso poderia ser ampliado – um acréscimo de um ano no total. A Figura 14 aborda uma comparação referente à eficiência da aprendizagem entre aqueles que têm conhecimentos matemáticos e os que não apresentam esses pré-requisitos.

A necessidade do pré-requisito das matemáticas e do estudo da física é uma forma dialética (uma via de mão dupla). À medida que se tem conhecimentos prévios sobre a matemática, se aprendem os conhecimentos da área física sem muito sacrifício à medida que isso possibilita a visualização (aplicação) de conteúdos matemáticos. Ou seja, o pré-requisito da matemática possibilita uma melhor compreensão da física e, também, ajuda a entender melhor os conhecimentos matemáticos, e vice-versa.

Figura 14: Matemática e física, uma via de mão dupla.



Fonte: Recorte da obra *Verdadeiro método de estudar* (VERNEY, 1746b, p. 59).

Por meio dos recortes identificados e expostos nesta pesquisa, constatou-se que as matemáticas (aritmética, geometria e álgebra) estão presentes na obra de Luís António Verney, *Verdadeiro método de estudar*, sendo que são apontadas como indicativos de pré-requisitos ao estudo dos cursos de filosofia e física. Mesmo sem apresentar uma carta especificamente para o estudo das matemáticas, percebeu-se que a área se faz muito presente nos cursos indicados na obra.

A obra *Verdadeiro método de estudar* apresenta “[...] a organização interna das matérias; a ordem pedagógica da sua exposição e elucidação; os dispositivos técnicos, materiais e relacionais que favorecem o processo de ensino-aprendizagem” (FRANCO; FIOLEAES, 2018, p. 11).

Considerações Finais

Por meio do objetivo traçado, qual seja, identificar, na obra *Verdadeiro método de estudar*, de Luís António Verney (1713-1792), como as matemáticas são abordadas e as indicações apontadas para seu estudo em um período de ascendência iluminista em Portugal, percebeu-se que na obra as matemáticas são indicadas como pré-requisitos para o estudo de filosofia e de física. Tem-se uma definição/organização das indicações das grandes áreas: aritmética, geometria e álgebra. Em algumas cartas, como no fragmento da Figura 13, existem

maiores especificações dos conteúdos a serem abordados na área matemática, a depender do curso investigado, como seções cônicas e problemas de aritmética.

Verificou-se também que existe uma grande indicação das matemáticas para o estudo de diversas áreas, mesmo sem existir uma carta, dentre as 16, que compoem a obra abordando como se deve estudar esse campo do conhecimento.

Assim, percebeu-se que as matemáticas são princípios basilares para o estudo dos cursos de filosofia e de física, sendo presente em outros, como medicina. Em cada fragmento que respalda o uso das matemáticas na obra de Verney (1746), se verificou que o movimento iluminista já estava presente nas concepções de estudar apontadas pelo autor.

Essa influência do acender as luzes da razão fez com que a educação passasse a ser vista de forma crítica e impulsionadora do crescimento tanto econômico quanto social. Portanto, a obra *Verdadeiro método de estudar* constituiu uma ruptura nos ideais de educação pregados pelos jesuítas, passando a ser referência na educação que tem como base a razão.

REFERÊNCIAS

- FRANCO, José Eduardo; FIOLEHAES, Carlos. Primeiro tratado pedagógico - volume 27. *In: Obras pioneiras da cultura portuguesa*. Círculo de Leitores: Lisboa, 2018.
- MAXWELL, Kenneth. **O Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo de. A emergência dos Estudos Pombalinos: Portugal e Brasil. *In: FERRONATO, Cristiano; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da (Orgs.). Compreensões Historiográficas da Educação Brasileira*. Aracaju/SE: Criação Editora, 2022. p. 161-183.
- SANTOS, Elaine Maria; COSTA, Mahena Dória Rodrigues. O período pombalino representado em dissertações brasileiras. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão (SE), v. 8, n. 20, p. 147-158, jan./jun. 2022.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Livraria da Física, 2020.
- VERNEY, Luís António (Barbadinho). **Verdadeiro método de estudar para ser útil à república e à igreja**: proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal. v. 1. Valença/Portugal: 1746a. 322p.
- VERNEY, Luís António (Barbadinho). **Verdadeiro método de estudar para ser útil à república e à igreja**: proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal. v. 2. Valença/Portugal: 1746b. 300p.

DE A LAGOA DO FAUNO AO PROJETO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO LITERÁRIA: UMA DOCÊNCIA ATENTA A EXPERIÊNCIAS DA CULTURA ESCRITA (1970-1980)

Alfredo Bezerra dos Santos

Universidade Federal de Sergipe - UFS

alfredob@academico.ufs.br

RESUMO

Quanto à temática, o estudo se relaciona à história do magistério sergipano. Seu objetivo é compreender a iniciativa da professora Maria da Conceição Ouro Reis no âmbito literário, ressaltando duas de suas produções. Ela é uma das docentes do ensino que colocou a escrita como objeto de sua prática social, nisso incluindo procedimentos em sala de aula. O seu magistério esteve em evidência em torno de 40 anos, tendo ensinado em escolas como o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, o Colégio do Salvador, o Colégio Brasília, a Escola Normal, o Atheneu Sergipense, entre outros. A partir da década de 1970 pertencera também ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, permanecendo nele até a aposentadoria. O estudo em questão retoma notas sobre suas atividades, dialogando a partir deste ambiente escolar, observando o andamento de um de seus projetos de ensino, por exemplo, além de considerar uma de suas obras. Este estudo põe em destaque conceitos ou categorias no decorrer das discussões estabelecidas, retomando apontamentos como cultura escolar (JULIA, 2001), processo identitário (NÓVOA, 2013), literatura (CÂNDIDO, 2011), entre outros. O estudo é de caráter qualitativo (GONÇALVES, 2012), alia-se à História da Educação, e retoma textos, obras ou projetos da professora. As décadas de 1970 e 1980 marcam fatos importantes na vida da professora e escritora Conceição Ouro. Entre eles se conta a realização de suas produções como a elaboração do livro *A lagoa do Fauno* (1975) e do Projeto laboratório de criação literária (1980), ambos marcos da sua participação como escritora e também docente a contribuir com a formação do conhecimento no território sergipano. Como fontes ficam em destaque a produção literária da professora Conceição Ouro, e, entre elas, o menciona do livro de poesia e materiais escolares do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, como o do projeto de ensino da referida docente, intitulado Projeto Laboratório de criação literária, uma obra técnica, que foi uma das experiências na educação que ela desenvolveu com alunos do 2o grau, atual ensino médio. Percebeu-se que a professora Conceição Ouro foi um importante nome da educação sergipana, que se identificou com a escrita literária e levou à sala de aula planos para execução de tarefas e envolvimento do aluno no campo literário. A sua inclinação literária e a elaboração de obras como *A lagoa do fauno* e o Projeto laboratório de criação literária foi um dos passos em que a experiência de uma escritora e de uma professora de língua portuguesa se fundiram, resultando em construções que marcam a história da escrita e o ensino.

Palavras-chave: Conceição Ouro. Literatura. Projeto de Ensino

Apresentação

Ao se tratar da produção escrita docente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, há nomes a lembrar, como é o caso da professora Conceição Ouro, pela importante contribuição no campo de práticas textuais tal qual se deu com seu trabalho na sala de aula. Entre outras possibilidades, a docente pode ser analisada também no quadro de professoras escritoras pertencentes à Universidade Federal de Sergipe ou ao Colégio de Aplicação da mesma instituição, que se dedicaram ao tratamento com a escrita, fazendo parte ou não da Academia Sergipana de Letras (MARTIRES, CONCEIÇÃO, 2020).

A professora Maria da Conceição Ouro Reis (1929-2021), que se inscreve no rol de escritoras sergipanas, era da cidade Aracaju por nascimento e formou obras e memórias no campo da literatura e do ensino. Entre as décadas de 1970 e 1990 foi docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). Ela, desde cedo, dedicou-se às letras e na sua juventude revelou sinais de fascinação pela arte literária. Como resultado, entre outras realizações, elaborou a obra poética *À sombra das acácias*, aos vinte e um anos, produzida em 1950, e também compusera o romance *Evelina*, concluído aos dezessete anos de idade. Esta estudiosa importou da sua tradição com as letras práticas literárias e de escrita, inserindo sua influência em sala de aula. O seu ensino é marcado, entre outros aspectos, pela inclusão da literatura como um modo de fazer e de se colocar perante a sociedade.

Neste estudo se observa uma das contribuições da referida professora ao magistério sergipano em sua história. O objetivo deste trabalho é compreender a iniciativa da professora, doravante Conceição Ouro, no âmbito literário, ressaltando duas de suas obras. A professora é uma das docentes do ensino que colocou a escrita como objeto de sua prática social, nisso incluindo práticas em sala de aula. Ela desenvolveu sua atividade em um magistério de considerável duração. Para ela, na área de Língua Portuguesa, a docência esteve em evidência em torno de 40 anos, tendo ensinado em escolas como o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, o Colégio do Salvador, o Colégio Brasília, a Escola Normal, o Atheneu Sergipense, entre outros. A partir da década de 1970 pertencera também ao Colégio de Aplicação da UFS, permanecendo nele até a aposentadoria. O estudo em questão retoma notas sobre suas atividades, dialogando a partir do ambiente escolar, observando o andamento de um de seus projetos de ensino, por exemplo, além de considerar uma de suas obras.

Este estudo põe em destaque conceitos ou categorias no decorrer das discussões estabelecidas, retomando apontamentos como cultura escolar (JULIA, 2001), processo identitário (NÓVOA, 2013), literatura (CÂNDIDO, 2011), entre outros. O estudo é de caráter qualitativo (GONÇALVES, 2012), alia-se à História da Educação, e retoma textos, obras ou

projetos da professora. As décadas de 1970 e 1980 marcam fatos importantes na vida da professora e escritora Conceição Ouro. Entre eles se conta a realização de suas produções como a elaboração do livro *A lagoa do Fauno* (1975) e do *Projeto laboratório de criação literária* (1980), ambos marcos da sua contribuição social, o primeiro como escritora e o segundo como docente a contribuir com a formação do conhecimento na escola sergipana.

Como fontes ficam em destaque as duas produções mencionadas, a do livro e a do projeto, resultantes do trabalho e dedicação da referida professora. O primeiro, um livro de poesias, *A lagoa do fauno*, da sua fase adulta, de escritora experiente, e o segundo um projeto de ensino, o *Projeto Laboratório de criação literária*, uma obra técnica, que foi uma das experiências na educação que ela desenvolveu com alunos do 2º grau, atual ensino médio. Entretanto, nas décadas de 1970 e 1980, entre outros fatos, foi notória a produção da professora e a participação de seus alunos no impresso escolar, também no Colégio de Aplicação da UFS, momento em que surgira e se desenvolvera o jornal *Genesis*. Este que se caracterizou como uma atividade de inclusão autoral, conferindo aos alunos a iniciativa de publicação, de impressão de suas vozes para testemunho da posteridade e da difusão de suas impressões em sua contemporaneidade.

Nesse sentido, de privilegiar documentos escritos, considerando as mencionadas obras da professora como fonte, entende-se a importância de centros de memórias para o desenvolvimento da cultura no âmbito escolar, em especial quanto a salvaguarda do projeto em foco nesta pesquisa. O Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP), por exemplo, destacou-se como órgão fundamental ao desenvolvimento deste estudo, como espaço que evidencia a importância, para o saber da educação, dos materiais escolares, incluindo sua conservação (PAULILO, 2019; VIDAL, PAULILO, 2020), e o valor documental de centros de memória no meio educativo (CONCEIÇÃO; MONTEIRO; MELO, 2018) favorecendo a formação de uma cultura, a da escola.

Para Julia (2001), a cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de normas, no qual se observam condutas a serem acatadas, incorporação de comportamentos, bem como práticas que acentuam a transmissão de conhecimentos. Assim, essa cultura envolve normas que regem a escola, a função do educador, os conteúdos ensinados e as diversas práticas escolares. No contexto do estudo aqui desenvolvido a cultura material escolar ganha relevo, decorre da contribuição de centros de memória como o Cemdap com seu papel, entre outros, de preservação de materiais escolares.

Já no processo da docência para Nóvoa (2013), quando um indivíduo se coloca como professor, um processo identitário é formado (NÓVOA, 2013). Este processo inclui algumas

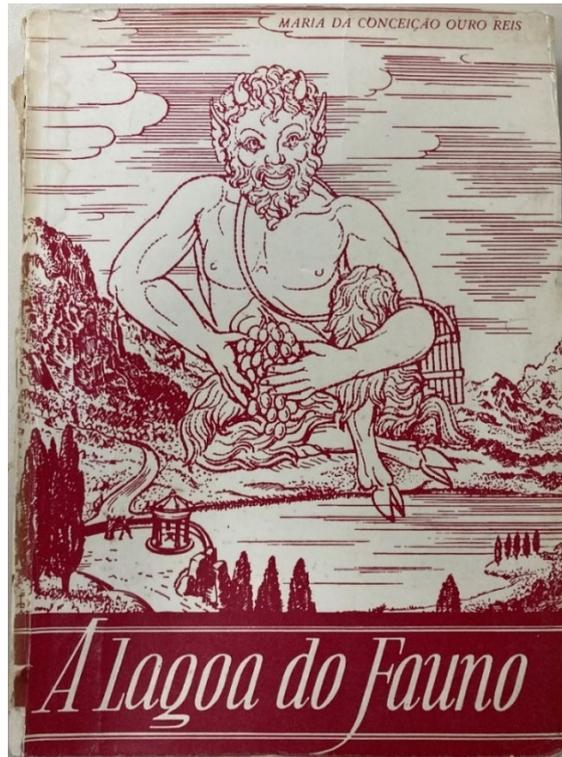
dimensões: a de Adesão, que implica princípios e valores, e também investimento na potencialidade juvenil; a de Ação, que envolve decisões, a escolha de alguns métodos (ou experiência) e a rejeição de outros e a de Autoconsciência, porque o indivíduo reflete sobre a própria ação de ensinar. Ainda assim, para Nóvoa (2013, p. 16), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”. Ela se define como um lugar de conflitos, de construção, e seria “[...] como cada um se sente e se diz professor”. Desse modo, por exemplo, na trajetória da professora Conceição Ouro, a forma de dizer e de estabelecer uma identidade na profissão docente está relacionada ao ensino, à literatura e também à escrita.

No eixo temático deste estudo, a literatura assume o destaque, a construção literária a partir de atitudes da professora Conceição Ouro toma vulto. A literatura pode ser aqui entendida como um laço de interligação entre estrutura e significado, forma de expressão e de conhecimento, incorporando dados difusos e do inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 176), e ainda como entende Eaglton (2006), a literatura atua na linguagem para distanciá-la da fala do cotidiano. Ou, em outras palavras, a literatura é um código de comunicação particular que não despreza as subjetividades. Nesta pesquisa, em primeiro lugar serão enunciados breves comentários sobre a obra da professora *A lagoa do Fauno* e a seguir sobre o seu projeto, cuja temática transferia a literatura ao primeiro plano, o *Projeto laboratório de criação literária*, uma experiência com os alunos na sala de aula do Colégio de Aplicação. Parte-se do pressuposto também que o livro, objeto material, em si mesmo não se encerra em sua materialidade, pois a sua significação completa-se na ordem cultural, que está representada e comprometida com a sua natureza linguística.

A lagoa do fauno e o Projeto laboratório de criação literária

A lagoa do fauno representa caracterizações do mundo da ficção pela poesia, na escrita da professora Conceição Ouro. É um dos pontos altos da poética da professora Conceição Ouro, em dois aspectos: é uma obra de sua maturidade, representando apuração de técnicas e saberes outrora movimentados; é uma obra inovadora, embora não abra mão de uma visão com traços clássicos, pela organização espacial e o trato com a linguagem. A foto ilustrativa da obra é vista na figura 1.

Figura 1 – Imagem da capa do livro *A lagoa do fauno*



Fonte: REIS, 1975. Acervo do autor.

Este é um livro de poesias, constituído com 109 poemas, escrito em 234 páginas. Ele teve lançamento em outros espaços e no Colégio de Aplicação também. O livro, observado do índice, reflete uma divisão em três partes: a primeira na qual os poemas aparecem intitulados rotineiramente, composta por 68 poemas; a segunda, na qual os poemas deixam de ser intitulados tradicionalmente, pois em lugar do título¹ habitual surgem expedientes que o substituem, dando-se destaque a elemento numérico, como exemplificado na seguinte exposição: “POEMA ZERO”, “POEMA I”, “POEMA II”, e assim por diante até se chegar ao “POEMA XXXIX”; e a terceira parte, com apenas dois poemas, que mais lembram uma conclusão pela mensagem já enfatizada na temática, cujos títulos assim se definem: “A Morte do fauno” e “O último canto”.

Neste estudo não ficarão em destaque as diversas composições da obra. Como critério haverá referência apenas a algumas poesias, àquelas cujos títulos foram planejados e escritos assumindo significações ou valores numéricos, ao que se chamará aqui de *poemas numerados*. Assim, ao se mencionar tais poemas pelos títulos, para um texto nomeado como POEMA IV, por exemplo, pode-se retomá-lo empregando-se o termo *poema numerado* para se fazer alusão

¹ Todos os títulos da obra *A lagoa do fauno* no texto de sua publicação são grafados inteiramente com letras maiúsculas.

a ele. Para exemplificar tais composições, o POEMA V ilustra a realidade das composições da obra. Esta composição foi escolhida por representar a lírica assumida pela autora nos *poemas numerados* e também por exemplificar a natureza de seu canto poético entre seus livros de poesia.

POEMA V

Serás para mim eternamente o sonho
Que jamais se apaga da memória
E que não se transforma em realidade.
Serás sempre p'ra mim o inatingido,
A imagem do pobre viajor
Serás p'ra mim a encarnação do amor.

Foste amor, a luz que se acende,
Mas que o vendaval extingue logo.
Trouxeste a esperança, a ventura,
Trouxeste cabedais de ilusões.
Foste, amor, a concretização
Do ímpar almejar de corações.

És hoje a sombra do meu sofrimento.
És hoje o sofrimento do meu ser.
Reis (1975, p. 159)

Em breves notas, acrescenta-se que o número como preocupação para os títulos na obra abre diversas possibilidades, podendo representar um tipo de exatidão que nem sempre é previsível, podendo assumir amplos significados. Na primeira estrofe, o canto do eu lírico com a pessoa amada é ponto revelador, visto que a experiência passada não se “apaga da memória”, embora marcada por ilusões, e ainda que tal amor seja inatingível resta uma lembrança, a imagem da “encarnação do amor”. Não parece tratar-se de amor platônico, como pode reforçar ideias a começar pela estrofe seguinte, apesar do mergulho no estado psicológico.

Na segunda estrofe, a dicotomia que envolve amor e ilusão se acentua. O louvor que envolve o eu lírico e a pessoa amada permanece, todavia a transferência de estado amoroso, ou esperanças, ao estado de ilusão fica pronunciado. O eu lírico está convicto, acha-se iludido, para ele a luz, a esperança, a ventura no amor foram “cabedais de ilusões”, apesar da concretização pretendida pelo coração dos pares envolvidos.

Por fim, para o eu lírico, esta é uma experiência, amorosa, ainda por superar. O fato é que se convive com o sofrimento induzido pelo amor de outrora, é o que se pode perceber no último verso.

A menção a poemas da autora, referenciados e listados no quadro a seguir, terá como fim relacionar breves aspectos da obra de Conceição Ouro e apresentar como conhecimento introdutório notas a partir de ideias instaladas no documento escrito, conforme se pode relatar tendo o quadro I como intermediário.

Quadro I – Foco temático ou semântico dos “poemas numerados” em *A lagoa do Fauno*

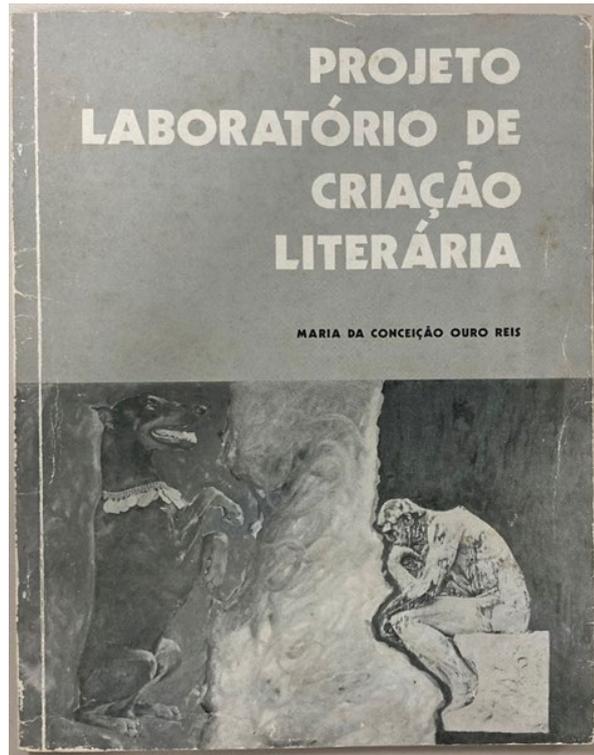
Título do poema	Foco temático ou semântico	No. da página de <i>A lagoa do fauno</i> (REIS, 1975)
Poema Zero	Éolo foge da terra, a natureza sofre e com isso o homem também passa maus momentos e questiona a Deus.	p. 149
Poema I	O eu lírico faz um louvor à dor, a qual no texto surge personificada. A dor é desejada pelo eu lírico, é considerada amiga, mas a dor não se avizinha como era desejada.	p. 151
Poema II	Trata-se de um canto à natureza, destacam-se sol, campos floridos, dia, noite, homem, etc. A piedade é o centro do canto.	p. 153
Poema III	O eu lírico canta a sua dor, exhibe a chaga de seu peito, seu estado é de solidão. A natureza é louvada.	p. 155, 156
Poema IV	No poema, o eu lírico dá-se conta da ausência de algumas certezas, que vai da ausência de sentimento à de sofrimento, e questiona a realidade da vida, daí sentindo desânimo; a ele falta melodia e o universo será desfeito em cinzas, e apesar de sua fragilidade e medo, resta-lhe uma luz, que, em sua impressão, será seu segredo.	p. 157
Poema V	O poema dispõe-se em três estrofes, duas sextilhas e um dístico. Nele, o eu lírico sente-se encantado com a ventura que a parceria amorosa outrora rendeu, ao contrário do momento atualmente atingido, que infunde sofrimentos.	p. 159
Poema VI	O eu lírico parece desiludido com determinadas experiências, e talvez cansado, volta-se contra lembranças desfavoráveis, gravadas em sua mente, reminiscências negativas e rejeitadas, expressas pelo imperativo “cessai”, desejando que tal fase se torne passageira.	p. 161
Poema VII	O eu lírico visita um templo abandonado e recolhe impressões, que se dão a partir da descrição local, (a descrição aqui é fato decisivo do estilo e da forma deste poema), assim observa com qualificativos certos instantes, com sua instigante observação no recinto vazio: vento irresponsável, nave fria, marca egoísta, a poeira dos séculos, colapso	p. 163, 164

		final. A descrição é o principal elemento da junção de forma e conteúdo deste poema.	
VIII	Poema	O eu lírico passa a ideia que está em uma fase de descobertas, introduzida pela expressão “Eu não sabia que...”, formando o tecido inicial da composição. É uma fase transitória, pois em outra etapa da vida ele acreditava ingenuamente em diversos preceitos salutareis, mas agora até a sua poesia é atingida pela dor.	p. 165
IX	Poema	É uma canção de louvor ao amor, onde se coloca este valor acima de qualquer outro ideal. O poema inicialmente faz um levantamento de uma série de dúvidas, porém, define o amor como o ato maior, e parece estabelecer, em algum ponto, intertextualidade com o texto das cartas paulinas de Coríntios 13, onde o apóstolo caracteriza o amor cristão.	p. 167
X	Poema	O eu lírico sente-se incapacitado quanto à sua habilidade criadora, diante das questões que o aflige. Ele equipara a falha ou incapacidade de realizar algumas habilidades com a própria morte e refere-se até a morte de ideais.	p. 169

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de REIS, 1975.

No compasso da produção literária da professora, por exemplo, a poesia é um dos centros, e a temática em literatura, outro de seus enfoques, a sua didática pretendia desenvolver a proximidade entre autores e leitores, estes, os estudantes. A professora estabeleceu desde projetos que orientaram a escrita - escrita como prática escolar, entretanto, incentivando a análise e a crítica textuais - até projetos que discutia, especificamente, a criatividade como um fato importante na construção textual. Um de seus projetos de ensino é o *Projeto laboratório de criação literária*, cuja figura ilustrativa é a de nº 2. Ele não contém páginas numeradas, possui 46 laudas, e em sua capa se destacam as tonalidades preta, branca e cinza.

Figura 2 – Imagem da capa do *Projeto laboratório de criação literária* (1980)



Fonte: REIS, 1980. Acervo do Cempap.

O projeto apresenta oito tópicos em que se dividem suas partes constitutivas, conforme demonstra o quadro 2. Nele, a partir da noção de criatividade, a autora Conceição Ouro considera a literatura como um processo da criação de seus aficionados praticantes. Uma visão de conjunto do próprio projeto pode ser esboçada, grosso modo, no quadro da figura 2, onde se destacam suas partes constitutivas.

Quadro 2 - Relação de tópicos que integram o *Projeto laboratório de criação literária*

PROJETO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO LITERÁRIA	
	Partes constitutivas do corpo do projeto
1	Identificação
2	Apresentação
3	Justificativa
4	Objetivos: gerais/específicos
5	Definição do problema
6	Metas
7	Desenvolvimento
8	Conclusão

Partindo-se do quadro, observa-se o aspecto constitutivos de partes que compõem o projeto. Na identificação, surgem o título do projeto, a autora dele, a própria professora

Conceição Ouro, a área e o setor responsáveis pela execução do plano de estudos e a fase de implantação.

Na apresentação, a professora elenca razões sobre o processo de surgimento deste projeto que, segundo revela, foi resultado de indagações sobre determinadas colocações, expressas em questionamentos como “o que é ensino?”, “o que faz o professor eficaz e habilidoso?”, “quais as satisfações e os desapontamentos do ensino”, entre outros.

Na apresentação, a professora aborda os motivos que a levaram ao planejamento do projeto, preocupações como o conceito de ensino, as tarefas relativas à habilidade do professor em envolver a classe de ensino, a satisfação pelas metas atingidas e as frustrações do trabalho do professor estão embasando a questão da origem do projeto. Na justificativa, a criatividade ganha dimensão, ela é posta como um dado à parte, fora da alçada da inteligência, mas que pode ser provocada, pois “aprende-se a criar, criando”.

Os objetivos do projeto aparecem delineados entre gerais e específicos, ao todo subdivididos em dois grupos, um que elege uma orientação teórica e outro que insere uma preocupação prática. No primeiro caso, determina-se como diretriz leituras e discussões abordando diferentes concepções literárias, incluindo autores os mais diversos da literatura universal, assim há obras a conhecer de diferentes culturas: oriental, francesa, inglesa e sul-americana. No segundo caso, a parte prática envolveu atividades que o aluno precisaria executar, nesse caso seria necessário desenvolver a continuidade de textos como os de poesia, trabalhar com diálogos na redação, modificar tipos em personagem, ler e analisar obras, entre outras tarefas.

As metas previstas no projeto desenvolviam-se em quatro direcionamentos: um que ia além dos limites da literatura; mais um que procurava centrar o aluno na criação literária; outro que punha o funcionamento da língua portuguesa em foco; e, por último, outra meta, que procurava promover a inovação em detrimento da reprodução.

Na definição do problema, a professora Conceição Ouro equipara o ato redigir com qualidade ao de comunicar-se e lembra o trabalho artístico em que se deve estimular a criatividade. No desenvolvimento, a professora sugere critério para a correção da linguagem, lembra a importância de o aluno enfrentar um tema, propõe a análise psicológica dos tipos, passando-se da psicologia à literatura, aprofundando tal questão, procurando-se a conversão de tipos em personagens, por exemplo, entre outras medidas.

Na conclusão, entende-se a dimensão que a criatividade alcança neste trabalho da professora de tal modo que até a expressão *Laboratório de criatividade* é colocada como sinônimo do termo *Projeto laboratório de criação literária*. Enfim, o projeto, que envolvia

leitura e escrita, foi um ensaio preparatório a práticas de escrita que surgiram logo mais, com novos projetos na sequência de apontamentos escolares nos planos da professora.

Considerações finais

A escrita foi uma prática essencial, um dos fundamentos valorizados na história de vida da professora Conceição Ouro. Em torno dessa prática ela se constituiu e orientou seu ensino, motivando alunos, permitindo experiências com sua didática em meio a leituras e escritas.

A obra *A Lagoa do Fauno* é resultado das operações intelectuais da professora Conceição Ouro, lançada por ela na própria escola, estabelecendo laços entre a escritora e o ambiente de ensino. O *Projeto laboratório de criação literária* orientou as atividades dos estudantes, abrindo horizontes à leitura, organizando conhecimento literário e escrita. Formaram instantes imprescindíveis no importante legado desta docente à língua portuguesa, ao ensino e ao Colégio de Aplicação.

A experiência de escrita nas práticas sociais da professora Conceição Ouro foi fundamental na sua história, em torno da dimensão literária ela construiu o seu ensino e incentivou a desenvolvimento do aluno por meio de práticas leitora e escritora. A atitude de aprender, então, rendeira tributos, criando expectativas, ao legado das letras, campo no qual ela formou sua história.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; MONTEIRO, Rísia Rodrigues; MELO, Rafaela Cravo de. Produção de documentação oral e preservação da memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico Educativo*, Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 379-395, jul./dez. 2018
- CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação. REIS, Maria da Conceição Ouro. **Projeto laboratório de criação literária**. Aracaju: Segrase, 1980.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: Uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 5. ed. São Paulo: Alínea, 2012.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

MARTIRES, José Genivaldo; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. “A Escrita Feminina no Jornal Letras Sergipanas da Academia Sergipana de Letras (1984-1989)”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.12935>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/12935> Acesso em: 13 jul. 2022.

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2 ed., Porto: Porto Editora, 2013.

PAULILO, A. L. (2019). A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e065>

REIS, Maria da Conceição Ouro. **A lagoa do fauno: poemas**. Salvador, BA: Beneditina, 1975.

VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. Arquivos e Educação: Práticas de arquivamento e memória. *Revista de Educação Pública*, (2020)

DISCURSOS DE NACIONALIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR NA PRIMEIRA CONFERÊNCIA DE ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA (1927)

Tibério Storch de Souza

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Tiberioww@gmail.com

RESUMO

O presente artigo foi criado a partir dos resultados obtidos na pesquisa realizada durante o Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do grau de Bacharel em História. Esta pesquisa perpassa os prismas da História da Educação e da História Política em Santa Catarina e busca contribuir com as discussões acerca do envolvimento de intelectuais, educadores e políticos na promoção e debate acerca das políticas de nacionalização do ensino no estado durante a Primeira República, com foco direcionado em analisar as teses e discursos registrados nos Anais da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927. Este documento está disponível em formato digital no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, ele é formado por teses, pareceres e os debates de diferentes intelectuais que foram primordiais para pensar a educação no Estado. O evento ocorreu em Florianópolis e teve seis dias de programação, de 31 de julho a 5 de agosto de 1927, do mesmo participaram professores, intelectuais renomados, políticos, diretores e inspetores de ensino, que se reuniram com intuito de discutir os principais problemas que afetavam a educação primária em Santa Catarina. Ao todo foram submetidas 51 teses para serem apresentadas no evento, estas estão divididas em quatorze eixos temáticos pré-definidos. Nesse sentido, foram escolhidas cinco teses para serem abordadas neste artigo, duas do eixo temático “Nacionalização e Ensino” e três do eixo “Inspeção Escolar”, destaco que abordarei a nacionalização do ensino em duas frentes, sendo a primeira os discursos propriamente ditos que versam sobre o nacionalismo e seu papel no ensino e, também através de seu viés fiscalizador e sua principal ferramenta, a inspeção escolar. Para efetuar a operação historiográfica de historicizar o presente objeto de pesquisa utilizei como ferramentas teóricas os estudos de Serge Bernstein (2009) acerca do conceito de cultura política, além das contribuições de Jean-François Sirinelli (1998) e Ângela de Castro Gomes para entendimento dos sujeitos presentes na Conferência dentro do conceito de intelectual. As propostas e projetos educacionais arquitetados pelo restrito grupo de intelectuais e políticos participantes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário se consolidaram ao redor da afirmação da identidade brasileira mediante, principalmente, as instituições de ensino primário. Nesse sentido, foi possível perceber como Santa Catarina colaborou para o processo de formação e reafirmação dessa identidade brasileira, fazendo parte do cenário de políticas executadas numa esfera maior, a nacional.

Palavras-chave: Cultura Política. Intelectuais. Nacionalismo.

Notas iniciais

A virada do século XIX para o XX foi marcada por intensa atividade política em todo o Brasil, com a República ainda jovem e seus contornos não tão bem definidos, muitos estados seguiram características próprias norteadas pelos seus projetos de desenvolvimento locais que tinham as elites estaduais como principais agentes políticos e articuladores. Em Santa Catarina estas elites se concentraram em fortalecer o ideal nacionalista com a ideia de assimilação progressiva das etnias que compunham a população catarinense da época, nesse sentido o sistema educacional e sua fiscalização, que haviam sido pouco estruturados durante o período imperial, tornaram-se peças-chave e palco de diversas políticas visando reformas e reestruturações, seguindo os ditames dos novos valores cívico-patrióticos nacionalistas reivindicados a partir da cultura republicana emergente. A partir desta leitura inicial, este artigo busca trazer algumas posições de educadores, políticos e intelectuais catarinenses que participaram das discussões acerca do ensino primário no estado, com foco em suas posições acerca da nacionalização do ensino e seus métodos de inspeção e fiscalização.

Estudar como se manifesta a cultura política por trás dos projetos educacionais e falas dos educadores da época pode nos ajudar a compreender melhor o nosso presente e faz parte portanto, do ofício do historiador. Principalmente em tempos tenebrosos em que convivemos com projetos de lei como o PLC 3/2019 sobre o homeschooling e o PLS 193/2016 que versa sobre o ideário da Escola Sem Partido, é importante que nós enquanto historiadores saibamos identificar as intencionalidades por trás dos discursos e falas daqueles que são responsáveis pela gestão do nosso sistema de ensino, isto para analisar tanto o passado quanto o presente.

No caso desta pesquisa focarei no ano de 1927, em que ocorreu a 1ª Conferência de Ensino Primário de Santa Catarina, este evento reuniu profissionais de diversas áreas. O mesmo já estava previsto no plano de governo de Adolfo Konder¹ em 1926, sendo pensado e arquitetado pelos altos cargos do governo catarinense da época, em uma reunião ocorrida em 12 de janeiro de 1927². A realização da conferência foi justificada pelo pretexto de discutir

¹ Nasceu no dia 16 de fevereiro de 1884, em Itajaí/SC. Foi advogado e político catarinense, em 1918 foi nomeado Secretário de Estado da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura no governo de Hercílio Luz. Pelo Partido Republicano Catarinense (PRC), elegeu-se Deputado Federal à 32ª Legislatura (1921-1923), sendo reeleito pelo mesmo partido na 33ª Legislatura (1924-1926). Pelo PRC, foi eleito Presidente de Santa Catarina (Governador), exercendo mandato de 28 de setembro de 1926 a 28 de setembro de 1930. Em 1930, também pelo PRC, elegeu-se Senador da República por Santa Catarina, para a 35ª Legislatura. Foi eleito deputado estadual também nas legislaturas 37ª (1935-1937) e foi Deputado Constituinte Estadual (1935). Permaneceu na função até 1937, quando todos os Legislativos do país foram fechados. Faleceu em 24 de setembro de 1956, no Rio de Janeiro/RJ. (MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2020)

² Nesse encontro estavam presentes; Dr. Henrique da Silva Fontes, Cid Campos respectivamente, secretários da Fazenda e do Interior e Justiça; o major Pedro Cunha, enquanto Diretor do Tesouro, prof. Orestes Guimarães, inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, e Mâncio Costa, chefe da Instrução Pública do Estado. (SANTA CATARINA, 1927, p. 5).

temas relacionados a problemas e métodos de sistematização e modernização do ensino em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1927, p. 5). O evento ocorreu de 31 de julho a 10 de agosto de 1927.

As sessões da Conferência³ bem como as teses apresentadas foram transcritas e compõem os Anais da Primeira Conferência Estadual de Ensino Primário de Santa Catarina⁴. Tendo em mente que o mesmo foi constituído conforme as intencionalidades de agentes do governo estadual em conservar os testemunhos colhidos no evento em questão, segundo Paul Ricoeur (2000) esses testemunhos previamente destinados a posteridade são testemunhos voluntários, que dão corpo ao acontecimento a qual narram. Nas palavras do autor este testemunho deve ser tratado enquanto discurso que “consiste em alguém dizer alguma coisa a alguém sobre alguma coisa segundo regras” (RICOUER, 2000, p.191). Nesse sentido, irei observar os testemunhos escritos existentes nos anais enquanto discursos formados seguindo determinadas regras culturais de seu tempo e do próprio evento, isto para analisá-los conforme seus contextos de produção e sua carga simbólica.

Para dialogar com Paul Ricoeur e continuar a compor minha análise historiográfica acerca das falas presentes neste documento, bem como auxiliar a pintar como se desenhava o cenário político educacional da época, parto de encontro às ideias associadas a corrente da História Política, mais precisamente através dos escritos de Durval Muniz de Albuquerque (2009) sobre a importância e utilização dos discursos na construção do conhecimento histórico, para o autor todo discurso é emitido de um lugar temporal, espacial, institucional a partir de um lugar de fala e um lugar social (ALBUQUERQUE, 2009, p. 235). Sendo assim, o historiador precisa indagar por quem o discurso é emitido, delimitando seu período e em quais contextos políticos, sociais e econômicos o mesmo se insere, assim como observar a partir de que normas históricas e culturais o mesmo é disposto, como por exemplo, as redes de interesse e poder que o cercam.

É utilizando estas direções que irei dialogar com os Anais da 1ª Conferência de Ensino Primário, busquei olhar para os registros da Conferência, identificando mecanismos e falas que envolvam os ideais nacionalistas da época a partir da delimitação entre meios diretos e indiretos para obter sucesso nessa empreitada tida como uma “cruzada educacional de cunho patriótico” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 280). Procurei verificar a quem estes meios eram direcionados e quais modelos e objetivos seguiam, para este fim trabalhei com dois dos quatorze

³ As sessões e votações da Conferência ocorreram no salão nobre da Escola Normal de Florianópolis, onde se localiza hoje em dia o Museu da Escola Catarinense.

⁴ Este pode ser encontrado de forma virtual do repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

eixos que foram escolhidos pela organização do evento, o tema de número 13 “Inspeção escolar - Como deve ser feita?” e o número 15 “Nacionalização e Ensino”.

Para analisar as políticas e ideais de nacionalização irei utilizar a ideia de cultura política, conceito trabalhado pelo historiador Serge Berstein (1998), o mesmo compreende a cultura política como um sistema de representações que nos permite estabelecer a visão e os projetos que os homens têm para a sociedade e que explicam os comportamentos políticos destes sujeitos em resposta aos problemas enfrentados pelas mesmas. Esta cultura se manifesta em diversos campos e sujeitos, como por exemplo, o sistema de ensino, religião e outras instituições com seus agentes públicos e privados. Paulatinamente e por diversos mecanismos as culturas políticas são disseminadas e passam a ser internalizadas como uma mensagem natural de cunho político.

Discorrerei sobre a participação dos intelectuais envolvidos na realização do evento, atuando enquanto intelectuais mediadores, que segundo Ângela de Castro Gomes (2016) são figuras de grande importância na construção de identidades culturais dos sujeitos e sociedades, mas que normalmente não são reconhecidos ou não se reconhecem pertencentes à categoria de intelectual, como era o caso desta Conferência onde participaram desde políticos a agentes de fiscalização do ensino, até militares e agentes da saúde, além de professores e diretores escolares, estes devem ser tratados e analisados enquanto atores estratégicos nos campos cultural e político.

Reforço a importância deste estudo pois ele passa pelos primórdios da criação das políticas educacionais de nosso estado republicano e, conforme Neide Fiori (1991) os ecos desta nacionalização imprimiram suas marcas para além do cenário da Primeira República, passando pelo ideal de formação de nacionalidade e identidade do povo catarinense construídos pelo poder público nas décadas seguintes.

Nesse sentido, na primeira sessão deste trabalho será abordado quem são os autores das teses escolhidas, os principais participantes da Conferência e suas ideias, no segundo momento do texto serão discutidas as quatro teses selecionadas, duas versando sobre nacionalização e ensino e duas sobre a aplicação da inspeção escolar.

Sessão I

É importante ter em mente que a realização de grandes eventos de âmbito nacional e estadual ocorreram durante a década de 1920 por todo o Brasil, norteados pela ideia de modernização e reestruturação de seus sistemas de ensino. Alexandre Hoeller (2013) explana que para além da realização da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927 de Santa

Catarina, aconteceram também outros eventos no mesmo sentido, são eles: Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada pelo governo federal no Rio de Janeiro em 1921, o Congresso de Ensino Primário e Normal no Paraná em 1926, o Primeiro Congresso de Instrução Primária em Minas Gerais no ano de 1927 e a Primeira Conferência Nacional de Educação, organizada através da Associação Brasileira de Educação e ocorrendo Curitiba em 1927. Isto nos demonstra que os discursos sobre modernização do ensino já assumiam contornos mais definidos e ganhavam força, se articulando através da rede de intelectuais que se consolidara nas últimas décadas.

Nos anais foram registradas 52 teses confeccionadas por diferentes intelectuais da época que estavam interessados na construção e organização do ensino primário em Santa Catarina. As teses versam sobre diferentes temas latentes e problemas manifestados no sistema educacional do período, passando por questões como métodos de leitura e alfabetização, currículo, higiene, ensino de geografia e da história, como ser um bom mestre em sala, como o ensino profissional deve ser encarado pelo Estado, questões acerca de currículo, cursos de alfabetização noturnos e por fim como a nacionalização deve se manifestar na esfera do ensino, entre outros tópicos.

Seguindo o pensamento de Sirinelli (2003), o conceito de intelectual adquire duas definições, uma mais aberta e outra mais fechada. Sendo que a primeira irá se referir aos chamados “mediadores culturais” abarcando sujeitos como jornalistas, escritores, professores e estudantes. Na segunda faceta do conceito está um grupo mais restrito, formado por indivíduos que ocupam uma posição ou atividade com ampla influência na vida pública, se posicionando de forma a defender uma posição ideológica ou uma ação de impacto social. Destaco que as duas facetas do conceito de intelectual se complementam e se entrelaçam, assim como os diferentes intelectuais da Conferência podem ser entendidos enquanto intelectuais nos dois sentidos, o mais aberto e o mais restrito. Seguindo as indicações de Sirinelli (2003), a pesquisa do historiador precisa primeiro passar pelo filtro da primeira definição de intelectual, a mais ampla, mas que o historiador deve estar consciente de que, caso se manifeste necessário ao longo da abordagem historiográfica, pode ser preciso conciliar a segunda e mais estrita noção do conceito, nesse sentido partirei deste ponto utilizando o conceito mais amplo de intelectual.

Pela ordem das teses escolhidas para esta pesquisa e anexadas aos Anais da Conferência, o primeiro intelectual a ser explanado é o ex-inspetor escolar Flordoardo Cabral que apresentou a tese de número 10 “Inspeção Escolar como deve ser feita?”, o mesmo possui muito poucos registros ou documentos públicos reunidos e divulgados, sendo difícil um detalhamento muito preciso sobre sua carreira. De acordo com Almeida (2011) sabe-se que o Flordoardo era natural

de Florianópolis, nascido em 1875 e vindo a falecer em 1934. Exerceu a função de Inspetor Escolar no norte do estado e depois em Lages, retornando a Florianópolis para comandar o Grupo Escolar Lauro Muller. Sua carreira, porém, deixa rastros que podem significar ecos de sua memória e importância na educação estadual, em 26 de fevereiro de 1955 é fundado em Lages o Grupo Escolar Flordoardo Cabral, que depois veio a se transformar na Escola de Educação Básica Flordoardo Cabral, a mesma atende atualmente um total de 25 bairros da cidade funcionando nos três turnos, abarcando o Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais e Médio várias camadas sociais (ALMEIDA, 2011, p. 9).

Como segundo personagem a apresentar uma tese sobre métodos e princípios da inspeção escolar trago o sujeito que se identifica como professor de Jaraguá do Sul, Adalberto Haffner, este envia a Conferência o texto de número 42, o mesmo não se encontrava na Conferência e justifica sua ausência dizendo que é melhor enviar por escrito seus apontamentos ‘do que vir a Conferência e por acaso não ter ocasião de exprimir minhas ideias’ (SANTA CATHARINA, 1927, p. 228).

Provavelmente o mesmo estava se referindo às regras impostas pela Comissão Preparatória no Regimento Interno da Conferência (SANTA CATHARINA, 1927, p. 24) de que apenas os recebedores dos ‘convites especiais’ poderiam se manifestar durante os debates das comissões, os recebedores dos convites gerais, que abarcavam os professores das redes pública e privada, poderiam apenas observar as falas e escrever seus apontamentos durante as sessões para serem lidos pelo presidente da sessão se o mesmo julgasse fortuito, o que poderia gerar dificuldades em transmitir suas visões sobre os temas. Estes limites e regramentos fazem parte da noção de sociabilidade cultural trabalhada por Sirinelli (2003), segundo ele, essa noção é composta de duas formas: a partir de redes de sociabilidade que contribuem com o campo intelectual através de forças de adesão (amizade, influência, fidelidades) e de supressão (posições tomadas, decisões) que vai ocasionar o surgimento de “microclimas” moldados pela ação e posicionamento específico de um grupo de intelectuais.

A participação neste evento destinado a debater sobre o ensino catarinense foi minuciosamente selecionada desde o início por Mâncio Costa, Diretor da Instrução Pública, que molda esse “microclima” já nos convites enviados e anexados aos Anais, nestes consta que os detentores de convites gerais apenas poderiam assistir a Conferência e, portanto, não poderiam participar das votações e debates, isto cria uma distância entre este grupo de intelectuais e segundo, formado por convidados especiais e figuras com alta patente no servidorismo público da época, como chefes escolares e superintendentes municipais (SANTA CATHARINA, 1927, p. 7).

Sobre Adalberto Haffner nenhuma informação foi encontrada fora das que constam em sua tese enviada ao evento. No texto de uma página o professor faz mais um apelo ao Estado do que constrói uma tese, o mesmo pede por mais inspetores de ensino não só nas escolas das regiões mais populosas do estado, mas sim em todas, inclusive nas isoladas, nessas regiões mais afastadas inclusive o educador relata que por falta de uma mão do estado o professor acaba ficando a mercê das vontades e do capricho da população local para manter a ordem no estabelecimento (SANTA CATHARINA, 1927, p. 229).

O quarto intelectual que irei abordar se trata de Carlos Gomes de Oliveira que se identifica como ex-chefe escolar em Joinville e tratou de apresentar a tese número 51 ‘Nacionalização e Ensino’. De acordo com informações no site Memória Política Catarinense (2020), Carlos Gomes, como ficou popularmente conhecido, nasceu em 12 de outubro de 1894, em Joinville/SC. Sua figura teve uma carreira consolidada dentro da estrutura do estado catarinense ao longo do século XX, ligado à família Gomes de Oliveira, que tinha projeção e atuava no comércio, na vida social e política da região de São Francisco do Sul e de Joinville desde o século XVIII através do cultivo e venda da erva mate. Carlos Gomes estabeleceu contato desde cedo com o sistema educacional do Estado, iniciando sua formação no Grupo Escolar Conselheiro Mafra e concluindo-a no Ginásio Catarinense em 1910, depois Bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1918.

Carlos Gomes foi fundador e comandou dois jornais em Joinville ao longo da década de 1920, exercendo também a profissão de advogado. Foi preso com seu primo, Plácido Gomes de Oliveira, em 31 de julho de 1922, por exaltarem em nota os feitos dos 18 do Forte de Copacabana⁵ em jornal da cidade, sendo soltos um mês depois. Em 1926 é nomeado por Adolfo Konder como Chefe Escolar da região de Joinville. Foi deputado estadual pelo recém-criado Partido Liberal Catarinense participando da Constituinte Estadual de 1928, foi deputado federal ao longo da década de 1930 fazendo parte da criação da Constituinte Federal de 1935. Com o fechamento dos Congressos e Legislativos Brasileiros em 1937 assumiu como Chefe do Departamento das Municipalidades de Santa Catarina até 1938, sendo nomeado pelo Governador Nereu Ramos⁶. Foi alçado a Secretário Estadual de Interior, Justiça e Educação em

⁵ É um episódio que faz parte do movimento da Reação Republicana que aglutinava a insatisfação das oligarquias de segunda grandeza ante a dominação de Minas-São Paulo. Considerado como a estreia dos tenentes no cenário político nacional, o movimento de revolta durou apenas dois dias, fracassando desde o início sendo logo sufocado pelas forças federais. O mesmo não obteve a adesão de segmentos militares expressivos e as oligarquias dissidentes, que tanto haviam contribuído para acirrar os ânimos militares, não se dispuseram a um engajamento mais efetivo. (FERREIRA, PINTO, 2006, p. 12).

⁶ Nasceu em 3 de setembro de 1888, em Lages/SC. Foi advogado, jornalista e professor. Foi o único catarinense que foi Presidente do Brasil, de 11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956. Ocupou também os cargos de Governador (1935-1937), Interventor (1937-1945), Deputado Estadual (1910-1912), (1919-1921), (1930-1930), (1933-1935) na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Deputado Federal e Constituinte de 1934, Senador e

Santa Catarina (24/12/1945 a 16/07/1946), e Diretor da Consultoria Jurídica do Estado em 1945. Já pelo Partido Trabalhista Brasileiro foi eleito senador por Santa Catarina para dois mandatos, entre 1951 e 1959. Escreveu diversas obras ao longo da vida e veio a integrar a Academia Catarinense de Letras a partir de 1970, foi também sócio emérito do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina desde 1929. Faleceu em 15 de agosto de 1997, em Joinville/SC.

Este personagem se torna especialmente interessante em se analisar pois é notável sua influência na esfera pública, que mesmo sendo preso por apoiar um levante republicano é eleito como deputado estadual, participando da Constituinte de 1928, e depois é eleito deputado federal e participa da Constituição Federal de 1935. Ocupa também diversos cargos nomeados de confiança demonstrando que o mesmo soube percorrer a teia política muito bem, iniciando sua carreira de político pelo Partido Liberal Catarinense e depois mudando de espectro enquanto senador pelo Partido Trabalhista brasileiro. Na Conferência Carlos Gomes explana sua tese de 12 páginas sobre os modos e os meios de nacionalizar o ensino, definindo seus contornos com base em suas ideias, que será abordada na próxima sessão deste trabalho.

O quarto e último intelectual que irei explicar aqui se trata da figura identificada como Fernando Steinhauser, professor na cidade de Blumenau que envia a tese de número 19 “Nacionalização e Ensino”. Pelo cruzamento de pesquisas pude chegar ao estudo de Anne Caroline Neves (2019) que investiga as memórias da Escola Pública de Itoupava Norte e sinaliza que ele foi professor da instituição (NEVES, 2019, p. 54), sendo esta uma escola subvencionada pelo estado em área de colonização alemã. A tese de três páginas do educador busca mais fazer um relato sobre a condição que se encontra o ensino na instituição em questão do que elaborar um plano de nacionalização, apesar de trazer pontos sobre a mesma. O relato do professor é valioso pois nos auxilia a identificar contornos da cultura escolar da instituição, que segundo o mesmo possuía a maioria dos alunos enquanto falantes apenas do idioma alemão (SANTA CATHARINA, 1927, p. 520).

Apesar das diferenças de status e caráter econômico, estes intelectuais se encontravam conectados tendo em vista do projeto nacionalizador em ascensão e assumiram no governo vigente um papel importante, através sua atuação como profissionais, bem como pelo seu papel na estruturação e normalização de símbolos e valores almejados pelo governo, sendo importantes formadores e orientadores da opinião pública, e também cabia aos mesmos unir o governo e o povo mediante a difusão de determinados valores transmitidos no ensino escolar.

Constituinte de 1946, representando os catarinenses, no século XX. (MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2020)

Lerei estes valores como fazendo parte do processo de nacionalização pensado pelo estado, entendendo que o mesmo possui bases em comum, mas que pode se manifestar em contornos diferentes dependendo do sujeito que parte o discurso (GOMES; HANSEN, 2016).

Nesse sentido buscarei na sessão seguinte delimitar melhor a nacionalização e seus mecanismos de fiscalização almejados pelos intelectuais das teses que selecionei, compreendendo cada indivíduo desempenha muitos papéis, alguns dos quais estão em conflito com outros, e que os mesmos pertencem “a uma civilização, a uma cultura nacional e a uma multidão de subculturas – étnica, profissional, religiosa, amizades, políticos, sociais, ocupacionais, econômicos, sexuais e assim por diante”(STONE, 2011, p. 125). Fatores esses que vem a influenciar em seus discursos e nas suas tomadas de decisões enquanto constituidores do campo intelectual.

Sessão II

Nesta parte do texto tratarei alguns pontos das seguintes teses: números 19 e 51, de mesmo título “Nacionalização e Ensino” escritas, respectivamente, por Fernando Steinhauer e Carlos Gomes de Oliveira; e também as de número 10 e 42 que versam sobre a inspeção escolar e são escritas, na sequência, por; Flordardo Cabral e Adalberto Haffner. Nesse sentido, destaco que abordarei a nacionalização do ensino em duas frentes, sendo a primeira os discursos propriamente ditos que versam sobre o nacionalismo e seu papel no ensino e, também através seu viés fiscalizador e sua principal ferramenta, a inspeção escolar.

É importante ressaltar que o documento todo, bem como a maioria de suas teses, apresenta fortes contornos do discurso nacionalista do período, ou seja, exaltavam a educação como ferramenta para difusão de valores e hábitos nacionais, isto paralelo a um discurso modernizador de práticas e símbolos em várias áreas, não só do ensino. Sendo assim, seria possível fazer análises sob diferentes prismas da nacionalização discutidos na Conferência, como a higiene, o currículo do ensino, o papel do professor na formação educacional, as práticas de ensino e também os próprios discursos dos educadores e dos políticos nas cerimônias e nos pareceres das teses que constam nos Anais.

Como o termo é recorrente nesta sessão, torna-se fortuito explicar alguns pontos sobre o conceito de nacionalismo que abordei neste trabalho, bem como sua relação na busca pela forma ideal de construção da identidade nacional. Compreendida por Norbert Elias (1994) como uma das etapas do longo processo da formação dos Estados, a formação das nações é entendida como resultado de acontecimentos históricos específicos, indispensavelmente regionais e identitários. Vista como fato recente na história da humanidade, a construção dos

alicerces ideológicos em torno da “nação” tem sido constantemente explicada segundo um modelo ideal que associa um agrupamento social específico a fatores de uniformidade em comum como língua, etnia, território, história e traços culturais comuns. Para o historiador Eric Hobsbawm (1990) estes critérios, mesmo passíveis de mutações de acordo com suas particularidades e processos, pendiam desde as primeiras organizações modernas com aspirações nacionais a se transformarem em símbolos e signos referenciais dotados de permanência, sendo os mesmos mobilizados e disseminados pelo próprio “Estado-Nação” com propósitos propagandísticos e programáticos intencionais, bem como caráter validador e de reconhecimento perante outras nações.

Historicamente o Brasil já vinha adquirindo, desde seu império, sombras e contornos de um discurso sobre identidade nacional, balizada pelos anseios da monarquia e das elites em constituir o Brasil na qualidade de pertencente a um território demarcado e específico, assim: “Sem assumir o povo, o Império priorizou o tema da unidade e integridade territorial” (LESSA, 2008, p. 243). Isto significa que entre as populações nacionais o ideal de nação ainda precisaria ser construído e impulsionado. Com a chegada do regime republicano e a entrada de Santa Catarina no século XX, surge como projeto do Estado a necessidade de integrar as populações estrangeiras dispersas pelo interior do estado sob a égide de uma só identidade e projeto de nação. Conforme aponta Nóbrega (2009) como algumas destas populações provinham de países que já haviam adquirido certa identidade nacional, era preciso que as mesmas fossem “neutralizadas” e/ou modificadas por uma “nova” nacionalidade.

Para Fiori (1991, p. 92) a instrução pública em Santa Catarina no período republicano sofre fortes influências de discursos por parte das classes política e intelectual, tanto para modernizar o velho sistema de ensino herdado do período imperial, como construir e disseminar práticas, signos e tradições nacionais que favorecessem a construção identitária homogênea de uma nação brasileira.

O primeiro olhar que estabelecerei aqui será a partir da tese número 51 de Carlos Gomes de Oliveira, que carrega o título de “Nacionalização e Ensino”. Antes disto é preciso delimitar que este eixo temático não constava nas 14 teses oficiais enviadas pela Comissão Preparatória para a preparação dos trabalhos, sendo assim a mesma foi adicionada como fruto de uma inquietação por parte dos intelectuais e políticos em discutir este tema. Não obstante, durante a criação das Comissões que ficaram responsáveis pela divisão dos grupos de estudo das teses enviadas, foi decidido criar uma “comissão especial de estudos das questões relativas à Nacionalização e Ensino” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 56). Dada esta importância especial ao tema, isto pode nos demonstrar o quanto ainda era latente a urgência da consolidação

de uma identidade nacional, elemento que seria necessário para que o Brasil tivesse sua imagem consolidada como nação. Segundo Michael Pollak (1992) esse empenho ajuda a forjar e inculcar uma memória coletiva que, assim como a individual, é produto de um meio social, compreendendo a memória enquanto um fenômeno edificado coletivamente e socialmente, sendo sujeito a mudanças de discurso e transformações constantes.

Nesse sentido, o nacionalismo almejado na tese em questão é posto com teor moderado e assimilativo, além da influência positivista e de teorias evolucionistas de cunho eugenista e racista do período. Para Carlos Gomes a nacionalidade seria fortalecida a partir do combate ao analfabetismo da população descendente lusa e cabocla e também:

aproveitando as energias raciais dos povos estrangeiros, fundindo-os na massa comum do nosso povo. Assim, não só aprimoraremos o tipo nacional, aproveitando as qualidades boas, que em geral distinguem as raças europeias, como preveniremos atritos futuros que poderiam ser fatais a nossa unidade política. (SANTA CATHARINA, 1927, p. 273)

A criação deste “tipo único” de sujeito a partir da “mistura” de grupos étnicos é um discurso reproduzido não só nesta tese, mas também em falas nas sessões da Conferência bem como por autores de outras teses. As “qualidades boas” referidas por Carlos Gomes advindas da colonização europeia bebem do discurso eurocêntrico característico do período, nele os valores e os atributos de cada grupo são hierarquizados a partir de um modelo de progresso alcançado por estes povos, sendo este modelo estabelecido na Europa a partir da articulação de ideais de progresso, modernidade, de evolução e de civilidade, que era o padrão exclusivo e prescrito por uma elite branca e europeia, que além disso, desvaloriza a ação das outras etnias que faziam parte do território brasileiro, como os povos indígenas e as populações de origem africana.

O professor Fernando Steinhauser (1927) autor da tese número 19, aponta que a mudança e transformação de identidade não ocorreu sem choques e dificuldades, pelo contrário, o fato de existirem escolas particulares financiadas pelas próprias comunidades, dificultou a implementação do ensino público de caráter nacionalista e brasilianista. Isto por que a vida comum dos alunos nestas comunidades estava naturalmente condicionada a língua alemã, esta era falada rotineiramente pelos seus parentes, amigos e pregada pela sua religião protestante, nesse sentido não bastava apenas abrir uma escola pública onde era imposto a maior parte do ensino em língua portuguesa, imputando aos estudantes o aprendizado primordial de uma língua pouco usada em sua comunidade, era apontado descontentamento por parte dos pais com o

efeito prático desta medida, que afastava da sociedade local os indivíduos que aprendiam de maneira deficiente os dois idiomas, sobre este cenário o professor disserta:

o aluno, quando vai a doutrina, precisa saber o alemão, porque tudo que o pastor protestante ensina e pergunta é em língua alemã, tudo que o aluno tem de aprender e escrever é em alemão. Agora, lá na doutrina encontram-se os alunos de diversas escolas, tanto particulares quanto públicas. Os alunos das escolas particulares sabem ler e escrever em alemão, em vez de que os alunos das escolas públicas ficam vexados, porque não sabem ou mal sabem ler e escrever naquele idioma, e os pais dele por isto não ficam satisfeitos com o ensino das escolas públicas, o que é um mal para a expansão e renome delas nos distritos coloniais. (SANTA CATARINA, 1927, p. 522)

Se de um lado existia normativas que previam uma série de práticas que visavam agregar mais brasilidades ao currículo e ambiente escolar, como a questão das disciplinas de História e Geografia Nacional, a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa apesar de matérias em outros idiomas serem permitidas, o foco na alfabetização em língua portuguesa no ensino primário, o aumento de unidades escolares no interior do estado através das escolas isoladas e reunidas, de outro lado havia a necessidade de fiscalizar o andamento e o dia a dia destas normativas nos ambientes escolares, muitos deles afastados da capital e inseridos em zonas de intensa colonização que ofereciam resistências internas das próprias populações as imposições do estado.

É nessa realidade que se insere o papel dos inspetores escolares no estado, estes eram divididos por seis zonas de inspeção no estado catarinense, a falta de recursos porém, forçava todos os inspetores a residirem na zona de inspeção da capital e de lá partir para inspecionar as demais zonas, para piorar o quadro de inspetores era insuficiente para cobrir todas as unidades escolares do estado no cronograma previsto, a falta de ajuda por parte do estado nas locomoções dos profissionais dificultava ainda mais a situação, o que gerava uma série de problemas estruturais na aplicação das inspeções, e este cenário refletiu nas teses sobre inspeção escolar da Conferência.

O inspetor escolar Flodoardo Cabral (1927) relata em sua tese algumas situações e problemas que dificultavam o cumprimento da tarefa de praticar a fiscalização e resolver os problemas relatados pela mesma, estes advindos tanto por parte das comunidades em driblar a fiscalização quanto por parte do estado, que não fornecia subsídios e suporte necessários para a realização das inspeções. Em primeiro lugar o autor relata a falta de confiança com os

Conselhos Escolares Familiares⁷, que foram criados em 1925 para diminuir a oneração por parte do Estado na fiscalização das escolas mais isoladas no estado, estes conselhos eram formados por membros da própria comunidade:

Não devemos confiar na ação dos Conselhos Escolares Familiares, que, em grande parte, não satisfazem ao fim para o qual foram instituídos, já porque os respectivos membros são quase sempre escolhidos a feição do professor, já porque os que prestam o serviço o fazem sem responsabilidade dos que o exercem com remuneração. (SANTA CATARINA, 1927, p. 218)

Segundo Hoeller (2009, p. 84) as justificativas por este tipo de fiscalização foram resultantes tanto da receita orçamentária escassa do Estado, bem como foram decorrentes da existência de uma distância e dificuldade de chegar a muitas escolas isoladas no estado com a frequência desejada. Flodoardo Cabral (1927, p. 218) aponta que essa distância e escassez de viagens para inspeção destas unidades escolares isoladas, resultou em uma espécie de relaxamento no cumprimento das normativas de ensino, e também em mecanismos para burlar ou mascarar a real situação destas escolas:

São constantes as queixas, trazidas à Diretoria de Instrução de faltas graves cometidas nas escolas rurais. Ora, se o inspetor tivesse a autonomia e ação, tais faltas não se verificariam. A nossa prática nos tem ensinado a perceber que quando o inspetor se encontra em certa circunscrição, os professores das circunscrições vizinhas trabalham, esforçam-se, receosos de serem pilhados em algum flagrante. (SANTA CATARINA, 1927, p. 219)

No relatório enviado pelo Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos – referente a uma parte de 1927 e metade de 1928, consta que esse cenário de desconfiança para com a fiscalização das escolas rurais por parte dos Conselhos Familiares ainda era verificado pelo Estado, uma vez que, de acordo com Cid Campos, “os conselhos escolares (...) já não podiam corresponder às difíceis funções de órgãos fiscalizadores da assiduidade dos professores, visto que, como consequência, estávamos verificando matrículas e frequências muito aquém do desejado (...)” (SANTA CATHARINA, *apud* HOELLER, 2009, p. 83). Este relatório reforça a ideia de que as comunidades, de acordo com a afinidade entre o Conselho Escolar Familiar e o professor da escola, agiam de forma a adulterar dados referentes a matrículas e frequências escolares.

⁷ Segundo Hoeller (2009, p. 81) o decreto número nº 1.882 de 1925 estabeleceu a fiscalização permanente das escolas rurais com a instituição dos Conselhos Escolares Familiares. Estes seriam compostos por três membros eleitos pelos pais, tutores ou responsáveis pelos alunos, sendo suas principais atribuições verificar a assiduidade do professor, a regularidade de funcionamento da escola e promover todas as medidas possíveis para a melhoria do ensino.

Flodoardo Cabral (1927, p. 220) continua falando da influência das comunidades isoladas, em especial as de origem estrangeira, nos assuntos referentes a inspeção e também a interferência das mesmas em tomadas de decisões relativas a políticas educacionais, fatos que, segundo o autor, reduziam o papel do inspetor a “um simples visitador da escola”. O inspetor narra um cenário para expressar sua ideia:

Um fato típico da política aldeã. Em certo distrito dum Município do Estado, os polacos nele residentes, em número superior a 40 famílias, construíram um confortável prédio de alvenaria de tijolos, para funcionar a escola e residir o professor. O governador do Estado criou a escola (pública), que se manteve largo período, e com grande gáudio da população local. Eis, senão quando, foi a escola dali retirada, a pedido, e movida para outra parte, aonde já existiam duas escolas que estavam suficientemente aparelhadas para servir a respectiva população. Enquanto o Governo Federal gasta somas consideráveis no serviço de nacionalização do ensino, os procederes de uma certa política adversária retiram a escola de um núcleo exclusivamente de polacos para dar azo a sua vingança partidária!. (SANTA CATARINA, 1927, p. 220)

Para o professor Adalberto Haffner (1927, p. 229), autor do texto número 42 sobre inspeção escolar, “o estabelecimento do Ensino é a pedra fundamental da Sociedade, Estado e Nação e é preciso cuidar desta pedra” e aponta que “a inspeção escolar é a vértebra da escola”, mas para isso seria necessário visitas constantes de inspetores a todas as escolas do estado, não só em parte delas como ocorria na época, conforme narra o professor.

É latente as limitações das ações reais que podiam ser realizadas pelo grupo de intelectuais reunidos na Conferência, começando pelo próprio fato de que apenas uns poucos sujeitos puderam realmente debater nas sessões, pela norma imposta nas divisões de convites. As críticas e apontamentos feitos esbarravam nas próprias fragilidades estruturais do estado, problemas que persistiam a décadas apesar do discurso de enaltecimento e compromisso com o sistema educacional catarinense por parte dos políticos do Partido Republicano Catarinense, que manteve governadores no poder de Santa Catarina desde 1894 até 1930.

Isto nos demonstra uma realidade das lutas brasileiras por trás de melhores condições em nosso sistema de ensino, por mais que haja debates acerca de métodos, práticas e renovações, tudo estará dependente da afinidade com o projeto político em vigor, a decisão final estará na mão de governantes que possuem seus próprios interesses e intenções, que nem sempre irão seguir os apontamentos e orientações que os intelectuais da área apontam.

Considerações finais

Para finalizar, entendo as teses da Conferência enquanto discursos que não são fechados em si mesmos, ou seja, estabelecem conexões e dialogam com ideias já produzidas no período, e agem de forma tanto em produzir estratégias e estabelecer formas de controle e disciplinamento, como também são dotados de subjetividades, ou seja, eles carregam em suas entrelinhas mensagens de determinados grupos que muitas vezes são incorporadas no subconsciente da população.

Concluo que entendo a Conferência como um “microcosmo” propício para mediação intelectual destes temas, pois a mesma é alicerçada no “capital cultural” e no “poder simbólico” creditado nos intelectuais participantes tanto pelo poder público quanto pela própria sociedade (GOMES, 2016, p. 10). Sendo assim, percebo a confecção dos Anais da Conferência enquanto um documento/monumento (LE GOFF, 2013), criado como parte dos esforços da cultura política da época em registrar e constituir historicamente a memória da sociedade em questão, no que diz respeito a resolução de problemas e pautas de seu sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. PROFESSORAS VIRTUOSAS; MÃES EDUCADAS: RETRATOS DE MULHERES NOS TEMPOS DA REPÚBLICA BRASILEIRA (SÉCULOS XIX/XX). ARTIGO. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 143-156, junho/2011.

BERSTEIN, Serge. **A cultura política**. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (orgs.). Para uma história cultural. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

GOMES, Angela de Castro e HANSEN, Patrícia. “Apresentação”. **Intelectuais mediadores: projeto cultural e ação política**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2016.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA CATARINENSE: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2009.

LESSA, C. F. T. R. **Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira.** Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados. v. 22, n. 62, 2008.

NEVES, Anne Caroline Peixer Abreu. **MEMÓRIAS RESENTIDAS: ESCOLA PÚBLICA DE ITOUPAVA NORTE SUBSTITUÍDA PELO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR JOÃO WIDEMANN (BLUMENAU, 1930 – 1950).** Dissertação de Mestrado. UDESC, FLORIANÓPOLIS, 2019.

POLLAK, Michael. —**Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

SANTA CATARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário.** Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 de julho de 1927.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais.** In: REMOND, Rene. (Org.). Por uma história política. 2ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 231-270.

DOCUMENTOS DO GRUPO ESCOLAR RURAL JOSÉ ROLLEMBERG LEITE: VESTÍGIOS DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO DO ENSINO PRIMÁRIO EM SERGIPE (1950 - 1960)

Andreza Cristina da Silva Andrade
Universidade Federal de Sergipe - UFS
andrezacs.andrade@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação, enquadrada no eixo temático Patrimônio Educativo, Arquivos e Acervos tem por objetivo revelar um esboço dos primeiros anos de funcionamento do Grupo Escolar Rural José Rollemberg (GERJRL), uma instituição pública de ensino, localizada na periferia de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Os dados aqui apresentados são resultantes da análise inicial de um livro de atas de promoção, um livro de ponto de funcionários e um livro de atas de reuniões pedagógicas. Esses três documentos foram produzidos entre 1953 e 1964 e estão depositados no arquivo permanente do GERJRL. Os três livros tanto possuem um valor histórico para a instituição, como também podem contribuir para investigações sobre o ensino primário sergipano no referido período. Este estudo está relacionado a uma pesquisa em desenvolvimento cujo objetivo principal é estabelecer compreensões sobre a história do GERJRL, entre os anos 1953 e 1974. Esta investigação utilizou a metodologia da pesquisa documental, dialogando com referências relacionadas com patrimônio educativo, arquivos e acervos, especialmente da área da história da educação. Os documentos analisados revelaram informações sobre os primeiros anos de funcionamento do GERJRL e sobre a história da educação sergipana. Neste sentido, a ação de salvaguardar e divulgar a materialidade da cultura escolar depositada no arquivo do Grupo Escolar Rural José Rollemberg Leite coaduna com o movimento transnacional de preservar o patrimônio educativo e contribui para a construção e manutenção da história da educação e para a história dos povos e nações.

Palavras-chave: Arquivo Escolar. Patrimônio Educativo. Cultura Escolar.

Introdução

As pesquisas sobre “Patrimônio Educativo” vêm ganhando destaque no Brasil e em outros países desde as últimas décadas do século XX. Este tema revela informações importantes sobre o cotidiano das escolas, a construção dos saberes, as ações dos agentes educacionais, os currículos e outros aspectos da cultura escolar, os quais podem ser encontrados em documentos produzidos nas escolas e depositados em seus arquivos.

Os artefatos escolares passaram a ser vistos sob uma ótica científica, carregados de valor simbólico e patrimonial, a partir dos quais pode-se problematizar a sua presença e seus usos no dia a dia das escolas através dos tempos, permitindo estabelecer interpretações sobre a cultura, a história das instituições e a construção das relações políticas, sociais e econômicas em torno delas (MOGARRO *et al.*, 2010).

O patrimônio educativo escolar é bastante diverso e, além de ser composto por documentos confeccionados em suporte de papel, abrange também a arquitetura, o “lugar da escola”, móveis, quadros negros, cadernos de estudantes, cadernetas de professores, quadros parietais, equipamentos, fotografias dentre outros objetos utilizados na rotina das instituições de ensino ao redor mundo, (MOGARRO *et al.*, 2010; MOGARRO; NAMORA, 2016).

Neste contexto, a presente comunicação tem por objetivo revelar um esboço dos primeiros anos de funcionamento do Grupo Escolar Rural José Rollemberg (GERJRL), uma instituição pública de ensino, com 69 anos de fundação, localizada na periferia de Aracaju, capital do estado de Sergipe. Os dados aqui apresentados são resultantes da análise inicial de um livro de atas de promoção, um livro de ponto de funcionários e um livro de atas de reuniões pedagógicas. Esses três documentos foram produzidos entre 1953 e 1964 e estão depositados no arquivo permanente do GERJRL. Os três livros tanto possuem um valor histórico para a instituição, como também podem contribuir para investigações sobre o ensino primário sergipano no referido período. Este estudo está relacionado a uma pesquisa em desenvolvimento cujo objetivo principal é estabelecer compreensões sobre a história do GERJRL, entre os anos 1953 e 1974, a partir da análise da massa documental do arquivo da instituição, considerando os aspectos relacionados à escola e seu entorno, aos aspectos da cultura escolar e ao perfil dos estudantes da época.

Esta investigação utilizou a metodologia da pesquisa documental, dialogando com referências relacionadas com patrimônio educativo, arquivos e acervos, especialmente da área da história da educação.

O recente aumento no interesse em pesquisar sobre o patrimônio histórico educativo tem se verificado tanto no Brasil quanto em outros países, a exemplo de Portugal e Espanha.

Neste sentido, diversos eventos, dossiês, artigos, livros e revistas têm sido publicados, revelando os novos olhares lançados sobre a escola e sua cultura, encontrando apoio, inclusive de governos, para a execução de projetos de investigação e intervenção sobre este assunto naqueles países. Aqui, no Brasil, ainda que haja um crescimento contínuo nas pesquisas sobre o tema, como já fora afirmado anteriormente, investigações com este fim são ainda incipientes, revelando, desta forma, a necessidade de um esforço conjunto de diversos setores da sociedade brasileira para salvaguardar e conservar o nosso patrimônio educativo (SILVA; ORLANDO, 2019).

Em Portugal, por exemplo, podemos destacar a experiência com o Projeto “Inventário e Digitalização do Patrimônio Museológico da Educação”, realizado sob a tutela do Ministério da Educação daquele país, cujo objetivo foi salvaguardar o patrimônio educativo dos antigos liceus e das escolas técnicas portuguesas (MOGARRO; NAMORA, 2016).

A Espanha, por sua vez, tem realizado experiências museológicas de preservação do patrimônio educativo por meio da construção do Centro Internacional de La Cultura Escolar (Ceince) e outros museus escolares no interior do país. Nestes espaços de memória da escola espanhola são salvaguardados não só artefatos materiais, mas também são valorizados os rituais que eram realizados nas escolas, posto que a cultura se ancora em rituais que vão dando forma à cultura empírica engendrada nas instituições de ensino. Toda manifestação cultural nasce do empírico e sua socialização e legitimação se dão por meio de comportamentos ritualizados (ESCOLANO BENITO, 2017).

O pesquisador espanhol Agustín Escolano Benito (2017) propõe que seja lançado um olhar arqueológico/genealógico sobre os objetos e rituais escolares porque estes vestígios elucidam possibilidades de leituras acerca dos “códigos secretos” que estão por trás de sua materialidade. Nesta perspectiva, as escolas são verdadeiros sítios arqueológicos, compostos por diversas camadas de objetos que dão pistas para a compreensão do passado, fortalecimento e resgate das identidades individuais e coletivas dos sujeitos que atuaram nas comunidades escolares.

De acordo com Furtado (2011), dadas as condições de gestão de grande parte dos arquivos escolares, estes ambientes suscitam grandes preocupações em relação à salvaguarda e preservação dos seus documentos, visto que “na maior parte dos prédios escolares, até hoje, os documentos estão abrigados e guardados em porões úmidos ou salas apertadas”. E, ainda, para Zaia (2003 *apud* FURTADO, 2011), a noção de que os arquivos representam “lugares da memória” ainda não foi abraçada pelas escolas, de modo que não é percebida uma relação entre a historicidade e suas práticas, como também as Secretarias Estaduais de Educação ainda não

desenvolveram políticas de guarda e preservação dos arquivos escolares das instituições a elas subordinadas.

No estado de Sergipe, há ainda poucas experiências de pesquisas no campo da História da Educação que se propuseram a organizar arquivos escolares para fins de pesquisa. Podem ser citadas, como exemplos, duas experiências: a criação do Centro de Educação e Memória do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, o Cemas, liderado pela pesquisadora Eva Maria Siqueira Alves; e do Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, o Cemdap, liderado pelo pesquisador Joaquim Tavares da Conceição.

A criação destes dois centros de memória escolar garantiu não só a preservação dos acervos neles assentados, como também foi imprescindível para contar a história dessas instituições de ensino, das pessoas que com elas se relacionaram, bem como para contar importantes capítulos da História da Educação Sergipana.

A partir da criação do Cemas foi possível a produção de inúmeras investigações em diferentes focos sobre a história do Atheneu Sergipense, uma escola sesquicentenária que guarda capítulos importantes sobre a educação sergipana. Por meio do Cemas objetivou-se incentivar outras instituições a preservarem os vestígios de sua história e salvaguardar o patrimônio social, cultural e educativo dessas instituições e, por conseguinte, da educação sergipana e nacional (ALVES; OLIVEIRA; COSTA, 2019). Para Alves (2008), a criação do Cemas do Atheneu Sergipense é justificada pela relevância pedagógica da instituição ao longo de sua história, revelando grandes vultos com destaque na esfera política e social.

Em relação ao Cemdap, os documentos e objetos que compõem o acervo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS) têm proporcionado questionamentos e compreensões acerca das atividades desenvolvidas, da ação educativa dos sujeitos e diversos outros aspectos relativos à cultura escolar e identidade daquela instituição (CONCEIÇÃO; NOGUEIRA, 2018). Além dos documentos históricos assentados no arquivo da instituição, o Cemdap, recorrendo aos fundamentos da história oral, também compôs um “banco de histórias” a partir das narrativas relatadas em entrevistas com ex-professores e ex-alunos do Codap/UFS, tais recursos passaram a constituir o acervo do centro de memória (CONCEIÇÃO; MONTEIRO; MELO, 2018). Com o centro de memória do Codap/UFS não somente foi possível reunir e organizar os documentos já existentes, como também foram geradas novas fontes que poderão subsidiar futuras pesquisas (CONCEIÇÃO *et al.*, 2020).

Os dois centros de memória exemplificados anteriormente em Sergipe têm sido fontes de pesquisas dos programas de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe

e de outras instituições, já tendo sido publicadas diversas monografias, dissertações, teses, artigos e livros a partir da documentação neles salvaguardada.

Os arquivos escolares fornecem informações históricas sobre a escola, sobre a população que a frequentou e frequenta, sobre as práticas ali engendradas e ainda revela as relações construídas com o bairro e a cidade (VIDAL, 2005). De tal modo faz-se mister preservar estes locais de memória.

No tópico seguinte serão apresentados aspectos do estado de conservação do arquivo do GERJRL e a análise de três documentos nele depositados que em sua materialidade trazem vestígios da cultura e da história do ensino primário praticado entre as décadas de 1950 e 1970 no estado de Sergipe, podendo-se, a partir de tais documentos, problematizar não só a realidade encontrada no GERJRL, como também a comparar com outras realidades encontradas em outros locais do mesmo estado e do território nacional.

Vestígios do ensino primário sergipano das décadas de 1950-1960 no Arquivo do GERJRL

O corpus documental do arquivo do Grupo Escolar Rural José Rollemberg Leite, em especial os documentos mais antigos, alguns dos quais já muito desgastados, faltando páginas e/ou com folhas quebradiças nas quais já não se pode mais ler as informações, são registros que remontam aos primeiros anos de funcionamento da escola e revelam uma diversidade de informações, tais como: a formação das primeiras turmas, os rendimentos dos alunos, os principais problemas pedagógicos e administrativos da época, as transformações no currículo escolar a partir das reformas na legislação educacional, a maneira como a escrituração escolar era feita, a relação com a cidade e seu entorno, dentre outras informações que se pode extrair e as inúmeras interpretações que elas podem gerar. Os documentos ali assentados em sua materialidade guardam a memória das pessoas que por ali passaram e parte da história da educação sergipana, daí a importância deste estudo.

O arquivo permanente do GERJRL funciona em uma antiga sala de aula medindo 8m x 6m, empoeirada, quente, pouco iluminada, com móveis velhos e inadequados, compostos por estantes e armários em aço com portas e prateleiras retorcidas e enferrujadas, em sua maioria, e os documentos nele depositados estão desorganizados, como mostram as figuras 1 e 2, a seguir.

Figura 1 – Vista parcial do interior do arquivo permanente do GERJRL em 2022



Fonte: Arquivo do GERJRL. Foto da autora.

A dificuldade de acesso às informações contidas nos documentos dos arquivos escolares, por conta da desorganização desses espaços, tem sido relatada por diversos pesquisadores da história da educação, como destacam Cabral e Almeida (2022), sendo, inclusive, este percalço uma das motivações para fomentar o movimento de salvaguardar o patrimônio histórico educativo presente nos arquivos das escolas nas últimas décadas.

Ao iniciar suas pesquisas no Atheneu Sergipense, Alves (2016, p. 40) também descreve o estado de desordem da documentação histórica do Atheneu Sergipense como “um emaranhado de papéis sem qualquer organização e acondicionamento, localizados na sala da banda marcial”. De modo semelhante, a massa documental do arquivo do GERJR, apresentado parcialmente nas figuras 1 e 2, é um “emaranhado de documentos” em completa desordem e em péssimas condições de acondicionamento.

Figura 2 – Visão parcial do estado dos móveis e documentos do arquivo do GERJRL



Fonte: Arquivo do GERJRL. Foto da autora.

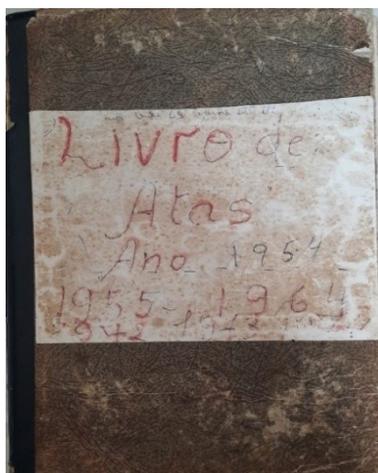
Existem no arquivo do GERJRL 19 gaveteiros com quatro gavetas cada (76 gavetas ao todo), nove armários e 21 estantes. Foram identificados preliminarmente nos gaveteiros mais de 100 tipos documentais diferentes produzidos entre 1953 e 2016. Os documentos são depositados no interior dos armários e, sobre eles, foram contabilizadas 536 caixas de arquivo

contendo diários de classe; nas estantes foram localizadas 750 caixas com dossiês de alunos, cada caixa contém uma média de 40, deste modo existem aproximadamente 30.000 dossiês.

O armazenamento e a organização dos documentos no arquivo em tela são inadequados, esses documentos estão depositados em caixas de arquivo plásticas, em sua maioria bem deterioradas, comprometendo os documentos. A desordem dos documentos compromete o acesso às informações, como também, em muitas situações, danifica os suportes dos documentos, tornando-se uma ameaça ao patrimônio educativo ali depositado.

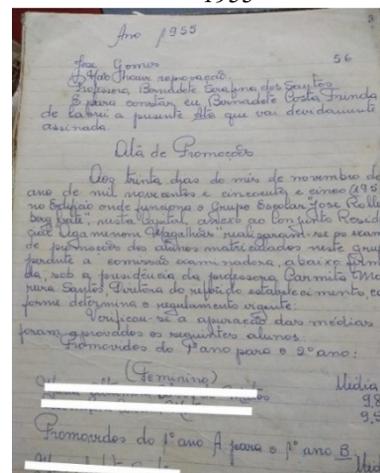
Nesta comunicação são apresentados os dados parciais relativos a três documentos históricos identificados ao longo da pesquisa no arquivo do GERJRL, sendo um livro de ponto dos funcionários do primeiro ano de funcionamento da escola, datado do ano de 1954; um livro de atas de promoções dos estudantes, dos anos compreendidos entre 1955 e 1972; e um livro de atas de reuniões pedagógicas, datadas entre 1961 e 1965. As figuras 3, 4, 5, 6 e 7 são imagens desses documentos, os mais antigos encontrados no arquivo da instituição até o presente momento.

Figura 3 – Livro de registro de atas de promoção dos estudantes submetidos aos exames finais no GEJRL de 1955 a 1972



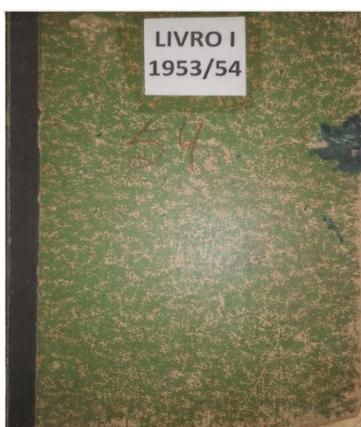
Fonte: Arquivo do GERJRL. Fotografia da autora.

Figura 4 – Ata de promoção dos estudantes submetidos aos exames finais no GEJRL de 1955



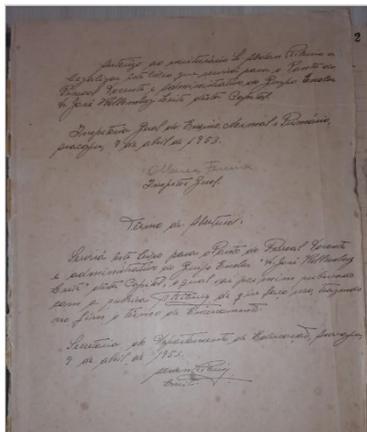
Fonte: Arquivo do GERJRL. Fotografia da autora.

Figura 5 – Livro de ponto dos funcionários do GERJRL de 1954



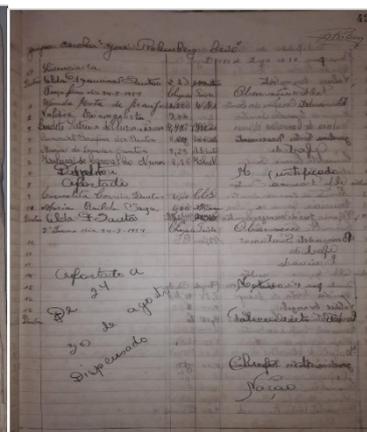
Fonte: Arquivo do GERJRL. Fotografia da autora.

Figura 6 – Termo de abertura do livro de ponto dos funcionários do GERJRL de 1954



Fonte: Arquivo do GERJRL. Fotografia da autora.

Figura 7 – Ponto do dia 24 de agosto de 1954 registra a dispensa dos funcionários pela morte de Getúlio Vargas



Fonte: Arquivo do GERJRL. Fotografia da autora.

Estes registros são vestígios da cultura escolar do Grupo Escolar Rural José Rollemberg Leite que começou a ser engendrada a partir de 1953, ano de sua criação. As figuras 3 e 4 são imagens do livro de registro dos resultados dos exames finais dos primeiros estudantes do GERJRL (1955 a 1972), na época os alunos eram submetidos a exames finais ao término de cada ano letivo e se atingissem a média eram promovidos para a série seguinte. Os registros, chamados de “atas de promoção”, revelam as taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar, organização das turmas, dentre outros aspectos do dia a dia da instituição. Além de trazer informações específicas sobre o GERJRL, uma análise inicial dessas atas de promoção também nos oferece pistas, por exemplo, para buscarmos compreender melhor o perfil dos estudantes do ensino primário nas décadas de 1950 a 1970 em Aracaju e outras localidades de Sergipe. E ainda, realizar estudos comparativos com os dados de outras regiões do país, estabelecendo compreensões e problematizando aspectos da organização do sistema de ensino brasileiro e as políticas educacionais vigentes à época.

Tabela 1 – Estatística dos resultados dos exames finais do GERJRL realizados de 1955 a 1959

ANO	Promovidos				Reprovados				TOTAL DE ALUNOS POR ANO
	Alunos	Alunas	Total	%	Alunos	Alunas	Total	%	
1955	42	49	91	25,8	189	73	262	74,2	353
1956	41	47	88	33,7	173	0	173	66,3	261
1957	81	74	155	55,2	126	0	126	44,8	281
1958	72	59	131	30,4	202	98	300	69,6	431
1959	74	26	100	44,1	96	31	127	55,9	227
TOTAIS	310	255	565	36,4	786	202	988	63,6	1553

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Livro de Promoções de 1954-1972 do GERJRL.

Observando a Tabela acima, percebe-se que entre os anos de 1955 e 1959 foram submetidos aos exames finais no GERJL 1.553 alunos, entre eles havia uma predominância de meninos, que correspondiam a 70%, aproximadamente. Do total de alunos que faziam os exames, 60,5% reprovavam. Deste modo, apenas 39,5% dos estudantes que participavam do certame eram promovidos para a série seguinte. Entre os reprovados, 80% eram meninos e 20% eram meninas. Proporcionalmente, as meninas reprovavam menos que os meninos, ou seja, no universo de meninas que faziam os exames, 56% eram promovidas e 44% reprovavam. Os registros encontrados até 2022 não asseguraram que todos os estudantes matriculados no grupo escolar no referido arco temporal tenham sido submetidos aos chamados exames finais. No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, há relatos de que nem todos os estudantes do ensino primário participavam das referidas provas, apenas os alunos que os professores julgassem capazes eram submetidos ao certame, este fato nos leva a questionar os dados do ensino primário da época relativos às promoções, reprovações e evasões (GIL, 2018).

O esboço desenhado a partir das estatísticas registradas no livro de promoções do GERJRL entre os anos de 1955 e 1959 denota que o desempenho dos alunos daquela instituição não era muito diferente do panorama estadual e municipal segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 1952, por exemplo, dos aproximadamente 40.000 estudantes que ingressavam na escola primária em Sergipe, apenas 1.422 conseguiram concluir essa etapa dos estudos; já na capital, Aracaju, dos aproximadamente 8.000 estudantes matriculados, somente 720 chegaram a concluir o ensino primário (IBGE, 1954). Este cenário demonstra que apesar de as condições de acesso ao ensino primário terem melhorado significativamente a partir da década de 1940, essa melhoria não aconteceu em relação às condições para garantir a permanência dos estudantes nas escolas. De acordo com Nunes Mendonça (1958; 1961), os números de reprovação e evasão nas escolas de Sergipe eram “alarmantes”, sendo apontadas como as causas a extrema pobreza e as más condições de saúde da população e, ainda, a ineficiência dos professores.

Para Patto (1993 *apud* GIL, 2018), o fracasso escolar das crianças das classes mais pobres era produzido por mecanismos seletivos internos próprios da dinâmica institucional, e não por consequência de possíveis deficiências cognitivas das crianças. O fracasso era legitimado por um discurso científico e naturalizado pelas pessoas envolvidas. Contudo, para fazermos uma discussão mais robusta sobre o fluxo escolar presente nas estatísticas do GERJRL, caberia um estudo mais pormenorizado sobre o tema.

Ante o exposto, percebe-se que a materialidade dos documentos e objetos presentes nos arquivos escolares, como o livro de atas de promoções aqui tratado, é capaz de fornecer

inúmeras pistas e suscitar investigações sobre os cenários educacionais local e nacional, contribuindo de maneira significativa para a história da educação.

Por meio do registro de frequência no livro de ponto do ano de 1954, foi possível verificar que no primeiro ano de funcionamento oficial do GERJRL havia 13 funcionários, sendo uma diretora, a senhora Alda Francisca Santos, um vigilante, o senhor Antônio Gomes de Santana, o único funcionário do sexo masculino, seis professoras, uma orientadora de Educação Física, uma inspetora e três serventes.

De acordo com as informações do ponto, o regime de trabalho era de dois turnos, funcionando de segunda a sábado. Esses dados fornecem informações sobre o quadro funcional da instituição, o regime de trabalho, número de dias letivos, licenças médicas, afastamentos e outras elucubrações que podem ser feitas acerca de fatos corriqueiros que aparentemente não tinham importância, mas que quando concatenados vão constituindo a prática e a cultura escolar.

Associando os dados do aludido livro a outros documentos é possível traçar o perfil e a trajetória do corpo docente da instituição, problematizar sobre as formas de ingresso no cargo e a respeito da formação profissional das professoras. Nunes Mendonça (1958) chama a atenção para o grande número de professores leigos presentes nas escolas rurais sergipanas, profissionais, segundo ele, semianalfabetos, despreparados para instruírem as crianças e grande parte dos professores ingressava no cargo por indicações políticas.

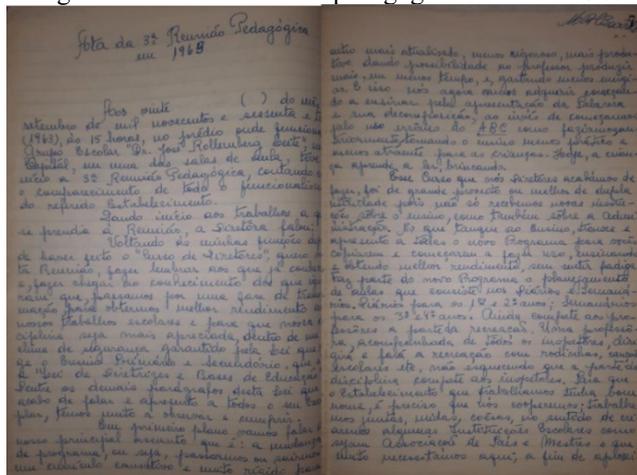
Na página 42 do mesmo livro (Figura 7) pode-se ler, no dia 24 de agosto de 1954, no espaço destinado às assinaturas, o termo “Dispensado”, no campo de observações, lê-se “Motivo falecimento do chefe da Nação”. Esse foi um dia histórico para o Brasil, o então presidente da República, Getúlio Vargas, cometeu suicídio em meio a uma crise política. Na ocasião, foram decretados seis dias de luto em todo o território nacional. Esta passagem demonstra como a escola se conecta com os acontecimentos externos a ela e como eles podem influenciar a sua rotina.

Outro material escolar encontrado no arquivo do GERJRL foi um livro de atas de reuniões pedagógicas datadas de 1961 a 1964. Tal documento pode ser fonte de informações sobre os mais diversos aspectos da cultura escolar daquela instituição, em que se percebe as condições materiais de trabalho, tensões, disputas de poder, a relação da escola com seu entorno, mudanças na legislação e nas metodologias empregadas para o ensino.

Para ilustrar parte das relações construídas na rotina da escola, destaco a ata de reunião pedagógica do mês de setembro de 1963 (Figura 8). A diretora à época relata que voltara de um curso para diretores oferecido pelo Estado, no qual ela aprendeu sobre a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e foi orientada a instruir as professoras a adotarem um novo método de ensino.

A diretora ressalta ainda que, mesmo já tendo informado as professoras em outros momentos sobre a importância de utilizar o novo método, algumas ainda resistiam em adotá-lo.

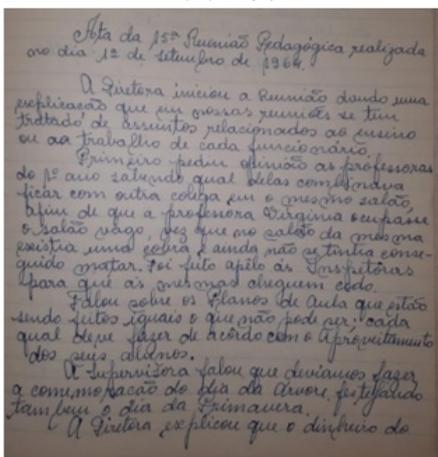
Figura 8 – Fragmento de ata de reunião pedagógica do ano de 1963 do GERJRL



Fonte: Arquivo do GERJRL. Fotografia da autora.

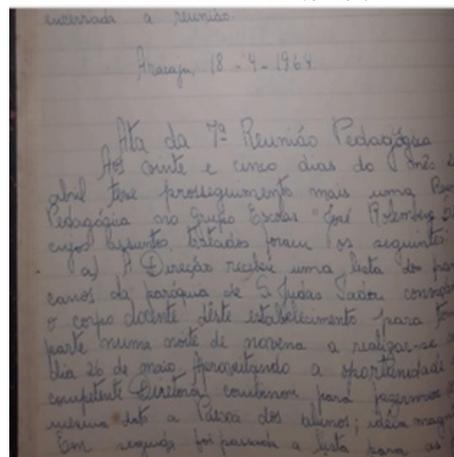
Nesse registro é evidenciado que, apesar de haver uma legislação educacional vigente, a própria escola adota, ou não, essas normas, possuindo um tempo próprio e conformando a sua própria cultura. Para Escolano Benito (2017), a escola é um mecanismo que possui a capacidade de autocontrole, onde os professores se autorregulam mediante as suas próprias regras e qualquer tentativa de mudança brusca perturba o equilíbrio estabelecido, por isso, é também um espaço de resistência.

Figura 9 – Fragmento da ata de reunião pedagógica do GERJL realizada em 25/04/1964



Fonte: Arquivo do GERJRL. Fotografia da autora.

Figura 10 – Fragmento da ata de reunião pedagógica do GERJL realizada em 12/09/1964



Fonte: Arquivo do GERJRL. Fotografia da autora.

Na Figura 9 observa-se o fragmento de ata de uma reunião pedagógica que tratou de um convite encaminhado à direção da escola pelos padres franciscanos, da Paróquia São Judas Tadeu, localizada no Bairro América, localidade circunvizinha ao GERJRL, para participar de

uma noite de novena e realizar a Páscoa dos alunos. Esta passagem denota aspectos do relacionamento da escola com o seu entorno, como a participação em festividades e rituais sociais, além de evidenciar a presença ainda marcante da Igreja Católica na educação daquela localidade. No segundo fragmento de ata (Figura 10), a diretora informa que uma das turmas terá que mudar de sala, pois no local onde ficava a referida classe havia uma cobra. Este registro revela aspectos sobre a condição de espaço rural onde a escola estava inserida, diferentemente das escolas do centro de Aracaju construídas em prédios imponentes nas décadas anteriores, onde funcionavam os grupos escolares. O relato também evidencia as condições de saúde e segurança sob as quais estavam submetidos os estudantes e trabalhadores do GERJRL naquela ocasião.

É válido ressaltar que o Grupo Escolar Rural José Rollemberg Leite fora criado numa zona da capital, Aracaju, afastada do centro da cidade, longe do centro do poder, a fim de atender a população carente do Conjunto Agamenon Magalhães, o primeiro conjunto habitacional de Aracaju, construído em 1950, para reassentar a população da comunidade chamada “Ilha das Cobras”, que ocupava irregularmente a região central da capital sergipana. (LOUREIRO *apud* CARVALHO, 2013).

Pesquisadores da história da educação consideram que, não somente o espaço-escola, como também a sua localização na cidade, devem ser observados como um elemento curricular que gera diferentes interpretações acerca da escola, podendo ela ser vista como “centro de urbanismo racionalmente planejado ou como instituição marginal e excrescente” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 28). A localidade onde fora construído o prédio escolar, na época da fundação, era uma região composta por sítios e casas de campo, uma zona com um cenário campestre que foi se modificando ao longo do processo de expansão da cidade.

Considerações finais

Na escola aprendemos grande parte dos nossos comportamentos sociais, onde construímos a nossa relação com o mundo e com o outro. Deste modo, é a escola um repositório de memórias e valores que nos constituem e nos identificam.

Desde os elementos da arquitetura escolar, construídos com uma intencionalidade clara, a exemplo das águias presentes nos prédios suntuosos dos grupos escolares sergipanos das décadas de 1920 e 1930, estudados por Santos (2014), até os cadernos e outros objetos simples do dia a dia dos escolares, depositados no Ceince na Espanha e em outras partes do mundo, revelam aspectos importantes sobre esse constructo social que é a escola.

O recente movimento de salvaguardar a memória da cultura escolar está associado ao medo de se perder aquilo que nos identifica (OLIVEIRA; CHALOPA, 2022).

A contemporaneidade é um tempo de intensas e rápidas mudanças, no qual a própria realidade e a noção de tempo agora já não é mais, somente, aquilo que vemos e sentimos. As realidades agora são parte de um multiverso, em que o virtual, extremamente volátil, se confunde com o concreto. Sendo assim, mais do que nunca são necessárias ações para salvaguardar as memórias que nos identificam como sujeitos e como sociedade.

Dentre as centenas de documentos e vestígios depositados no arquivo do GERJRL, com apenas três documentos aqui brevemente explorados já foi possível esboçar parte da cultura escolar engendrada naquela escola no período referido e observar indícios das relações sociais e políticas estabelecidas entre os sujeitos que ali atuavam. Deste modo, podemos concluir que o arquivo do GERJRL e tantos outros arquivos escolares são fontes infindáveis de possibilidades para a história da educação que precisam ser conservados.

Neste sentido, a ação de salvaguardar e divulgar a materialidade da cultura escolar depositada no arquivo do Grupo Escolar Rural José Rollemberg Leite coaduna com o movimento transnacional de preservar o patrimônio educativo e contribui para a construção e manutenção da história da educação e para a história dos povos e nações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira *et al.* O Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense: Contribuições para a História da Educação. **Revista da Fapese**, v. 4, n. 1, p. 79-88, jan./jun. 2008.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A edificação do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 2, n. 2, p. 37-50, jan./jun. 2016.

CABRAL, Anne Emillie Souza de Almeida; ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo. Dossiês de estudantes do Colégio de Aplicação da UFS: Material cultural do patrimônio histórico educativo. *In*: SOUZA, Josefa Eliana; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Múltiplos objetos e escritas na História da Educação** [livro eletrônico]: nas pesquisas do GREPHES e do GEPHED. Recife, PE: Edupe, 2022.

CARVALHO, Lygia Nunes. **As políticas públicas de localização de habitação de interesse social induzindo a expansão urbana de Aracaju-SE**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Fauusp, São Paulo, 2013.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da *et al.* Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes egressos do Colégio de Aplicação da UFS. **Revista do Instituto Histórico e**

Geográfico de Sergipe, v. 2, n. 50, 2020. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/rihgse/article/view/14583>. Acesso em: 6 abr. 2022.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; MONTEIRO, Rísia Rodrigues Silva; MELO, Rafaela Cravo de. Produção de documentação oral e preservação da memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 379-395, 2018. DOI: 10.20888/ridphe_r.v4i2.9668. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9668>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; NOGUEIRA, Maria Magna Correia Menezes. Preservação e organização documental: O Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – CEMDAP. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, n. 48, 2018.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução e revisão técnica Heloisa Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva, Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

FARGE, Arlette. **Sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. Ed., 1. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: Possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230037>.

MOGARRO, M. J. *et al.* Inventário e Digitalização do Patrimônio Museológico da Educação – um projecto de preservação e valorização do património educativo. **História da Educação**, Pelotas, v. 14, n. 30, p. 153-179, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/12310>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MOGARRO, Maria João, NAMORA, Alda. **Educação e patrimônio cultural: Escolas, objetos e práticas, Perspectivas multidisciplinares sobre a cultura material**. In: MOGARRO, Maria João (coord.). **Educação e Patrimônio Cultural: escolas, objetos e práticas**. Edições Colibri; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2016.

NUNES MENDONÇA, José. **A educação em Sergipe**. Livraria Regina Ltda. Aracaju, 1958.

NUNES MENDONÇA, José. **Pelo desenvolvimento de Sergipe**. Centro Sergipano de Estudos Pedagógicos. Aracaju, 1961.

OLIVEIRA, João Paulo Gama; CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. Para além do pó do arquivo: desafios políticos para a instalação e manutenção do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (2005-2019). **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2022.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Aos pés da águia alada: os grupos escolares e a infância sergipana nos tempos de Graccho Cardoso (1922-1926). **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju: Universidade Tiradentes, v. 2, n. 3, p. 59-70, jun. 2014.

SILVA, Alexandra Lima da; ORLANDO, Evelyn de Almeida. Memória e patrimônio na história da educação: possibilidades e desafios. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 2, p. 425-444, maio-ago. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação do dossiê arquivos escolares: Desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez. 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZAIA, Iomar Barbosa. **A escrituração escolar: Produção, organização e movimentação de papéis na Escola Pública Paulista**. Tese (Doutor em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FONTES

ACERL, Arquivo do Centro de Excelência José Rollemberg Leite. **Livros ata de promoção dos estudantes de 1955 a 1974**.

ACERL, Arquivo do Centro de Excelência José Rollemberg Leite. **Livro ata de reuniões de 1961**.

ACERL, Arquivo do Centro de Excelência José Rollemberg Leite. **Livros de ponto dos funcionários de 1955 a 1974**.

ALVES, Eva Maria Siqueira; OLIVEIRA, João Paula Gama; COSTA, Rosimeire Marcedo. **Produções com o Acervo do CEMAS**. 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13984>. Acesso em: 04 mai. 2022.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da: [Entrevista concedida a Isabela Cristina Salgado] *Archivos*. 2021. Disponível em: <https://www.archivosmagazine.org/pt/entrevista-com-joaquim-tavares-da-conceicao/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil, 1953**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1953.pdf. Acesso em: 09 abr. 2022.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil, 1954**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1954.pdf. Acesso em: 09 abr. 2022.

EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: A PROPÓSITO DA LAICIDADE

José da Penha Sena Neto¹

Universidade Federal do Sergipe - UFS
josepenha78@gmail.com

RESUMO

O trabalho procura compreender o processo que estabeleceu o nexos importante e decisivo entre laicidade e educação, tal como discutido pela Modernidade. Essa relação não só configurou um novo modelo pedagógico, mas, do mesmo modo, tornou-se central para o entendimento da própria Modernidade. Importa esclarecer que a forma como é interpretado o elo entre laicidade e educação será direcionada pela compreensão dada ao embate entre o religioso e o secular. A laicidade afeta não somente a ordem jurídica e política, ela alcança o projeto pedagógico que será proposto pelo Estado, visto que a educação é regulamentada e executada pelo poder público por meio de políticas específicas. Um Estado declarado laico e democrático é fruto de um processo civilizatório, do qual se espera um projeto pedagógico que reflita os pressupostos inerentes ao que se declara. Destarte, o presente estudo se guia pela seguinte pergunta norteadora: de que forma o projeto moderno de laicização do mundo atinge a educação? O objetivo proposto é analisar como o plano moderno de laicização atinge a educação. Dele desdobram-se os seguintes escopos: conceituar a secularização e a laicidade; desenvolver o entendimento moderno de laicidade e laicização e compreender a educação e a laicidade de acordo com os pressupostos da Modernidade. Sendo de cunho teórico, o trabalho tem como base metodológica a história dos conceitos, conforme proposto por Koselleck. Esse modelo investiga tanto as experiências e estados de coisas que são capturados conceitualmente, quanto o modo como essas experiências e esses estados são conceitualizados. A partir desse prisma, a análise dos conceitos de modernidade, secularização e laicidade ganha centralidade e encontra sua ancoragem em Weber, Habermas, Pierucci, Catroga e Casanova. Primeiro, se busca evidenciar que a secularização é um processo mais amplo que a laicidade, por estar atrelada à sociedade como um todo; enquanto a laicidade é subordinada à esfera política-jurídica de formação do Direito e do Estado, possuindo como suas derivações: a laicização e o laicismo, sendo esse uma laicidade de combate, característico do processo de laicização francês, diretamente relacionado com a educação. Segundo, desenvolve-se o entendimento histórico e conceitual da Modernidade e sua compreensão da laicidade e do processo de laicização. Por fim, procura-se identificar, de acordo com a compreensão moderna descrita, a relação entre educação e laicidade, de modo que a primeira não pode ser entendida sem a segunda, o que estrutura um pensamento pedagógico moderno segundo o qual é indispensável a afirmação de uma educação laica.

Palavras-chave: Educação. Laicidade. Secularização

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Sergipe (UFS).

Introdução

Procuraremos compreender, por meio de estudo teórico e de base histórica, a laicidade tal como discutida pela Modernidade, seus pressupostos e implicações. Destacadamente, nos interessa compreender o processo que estabeleceu o nexos importante e decisivo entre laicidade e educação. Essa relação, como pretendemos demonstrar, não só configurou um novo modelo pedagógico, mas, do mesmo modo, tornou-se central para o entendimento da própria Modernidade. Importa esclarecer que a forma como é interpretado o elo entre laicidade e educação será direcionada pela compreensão dada ao embate entre o religioso e o secular. Esse embate é questão central para o período moderno, visto ser uma das mais evidentes relações modificadas pelas ideias do período, “um processo singular de diferenciação funcional das diversas esferas institucionais ou subsistemas das sociedades modernas” (CASANOVA, 2007, p. 3, tradução nossa). Essa proposta de separação das esferas direciona a religiosidade para a vida privada, individual ou de família, e compreende que a existência de homens livres requer um aparato laico, de modo que a secularização do Estado é um elemento crucial para a Modernidade (PIERUCCI, 2008), algo já proposto por Max Weber quando evidencia a interface entre racionalização religiosa, desencadeada pelo desencantamento do mundo, e racionalização legal, que perfaz a dessacralização do direito e estabelecimento do Estado laico (PIERUCCI, 2000).

Conforme declara Catroga (2004), a laicidade é um princípio inerente e inseparável da construção de um Estado-Nação, sendo que o Estado laico emerge da gênese e consolidação do Estado-Nação. Essa realidade afeta não somente a ordem jurídica e política, mas o projeto pedagógico que será proposto pelo Estado, visto que a educação é regulamentada e executada pelo poder público por meio de políticas específicas. Isto posto, entendemos que um Estado declarado laico e democrático é fruto de um processo civilizatório, do qual se espera um projeto pedagógico que reflita os pressupostos inerentes ao que se declara. Dessarte, de acordo com o quadro apresentado, cabe à pesquisa a seguinte pergunta norteadora: como o projeto moderno de laicização do mundo atinge a educação?

A pesquisa encontra referencial para desenvolver os objetivos estabelecidos. Nosso objetivo geral, subtendido na pergunta norteadora, é analisar como o projeto moderno de laicização atinge a educação. Conforme estabelece a proposta do objetivo geral, destacamos os seguintes objetivos específicos: primeiro, conceituar a secularização e a laicidade; segundo, desenvolver o entendimento moderno de laicidade e laicização e, terceiro, compreender a educação e a laicidade de acordo com os pressupostos da Modernidade.

A pesquisa é de cunho teórico e será realizada pela leitura analítica do material bibliográfico levantado. O trabalho seguirá na análise de obras e artigos selecionados que contribuirão para a construção da pesquisa. A abordagem da pesquisa bibliográfica e exploratória é uma investigação ancorada em categorias já trabalhadas e devidamente registradas, na busca por levantar informações sobre as contribuições de diversos autores (SEVERINO, 2016) que versam sobre o tema proposto. A perspectiva metodológica é a exploratória, pois visa compreender um assunto de desenvolvimento complexo e central na formação histórica da sociedade. Para o desenvolvimento dos objetivos específicos será utilizado o procedimento descritivo e analítico de textos selecionados.

Buscando recompor um tema ligado à teoria pedagógica, analisamos pelas teorias sociológicas da Modernidade uma reconstrução da história dos conceitos centrais à pesquisa. Koselleck (2020, p. 107) compreende a história dos conceitos como um modelo de pesquisa histórica que, desde a década de 1950, compreende a linguagem “como uma instância final, metodicamente irreduzível, sem a qual não se pode ter qualquer experiência, ou qualquer ciência do mundo ou da sociedade”. Esse modelo de pesquisa “investiga tanto as experiências e estados de coisas que são capturados conceitualmente, quanto o modo como essas experiências e esses estados são conceitualizados”. (KOSELLECK, 2020, p. 107). Cada conceito recorre a seu contexto, de forma que “nenhum conceito pode ser analisado sem que sejam considerados os seus contraconceitos, os seus sobre e subconceitos, além daqueles outros conceitos que frequentemente o acompanham ou estão na sua vizinhança” (KOSELLECK, 2020, p. 110). Vale ressaltar que a história sempre será ou mais ou menos daquilo que sobre ela é manifestado conceitualmente, da mesma forma que a linguagem sempre produzirá, ou mais, ou menos do que a contém a história real (KOSELLECK, 2020). Para isso, a história dos conceitos serve-se da análise de convergências, deslocamentos ou discrepâncias existentes na relação entre os conceitos e o estado das coisas no seu lugar dentro do discurso da história. Em nossa pesquisa, os conceitos centrais trabalhados são os de modernidade, secularização, laicidade (e seus derivados: laicismo e laicização) e educação.

Ressalte-se que o trabalho insere-se no campo de discussão ligado à história das ideias pedagógicas. Tal domínio pretende colocar luz sobre a educação ao destacar a compreensibilidade específica das ideias que a orientam e, dessa forma, mirar a hermenêutica do discurso pedagógico. Com efeito, qualquer ideia pedagógica, no seu valor de síntese provisória, ultrapassa o próprio quadro da educação e permite estabelecer uma série de frutíferas ligações com as várias ciências, seus princípios metodológicos e campos teóricos. (MENEZES, 2005).

Modernidade

O conceito de Modernidade está relacionado ao “novo”, ao romper com a tradição, sendo assim um conceito associado à mudança, transformação e progresso (MARCONDES, 1997). Em sua etimologia, “moderno” surge do advérbio latino “*modo*”, e denota tempo presente, “nesse momento”, “recentemente”, ou seja, se relaciona ao que é contemporâneo, em contraponto ao que é anterior, antigo. Marcondes (1997) ressalta duas noções fundamentais relacionadas ao moderno: ideia de progresso, o novo é melhor e mais avançado que o antigo, e valorização do indivíduo, ou da subjetividade, que se opõe à tradição e à autoridade institucional como fonte da certeza, da verdade e dos valores. Os primórdios da Modernidade estão relacionados a fatores históricos provocadores desse “novo tempo”: o Renascimento, a descoberta do Novo Mundo, a Reforma Protestante e a Revolução Galiléica (MARCONDES, 1997). Esses fatores históricos, iniciados no século XV, desencadearam grandes transformações no mundo ocidental, fomentando a percepção de ruptura, mudança, e oposição ao que passa a ser visto como antigo diante do progresso gerado pelo que é novo. Hegel é o primeiro a encarar como questão filosófica o processo em que a Modernidade se desliga das sugestões normativas do passado por já lhe serem estranhas (HABERMAS, 2000). Habermas (2000, p. 9) afirma:

Hegel emprega o conceito de Modernidade, antes de tudo, em contextos históricos, como conceito de época: os ‘novos tempos’ são os ‘tempos modernos’. Isso corresponde ao uso contemporâneo do termo em inglês e francês: por volta de 1800, *modern times* e *temps modernes* designaram os três séculos precedentes. A descoberta do Novo Mundo, assim como o Renascimento e a Reforma, os três grandes acontecimentos por volta de 1500, constituem o limiar histórico entre época moderna e medieval.

A Modernidade passa a ser encarada como período histórico, interpretado à luz de uma filosofia da história, distinguindo os tempos entre Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna, de modo que as expressões “novos tempos” ou “tempos modernos” assumem um significado não mais puramente cronológico, mas expressam uma “convicção que o futuro já começou: indica a época orientada para o futuro, que está aberta ao novo que há de vir.” (HABERMAS, 2000, p. 9). A história é entendida pela perfectibilidade e pelo progresso, de modo que, diferente da concepção cristã de “novo tempo” (um mundo porvir depois do juízo final e de uma realidade presente degradada pelo pecado), essa visão profana de tempos modernos aloca o início do “novo” no passado, datado em torno de 1500, conforme compreendido durante o século XVIII (HABERMAS, 2000), deixando o inferior e progredindo para o superior. De acordo com Hegel (1992, p. 26): “Não é difícil ver que nosso tempo é um tempo de nascimento e passagem para

uma nova época. O espírito rompeu com o que era até agora o seu mundo de existência e representação, e está pronto a submergi-lo no passado”. Essa não é uma mudança abrupta, mas gradual, expressa no sentido de progresso, que aos poucos desmorona o que existe e revela, como o nascer do sol, um mundo novo (HEGEL, 1992).

Uma característica que diferencia a Modernidade de outras épocas é a sua autocertificação, “a Modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade” (HABERMAS, 2000, p. 12). Hegel apresenta a autocertificação como questão filosófica central para o entendimento da sua própria filosofia, que tem por dever aprender o pensamento de seu tempo, ou seja, do tempo moderno. Hegel (1997, p. 148) propõe: “O direito da particularidade do sujeito em ver-se satisfeita, ou, o que é o mesmo, o direito da liberdade subjetiva, constitui o ponto crítico e central na diferença entre a Antiguidade e os tempos modernos”. Habermas (2000), em sua interpretação de Hegel, ao se colocar diante dos acontecimentos históricos tidos como chave para a época, indica que o princípio da Modernidade está na subjetividade, elucidada por meio da liberdade e da reflexão. Esses acontecimentos são: a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa.

No contexto de uma crítica da autoridade institucional da Igreja e da sua imposição da tradição, a fé se torna reflexiva e uma experiência individual, reafirma-se a soberania do sujeito como responsável pela própria interpretação bíblica. “A Declaração dos Direitos Humanos e o Código Napoleônico realçaram o princípio da liberdade da vontade como o fundamento substancial do Estado em detrimento do direito histórico.” (HABERMAS, 2000, p. 26). A subjetividade significa quatro coisas: individualismo, direito de crítica, autonomia da ação e a própria filosofia idealista. A religiosidade, o Estado e a sociedade se tornam personificações do princípio da subjetividade, estruturada na filosofia pelo “penso, logo existo” de Descartes e pela consciência absoluta de si de Kant, que eleva a razão ao direito de julgar tudo que se reivindique válido. A crítica da razão pura kantiana estabelece a base de análise do conhecimento, substituindo a razão da tradição metafísica pela razão crítica, separando do conhecimento teórico as faculdades da razão prática e do juízo, assentados sobre seus próprios fundamentos (HABERMAS, 2000). A razão crítica estabelece a possibilidade do conhecimento objetivo, do discernimento moral e da avaliação estética, de modo que assegura suas próprias faculdades subjetivas e, também, se torna juiz supremo de toda a cultura. O princípio da subjetividade norteia as manifestações culturais da Modernidade, afetando a ciência, os próprios conceitos morais e a arte moderna, de modo que até o final do século XVIII esses campos se diferenciam institucionalmente, e questões de verdade, justiça e gosto são analisados de forma autônoma,

sob seus específicos aspectos. Assim, “essa esfera do saber se isola totalmente da esfera da fé e, por outro, das relações sociais juridicamente organizadas assim como do convívio do cotidiano.” (HABERMAS, 2000, p. 29). A Modernidade é marcada pela valorização do homem enquanto sujeito, com individualidade e razão própria, como destaca Menezes (2014, p. 120):

O homem dos tempos modernos – aquele que se reconhece em sua singularidade – é capaz de interrogar-se sobre si mesmo e situar-se entre a barbárie, que abandonou, e a moralidade, que precisa alcançar para melhor viver em sociedade. Diverso de outros períodos, a Modernidade apresenta a noção de sujeito que, além da capacidade de produzir evidências fundadoras de um conhecimento teórico, identifica-se como agente capaz de ordenar-se livremente em vista de uma consecução moral.

O desenvolvimento das sociedades modernas é desencadeado pela racionalização ocidental, que, para Max Weber, está diretamente relacionada com o processo de “desencantamento do mundo: a eliminação da magia como meio de salvação” (WEBER, 2004, p. 106). Weber (2004) entende que o desencantamento está relacionado com a compreensão calvinista de que a salvação não depende de meios humanos, mas exclusivamente de Deus. Dessa forma, principalmente no meio puritano e anabatista, qualquer ação que gerasse no homem a sensação de ser salvo por suas obras deveria ser rejeitada, pois “não havia nenhum meio mágico, melhor dizendo, meio nenhum que proporcionasse a graça divina a quem Deus houvesse decidido negá-la” (WEBER, 2004, p. 96), de modo que, mesmo que a Igreja fosse inerente à salvação, “a relação do calvinista com o seu Deus se dava em profundo isolamento interior.” (WEBER, 2004, p. 97). Partindo dessa visão oriunda do calvinismo, Weber reflete sobre a sociedade ocidental moderna capitalista, influenciada pelo protestantismo, esse desencantamento, que, segundo Habermas (2000, p. 3-4), cria uma cultura profana: “[...] as ciências empíricas modernas, as artes tornadas autônomas e as teorias morais e jurídicas [...] formaram esferas culturais de valor que possibilitaram processos de aprendizado de problemas [...] segundo suas respectivas legalidades internas”. O desencantamento do mundo, conforme o pensamento weberiano, influencia o conceito de secularização, mesmo que não se refiram ao mesmo processo. Pierucci (2000, p. 113) ressalta que:

[...] enquanto o desencantamento do mundo fala da ancestral luta contra a magia [...], a secularização, por sua vez, nos remete à luta da modernidade cultural contra a religião, tendo como manifestação empírica no mundo moderno o declínio da religião como potência.

Entretanto, mesmo em suas distinções, a secularização na sociedade moderna faz avançar o desencantamento do mundo, “através de uma crescente racionalização da dominação política, que é irresistivelmente laicizadora” (PIERUCCI, 2000, p. 113). Logo, se faz necessário delimitar os conceitos de secularização e laicidade, para compreendermos a relação existente entre eles e como influenciam a educação moderna.

Secularização

Um dos pilares do desenvolvimento da sociedade ocidental moderna é a secularização. Catroga (2004) apresenta a secularização como uma expressão chave no debate político, ético e filosófico moderno e desenvolve uma construção histórica da secularização por meio do estudo semântico das palavras associadas ao conceito, “provocando a progressiva autonomização da razão, da natureza, da sociedade e da política, assim como a imanenticização dos fundamentos da ética e da liberdade, e a paulatina separação da esfera pública e privada” (CATROGA, 2004, p. 52). Secularização tem origem etimológica no latim com a palavra *saeculum*, que pode significar geração, idade do homem, tempo de governo, período máximo de cem anos; desse modo, esse é um termo polissêmico a ser compreendido dentro do contexto inserido. Dentro do nosso campo de interesse, o conceito encontra sua significação conforme a herança greco-romana e cristã, e denota o divórcio entre a condição clerical e a condição secular, ou seja, entre o domínio espiritual e o político. A palavra *saeculum*, no cristianismo, foi aplicada por São Jerônimo, na *Vulgata*, para traduzir do grego a palavra *kosmos*, numa interpretação negativa, como o “momento presente” ou este “século”, em contraste com a eternidade, o reino de Deus, de modo que passou a identificar o mundo pagão e, gradualmente, caracterizar uma dicotomia entre os fiéis (*duos genera christianorum*): os clérigos e os leigos, testificada por Agostinho ao apresentar as duas Cidades em oposição, ou seja, o espiritual e o secular (CATROGA, 2004). “Quer tudo isso dizer que a aplicação do termo *saeculum*, no sentido de ‘mundo’ oposto ao de ‘clero’ foi contemporânea [...] do trabalho de delimitação dos dois gêneros de vida.” (CATROGA, 2004, p. 54).

Essa transformação conceitual acompanhou a formação de uma Igreja mais hierarquizada, o que revela a compreensão negativa da dimensão terrena como lugar do pecado. Num contexto mais neutro, “século” começa a ser usado para se referir a atividades sociais não direcionadas para a salvação. O termo “secularização” surge em 1559, e é aplicado à expropriação dos bens da Igreja pela coroa. É um contexto técnico, mas “é precisamente com esta acepção técnica que o termo passou a ser usado no alvorecer dos tempos modernos, durante

as guerras de religião” (PIERUCCI, 2000, p. 116). Na sequência dos processos revolucionários modernos, impulsionados pela Revolução Francesa, o termo passa a qualificar-se como um ato político-jurídico no sentido de reduzir ou desapossar o domínio e a retenção de bens “seculares” ou “temporais” da Igreja e destiná-los a fins profanos. De toda forma, fica claro que o processo secularizador foi acelerado pela dicotomia entre o espiritual e o secular (*geistlich/weltlich*) apresentado pelo dualismo agostiniano do V século (CATROGA, 2004). Diante desse quadro, “o postulado moderno da inteligibilidade do universo desaguou naturalmente neste outro convencimento: ‘*Die Vernunft fordert die Säkularisierung*’ (‘a razão fomenta a secularização’) (CATROGA, 2004, p. 59). Diante da historicização da razão, a secularização se torna uma condição necessária para a consumação da emancipação evolucionária da humanidade, ou seja, se torna condição essencial para a Modernidade, deixando a dicotomia entre o religioso e o secular pela dialética entre o passado e o futuro “teologicamente sobredeterminada pela pressuposição da índole perfectibilista da natureza humana” (CATROGA, 2004, p. 60). Ao discorrer sobre a secularização nos séculos XVIII e XIX, Catroga (2004) declara que esse foi um período de aceleração e consolidação do conceito, que sai do campo eclesiástico e avança para a dessacralização da natureza, secularização da razão teórica e prática e para a compreensão de Deus como um postulado racionalmente inverificável.

Ficaram assinaladas alguns efeitos da secularização (...) resultante de apropriações (invertidas) e deslocamentos de potencialidades propiciadas pela própria religião, mas agora inscritas no autônomo e imanente horizonte da aventura humana. Percurso que, no plano teórico, remonta à descoberta da dimensão horizontal da razão teórica e prática (intrínseca à natureza humana), com a doutrina do intelecto agente de S. Tomas e de Alberto Magno – fundamento da separação da filosofia da teologia –, e que, passando por Descartes, abriu caminho ao transcendentalismo de Kant. (CATROGA, 2004, p. 77).

Catroga (2004) apresenta a secularização como a perda do domínio da sociedade religiosa e como uma transferência de conteúdo, esquemas e modelos provenientes desse campo religioso para o secular, de modo que a secularização, frente às transformações provenientes de novas realidades, ao mesmo tempo que integra o novo, transforma o antigo. Casanova (2007) destaca três entendimentos sobre a secularização: como a decadência das práticas e crenças religiosas nas sociedades modernas, que frequentemente se afirma como um processo universal, humano e de desenvolvimento; como a privatização da religião, sendo essa uma tendência histórica e uma condição normativa para uma política democrática liberal moderna; e como a emancipação das esferas seculares (estado, economia e ciência) das normas e instituições

religiosas, sendo este um componente essencial das teorias clássicas da secularização. Taylor (2012, p. 159) compreende esse processo como “uma concepção da vida social na qual o ‘secular’ era tudo o que havia. [...] O secular era, em seu novo sentido, oposto a qualquer reivindicação feita em nome de algo transcendente a este mundo e seus interesses”.

A secularização não é um processo puramente jurídico-político, mas amplamente social. Todavia, esses campos se relacionam. Berger (1985) distingue a secularização em dois aspectos: a subjetiva e a objetiva. A secularização subjetiva é o abandono das crenças, convicções e práticas religiosas, o afastamento dos indivíduos de Deus, de forma que o “Ocidente moderno tem produzido um número crescente de indivíduos que encaram o mundo e suas próprias vidas sem recurso às interpretações religiosas” (BERGER, 1985, p. 119). A secularização objetiva é a presente na esfera pública, o desaparecimento de Deus dos espaços coletivos e, logicamente, do Estado. Assim, “a secularização manifesta-se na retirada das Igrejas cristãs de áreas que antes estavam sob seu controle e influência” (BERGER, 1985, p. 119). O aspecto objetivo é o que se relaciona de modo direto com a laicidade. Dessa forma, entendida como um processo da Modernidade, a característica principal da secularização é a transferência da religião da esfera pública para a esfera privada, de forma que as influências, valores e práticas religiosas se diluem nas instituições e nas ações humanas deste “século”. A deterioração dos poderes institucionais religiosos na vida em sociedade é uma afirmação da Modernidade que provoca um modo secular de entender a realidade, ou seja, “a emancipação da razão autônoma e das esferas temporais frente ao universo religioso” (ESPINOLA, 2018, p. 70).

Pierrucci (2000) defende a secularização como fator essencial para a liberdade religiosa. Analisando a secularização em Max Weber, o autor compreende que esse processo deve ser permanente no poder político e jurídico, de modo que a religiosidade repouse sobre a esfera privada da vida, onde, por meio da laicidade, cada indivíduo tenha liberdade de exercer sua crença. Pierucci (2000) entende que Max Weber endossa a racionalização do direito, afastando do campo jurídico um direito tradicional revelado e fundamentando um direito natural moderno filosoficamente estruturado, que será seguido pelo positivismo jurídico. Por essa perspectiva, o autor conclui que a secularização que importa é a do Estado como ordem jurídica. Como resultado, observamos as livres manifestações religiosas formarem um mercado religioso desmonopolizado em livre concorrência.

Sem a separação entre Estado e religião, o traço que porventura ocorrer da Modernidade será apenas um preanúncio dela, mas não ela própria, não a Modernidade religiosa propriamente dita. [...] Todo esse agito religioso a

olhos vistos na cena brasileira, nada mais é que o resultado da liberdade ampla de que atualmente gozam em nossa República. [...] E já que a liberdade religiosa se exerce hoje em dia em chave de livre concorrência, todos os profissionais religiosos responsáveis por esse agito deveriam ser os primeiros interessados em respeitar a liberdade alheia de crença. (PIERUCCI, 2008, p. 13-15)

Na demarcação estabelecida por Pierucci (2000), a secularização imprescindível é a do Estado, da lei e da normatividade jurídica geral, e esta caminha ao lado da laicidade, mesmo que não sejam interdependentes.

Laicidade

A expressão “laicidade” advém do termo laico, que em sua etimologia se origina na palavra grega *laós* (povo/gente) e de sua derivação *laikós*, que no latim é expressa por *laicus* (CATROGA, 2006). *Laós* é utilizada inicialmente no contexto militar para se referir a um grupo liderado por um chefe, e depois passou a ser entendida como “povo”, quando foi introduzida para se referir a um grupo de pessoas não qualificadas que se juntaram devido a alguma situação específica. Essa palavra é usada na tradução do Antigo Testamento para se referir ao povo eleito de Israel. Neste princípio interpretativo, *laós* se torna o termo qualificador do povo que se distingue do *clericus* na formação da *ecclesia*, de modo que, entre vários grupos de pessoas (*éthné*), Deus escolheu um *laós* para lhe pertencer (CATROGA, 2006). O Papa Clemente, em 96 d.C., emprega pela primeira vez o termo *laikós* para qualificar um fiel em oposição a um padre (os iniciados e os detentores do saber), e com o tempo o termo foi usado para identificar os responsáveis pelos trabalhos manuais nos mosteiros. Assim se consolida a dicotomia entre os detentores do poder espiritual e o mundo, de sorte que, com o tempo, o termo foi ganhando conotações pejorativas, sendo usado no mesmo sentido que “ignorante”, em contraposição ao “homem das letras” (CATROGA, 2006). Dentro do direito canônico, “leigo” é aquele que não tem participação no poder da Igreja. Essa definição permanece até o Concílio Vaticano II (1962-1965), que apresenta como leigos todos os fiéis reconhecidos pela Igreja, e agora participantes do seu governo. Nesse aspecto, leigo se distancia de secular, pois esses crentes, mesmo que com pouca atuação efetiva no poder eclesiástico, tem sua profissão de fé reconhecida num instituto religioso (CATROGA, 2006). Laico transita da tradição grega para as traduções bíblicas e ganha significação no direito canônico. Leigo e secular se distanciam, pois secular é uma referência àquele que não possui qualquer vínculo com a instituição religiosa.

Com a Modernidade, o impacto da secularização nos campos jurídico-político e histórico-filosófico amplia o campo semântico e dirige o laico para fora da simples separação demarcada pela Igreja, chegando a “aguerrida crítica ao clérigo e à própria Igreja, numa objectivação de um longo e conflituoso percurso que irá cindir ordens e poderes” (CATROGA, 2006, p. 282). A afirmação de um anticlericalismo popular é mais presente em países católicos do que nos países em que a Reforma secularizou o exercício clerical, de tal forma que as igrejas protestantes prosperaram sem grande disputa com o Estado, ao passo que em países católicos houve grande rivalidade pelo poder com a contundente reivindicação da Igreja Católica da sua superioridade sobre o Estado (CATROGA, 2006). Aqui temos uma clara distinção histórica entre secularização e laicidade, explicada claramente por Catrogra (2006, p. 307):

A Reforma contribuiu para o desencadeamento de uma espécie de “secularização interna” do cristianismo, realidade que, por sua vez, retardou a “secularização externa” das suas sociedades. Ao invés, a laicidade surgiu onde existia uma mais clara oposição entre o mundo eclesial e o mundo político. Em parte, isso explica por que é que, em muitas experiências históricas, dos países do Sul da Europa (e em alguns da América Latina), a afirmação da Modernidade deu origem a um forte segmento anticlerical, aparecendo a secularização inseparável da luta contra o poder que a Igreja-instituição mantinha sobre a sociedade e os indivíduos.

A consolidação semântica da laicidade parte da desconfessionalização do poder político e do Estado, mais propriamente no cenário da Revolução Francesa. Os valores republicanos, pressupostos da Revolução, reivindicam um exercício de uma vocação universal na história da humanidade em nome da civilização, de modo que a Igreja é atacada no seu domínio econômico, político e cultural, atingindo diretamente o plano do ensino, agora reivindicado como laico. Assim, os vocábulos *lai* e *laïe* qualificam a luta pela institucionalização da separação e neutralidade do Estado (CATROGA, 2006).

O termo laicidade é utilizado pela primeira vez no século XIX, na França, em um voto feito pelo conselho geral de Seine a favor do ensino laico, não confessional, sem a presença de instrução religiosa (BLANCARTE, 2000). A laicidade se consolida como um fenômeno político que advoga a neutralidade estatal em matéria religiosa, o Estado está desvinculado de qualquer grupo religioso. A neutralidade implica na exclusão da religião do Estado e da esfera pública e na imparcialidade do Estado com respeito às religiões (JÚNIOR, 2008). Blancarte (2000, p. 13, tradução nossa) define laicidade como “um regime social de convivência, cujas instituições políticas estão legitimadas, principalmente, pela soberania popular, e não por elementos religiosos”. Compreendemos que a secularização, afirmando o distanciamento entre

o sagrado e o profano, conduziu à laicidade a cesura entre a esfera política e religiosa e ao princípio de autonomia do indivíduo perante as doutrinas religiosas, já que a fé em Deus é entendida como uma opção existente entre outras possíveis, essa escolha diz respeito a cada indivíduo. Derivado da laicidade, temos a laicização, que surge sob a influência dos movimentos revolucionários modernos que colidem com a Igreja Católica, oposta à modernização, a qual refere-se ao processo político de formação do Estado laico. Ainda nos conceitos, a laicidade difere do laicismo, sendo este uma visão dogmática da própria laicidade com uma “necessidade de armar-se e organizar-se, correndo o risco de ser uma igreja enfrentando as demais igrejas” (BOBBIO, 1999, p. 2, *apud* JÚNIOR, 2008, p. 65, tradução nossa). No laicismo, o projeto de laicização põe em prática uma fé laica (CATROGA, 2006). O laicismo será apresentado por alguns cientistas franceses como uma laicidade de combate, que luta contra a influência da religião, em contraste com a laicidade tolerante, que permite maior espaço para o religioso na esfera pública (JÚNIOR, 2008). O laicismo é uma forma de laicidade combativa que visa excluir a religiosidade da vida pública.

Conforme posto, laicidade e secularização são fenômenos da Modernidade, afirmadas como parte de um projeto civilizador caracterizado pela separação e autonomização das diversas esferas da sociedade em relação ao controle religioso, de modo que secularização e laicidade expressam uma luta pela construção de uma ordem social baseada na razão e na ciência, validadas por si mesmas e não pelo poder religioso. Destacamos, então, o pensamento de Catroga (2006, p. 275), que diante desse cenário afirma que “o processo laicizador afirmar-se-á, prioritariamente, no território da educação e no ensino, sinal inequívoco que se ele visava separar as Igrejas da Escola e do Estado, também o fazia para socializar e interiorizar ideias, valores e expectativas”.

Educação

A partir do entendimento apresentado sobre a Modernidade, secularização e laicidade, podemos tentar observar as implicações do projeto moderno de laicização para a educação. Primeiramente, é válido destacar a definição de escola moderna proposta por Boto (2017, p. 21): “A escola moderna é aquela que se dedica, a um só tempo, a ensinar saberes e formar comportamentos. [...] A escola moderna tem por intuito instruir e civilizar”. Civilizar, segundo Boto (2017), significa produzir estratégias de racionalização, significa disciplinar corpos e corações, institucionalizar a vida, padronizar linguagens, regular costumes e homogeneizar valores, partindo do ponto de vista ocidental. Em alguma medida, a escola moderna cria seu ritual de organização, “trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas,

ordem e disciplina, hábitos de civilidade e racionalização” (BOTO, 2017, p. 283). Quando se pretende uma ruptura do tradicional, as pedagogias modernas criam suas tradições específicas.

A Idade Moderna construiu um movimento de civilização dos costumes por meio da educação, que favorecia uma mudança para uma conduta propensa à racionalização e modernização do modo de agir. Nesse aspecto, Boto (2017) ressalta a importância da Reforma Protestante para o ensino moderno, por principiar uma base formativa que valoriza alguns aspectos essenciais para o convívio humano (honestidade, tolerância, honra, confiabilidade, senso de responsabilidade social, tenacidade, perseverança, disciplina), habilidades desenvolvidas pela educação e exercitadas no hábito social. A escola é a instituição que se apresenta como primeiro lugar do cultivo da racionalidade, tanto no campo dos saberes, como no domínio da ética, de modo a expor seus conteúdos de forma unívoca, mantendo a aparência de uniformidade, marca da civilização (BOTO, 2017). A escola moderna tem como princípio, método e meta declarada a uniformidade e a equalização, dessa forma, é uma organização social voltada para padronizar costumes e projetar saberes:

Há, na vida cotidiana da instituição, um esforço sistemático de apropriação subjetiva de saberes objetivados como conhecimento escolar. O tempo é racionalizado, e as relações sociais tornam-se, em larga medida, pedagógicas. A civilização escolar não é apenas escrita, mas também sujeita à hierarquia, à sequência e à classificação. [...] Nessa medida, a civilização escolar é classificatória: ela avalia, ordena e pontua o conhecimento que veicula. (BOTO, 2017, p. 282).

Carvalho (2004), em sua obra *Educação e Liberdade em Max Weber*, apresenta as concepções weberianas sobre a educação, mais relacionadas às questões referentes ao ensino. O ensino é aí visto como uma vocação que exigia o compromisso com a objetividade, a livre investigação e o amor à verdade. Segundo Carvalho (2004, p. 249), Weber defendia que “a independência acadêmica e o mérito intelectual não podem ser aniquilados por preferências e interesses pessoais, políticos ou eclesiásticos”, caracterizando uma liberdade no ensino, não submetido aos desejos do Estado, de modo que tais interesses “estão fadados a diminuir seriamente o respeito que o corpo discente mantém pelos professores” (CARVALHO, 2004, p. 249). Ao mesmo tempo, ressalta que há limites à atividade docente. O professor que fornece crenças e ideias a seus alunos no lugar de conhecimento e compreensão dos fatos está indo além das fronteiras. Na concepção weberiana, se o professor quer ficar dentro dos limites de um mundo desencantado, sem valores metafísicos e religiosos para orientar as ações humanas, cumpre a ele não reivindicar o direito de se portar como reformador da cultura, de modo a

formar cidadãos livres para escolher o que querem seguir (CARVALHO, 2004). Sobre a atividade docente, Carvalho (2004) destaca que a posição de Weber é contrária ao que denomina “professor profeta”, aquele benquisto pelos alunos e instituições educacionais, que lota salas de aula ao pegar suas crenças pessoais. “Aulas interessantes, com a intromissão de avaliações pessoais podem, a longo prazo, enfraquecer o gosto do estudante por análises empíricas ponderadas que, na verdade, devem ser o seu objetivo” (CARVALHO, 2004, p. 260). Decidir os valores, deuses ou demônios não é da incumbência do docente, mas sim propiciar as condições para que os estudantes realizem suas escolhas com responsabilidade e consciência. Portanto, o fundamental é o exercício da liberdade. (CARVALHO, 2004).

Num tempo que se caracteriza pela racionalização e pelo desencantamento do mundo, ao homem cumpre apenas ouvir a sua voz interior, a sua consciência, pois não há mais valores supremos e sublimes que orientem sua conduta. Viveríamos numa época de luta irreconciliável de todos os valores, não havendo mais uma única perspectiva que unificasse as ações humanas. O professor, ante o politeísmo de valores, não é um mistagogo, não pode ser portador de nenhuma mensagem ou profecia a não ser o empenho no aprofundamento da comunicação e no significado intrínseco do conhecimento, fiel à tradição racionalista. (CARVALHO, 2004, p. 254–255).

A educação moderna e laicizada envolve um ensino que não pode ser confundido com pregação e profissão religiosa, de modo que cada um esteja livre para escolher ao que ou a quem devotar sua fé. “A partir das considerações de Weber, é possível depreender que as ações pedagógicas e científicas [...] devem caminhar lado a lado com a ‘neutralidade ética’” (CARVALHO, 2004, p. 259). Essa visão condiz com a formação de um “homem geral” livre, alvo da filosofia da educação moderna, de sorte que “os homens necessitam aprender como retirar o melhor proveito da vida em comum, na qual todos estão equivalentes a todos em liberdade” (MENEZES, 2014, p. 121). Charles (2010, p. 76) afirma: a “*paideia* serve da teologia: é o que os filósofos do século das Luzes não poderiam aceitar”, e define que “educar é fazer a criança passar das sensações à razão, das trevas das percepções à luz racional” (CHARLES, 2010, p. 79). Considerando que os seres humanos nascem igualmente ignorantes e igualmente submetidos às sensações, a educação é o que os distingue em sua singularidade e em seu pertencimento a um grupo constituído, tribo, povo ou nação; portanto, a história da humanidade é a de um progresso constante em direção à racionalidade, que é completamente dependente da educação transmitida entre as gerações (CHARLES, 2010). Assim, a educação acontece pelo aperfeiçoamento do espírito através da aquisição de conhecimentos úteis e certos, para que isso aconteça, é necessária liberdade de ensino, de pensar e, também, de liberdade

política. “Só um Estado livre estará em condições de permitir uma emancipação da educação que possa conferir à razão sua plena autonomia” (CHARLES, 2010, p. 80). A Modernidade exige uma educação racional livre, permitida pela laicidade.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado: elementos para uma sociologia da religião**. Trad. de José Carlos Barcellos. São Paulo: Editora Paulinas, 1985.

BLANCARTE, Roberto J. **Laicidad y valores en un Estado democrático**. México, D.F.: El Colegio de México, 2000. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/book/74618>. Acesso em: 13/04/2022.

BOTO, Cartola. **A liturgia escolar da Idade Moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Educação e liberdade em Max Weber**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CASANOVA, José. Reconsiderar la secularización: Una perspectiva comparada mundial. **Revista Acadêmica de Relaciones Internacionales**, Madri, n. 7, nov. 2007. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678436?show=full>. Acesso em: 29/01/2022.

CATROGA, Fernando. Secularização e Laicidade: uma perspectiva histórica e conceitual. **Revista da História das Ideias**. Coimbra, v.25, p. 51-127, 2004.

_____. **Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil**. Coimbra: Almedina, 2006.

CHARLES, Sébastien. Paideia e Filosofia no século das Luzes. Trad. de Antônio Carlos dos Santos e Maria das Graças de Souza. In: MENEZES, Edmilson; OLIVEIRA, Everaldo de. **Modernidade filosófica: um projeto, múltiplos caminhos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

ESPÍNOLA, Hugo. **Princípio da Laicidade na Ordem Jurídica Democrática**. Curitiba: Appris, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófica da Modernidade: doze lições**. Trad. de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Menezes. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

_____. **Princípios da filosofia do direito**. 2 ed. Trad. de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JÚNIOR, C. A. R. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 59–72, 2008. DOI: 10.48075/rte.v15i30.1982. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/1982>. Acesso em: 05/04/2022.

KOSSELLECK, Reinhart. **História dos Conceitos**: estudo sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Trad. de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**: dos Pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MENEZES, Edmilson. Educação e interesse filosófico. **Revista do Mestrado em Educação**, v. 10, jan./jun., 2005, p. 5-7.

_____. (2014). Kant: Esclarecimento e Educação Moral. **Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade**, São Paulo: v. 19, n. 1, p. 117-147, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v19i1p117-147>. Acesso em: 07/04/2022.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização segundo Max Weber: da contemporânea serventia de voltarmos a acessar um velho sentido. In: SOUZA, Jessé (org.). **A atualidade de Max Weber**. Brasília: Ed. UnB. 2000. p. 105-162.

_____. De olho na Modernidade religiosa. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, p. 9-16, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12576>. Acesso em: 14/02/2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TAYLOR, Charles. O que significa secularismo? In: ARAÚJO, L. B. L; MARTINEZ, M. B.; PEREIRA, T. S. (Orgs.). **Esfera pública e secularismo**: ensaios de filosofia política. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ESPAÇOS DIGITAIS NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Bruna Luiz dos Santos

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
bruunaluiz@hotmail.com

Lorrana dos Santos Gouvêa

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
lorranagouvea@hotmail.com

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

RESUMO

Diante do cenário pandêmico, a História Digital da Educação foi um importante meio para realizar pesquisas durante o período de isolamento social, um nicho relativamente recente, que recebe a nomenclatura de Humanidades Digitais. Por isso, o presente trabalho dedica-se a apresentar uma breve discussão sobre acervos digitais, com o objetivo de refletir sobre a utilização desses espaços. Martins e Dias (2019) apresentam um levantamento de dados realizado em 2018 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) a fim de compreender a presença e a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos equipamentos culturais brasileiros. Desses dados, no caso de arquivos, menos da metade disponibiliza o acervo digitalizado para a *internet*. Porém, as dificuldades antecedem o processo de disponibilização dos acervos digitalizados para a *internet*: falta de financiamento e escassez de equipe qualificada não permitem realizar todas as etapas necessárias do processo que resultam nos repositórios *online* que temos livre acesso. A partir do contato com os acervos digitais, Santos (2021) afirma que é preciso manter-se atento às metodologias utilizadas, tendo em vista que, durante a digitalização dos documentos, muitos destes têm fragmentos, pequenos ou grandes, corrompidos. Ou seja, mesmo com o suporte de mecanismos tecnológicos, como o reconhecimento ótico de caracteres, as partes deterioradas ou com má qualidade de imagem ou iluminação são automaticamente desconsideradas, pois não são reconhecidas. Por isso, não se deve abrir mão do rigor metodológico que o historiador deve ter com qualquer outro tipo de arquivo. Apesar disso, o acesso às fontes de pesquisa é possibilitado através dos chamados documentos digitais (VIDAL, 2021), tendo em vista a possibilidade de realização de uma investigação em larga escala, as quais em acervos físicos seriam inviáveis ou demandariam um trabalho sobre-humano. Dessa forma, ainda que um dos motivos para se optar pelos documentos digitais seja por conta de sua facilidade de acesso, destaca-se o importante papel dos acervos digitais na construção da memória, principalmente no âmbito das instituições educacionais. Isso porque a transferência do conhecimento às gerações futuras é facilitada por meio da manutenção dos acervos digitais. Tendo isso em vista,

Vidal (2000) relata sobre a impossibilidade de recusar o produto eletrônico atualmente, levando em consideração que a linguagem virtual possibilitou a constituição de novas práticas de leitura e escrita. Afinal, não é possível deixar de lado o digital no contexto contemporâneo da atualidade. Entretanto, ainda que o uso de recursos tecnológicos nas pesquisas na História da Educação não seja tão recente, existem poucos acervos e repositórios disponíveis *online*. Logo, a pesquisa em espaços digitais deve ser mais reconhecida, para, assim, contribuir na democratização do acesso às fontes de pesquisa e na construção da memória educacional.

Palavras-chave: Acervos digitais. Repositórios *online*. História da Educação.

Introdução

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa “História da Educação, Educação Profissional e das relações Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séc. XIX, XX e XXI)”, o qual tem como objetivo localizar e identificar possíveis fontes de pesquisa acerca do tema do projeto, assim como sistematizar as fontes pesquisadas, diferenciando-as conforme as suas características, e, por último, a produção de um catálogo das fontes de pesquisa disponíveis. Tal *e-book* será produzido em diferentes volumes tendo em vista o grande recorte temporal do atual projeto de pesquisa.

A princípio, verificaremos se há produção sobre todos os municípios ou se nos restringiremos a Santo Antônio da Patrulha e os primeiros municípios do litoral norte que dali se emanciparam. Pode-se notar a escassez no que diz respeito a produções referentes à história da educação profissional, especialmente na região de interesse desta iniciativa. Logo, considera-se fundamental o desenvolvimento de investigações sobre tal região do estado. Além disso, é compromisso do IFRS como instituição de educação profissional fomentar abordagens como esta.

Considera-se esta uma primeira etapa de uma pesquisa bastante ampla. O projeto conta com duas bolsas de fomento externo; a primeira, PIBIC-CNPq, é responsável pela localização e identificação de publicações em blogs e redes sociais. A segunda, PROBIC-FAPERGS, autora deste trabalho, é responsável pela localização e identificação de impressos pedagógicos ou não-pedagógicos, além de fotografias sobre os temas (a serem localizadas nos arquivos históricos locais e em arquivos digitais, como a Hemeroteca Nacional e o arquivo do CPDOC). Diante disso, neste trabalho, será apresentado um recorte das pesquisas apresentadas acima, assim como uma discussão acerca da História da Educação no contexto digital.

Metodologia

Para uma melhor compreensão do trabalho, a metodologia divide-se em duas partes: uma sobre a investigação nos repositórios *online* e outra sobre a pesquisa nas redes sociais, *sites* e *blogs*.

Repositórios *online*

Como bolsista PROBIC-FAPERGS, tem-se como responsabilidade a localização e identificação de impressos pedagógicos ou não-pedagógicos, então, falaremos brevemente sobre isso.

Naturalmente, a imprensa no Brasil foi se transformando. Desde seu primeiro sinal, foi importante e influenciável na educação. Por isso, Campos (2012) ressalta sobre analisar a imprensa não pedagógica como material importante na história da educação, visto que em suas páginas podemos encontrar valores, posições e contraposições, acontecimentos etc, enriquecedores ao explorar um momento visando uma questão educativa.

Zanlorenzi (2018, p. 390) destaca que os primeiros periódicos pedagógicos de caráter nacional tiveram sua consolidação a partir da década de 1880, época em que a abolição da escravatura aconteceu, o que foi importante tendo em vista a exclusão social, consequentemente, educacional, que as pessoas escravizadas tiveram. Estes primeiros periódicos serviram como ponto de partida para o que depois seria utilizado como objeto de investigação na História da Educação.

Portanto, a partir dessas pequenas pinceladas sobre a imprensa, podemos analisar melhor suas origens, reconhecer a importância da imprensa não pedagógica como possibilidade durante a exploração de um momento na história da educação, visto que suas páginas são carregadas de conteúdo, porque, quando falamos, carregamos conosco história, cultura e educação.

Diante da pandemia da Covid-19, as tecnologias tornaram-se um dos poucos meios viáveis para realizar pesquisa em Ciências Humanas, logo, os acervos digitais foram muito importantes como fonte de pesquisa no período de isolamento. A princípio, manipular acervos digitais é algo animador e desconhecido, mas, compreender suas particularidades e facilidades é transformador na prática científica.

Para que tal investigação fosse levada a cabo, verificou-se quais acervos poderiam contar com documentos relacionados ao Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Há uma série de

acervos digitais, alguns já organizados há algumas décadas, como a Hemeroteca da Biblioteca Nacional. No entanto, no que se refere à pesquisa que coube à bolsista FAPERGS, decidiu-se iniciar com o Repositório Digital Tatu, da Unipampa, que é fruto das iniciativas do projeto “As Políticas Públicas de Formação de Professores em impressos pedagógicos: O caso da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1978)”.

O repositório digital Tatu apresenta suas peculiaridades, então, aqui, apresentaremos algumas delas. O repositório digital Tatu (RDT) abrange a área de História da Educação e pertence à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O site conta com cartilhas, livretos, livros, revistas, acervo iconográfico, assim como trabalhos em eventos feitos pela equipe do repositório. O site disponibiliza informações acerca de cada material, conta com mecanismos de sons, como do ato de folhear páginas, transpondo a experiência física para a virtual. Além disso, é possível utilizar o site em Libras, primeira língua das pessoas surdas. Diante disso, é possível notar a dedicação dos colaboradores, especialmente do professor Alessandro Carvalho Bica. (Alves; Colman; Silveira; Barbosa; Lopes; Bica, 2021)

O primeiro contato com o Repositório Digital Tatu foi determinante: muita demanda de revistas para análise, as quais estavam em um nível de arquivo básico (PDF). Ou seja, levaria muito tempo para analisar cada página dos documentos. A solução foi resolver o problema com a mesma ferramenta em uso: a tecnologia. Então, foi utilizado um *software* gratuito para a otimização do processo de pesquisa. As revistas dispostas no acervo digital Tatu têm um tipo básico de arquivo, o PDF (*Portable Document Format*), o quê, popularmente explicando, é equivalente a ler um papel físico. Ou seja, no lugar de ler um papel físico, lê-se um documento PDF. Podemos chamá-lo de papel digital.

No caso do Repositório Digital Tatu, a solução do impasse se deu ao encontrar um programa que fizesse OCR - reconhecimento ótico de caracteres -, ou seja, passasse de PDF [folha digital] para documento pesquisável. Isto é, com as revistas convertidas para este modo, pode-se pesquisar por palavras-chave, como *Osório, Conceição do Arroio, Tôres, Santo Antônio* etc. É evidente que o programa utilizado é passível de erro, mas, é em virtude do mesmo que a pesquisa foi realizada em menor tempo.

A partir disso, foram encontradas 22 [vinte e duas] revistas que incluem em suas folhas palavras-chave relacionadas ao Litoral Norte gaúcho. Prontamente, foram organizados tais dados em uma simples tabela sistematizada da maneira a seguir: ano, identificação [código disponibilizado pelo próprio Repositório Tatu], número de páginas, conteúdo, número da[s]

página[s] em que o conteúdo é citado, e, por último, o *link* [endereço] para verificação, ou, então, para uma continuação de pesquisa.

Em relação aos conteúdos, foram identificados tópicos como *biografias, ensino rural, poemas, pescaria, travessia do Guaíba e Jacuí, povoamento rural, praia, os quatro primeiros municípios riograndenses [1809], inauguração local, polo petroquímico, entrevista com governador Alceu Collares sobre os CIEPS, Terno de Reis, 1979* [com fotografia].

Redes sociais, sites e blogs

Para a realização do projeto de pesquisa que abrange este trabalho, a bolsa disponibilizada pelo CNPq destinou-se à pesquisa em redes sociais, *sites* e *blogs*, com o intuito de localizar e identificar as fontes relacionadas às áreas compreendidas pelo projeto no que tange o recorte das cidades litorâneas do Rio Grande do Sul entre os séculos XIX e XXI.

Sendo assim, foi realizada uma investigação nesses espaços digitais para encontrar algum documento histórico de determinada cidade do Litoral Norte gaúcho. Dentre os documentos encontrados, destacam-se fotografias e vídeos. Aqui é importante salientar que os textos produzidos nas redes sociais, *sites* e *blogs*, tais como descrições dos *posts* feitas pelos organizadores da página, bem como comentários de outras pessoas, não são considerados como documento, entretanto, acredita-se que tais relatos podem contribuir com a identificação dos documentos encontrados, assim como com a localização de outros. Afinal, de acordo com Recuero (2014, p. 120), o comentário é uma manifestação efetiva do usuário quando esse tem algo a dizer sobre o conteúdo do *post*.

Quanto à localização de documentos em redes sociais, elegeu-se as duas mais utilizadas na atualidade para o compartilhamento de mídias, que são o *Facebook* e o *Instagram*. Ademais, como forma de organização, optou-se por abordar os municípios do Litoral Norte gaúcho individualmente. Assim, utilizou-se como descritor o nome da cidade em foco na aba de busca, visando a localização de publicações e perfis que compartilhassem documentos interessantes a respeito da localidade. Na pesquisa por *sites* e *blogs*, o mesmo descritor foi utilizado, só que dessa vez na aba de busca do *Google*.

Durante a seleção, cada documento encontrado foi catalogado em planilhas separadas por cidade, criadas com a utilização da ferramenta Planilhas *Google*. Vale ressaltar que, sempre que possível, os documentos selecionados foram salvos em pastas no *Google Drive*, uma para

cada cidade, sendo devidamente identificados de acordo com o seu nome na planilha. A seguir, o quadro com a representação da planilha utilizada nesta pesquisa:

Quadro 1: Planilha de identificação dos documentos localizados.

A	B	C	D	E	F
Identificação	Cidade	Página (+ link)	Tipo de documento (+ link)	Informações sobre o documento	Informações sobre os organizadores

Fonte: Autoras (2021).

Como pode-se perceber, a planilha criada foi dividida em seis colunas. Na primeira coluna, consta o nome de identificação do documento localizado. Essa identificação começa pela abreviação do nome da cidade em foco, seguido do suporte de pesquisa (*site*, *blog* ou rede social), mais um número único de identificação, podendo ser adicionadas letras em casos de uma mesma publicação com mais de uma foto, exemplo: Capão da Canoa – CC_BLOG01 ou CC_INSTA02.A.

A segunda coluna da planilha contém o nome da cidade em foco. A terceira coluna, o nome da página, seja *site*, *blog* ou rede social, juntamente com o seu *link* de acesso inicial. Na quarta coluna tem-se a especificação do tipo de documento encontrado, se fotografia ou vídeo, mais o *link* da publicação. A quinta coluna traz informações sobre o documento, nela são abordados o ano da postagem e os textos escritos nelas, bem como os comentários, se estes existirem. Por fim, na sexta coluna são descritas as possíveis informações que se tenham sobre os organizadores da página em questão.

Por fim, todas as fontes encontradas e catalogadas foram divididas em quatro grandes grupos, sendo que alguns deles têm as suas próprias subdivisões: fontes de prédios escolares (educação básica / educação profissional / educação superior), fontes de práticas escolares (educação básica / educação profissional / educação superior), fontes de trabalho/atividades profissionais (serviços ligados ao turismo / gerais), e fontes gerais.

Discussão: o uso dos espaços digitais

Apesar de ser um campo de pesquisa bem contemporâneo e, por isso, impossível de ser recusado, tendo em vista a atual era digital (VIDAL, 2000), o uso dos espaços digitais na pesquisa histórica, ainda que não muito disseminado, não é tão recente e o seu uso cresce modificando o trabalho dos investigadores, como afirma Santos (2021, p. 7):

A introdução de novas tecnologias, contudo, vem modificando cada vez mais o trabalho dos historiadores. Entre essas mudanças está a facilidade de consulta rápida e livre através da internet um grande número de fontes que anteriormente eram inacessíveis para os pesquisadores. (SANTOS, 2021, p. 7).

Da mesma forma, Vidal (2021) também ressalta a facilidade de acesso aos documentos através dos espaços digitais, que ainda possibilita uma investigação em larga escala, a qual seria inviável, ou demandaria um trabalho sobre-humano para ser realizada. Além disso, Pontes e Soares (2022) falam sobre a importância dos espaços digitais na construção da memória, principalmente no âmbito das instituições educacionais, visto que a transferência do conhecimento às gerações futuras é facilitada por meio da sua manutenção.

Os referidos espaços digitais se configuram como acervos e repositórios disponíveis *online*, e através deles, “hoje é possível consultar um grande número de fontes de maneira rápida e realizar sua leitura por meio da tela de um computador, sem sair de casa” (SANTOS, 2021, p. 8). Maluly (2021, p. 496) ainda destaca que uma das vantagens no uso dos espaços digitais “é de justamente poder tirar proveito da democratização das ferramentas informáticas, colocando-as nas mãos do próprio investigador”.

Razzini (2008, p. 133) também discorre a respeito da colaboração das mídias digitais no acesso aos documentos: “Nos últimos anos, pesquisas e acervos de história da educação receberam contribuições inestimáveis das mídias digitais, especialmente após a generalização da internet”. Ainda sobre isso, Souza (2014, p. 199) relata que:

A reprodução de documentos em formato digital tem facilitado muito o trabalho dos pesquisadores economizando tempo na coleta de dados e potencializando o acesso e mobilização das fontes para a produção da pesquisa. Por outro lado, a disponibilização de fontes digitais encerra várias dificuldades, entre elas a dos direitos de propriedade intelectual e a da preservação e integridade dos documentos em longo prazo. (SOUZA, 2014, p. 199).

No que tange às redes sociais, *sites* e *blogs* como espaços digitais, Halavais (2013 apud OLIVEIRA, 2018, p. 193) reitera que esses ambientes são um verdadeiro instrumento de compreensão da sociedade, a qual está inteiramente ligada ao espaço em rede da *internet*. Ainda, Oliveira (2018, p. 201) discorre sobre o fato de que as redes sociais e os *blogs* oferecem aos pesquisadores um enorme e vasto material fotográfico para ser estudado, sendo de grande potencial para a pesquisa. Afinal, conforme Castells (2002, p. 43), “a tecnologia é a sociedade”, e ela está aí para que os indivíduos possam agir sobre a informação, principalmente no que diz

respeito às fotografias, pois o autor pontua que a *internet* modificou o fluxo delas (CASTELLS, 2002, p. 423).

Chagas (2010, p. 113) ainda afirma que, atualmente, entre os indivíduos participantes da sociedade urbana, não há quem não possua uma conta em alguma rede social, compartilhe fotos, comentem em posts e interajam dentro de seus agrupamentos digitais. O mesmo autor (p. 116) ainda disserta sobre o fato de que as fontes históricas carregam a marca da temporalidade, ou seja, de sua época, e, por isso, não há como deixar de lado os suportes de circulação atuais, que são os espaços digitais.

A História Digital da Educação foi um importante meio para realizar pesquisas durante o período de isolamento social, um nicho relativamente recente, que recebe a nomenclatura de Humanidades Digitais. Por isso, o presente trabalho dedica-se a apresentar uma breve discussão sobre acervos digitais, com o objetivo de refletir sobre a utilização desses espaços. Martins e Dias (2019) apresentam um levantamento de dados realizado em 2018 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) a fim de compreender a presença e a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos equipamentos culturais brasileiros.

Desses dados, no caso de arquivos, menos da metade disponibiliza o acervo digitalizado para a *internet*. Porém, as dificuldades antecedem o processo de disponibilização dos acervos digitalizados para a *internet*: falta de financiamento e escassez de equipe qualificada não permitem realizar todas as etapas necessárias do processo que resultam nos repositórios *online* que temos livre acesso.

A partir do contato com os acervos digitais, Santos (2021) afirma que é preciso manter-se atento às metodologias utilizadas, tendo em vista que, durante a digitalização dos documentos, muitos destes têm fragmentos, pequenos ou grandes, corrompidos. Ou seja, mesmo com o suporte de mecanismos tecnológicos, como o reconhecimento ótico de caracteres, as partes deterioradas ou com má qualidade de imagem ou iluminação são automaticamente desconsideradas, pois não são reconhecidas. Por isso, não se deve abrir mão do rigor metodológico que o historiador deve ter com qualquer outro tipo de arquivo.

Considerações finais

A partir de todo o exposto, compreende-se a necessidade da utilização dos espaços digitais na pesquisa histórica. Apesar da utilização ainda menos representativa desses espaços

nas pesquisas atuais, parte-se da perspectiva de que esses ambientes revelam-se um método viável atualmente: a pesquisa na *internet*. Dessa forma, com a contemporaneidade, tem-se ampliado o panorama de investigação dos pesquisadores do século XXI, frente a escassez e dificuldade de localização de documentos em acervos físicos, que também carregam a dificuldade de acesso a eles, em muitos casos, como visto e vivenciado na pandemia da Covid-19.

Logo, fica clara a importância da utilização desses espaços digitais, com o objetivo de não depender exclusivamente dos acervos físicos, porque, do contrário, muitas informações podem ficar dispersas. Por isso, a pesquisa em espaços digitais deve ser mais fomentada, pois contribui na democratização do acesso às fontes e auxilia na construção da memória de um grupo social, transferindo o conhecimento às gerações futuras através de sua manutenção.

Por fim, acredita-se, assim como espera-se, que cada vez mais os pesquisadores tenderão a optar pelos espaços digitais, por conta de tudo o que fora exposto: a sua contemporaneidade, sua facilidade de acesso, sua possibilidade de investigação em larga escala, e, sobretudo, sua nova perspectiva de ler e escrever a história. A nova realidade para a pesquisa histórica não pode mais ser negligenciada, e urge que os pesquisadores se apoderem desse método da atualidade, que, com certeza, irá continuar se expandindo e se ramificando, trazendo outras perspectivas ainda nem pensadas.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./abr. 2012.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHAGAS, Francisco. **Escafandristas do tempo**: narrativas de vida e regeneração da memória em São Rafael/RN. 2010. 236 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2010.

MALULY, Vinícius Sodrê. **Transpondo palavras para uma planilha: a construção de um banco de dados intencionalmente subjetivo**. *Sillogés*: v. 4, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <<http://www.historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/169/151>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MARTINS, Dalton Lopes; DIAS, Calíope Spindola de Miranda. Acervos digitais: perspectivas, desafios e oportunidades para as instituições de memória no Brasil. São Paulo: **Comitê Gestor da Internet**, 2019 (Boletim técnico).

OLIVEIRA, Irabel Lago de. Etnografia digital: o uso das TIC na pesquisa social, novos métodos de observar. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 190-203, jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/4624>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

PONTES, Eliane Batista.; SOARES, Magda Lucia Almada Soares. Acervos arquivísticos audiovisual e sonoro da Fiocruz: uma reflexão acerca de sua preservação digital. **Rev. Bras. Presev. Digit.** Campinas: v. 3. 2022. Disponível em. <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rebpred/article/view/16594>>. Acesso em 14 ago. 2022.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Acervos e pesquisas em História da Educação: das vitrines do progresso aos desafios da conservação digital. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**: Pelotas, v. 12, n. 25, p. 131-151, maio/ago.2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29063/pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

RECUERO, Raquel. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**, n. 68, p. 114-124, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2014.28.68.06/4187>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

RODRIGUES LOPES, M.; GASSO COLMAN, D.; AQUINO BARBOSA, R.; DE QUADO SOARES ALVES, M.; LAMADRIL DA SILVA SILVEIRA, R.; CARVALHO BICA, A. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DIÁLOGOS SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 13, n. 2, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110462>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SANTOS, Daise Silva dos. Arquivos Digitais: possibilidades de pesquisa no campo da História da Educação. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: diálogos, culturas e diversidades**, v. 3, p. 4-19, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/12965>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. Acervos digitais e preservação de fontes para a História da Educação Rural no Brasil. **Poesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.2, p. 192-208, jul./dez.2014.Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/issue/view/1551>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

VIDAL, Diana. 2000. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. *In*: Faria Filho LM. **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, p. 31-43.

VIDAL, Diana. História da Educação: trajetórias e perspectivas (nacional e internacional). **Palestra proferida no 26º encontro da ASPHE**, Pelotas/RS, 03 nov. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=os1q9SoBI_s. Acesso em: 24 nov. 2021.

ZANLORENZI, Claudia Marta Petchak. A imprensa periódica na pesquisa em história da educação: um estado de conhecimento. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n. 2 (76), p. 385-400, abr./jun. 2018.

“ESTUDEMOS!”: UMA PESQUISA PRELIMINAR A RESPEITO DO HINÁRIO ESCOLAR DE SERGIPE (1913)

Thais Fernanda Vicente Rabelo Maciel

Universidade Federal de Sergipe

thaisrabelo@academico.ufs.br

RESUMO

o objetivo do presente trabalho é estabelecer uma análise preliminar a respeito do *Hymnário Escolar Sergipano* (lançado em 1913), buscando estudar questões musicais e extramusicais. Através da pesquisa documental procuramos analisar fontes de diversas naturezas como partituras (fontes musicográficas), dicionários, jornais e escritos memorialísticos. Como resultados o estudo aponta para a estreita relação entre o Hinário e o ensino de música em Sergipe (ainda no século XIX), a ligação de músicos destacados na cena musical sergipana e a instrução escolar bem como a participação de intelectuais sergipanas como autoras na obra em questão.

Palavras-chave. Hinário Escolar, Músicos sergipanos, História da Educação.

1. Introdução

A pesquisa em Música (sob a perspectiva musicológica) e a História da Educação se encontram neste trabalho, que apresenta um estudo preliminar da obra *Hymnário Escolar Sergipano* (1913). Trata-se de uma tentativa de colaborar com o estudo da música na escola sergipana, relacionando-o com a cena musical local do período de entresséculos, uma vez que vários dos compositores que participaram da composição do referido hinário foram também músicos renomados em seu tempo. Aspectos comuns entre os hinos são observados nessa pesquisa. No entanto, o hino “Estudemos”, que está no título deste artigo, é melhor aprofundado também em relação à descrição de elementos de sua música.

Em relação à metodologia, além da pesquisa bibliográfica, a investigação foi desenvolvida a partir do estudo de documentos como fontes hemerográficas, musicográficas (partituras musicais) e iconográficas. Também a literatura local produzida em finais do século XIX e início do século XX foi utilizada como fonte, a exemplo de escritos memorialísticos como a obra *Homens do Brasil*, escrita por Liberato Bittencourt (1869-1948), publicado em 1912 e o *Dicionário Bibliográfico* de Armindo Guaraná (1848-1924), obra lançada em

1925, sobretudo no que tange à pesquisa biográfica sobre os músicos sergipanos que participaram do Hinário Escolar.

A presença da música na escola vai além da questão do ensino. Enquanto atividade intrinsecamente humana, ela se faz presente no cotidiano escolar de diferentes maneiras. No entanto neste artigo busca-se observar a presença da Música enquanto arte presente no cotidiano escolar, mas também como cadeira ofertada na grade curricular, ou seja, sob a ótica o ensino da Música na escola. Ressalta-se também que este artigo não se volta apenas para músicos, ou pesquisadores da Música ou da História da Educação, mas para todos que, de alguma forma, se interessam pelo tema da memória musical escolar.

2. Notícias sobre a História do Ensino de Música em Sergipe

Sabe-se que o ensino da música no âmbito escolar fez parte da instrução pública e de escolas particulares no Brasil desde o século XIX. Em 1851 D. Pedro II aprovava a Lei 630 que estabelecia o conteúdo de ensino de música para as escolas primárias e secundárias. (Leis do Brasil, 1852, p.57) (MELLO, 1947). Segundo Marisa Fonterrada, em 1854 a Música estava presente nas escolas públicas brasileiras, contando na ementa com Noções de música (aqui entendidos como aporte teórico) e Exercícios de canto (prática musical vocal) (FONTERRADA, 2008, p.210). Já em 1890 o decreto federal n.981 trazia como exigência a formação especializada do professor de Música para atuar nas escolas.

Ao longo do século XIX o ensino da música na escola esteve ligado à prática do canto, inclusive por meio do solfejo e do ensino teórico musical. No início do século XX desenvolveu-se o Canto Orfeônico, a começar por São Paulo (1910-1920), tendo como precursores nomes como João Gomes Junior, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, Carlos Alberto Gomes Cardim, Honorato Faustino, dentre outros (SANTOS, 2012, p.179). Esse modelo de ensino de Música passaria por diferentes fases no Brasil, sendo ainda mais difundido a partir da década de 30 (tendo como principal nome nacional Heitor Villa-Lobos) até meados da década de 60, quando seria gradualmente substituído pela chamada Educação Musical, modelo de ensino mais abrangente, que recebia forte influência das pedagogias ativas, embasadas no construtivismo.

Em Sergipe, as notícias sobre ensino de música nas escolas remetem também ao século XIX. Na antiga capital, São Cristóvão, já havia aulas de música no *Colégio de São Cristóvão* – fundado e dirigido pelo padre José Gonçalves Barroso (1821-1882).

Creou-se nesta capital um pequeno collegio, sob a direção do padre José Gonçalves Barroso, lente de uma das cadeiras do lyceu, onde se ensina primeiras letras, inglez, geografia, muzica, e todos os preparatórios exigidos nas nossas academias, admitindo alunos externos, e pensionistas, cujo numero vai crescendo com vantagem d'aquelle estabelecimento, sendo de desejar sua duração e progresso (SERGIPE, 1847, p. 7).

Também na cidade de Laranjeiras era ofertada a cadeira de música em uma escola particular, na qual os interessados deveriam pagar um valor além da mensalidade.

Escola particular que também ofertava as cadeiras de Música e de Dança (de oito em oito dias) “sendo, porém, as necessárias despesas com Mestres, e Muzicos feitas pro rata á custa dos pais e benfeitores” (SERGIPE, 1843, p. S1-4).

Quanto à Aracaju, uma carta enviada por Felisberto Freire, Barão de Laranjeiras, à João Dantas Martins evidenciou que até 1885 a cadeira de Música ainda não estava sendo ofertada na Escola Normal

Carta do Barão de Laranjeiras a João Dantas Martins dos Reis, datada de 24 de fevereiro de 1885. Na carta o Barão de Laranjeiras solicitava o apoio de João Dantas para a criação de uma cadeira de Francês e outra de Música na Escola Normal (RABELO, 2021, p. 31-32).

Não é possível especificar se a solicitação se referia à escola Normal masculina ou feminina. De acordo com AnaMaria Bueno, as Escolas Normais começaram a ser criadas no Brasil em 1830. Em Sergipe a criação da Escola Normal voltada para pessoas do gênero masculino data de 1870, inicialmente dependente do Ateneu, até 1877, quando passou a ser uma escola distinta, ano também em que se deu a criação da Escola Normal para moças (FREITAS, 1995, p. 24-25). Na imagem a seguir vê-se o Grupo Escolar Modelo, onde teria funcionado a Escola Normal das moças. O ano do registro é o mesmo do lançamento do Hymnário Escolar, 1913.

Figura 1: Grupo Escolar Modelo, 1913.



Grupo das professoras e alunas do Grupo Escolar Modelo por ocasião da sessão cívica de 7 de setembro.

Fonte: Revista Fon-Fon.

Ainda em finais do século XIX a música estava presente no Atheneu, inclusive por meio da banda filarmônica Euterpe, da qual fizeram parte músicos e intelectuais sergipanos.

3. Músicos sergipanos na elaboração do hinário

Outro ponto a ser observado a respeito do Hymnário Escolar Sergipano são as pessoas que trabalharam na elaboração dos hinos, aqui especialmente os músicos convidados para compor a obra. O estudo sobre o hinário permitiu identificar a participação de músicos locais cujas trajetórias já vêm sendo estudadas na perspectiva da Musicologia. São eles: Joaquim Honório (1856-1904), Francisco Avelino da Cruz (1848-1914) e Manoel da Santa Cruz Bahiense (1841-1919). Outros músicos também trabalharam em função do hinário, mas não serão abordados neste texto. As narrativas presentes em escritos memorialísticos do final do século XIX e início do século XX conservaram linhas elogiosas para os supracitados músicos que, em suas trajetórias, desenvolveram múltiplas funções como professores de música, maestros de bandas filarmônicas, compositores, arranjadores e multi-instrumentistas.

3.1 Manoel da Santa Cruz Bahiense (1841-1919)

Manoel Bahiense nasceu em Laranjeiras e, desde cedo, destacou-se no cenário musical, destacando-se especialmente como maestro e compositor. Nas palavras Armindo Guaraná “as admiráveis produções do seu gênio artístico e o grande numero de discípulos, que lhe ouviram as lições, atestam vantajosamente o seu saber e competência, como compositor e como mestre” (GUARANÁ, 1925, p.222). Ainda segundo o autor, Manoel Bahiense teve como instrumento principal o violino e teria feito seus estudos musicais com o padre Cypriano Chaves (1925, p. 222).

Figura 2: Manoel Bahiense, ao centro, segurando uma lira.



Fonte: Jornal das Moças (1916).

Foi maestro, multi-instrumentista (atuando não só como violinista, mas também como organista da igreja matriz de Laranjeiras e pianista), compositor premiado e também se destacou no âmbito do ensino. Tornou-se professor ainda muito jovem e alguns de seus alunos tornaram-se músicos de referência em Sergipe, como Francisco Avelino e Zizinha Guimarães (1872-1964). De

acordo com Liberato Bitencourt, Bahiense foi também professor de Izaura de Oliveira Policiano (1860-), que atuou como professora de piano em Aracaju (BITENCOURT, 1912, s.p.).

O músico também contou com o reconhecimento de seus contemporâneos, desempenhou função de multi-instrumentista, compositor, maestro (de coro e de banda) e professor, lecionando em colégios laranjeirenses e também ministrando aulas particulares em Laranjeiras e em Aracaju. Através da pesquisa hemerográfica foram identificados anúncios lançados pelo Professor Bahiense, propagando serviço de aulas particulares em Aracaju, conforme consta na nota (intitulada Maestro Bahiense) do jornal *Folha de Sergipe* de 8 de novembro de 1908:

Estamos informados de que de janeiro do proximo anno a entrar, o illustre professor Manoel Bahiense residente na vizinha cidade de Laranjeiras, principiará a dar lições de piano e muzica dois dias por semana nesta capital. Achamos ser sobejos motivos, de dar-mos os nossos parabéns as exmas. Famílias desta capital, por ser o digno maestro um homem de grande mérito na arte de Beline. O illustre professor, conta bellissimas producções de sua penna, sendo ma dellas um hymno da Republica, o qual teve o terceiro lugar no concurso feito no Rio de Janeiro. Nossas felicitações as exmas. Famílias (FOLHA DE SERGIPE, 1908, p.2).

Para o hinário escolar o maestro Bahiense escreveu dois hinos, “No Levante da Pátria” e “Estudemos!”.

3.2 Francisco Avelino da Cruz (1848-1914)

Discípulo de Manoel Bahiense (destacando assim a relevância de Bahiense na formação de novos músicos sergipanos), Francisco Avelino nasceu em São Cristóvão no dia 03 de maio de 1848. Teve uma infância modesta e, ficando órfão de pai ainda na infância, seguiu para Laranjeiras com sua mãe, Maria da Conceição, onde começou a ter aulas de música com o renomado maestro laranjeirense (GUARANÁ, 1925, p. 179). A pesquisa tem evidenciado intensa atividade musical de Avelino, sobretudo na cidade de Aracaju. Dentre suas funções sobressalta a de mestre de música do Corpo Policial de Sergipe, que assumiu em 1884, substituindo o antigo maestro, Antonio Francisco Paes Macedo, que acabava de ser reformado. A notícia saiu no jornal *O Guarany*: “[...]O nomeado, é um habil artista musico, e tem as qualidades precisas para o bom desempenho do cargo, que ora vai occupar. Felicitamo-lo” (O GUARANY, 31 de maio de 1884, p.1).

Reminiscências de sua atividade musical ficaram documentadas em jornais da época. Um exemplo é a notícia sobre uma festa católica ocorrida em Aracaju (1878), que destacou uma obra sacra de autoria de Francisco Avelino, uma missa que teria composto para a festa de Nossa Senhora da Pureza:

Festividade religiosa - No dia 6 do corrente, celebrou-se com a solemnidade do costume a festa de Nossa Senhora da Pureza, acto a que precedeu a comunhão das alumnas das diversas cadeiras de instrucção primariada capital. Officiou o rvd. Vigario de Larangiras, o conego Eliziario Vieira Muniz Telles, e proclamou o evangelho, com sua reconhecida eloquência, o rvd. vigario da capital, José Luiz de Azevedo. A musica da missa, compota expressamente para essa festa

pelo hábil professor Francisco Avelino, foi magistralmente executada. É mais um fructo devido ao bello talento musical do sr. Avelino (JORNAL DO ARACAJU, 9 de outubro de 1878, p. 2).

Música sacra, danças, marchas e dobrados são exemplos da diversidade de gêneros musicais para os quais o maestro escrevia. Armindo Guaraná elaborou uma listagem com mais de setenta obras compostas por Francisco Avelino, entre as quais missas, ladainhas, sinfonias, aberturas, valsas, dobrados etc. O acervo do Museu da Polícia em São Cristóvão possui parte da produção musical do maestro, compreendendo músicas autorais e arranjos, totalizando 29 fontes musicográficas manuscritas, toda voltadas para banda de música. Do *Hymnário Escolar Sergipano*, Francisco Avelino escreveu o hino “Surgem Auroras”.

3.3 Joaquim Honório (1856-1904)

O maestro Honório era natural de São Cristóvão, mas residiu também em Aracaju, trabalhou em fábrica de tecidos e, mais tarde, acabou por tornar-se o nome mais representativo da música na cidade de Estância, no final do século XIX, sendo apontado como o primeiro maestro da Lira Carlos Gomes.

Figura 3: Joaquim Honório.



Fonte: acervo da Lira Carlos Gomes (Estância, 2019).

De acordo com Liberato Bitencourt, Joaquim Honório foi aluno do Atheneu, e lá passou a integrar a filarmônica Euterpe, da qual fizeram parte João Belizário, Leonídio, Leão Magno, Fausto Correia, Chiquinho Góes e Felisbello Freire. Este último foi o mestre da filarmônica até o momento em que seguiu para a Bahia, para cursar Medicina, ficando a mestrança da banda a cargo de Joaquim Honório, até então, o contra-mestre que já naquele momento produzia a maior parte das novas composições para o grupo (BITENCOURT, 1912, s.p.). Atualmente a pesquisa em arquivos musicais tem levantado parte da produção musical de Honório, cujo legado permanece. Dentre os gêneros encontram-se música sacra, danças como polkas, valsas, e música militar como

marchas e dobrados. A contribuição de Joaquim para o hinário foi a música “Do Sol das Letras”, o primeiro hino escolar que aparece na obra.

Segundo Bitencourt, Joaquim Honório formava com Manoel Bahiense e Jose Bochecha a grande trindade musical sergipana (BITENCOURT, 1912, s.p.). Os nomes dos músicos foram também destacados por outros autores sergipanos como Sylvio Romero e Armino Guaraná na qualidade de músicos cuja atividade muito impactou na cena musical da província. O envolvimento de Manoel Bahiense, Francisco Avelino e Joaquim Honório com o Hymnário Escolar Sergipano reforça a admiração exercida por eles em seus contemporâneos e situa também a importância daquela do hinário para aquela sociedade.

4. O Hymnário Escolar Sergipano

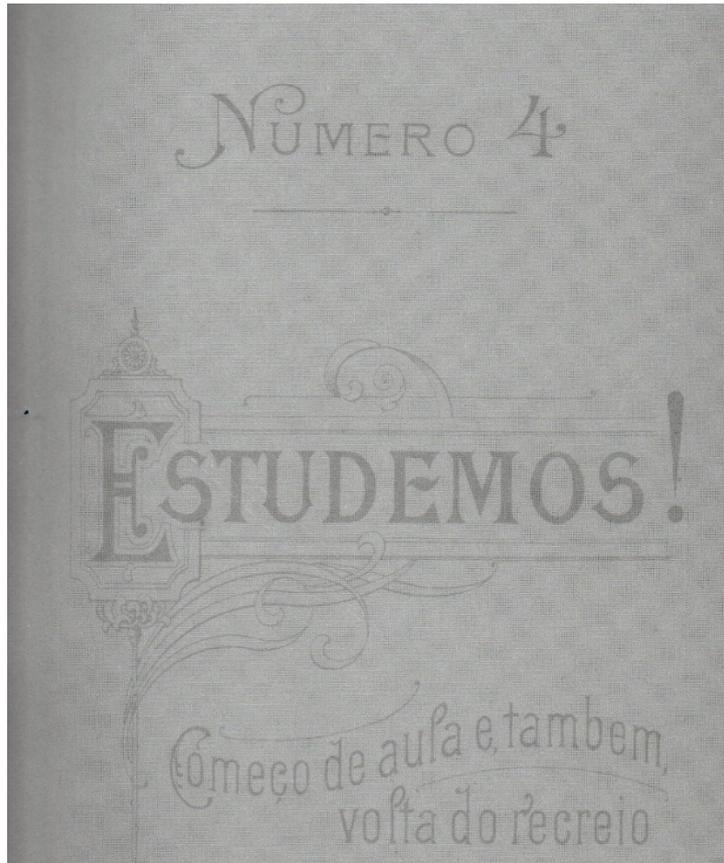
4.1 Observando a poesia dos hinos

De acordo com Elias Santos, o *Hymnário Escolar* foi uma obra destinada aos Grupos Escolares e as Escolas Singulares sergipanas (SANTOS, 2012, p. 61). Para o autor, o hinário integra - junto com outros materiais como manuais escolares, manuais pedagógicos, cadernos de música e partituras – um conjunto de objetos que refletem a presença da Educação Musical em Sergipe, sendo assim também importantes indicadores da presença do ensino da música nas escolas ao longo do tempo (SANTOS, 2012, p. 20).

A obra está estruturada da seguinte forma: quatro hinos nacionais e doze hinos escolares. Uma tabela mais detalhada com títulos e autorias consta na dissertação de Elias Santos (2012). Para a análise neste artigo foi utilizada como fonte a obra “Hinos e Canções Comemorativas do Estado de Sergipe”, organizada por Maria Olga de Andrade (2011) e na qual constam partituras digitalizadas de todos dos hinos escolares presentes na obra original, bem como breves informações sobre os autores. O foco do presente artigo são os hinos escolares especificamente e não os hinos nacionais.

Para a composição dos hinos escolares foram convidados intelectuais sergipanos (alguns já atuantes no campo da Educação) e também músicos que trabalharam diretamente na música e não na poesia (com exceção de José Barreto Santos). Em termos de apresentação do documento impresso, observa-se que cada hino possui uma página de apresentação (uma espécie de capa) na qual consta a numeração de cada hino, logo acima da página, conforme consta na imagem 4.

Figura 4: frontispício do hino “Estudemos!”.



Fonte: Olga Andrade, 2011.

O título do hino situa-se ao centro dessa página, envolvido em traços decorativos. Na parte inferior há uma indicação da situação ou momento do cotidiano escolar ao qual ele se refere. Segue-se a partitura do hino e, em seguida, a continuação da poesia apenas (em página decorada com linhas curvas, elementos florais ou mesmo figuras femininas como de ninfas).

A informação sobre o momento ao qual se destina cada hino é importante na análise da obra pois ilumina a compreensão macro sobre a relação do Hinário com a vida escolar. A partir dessa indicação compreende-se que o *Hymnário* foi realmente pensado para o cotidiano da escola e do primeiro ao último hino é possível estabelecer esse paralelo. Por meio da obra destacam-se momentos como o começo da aula, a saída para o recreio, a chegada do recreio, o momento de saída ao fim do turno e também possíveis momentos em que a classe recebia alguma visita, naturalmente também recepcionada por música. A nível de melhor sistematização, apresentamos a seguir algumas informações gerais sobre cada hino.

1º “Do Sol das Letras” (poesia: Severiano Cardoso / música: Joaquim Honório) devia ser cantado no começo da aula, e traz uma mensagem otimista sobre o saber, sobre o estudo. Assemelha-se a um hino que anuncia o começo de um ritual religioso, inclusive com expressões como “queimemos nossos incensos da sciencia no altar”.

2º “No Levante da Pátria” (poesia: Etelvina de Siqueira/ música: Manoel Bahiense) devia ser entoado na entrada da aula. Não foi possível diferenciar começo da aula com entrada da aula, mas a letra do segundo hino diverge da letra do primeiro por indicar movimento. Diz-se “marchemos”, em caráter imperativo. A poesia também convida os discentes a amarem a pátria, o alfabeto e a admirarem a classe.

3º “Surgem Auroras” (poesia: Etelvina de Siqueira/ música: Francisco Avelino) que é terceiro hino, refere-se também ao começo da aula. A letra também relaciona o amor ao estudo com o pensamento patriótico. Verbos que indicam movimento são utilizados no refrão: “corramos alegres aos nossos labores”.

4º “Estudemos!” (poesia: Joaquim P. S. Leite/ música: Manoel Bahiense), que poderia ser usado tanto para começo da aula quanto para o retorno do recreio para a sala de aula. Na poesia, a mensagem de que o estudo confere às pessoas as glórias, a iluminação. Louvores ao livro também estão presentes.

5º “Eis a Escola” (poesia: José Barreto Santos/ música: José Barreto Santos) também estava voltado para o início da aula. Apresenta um caráter motivacional para o estudo por meio de saudações ao estudo, à pátria, comparando também a vida com uma batalha a qual se vence pelo estudo. É interessante, neste hino, a estrofe que diz “Hoje a escola não é mais a jaula/ que aviltava a criança gentil/ que alegria a cantar dentro da aula/ onde fulge o vigor juvenil”. Em quatro versos vislumbra-se uma relação entre a canção na aula e uma espécie de transformação nos paradigmas pedagógicos. A música como algo que torna a escola mais leve, identificando-se com o juvenil.

6º “As Aves Cantam” (poesia: Anna Monte/ música: Hilário M. Resende) destinava-se ao começo de aula. Também apresenta a ideia do estudo como luta. Os discentes, dispostos a lutar, deviam dirigir-se contentes à escola.

7º “Brinquemos” (poesia: Arthur Fortes/ música: Tobias P. Pinto). Devia ser cantado antes da saída para o recreio, momento também introduzido pela música. A poesia enfatiza o lazer, a importância do sorrir, do brincar na construção de uma vida mais plena. Associa-se as crianças com pássaros que voam livres e felizes nas campinas.

8º “Empunhemos o Livro” (poesia: Epiphânio Dória / música: Tobias P. Pinto) devia ser cantado na volta do recreio. Neste sentido, momento de renovar a disposição para a sequência da aula. A letra convida os alunos a empunharem o livro, na premissa que o estudo iluminaria o espírito ao céu.

9º “Soa Além o Clarim” (poesia: Etelvina de Siqueira / música: Francisco S. de Araújo), também para ser cantado após o recreio. O clarim ao qual a autora se refere é o da vitória, dos que conquistam coroas de glória. A questão da luta e da conquista novamente aparecem relacionadas ao estudo. O sentimento patriótico também é a tônica da poesia.

10º “Oh! Filhos do Progresso” (poesia: Severiano Cardoso / música: Joaquim Honório). Indicando o momento de saída dos alunos. Encerrado o turno, o texto usa a expressão “filhos do progresso. Sentimento de saudades da escola são também motivados.

11º “Vamos de um Lar a Outro Lar” (poesia: José Barreto Santos/ música: José Barreto Santos). Também voltado para o término da aula, o hino compara a escola com uma oficina e as alunas (apenas no feminino) como operárias do saber, trabalhando na produção da pátria almejada. Nesse momento de saída, deveriam despedir-se da professora (também no feminino). Para o autor, a escola, assim como a casa, também era um lar.

12º “Recebamos” (poesia: Epiphânio Dória / música: Manoel Vieira de Melo), é o hino que fecha a obra e cujo objetivo era a recepção de alguma visita na classe. A mensagem está em torno do acolhimento e da gratidão.

A partir da análise sobre a mensagem das poesias dos hinos, observa-se elementos comuns como o sol, a luz, a ciência que ilumina, pássaros. Verbos no imperativo e também na primeira pessoa do plural como marchar, lutar, estudar, voar aparecem com frequência. Os pensamentos iluministas e nacionalistas reverberam nas canções que insistentemente associam o estudo a uma batalha, os discentes com aves, o conhecimento como a luz que ilumina e transcende e tendo com meta constante a construção de uma pátria ideal. Ordem, progresso, pátria são constantes nas letras.

Além disso, a especificação dos momentos para cada hino instiga a curiosidade da pesquisa em pensar como um dia de aula era também um dia musical! Cada momento do turno escolar era marcado/dividido por uma canção que refletia aquele momento. Sendo assim, além de auxiliar no entendimento sobre como estava estruturado o dia a dia na escola, a obra também destaca o caráter pedagógico musical dos hinos e sua importância para o sentimento de pertencimento dos alunos e alunas com a escola.

Interrogações foram surgindo ao longo da leitura dos hinos, tais como: “Eram sempre cantados os hinos, em cada momento, todos os dias?” Acredita-se que a variedade de hinos para o começo da aula (e em segundo lugar, para o fim da aula) também evidencia a necessidade de alternar as músicas ao longo do ano, para que não fosse repetido sempre o mesmo canto. Essa variedade não se nota em outros momentos como início e término do recreio, o que pode indicar que o momento de começo e término da aula eram recorrentemente cantados. Além disso, é necessário destacar que dois dos doze hinos referiram-se às discentes e professoras no feminino apenas. Considerando que o Hinário foi destinado para diversas escolas, pode-se inferir que os referidos hinos voltam-se diretamente para os grupos femininos, como a própria escola normal feminina.

4.2 Análise dos elementos estritamente musicais

De modo geral, se observa elementos musicais comuns na maioria dos hinos. A tessitura - característica que se refere ao entrelaçamento das linhas sonoras de uma música - mantém-se homofônica, sendo sempre pautada em uma única voz cantada, com acompanhamento harmônico do piano. Esse aspecto indica a presença do piano como instrumento essencial para o ambiente escolar, bem como aponta para a atuação do professor de música na escola, ou do professor que saiba tocar o piano para acompanhar os hinos.

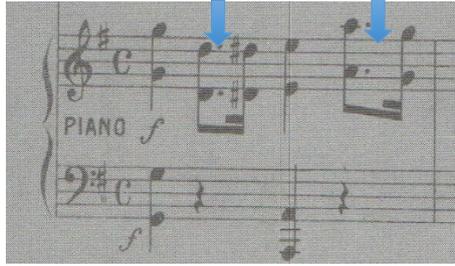
A forma musical tende a apresentar uma estrutura básica de introdução instrumental, estrofe e refrão. Alguns hinos como “Os Filhos do Progresso” e “Recebamos” não possuem introdução. Também, com frequência, as estrofes devem ser cantadas pelo/pela solista, enquanto que o refrão – parte que se repete, articulando-se entre as estrofes, deve ser cantado pelo coro. As indicações de solo e coro foram indicadas nas partituras. Não há especificação quanto à classificação vocal.

Em relação à métrica, todos os hinos foram escritos em compasso simples, variando entre binário, ternário e quaternário. Quanto ao desenho melódico, existe maior variação. Alguns hinos apresentam extensão mais ampla, indo do grave ao agudo, melodias com saltos maiores e um caráter mais voltado ao canto lírico. É o caso de “Estudemos!”, hino que será melhor detalhado a seguir, de “Brinquemos” e de “Sôa além o clarim”, ao contrário do hino “Recebamos”, cuja melodia é delineada principalmente por graus conjuntos, sem grandes saltos. Todos os hinos possuem indicação de andamento e de dinâmica. Em relação à escrita, todos foram grafados com escrita musical moderna.

Para maior detalhamento da questão musical foi escolhido o hino “**Estudemos!**” - como já exposto, tendo a música escrita por Manoel Bahiense, contando com a poesia de Joaquim P. S. Leite. Para além da análise descritiva, foi possível também realizar uma gravação da obra, permitindo ao leitor conhecê-la também em relação à sua sonoridade¹. O estilo é, na opinião pessoal da autora deste artigo, elegante e lírico. A música foi escrita na tonalidade de Sol Maior. Em relação à métrica, o compasso é quaternário, com uma discreta mudança para binário na finalização da introdução. Observa-se um padrão rítmico bem marcado, que insistentemente perpassa toda a música, formado por colcheia pontuada e semicolcheia, conforme mostra a figura 5 a seguir:

¹ O vídeo com a interpretação do hino “Estudemos!” está disponível no Youtube, canal Musicologia Sergipe, pelo link: <https://youtu.be/0HPoe2hXBBk>. Acesso em 31 jan. 2023.

Figura 5: recorte com destaque para células rítmicas, c. 1.



Ao todo a obra possui vinte e três compassos (sem contar as repetições). Quanto à forma, a música do mestre Bahiense apresenta uma introdução solene, viva e convidativa em tempo de Marcha. As estrofes foram escritas para serem interpretadas em andamento *Andante*, enquanto que o refrão, cantado pelo coral está em *Allegro* (andamento mais acelerado).

O desenho melódico apresenta alguns saltos, como o salto de sexta maior ascendente (c. 7), como mostra a figura 6, ou de sexta descendente (c. 12). A escala ascendente em graus conjuntos que fecha o refrão, concluindo com intervalo de segunda maior descendente fica com a carga ainda mais dramática com a utilização da fermata na antepenúltima nota da frase musical.

Figura 6: recorte – c.5-7.



Há presença de alguns cromatismos ao longo da melodia. O hino “Estudemos!” é um importante resquício da produção musical de Manoel Bahiense, considerando a escassez de fontes relativas às composições do maestro Laranjeirense. Além disso, é também reflexo da personalidade criativa de Bahiense, em uma parceria interessante com Prado Sampaio que resultou no referido hino como música melodiosa, interessante sob a ótica melódica e harmônica e em uma combinação acertada entre poesia e música.

É interessante considerar que os hinos foram escritos anos antes da publicação da obra. Joaquim Honório já havia falecido em 1904, quase dez anos após a publicação do Hymnário e Francisco Avelino e Manoel Bahiense estavam já no final de sua trajetória quando do lançamento do hinário.

5. Considerações finais

Pensar o ensino da música na história de Sergipe pressupõe lançar o olhar sobre diversos contextos que perpassam a prática musical e a Educação. São vários os contextos que abarcam a questão da música na escola e também do ensino da música enquanto prática presente em ambientes distintos, seja nos grupos escolares, seja no âmbito domiciliar, nas bandas de música, no conservatório ou mesmo em ambientes menos formais. O campo é amplo e de muitas possibilidades. Aqui, no entanto, o estudo voltado para a obra “Hymnario Escolar Sergipano” conduziu a investigação para o contexto escolar, contribuindo com uma narrativa em torno do significado dos hinos no cotidiano escolar do início do século XX. Embora seja reflexo do ensino de música, o hinário, visto de forma isolada, não deve ser entendido como garantia do ensino da música nas escolas, considerando que sua função ultrapassa a questão do ensino. Aqui compreende-se o *Hymnário Escolar Sergipano* não como objeto diretamente relacionado ao ensino da música, ou sendo utilizado na aula de música. No entanto, as características da obra indicam a presença do ensino da música das escolas sergipanas, sobretudo por causa das características técnico musicais dos hinos. Neste sentido, a análise da obra suscita questionamentos em torno da relação do hinário com o ensino da música na escola; sobre a presença e atuação de profissionais da música nas escolas e sobre o currículo dessa disciplina - questões que ficam por serem exploradas com o continuar da investigação.

Esta pesquisa está mais interessada em estabelecer diálogos e abrir novas janelas de análise, do que em afirmar posicionamentos. Compreende-se aqui o objeto *Hymnário Escolar* como uma rica fonte de pesquisa, em torno da qual vários elementos se articulam, tais como teorias educacionais, cotidiano escolar, materiais pedagógicos, professores, alunos, espaços, práticas, músicos etc. O lugar da arte musical é pensado e repensado a partir da obra, sendo também a receptividade de músicos no contexto sergipano como alvo da observação.

Por fim (por enquanto), entende-se que a música, de diferentes formas, fez-se marcadamente presente no contexto escolar em Sergipe no início do século XX, que músicos sergipanos reconhecidos em seu tempo contribuíram com a produção de um hinário que seria cantado por gerações, crivando sua assinatura em uma obra emblemática e intrigante, mas também na história da Educação Sergipana. A riqueza desse hinário, além da pesquisa no seu entorno, reside sobremaneira na oportunidade de pensar e de ouvir a música que ecoava nas escolas sergipanas no começo do século.

Referências

A RAZÃO. Joaquim Honorio. *A Razão*, Estância. 25 de abril de 1909, Ano XVI, nº 17, p. 1.

BITTENCOURT, Liberato. *Homens do Brasil*. v.1 (Sergipe) 2.ed. Edição organizada por Luiz Antonio Barreto. Rio de Janeiro. Typ. Gomes Pereira, 1917.

FOLHA DE SERGIPE. Maestro Bahiense. *Folha de Sergipe* de 8 de novembro de 1908. Ano XVIII, nº 145, p. 2.

FON-FON. Fon-Fon em Aracaju. *Fon-Fon*. Rio de Janeiro. 11 de outubro de 1913, Ano VII, nº 41, p. 20.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREITAS, AnaMaria Gonçalves Bueno de. “*Vestidas de Azul e Branco*”: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério (1920-1950). Campinas, 1995. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 1995.

GUARANÁ, Armindo. *Diccionario Bio-Bibliográfico Sergipano*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1925.

JORNAL DAS MOÇAS. Grupo de Leitores. *Jornal das Moças*. Ano III, Ed. 41. Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1916, p. 14.

O PLANETA. Advertencia. *O Planeta*, Aracaju. 04 de novembro de 1883, Ano I, Ed. 5, p. 1.

RABELO, Thais Fernanda Vicente. “*De ‘Itália Sergipense’ a ‘Relicário de Saudade’*”: música em São Cristóvão (SE) Provincial (1820-1889). Belo Horizonte, 2021. 4770 f. (Doutorado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SANTOS, Elias Souza dos. *Educação Musical Escolar em Sergipe: uma análise das práticas da disciplina Canto Orfeônico na Escola Normal de Aracaju (1934-1971)*. São Paulo, 2012. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2012.

SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SERGIPE [PROVÍNCIA]. *Falla com que abrio a Segunda Sessão Ordinaria da Sexta Legislatura da Assembléa Provincial de Sergipe, o Exc. Sr. Presidente da Provincia, Doutor Anselmo Francisco Peretti, em 21 de Abril de 1843*. Sergipe, Typ. Provincial, 1843.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE: A MISSÃO CUBANA 1996 A 1998

Cândida Luísa Pinto Cruz¹
Universidade Tiradentes - UNIT

Araci Bispo do Nascimento²
Universidade Tiradentes - UNIT

Cristiano Ferronato³
Universidade Tiradentes – UNIT
cristianoferronato@gmail.com

RESUMO

O presente artigo versa sobre recente História da educação especial em Sergipe, sendo temática pouco explorada, a Missão Cubana refere-se aos especialistas na área da educação especial de Cuba, com diferentes formações a nível de mestrado e doutorado, além de possuírem experiência na sistematização da organização da educação especial no processo educacional. Desta forma nosso objetivo é refletir sobre as transformações propiciadas na educação especial ao longo da História da Educação em Sergipe com a vinda da missão cubana para o Estado de Sergipe na década de 90. A ausência de pesquisas sobre a temática propicia compreender que a área da pessoa com deficiência era silenciada como também o convênio entre Governo do Estado de Sergipe e o Governo de Cuba em 1996, para a estruturação e formação de professores na perspectiva da educação especial. O Tipo de pesquisa utilizada a História da Educação e a História Cultural com realização de pesquisa bibliográfica e levantamento de diferentes documentos oficiais, textos legais, relatórios, recortes de jornais e as parcas produção dos intelectuais sergipanos sobre o período estudado. para coleta de dados realizamos leituras e fichamentos de pesquisas da História da Educação em Sergipe, nessas leituras procuramos indícios, pistas sobre a pessoa com deficiência. A coleta de dados ocorreu em três etapas: a primeira etapa realização de levantamento de pesquisas sobre a pessoa com deficiência, a segunda etapa consistiu na leitura de pesquisas sobre a história da educação da pessoa com deficiência em Sergipe. A terceira etapa consistiu em filtrar as pesquisas que citavam a pessoa com deficiência e a história da Educação especial. Foi fator de exclusão as obras que não faziam menção a pessoa com deficiência. O Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe (CREESE) foi fundado em 21 de fevereiro de 1997, através do Decreto nº 16.361. Revelam os vestígios a importância das ações científicas para a formação de docentes e técnicos de diferentes redes de ensino de Sergipe para atender a pessoa com deficiência. Cuba privilegia a formação docente voltada para áreas específicas na educação especial de base Vigotskiana, desenvolvendo metodologias para aprendizagem de qualquer aluno. No Brasil optamos pela política de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) e na inclusão de alunos com deficiência nas salas comuns, por dispositivos legais, mas a formação inicial e continuada dos docentes na perspectiva inclusiva é realizada de forma descontinuada.

Palavras-chave: Educação Especial. Missão Cubana. Sergipe.

¹ Docente da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, Mestra em Educação UFS e doutoranda em Educação pela UNIT. É membro do grupo de pesquisas GPHEN da UNIT. <https://orcid.org/0000-0001-5128-1445>

² Docente e Advogada, Mestre em Direitos Humanos pela UFC e Doutoranda em educação pela UNIT.

³ Doutor em Educação/UFPB e docente e coordenador da Pós-graduação da UNIT, é coordenador do grupo de pesquisa GPHEN da UNIT. <http://orcid.org/0000-0003-2735-6595>

Introdução

O presente artigo surgiu da nossa inquietação em conhecer um período histórico em Sergipe, ao receber a missão cubana com especialistas na área da educação especial e sobre a história da educação da pessoa com deficiência e a formação docente nas pesquisas históricas. A educação especial é “esquecida ou silenciada” encontramos poucas pesquisas na área, com isso recorremos a encontrar vestígios sobre a pessoa com deficiência em outras pesquisas históricas. Nessa busca encontramos poucas publicações referentes a esse período, dentre eles destacamos: MATOS, 2006 e SOUZA, 2017, essas pesquisas são específicas da área da educação especial. Nosso objetivo foi descortinar as transformações propiciadas na educação especial em Sergipe pela Missão cubana. Tipo de pesquisa qualitativa, na perspectiva da história cultural, com realização de entrevista e pesquisa bibliográfica.

Quando um objeto de estudo é silenciado, ele está no esquecimento, à compreensão dessa ausência requer um olhar atento às pistas, aos fatos. A resposta a essas indagações já é um indício da ausência, da presença e a permanência de um valor atribuído a pessoa com deficiência.

Para dar suporte teórico a essa busca iremos utilizar SELDMAYER, 2012, Walter Benjamin, com os conceitos de rastro, áurea e história. Para a autora o rastro (vestígio, resto) termo ambíguo aponta a presença e a ausência, o que resta de um passado, trajetória permitindo compreender indivíduos ou a sociedade. O rastro evoca a áurea utilizada por Benjamin, associado à ideia de sacralidade, distância e esse vestígio consiste em um interesse da história cultural. Buscamos na história da educação em Sergipe a pessoa com deficiência, para tal utilizamos produções e pesquisas diversas sobre a história da educação em diferentes áreas, os rastros e a áurea para reconstruir seu percurso na historiografia sergipana.

Antes é necessário compreender o desenvolvimento da disciplina história da educação, para Vidal, 2005, p.73, “história da educação, constituindo-se uma certa identidade, ainda que multifacetada e plural.” Como disciplina foi introduzida em 1928 na Escola Normal do Rio de Janeiro. É oportuno compreender que a localização, manutenção de acervos documentais é o registro do percurso na educação. Sobre essa construção é

Forçoso é, então, assumir que, participe da construção da disciplina história da educação, nós, os autores, somos, nos momentos mais recentes, sujeitos e objeto desta narrativa. E, mais do que isso, que as fontes que utilizamos, são elas também, peça do jogo político que institui a memória (e produz o esquecimento) nas constantes lutas de representação travadas no interior do campo. (Vidal, 2005 p.127).

As lutas travadas no percurso educacional ao longo do desenvolvimento da mesma permitem compreender a importância do tratamento das fontes no desenvolvimento da área de história da educação.

Os vestígios encontrados na historiografia Sergipana permitem traçar uma compreensão dos caminhos percorridos para a constituição da pessoa com deficiência e seu processo educacional. Na literatura sergipana a investigação sobre a pessoa com deficiência buscou pistas, vestígios que possam esclarecer a ausência. Dessa forma os locais onde estiveram inicialmente os mesmos foram os asilos religiosos, descrito como:

ordens ou congregações religiosas (jesuíticas, ursulinas, barnabitas, somascos, oratorianos, as escolas piedosas) também fundaram instituições escolares caracterizadas pelos modelos colégio-internato e pela adoção de programas, em parte, baseados na tradição pedagógica do humanismo. (Conceição, 2017, p. 35).

Essas ordens mantinham pessoas com algum tipo de deficiência nos seus estabelecimentos. Eram abandonadas a sorte, ficavam pelas ruas da cidade, como descrito por Lima, 2015, p.20, “A presença de crianças abandonadas ou soltas nas ruas das cidades foi sendo lentamente entendida como um problema social.” Isso ocorreu entre 1868 a 1905, período estudado pela pesquisadora, outro argumento reforçando refere-se a Nery, 2006, p.9, foi “O problema de assistência ao menor, cresceu com a Lei do Ventre Livre de 1871, que fazia as crianças negras passarem a tuteladas pelo Estado Imperial.”

O processo educacional do Brasil foi descontinuado e alicerçado em modelos estrangeiros sem a perspectiva de formação do povo Brasileiro. Os locais onde funcionavam as escolas por vezes eram insalubres, sem ventilação e em casas sem estrutura. Houve uma dicotomia na escola com o início do século 20 a diferenciação entre:

O lugar da educação escolar no centro da cidade-lugar dos palácios – não é o mesmo que nos subúrbios – lugar dos pardieiros. Assim, os “tipos” para a construção dos grupos escolares ressaltavam a singularidade do local onde deveriam ser construídos, estabelecendo a preferência pelas regiões centrais, bem ventiladas, higiênicas, de fácil acesso. (Faria Filho, 2014, p. 50).

O salário percebido por docentes, que também eram diferenciados, a depender do espaço ocupado. Em Sergipe Lima, 2015, p.93 descreve que “a mudança da capital de São Cristóvão para Aracaju em 17 de março de 1855, encontrava-se a vida educacional fielmente espelhada na realidade precária da nova capital.” Essa mudança trouxe ao longo do tempo avanço na estruturação das escolas em Sergipe, pois,

Em 1911 era inaugurado o primeiro grupo, que mesmo sendo um anexo à Escola Normal, serviu como modelo inspirador na difusão desse tipo de

instituição no estado, que atingiu seu auge nos primeiros anos da década de 1920. Com isso, 1926 foi o ano da inauguração do último prédio escolar com características majestosas. (Santos, 2013, p. 30).

Sobre o surgimento dos grupos escolares com a construção de prédios suntuosos, no início da republica entre 1911 a 1926. “Os prédios deveriam mostrar o poder e a preocupação do novo regime político com a educação primaria, ou seja, deveriam cumprir a função de um prédio público.” (Santos, 2013, p. 31-32). Um exemplo de um prédio suntuoso foi o Ateneu Sergipense, representava a intelectualidade e o prestígio.

Era necessária a construção das escolas para minimizar o elevado contingente de analfabeto, excluídos da solidificação da democracia, que os discursos dos governantes e clero enfatizavam. Aliado ao êxodo rural para as cidades fugindo da seca, respeito da ocupação da capital sergipana,

Essa migração das pessoas do interior para a capital sergipana no início do século XX esteve associada às condições materiais e urbanísticas que Aracaju passou a usufruir, a exemplo das escolas e colégios referências no Estado; rede de serviços; ampliação dos meios de transportes, energia elétrica, as nascentes indústrias implantadas, crescimento das atividades comerciais, dentre outras. (Martires, 2016, p. 47).

Sobre o patronato agrícola fora “construída para esconder os menores desvalidos, já que os queria o mais distante possível dos centros urbanos para não “poluíssem” as ruas com seus corpos débeis e sujos “(NERY, 2006, p. 173). A Igreja Católica prestava assistência aos menores desamparados que perambulavam pelas ruas baseado na caridade.

Outro dado encontrado refere-se a compor as guarnições dos navios para a Marinha mercante com o alistamento voluntário e o recrutamento forçado e a formação moral de crianças e jovens desvalidos como forma de inserção social.

Com a instalação da Companhia em Sergipe, seriam exigências do Ministro da Guerra no tocante ao recrutamento de homens para servir à Armada e a diminuição de número de crianças órfãs, abandonadas e desvalidas da província, proporcionando-lhes uma educação voltada para o trabalho e através da qual pudessem se emancipar e serem úteis ao país. Além disso, melhoraria a moralidade pública e o desenvolvimento da Província de Sergipe. (Lima, 2015, p.79).

Com a abolição muitos ficavam a margem do processo social e incluir na Marinha era retirar da ociosidade e profissionalizá-los. Evidenciou-se a preocupação de preencher as vagas para a Armada que não eram preenchidas voluntariamente, uma outra forma era a formação profissional pois,

além das casas e Seminários, outras iniciativas de formação para o público feminino criados no século XIX foram os Institutos Profissionais. Essas Instituições, além de atender aos resolvidos vários problemas, dentre eles: no atendimento aos órfãos e pobres de ambos os sexos, atenderam outros públicos marginalizados, como os cegos e surdos. (Malta, 2014, p.42)

Em SANTANA, 2017, p. 208-209, encontramos outra pista, em um quadro sobre as saídas ou expulsões do Orfanato de São Cristovão das alunas, uma delas foi expulsa em 1940 pelo motivo de ser “mui tola”, essa pista é importante pois podemos inferir que a hipótese levantada pela autora ao utilizar Henry Goddart (1866-1957), que classificou e testou crianças e argumentava a necessidade especial de algumas crianças no processo educacional. Essa pista é importante para compreender que a mesma teria características do que hoje denominamos de deficiência intelectual.

Esses vestígios encontrados apontam para a não sistematização da educação na construção do país e na formação de cidadãos. Após investigar na historiografia sergipana, os vestígios encontrados, indícios sobre a pessoa com deficiência, permitem compreender a ausência de pesquisas com foco nesse objeto de estudo. A seguir adentraremos nas ações voltadas para formação de docentes sergipanos por especialistas cubanos através de formação teórica e em serviço. É necessário compreender como Cuba se desenvolveu na educação e no reconhecimento no processo educacional da pessoa com deficiência.

A Educação em Cuba

Cuba passou de um sistema econômico capitalista para a instauração de uma sociedade socialista, com a Revolução cubana em 1959. Com a modificação no sistema econômico, houve profundas modificações na vida social como também na saúde, educação, política, economia, cultura, posse da terra, lazer, esporte entre outras. A revolução cubana ocorreu na segunda metade do século XX. A relação com a antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), essa aproximação ilhou a mesma nas Américas, com os demais países do mundo. Segundo SILVA et al, 2014, p.100, “promoveu a nivelção e a mobilidade social, acabaram mostrando a contradição e os limites do projeto cubano.” Os problemas encontrados em Cuba antes revolução, segundo PAULA, 2009, p. 2, eram:

problemas críticos na área da educação, onde o sistema de ensino até então não possuía creches, escolas especiais, escolas esportivas, técnicas, de formação profissional, não havia escolas primarias para atender a todos, sem dizer que neste momento histórico, Cuba possuía 22,6 % de analfabetos totais e mais de 60% de analfabetos funcionais, a educação era para a minoria, havendo milhares de professores desempregados.

A educação no contexto da Revolução Cubana passa a ter uma educação de qualidade para todos. Nosso questionamento inicial é: Como um país que passa por uma revolução transformou a educação com base socialista na igualdade e direitos humanos nos últimos 40 anos e conseguiu educar, profissionalizar as pessoas em plena ditadura?

Em 1961 foi declarado “o ano da educação” em Cuba, o sistema educacional foi declarado público, gratuito e de responsabilidade do Estado. O departamento de educação diferenciada criado com o objetivo de diagnosticar alunos com deficiências severas de aprendizagem e inicia-se os trabalhos pertinentes à criação de um sistema de Educação Especial com o propósito educar as crianças com deficiência. Professores de diferentes áreas foram enviados para formação em campo socialista, esses ao retornar ao país auxiliam na estruturação da educação e na criação de Universidades, departamentos e institutos superiores pedagógicos. O sistema de educação especial em Cuba segue a linha Vigotskiana, auxiliando no desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Na década de 90, com a desintegração da URSS, Cuba sofre com o bloqueio dos Estados Unidos, esse bloqueio propiciou que exportasse profissionais de diferentes áreas entre elas a Educação Especial, a outros países mediante convênios e vantagens econômicas para o governo Cubano. O país direciona ao Sistema Educacional do país 10% do PIB para a educação, sendo mais que os 6% indicado pela UNESCO, tendo como ideologia garantir o desenvolvimento humano mais justo e humano.

Missão Cubana em Sergipe

No Governo de Dr. Albano Franco entre 1995 a 1999, tendo como Secretario de Estado da Educação e Cultura de Sergipe o escritor e pesquisador Luiz Antônio Barreto, com indicação do seu assessor sobre o sistema educacional Cubano foi realizar visita técnica, em Cuba foram recebidos por Fidel Castro, iniciou-se o estabelecimento do convenio. Ao todo foram duas missões para Cuba e para Sergipe, com o intuito de conhecer o sistema educacional de ambos. A missão cubana que veio a Sergipe era composta por especialistas de diferentes áreas de formações, uma equipe multiprofissional. Esses profissionais compreendiam antes de iniciar e estruturação na educação especial em Sergipe, que era necessário conhecer o “chão da escola!” de todos os municípios Sergipanos! Essa necessidade requereu do governo uma organização administrativa para sua efetivação.

Em MATOS, 2007, investigamos as políticas de Educação Especial em Sergipe e o período do Governo de Albano Pimentel do Prado Franco, desenvolveu políticas voltada a Educação Especial. Firmou convenio com Cuba na figura do Centro Latino Americano de

Educação Especial (CELAEE) em 1996, o qual foi submetido à Secretaria de Educação Especial-SEESP/MEC, para liberação. Objetivando a formação continuada de professores, estruturação da educação especial e a criação dos Centros de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe-CREESE no interior e capital.

A missão cubana em Sergipe ministrou os Cursos: “Atuação em Educação Especial” e “Fundamentação teórico-metodológica do Processo de Avaliação, diagnóstico orientação e acompanhamento dos portadores de necessidades educativas especiais”, promovido pelo NESP/UFS-SEED/CELAEE/CUBA, entre 1996 e 1998, os cursos ofertados eram direcionados para docente e técnicos distintamente.

Também na década de 1990 surge o NESP/UFS criado pela Professora Dra. Iara Campelo, esse núcleo realizou juntamente com o Governo de Sergipe, a certificação pela UFS dos cursos ministrados pelos Cubanos, os custos financeiros com a manutenção do convenio foi responsabilidade do Estado de Sergipe.

O legado deixado pelos especialistas Cubanos foi um olhar não somente médico, mas psicossocial para as necessidades do aluno com deficiência ou não. O convênio foi bastante criticado pelo MEC, já que o mesmo foi realizado entre Governo de Estado de Sergipe e o país Cuba e não entre o Governo Federal.

O Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe (CREESE) foi fundado em 21 de fevereiro de 1997, através do Decreto nº 16.361, tem sede própria também adquirida na gestão do Secretário de Educação que também vinculou o CREESE ao seu gabinete temendo que após seu governo houvesse descontinuidade das ações efetivadas. Caso não houvesse realizado a criação por decreto o CREESE já teria sido fechado, outro dado foram os embates políticos e de poder entre o CREESE e a Divisão de Educação especial-DIEESP, que existe vinculado a diretoria de educação, mas não por portaria ou decreto! Causando desconfortos burocráticos!

Considerações finais

Ao apresentar as ações da missão cubana em Sergipe no período de 1996 a 1998, com a formação dos docentes e técnicos na área da educação e da educação especial, pretendeu-se tornar visível a história, o rastro e a aura das ações, personagens e as modificações propiciadas por eles depois de 20 anos.

Destaco a contribuição a Educação Especial no período de 1995 a 1999 pelo Governador do Estado de Sergipe Dr. Albano Franco e pelo Secretário de Educação Luiz

Antônio Barreto, que investiram no convenio entre o Governo de Sergipe-Brasil e Cuba, contribuiu significativamente no conhecimento da pessoa com deficiência com o olhar nos conceitos Vygotskyanos, sempre pautando a importância de se conhecer os atores e o chão da escola!

Outro fato importante foi à criação do CREESE em 1997, que ao longo desses anos, acolhe, orienta as famílias e avalia pessoas com deficiência em diferentes contextos e encaminha para as escolas e terapias necessárias. Procuramos o projeto original da criação do CREESE, mas não o encontramos, uma história importante pode estar se perdendo.

Ao fim da segunda Missão Cubana os especialistas se reuniram com a equipe da secretaria de estado da educação e com o Secretario Luiz Antônio Barreto, o feedback passado não agradou ao mesmo, pois foram contumazes ao dizer que a educação especial em Sergipe precisava de uma política clara e constante para sua efetivação. A constatação dos mesmos é a nossa constatação ao não tratar de forma clara e sistematizada, sem continuidade, para as ações na educação da população.

Entretantes a invisibilidade sobre a vinda da missão cubana, ou as críticas a elas são recorrentes. A principal delas perpassa pelo modelo de educação especial adotada em Cuba, a escola especial existe, mas recebe alunos tanto ditos normais como deficientes. A principal diferença é que o desenvolvimento das necessidades e potencialidades inerentes à deficiência e a formação do professor é desenvolvido pelo governo através de cursos em nível de Pós-graduação e formação em serviço dos docentes. Cuba privilegia a formação docente voltada para áreas específicas na educação especial de base Vigotskiana, desenvolvendo metodologias para aprendizagem de qualquer aluno. No Brasil optamos pela política de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) e na inclusão de alunos com deficiência nas salas comuns, por dispositivos legais, mas a formação inicial e continuada dos docentes na perspectiva inclusiva é realizada de forma descontinuada.

A área que foi iniciada pelos especialistas cubanos, nos encanta, mesmo não tendo participado nesse período dos cursos ou da companhia deles. Mas o rastro deixado por eles na sistematização e definição de um modelo sim, ao conhecer outros estados não encontramos um centro voltado à pessoa com deficiência.

Esperamos com o avanço da pesquisa trazer novas contribuições nessa temática mas principalmente a luz da história local de Sergipe os avanços na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva contribuições acerca da história da educação em Sergipe, notadamente pela Missão Cubana reconhecendo os investimentos ocorridos a época e o seu desdobramento hoje.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146, de 6 de julho de 2015.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840-1950)**. Aracaju: EDISE, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918)**. 2. Ed. rev. e ampl. Uberlândia: EDUFU, 2014. (Coleção História, Pensamento e Ação – Série Textos Fundamentais- vol.1).

LIMA, Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905)**. Aracaju: EDISE, 2015.

MALTA, Marina Oliveira. **Ofício de meninos e meninas: o Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1944)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

MARTIRES, José Genivaldo. **A trajetória de vida intelectual e profissional da professora Maria Lígia Madureira Pina (1954-1972)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

MATOS, Nelson Dagoberto de. **A Política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979-2001)**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.77-94.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX: o patronato agrícola e as práticas educativas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2006.

PAULA, Tatiana da Silva. Revista Pandora Brasil N° 11 “Latino-América: a dinâmica educacional”, Outubro de 2009. **A Educação Especial: um estudo comparado nas leis de Brasil e Cuba**. http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/educacao//ed_cuba.htm. Acesso em: 12 de jun. 2021.

SANTANA, Josineide Siqueira. **Casa de meninas:** práticas educativas no Orfanato de São Cristóvão e na Escola Imaculada Conceição. Aracaju: EDISE, 2017.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da modernidade:** a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926). São Cristóvão: Editora da UFS, 2013.

SEDLMAYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime (org.). **Walter Benjamin.** Rastro, aura e história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SERGIPE. **Relatório da gestão** do Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe-CREESE em 2016.

SILVA, Marco Antonio da, et al. **A Política Externa Cubana nos anos 90:** condicionantes internos e inserção internacional. Revista Social Política, v.22, n. 49, p.99-112, mar. 2014.

SOUZA, Rita de Cacia S. **Educação especial em Sergipe (Séc. XX):** uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Criação, 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005. p.73-139

HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA CIDADE DE DUQUE DE CAXIAS: A CIDADE DOS MENINOS E SEU PROJETO DE ASILAMENTO DA INFÂNCIA DESTITUÍDA DO CONTROLE DA FAMÍLIA

Márcia Spadetti Tuão da Costa¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
mardetti.tuao@gmail.com

Renata Spadetti Tuão²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
spatuao@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo é um recorte do projeto de doutoramento em que se procura analisar os processos educativos, desenvolvidos na cidade de Duque de Caxias, no período entre 1943 e 1990, voltados para o asilamento de crianças e adolescentes em situação de desresponsabilização do núcleo familiar pelo seu controle e cuidado. Identifica-se a criação de uma instituição de asilamento dessa infância no município, dirigida pela Fundação Abrigo Cristo Redentor em aliança com o Estado, que recebeu o nome de Cidade dos Meninos. A instituição em questão foi operacionalizada no município de Duque de Caxias, recém-emancipado (1943), em um contexto de industrialização e de urbanização, em fase inicial. Em decorrência dessa conjuntura, o município apresentava crescimento desordenado, sobressaltando o quantitativo de crianças em ‘situação de rua,’ sendo retratada pelos jornais da cidade, no período, como um problema para o embelezamento da área central da cidade e para a segurança da população. Dessa forma, o Estado assumiu o tratamento dessa infância através de políticas que relacionavam assistencialismo e educação. Os pressupostos filosóficos defendidos pelo Laboratório de Biologia Infantil (1937), nos moldes do governo fascista da Itália, estavam presentes nesse modelo de política assistencial desenvolvida pelo Estado varguista. Objetiva-se, identificar as características fundamentais do projeto educativo idealizado por Darcy Vargas para essa infância, entre os primeiros anos de sua institucionalização até 1950, período em que a Fundação Abrigo Cristo Redentor assumiu sua direção, relacionando-as com os aspectos presentes em sua materialização, a fim de analisar as relações sociais que interferiram tanto na sua constituição, quanto na sua manutenção no território. Para tanto, convém compreender as singularidades que constituem essa instituição educativa (SANFELICE, 2017), em sua correlação com as questões econômicas, políticas e sociais que condicionaram tanto a sua criação, quanto o desenvolvimento de um projeto de educação a partir do trabalho (CIAVATTA, 2002). Para isso, recorre-se a relatórios, ofícios e fotografias produzidas pela instituição educativa, assim como as leis publicadas em nível federal, estadual e municipal que procuraram conferir marcos legais para a operacionalização pelo Estado. As publicações sobre Levy Miranda (1977) e Cidade das Meninas/Darcy Vargas (1942) se constituíram em documentos que indicam os elementos do projeto educativo para a infância ‘desvalida,’

¹Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHEd), mardetti.tuao@gmail.com.

²Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHEd), spatuao@hotmail.com.

Nossos estudos apontam que os fundamentos dos processos que instituíram a Cidade dos Meninos, no território duque-caxiense, como política pública iniciada no governo Vargas, corresponderam à necessidade de controlar a infância ‘desvalida’ por meio da relação entre trabalho e educação, atrelando as exigências dos comerciantes locais com o abastecimento da cidade do Rio de Janeiro por meio dos alimentos cultivados pelo trabalho sem remuneração das crianças e adolescentes asilados.

Palavras-chave: Instituições Educativas. Cidade dos Meninos. Infância Desvalida.

Introdução

Este artigo é fruto de um recorte da pesquisa de doutoramento que investiga os processos educativos desenvolvidos no município de Duque de Caxias no período de 1938 a 1990 destinados à infância ‘desvalida’³. Ele se insere no trabalho que tem sido desenvolvido através do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias (CEPEMHED)⁴ – primeiro, no que tange a identificação dos processos educativos desenvolvidos na cidade de Duque de Caxias e segundo, acerca do acesso aos documentos que contribuem para a pesquisa em curso. Esse artigo se insere no debate acerca dos processos educativos em Duque de Caxias, a partir da análise das fotografias produzidas sobre a Cidade dos Meninos, entre 1938-1980.

Na primeira parte do texto, situa-se a conjuntura de criação da Cidade dos Meninos na cidade de Duque de Caxias, referindo-se aos aspectos históricos e sociais que levaram a criação de uma estrutura institucional de asilamento de crianças e de adolescentes destituídos do controle da família. E, na segunda, levantam-se os aspectos de permanência e descontinuidade entre a idealização do projeto da Cidade das Meninas e a implementação da Cidade dos Meninos no território.

Entende-se que cada instituição educativa tem sua história entrelaçada a fatores conjunturais e estruturais que a atravessam, constituindo dessa forma, os processos educativos de uma localidade (SANFELICE, 2016). A Cidade dos Meninos representa a materialização de uma política direcionada para as crianças e adolescentes destituídos do controle da família que precisavam ser contidas para que os ideais republicanos do Estado nacional livre pudessem ser difundidos, assim como o trabalhador nacional pudesse ser formado em consonância com os ideais liberais. Nesse sentido, o estudo acerca da história da Cidade dos Meninos se destina a

³Desvalida era um termo muito utilizado no início do século XX para denominar a criança e a juventude em situação de rua.

⁴O CEPEMHED foi criado na cidade de Duque de Caxias, no ano de 2004, a partir da reivindicação dos profissionais da educação preocupados com a salvaguarda do patrimônio histórico na cidade de Duque de Caxias. Seu trabalho se desenvolve a partir do entrelaçamento de três importantes eixos: a pesquisa, o arquivo e a formação. Tem como objetivo de trabalho registrar os processos educativos que se desenvolveram na cidade de Duque de Caxias e na Baixada Fluminense, ao longo da sua história, na relação com as políticas públicas educacionais e os seus desdobramentos nas relações sociais.

buscar as origens do seu desenvolvimento no tempo, evidenciando as permanências e as discontinuidades com o projeto idealizado por Darcy Vargas por meio da observação das alterações arquitetônicas, da identidade dos sujeitos que a habitaram, das práticas pedagógicas ali realizadas e de tantos outros aspectos que a tornam uma instituição educativa (SANFELICE, 2016).

Para este artigo foram selecionadas quatro fotografias, uma oriunda do Álbum de Dom Odilão e três do Álbum da Fundação Abrigo Cristo Redentor. A análise dessas fotografias entrecruzada com os relatórios a que tivemos acesso, procura responder a questão central proposta neste artigo: por que foi criada uma instituição de asilamento de crianças e de adolescentes destituídos do controle da família na cidade de Duque de Caxias?

Aponta-se, aqui, as possibilidades de ampliação do uso da fotografia como fonte para as pesquisas em educação, sobretudo aquelas em que se busca compreender a história das instituições educativas. A fotografia capta fragmentos de uma realidade que, em determinado tempo e espaço, se pretendeu evidenciar ou apagar.

O trabalho com as fotografias, neste artigo, foi provocado pela contextualização histórica dos acontecimentos que levaram à criação da Cidade dos Meninos e pelo entrecruzamento com outras fontes documentais como relatórios e memoriais, procurando ir além da pura representação. Acredita-se que os registros fotográficos produzidos sobre a Cidade dos Meninos indicam os pressupostos contidos na gênese da instituição educativa, revelando os enlaces e as alianças políticas, assim como os objetivos desse projeto. Procura-se partir da aparência imediata da imagem em direção às mediações que a constituem, procurando o que se encontra oculto ou fragmentado (CIAVATTA, 2011).

Condicionantes sócio-históricos do projeto de asilamento da infância destituída do controle da família

A infância destituída do controle da família – também chamada de menor abandonado pelos documentos oficiais da época – foi alvo de políticas que tentavam solucionar o problema da questão social. O fato era que a população de crianças e de adolescentes que se encontravam em situação de rua nas cidades recém-instaladas, sem o controle da instituição da família⁵ se configurava como um problema para a classe dominante local, sobretudo no que tange à violência e à especulação imobiliária. Ainda cabe ressaltar a preocupação em tornar-se um

⁵ Parte-se da noção desenvolvida por Engels (2008) acerca dos vínculos entre economia, família e subordinação das mulheres no século XIX. Obra importante na formulação de uma teoria materialista acerca das bases da desigualdade fundamentada nos conceitos de produção e de reprodução, que é capaz de explicar os vínculos entre a subordinação das mulheres e a família como unidade de reprodução econômica.

“Estado nacional” livre incorporando-se às intervenções imperialistas necessárias ao aprofundamento do modo de produção capitalista nas antigas colônias.

Duque de Caxias⁶ – localizado a vinte e um quilômetros da cidade do Rio de Janeiro – serviu ao propósito de conter o aumento de crianças e adolescentes destituídos do controle da família para o centro da cidade do Rio de Janeiro, assim como a propagação dessa população no centro da cidade que se formava no território de Duque de Caxias, emancipado politicamente no ano de 1943. Em especial, pelo rápido crescimento populacional concentrado nas regiões que iniciavam seu processo de urbanização.

Duque de Caxias era uma região cuja grande parte do seu território era considerado agrário. Com o desenvolvimento da industrialização no Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias além de abastecer o Rio de Janeiro com a produção agrícola desenvolvida em seu território, passou a ser reconhecida como lugar de trânsito de comerciantes e, também, como “cidade-dormitório”.⁷ Com a sua emancipação de Iguaçú, a classe dominante local almejava integrar-se às perspectivas de desenvolvimento industrial e urbano, o que anos mais tarde, se materializou, passando a integrar a Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.⁸

Pode-se apontar que sua emancipação se encontrava inserida no projeto de consolidação nacional do Estado brasileiro, a partir de reformas administrativas impostas pelas políticas de intervenção desenvolvidas durante o Estado Novo e materializadas pelo Comandante Amaral Peixoto⁹. Destaca-se, ainda, como fatores que corroboraram para o desenvolvimento da região: a implantação da Estrada de Ferro Leopoldina que cortava o território de Merity¹⁰ (1886); a instalação do Núcleo Colonial São Bento (1932); o crescimento populacional avolumado pelo Êxodo Rural; a proximidade com a capital do Brasil¹¹ e a implantação da Fábrica Nacional de

⁶ “Duque de Caxias divide-se, atualmente, em quatro distritos e quarenta e um bairros, com uma população aproximando-se de um milhão de habitantes, sendo o terceiro município mais populoso do estado, ficando atrás apenas da capital e do município de São Gonçalo. Essa população concentra-se majoritariamente, nos distritos de Duque de Caxias (1º) e Campos Elíseos (2º), sendo que nos distritos de Imbariê (3º) e Xerém (4º) ainda são encontradas algumas características rurais” (BRAZ e ALMEIDA, 2010, p. 10).

⁷ “Caxias [...] detinha a característica de dormitório com o fluxo pendular diário de trabalhadores em direção a cidade do Rio” (RODRIGUES, 2012, p. 34).

⁸ “Duque de Caxias integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro desde 1974, deixando de ser apenas um simples subúrbio dentro da metrópole – uma cidade-dormitório – para ganhar status de grande centro comercial, industrial e urbano. E não só dentro da Região Metropolitana, mas em todo o estado do Rio, constituindo-se em uma das cidades não-capitais mais importantes do Brasil” (RODRIGUES, 2012, p. 34).

⁹ Ernani Amaral Peixoto nasceu em 1905 no Rio de Janeiro. Na ditadura do Estado Novo, foi interventor do estado do Rio de Janeiro. Casou-se com Alzira Vargas. De acordo como site: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossie/Jango/biografias/ernani_amaral_peixoto. Acesso em: 23 jan. 2023.

¹⁰ Parte do território que atualmente, denomina-se Duque de Caxias, já foi chamado de Merity quando passou a oitavo distrito de Nova Iguaçu. Depois, foi chamado de Caxias e com a emancipação assinada por Amaral Peixoto através do decreto-lei nº 1.055, de 31 de dezembro de 1943 criou o município com três distritos: Duque de Caxias, Meriti e Imbariê.

¹¹ “O crescimento populacional de Caxias [...] foi uma das consequências do processo de industrialização” e demais setores da cidade do Rio de Janeiro estava passando. O alto índice de chegada de migrantes no Distrito Federal e [o fato de não conseguir] moradias populares [fez com que se alojassem] nas proximidades das estações

Motores – FNM (1942). Chama-se atenção ainda, para a ocorrência de intervenções nos rios que cortavam o município, como também, outras ações que inibiam a proliferação do mosquito da Malária e outras doenças que assolaram a população levando a um alto índice de mortalidade.

Neste artigo, chama-se atenção para a implementação do Núcleo Colonial São Bento (1932) – política do período de Vargas que foi responsável por parte da produção agrícola para a capital federal – como um elemento importante no trabalho de contenção do aumento da infância destituída do controle da família pelo centro da cidade. O Núcleo colonial São Bento foi instalado no território em 1932 através do decreto nº 22.226 para “lotear a Fazenda, colonizar, desobstruir o Rio de Janeiro e garantir o seu abastecimento alimentar” (COSTA, 2015, p. 8). A Fazenda São Bento funcionou por vários anos na região antes de ter parte de suas terras apropriadas pelo poder público para obras de tratamento dos rios e depois, foram decretadas como terras da União.

No Núcleo Colonial, havia uma sede, as casas do colono, um telégrafo, uma estação fitossanitária e duas cooperativas. Alguns prédios foram utilizados para organização e foram construídas setenta casas para os colonos. Havia um administrador do Núcleo que tinha como uma das suas tarefas, autorizar ou não, a entrada de visitantes das famílias instaladas nas terras da União. Tinha, ainda, um caminhão que fazia o transporte das pessoas para fora do Núcleo e o colono pagava pelo terreno no tempo de até dez anos (SOUZA, 2014).

O Núcleo Colonial São Bento funcionou entre 1932 e 1961. Faziam parte desse Núcleo sete glebas distribuídas da seguinte forma de acordo com o quadro 1. Notem que para cada gleba era destinado a produção de um gênero agrícola, tendo uma delas desenvolvido a fabricação de pólvora por meio de atividades industriais.

Quadro 1 Distribuição das glebas do Núcleo Colonial São Bento

GLEBA	DENOMINAÇÃO ATUAL	PRODUÇÃO
1 ^a	Parque Fluminense	Plantação de laranja
2 ^a	Bairro Wona	Plantação de aipim e banana. Criação de aves
3 ^a	Cidade dos Meninos	Plantação de cana-de-açúcar e banana
4 ^a	Lote XV	Plantação de cana-de-açúcar e banana
5 ^a	Baby	Plantação de hortaliça, tomate, quiabo etc.
6 ^a	Amapá	Criação de gado, porcos, galinhas e abelhas
7 ^a	Vale do Ipê	Fábrica de Pólvora

Fonte: SOUZA,¹² 2014.

ferroviárias da Baixada Fluminense. Assim, Caxias foi uma dessas áreas afetadas por essa expansão populacional (RODRIGUES, 2012, p. 28).

¹² SOUZA, M. S. de. **Escavando o passado da cidade: História política da cidade de Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2014.

Na Gleba que atualmente possui o nome de Cidade dos Meninos, funcionou uma instituição de asilamento de crianças e adolescentes destituídas do controle da família, entre 1947 e 1990, com a nomenclatura de Cidade dos Meninos. Aponta-se que seus pressupostos se encontravam contidos no projeto da Cidade das Meninas idealizada por Darcy Vargas, esposa do presidente Getúlio Vargas (1930-1945; 1951-1954), cujo objetivo era a instalação dessa estrutura de asilamento nas terras do Núcleo Colonial São Bento, especificamente, no território que abrigava a Gleba cuja produção agrícola se voltava para a plantação de cana-de-açúcar e banana.

O projeto da Cidade das Meninas, segundo Rubens Porto (1942),¹³ foi uma solicitação de Darcy Vargas por meio da Fundação Darcy Vargas (1938). De acordo com referido autor ainda, o público com o qual a Cidade das Meninas se ocuparia seria composto de “moças das classes menos protegidas da fortuna” conduzidas a partir da moral religiosa católica baseada no higienismo¹⁴ e no eugenismo,¹⁵ uma vez que se considerava “indispensável proteger e amparar a brancura luminosa das almas femininas” (PORTO, 1942, p. 20).

Tais pressupostos encontravam ressonância nos debates travados pelo campo científico da época considerados fruto da modernização. Dentre os congressos científicos internacionais instituídos no período acerca do debate da infância¹⁶ em situação de pobreza, destaca-se o Primeiro Congresso Latino-americano de Criminologia.¹⁷ Os acordos firmados pelo Brasil, na ocasião da participação em tal congresso indicavam a necessidade de implementar políticas que visassem a instalação de estruturas de asilamento cuja educação para o trabalho servisse como meio de contenção da infância destituída do controle da família.

Para tanto, tais estruturas deveriam cumprir exigências arquitetônicas próximas de uma cidade-jardim com casas-lares. As casas-lares serviriam para a “reeducação geral dos menores em estado de perigo” e que deveriam dar preferência a colônias agrícolas-industriais semelhantes às que existiam em outros países da América Latina (PORTO, 1942, p. 61). As

¹³ Dr. Rubens Porto, nascido em 1910 (BOTAS, 2011), foi presidente do Secretariado Econômico-social da Ação Católica e teve função de destaque em várias atividades católicas (LIMA, 2015). Foi, também, engenheiro-arquiteto e chefe da Secretaria de Engenharia do Conselho Nacional do Trabalho (CNT).

¹⁴ “No Brasil, o movimento higienista começou a se fazer presente entre o final do século XIX e início do século XX. Ele propunha a defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos hábitos higiênicos pela medicina social. Seus defensores diziam que a população saudável e educada é a maior riqueza de um país. (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003). Com o empoderamento da burguesia no século XIX, tornou-se necessário a criação de condições para manter a hegemonia impedindo que a classe operária emergisse” (MILAGRES et al., 2018, p. 162).

¹⁵ Eugenia é “racista, higienista, conservadora, anti-humana, em suma, expressão do conservadorismo da classe dominante, daqueles que precisam construir formas e meios para garantir seus privilégios de classe” (GÓES, 2015, p. 213). O objetivo expresso da eugenia “seria ‘melhorar a raça’ e, ao mesmo tempo, ‘impedir a degeneração’ humana. Assim a eugenia, [forneceu] bases pseudo-científicas” (MACIEL, 1999, p. 122).

¹⁶ O termo infância empregado nesse texto engloba a adolescência, uma vez que nesse período não havia a utilização dessa diferença etária.

¹⁷ Realizado em Buenos Aires de 25 a 31 de julho de 1938.

casas-lares seriam habitações que comportariam um pequeno grupo de meninas que com o tempo teria uma líder que seria responsável pelo grupo e seria oferecido o ensino familiar com os “serviços domésticos, a puericultura prática e a pequena cultura” (COSTA, 2017, p. 67). Esse formato de internação tinha por objetivo se aproximar do que seria vivenciado na organização familiar. O que se tornou realidade, no entanto, foi a construção de galpões em que o quantitativo de internos era, aproximadamente, entre de 89 e 167 crianças e adolescentes.¹⁸

Quanto à organização dos espaços instituídos no Projeto da Cidade das Meninas, teria ao centro – as habitações, os locais de trabalho e de estudo profissional; e ao final, ficariam localizadas a praça central com o edifício sede (administração e serviços coletivos), a igreja, o campo de diversões e de esporte. De todos esses espaços, na ocasião da sua implementação, identifica-se a permanência de alguns deles e se evidencia a construção da Igreja Católica Imaculada Conceição que teve instalado a sua frente o Cruzeiro como o critério de construção da FACR (Fundação Abrigo Cristo Redentor). Conforme se procurou demarcar na fotografia 1 que compõe o álbum de fotografias de Dom Odilão de Moura, capelão na Cidade dos Meninos e posteriormente, diretor do Patronato São Bento¹⁹ (1959) instituído no município de Duque de Caxias, também, em outra gleba do Núcleo Colonial São Bento para asilamento de ‘menores’.

Figura 1 Igreja Católica Imaculada Conceição na Cidade das Meninas e o Cruzeiro



Fonte: Acervo do Mosteiro São Bento digitalizado pelo CEPEMHEd.
Coleção Patronato São Bento. Sem data. 01.4.

¹⁸ Esse é o quantitativo de internos no Instituto Nossa Senhora da Paz e Instituto Dom Bosco respectivamente, de acordo com o Relatório da FACR de 1955. Acervo da Fundação Abrigo Cristo Redentor. Relatório. 1955. 001.21.

¹⁹Para maiores detalhes sobre a instituição de asilamento Patronato do São Bento, indica-se a leitura da dissertação: COSTA, M.S.T.da. **Patronato São Bento: assistência, escolarização e trabalho para menores em Duque de Caxias (1950-1969)**. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação). Duque de Caxias/RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2017.

Essa fotografia se encontra no Acervo do Mosteiro São Bento. Não há referência acerca do responsável pela captura da imagem. Aponta-se a preocupação em realizar o enquadramento da praça central com o cruzeiro a frente e a igreja ao fundo. Indica-se a relação entre o Estado e a Igreja Católica na condução das políticas para a infância desvalida. Desde o princípio de sua organização, há uma imbricação com seus membros religiosos como representantes nos conselhos responsáveis por sua institucionalização. Não há registro de data na fotografia, mas se infere que foi no início da instituição uma vez que as demais fotografias do álbum trazem várias etapas da construção dessa obra assistencial com foco maior na construção da Igreja.

Outro aspecto de relevância que constava no projeto se dirigia a grandiosidade em termos de território ocupado conferida à instituição de asilamento. O terreno da União utilizado para construção tinha uma grande proporção como está descrito no livro da Cidade das Meninas, “grande área de terreno, contando desde logo com cerca de três milhões de metros quadrados, serão distribuídos isoladamente os duzentos ou trezentos lares, com que a cidade se inicia” (PORTO, 1942, p. 21). Além, da quantidade de trabalhadores envolvidos na construção como Simili (2008) mencionou que eram em torno de cento e cinquenta para a construção do 15º pavilhão.

Em diversas partes do livro da Cidade das Meninas, Porto (1942) reafirmava a importância do padrão que a arquitetura deveria possuir, amparados nos debates e nos acordos firmados nos congressos internacionais. O projeto da Cidade das Meninas previa diferentes setores de trabalho nos quais as meninas trabalhariam, tais como: granjas, setor industrial, floricultura, apicultura, celeiro, estábulo, pasto, coelheira, pomicultura, plantação de legumes e hortaliças, entre outros. Estava reservado um espaço para o *playground* e o Ginásio, espaços bem menores em relação a quantidade de espaços para o trabalho que confirmava o objetivo principal da instituição, além do trabalho doméstico que a menina estaria submetida como aprendizado.

No livro escrito por Porto (1942), ao elencar as profissões nas quais as meninas se formariam, ele apresentou três subdivisões – agrícolas, domésticas e diversas – que não estavam relacionadas ao setor industrial. No que diz respeito às profissões agrícolas, foram identificadas a leitaria, a criação de aves, a jardinagem, a floricultura, a criação de coelhos etc.; às profissões domésticas, foram mencionadas a de copeira, de lavadeira, de arrumadeira, de ama seca, de passadeira (engomadeira), cozinheira – trivial, forno e fogão; às profissões diversas, eram corte, costureira (remendo), moda, bordado, renda, *crochets*, artísticos, cabelereira, brochura, cartonagem, encadernação, fabrico de cestos, flores, vendedora, tecelagem, tapetes etc.

Nota-se que a educação para o trabalho manual era um dos pressupostos defendidos pela instituição. Além da educação moral das jovens mulheres, reforçando as relações sociais instituídas ao gênero feminino com a definição de trabalhos que não eram destinados ao gênero masculino. O projeto da Cidade das Meninas tinha como principal objetivo a prevenção através da educação das “moças de hoje, filhas, irmãs ou noivas, [que] serão as mães de amanhã” (PORTO, 1942, p. 20-21), por meio da “preservação da moral”, da “preparação intelectual e física dessa juventude feminina” (COSTA, 2017, p. 67).

A idealização desse projeto por Darcy Vargas pode ser caracterizada como o início do trabalho filantrópico e assistencial que as primeiras-damas passariam a desempenhar em concordância com o ideário liberal voltado para o “respeito às normas”, o “estímulo à família”, o “amor ao trabalho” e o “culto ao progresso” (SIMILI, 2008, p. 106). Nesse período inicial, inúmeras atividades beneficentes foram promovidas pela primeira-dama para arrecadar proventos para o trabalho assistencial inspirado no formato do ‘american way of life’ que a partir de 1920 foi uma política de intervenção imperialista realizada através dos diferentes acordos firmados com os EUA.

Destaca-se o estímulo ao consumo do cinema hollywoodiano com seus “comprometimentos políticos e ideológicos” que serviam “eficazmente à política externa dos EUA” (HERNANDEZ, 2015, p. 41). As atividades beneficentes incluíam a presença de artistas, a exibição de filmes e as festas oferecidas na Zona Sul do Rio de Janeiro, nas quais as arrecadações eram revertidas para a construção das diferentes obras assistenciais, dentre elas, a Cidade das Meninas. Essas ações beneficentes foram amplamente divulgadas pela imprensa e “eram festas de ricos para ricos em benefício dos pobres que se assemelhavam ao que os Estados Unidos faziam” (COSTA, 2017, p. 65).

No que diz respeito à administração da obra assistencial, nota-se que, apesar das críticas feitas às instituições de caridade mantidas pela Igreja Católica no período anterior, a Igreja manteve seu domínio nesse setor assistencial ao longo dos anos e se adequou a cada mudança. A construção da Igreja Católica de grande porte no território da Cidade das Meninas, do cruzeiro na área central e da indicação de entregar a entidade para as Franciscanas Missionárias de Maria demarcaram a inserção da Igreja na Cidade das Meninas.

A continuidade da política de atendimento ao ‘menor’ permaneceu no governo de Eurico Gaspar Dutra. Isso porque, apesar de ser o sucessor de Getúlio Vargas, teve seu apoio para ser eleito e demarcou a continuidade do governo anterior em muitos aspectos, como na perseguição aos considerados ‘comunistas’. Assim, o término da gestão de Getúlio Vargas não significou o fim da atuação de Darcy Vargas na Assistência uma vez que já não era mais

primeira-dama nem significou o encerramento do projeto pensado – em fase final de construção – a Cidade das Meninas. Na próxima seção, procura-se apresentar as similaridades e descontinuidades entre o projeto idealizado por Darcy Vargas e a implementação da Cidade dos Meninos em Duque de Caxias.

A implementação da Cidade dos Meninos em Duque de Caxias: permanências e descontinuidades

Em 1947, Levy Miranda se tornou administrador do projeto da Cidade das Meninas através da Fundação Abrigo Cristo Redentor (FACR). Inicialmente, o projeto seria direcionado pelas Franciscanas, no entanto, o núcleo religioso foi direcionado ao grupo dos vicentinos,²⁰ do qual Levy Miranda fazia parte. Conforme apresentado no Quadro 2, o projeto da Cidade das Meninas não foi a única instituição de asilamento coordenada por Levy Miranda.

Quadro 2 Obras Assistenciais administradas e criadas por Levy Miranda

	ANO	LOCAL	INSTITUIÇÃO
01	1932	Barra Mansa – Estado do Rio de Janeiro	Asilo de idosos e do Orfanato Nossa Senhora do Amparo
02	1934	Bahia	Abrigo do Salvador;
03	1936	Bonsucesso – Cidade do Rio de Janeiro	Abrigo Cristo Redentor;
04	1938	Cidade do Rio de Janeiro	Instituto Profissional Getúlio Vargas;
05	1940	Vassouras – Estado do Rio de Janeiro	Patronato Agrícola de Sacra-Família. Atualmente, Escola Agrícola Rodolfo Fuchs;
06	1941	Ilha de Marambaia – Rio de Janeiro	Escola Técnica Darcy Vargas;
07	1942	Recife - Pernambuco	Obra Social;
08	1943	São Gonçalo – Rio de Janeiro	Patronato de Menores;
09	1944	Ilha do Governador – Cidade do Rio de Janeiro	Escola João Luiz Alves;
10	1945	Engenho Novo – Cidade do Rio de Janeiro	Instituto Natalina Janot;
11	1946	Santa Cruz – Cidade do Rio de Janeiro	Instituto Horácio de Lemos
12	1947	Duque de Caxias – Estado do Rio de Janeiro	Cidade dos Meninos. Atualmente, Cidade dos Meninos Darcy Vargas;
13	1951	Santa Cruz – Cidade do Rio de Janeiro	Escola de Lavradores e Vaqueiros Presidente Vargas. Atualmente, Escola Agropecuária Raphael Levy Miranda;

Fonte: PONDÉ,²¹ 1977.

²⁰ É uma denominação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana composta por leigos e clérigos que integram a Sociedade de São Vicente de Paulo (LE MOS E GONÇALVES, 2022).

²¹ PONDÉ, J. **Levy Miranda – Apóstolo da Assistência Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Empresa Editora Carioca Ltda, 1977. 384p.

Levy Miranda fundou e administrou obras assistenciais em diferentes estados. Ainda assim, Segundo Simili (2008), a direção da instituição foi oferecida ao médico João Kelly da Cunha, da Companhia Carris de Força e Luz do Rio de Janeiro que era colaborador e compunha alguns dos conselhos da FACR. Com a sua rejeição, Dutra entregou a Levy Miranda em 1946 com a solicitação de Darcy Vargas de que “não alterasse a finalidade da obra, uma vez que foram considerados os mais ‘modernos’ ditames do serviço social para a sua construção” (COSTA, 2017, p. 69-70). Ainda em 1946, o projeto foi incorporado à Fundação Abrigo Cristo Redentor, de Levy Miranda e passou a ser denominado como Cidade dos Meninos.

Aponta-se aqui, a passagem desse projeto por duas organizações da sociedade civil – a Fundação Darcy Vargas e a Fundação Abrigo Cristo Redentor – uma ligada diretamente ao governo do estado e outra ligada à Igreja Católica. A FACR foi criada em 1936 com a denominação de Obra de Assistência aos Mendigos e Meninos Desamparados da Cidade do Rio de Janeiro. Mais tarde, passou a se chamar Abrigo Cristo Redentor e em 1943 passou a se chamar Fundação Abrigo Cristo Redentor (FACR). O objetivo dessa obra assistencial era dar auxílio aos idosos e aos ‘menores’ desamparados com ensino primário e profissional.

De acordo, ainda, com o Ofício nº 152-52, de 25 de janeiro de 1952, a FACR desenvolvia atividades “na agricultura, pecuária e indústria, em cujas escolas, institutos e patronatos predomina o trabalho de menores abandonados e abrigados em fase de recuperação. na cultura de café, feijão, milho, arroz, mandioca, algodão, aipim, batata doce, guando, abóboras, hortaliças e frutas diversas, na criação de gado vacum cavalariço e asinino, na industrialização do pescado e inúmeras outras atividades”.²² A FACR atendia ‘menores’ com idade entre seis e dezoito anos. Embora tenha mudado a Fundação que administrava a Cidade dos Meninos, o princípio de condução dessa política se manteve através da direção das políticas sociais por meio de organizações da sociedade civil.

Indica-se que o Projeto da Cidade das Meninas foi mantido por Levy Miranda ao assumir a condução da organização. O objetivo principal continuava voltado para a educação para o trabalho da infância minorizada. Assim como, a difusão da ideologia de que era possível resolver o ‘problema’ que a situação do ‘menor’ tinha se tornado para a sociedade capitalista. Levy Miranda alegou que havia uma quantidade maior de meninos em situação de rua do que meninas e, portanto, cabia o redirecionamento do atendimento para as crianças e adolescentes do gênero masculino.

A organização interna da Cidade dos Meninos separava as crianças e adolescentes por faixa-etária, em quatro galpões: o Instituto Nossa Senhora da Paz, o Instituto Dom Bosco, o

²² Acervo Fundação Abrigo Cristo Redentor. Ofício de 25 de janeiro de 1952. 001.7.

Instituto Domingo Sávio e o Instituto Profissional Getúlio Vargas. Conforme demonstra a fotografia 2, os institutos se ocupavam com atividades de devoção cívica aos símbolos nacionais, contribuindo para a formação moral do trabalhador nacional.

Figura 2 Instituto Profissional Getúlio Vargas



Fonte: Acervo da Fundação Abrigo Cristo Redentor. Álbum. 1978. 007.5.

Essa fotografia não tem referência de data. A captura dessa imagem revela uma parte da rotina das crianças e adolescentes em situação de asilamento na Cidade dos Meninos, mais especificamente, no Instituto Profissional Getúlio Vargas. Nela, pode-se observar os internos do Instituto Profissional Getúlio Vargas com o uniforme escolar formados para a atividade cívica de hasteamento da bandeira.

Um quinto galpão foi direcionado, exclusivamente, ao atendimento das crianças e adolescentes do gênero feminino: o Instituto Margarida Araújo. Além desses institutos, funcionaram duas escolas administradas pelo poder público estadual e municipal para estudantes asilados e moradores do entorno: o Grupo Escolar Darcy Vargas (1958) e a Escola Municipal Cidade dos Meninos (1970). Segundo Pondé (1977), essas escolas atendiam cerca de 630 e 840 estudantes respectivamente.

A relação com a Igreja Católica se encontra registrada em um quantitativo ampliado de fotografias no acervo pesquisado. A fotografia 3 compõe a seção da visita do Bispo de Petrópolis à Cidade dos Meninos que aconteceu em maio de 1978. Nesse período, ainda, não havia a Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti. Então, o Bispo Dom Manoel Cintra respondia pela administração das igrejas católicas de Duque de Caxias que pertenciam à Diocese de Petrópolis.

Figura 3 Visita do Bispo de Petrópolis à Cidade dos Meninos



Fonte: Acervo da Fundação Abrigo Cristo Redentor. Álbum. 1978. 004.9.

Nota-se que os primeiros bancos foram ocupados por diversas autoridades e os ‘menores’ obedeciam a ordem estabelecida com os uniformes na respectiva cor que os inseria em cada instituto ao qual pertencia de acordo com a sua faixa etária. Ainda na ocasião dessa visita da autoridade da igreja na região, encontrou-se o registro sobre o trabalho na panificadora da Cidade dos Meninos. Como apresentado pela fotografia 4, registrou-se as autoridades que acompanhavam o Bispo Diocesano, embora não se tenha referência por escrito dos nomes das autoridades que estavam presentes. Na lateral, percebe-se a presença de Margarida Araújo que apresentava a atividade profissional considerada exitosa e que era desempenhada pelos ‘menores’ – a panificação de pães.

Figura 4 Panificadora da Cidade dos Meninos



Fonte: Acervo da Fundação Abrigo Cristo Redentor. Álbum. 1978. 012.2.

A Fotografia 4 compõe o conjunto da visita do Bispo de Petrópolis à Cidade dos Meninos. Os produtos oriundos do trabalho dos ‘menores’ eram para consumo da própria

instituição, da FACR e ainda, vendido no entorno. Identifica-se a ação precípua da instituição que era o trabalho como forma de contenção e de educação para esses ‘menores’ asilados. Isso é algo que permaneceu nas instituições asilares até ser proibido o trabalho de ‘menores’ pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Ao longo do tempo, apesar dos estudos apontarem que o internamento não era a melhor estratégia no tratamento da questão do ‘menor’ não foi suficiente para que tal prática fosse interrompida. Essa ação foi acrescida do trabalho como dimensão moral e de ‘salvação’ para essa infância em situação de pobreza. É nesse contexto de educar esses ‘menores’ para o trabalho através da assistência para atender a necessidade do capitalismo que a industrialização possibilitou o disfarce do aprofundamento da desigualdade social e das mazelas geradas pelo sistema associados ao trabalho não remunerado sob as bênçãos da religião e da filantropia.

Considerações Finais

A profusão de congressos científicos latino-americanos com a participação de diversos profissionais (médicos, juristas, políticos, educadores etc.) contribuiu para a implementação de políticas públicas na área da assistência de ‘menores’ que se consolidou nesse período. Isso no contexto brasileiro de ditadura varguista, possibilitou que Leonídio Ribeiro através do Laboratório de Biologia Infantil difundisse as ideias fascistas italianas que referendavam a internação de ‘menores’ com ações repressoras baseadas na Eugenia que a partir da Cidade dos Menores da Itália trouxe reflexos ao projeto da Cidade das Meninas de Darcy Vargas.

A consolidação das profissões ligadas à assistência com a adequação da atuação da Igreja Católica Apostólica Romana que transformou o seu fazer caritativo em filantrópico subsidiado pela subvenção estatal permitiu que a Igreja não perdesse sua atuação na área assistencial – apesar de todas as críticas que recebeu pelo alto índice de mortalidade nas instituições administradas por ela. Essa permanência da Igreja foi reafirmada na condução das obras assistenciais, como também, na formação de profissionais que passariam atuar na Assistência Social.

O asilamento com o viés da educação para o trabalho como solução para escamotear as mazelas da desigualdade social que se adensavam a partir do intenso processo de industrialização brasileira permitiram que instituições assistenciais como a Cidade dos Meninos fossem instauradas no município de Duque de Caxias por longos anos. Esse tipo de abrigo na sua essência, educava o ‘menor’ que antes perambulava pelas ruas através do controle para um trabalho subalterno que o conformava na sua condição de trabalhador ‘útil à pátria’.

REFERÊNCIA

BOTAS, N. C. A. **Entre o progresso técnico e a ordem política: arquitetura e urbanismo na ação habitacional do IAPI.** Tese (Doutorado na Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2011.

BRAZ, A. A. e ALMEIDA, T. M. A. de. **De Merity a Duque de Caxias: encontro com a História da Cidade. Duque de Caxias.** Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2010.

COSTA, M. S. T. da. Instituições e Projetos Ruralistas de Educação na Baixada Fluminense (1932-1989). In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO. JORNADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO. JORNADA HISTEDBR. EDUCAÇÃO NO CAMPO: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS.** III, V, XII, 2015, São Carlos, São Paulo. **Comunicação** São Carlos, SP: UFSCAR, 2015, p. 1-17.

_____. **Patronato São Bento: assistência, escolarização e trabalho para menores em Duque de Caxias (1950-1969).** 296f. Dissertação (Mestrado em Educação). Duque de Caxias/RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2017.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora em Inglaterra.** Tradução Analia C. Torres. Edições Afrontamento, 2008.

GÓES, W. L. Racismo, Eugenia no Pensamento Conservador Brasileiro: A Proposta de Povo em Renato Kehl. 276f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Marília, SP, Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

GÓIS JÚNIOR, E. Ginástica, Higiene e Eugenia no Projeto de Nação Brasileira: Rio de Janeiro, Século XIX e Início do Século XX. **Revista Movimento.** Porto Alegre/SC, v. 19, n. 01, p. 139-159, jan./mar.2013.

HERNANDEZ, P. S. R. **Cinema política da boa vizinhança: a expedição de Walt Disney ao Brasil.** 168f. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LEMOS, F. N. da S. S. e GONÇALVES, M. C. da S. O trabalho inclusivo dos Vicentinos na região de São Sebastião – Brasília/DF: um estudo de caso sobre o Terceiro Setor na Conferência Nossa Senhora das Graças. **Revista Mutidisciplinar – Humanidades e Tecnologias (FINOM).** Minas Gerais, v. 34, abr./jun. 2022, p. 184-197.

LIMA, L. M. M. de. **O olhar das instituições de previdência sobre a casa e a cidade: promoção, financiamento e avaliação de imóveis.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Natal/RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MACIEL, M. E. De S. A Eugenia no Brasil. **Revista Anos 90.** Porto Alegre/SC, n. 11, p. 121-130, jan. 1999.

MILAGRES, P.; SILVA, C. F. da e KOWALSKI, M. O Higienismo no Campo da Educação Física: estudos históricos. **Revista Motrivivência**. Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, jul. 2018, p. 160-176.

PONDÉ, J. **Levy Miranda – Apóstolo da Assistência Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Empresa Editora Carioca Ltda, 1977. 384p.

PORTO, R. **Cidade das Meninas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

RODRIGUES, T. C. **De Iguassú a Duque de Caxias: o processo de urbanização do início do século XX ao da década de 1970**. Monografia (Especialização em Política e Planejamento Urbano). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SIMILI, I. G. **Mulher e Política. A trajetória da – primeira-dama – Darcy Vargas (1930-1945)**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SIMÕES, M. R. **A Cidade Estilhaçada: Reestruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense**. 313f. Tese (Doutorado do Instituto de Geociências). Niterói/RJ, Universidade Federal Fluminense, 2006.

SOARES, M. V. de M. B. **A UDN e o Udenismo – Ambiguidades do Liberalismo Brasileiro (1945-1965)**. 400f. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia). São Paulo, Universidade de São Paulo, 1980.

SOUZA, M. S. de. **Escavando o passado da cidade: História política da cidade de Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2014.

IDALINA MARGARIDA DE ASSUNÇÃO MEIRA HENRIQUES: PROFESSORA, FUNDADORA E DIRETORA DO PRIMEIRO COLÉGIO PARTICULAR FEMININO NA CIDADE DA PARAHYBA DO NORTE (1865-1875)

Aldenize da Silva Ladislau

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

denize.silva2015@hotmail.com

RESUMO

Em 1865, Idalina M. A. M. Henriques assumiu o cargo de diretora daquele que seria o primeiro colégio particular para meninas na capital da Parahyba do Norte. Aliás, não apenas exerceu o cargo de diretora como foi ela mesma a fundadora do Colégio N. S. do Carmo. Idalina assume como diretora da escola uma posição que, por muito tempo, estava associada ao sexo masculino, rompendo com as tradições culturais que negavam à mulher administrar e obter lucro por meio de uma instituição particular. Nesse sentido, foi e é para a história da educação feminina uma pioneira entre as mulheres de sua época. Assim, a partir de sua trajetória de vida dedicada à instrução primária de meninas, objetivamos neste trabalho identificar o modo de atuação de Idalina na esfera do ensino particular, conhecer os motivos pelos quais a fizeram criar o Colégio N. S. do Carmo, além de discutir as questões de gênero que enfrentou durante a prática de sua profissão. Como referencial teórico utiliza-se autores como Joan Scott (1995) e Gerda Lerner (2019), que analisam o conceito de “gênero” para a escrita da História da Mulheres; bem como E. P. Thompson (1981), que traz contribuições importantes para a historiografia ao evidenciar as experiências dos sujeitos comuns, como Idalina. Ademais, também nos utilizamos de autores que estudam a História da Imprensa, como Socorro Barbosa (2007), Marialva Socorro (2010) e Thayná Peixoto (2017), já que a principal fonte onde encontramos registros da professora Idalina foram nos jornais, mais especificamente no O Publicador (PB)- periódico este que tem edições referentes aos anos 1864 a 1869, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Brasileira. No entanto, para o recorte temporal desta pesquisa foi selecionado os anos em que o Colégio fundado por Idalina esteve em funcionamento na Capital, ente os anos de 1865 a 1875. A partir da imprensa do período fizemos uma busca por notícias em que a professora fosse mencionada e, então, cruzamos esses dados com a bibliografia da História da Educação da Paraíba no século XIX. Desse modo, como resultado, obtivemos um relato histórico que pretende dar visibilidade à uma mulher tão importante que foi Idalina para a história da educação feminina na Parahyba do Norte, em meados do século XIX. O espaço onde se adquiria a instrução pode ser percebido como um lugar de experiências de lutas e conquistas das mulheres desse período e também de afirmação das professoras enquanto partícipes da construção da educação na província, buscando demonstrar a capacidade intelectual colocada em dúvida pelo pensamento patriarcal vigente à época, que impunha restrições para que as mulheres ocupassem ambientes públicos ou de empresas privadas que pudessem favorecer maior liberdade social.

Palavras-chave: Educação Feminina. Parahyba do Norte. Século XIX.

Introdução

Em 1865, Idalina Margarida Assunção Meira Henriques assumiu o cargo de diretora daquele que seria o primeiro colégio particular para meninas na capital da Parahyba do Norte. Aliás, não apenas exerceu o cargo de diretora como foi ela mesma a fundadora do Colégio N. S. do Carmo. Idalina assume como diretora da escola uma posição que, por muito tempo, estava associada ao sexo masculino, rompendo com as tradições culturais que negavam à mulher administrar e obter lucro por meio de uma instituição particular. Nesse sentido, foi e é para a história da educação feminina uma pioneira entre as mulheres de sua época. Assim, a partir de sua trajetória de vida dedicada à instrução primária de meninas, objetivamos neste trabalho identificar o modo de atuação de Idalina na esfera do ensino particular, conhecer os motivos pelos quais a fizeram criar o Colégio N. S. do Carmo, além de discutir as questões de gênero que enfrentou durante a prática de sua profissão. Como referencial teórico utiliza-se autores como Joan Scott (1995) e Gerda Lerner (2019), que analisam o conceito de “gênero” para a escrita da História da Mulheres; bem como E. P. Thompson (1981), que traz contribuições importantes para a historiografia ao evidenciar as experiências dos sujeitos comuns, como Idalina. Ademais, também nos utilizamos de autores que estudam a História da Imprensa, como Socorro Barbosa (2007), Marialva Socorro (2010) e Thayná Peixoto (2017), já que a principal fonte onde encontramos registros da professora Idalina foram nos jornais, mais especificamente no *O Publicador (PB)*, periódico este que tem edições referentes aos anos de 1864 a 1869, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Brasileira. No entanto, para o recorte temporal desta pesquisa foi selecionado os anos em que o Colégio fundado por Idalina esteve em funcionamento na Capital, ente os anos de 1865 a 1875. A partir da imprensa do período fizemos uma busca por notícias em que a professora fosse mencionada e, então, cruzamos esses dados com a bibliografia da História da Educação da Paraíba no século XIX. Desse modo, como resultado, obtivemos um relato histórico que pretende dar visibilidade à uma mulher tão importante que foi Idalina para a história da educação feminina na Parahyba do Norte, em meados do século XIX. O espaço onde se adquiria a instrução pode ser percebido como um lugar de experiências de lutas e conquistas das mulheres desse período e também de afirmação das professoras enquanto partícipes da construção da educação na província, buscando demonstrar a capacidade intelectual colocada em dúvida pelo pensamento patriarcal vigente à época, que impunha restrições para que as mulheres ocupassem ambientes públicos ou de empresas privadas que pudessem favorecer maior liberdade social.

Idalina margarida de assunção Meira Henriques e sua trajetória na instrução da Parahyba do Norte

Idalina Margarida de Assunção Meira Henriques é fruto de uma família abastada no Império. Ela nasceu no ano de 1825, na Cidade da Parahyba, e faleceu em 1890 aos 65 anos. Seu pai foi o Cirurgião-mor José Thomaz Henriques, que em 1829 exerceu o cargo de Governador da Paraíba (FREIRE, 1987). Sua mãe chamava-se Ana Joaquina de João José Meira, que teve ao menos cinco filhos além de Idalina. Foram seus irmãos o Dr. Antônio José Henriques; o Coronel José Thomáz Meira Henriques; o Conselheiro Manuel Tertuliano Thomaz Meira; o Padre Leonardo Antunes de Meira Henriques e a senhora Altina Luiza Meira Henriques (SOUZA, 2016).

Quando Idalina Margarida assumiu o cargo de professora no Colégio de Nossa Senhora das Neves possuía 34 anos. Segundo o relatório de província da Parahyba do Norte de 1859, seu nome estava relacionado ao quadro de professoras de uma das mais importantes escolas de meninas da Capital à época. O então presidente da província Henrique de B. Rohan disse na ocasião que:

Nunca tive durante a minha administração um momento de tanta satisfação como n'aquelle em que vi realisado o pensamento da assembléa provincial, em prol da educação do sexo feminino. Hoje possuhe a Parahyba, no Collegio de Nossa Senhora das Neves, um estabelecimento que offerece aos paes de familia os meios necessários para a conveniente instrucção de suas filhas. Nomeei directora do collegio a Sra. Rozalina Tertuliana de Almeida, a qual, além deste encargo, tem igualmente o de professora de instrucção primária. Para professora de Geographia e Historia nomeei a Sra. D. Idalina Margarida d'Assumpção Henriques (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1859, p. 138).

Como docente ministrou as matérias de geografia, história e primeiras letras. Em 1865, aos 40 anos, assumiu o cargo de diretora do colégio particular para meninas, Colégio Nossa Senhora do Carmo. Aliás, não apenas exerceu o cargo de diretora como foi ela mesma a fundadora. Para Souza:

Idalina assume como diretora da escola uma posição associada ao sexo masculino, rompendo com as tradições culturais que negavam à mulher administrar uma empresa privada. Nesse sentido, mais uma vez ela se torna uma pioneira entre as mulheres de sua época (SOUZA, 2016, p. 44).

Idalina atuou como professora no Colégio de N. S. do Carmo, que manteve na Capital¹. Souza aponta que “possivelmente ela deveria ter tido apoio e ajuda da elite para continuar com esse trabalho educativo durante o funcionamento da escola, mesmo com recursos menores do que os destinados à instrução para meninos” (SOUZA, 2016, p. 45).

Henrique de Beaurepaire Rohan – então presidente da Província da Parahyba do Norte –, assinou o decreto de Lei nº 13 de 4 de novembro de 1858, concedendo, assim, a ordem de abertura ao Colégio de Nossa Senhora das Neves (EGITO, 2008). No mês seguinte, impôs a Lei nº 439 de 15 de dezembro de 1858, dispondo das atribuições do cargo de diretora:

Art. 32º - O Presidente da Província nomeará uma diretora, que será ao mesmo tempo professora do ensino primário no Colégio.

Art. 33º - Como professora gozará a diretora das mesmas vantagens que competem as demais professoras da Capital.

Artr. 34º - Como diretora, além de seus vencimentos, de professora, perceberá a gratificação de 300\$ anuais.

Art. 35º - Tem a seu cargo o governo e economia interna do estabelecimento, e apresentará ao presidente da província no fim de cada semestre um balanço da despesa do mesmo (LEIS E REGULAMENTOS... 2004 [1858], p. 174).

Essa diretora tão citada nos artigos da referida Lei é Idalina Margarida de Assunção Meira Henriques. Que tanto na notícia do jornal, quanto na legislação aparece ocupando não só o cargo de diretora, mas também de professora das matérias de geografia, história e primeiras letras. Aliás, no início do funcionamento do Colégio de N. S. das Neves essa última matéria era a única oferecida no estabelecimento.

O público predominante das aulas particulares oferecidas pelas professoras no século XIX, eram as filhas das elites e as matérias ensinadas objetivavam o aprendizado para a vida no lar doméstico. Por isso, havia inserida como matéria, o ensino de prendas domésticas². Mas ser um colégio para meninas da elite³ não impediu que alunas pobres tivessem instrução formal. De acordo com Egito, “ainda estava previsto pelo regulamento do colégio, no Artigo 6º que na classe das internas, poderia haver a admissão gratuitamente de duas órfãs desvalidas, na classe das semi-pensionistas, três, e na das externas, seis” (EGITO, 2008, p. 127). No entanto, a coeducação entre meninos e meninas não era permitido, isso porque havia forte influência da

¹ A última menção ao Colégio em funcionamento foi localizada no Relatório do Presidente de Província de 1870, assinado pelo Diretor da Instrução Pública Silvino Elvidio Carneiro da Cunha. Disponível em: http://ddsnxt.crl.edu/titles/178?terms=Idalina%20&item_id=4076#?h=Idalina&c=4&m=58&s=0&cv=27&r=0&xywh=705%2C1145%2C949%2C669. Acesso em 02 de nov. de 2022.

² Munhoz diz que “[...] não houve uma definição específica sobre quais seriam as tais prendas, mas as práticas foram, principalmente, do ensino de costura e bordado” (MUNHOZ, 2018, p. 5).

³ Conforme afirma Egito, “O Colégio, apesar de ser mantido em grande parte com recurso público, também contava com as mensalidades pagas pelas alunas, cujo valor, variava de acordo com tipo de vínculo” (EGITO, 2008, p. 127).

moral religiosa e do ideário de civilização corrente no período de que as mulheres, por suas “virtudes femininas”, deveriam cuidar da educação das meninas.

Segundo Almeida, “na terminologia pedagógica, coeducar refere-se ao ato educativo no qual ambos os sexos se educam em comum na escola, na mesma classe, nas mesmas horas e utilizando-se os mesmos métodos, todos sob uma direção comum” (ALMEIDA, 2007, p. 166). Para a cultura moralizante da época, havia o debate de que ter professores e alunos do mesmo sexo em um mesmo ambiente provocaria o risco de contaminação da pureza do alunado, sobretudo, do público feminino⁴.

Durante o tempo em que exerceu funções no Colégio de N. S. das Neves, Idalina recebeu como diretora e professora o ordenado no valor de 116\$666, mais a gratificação⁵ de 50\$000 réis. Para se ter uma ideia da valorização salarial que possuía, o mesmo Colégio pagava ainda a quantia de 33\$334, mais a gratificação de 66\$666 réis à uma professora de Geografia – matéria que a mesma lecionou, mas provavelmente esse salário já estava incluso no valor total de 116\$666, haja vista que a Lei nº 18 de 16 de agosto de 1860, menciona separadamente os ordenados recebidos pelos funcionários do Colégio. Contudo, para exercer o direito à docência, Idalina teve que cumprir os requisitos previstos no Relatório de 1869:

Com quanto se não dêva proscrever absolutamente o ensino particular primário, entendo que ele deve passar pelos mesmos tranmites, porque passar o ensino publico primário. Em outros termos, para sêr-se professor particular dêve-se exigir, além dos requisistos do artigo 47 do regulamento da instrução publica, o ter sido aprovado plenamente em algum concurso publico para o professorado. Sem esta condição entendo que se não dêve absolutamente conceder licença para ensinar-se particularmente (PARAHYBA DO NORTE, Relatório... 1869, p. AB-6).

Não foi possível encontrar registros históricos que apontem a trajetória de Idalina como aluna ou em que circunstância se deu a sua formação de professora, pois seu nome não é mencionado nas listas de frequência de aulas na Província da Parahyba do Norte. Possivelmente, teria concluído seus estudos fora da Província e retornado já como magistrada. O Colégio de N. S. das Neves foi o ponto de partida de Idalina na condução administrativa de uma instituição de ensino paraibana. Mas esta experiência durou pouco tempo. Criado em 1858, fechou as portas dois anos depois, em 1860, e só voltaria às atividades em 1895, dessa vez sob

⁴ Segundo Almeida, “no século XIX, o sistema público de ensino contava com classes mistas mais por forças das circunstâncias econômicas que acatamento de ideais coeducativos” (ALMEIDA, 2007, p. 181).

⁵ Ordenado é como se chamava à época o salário pago aos funcionários do Estado. Já a gratificação servia como pagamento extra e poderia ser utilizada para pagamento do aluguel da casa onde havia aulas de instrução ou ainda para obtenção de materiais de ensino.

nova direção de uma figura masculina⁶. Egito conta qual foi o destino de Idalina e das outras professoras que lecionavam lá:

Com o fechamento do Colégio Nossa Senhora das Neves, sobrou, além das cadeiras públicas de primeiras letras, apenas a possibilidade de contratação de preceptoras, senhoras de comprovada idoneidade que acompanhavam a instrução das meninas no espaço doméstico, ensinando-lhes o que era necessário, o que em geral resumia-se a algumas prendas domésticas, uma vez que deveriam apenas ser boas donas de casa. Como previsto no Regulamento do Colégio, em caso de fechamento da escola, as professoras deveriam ser remanejadas para as cadeiras públicas femininas de outras cidades. E foi exatamente o que ocorreu. Quando findaram as atividades do Colégio, em 1860, a diretora foi mandada para Campina Grande, com o intuito de se responsabilizar pela cadeira de ensino de primeiras letras (EGITO, 2008, p. 129).

Mas a estadia de Idalina em Campina Grande durou pouco tempo. Alguns anos depois ela retorna à Cidade da Parahyba para erguer aquele que seria, por cerca de uma década, um dos principais colégios particulares (em funcionamento) destinado ao público feminino, denominado Colégio de N. S. do Carmo. Para abrir a instituição particular de ensino, ela teve que seguir as normas presentes na Lei nº 178 de 30 de novembro de 1864, promulgada pelo Presidente da Paraíba Sinval Odorico de Moura que previa:

Art. 18º - Ninguém poderá abrir escola, ou outro qualquer estabelecimento da instrução nos lugares onde houverem aulas públicas, sem prévia autorização do governo, ou do diretor.

§1º - Nos lugares, onde não houverem escolas públicas, a licença para ensinar, poderá ser concedida pelo Diretor.

§2º - As qualidades pessoais, habilitação, e mais condições para obter essas licenças serão estabelecidas no Regulamento.

§3º - O que tiver sido habilitado na escola normal poderá obter licença para ensinar, independente de mais outra prova de habilitação.

(LEIS E REGULAMENTOS... 2004 [1864], p. 174).

Não poder estabelecer colégio particular próximo à localização de onde ocorre aulas públicas supomos ser uma forma estratégica, tanto para o favorecimento de obter maiores frequências no setor público, quanto para manter o *status* social das elites, dividindo o alunado em ambientes diferentes. Aos colégios particulares caberia maior circulação de aprendizes vindos das classes sociais mais abastadas, enquanto a esfera pública possuía uma frequência de estudantes originários de classes diversas. A esfera de ensino privado ainda garantia uma tímida participação dos que não tinham condições de matricularem-se em colégios particulares.

⁶ De acordo com Egito, “Após assumir a recém-criada Diocese da Paraíba, em 1892, Dom Adauto de Miranda Henriques, em 1865, reabriu o já extinto Colégio de N. S. das Neves” (EGITO, 2008, p. 130).

Para Freire “o Colégio de N. S. do Carmo era o melhor colégio da Capital, o único no gênero, com Curso Primário, Secundário, prendas domésticas e artes. Funcionou de 1865 a 1875, ano em que faleceu a sua fundadora” (FREIRE, 1987, p. 194-196). Porém, ao contrário do que a autora diz, o jornal *Gazeta da Parahyba* divulgou uma nota de falecimento da professora Idalina em 1890: “Falleceo hontem a Exma. Sra. D. Idalina Margarida de Assumpção Henriques. A finada contava 65 annos de idade e foi professora particular durante muitos annos n’esta Capital, onde em tempos idos tivera um Collegio [...]” (*Gazeta da Parahyba*, 1890, p. 2). E, ainda que a instrução particular secundária não apareça mencionada nos anúncios de jornais (onde encontramos apenas a divulgação da oferta ao ensino primário), o Relatório do Presidente de Província de 1869, assinado pelo Diretor da Instrução Pública Silvino Elvidio Carneiro da Cunha afirma que o Colégio de Idalina ensina “tambem materia de instrucção secundaria” (PARAHYBA DO NORTE, Relatório... 1869, p. AB-6). De acordo com esta fala do Diretor da Instrução, podemos considerar que a instituição fundada por Idalina também era dedicada ao ensino secundário.

Consta no regulamento de criação de 1862, o pedido de Idalina e suas irmãs para possuir a licença de abertura do Colégio. Até 1865, quando a licença oficial para funcionamento é obtida e quando a escola começa a ser regulamentada, havia apenas o ensino das aulas de primeiras letras. Uma das primeiras menções oficiais deste colégio está no Relatório de Província de 1862, assinado pelo Presidente Dr. Francisco de Araújo Lima que diz o seguinte:

Achão-se registradas na Secretaria desta Directoria 23 licenças para aberturas de escolas particulares. Entre ellas figura a do estabelecimento do Collegio de N. S. do Carmo para meninas, sob a direcção de D. Idalina Margarida de Assumpção Henriques e duas irmãs. Os respectivos estatutos forão aprovados por Portaria de 25 de Janeiro do presente anno; mas o collegio ainda não funciona regularmente, limitando-se o ensino de primeiras letras. A’ falta de estabelecimentos desta natureza, que tantos beneficios podem trazer a educação das jovens parahybanas, até hoje, privadas dos meios de obterem uma instrucção condigna á sua natural aptidão, e a capacidade da directoria no Collegio de N. S. do Carmo, o fazerem merecedor de toda a protecção (PARAHYBA DO NORTE, Relatório...1862, p. AG-8).

Dos vinte e três pedidos de licenças para aberturas de aulas particulares, não foi citado quantos estavam relacionados ao ensino particular feminino. O que, de fato, pode ser encontrado nas fontes é a concessão da licença para o Colégio de N. S. do Carmo. Embora também conste que a instituição era dirigida por Idalina e suas irmãs⁷, apenas o nome de Idalina é quem ganha destaque e é mais frequente nos anúncios de jornais e relatórios da instrução

⁷ Foi localizada apenas o nome de uma irmã de Idalina, chamada Altina Luiza Meira Henriques (SOUZA, 2016, p. 45).

particular da Província. A administração de Idalina neste estabelecimento rendeu-lhe muitos elogios – que também podem ser encontrados nos Relatórios de Presidentes de Província da Parahyba do Norte.

No Relatório apresentado pelo 1º Vice-Presidente Felisardo Toscano de Brito, em 3 de agosto de 1866, a gestão da professora é enaltecida: “[..] em quanto, porém, ao de meninas, dirigido por D. Idalina Margarida da Assumpção Henriques, tenho satisfação em fazer saber á V. Exc. que progride com vantagem e aproveitamento de 22 alumnas que ali aprendem” (RELATÓRIO, 1866, p. A8-9). Cerca de quatro anos depois, os elogios à sua administração se mantêm por parte dos Presidentes de Província:

Existem actualmente 8 cadeiras, sendo 6 do sexo masculino, e 2 do feminino. No anno próximo passado frequentaram aquellas 260 alumnos, e estas 67. Tratando destas escolas, **cumpre-me mencionar entre outros com louvor os collegios de D. Idalina Margarida da Assumpção Heriques do sexo feminino**, e Manoel José Alves Branco, do sexo masculino, nesta Capital, pelo interesse dos seus mestres e aproveitamento dos discípulos, nas quaes se ensinão também matéria de instrucção secundaria (PARAHYBA DO NORTE, Relatório... 1869, p. AB-6. Grifos nossos).

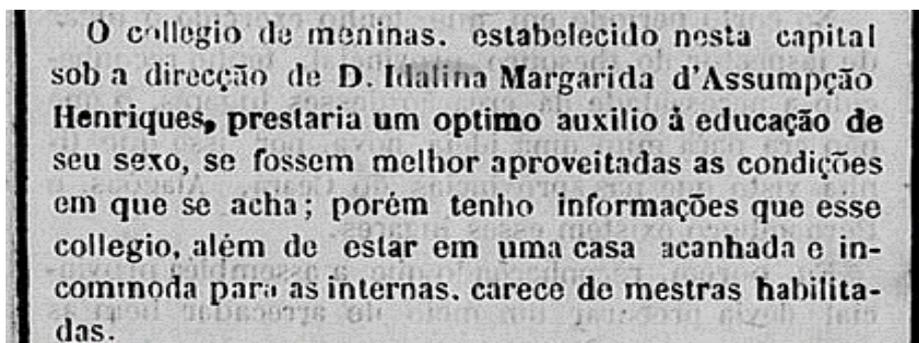
É visível a discrepância entre a oferta de instrução destinada ao público masculino e feminino, em que menos da metade de cadeiras disponíveis eram frequentadas por meninas, tendo como matriculados no total o número de 260 alunos do sexo masculino e 67 do sexo feminino. A Diretora Idalina é louvada, mais uma vez, por sua atuação à frente do Colégio, o que indica a adesão da população, sobretudo, os pais em matricularem suas filhas na esfera privada e exclusiva à este público. Os elogios também são importantes para compreender a permanência do funcionamento deste colégio, uma vez que havia normas sobre a manutenção de tais instituições como, por exemplo, o baixo número de frequência de matrículas dos alunos que acarretaria no fechamento de cadeiras isoladas ou Colégios.

O mapa de frequência de 1865 é o primeiro que se tem notícia a citar os dados de matrícula das aulas oferecidas pela professora Idalina, no Colégio de N. S. do Carmo. Neste ano, haviam 17 meninas matriculadas nas matérias lecionadas pela professora e diretora do colégio, de um total de 84 alunas que frequentavam aulas ministradas por outras professoras. A distinção entre “Colégio”, “Aulas” ou “Professores particulares” não fica clara nas fontes do período. Aparece nos relatórios oficiais o nome de Idalina ao lado das professoras Francisca de Paula Pernambucana (20 alunas frequentaram suas aulas particulares na Capital); Rosalina Joaquina Soares (ministrou aulas particulares para 6 alunas em Cabedelo) e Dina da Silva Coutinho (41 alunas frequentaram as aulas em Pedras de Fogo) – indícios de que,

possivelmente, o Colégio de N. S. do Carmo não era o único espaço exclusivo para a instrução de meninas, como afirma (SOUZA, 2016, p. 44).

No ano seguinte, houve um aumento de 22 alunas matriculadas, conforme o Relatório do 1º Vice-Presidente Felisardo Toscano de Brito, em 3 de agosto de 1866. Como o colégio vinha progredindo na procura pelo ensino particular das meninas, no Relatório de 5 de agosto de 1867, o 2º Vice-Presidente Barão de Maraú chama atenção para que fossem feitas melhorias no ambiente. Esta fala do Barão de Maraú também foi publicada no jornal *O Publicador* no mesmo ano. É possível fazer uma comparação entre a publicação do jornal, sobre as condições do colégio, com a fotografia retirado por Walfredo Rodrigues acerca da Rua em que a instituição funcionava no século XIX:

Imagem 1 – Crítica ao Colégio N. S. do Carmo pelo 2º Vice-Presidente da Província da Parahyba do Norte Barão de Maraú



Fonte: *O Publicador*, 1867, p. 1.

Imagem 2 – Trecho da Rua Direita, atual Duque Caxias, 1871.



Fonte: RODRIGUES, Walfredo. 2 séculos da Cidade – Passeio Retrospectivo (1870-1930). João Pessoa: Gráfica da Interplan, s/d.

A primeira imagem trata-se de uma crítica feita pelo 2º Vice-Presidente da Província da Parahyba do Norte, Barão de Marau, às condições, segundo ele, “incômodas” em que se encontravam as alunas do Colégio N. S. do Carmo. Pede melhorias na ampliação do espaço onde as aulas aconteciam, bem como a contratação de professoras que fossem habilitadas. Nesta última crítica, o Barão de Marau põe em dúvida a capacidade e a habilitação para o exercício do cargo que as mestras, deveriam e provavelmente possuíam para lecionar. Haja vista que, um dos critérios contidos na legislação que regulava a instrução da Província para criação e funcionamento de um colégio particular era de que “§3º - O que tiver sido habilitado na escola normal poderá obter licença para ensinar, independente de mais outra prova de habilitação (LEIS E REGULAMENTOS... 2004 [1864], p. 174). Como o Colégio tinha a licença para atuar, supõe-se que Idalina e demais professoras possuísem habilitação regulamentada pela Lei.

O colégio encontrava-se à época na Rua Direita, atual Rua Duque de Caxias, onde funcionou o Museu Fotográfico Walfredo Rodrigues, na Capital da Paraíba (Freire, 1987). Na imagem acima, é possível ver entre as casas de primeiro andar, casas mais acanhadas, em algumas dessas moradias, de acordo com Freire, se estabeleceu o Colégio de N. Senhora do Carmo.

Considerações finais

A partir das administrações de Idalina à frente da educação feminina na Cidade da Parahyba, pode-se perceber também o espaço onde se adquiria a instrução como um lugar de experiências de lutas e conquistas das mulheres no século XIX, não só pela ampliação das aulas destinadas às meninas, mas no que diz respeito ao seu direito de estudar e poder frequentar as aulas de primeiras letras. Também de afirmação das professoras enquanto partícipes da construção da educação na província, buscando demonstrar a capacidade intelectual colocada em dúvida pelo pensamento patriarcal vigente à época, que impunha restrições para que as mulheres ocupassem ambientes públicos ou de instituições privadas que pudessem favorecer maior liberdade social.

Assim, a construção da história da professora e diretora Idalina Margarida só se faz possível por sua forte presença nos anúncios das páginas dos jornais paraibanos e relatórios de presidentes de província – fontes importantes, justamente porque revelam como estes embates sobre a emancipação intelectual e social da mulher foram travados na Província da Parahyba do Norte. O caso dela ser uma mulher a instituir e dirigir uma instituição de instrução particular, em pleno século XIX, é revelado a partir do registro da sua atuação como professora e diretora nos anúncios de periódicos paraibanos. Conhecer parte do muito que foi Idalina é descobrir a história de uma mulher pública que atuou e fez história nos ambientes privados da educação feminina.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

EGITO, Philipe Henrique Teixeira do. **A instrução feminina na Capital da Província da Parahyba do Norte: o Colégio de Nossa Senhora das Neves (1858-1895)**. In: FERRONATO, Cristiano; PINHEIRO, Antonio (orgs.). *Temas sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*. João Pessoa, Editora Universitária (UFPB), 2008.

FREIRE, Carmen Coelho de Miranda. **História da Paraíba (para uso didático)**. João Pessoa: A união Cia. João Pessoa – 1987.

Gazeta da Parahyba (1890), Paraíba. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em 02 de junho de 2022.

O Publicador (1864-1869), Paraíba. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em 02 de junho de 2022.

PARAHYBA DO NORTE. Província da. Lei nº 439 de 15 de dezembro de 1858. Leis e Regulamentos da Instrução Pública da Paraíba no Período Imperial. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (orgs). In: *Coleção Documentos da Educação Brasileira [recurso eletrônico]*. Dados eletrônicos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <https://ghenoufpb.wixsite.com/>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

PARAHYBA DO NORTE. Província da. Lei nº 13 de 4 de novembro de 1864. Leis e Regulamentos da Instrução Pública da Paraíba no Período Imperial. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (orgs). In: *Coleção Documentos da Educação Brasileira [recurso eletrônico]*. Dados eletrônicos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <https://ghenoufpb.wixsite.com/>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

PARAHYBA DO NORTE. Província da. Lei nº 178 de 30 de novembro de 1864. Leis e Regulamentos da Instrução Pública da Paraíba no Período Imperial. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (orgs). In: *Coleção Documentos da Educação Brasileira [recurso eletrônico]*. Dados eletrônicos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <https://ghenoufpb.wixsite.com/>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

PARAHYBA DO NORTE. **Província da**. Relatório do Presidente de Província. Henrique de Beaurepaire Rohan. 1859, p. 138. *A Instrução Pública na Parahyba do Norte: Discursos, Falas e Relatórios de Presidentes da Província (1837-1889)*. FERRONATO, Cristiano (org.). In: *Coleção Documentos da Educação Brasileira [recurso eletrônico]*. Dados eletrônicos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <https://ghenoufpb.wixsite.com/>. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

PARAHYBA DO NORTE. **Província da**. Relatório do 1º Vice-Presidente de Província. Felisardo Toscano de Brito. 1866, p. 81. Disponível em: <http://www.crt.edu/brazil>. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

PARAHYBA DO NORTE. Província da. Relatório do Presidente de Província. Silvino Elvídio Carneiro da Cunha. 1869, p. 116. Disponível em: <http://www.crt.edu/brazil>. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

SOUZA, Francis Raniere Silva de. **Rompendo Padrões Culturais: O Papel de Idalina Margarida de Asumpção Meira Henriques na educação da Paraíba do Norte.** Monografia (Graduação em Pedagogia), UFPB, João Pessoa, 2016.

IMPrensa E INSTRUÇÃO: SILVINO DE AZEREDO E O CORREIO DA LAVOURA – NOVA IGUAÇU (1917 – 1939)

Diogo Piassá das Mercês

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

diogolione@gmail.com

RESUMO

O presente resumo reflete sobre a imprensa negra iguaçuana a partir da formação do jornal Correio da Lavoura, periódico fundado no município-sede de Iguaçu em 22 de março de 1917 pelo intelectual negro Silvino Azeredo. O semanário estabelecido no município-sede de Iguaçu é o vestígio histórico mais recorrentemente utilizado nas pesquisas produzidas que versam sobre a região do Sertão e da Grande Iguaçu, contribuindo significativamente com os pesquisadores no fortalecimento de uma historiografia da Baixada Fluminense. Para auxiliar no entendimento das ações deste intelectual e de seus colaboradores a partir de suas redes de sociabilidade e solidariedade, os escritos Sirinelli (2003), expoente da História dos Intelectuais, serão evocadas para nortear e balizar a compreensão de suas ações à frente do jornal. Sabendo que é impossível capturar todas as especificidades presentes nos sujeitos e nos múltiplos espaços permeados por estes mediadores culturais, optou-se por trazer luz sobre a Nova Iguaçu negra, fruto de (des)encontros e atravessada por egressos do cativo. Assim sendo, propõem-se um diálogo profícuo com a Geografia por intermédio de Cunha (2008), a fim de nortear os critérios que balizam o entendimento do que vem a ser, em uma escala macro, a região da Grande Iguaçu, o espaço físico que comporta em seu território quase todos os municípios que no futuro formarão a Baixada Fluminense e, e numa escala menor, o município de Nova Iguaçu. O jornal não-pedagógico (CAMPOS, 2012) a partir de suas investidas nos diferentes estratos da sociedade do período, buscava memorar uma tradição (HOBSBAWN; RANGER, 1984). A possibilidade de uma imprensa negra no Sertão emerge a partir da categoria do “não-dito”, analisando as imagens publicadas em edições comemorativas do periódico dialogando com os escritos de Burke (2004) sobre a utilização das imagens como evidências para as pesquisas em História da Educação. Ao fazer uso dessas evidências, abre-se uma nova frente de possibilidades em relação a questão étnica dos grupos que transitavam pela folha. Ao estampar na primeira página um afroiguaçuano, intelectual, atuante no cenário público local e regional, o periódico demarca-se como um jornal negro, feito e capitaneado por mãos negras. A diagramação da página, o tamanho e a centralização da fotografia, o cuidado na escolha da melhor imagem, indiciam toda a intencionalidade na produção desta memória histórica jornalística local. Em termos metodológicos, este resumo dialoga também com a História Local da Educação e a historiografia da Baixada Fluminense a partir dos trabalhos produzidos por Dias (2014) e Nascimento; Bezerra (2019). Por fim, espera-se colaborar em novos entendimentos sobre as histórias da educação na Baixada Fluminense, região estigmatizada que por vezes é associada à violência e ao descaso do Poder Público.

Palavras-chave: Baixada Fluminense. Imprensa. História

Introdução

O artigo aqui apresentado é parte da pesquisa sobre a imprensa negra iguaçuana a partir da formação do jornal *Correio da Lavoura*, periódico fundado no município-sede de Iguaçu em 22 de março de 1917 pelo intelectual negro Silvino Azeredo. O semanário estabelecido no município-sede de Iguaçu é o vestígio histórico mais recorrentemente utilizado nas pesquisas produzidas que versam sobre a região da Grande Iguaçu. Para auxiliar no entendimento das ações deste intelectual e de seus colaboradores a partir de suas redes de sociabilidade e solidariedade, os escritos Sirinelli (2003), expoente da História dos Intelectuais, serão evocadas para nortear e balizar a compreensão de suas ações à frente do jornal. Sabendo que é impossível capturar todas as especificidades presentes nos sujeitos e nos múltiplos espaços permeados por estes mediadores culturais, optou-se por trazer luz sobre a Nova Iguaçu negra, fruto de (des)encontros e atravessada por egressos do cativo.

Assim sendo, propõem-se um diálogo profícuo com a Geografia por intermédio de Cunha (2008), a fim de nortear os critérios que balizam o entendimento do que vem a ser, em uma escala macro, a região da Grande Iguaçu, o espaço físico que comporta em seu território quase todos os municípios que no futuro formarão a Baixada Fluminense e, e numa escala menor, o município de Nova Iguaçu. O jornal não-pedagógico (CAMPOS, 2012) como fonte de pesquisa, a partir de suas investidas nos diferentes estratos da sociedade do período, buscava memorar uma tradição (HOBSBAWN; RANGER, 1984). A possibilidade de uma imprensa negra no Sertão emerge a partir da categoria do “não-dito”, analisando as imagens publicadas em edições comemorativas do periódico dialogando com os escritos de Burke (2004) sobre a utilização das imagens como evidências para as pesquisas em História da Educação. Ao fazer uso dessas evidências, abre-se uma nova frente de possibilidades em relação a questão étnica dos grupos que transitavam pela folha. Ao estampar na primeira página um afroiguacuano, intelectual, atuante no cenário público local e regional, o periódico demarca-se como um jornal negro, feito e capitaneado por mãos negras.

Em termos metodológicos, este trabalho procura dialogar também com a História Local da Educação e a historiografia da Baixada Fluminense a partir dos trabalhos produzidos por Dias (2014) e Nascimento; Bezerra (2019), buscando colaborar em novos entendimentos sobre as histórias da educação na Baixada Fluminense, região estigmatizada que por vezes é associada à violência e ao descaso do Poder Público.

As cidades de Iguaçú: lugar, espaço, território e as redes de sociabilidade e solidariedade

A cidade de Nova Iguaçú emerge neste artigo como um espaço atravessador por múltiplas intencionalidades. Sabendo que é impossível capturar todas as singularidades contidas nos sujeitos e entretecidas nas diferentes urbes, optou-se aqui por priorizar aquela negra, fruto de (des)encontros e mobilizada a partir das relações estabelecidas entre os cidadãos e o espaço. Ao fazer uso das categorias de lugar, território e espaço, procura-se dialogar com a Geografia a fim de estabelecer os critérios que balizam o entendimento do que vem a ser, em uma escala macro, a região da Grande Iguaçú, espaço físico que comporta em seu território quase todos os municípios que no futuro formarão a Baixada Fluminense, e, e numa escala menor, o município-sede de Nova Iguaçú. A região recebe implicação de lugar, já que “os lugares são preenchidos de subjetividades” (CUNHA, 2008, p. 185). “O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa” (CUNHA, 2008, p. 185).

A dimensão humana é o que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização (CUNHA, 2008, p. 184).

Isto significa dizer que uma mirada desavisada pode comprometer o entendimento das singularidades contidas nos processos de ocupação do Recôncavo. Por ser um território geográfico extenso, diferentes formas de assenhoreamento ocorreram, já que “o território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra quem se posiciona. Nesta perspectiva, não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto de forças” (CUNHA, 2008, p. 185). “Sob essa ótica entende-se Nova Iguaçú para além de um território geográfico circunscrito, mas como um espaço socialmente construído (NASCIMENTO; BEZERRA, 2019, p. 131).

Os conflitos/mediações se davam nas relações apaziguadoras/conflituosas entretecidas entre os sujeitos, ora negociando e se aproximando, ora desfazendo laços para estabelecer outros, de acordo com o momento. A compreensão destas constantes negociações serão fundamentais para melhor analisar a relação do periódico *Correio da Lavoura* e seus colaboradores com o movimento ruralista em Iguaçú. Para tanto, é preciso trazer à baila as contribuições de Sirinelli (2003) no que tange às chamadas redes de sociabilidade e solidariedade, “tidas como agrupamentos permanentes ou temporários, qualquer que seja o grau

José Mattoso Maia Forte (1933), pesquisador que se debruçou sobre a história da região, em sua publicação lançada em comemoração ao centenário de fundação da Vila de Iguassú em 1833, nos informa que a região, em suas dimensões geográficas, se estendia até a Vila de Magé subindo em direção à Nossa Senhora da Conceição de Alferes e Sacra Família, de lá partindo até Itaguaí e completando seus limites com o mar no fundo da Baía. Este vasto território abrigou diferentes ciclos econômicos como a cana-de-açúcar, o café e a citricultura. Com a criação da Estrada de Ferro D. Pedro II e sua consolidação como novo veículo de transporte em massa, conjugado aos frequentes surtos endêmicos causados pelo estrangulamento das vias fluviais para a passagem dos trilhos dos trens, a antiga sede administrativa da Vila foi, paulatinamente, abandonada fazendo emergir um novo aglomerado urbano nas proximidades da linha férrea, o Arraial de Maxambomba². Com isso, “o deslocamento do centro administrativo do município, da antiga Vila de Iguaçú, para as margens da ferrovia, no arraial de Maxambomba, foi oficializado em 1891. Em 1916, o novo núcleo administrativo, Maxambomba, foi nomeado “Nova Iguaçú” (NASCIMENTO; BEZERRA, 2019 p. 131).

O Pesquisador Carlos Eduardo Coutinho da Costa produziu importantes trabalhos sobre as migrações negras no contexto do Pós-abolição na região Sudeste. Na viragem do século XIX, com o fim da Abolição, intensifica-se um processo migratório de ex-escravizados por todo território nacional em busca de melhores condições de vida além de oportunidades nos grandes centros urbanos. As mudanças causadas pelo abandono sistemático das lavouras, muito em decorrência do empobrecimento das terras para o cultivo do café no Vale do Paraíba e o fortalecimento da mesma cultura no Oeste Paulista incentivou os processos migratórios da Serra para o litoral. Costa (2015) apontou que muitos destes sujeitos migravam por diferentes fatores: “Em primeiro lugar, nada deve ter incentivado mais a migração do que o desejo de muitos ex-escravos de reunir famílias separadas havia muito tempo pelo flagelo da época da escravidão” (COSTA. 2015, p. 107).

Um segundo fator a incentivar a migração pode também ter sido a busca de um maior e melhor acesso à educação. Desde o período da escravidão, muitos cativos deixaram, nas cartas de alforria, o desejo de trocar o cativo por longos anos de serviço obrigatório em troca de o patrão lhe assistir em caso de doença e, principalmente, dar educação aos seus filhos (COSTA, 2015, p. 107).

² Maxambomba – Machine Bomb – designa um tipo de veículo de transporte de passageiros composto por uma pequena locomotiva sem cobertura que puxava dois ou três vagões que poderiam ser também de passageiros, muito utilizado na região durante o período em que os rios da região do Recôncavo serviam como hidrovias.

As migrações, em alguma medida, fizeram com o que estes grupos viessem a se aproximar destas novas áreas urbanas que cresciam exponencialmente, “ou seja, após 1888, a capital federal passou a ser o centro de atração de mão de obra ociosa do Sudeste, em crise de produção” (COSTA, 2015, p. 105). Estes migrantes vão, em diferentes momentos, dada sua proximidade com a Capital, ocupar os terrenos da Baixada, assim como contribuíram na formação da população iguaçuana. “A Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, aparece como destino preferido dos filhos e netos de ex-escravos do Vale do Paraíba” (COSTA, 2015, p. 114).

Para além do aumento da oferta de serviços, regiões no entorno da cidade ampliaram suas produções, em parte direcionadas para o mercado de abastecimento da cidade e em parte para o mercado externo – como foi o caso dos laranjais em Nova Iguaçu, Campo Grande, Madureira e Cascadura – além das indústrias, com destaque para as fábricas de Bangu (COSTA, 2015, p. 109).

Várias destas questões permeiam os periódicos que surgem nas primeiras décadas do século XX, principalmente aqueles que despontam no território da Baixada Fluminense, região marcada por estes movimentos migratórios que formaram sua atual população. O município-sede de Iguaçu, centro político-administrativo da Grande Iguaçu, ainda que aglutinasse importantes órgãos responsáveis pela vida social na Baixada³, encontrava-se politicamente ligado à lavoura, caso diferente dos municípios de Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias⁴, por exemplo, o que fortaleceu o desejo por emancipações que contribuíram na fragmentação do seu território. A busca por esta autonomia política, em grande parte, esteve centrada no conflito ideológico entre a sede do município vista como “rural e atrasada” e os distritos mais distantes que buscavam se “modernizar”. A Grande Iguaçu recebeu investimentos em infraestrutura e mobilidade, fazendo com que cada região desenvolvesse um conjunto identitário próprio, muito ligado as demandas locais, muitas delas não atendidas pela liderança política estabelecida no município-sede. A pesquisadora Lucia Helena Pereira da Silva, ao estudar sobre os processos de urbanização da Grande Iguaçu, elenca alguns fatores que são significativos no entendimento da dinâmica que marca a região:

³ Em 1924, por exemplo, o município-sede possuía três cinemas: Cinema Modelo, Cine Iguaçu e o Cine Verde.

⁴ Os municípios de Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias serão os primeiros a se emancipar da cidade de Iguaçu muito por conta das significativas modificações urbanas impulsionadas pela política do Distrito Federal. A categoria de modernidade evocada como justificativa para o desmembramento da região tinha relação direta com os planos urbanísticos desenvolvidos no município-neutro e como estes irradiavam para as regiões sobre sua influência.

nas diferentes urbes que suas ações são legitimadas. Orbitando os diferentes debates, eventos e acontecimentos, estes elaboram suas redes de sociabilidade e solidariedade.

Os intelectuais modernos exercem suas funções de crítica ou de legitimação da ordem, sendo a cidade o lugar por excelência de exercício dessas atividades. Ou melhor, a condição urbana é definidora do papel dos intelectuais como intervenientes nos assuntos públicos. Estar atento às vozes das cidades, seus murmúrios, angústias e queixas, participar dos diferentes debates políticos, deliberar sobre as questões que impactam diretamente as vidas cidadinas, direcionar olhares e/ou chamar a atenção da opinião pública para questões que estão na ordem do dia exemplificam algumas das ações destes sujeitos. E para que estas mobilizações encontrassem solo fértil, se fazia necessário estar constantemente em movimento, ou seja, se fazer presente nos múltiplos eventos que cotidianamente acontecem na vida múltipla das cidades (WASSERMAN, 2015, p. 68).

Uma vida dinâmica e ativa e fazem necessárias a prática intelectual e estas estão presente nas ações de Silvino Azeredo e de seus parceiros. Seus passos estão registrados não só em seu periódico como em outras folhas do período. Ao longo destes anos de existência do *Correio da Lavoura* – 105 anos completos em 2022 – o diretor do jornal assinou poucas colunas, porém empreendeu uma vida pública dinâmica se fazendo presente em muitos eventos, comemorações, missas, debates políticos, reuniões da *Liga Brasileira Contra o Analfabetismo* e mais um sem número de ações que não foram registradas nas páginas dos jornais, o que indicia uma vida ativa tecendo redes sociais largas e vastas que, por muitas vezes, estendiam-se, inclusive, para além do território iguaçuano, o Distrito Federal e o próprio Estado do Rio de Janeiro. É imprescindível pontuar que os sujeitos são múltiplos, sendo impossível capturar todas suas nuances. Sabendo disso, seria impossível enquadrar Silvino Azeredo em todos os pertencimentos que marcaram sua vida. Por conta disso, a premissa que auxiliará na compreensão de suas ações enquanto intelectual será a sua prática jornalística.

Sua atividade à frente do periódico foi por e a partir de onde se estruturam, em parte, os laços de sociabilidade e solidariedade que foram instituídos com a fundação do jornal em 22 de março de 1917, mas não foram os únicos⁵. Ao longo de seus dias, em suas idas e vindas, criou amizades e construiu uma vida pública proativa. De acordo com a biografia compilada por seu filho Luiz Martins de Azeredo, após retornar da cidade de Pati dos Alferes, em 1885, com então 26 anos de idade, matriculou-se – com a ajuda de fazendeiros locais de Paty – no Externato Aquino e, posteriormente, na Escola Politécnica. Concomitante ao curso de Farmácia lecionava matemática no Liceu Português e, também, exercia o cargo de revisor do *Diário do Brasil*. A pesquisadora Amália Dias (2014) também realça esses aspectos:

⁵ Na pesquisa ainda em curso, foi possível identificar também os estreitamentos de laços a partir de casamentos.

Naquele efervescente período político, Silvino circulava pelo Rio de Janeiro, ensinando matemática no Liceu Literário Português e trabalhando na revisão do *Diário do Brazil*, fundado e dirigido pelo Deputado Antônio Alves de Sousa Carvalho. Segundo Lusirene Ferreira (2010), o *Diário do Brazil* era fortemente conservador, antiaboliconista e representava o interesse dos fazendeiros (DIAS, 2014, p. 49).

Ainda segundo seu filho, em 1912, estimulou Seraphim Barbosa a criar o Curso Barbosa, instituição que oferecia aulas de “Portuguez, Francez, Inglez (theorica), Arithmetica, Algebra, Geometria, Historia-Geral e Geographia (especialmente do Brasil)” (CURSO BARBOSA, 24 jan 1918). Silvino de Azeredo aproximava-se constantemente da esfera educacional, algo que mais tarde figurará nas divisas que nortearam as ações empreendidas à frente de seu periódico: a lavoura, a higiene e a instrução. Em 22 de março de 1917 funda o jornal *Correio da Lavoura* na então Praça Ministro Seabra, hoje Praça da Liberdade, localizada no centro de Nova Iguaçu. Com a fundação da folha, o periódico ganha força e passa a atrair diferentes intelectuais de múltiplos pertencimentos étnicos. Entretanto, uma questão chama a atenção: a quantidade significativa de colaboradores negros⁶.

A questão étnica de Silvino Azeredo é outro ponto importante que necessita ser abordado. Retornando novamente à biografia escrita por seu filho, o fundador do *Correio da Lavoura* nasceu em 17 de junho de 1859 em Cachimbau, na Vila de Iguassú. Não se sabe a origem de seus pais, Cândido de Almeida de Azeredo Coutinho e Tereza Joaquina Conceição Coutinho, tampouco se eram cativos ou forros. De igual modo, nada é mencionado sobre sua condição ao nascer, 12 anos antes da primeira lei pró-emancipação da população cativa. Seu pertencimento étnico pode ter influenciado os laços que seriam futuramente estabelecidos, inclusive orientando a escolha dos colaboradores que viriam a integrar o corpo editorial da folha como poetas, outros jornalistas, políticos, professores e tantos outros intelectuais negros. Nas publicações do periódico delimitadas como recorte entre os anos de 1917 e 1939, não foram identificadas notícias, seções de opinião ou colunas que abordassem, pelo menos textualmente, o pertencimento étnico de seu fundador. Entretanto, mudando o ângulo da câmera e ampliando a mirada da objetiva, pode-se perceber vestígios significativos: as diferentes imagens dos colaboradores negros nas páginas. Os indícios perscrutados junto às fontes imagéticas podem sinalizar como Silvino de Azeredo deixava transparecer a sua condição de negro e de seus ajudadores ante os estigmas causados à população negra por conta dos três séculos e meio de escravidão.

⁶ A presente pesquisa já conseguiu mapear sete colaboradores negros que participavam ativamente na produção jornalística do *Correio da Lavoura*. Os cruzamentos estão sendo feitos a partir das imagens publicadas no periódico.

As imagens, como nos alerta Peter Burke, “são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria” (BURKE, 2004, p. 18), ou seja, é necessário que uma análise crítica, acompanhada de uma compreensão do contexto de criação, sejam postos em prática para se evitar o uso alegórico das figuras que podem causar interpretações errôneas e/ou reforçar concepções enviesadas e disformes. Assim sendo, trazer luz sobre o processo criativo das imagens – quem as criou, quando criou, para quem criou e, principalmente, as intencionalidades dos sujeitos – torna-se fundamental para que estes vestígios imagéticos possam transmutar-se em vestígios históricos, já que “esses indícios não necessariamente ditam a relação verídica dos incidentes históricos, mas são testemunhas de uma parcela de articulação e conexão com atores e/ou ambientes históricos” (GODOY; OLIVEIRA, 2018, p. 91).

Estes indícios dão fôlego e produzem rebatimento positivos “pela sua potencialidade de conexão com possíveis ações e narrativas de um momento histórico, o que os qualifica, portanto, como potenciais documentos históricos (GODOY; OLIVEIRA, 2018, p. 91). Desta feita, ao propor a utilização das imagens publicadas no *Correio da Lavoura*, a ação objetiva indiciar, para além do pertencimento étnico do fundador, a atuação efetiva de sujeitos negros letrados e a imprensa negra iguaçuana.

A imprensa negra iguaçuana e a causa da instrução

A pesquisadora Ana Flávia Magalhães Pinto que estuda a imprensa negra no século XIX e XX sublinha em sua pesquisa os vários periódicos dirigidos por homens negros e como estes sujeitos, a partir da imprensa, denunciavam as mazelas da sociedade escravista e o limbo em que se encontravam os negros ainda cativos e, em especial, os libertos, que não estavam mais escravizados e também não eram vistos como cidadão plenos. Estes sujeitos, a partir dos jornais e tipografia formavam redes de sociabilidade e solidariedade, se fortalecendo enquanto grupo. A pesquisadora estabelece algumas delimitações para o enquadramento dos periódicos com vistas a dar corpo e forma ao que ela chamou de Imprensa Negra: o(s) autor(es), obra(s) e público(s). Estes três eixos norteariam a análise das publicações e sua disposição na categoria desenvolvida.

(...) recorri às categorias “autor”, “obra” e “público”, na qualidade de momentos da produção comunicativa, como estratégia de explicação. Assim, a noção de pertencimento orientaria essas três instâncias de acordo com suas especificidades. O reconhecimento de um jornal como manifestação da imprensa brasileira passaria pelos laços do periódico com o espaço em questão: feito por brasileiros; em solo brasileiro; direcionado a um público

brasileiro; em estreito diálogo com esse público; tratando de assuntos brasileiros.

Como mostraram a história e historiografia da imprensa brasileira, a depender dos interesses, da ocasião e das perspectivas, tais requisitos não precisaram ser contemplados em sua totalidade para que um impresso fosse afirmado como tal. (...) Desse ponto de vista formal, imprensa negra, imprensa brasileira, imprensa abolicionista, imprensa operária ou imprensa feminina seriam somente expressões compostas em que o adjetivo sugere possibilidades de entendimento, às quais também se conectam questões relativas à autoria, ao público e aos objetivos – jornais feitos por negros; para negros, veiculando assuntos de interesse das populações negras (PINTO, 2010, p. 20).

Partindo das categorias erigidas para o exame dos periódicos que poderiam se encaixar dentro das delimitações conceituais por ela estabelecidas, o *Correio da Lavoura* vai ao encontro em, pelo menos, um dos eixos propostos: feito por sujeitos negros. É possível, ainda, acrescentar mais um eixo balizador analisando a folha: a captação de diferentes sujeitos negros com múltiplos pertencimentos sociais: professores, poetas e jornalistas de outros semanários, por exemplo. Este alcance da folha pode indiciar como sua capilaridade, para além da divulgação das notícias jornalísticas, aproximavam os diferentes intelectuais dispostos pelo território do Recôncavo. A condução da folha por Silvino Azeredo e Silvino Silverio recebeu significativo destaque em diferentes trabalhos acadêmicos:

As fotografias do capitão Silvino de Azeredo publicadas no jornal, assim como de seus familiares e de seu colaborador Silvino Silverio, alertam para uma condição nunca mencionada nos textos: são intelectuais negros. Essa condição nos impõe a pensar a trajetória desse intelectual e sua escolha/possibilidade por atuar na imprensa (DIAS, 2014, p. 44).



Figura 3 Edição comemorativa do nascimento de Silvino de Azeredo.

A imagem evocada neste artigo, a partir dos critérios estabelecidos por Burke (2004) para a análise, procura indiciar a categoria do “não-dito” no âmbito do pertencimento étnico do fundador do *Correio da Lavoura*. Ao fazer uso das imagens como evidências, abre-se uma nova frente de possibilidades em relação à questão étnica dos grupos que transitaram pela folha. Ao estampar na primeira página um afroiguaçuano, intelectual, atuante no cenário público local e regional, o periódico demarca-se como um jornal negro, feito e capitaneado por mãos negras. A diagramação da página, o tamanho e a centralização da fotografia, o cuidado na escolha da melhor imagem, as colunas antecedidas pelas letras garrafais “homenagem ao nosso diretor” indiciam toda a intencionalidade na produção desta memória histórica jornalística local. Um homem negro letrado, intelectual atuante com bom trânsito entre os diferentes estratos da sociedade fluminense e carioca procura construir uma tradição ligada à vanguarda e à própria prática jornalística na Baixada Fluminense.

Este indício aqui elencado, a saber, a capa do jornal de 17 de junho de 1920, edição comemorativa de mais um aniversário do fundador da folha, edifica uma tradição, um legado à memória de Nova Iguaçu, neste caso, a figura icônica de Silvino de Azeredo. Outro fato significativo que lança luz sobre a atuação intelectual de Silvino de Azeredo, é a criação de uma classe noturna para crianças e adultos em Nova Iguaçu juntamente com a fundação de seu jornal. A classe estava sediada na Tiro Brasileiro de Iguaçu, na Vila Ibuty nº 01. A notícia foi veiculada juntamente com a edição comemorativa de lançamento do jornal *Correio da Lavoura* em 22 de março de 1917. Na coluna intitulada “Pela Instrução” a informação da criação é amplamente divulgada e, inclusive, recebe a cobertura de outros dois periódicos contemporâneos: A Tribuna e A Razão, ambos do Rio de Janeiro. Na publicação de 12 de março de 1917, na coluna “Página dos Estados – Cartas e Telegramas” do periódico “A Razão”, é noticiada a criação da classe de aulas noturnas na cidade de Nova Iguaçu, em Maxambomba, seu objetivo de cunho filantrópico em prol da causa da instrução e o nome dos demais colaboradores da empreitada:

E’ com prazer que noticiamos que acaba de ser creado nesta cidade, um Curso de aulas nocturnas para adultos e creanças, sob a direção do sr. Silvino de Azeredo Filho, nome bastante conhecido nesta localidade.

Não precisamos encarecer a grande utilidade que trará ao publico este novo estabelecimento de ensino que tem como principal objectivo philantropico, ministrar a instrução gratuitamente. Concorrendo com seu esforço para dar combate ao analphabetismo, o sr. Silvino de Azeredo Filho muito auxiliará a administração do dr. Reis, que muito interessado tem se mostrado na diffusão da instrucção dentro e fóra desta cidade.

Qualquer informação, com o sr. André Beluchi, na padaria Italiana, rua Coronel Bernadino Mello (Antiga Formosa) (NOVA IGUASSÚ – MAXAMBOMBA, 12 DE MARÇO DE 1917).

Analisando o fragmento jornalístico veiculado, alguns pontos chamam uma significativa atenção: A publicação que marca a fundação do jornal *Correio da Lavoura* e a anúncio da classe apresentam a datação de 22 de março de 1917. Contudo, no dia 12 do mesmo mês, 10 dias antes, a informação já se mostrava disponível na mídia para o público em geral, o que pode indicar que a criação da classe pode ter sido um evento anterior, recebendo cobertura da imprensa da Capital Federal que só foi apresentada à população iguaçuana juntamente com o lançamento da folha. Outra questão que igualmente atrai olhares são novos nomes de fundadores da classe que não são possíveis de serem identificados na edição comemorativa de fundação do *Correio da Lavoura*. Na edição, o nome de Silvino de Azeredo Filho, primogênito de Silvino de Azeredo surge como idealizador da classe. Em outras publicações, o feita está relacionado a Silvino de Azeredo, inclusive rendendo a ele o convite para integrar a *Liga Brasileira Contra o Analfabetismo* na cidade de Nova Iguaçu com o cargo de Delegado. A edição apresenta acelerado desgaste causado pelo tempo, o que dificulta, em muito, a leitura das páginas. Silvino de Azeredo esteve atuando ativamente também na formação do grupo escolar Rangel Pestana e a fundação do Hospital Iguaçu⁷.

Com a solidificação das fontes digitais, a partir de buscas efetuadas na Hemeroteca Digital e suas potencialidades, esta nova possibilidade de visualização do evento proporcionada pelo fragmento do “A Razão” fez emergir novos sujeitos, até então desconhecidos. Na notícia é possível localizar, para além do nome do fundador da classe, o do Dr. Reis⁸, político local que já se mostrava atuante na causa da instrução em Iguaçu assim como em locais diversos. O nome de André Beluchi⁹ também consta na publicação. A Classe de Aulas Noturnas para adultos e crianças era de cunho filantrópico e tinha como princípio ofertar a instrução primária de maneira gratuita e estava vinculada à *Liga Brasileira Contra o Analfabetismo*. A Liga, em seu programa publicado em 1915, anunciava que em sua escola seria ofertado “o ensino da Instrução Primordial básica, que consiste no conhecimento da Leitura, da escrita, dos elementos da arithmetica e do desenho geometrico, e noções de Instrução Civica” (LIGA

⁷ Na inauguração do Hospital Iguaçu, em 31 de março de 1935, importantes personalidades da época como o Dr. Luís Palmier e o presidente Getúlio Vargas foram recebidos por personalidades locais iguaçuanas. Entre elas estava Silvino de Azeredo, vice-diretor do hospital.

⁸ Manoel Reis, vereador e presidente da Câmara Municipal de Vereadores. Disponível em: <https://www.cmni.rj.gov.br/site/historia/livro-memoria-da-camara-municipal-de-novaiguacu.pdf> Acesso em: 03/07/2022.

⁹ André Beluchi é dono da padaria Italiana, localizada na rua Formosa, hoje Bernardino de Melo, via principal as margens da linha férrea no centro de Nova Iguaçu. Pelo seu sobrenome, é possível supor que ele fosse de origem italiana. Não é possível afirmar qual relação foi estabelecida entre André, Silvino e a classe de aulas noturnas.

BRASILEIRA CONTRA O ANALFABETISMO, 1941). Desta forma, é possível supor que a classe fundada por Silvino de Azeredo, por estar filiada à referida liga, ministrava os conteúdos programáticos estabelecidos acima citados, assim como, de maneira paralela, incentivava o apego e amor à terra e a formação de um trabalhador rural mais preparado, disposta a dedicar-se à lavoura.

Considerações finais

O trabalho até aqui desenvolvido se desenrola a partir de uma dissertação ainda em construção e está passível de ressignificações e rearranjos de acordo com as novas evidências que podem vir a ser descobertas no sabor da pesquisa. É a surpresa que move o autor destas poucas palavras. Entretanto, aventar a possibilidade de instrução para a população do Sertão a partir de uma imprensa negra localizada em uma região periférica é significativamente gratificante. A Baixada Fluminense e, conseqüentemente, seus municípios, durante muitos anos, esteve ligada à violência, abandono e pobreza, o que mascarou as importantes contribuições advindas desta região e de seus sujeitos para a história do próprio município de Nova Iguaçu, como também para a história da Baixada Fluminense, do estado do Rio de Janeiro e, por que não, do Brasil. Diferentes estudiosos têm encarado a labuta de construir uma historiografia que dê conta das complexidades existentes neste território/espço sem perder as singularidades contidas em cada região, fazendo emergir novos sujeitos, novas descobertas e, acima de tudo, novos pesquisadores para dar continuidade a esta árdua tarefa. Figurar futuramente entre estes que antes do escritor deste texto pavimentaram o caminho em direção a este objetivo é, com certeza, a realização de um sonho e a coroação de todo o tempo e trabalho dedicados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Claudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. Uberlândia: **Educação e Filosofia**, v. 33, n. 67, p. 27-55, jan./abr., 2019.

NOVA IGUAÇU, MAXAMBOMBA. *A Razão*. Rio de Janeiro, n.84, 12 mar 1917. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=129054&Pesq=%2212%20de%20mar%20c3%a7o%22&pagfis=714> acesso em 03/07/2022.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

CAMPOS, Raquel Discini de. **No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a pesquisa da história da educação**. Campinas: Revista Brasileira de História da Educação, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./abr., 2012.

CASTILHO, Denis. **Os sentidos da modernidade**. Boletim Goiano de Geografia, 2010, p. 125-140.

COSTA, Carlos Eduardo Coutinho da. **Migrações negras no pós-abolição do sudeste cafeeiro (1888-1940)**. Rio de Janeiro: Topoi, v. 16, n. 30, p. 101-126, jan./jun., 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. São Leopoldo: Educação Unisinos, v. 12, n. 3, set./dez., 2008

DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

FORTE, José Mattoso Maia. **Memória da fundação de Iguassú: comemorativa do primeiro centenário da fundação da villa em 15 de janeiro de 1833**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, Rodrigues & C, 1933.

GODOY, Guilherme Tadeu de; OLIVEIRA, Mirtes Cristina Marins de. **Acervos de centros de pesquisa: a construção da narrativa histórica e os materiais iconográficos**. Campinas: Pós-Limiar, 1 (2), 89-102, jul./dez., 2018.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOMENAGEM AO NOSSO DIRETOR. O HERÓE DO DIA. Correio da Lavoura. Nova Iguaçu, ano I, n. 45, 17 jun 1920. Disponível em:
http://rima.im.ufrj.br:8080/jspui/bitstream/1235813/788/1/Correio%20da%20Lavoura_45_Janeiro_1918%20%28finalizado%29.pdf Acesso em 15/08/2022.

LIGA BRASILEIRA CONTRA O ANALFABETISMO, 1941.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do; BEZERRA, Nielson Rosa. **De Iguassú à Baixada Fluminense: histórias de um território**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias.** Revista Brasileira de História, 2007.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Imprensa negra no Brasil do século XIX.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

SILVA, Lucia Helena Pereira da. **Saneamento e Política na Baixada Fluminense: Nova Iguaçu no início do século XX.** Florianópolis: Revista de Ciências Humanas, v.48, n. 2, p. 282-302, jun-dez, 2014.

WASSERMAN, Claudia. **História Intelectual: origens e abordagens.** Tempos Históricos, v. 19, 1º sem 2015, p. 63-79, 2015.

ZANOTTO, Gizele. **História dos intelectuais e História intelectual: Contribuições da historiografia francesa.** Rio Grande: Biblos, 22 (1), 31-45, 2008.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES NAS PÁGINAS DO JORNAL O AVISO (1910 A 1930)¹

Raylane Virginia Venâncio Ferreira Lima

Universidade Federal do Piauí - UFPI
raylaneven99@gmail.com

Jane Bezerra de Sousa

Universidade Federal do Piauí - UFPI
Jane-bezerrasousa@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as notícias publicadas no *Jornal O Aviso*, entre os anos 1910 e 1930, referentes às instituições escolares. Os periódicos utilizados encontram-se digitalizados na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional (portal de periódicos nacionais reconhecido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia), cujo acervo está disponível na internet, por meio do *link*: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/aviso/844160>. Para tanto, visando ao desenvolvimento da pesquisa, lançou-se mão de bibliografia ancorada na obra de Sousa (2020); Deus (2014); Araújo e Gatti Júnior (2002); Vieira (2005); Mendes (2012); Brito (1996); Sousa (2005, 2009); Vicentini e Lugli (2009); e Carvalho (2018). Nessa perspectiva, a metodologia proposta parte de abordagem qualitativa, tendo como teoria de análise a História Cultural. Trata-se de uma pesquisa documental, sendo a fonte de pesquisa o acervo dos jornais, cujas notas tratam de propagandas e inaugurações das escolas. Por meio delas, é possível obter dados atinentes ao *Gymnásio Areolino de Abreu*, *Collegio 24 de fevereiro*, *Collegio da professora Nhasinha Freire*, *Collegio Felisberto de Carvalho* e *Grupo Escolar Coelho Rodrigues*. Tais fontes denotam maior presença da iniciativa privada nas publicações. Em relação às instituições escolares de ensino primário e secundário, o que se depreende no *Jornal O Aviso* é a preponderância de anúncios referentes às escolas privadas, mostrando aos leitores o currículo e a organização pedagógica dessas escolas. Todavia, pouco se fala sobre o ensino público e suas problemáticas. Ao mesmo tempo, as edições do jornal evidenciaram que em Picos, havia muitas escolas privadas, mas a procura por matrículas era baixa – apesar da Reforma de 1910, estruturando todo o ensino primário, secundário e normal no Piauí –, daí porque sua implantação não foi eficaz. Por sua vez, em *O Aviso*, apresentam-se diversas notícias reforçando os problemas com a instrução em Picos e o descumprimento do Regulamento Geral da Instrução, a exemplo de escolas que ainda funcionavam na casa de professoras. Outra notícia que desnuda a realidade da instrução em Picos alude à inauguração do *Grupo Escolar Coelho Rodrigues*, em que o jornal sob apreço lamenta o fato de o primeiro grupo escolar da cidade não ter infraestrutura adequada para o ensino e funcionar em uma casa alugada. O tema é importante para a história das instituições escolares, bem como o uso do jornal como fonte para

¹ Parte deste artigo resulta do trabalho de conclusão de curso intitulado: A educação picoense nas páginas do jornal *O Aviso* (1910 a 1930), de Raylane Virginia Venâncio Ferreira Lima, sob orientação da professora Jane Bezerra de Sousa, na Universidade Federal do Piauí.

a história da educação piauiense. Não obstante, constatou-se que o grupo escolar foi significativo para a educação picoense, por intensificar a necessidade de professores capacitados para o exercício do magistério e de ampliar o acesso à educação, ao tempo em que trouxe as ideias de modernidade educativa.

Palavras-chave: Instituições Escolares. Educação Picoense. jornal *O Aviso*.

Introdução

Este artigo é parte de um trabalho de conclusão de curso que tem por título “A educação picoense nas páginas do jornal *O Aviso* (1910 a 1930)”, periódico de publicação quinzenal que teve duração de vinte anos. O referido noticioso foi o primeiro periódico publicado na cidade de Picos – Piauí (PI), com a primeira publicação datada de 15 de novembro de 1910. Foi fundado pelo coronel e deputado Joaquim das Chagas Leitão, que também era redator do jornal. O periódico teve dois períodos de circulação: o primeiro, de 1910 a 1922, e o segundo vai de 1927 a 1930.

“O Aviso” – o jornal pioneiro de Picos 1ª fase, nº 1, de 15 de novembro de 1910. Lema: *Salus Populi Suprema* (Impresso na Tipografia do antigo República, de Teresina. Seu prelo está no Museu do Estado. [...] “O Aviso” – Picos 2º fase nº 1, voltou a funcionar a 15/10/1927. Propriedade e redação do Cel. Joaquim das Chagas Leitão. Quinzenal. Circulou até 1930. (DEUS, 2014, p. 86).

Alguns exemplares deste jornal encontram-se digitalizados na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional, cujo acervo pode ser acessado pela internet, de forma livre e gratuita, a partir do *link*: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/aviso/844160>. O acervo da Hemeroteca Digital contabiliza um total de 229 páginas digitalizadas e distribuídas por edições e ano de publicação. No total, são 55 periódicos digitalizados, referentes aos anos de 1910, 1911, 1917, 1918, 1921, 1922, 1927, 1929 e 1930, sendo o ano de 1911 o que possui o maior número de edições digitalizadas pela hemeroteca.

Picos é uma cidade localizada na região centro-leste do Piauí, a pouco mais de 300 km da capital, Teresina. Banhada pelo rio Guaribas, possui clima tropical megatérmico e cobertura vegetal de Caatinga. Sobre isso, destaca-se uma das notícias publicadas – “**Município Picos:** Oficialmente foi elevada à categoria de Cidade pelo Decreto Estadual nº 33, de 12 de dezembro de 1890, pelo Barão de Uruçuí, recebendo o nome de Picos – uma homenagem aos ‘montes, serras, colinas e picos’ que a cercam.” (DEUS, 2014, p. 15).

A investigação ora proposta busca discutir as notícias sobre instituições escolares publicadas no *Jornal O Aviso*. Em relação ao procedimento metodológico, a abordagem é qualitativa e tem como teoria de análise o campo historiográfico da História Cultural. Ademais, trata-se de uma pesquisa documental, porquanto a investigação adota como fonte o acervo de jornais.

No período em que o jornal iniciou suas publicações, a educação piauiense passava por uma importante reestruturação no ensino, conhecida como *Reforma de 1910*, regulamentada pelo Decreto nº 434, de 19 de abril de 1910, e consolidada pela Lei nº 565, de 22 de junho de 1910. Para Brito (1996, p. 45) “o regulamento de 1910 encerra-se o período de ‘estruturação’ e tem o período de ‘consolidação’. As estruturas de vários ramos de ensino mantidos pelo Estado, vão sendo, gradativamente, implementadas”.

Estudar a Reforma de 1910 é imprescindível para a construção deste artigo, pois sua influência perdurou todo o período estabelecido para recorte desta análise, como se vislumbra pelo trecho a seguir: “O Regulamento de 1910 é um documento histórico da mais alta relevância para a educação piauiense não só pelo longo período de sua vigência, que se estende até 1930, como pelas mudanças que operou na estrutura dos diversos ramos de ensino mantidos pelo estado”. (BRITO, 1996, p. 46).

Metodologia

As fontes de pesquisa são os jornais, de modo que a investigação científica se consubstancializa em uma pesquisa documental. A propósito, Gil (2008, p. 51) afirma que esse delineamento é adequado para a pesquisa que “[...]vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

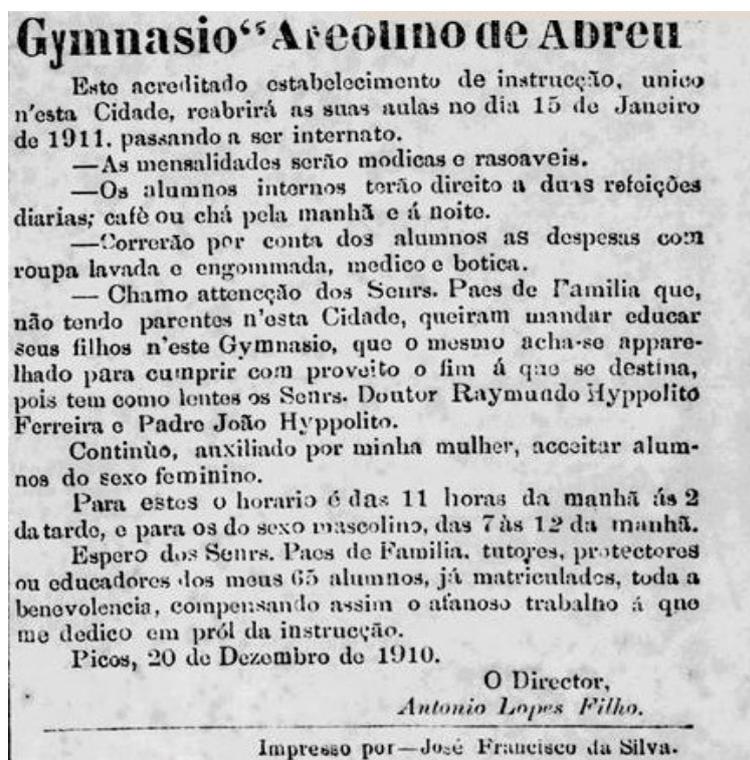
Instituições, propagandas e exames

O *Jornal O Aviso* destaca, de maneira acentuada, diversos anúncios de escolas de ensino primário e secundário da cidade de Picos, bem como de cidades vizinhas. Os primeiros anúncios de escolas publicados no jornal eram referentes ao Ginásio Areolino de Abreu, localizado no município de Picos. Sobre ele, há duas notícias: uma datada de 30 de dezembro de 1910, e outra de 9 de janeiro de 1911. Ambas foram publicadas antes do início do período letivo

(previsto para o dia 15 de janeiro de 1911) e tinham a finalidade de captar novos alunos para a instituição.

A notícia foi escrita pelo diretor da instituição, Antonio Lopes Filho, e o anúncio abordava o regime interno da instituição, como: horário das aulas para os estudantes do sexo masculino e feminino; número de refeições para o regime interno; medicamentos; roupas; nomes de alguns professores que faziam parte do corpo docente; número de alunos matriculados (65 alunos); o novo regime da escola que seria de internato; e, ainda, a permissão para o ingresso de estudantes de outros municípios.

Figura 1 – Anúncio publicado em *O Aviso*, referente ao Ginásio Areolino de Abreu, edição nº 5



Fonte: Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1911_00005.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

Pela notícia, O Ginásio Areolino de Abreu, única instituição na cidade de Picos a funcionar na modalidade proposta, conforme ilustra a nota, é enfatizado pelo diretor no anúncio publicado em *O Aviso*, tendo como lentes Raymundo Hyppolito Ferreira e Padre João Hyppolito. A partir dessa notícia, acredita-se na necessidade de maiores pesquisas sobre o funcionamento dessa instituição, posto que ela pode ter funcionado como um preparatório para escolas de ensino secundário, tendo em vista os dados dispostos na sequência.

De acordo com Mendes (2012), havia escassez de escolas de ensino secundário no Piauí durante toda a República Velha, havendo apenas uma instituição em Teresina – o Liceu; em Parnaíba e Floriano, idem, mas apenas a partir de 1920.

Isso posto, “O ensino secundário no Piauí, no período de 1889 a 1930, era lecionado apenas somente no Liceu Piauiense, Colégio Diocesano (em Teresina); no Ginásio Parnaibano, no Instituto Coelho Rodrigues (Floriano) e no Ginásio Municipal de Floriano.” (MENDES, 2012, p. 140).

Vale ressaltar que a Reforma de 1910 definiu para o ensino secundário um ensino enciclopédico, com cerca de 23 disciplinas ofertadas. Ademais, essa modalidade de ensino só poderia ser cursada pelos discentes que tivessem concluído o ensino primário ou mediante aprovação em exame de admissão.

Outrossim, havia exigências a serem cumpridas pelos estudantes, como ter idade mínima de 12 anos. Para as instituições, os requisitos eram adotar livros de acordo com os utilizados no Ginásio D. Pedro II. No tocante ao docente, para admissão, era necessário ter idade mínima de 21 anos e comprovar moralidade e sanidade, além de ser aprovado em prova escrita, dissertação oral e arguição, em consonância com Brito (1996, p. 67).

O curso secundário, com duração de seis anos, observava um currículo enciclopédico que incluía, além das 23 disciplinas regulares, constantes do art. 276, do Regulamento, mais a cadeira de escrituração mercantil, contabilidade comercial e prática de comércio, a ser ministrada por professor contratado, e instrução militar, a ser ministrada por oficial do exército.

Ainda sobre o ensino secundário, era necessário o exame de admissão e comprovar a idade de 12 anos, como se percebe em Brito (1996, p. 96):

Exigia-se dos candidatos à matrícula a conclusão do curso primário. Os que não pudessem satisfazer a essa exigência deveriam submeter-se a exame de admissão constante de prova escrita e de prova oral, a ser prestado perante uma banca examinadora. Os candidatos deveriam comprovar idade de 12 anos, não havendo limite máximo de idade.

O ensino secundário, assim como o primário, sofreu com diversos problemas: ausência de fiscalização do estado; despreparo dos professores; carência de prédios escolares, entre outros aspectos que comprometiam a qualidade e a eficiência do ensino.

Não obstante, essas diretrizes só se aplicavam ao ensino público. Por sinal, Brito (1996, p. 49) sobreleva que para o ensino privado, as diretrizes referiam-se à moralidade, à higiene e às informações estatísticas, não havendo qualquer exigência sobre a eficiência do ensino: “Não

se cogitava sequer da competência do corpo docente, da estrutura curricular e dos conteúdos e métodos de ensino adotados”.

No que diz respeito ao Ginásio Areolino de Abreu, não foi possível identificar se a instituição de ensino estava ou não organizada a partir das diretrizes da Reforma de 1910, uma vez que as informações do anúncio não dispunham as disciplinas nem os critérios de admissão.

Na notícia *Collegio 24 de Fevereiro*, publicada em 15 de janeiro de 1918, por Lindolpho Uchôa, padre, professor e diretor da instituição, identifica-se que a escola ficava localizada na cidade de Floriano. No anúncio, extrai-se que a instituição funcionava no regime internato, semi-internato e externato, assim como discorria sobre a mensalidade de cada modalidade, o nome dos professores das disciplinas de Português, Francês, Geografia, Aritmética, Latim, História do Brasil, e do curso de Religião e Civilidade.

Outros anúncios verificados, nomeados *Collegio*, foram publicados no dia 15 de março de 1929, e 30 de março de 1929, referentes ao Colégio Felisberto de Carvalho, escritos pelo diretor do Colégio Miguel Lydiano, uma escola de ensino primário que afirmava estar de acordo com o programa oficial para instrução da época.

No anúncio, menciona-se o valor da mensalidade dos quatro primeiros anos do ensino primário mais o complementar (5º ano), sendo que no ano complementar, os estudantes teriam aulas de Francês e Escrituração Mercantil. Já no segundo anúncio publicado, enfatiza-se que o colégio preparava os estudantes para os exames de admissão dos cursos ginásial e normal.

Figura 2 – Anúncio do Colégio Felisberto de Carvalho, edição nº 166

COLLEGIO "FELISBERTO DE CARVALHO"		
Instrução primaria com todas as materias do programma official.		
MENSALIDADES:		
Curso Infantil — 1º anno		6\$000
« Preparatorio — 2º »		6\$000
« Elementar — 3º »		8\$000
« Medio — 4º »		10\$000
« Complementar 5º »		15\$000
Alem nas materias do programma official, ha para os alumnos do 5º anno breves noções de Francez e Escrituração Mercantil.		
Os alumnos internos pagarão 60\$000 mensaes com uma Jorna annual de 50\$800.		
O Director Miguel Lydiano.		

Fonte: Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1929_00166.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

O Colégio Felisberto de Carvalho é a primeira escola a ser anunciada em *O Aviso*. Pela análise destas pesquisadoras, ela está em consonância com a Reforma de 1910, pois as séries estão estruturadas em elementar – referentes aos quatro primeiros anos do ensino primário, e

complementar, correspondente ao 5º ano – apesar de a Reforma definir apenas 4º ano/série para a conclusão do ensino primário. Ainda afirma a nota que o colégio oferece todas as disciplinas do programa oficial, ou seja, Leitura, Escrita, Gramática, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia Geral, Geografia do Brasil, noções de Ciências Físicas e Naturais e Desenho.

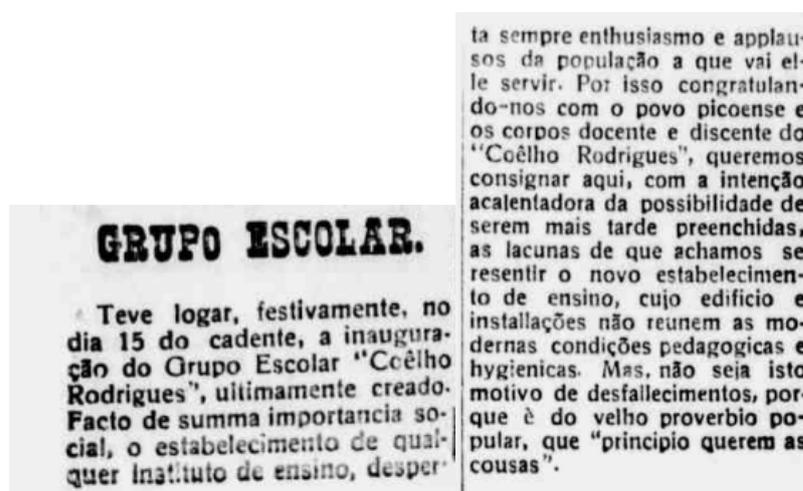
Em 15 de maio de 1918, há uma notícia publicada com o título *Collegio*, que trata da fundação de uma nova escola de primeiras letras na cidade de Picos, exclusivamente para estudantes do sexo feminino. As aulas eram ministradas por uma mulher, Nhasinha Freire, na casa de seu pai.

Collegio – Nhazinha Freire, científica aos Exmos. Senores Paes de Família que, no dia 1º de junho, abrirá um colégio para crianças do sexo feminino, em o qual lecionará primeiras letras, funcionando em casa de residência de seu pae Dr, Urbano Eulálio, à Rua da egreja, desta cidade. (COLLEGIO... 1918).

Essa notícia ratifica o que Vieira (2005) diz sobre a educação picoense de 1910 a 1930, no sentido de que mesmo perante a Reforma de 1910, durante toda a Primeira República, Picos continuou com suas atividades educacionais similares a períodos passados, com aulas ministradas nas residências de professores e de forma multisseriada. Aliás, o ensino primário era marcado pela presença feminina, principalmente após a criação da Escola Normal Oficial, em 1910, tornando-se, também, uma ocupação para mulheres viúvas ou solteiras, devido ao celibato.

A notícia *Grupo Escolar*, de 28 de fevereiro de 1929, alude à inauguração do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, que foi inaugurado no dia 15 de fevereiro de 1929. A notícia ressaltou a importância da instituição para a cidade de Picos. O jornal faz crítica às instalações do novo prédio do grupo escolar.

Figura 3 – Inauguração do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, edição nº 165



Fonte: Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1929_00165.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

A criação do Grupo Escolar Coelho Rodrigues é um fato muito importante para a história da educação do município de Picos, pois traduziu uma tentativa de ampliar o acesso à educação e oferecer uma escola dentro dos padrões de modernidade. Adicionalmente, os grupos escolares eram os únicos autorizados a oferecer o curso primário completo de quatro anos, incluindo os dois níveis de ensino.

O referido grupo escolar foi fundado em uma sala de pensão pertencente a Raul Rodrigues, o que levou *O aviso* a lamentar a ausência de uma sede (prédio) para o grupo escolar e dizer que as instalações não estavam adequadas às condições pedagógicas e higiênicas necessárias para o desenvolvimento do ensino.

Sobre essa notícia pública de *O aviso*, Sousa (2005), complementa:

A crítica que o jornal faz às instalações da escola era ocasionada pelo fato de o Grupo Escolar funcionar em uma casa reformada, e não em um prédio próprio, como já ocorria em outras cidades do Piauí. Isso suscitava a necessidade da construção de um prédio próprio, de espaço adequado para o funcionamento do Grupo Escolar em uma cidade que começava a demonstrar preocupação com sua modernização. O comentário do jornal revela também o anseio do término da antiga prática de aulas em locais improvisados, sem instalações pedagógicas e higiênicas adequadas, algumas vezes em cômodos das residências dos próprios professores. (SOUSA, 2005, p. 28).

Com a criação do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, em 1929, intensificou-se a necessidade de profissionais qualificados para o exercício do magistério, com formação de acordo com os padrões de modernização pedagógicos da época. Foi nesse cenário que as primeiras normalistas chegaram à cidade de Picos, no ano de 1930.

Para Picos, a instalação do grupo escolar foi um grande avanço, pois não havia esse modelo de escola pública na cidade, o que inviabilizava a instrução de boa parte das crianças picoenses. Porém, ao mesmo tempo, foi uma tentativa de resolver os problemas educacionais enfrentados pelo município: analfabetismo, professores leigos, entre outros.

Considerações finais

Em relação às instituições escolares de ensino primário e secundário, o que se observou no *Jornal O Aviso* foi uma grande presença de anúncios de escolas privadas, os quais mostram aos leitores o currículo e a organização pedagógica dessas escolas. Por outro lado, pouco se fala do ensino público e de suas problemáticas.

Ao mesmo tempo, as publicações do jornal permitiram perceber que em Picos, havia muitas escolas privadas, mas a procura por matrículas era baixa. Isso levou muitos diretores de escolas a escrever depoimentos sublinhando a importância da instrução, principalmente elementar, para a sociedade, publicando-os em *O Aviso*.

Apesar de a Reforma de 1910 ter estruturado todo o ensino primário, secundário e normal, sua implantação não foi eficaz. Em *O Aviso*, apreendem-se diversas notícias reforçando os problemas com a instrução em Picos, e o descumprimento do Regulamento Geral da Instrução, como é o caso de escolas que ainda funcionavam na casa das professoras, contando com apenas um docente, em um modelo idêntico ao ofertado pelos mestres-escolas. Outra notícia que mostra a realidade da instrução em Picos é referente à inauguração do Grupo Escolar Coelho Rodrigues. Por sinal, o próprio *O Aviso* lamenta o fato de o primeiro grupo escolar da cidade não ter infraestrutura adequada para o ensino e funcionar em uma casa alugada – inclusive, essa estrutura que só foi conquistada em 1933 (SOUSA, 2005).

Deveras, o grupo escolar foi importante para a educação picoense por patentear a necessidade de professores capacitados para o exercício do magistério e ampliar o acesso à educação, trazendo, ao mesmo tempo, as ideias de modernidade educativa.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. C. S. Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do triângulo mineiro: a revista *A Escola*. In: ARAUJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). **Novo temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

BASTOS, M. H. C. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAUJO, José Carlos Souza; JÚNIOR, Décio Gatti (org.). **Novo temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

BRITO, I. S. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CARVALHO, C. H.; ARAUJO, J. C. S.; NETO, W. G. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia, 1930-1950). In: ARAUJO, J. C. S.; JÚNIOR, D. G. (org.). **Novo temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

CARVALHO, M. S. M. **Educação piauiense nas fontes literárias: do professor leigo ao professor normalista (1910 a 1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em:

https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20defesa.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

COLLEGIO. **O Aviso**, n. 166, p. 2, 15 mar. 1929. Disponível em:
:http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1929_00166.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

COLLEGIO. **O Aviso**, n. 92, p. 2, 15 maio 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1918_00092.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

DEUS, M. D. **Picos a princesa dos montes: história e evolução**. Picos, PI: Brito, 2014.

GIL, A. C. Utilização de documentos. *In*: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO ESCOLAR. **Jornal O Aviso**, n. 165, p. 3, 28 fev. 1929. Disponível em:
http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1929_00165.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021. LEITÃO, J. C. **O aviso**, Picos, ano 1, n. 1, 15 nov. 1910. Disponível em:
http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1910_00001.pdf. Acesso: 2 jan. 2021.

LOPES FILHO, Antonio. Gymnásio Areolino de Abreu. **O Aviso**, n. 5, p. 4, 15. jan. 1911. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1911_00005.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

MENDES, F. I. V. **História da educação piauiense**. Sobral: EGUS, 2012.

SOUSA, J. B. **Instituições escolares no Piauí em páginas dos jornais (1961 a 1971)**. Curitiba: CRV, 2020.

SOUSA, J. B. **Picos e consolidação de sua rede escolar: do grupo escolar ao ginásio estadual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005. Disponível em: <https://www.ufpi.br/dissertacoes-ppged>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SOUSA, J. B. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13609>. Acesso em: 30 out. 2021.

UCHOA, Lindolpho. Collegio 24 de fevereiro. **O Aviso**, n. 84, p. 4, 15 jan. 1918. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/844160/per844160_1918_00084.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, M. A. B. **Educação e sociedade picoense: 1850 a 1930**. Teresina: EDUFPI, 2005.

JORNAL FOLHA DO NORTE: UMA CONEXÃO EM PROL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FEIRENSE

Edilsa Mota Santos Bastos¹

Universidade Federal de Sergipe - UFS

RESUMO

O trabalho intitulado de “Jornal Folha do Norte: uma conexão em prol da história da educação feirense”, teve como objetivo investigar a relação entre o Jornal Folha do Norte e a Escola Normal de Feira de Santana - Ba durante seu funcionamento, a saber, como se dava a cobertura do Jornal em relação aos eventos da Escola? Qual era o olhar do Jornal em relação aos alunos da Escola? A partir de tais questionamentos, a pesquisa reuniu informações que contextualizou a primeira década de funcionamento da Escola, inaugurada em 1º de junho de 1927, além das leituras e discussões propiciadas pela Disciplina História da Educação, Arquivo e Patrimônio Histórico Educativo, ministrada pelo Professor Doutor João Paulo Gama Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e pesquisa documental com base nas referências de Bacellar (2018); Sousa (2019); Luz (2019); Cruz (2000, 2012); Oliveira (2019); Dines (2009); Martins, Luca (2013); Farge (2017) e Souza (2013), artigos publicados nos editoriais do Jornal Folha do Norte com as questões mencionadas, visto que, o Jornal esteve presente em variantes momentos da existência da Escola Normal de Feira de Santana, outorgando visibilidade ao patrimônio educativo.

Palavras-chave: Escola Normal de Feira de Santana. História da Educação Feirense. Jornal Folha do Norte. Patrimônio Educativo.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED, (Orientador - Professor Doutor Luiz Eduardo Menezes Oliveira).

Introdução

Este trabalho buscou investigar a relação sobre o Jornal Folha do Norte e a Escola Normal de Feira de Santana - Ba durante seu funcionamento, a saber, como se dava a cobertura do Jornal em relação aos eventos da Escola? Qual era o olhar do Jornal em relação aos alunos da Escola? Com base nos estudos, leituras e pesquisa das fontes, vamos discorrer sobre tais questionamentos.

A pesquisa reuniu informações que contextualizou a primeira década de funcionamento da Escola, inaugurada em 1º de junho de 1927. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e pesquisa documental com base em variadas referências. De acordo com Carlos Bacellar (2018, p. 24), “o uso com fontes manuscritas, é, de fato, interessante, e todo pesquisador que entra por essa seara não se cansa de repetir como os momentos passados em arquivos são agradáveis”. Nessa seara, descobrimos muitas informações que nos saltam os olhos, pois, os arquivos nos trazem oportunidades de mergulhar e navegar no oceano da História.

De acordo com Francisco José Alves (2022, p. 19), em seu “artigo Princípios para o uso de textos como fontes históricas”, a pesquisa bibliográfica/documental, “implica em atentar para os dados oferecidos pelo próprio texto em sua materialidade”, seja um texto ou um documento, precisamos estar atentos ao que eles estão dizendo para podermos compreender a dinâmica contida a respeito do tempo, lugar, espaço e os contextos aos quais esse material nos remete, a exemplo de, pessoas envolvidas, marcos históricos, políticos, culturais, econômicos, religiosos, educacionais, dentre outros.

Segundo José Augusto Ramos da Luz (2019, p. 86), em seu artigo “Educação e eugenia na República, nas primeiras décadas do século XX”, corrobora ao afirmar que, “o que se buscava era uma educação e ensino novos para um país que se modernizava”. Neste período, o Brasil passava por muitas mudanças, havia uma preocupação significativa por parte de políticos e estudiosos com os rumos da educação no país.

Antônio Robertos Seixas da Cruz (2012) menciona em uma de suas obras, que as transformações que propagavam em território brasileiro, davam-se nos campos da economia, política, social e educacional, visto que, esse modelo já não correspondia “as necessidades do capitalismo mundial”. A partir de tais transformações, no quadro

[...] econômico, houve o declínio das oligarquias, devido ao surgimento de novas forças sociais provenientes das mudanças sofridas pela base econômica, que abolira as relações de produções escravistas e abandonavam paulatinamente, o modelo agrário-exportador [...] (CRUZ, 2012, p. 43).

Então de fato, existia um atraso na modernização do país nas diversas áreas, sendo o atraso na educação, bem mais urgente. Daiane Silva Oliveira (2019, p. 93), em seu artigo “Escolarização e civilidade: as representações de uma cultura escolar no Jornal Folha do Norte (1918-1940)” ressalta que, a cidade de Feira de Santana nesse período, era considerada uma “cidade republicana”, no entanto, tornou-se uma cidade “que despertava do atraso para uma modernização inaugurada pelo novo ideário de nacionalidade brasileira pautada no progresso”.

Foi nesse interim que, segundo Ione Celeste de Sousa (2019, p. 139), em seu artigo “A Escola Normal de Feira de Santana na interiorização dos cursos normais na Bahia – projetos e lugares de memórias”, menciona que Anísio Teixeira, enquanto Diretor da Instrução pública em 1924, tem a ideia “de interiorizar a preparação de normalistas para atuar no ensino público primário, no intuito de promover o progresso do estado baiano”.

O Jornal Folha do Norte fundado desde setembro de 1909, não ficou alheio a essas informações, e, segundo Cruz (2000, p. 55), após ter sido publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 29 de janeiro de 1926 que Feira de Santana receberia uma Escola Normal, logo o JFN tratou de informar aos seus leitores.

O Jornal Folha do Norte prestou grandes serviços à cidade de Feira de Santana em todos os aspectos que perpassavam pela população, assim como, cidades circunvizinhas e outros estados fronteiriços. Nessa perspectiva, as autoras Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca (2013, p. 8), no livro “História da Imprensa no Brasil”, afirmam que, “a história do Brasil e a história da imprensa caminham juntas, se autoexplicam, alimentam-se reciprocamente, integrando-se num imenso painel”.

Alberto Dines (2009, p. 32), no seu livro, “O papel do jornal e a profissão de jornalista”, menciona que “a imprensa consiste na soma dos desempenhos dos veículos de informação”, de modo que o Jornal Folha do Norte, proporcionou à cidade de Feira de Santana e adjacências diversas informações, sobretudo, da Escola Normal, como já mencionamos.

Essa conexão do Jornal Folha do Norte em prol da educação feirense, sobretudo, da Escola Normal de Feira de Santana, conduz estudiosos e pesquisadores a investigar a relação entre ambos, uma vez que, a Escola em estudo sendo extinta, as edições do JFN salvaguardados pela Biblioteca do Museu Casa do Sertão da Universidade Estadual de Feira de Santana, afirma a importância de salvaguardar as memórias de um tempo longínquo.

A Biblioteca do Museu Casa do Sertão, tutela diversos jornais, revistas e outros documentos que contém informações sobre a Cidade de Feira de Santana e cidades adjacentes. Nessa perspectiva, são salvaguardadas as memórias da Escola Normal por meio do Jornal Folha do Norte. A esse respeito, Arlette Farge (2017, p. 12), em seu livro “O Sabor do Arquivo”, no qual discorre sobre “o conjunto de documentos, quaisquer que sejam suas formas ou seu suporte

material, cujo crescimento se deu de maneira orgânica, automática, no exercício das atividades de uma pessoa física ou jurídica, privada ou pública”, corrobora para compreendermos o valor dos arquivos, sejam impressos, digitalizados, em forma de utensílios ou objetos e/ou imagens.

Na perspectiva do JFN e a ENFS, ambos se constituíram patrimônio histórico cultural e patrimônio escolar respectivamente. A pesquisadora Rosa Fátima de Souza (2013, p. 202), em seu artigo “Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate”, conceitua patrimônio escolar, mencionando que, “o conceito de patrimônio nacional irrompeu durante a Revolução Francesa, e se consolidou no século XIX na Europa, vinculado a ideia de nação e com a finalidade de construção de uma identidade”.

Nessa perspectiva, ainda conforme a autora Souza (2013, 211), “a noção de patrimônio pressupõe a guarda de algo herdado, cujo valor social demanda salvaguardá-lo do risco da ruína e do desaparecimento”, possivelmente, esse tenha sido o olhar e reflexão da Universidade Estadual de Feira de Santana, consolidando o JFN como Patrimônio Histórico Cultural.

No artigo intitulado “Para além do “pó do arquivo”: desafios políticos para a instalação e manutenção do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (2005 – 2019)”, os autores João Paulo Gama Oliveira e Rosa Fátima de Souza Chaloba, assentem que, “a nítida diferença do acondicionamento do acervo e suas condições somam-se ao trabalho realizado tanto para a prática científica com os documentos, objetos e livros”, como outros objetos, a exemplo de móveis. Então avançamos para saber sobre os questionamentos da pesquisa em voga.

Cobertura do jornal Folha do Norte em relação aos eventos da Escola Normal de Feira de Santana

Iniciamos essa sessão com a nossa primeira indagação, como se dava a cobertura do Jornal em relação aos eventos da Escola? Para tanto, vamos dialogar com os autores citados na introdução desse trabalho, as contribuições de edições publicadas do Jornal Folha do Norte, dentre outras referências ainda não apresentadas.

Em 1909, “nasce o jornal Folha do Norte. Velhinho? Que o diga Oscar Niemayer, um pós-centenário bem moderno”, como salientam as autoras Zenaide de Oliveira Novais Carneiro e Mariana Fagundes de Oliveira (2012, p. 33). A primeira impressão data de 17 de setembro daquele mesmo ano.

Redigida por João Carneiro Vital e editado por seu proprietário Tito Ruy Bacelar, ladeado por Arnold Ferreira da Silva (então com apenas 15 anos) e seu irmão Dálvaro Ferreira da Silva, a sua criação foi motivada por uma questão política: servir de porta-voz às candidaturas, para presidente e vice-presidente, respectivamente, de Hermes da Fonseca e Venceslau Brás, combatendo o situacionismo local (CARNEIRO; OLIVEIRA, 2012, p. 33).

Podemos observar que a criação do JFN foi intencional, pois, o objetivo era a propaganda eleitoral para os candidatos mencionados pelas autoras Carneiro e Oliveira. Em consonância com as autoras, Martins e Luca (2013, p. 8) assentem que, “a imprensa é, a um só tempo, objeto e sujeito da história brasileira. Tem certidão de nascimento lavrada em 1808, mas também é veículo para a reconstrução do passado”. Nota-se a importância dos jornais antigos para situarmos em relação à política, economia, cultura, sociedade e educação.

É nessa perspectiva que falaremos da conexão do JFN em prol da ENFS. Como mencionamos anteriormente, o JFN esteve lado a lado com a ENFS, desde que foi anunciado que a cidade de Feira de Santana receberia uma Escola Normal para atender aos reclames da “Lei 1846 de 14 de agosto de 1925, que tratou de reformar o ensino no Estado da Bahia e foi responsável pela criação da Escola Normal de Feira de Santana, no governo de Francisco Marques de Góes Calmon”, como salienta Cruz (2012, p. 45).

A ENFS foi criada com um objetivo, “tinha a exercer papel fundamental para a região e para os interesses do país”, como corrobora Cruz (2012, p. 56). Historicamente falando, havia um atraso educacional no país e a Bahia se preocupou logo em fazer as reformas que a tirasse do mapa desse atraso educacional. Sousa (2001, p. 36) relata que,

A maioria da população baiana era analfabeta na virada do século, como, aliás, o era a população do resto do país. Especialmente na Bahia, um expressivo contingente populacional era descendente de escravos e lutava com extrema dificuldade pela sobrevivência, numa economia em franca estagnação e com perda de representatividade no cenário econômico e político nacional, que, nessa época, passava pela consolidação do pólo econômico no Sudeste, com a economia cafeeira.

É digno de nota salienta, o quão as estruturas da sociedade brasileira em seus diversos aspectos, precisavam passar por reformas. As mudanças possuíam maior visibilidade no Sudeste do Brasil por possuírem melhores condições de instalações industriais para atender as demandas do capital estrangeiro. Além da abolição da escravatura, o país se reestruturava com uma nova forma de governo, a República.

As camadas sociais eram bem acentuadas, por isso, muitas moças e rapazes recebiam a educação em ambiente familiar com mestres/as e preceptores/as particulares, muitas vezes estrangeiros/as. No entanto, já existiam nas capitais escolas normais que atendiam aos filhos/as de famílias mais abastadas. No caso da Bahia, moças e rapazes se deslocavam para Salvador, com o objetivo de adquirirem formação. Contudo, após a criação da ENFS,

Muitas dessas moças, formadas na capital, trabalhavam nas escolas públicas de Feira de Santana, formando o primeiro quadro docente quando da implantação da Escola Normal na cidade, como as professoras Úrsula Martins da Silva, Esmeralda de Brito, Estefania Menna, e a bacharela em Ciências e Letras pelo Gymnasio da Bahia, Sidronia Jaqueira. Outras como Regina Ferreira Vital e Esther Alves de Freitas, sempre citadas nas “*Noticias Sociaes*” do semanário Folha do Norte, também exerceram o magistério público (SOUSA, 2001, p. 38).

É possível perceber a importância e impacto que o JFN exercia sobre variados assuntos. Quando da inauguração da Escola Normal, o Jornal esteve presente, e assim continuou, e, podemos constatar nas publicações do próprio Jornal: “A Escola Normal desta cidade, no cumprimento do Programa de lições cívicas a seus alunos, vai comemorar solenemente a data da nossa liberdade política, para cuja assistência nos enviou convite, que agradecemos” (JORNAL FOLHA DO NORTE, 1927, p.8).

Durante a comemoração do 2 de julho, muitas foram as publicações do semanário. “Revestiu-se de singular imponência a brilhante comemoração do 2 de julho na Escola Normal desta cidade, promovida pelo esforço e competente diretor desse móvel e já victorioso estabelecimento, o ilustre prof. Mendes de Aguiar” (JORNAL FOLHA DO NORTE, 1927, p 3).

A Escola Normal no decorrer do evento, recebeu para as comemorações autoridades da cidade, familiares, alunos, professores, pessoas gradadas (que são importantes por seus feitos), com hinos, poesias e discursos pelo corpo docente e pessoas ilustres da Cidade e Estado. A comemoração do 7 de setembro também foi em grande estilo. Cada comemoração era vislumbrada pela Escola, JFN, políticos, sociedade e familiares dos/as alunos/as.

O olhar do jornal Folha do Norte em relação aos alunos da Escola Normal de Feira de Santana

Nesse tópico, intencionamos conhecer, a partir da nossa segunda inquietação, qual era o olhar do Jornal em relação aos alunos da Escola? Continuaremos na busca de elementos e informações que respondam ao questionamento. Durante festa cívica da Escola na comemoração do descobrimento da América, o JFN noticiou o evento com todos os acontecimentos, dando ênfase a participação das normalistas.

[...] Falaram logo após a normalista senhorinha Germina Freitas de Carvalho, e as alunas do 1º ano do curso fundamental senhorinha Céres Figueiredo, que recitaram, respectivamente as poesias “os três dias de Chistovam Colombo” e “O livro e a América”.

Em interessante colloquio fizeram-se então ouvir as alunas Marphisa Sant’Anna, Dulce Bastos, Romilda Gonçalves, Irisaldina Farias, Hilda

Carneiro, da escola anexa regida pela professora D. Etelvina Regis, seguindo-se um diálogo – A descoberta da América, pelos alunos Djalma Boa Ventura e Edelweis Dias, da escola dos 1º e 2º graus regida pela professora D. Isaura Paiva, e mais as poesias “Dia de Festa” e “A Bandeira Nacional”, recitadas pelos alunos Djalma Boaventura e Antonio Coelho, da mesma aula. [...]. (JORNAL FOLHA DO NORTE, 1927, p. 1-4).

O destaque para os alunos, mostra o quanto estavam envolvidos com os eventos da Escola, além de ser uma grande comemoração. Nessa perspectiva, o Brasil experienciava um espírito nacionalista nas primeiras décadas da República. Naquele mesmo ano, se deu também a comemoração do “1º centenário da Lei de Ensino Primário de 15 de outubro de 1827 criando escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e lugares mais populosos do Império” (JORNAL FOLHA DO NORTE, 1927, p. 1).

Um fator notável nas publicações, é que, o JFN publicava as notas finais dos alunos, como foi possível constatar na edição de 11 de fevereiro de 1928 na Sessão da Congregação. Após a comemoração do 1º aniversário da Escola em 1º de junho de 1928. No mesmo mês, no dia 9, comemorou-se o Dia da normalista, “Em toda a República brasileira, as normalistas, assim como as outras classes sociais tem um dia de cada ano para as suas expansões de júbilo, em meio de um batalhar sem tréguas para a conquista de um diploma” (JORNAL FOLHA DO NORTE, 1928, p. 1).

Nota-se a importância dada às alunas da Escola Normal pelo Jornal Folha do Norte na perspectiva de valorizar as normalistas na comemoração do seu dia, corroborando para dignificá-las e perpetuar a data comemorativa. Uma vez que, tais alunas desempenhariam um papel muito importante para a educação, alfabetizar centenas de milhares de alunos em idade escolar de Primeiras Letras nos Sertões da Bahia.

Em 23 de novembro de 1929, o JFN publicou as notas dos alunos após a realização de exames. Em 13 de dezembro de 1930, o JFN publica sobre a primeira turma da Escola Normal que seria diplomada. “As primeiras professoras formadas pela nossa escola normal. Missa de maioria – entrega de quadros. Estampamos, acima, conforme nossa promessa de edição anterior” (JORNAL FOLHA DO NORTE, 1930, p. 1).

Passados 3 anos da inauguração da Escola, todos os anos uma turma de professores era diplomada. Em todas elas, o JFN se fazia presente, visto que, recebia convite da Direção da Escola e também das normalistas que, sempre visitavam a redação do Jornal. Havia também publicação de poesias que as normalistas declamavam para suas colegas de forma muito valorosa, gentil e graciosa.

Souza (2013, p. 206) corrobora afirmando que “alguns centros de documentação se têm destacado como referência na preservação da memória e na produção de investigações

históricas em educação, a maioria deles vinculados a universidades”, o que é possível constatar através do Centro de Estudos e Documentação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Considerações

Podemos observar a partir dos elementos encontrados, que, a conexão do Jornal Folha do Norte em prol da Escola Normal de Feira de Santana, foi de grande valia, a cobertura do Jornal, contribuía para que a escola ganhasse visibilidade, além da visibilidade social à direção, professores e alunos, que sempre enviavam convite ao Jornal solicitando sua presença nas comemorações.

Quanto ao olhar do JFN com relação aos alunos, nutria-se esperança em cumpri-los com os interesses, cujo objetivos, de lecionarem no Ensino de Primeira Letras/Ensino Primário nas Escolas de Aplicação, Escolas Municipais de Feira de Santana e das cidades circunvizinhas. O Jornal estava atento a participação dos/as normalistas nas atividades da Escola, que demonstrava ser com grande afinco. Os alunos valorizavam a Escola e reconhecia a importância do Jornal para a sociedade em seus variantes aspectos.

Há muito para dizer sobre os elementos encontrados nessa conexão do Jornal com a Escola em destaque. Como menciona Martins e Luca (2013), a imprensa anda de mãos dadas com a história do país. Foi possível observar que as memórias salvaguardadas pela UEFS através do JFN, é um material tangível e temos acesso a ele, como também, possui uma materialidade intangível, a qual não foi dita/registrada.

Depois de quase um século, já não se pode acessar esses/as alunos/as que passaram pela Escola Normal com depoimentos pessoais, se não, somente, através desses vestígios como assinala Souza (2013), ao afirmar que as investigações e publicações não se esgotam.

Não sabemos se nos prédios onde funcionavam a Escola Normal durante sua existência, existem salvaguardados matérias como cadeiras, carteiras, quadros, troféus, uniformes ou outros materiais, mas é possível afirmar, como salienta Oliveira e Souza (2022), que existe uma “massa documental salvaguardados” pelo Instituto Educacional Gastão Guimarães e pelo Centro de Cultura e Arte – CUCA, pertencente a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Com certeza, não foi possível esgotar aqui todas as nuances dos questionamentos levantados. Seria necessário tempo e espaço para explanar os achados que compreendem a primeira década/primeiros anos de funcionamento da Escola Normal de Feira de Santana. De acordo com Farge (2017, p. 14), “o arquivo não escreve páginas de história”, somos nós, estudiosos e pesquisadores que nos debruçamos em perscrutar e decifrar as informações ali contidas, e assim, vamos contextualizando nossa visão a partir dos achados da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco José. Princípios para o uso de textos como fonte histórica. **In: A lição das fontes – Exercícios de pesquisa historiográfica.** Francisco José Alves; Saulo Vinícius Souza Barbosa (organizadores). – 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. 192 p.; p. 19 – 22.

CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais; OLIVEIRA, Mariana Fagundes de. **Publica-se em Feira de Santana:** das cartas de leitores e redatores e os anúncios em O Progresso e no Folha do Norte (1901 – 2006). Zenaide de Oliveira Novais Carneiro; Mariana Fagundes de Oliveira (organizadoras). – Feira de Santana: UEFS Editora, 2012. 55 p. + 2 CD-ROM: iI.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. Mestras para o Sertão: criação e funcionamento da Escola Normal de Feira de Santana. **In: Escolas Normais da Bahia:** olhares e abordagens / Ione Celeste Jesus de Sousa; Antônio Roberto Seixas da Cruz (organizadores). – Feira de Santana: UEFS Editora, 2012, p. 165.; p. 43 – 65.

_____. Mestras no sertão: reconstituindo caminhos percorridos. (Dissertação apresentada para conclusão do Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia). – Salvador, 2000. 195 p.

DÍNES, Alberto. **O papel do jornal:** e a profissão de jornalista. Atualização e pesquisa Luiz Antonio Magalhães. – 9. ed. – São Paulo: Summus, 2009, p. 191.

FARGE, Arlette. **O Sabor do arquivo.** Trad. Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. p. 9 – 50.

LUZ, José Augusto Ramos da. Educação e eugenia na República. **In: Caminhos da educação na Bahia /** José Augusto Ramos da Luz (org.); capa Jaci Carvalho. – Feira de Santana: UEFS Editora, 2019, p. 274.; p. 65 – 91.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. Pelos caminhos da imprensa no Brasil. **In: História da imprensa no Brasil /** Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca (organizadoras). – 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013, p. 303. p. 7-19.

OLIVEIRA, Daiane Silva. Escolarização e civilidade: as representações de uma cultura escolar no jornal Folha do Norte (1918 – 1940). **In: Caminhos da educação na Bahia /** José Augusto Ramos da Luz (org.); capa Jaci Carvalho. – Feira de Santana: UEFS Editora, 2019, p. 274.; p. 93 – 136.

OLIVEIRA, João Paulo Gama; SOUZA, Rosa Fátima de. Para além do pó do arquivo: desafios políticos para a instalação e manutenção do Centro de Educação e Memória do Atheneu sergipense (2005 – 2019). **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação.** 2022. No prelo.

SOUZA, Ione Celeste de. A Escola Normal de Feira de Santana na interiorização dos cursos normais na Bahia – projetos e lugares de memória. **In: Caminhos da educação na Bahia /**

José Augusto Ramos da Luz (org.); capa Jaci Carvalho. – Feira de Santana: UEFS Editora, 2019, p. 274.; p. 137 – 167.

_____. **Garotas tricolores, deusas fardadas:** as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945. – São Paulo: EDUC, 2001. 197p.

SOUZA, Rosa Fátima de. Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199 – 221, jan./jun. 2013.

FONTES ESCRITAS

FOLHA DO NORTE, Feira de Santana, Ba. 2 de julho de 1927.

FOLHA DO NORTE, Feira de Santana, Ba. 9 de julho de 1927.

FOLHA DO NORTE, Feira de Santana, Ba. 2 de julho de 1927.

FOLHA DO NORTE, Feira de Santana, Ba. 3 de setembro de 1927.

FOLHA DO NORTE, Feira de Santana, Ba. 22 de outubro de 1927.

FOLHA DO NORTE, Feira de Santana, Ba. 9 de junho de 1928.

FOLHA DO NORTE, Feira de Santana, Ba. 23 de novembro de 1929.

FOLHA DO NORTE, Feira de Santana, Ba. 13 de dezembro de 1930.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NOS REGISTROS ESCOLARES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS (1969-1981)

Sayonara do Espírito Santo Almeida
Universidade Federal de Sergipe - UFS
sayonaralmeida@hotmail.com)

RESUMO

O presente artigo objetivou analisar a forma de ingresso, dos novos estudantes que adentraram no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) com a implantação da Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). O ano de 1969 corresponde ao momento em que esta instituição foi federalizada e 1981, ano em que, com a inauguração do Campus Universitário, no município de São Cristóvão (SE), o Colégio de Aplicação foi transferido para esse local. Essa mudança somada a outros fatores desencadeou outra configuração na instituição e seus sujeitos. Para tanto, foram examinados, como fonte principal, os dossiês de estudantes do citado colégio localizados no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (CEMDAP). Os dossiês de estudantes compreendem um conjunto de documentos homogêneos e que apresentam uma continuidade, tais como: cópias de certidões de nascimento, fichas de matrícula, histórico escolar, folha de transferência, certificados de conclusão de curso de 1º e 2º graus, certificados de exame de admissão, declaração de funcionários públicos, fichas de inscrição para exames de seleção, boletins, atestados médicos, dentre outras fontes. Foram organizados e elaborados (em sua grande parte) pela própria instituição educativa e guardam diversas informações que constituem parte da cultura material da escola, relacionada aqui à concepção de patrimônio histórico-educativo. A sistematização das informações provenientes dessa massa documental possibilitou saber como a lei formal foi assimilada e praticada pela instituição. A análise pautou-se em referenciais teóricos como, Zaia (2011), Faria Filho (1998), Belloto (2004), Possamai (2012) e Paulilo (2020). Os documentos foram analisados de forma serial observando mudanças e permanências nos registros e inserindo-os em uma coletividade de outros documentos, conforme pontua Barros (2012). Dentre as conclusões obtidas no estudo, destaca-se a alteração na forma de ingresso no Colégio de Aplicação da UFS, a partir de 1971. Antes desse ano, a entrada de novos estudantes ocorria por meio dos exames de admissão, com a supressão desses exames, foi necessário criar novas formas de ingresso as quais variaram a depender do período: sorteio, exame de seleção e seleção por média.

Palavras-chave: Colégio de Aplicação da UFS. Dossiês de estudantes. Escrita escolar.

Introdução

O presente artigo objetivou analisar a forma de ingresso, dos novos estudantes que adentraram no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) com a implantação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). O ano de 1969 corresponde ao momento em que esta instituição foi federalizada e 1981, ano em que, com a inauguração do Campus Universitário, no município de São Cristóvão (SE), o Colégio de Aplicação foi transferido para esse local. Essa mudança somada a outros fatores desencadeou outra configuração na instituição e seus sujeitos. Para tanto, foram examinados, como fonte principal, os dossiês de estudantes do citado colégio localizados no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (CEMDAP)¹.

Os dossiês de estudantes compreendem um conjunto de documentos homogêneos e que apresentam uma continuidade, tais como: cópias de certidões de nascimento, fichas de matrícula, histórico escolar, folha de transferência, certificados de conclusão de curso de 1º e 2º graus, certificados de exame de admissão, declaração de funcionários públicos, fichas de inscrição para exames de seleção, boletins, atestados médicos, dentre outras fontes. Foram organizados e elaborados (em sua grande parte) pela própria instituição educativa e guardam diversas informações que constituem parte da cultura material da escola, relacionada aqui à concepção de patrimônio histórico-educativo.

A sistematização das informações provenientes dessa massa documental possibilitou saber como a lei formal foi assimilada e praticada pela instituição. A análise pautou-se em referenciais teóricos como, Zaia (2011), Faria Filho (1998), Belloto (2004), Possamai (2012) e Paulilo (2020). Os documentos foram analisados de forma serial observando mudanças e permanências nos registros e inserindo-os em uma coletividade de outros documentos, conforme pontua Barros (2012).

Dentre as conclusões obtidas no estudo, destaca-se a alteração na forma de ingresso no Colégio de Aplicação da UFS, a partir de 1971. Antes desse ano, a entrada de novos estudantes ocorria por meio dos exames de admissão, com a supressão desses exames, foi necessário criar novas formas de ingresso as quais variaram a depender do período: sorteio, exame de seleção e seleção por média.

¹ Sobre o Cemdap, consultar CONCEIÇÃO, 2018.

Processo de seleção e ingresso estudantil no Colégio de Aplicação da UFS

No ano de 1969, marco inicial desta pesquisa, a citada instituição escolar adotava os exames de admissão conforme a lei de 1961 (BRASIL, 1961) até a sua extinção em 1971 (BRASIL, 1971). O exame de admissão visava ao ingresso no 1º ano do ciclo ginásial, posteriormente renomeado como 5ª série do 1º grau (BRASIL, 1961) e consistia em provas escritas de Português (redação e ditado) e Matemática (aritmética, cálculo elementar), além de provas orais dessas mesmas disciplinas (CEMDAP, 1969). Também eram exigidos conhecimentos de História do Brasil, Geografia e Ciências Naturais, com regulamentação estabelecida pelo Departamento Nacional de Ensino (DNE). Eram considerados exames rígidos e seletivos que contribuíam para a exclusão das camadas populares. A estudar o ensino secundário brasileiro, Clarice Nunes (2000) afirma que obter “[...] a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social” (NUNES, 2000, p. 45).

Essa discrepância socioeconômica que se verificou no Colégio de Aplicação da UFS também foi percebida nos Colégio de Aplicação da UFBA (LANDO, 2012), no Colégio de Aplicação da UFSC (LUCIANO JÚNIOR, 2010) e no Colégio de Aplicação do Rio Grande do Sul (LIMA, 2016). Os autores afirmam que o processo de seleção discente nos respectivos estabelecimentos de ensino seguiu um padrão rigoroso que favoreceu a estratificação social da população, colaborando no ingresso de estudantes provenientes de família socioeconomicamente mais favorecida ou que tivessem passado por bons cursos preparatórios.

Por décadas, o exame de admissão representou essa linha divisória entre o ensino primário e a escola secundária oficial brasileira onde o potencial do estudante era determinante para enfrentar a demasiada concorrência e poder continuar os estudos no ensino secundário. No decorrer dos anos, embora tenha havido a ampliação do acesso ao ensino primário, o acesso ao ensino secundário continuava limitado pelos exames de admissão, que exigiam um conhecimento muito elevado dos estudantes (SOUZA, 2008).

O fim da obrigatoriedade dos exames de admissão foi decretado na lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), mas coube a cada instituição a responsabilidade por instituir a forma de ingresso dos estudantes de modo a equilibrar o número de vagas e a quantidade de candidatos à vaga. Assim, a partir de 1971 os dossiês do Colégio de Aplicação da UFS revelaram diferentes maneiras de seleção. No entanto, as fichas de matrícula não seguem uma padronização de preenchimento e não explicitam o tipo de seleção. Esse documento apresenta apenas escriturações como: o aluno (a) “conforme as *normas de seleção*”, “inscrevê-los nos *exames de seleção*”, “entrada por meio de *matrícula direta*”, “inscrevê-los no *sorteio*”, “inscrevê-los na

seleção”. Agregados a essas informações, outros dados, geralmente escritos no canto inferior das folhas, traziam indícios de que houve diferentes tipos de seleção.

Com objetivo de sistematizar as informações acerca das formas de ingresso identificadas nos dossiês de estudantes juntamente a outras fontes do Colégio de Aplicação da UFS localizadas no Cemdap, elaborou-se o quadro 1:

Quadro 1- Identificação das Formas de Ingresso no Colégio de Aplicação da UFS (1969-1981)

Nº	Forma de Ingresso*	Definição
1	Exame de Admissão	Exame instituído pelo Decreto nº 19.890 de 18/04/31, assinado por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública, que perdurou até a Lei 5.692/71.
2	Exame de Seleção	Provas, com questões escritas e de múltipla escolha, das disciplinas de Português, Matemática e Estudos Sociais.
3	Seleção por Sorteio	Seleção realizada a partir da natureza das escolas das quais os estudantes eram oriundos (pública ou particular) seguido da escolha de 2 representantes com as maiores médias no ensino primário.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dossiês de alunos do Colégio de Aplicação da UFS (1969-1981). CEMDAP, 2020. *Identificou-se o registro de “matrícula direta”, em algumas fichas de matrículas ou em certificados de conclusão de curso, como a entrada de estudantes que eram filhos(as) de militares ou funcionários(as) públicos(as) que precisassem se transferir de estado para fins de trabalho. Esse benefício foi concedido para a categoria desde 1933, conforme o Decreto nº 22.663, de 24 de abril de 1933, que permitia a “transferência aos estudantes filhos de militares ou de funcionários públicos. [...] Art. 1º Aos estudantes menores de 21 anos matriculados em institutos de ensino secundário ou superior, oficiais, oficializados ou sob regimento de inspeção, cujos pais, por serem militares ou funcionários públicos, se vejam forçados, por ordem superior, a mudar a respectiva residência de um para outro Estado da União, será permitida transferência para outro instituto congênere, em qualquer época e em qualquer das séries do curso que estiverem frequentando” (BRASIL, 1933).

Dentre os 710 dossiês de estudantes analisados, somente em 475 dossiês foi possível identificar o tipo de seleção para ingresso no Colégio de Aplicação da UFS (1969-1981). Portanto, em 183 dossiês de estudantes, não se encontrou informação alguma sobre o tipo de seleção e, em 52 dossiês, identificou-se que os estudantes ingressaram no Colégio de Aplicação da UFS sob o benefício de serem filhos de militares ou funcionários públicos, conforme amparava o Decreto nº 22.663, de 24 de abril de 1933, portanto, não precisavam passar por nenhum processo de seleção.

O exame de admissão foi utilizado pelo Colégio de Aplicação da UFS até o ano de 1971, sendo então suprimido pela Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Além dessa via de ingresso, existia também a entrada como filho(a) de militar ou funcionário(a) público(a) (em qualquer época e em qualquer das séries do curso que estiverem frequentando) (BRASIL, 1933). Nesse último caso, as palavras da ex-aluna do Colégio de Aplicação da UFS também são esclarecedoras:

[...] era seleção, os alunos eram selecionados. Entrei porque meu pai conseguiu a vaga para mim - ele era funcionário - não lembro se tinha algum critério de ser filho de funcionário, sei que eu entrei (Oliveira, 2018).

Nos dossiês de estudante referentes ao ano de 1969 (89), não consta o índice de alunos que adentraram como “filho de funcionário”. Porém, em 29 deles não mencionam a forma como o aluno adentrou na escola. Possivelmente, desse número, alguns podem ter ingressado ou pelo “exame de admissão” ou pelo decreto de 1933 (BRASIL, 1933), pois eram as únicas alternativas viáveis, naquele momento, para adentrar ao Colégio de Aplicação da UFS. Entretanto, houve alunos(as) que, mesmo sendo filhos(as) de militares ou funcionários(as) públicos(as), não tiveram acesso por essa via, e sim por meio das seleções exigidas pelo Colégio de Aplicação da UFS aos demais estudantes.

Diante desse conflito de informações, recorreu-se ao Decreto nº 22.663, de 24 de abril de 1933 (BRASIL, 1933), e, assim, verificou-se que a forma de ingresso como filho de militar ou de funcionário público só seria aceita em caso de haver a necessidade de mudança de estado e desde que o(a) estudante já estivesse matriculado em institutos de ensino secundário ou superior, oficiais, oficializados ou sob regime de inspeção. Dito de outro modo, a legislação não era para todos(as) os(as) filhos(as) de militares ou funcionários(as) públicos(as), apenas para aqueles(as) que preenchem os citados requisitos.

O Decreto nº 22.663/33 (BRASIL, 1933) também exigia documentos que comprovassem a obrigatoriedade da mudança de residência por parte da instituição à qual os pais estavam vinculados e, uma guia de transferência do(a) aluno(a), a qual deveria constar a respectiva assiduidade às aulas, os trabalhos escolares e provas parciais realizadas, a fim de que pudessem ser computados no referido documento, para os efeitos da promoção ou da prova final, no instituto em que o(a) discente fosse se matricular. Por isso, os dossiês de estudantes que se enquadravam nessa prescrição, apresentavam declarações ou atestados comprovando a realocação dos pais.

A partir de 1971 percebeu-se, pela análise das fontes, que devido às mudanças na instituição decorrentes da implantação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), a forma de registro no ingresso dos estudantes não era mais uniforme como outrora e os certificados de “exame de admissão”, embora ainda utilizados com mesmo formato, se apresentavam nos dossiês de estudantes daquele ano com alguns tracejados em relação aos termos “exame de seleção” ou “teste de seleção”.

Em outros colégios de aplicação brasileiros, observou-se que a seleção, após 1971, manteve a aplicação de provas. Foi o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, onde a realização das provas permaneceu inalterada, porém, ao invés de cinco provas separadas, os alunos respondiam uma prova global de conhecimentos. linguísticos e matemáticos, que continha questões de Ciências, Geografia, História e Raciocínio Lógico, entrelaçadas às de Língua Portuguesa e Matemática, até 1974 (LIMA, 2016). Já no Colégio de Aplicação da Bahia, os exames de admissão deixaram de serem aplicados apenas com a oferta da última turma do 1º do ginásial em 1973. Enfatiza-se que tanto Lima (2016) quanto Lando (2016) fizeram sua análise tendo por instrumento as provas preservadas nos acervos das respectivas instituições, Lando (2012), especificamente, examinou as provas de matemática.

Em meio às folhas avulsas de alguns dossiês de estudantes, foi localizado um documento que não pertencia ao conjunto documental analisado²: uma folha avulsa denominada “normas para o exame de seleção”, referente ao ano de 1972 (CEMDAP, 1972). Essa fonte possibilitou inferir que, a partir daquele ano, os “exames de seleção” para o Colégio de Aplicação da UFS receberam uma normatização. Conforme as normas escritas na fonte, os exames de seleção tinham por objetivo verificar se o candidato possuía educação primária suficiente para ingressar na 1ª série do 1º grau, para tanto, seriam realizadas provas escritas abrangendo as disciplinas de Português, Matemática e Estudos Sociais. Deveriam ser classificados trinta candidatos que obtivessem a maior soma de pontos, sem direito à revisão de provas (CEMDAP, 1972).

As notas e médias das respectivas disciplinas escolares de todos os candidatos que se inscreveram nos “exames de admissão” ou em “exames de seleção” eram escrituradas em *Livro de registros de inscrição dos candidatos aos exames de admissão 1959-1984* (CEMDAP, 1959-1984), que ficava para controle interno do Colégio de Aplicação da UFS e, hoje, está preservado no acervo do Cemdap.

Na ata de exame de admissão de 1972, a disciplina de Geografia foi substituída, em letras datilografadas, por Estudos Sociais e o campo disponível para as notas da disciplina de História deixaram de ser preenchidos. Participaram da banca seis professores do próprio Colégio de Aplicação da UFS³: José Araújo Filho (Português), Terezinha Belém C. Teles (Português e Francês), Nicodemos Falcão (Matemática), Leão Magno Brasil (Matemática), Maria de Lourdes Amaral Maciel (História) e Maria do Carmo Machado (Geografia). Salienta-se a presença de dois professores de Português e Matemática para avaliarem os exames, provavelmente por serem disciplinas com maior peso.

² Nos dossiês de estudantes eram guardados apenas documentos dos alunos já selecionados no exame como: a ficha com a solicitação de matrícula declarando o aluno ter sido aprovado conforme as normas de seleção do Colégio de Aplicação da UFS. E, em alguns casos, no histórico escolar do aluno(a) constava a forma de ingresso na instituição.

³ O corpo docente que compunha a banca examinadora variou desde 1969 até 1972, mas sempre com a mesma configuração e quantidade.

Nos anos de 1971 a 1973, o Colégio de Aplicação da UFS continuou selecionando seu alunado por meio de provas de conhecimento das três áreas vistas na ata de 1972. Inclusive, foram reaproveitadas as folhas de certificados dos exames de admissão, cuja impressão era feita apenas em gráficas.

As inscrições para o exame de seleção ocorriam no mês de novembro e as provas em dezembro ou janeiro. Era necessário que os(as) candidatos(as) apresentassem documento que comprovasse a idade mínima de 11 anos completos ou a completar até 31 de dezembro do ano seguinte, além de atestado de saúde, atestado de vacina, certificado de conclusão do curso primário completo, três fotografia 3x4 e o recibo da taxa de inscrição (CEMDAP, 1971).

Depois de selecionados, os alunos compareciam na secretaria do Colégio de Aplicação da UFS na data marcada e no horário de 14 às 17h para efetivação da matrícula juntamente com os documentos exigidos pelo colégio: fotocópia da certidão de nascimento, duas fotografias 3x4 e a transferência do colégio de origem, como apontam os relatórios assinados pela direção da instituição de ensino, nos quais consta a lista dos(as) alunos(as) aprovados no “exame de seleção” (CEMDAP, 1972).

Nos documentos referentes aos anos de 1974 a 1976, verificaram-se duas designações relacionadas à forma de ingresso na instituição. Ora constava “exame de seleção”, ora “sorteio público” e, por vezes, não havia nada registrado. Dada essa indefinição, foi necessário consultar outras fontes que indicassem qual era, de fato, a modalidade de seleção nesse período.

Assim, constatou-se que em 1974 o ingresso na instituição ocorria por meio de “seleção por sorteio”. De maneira semelhante ao Colégio de Aplicação da UFS, o Colégio de Aplicação da UFSC adotou a seleção por sorteio a partir de 1975 (CAMPOS, 2011). Cabe destacar que no primeiro, o sorteio tinha como principal critério de classificação: estar entre o 1º e o lugar da série anterior (no caso, na 4ª série do 1º grau).

Documentos relativos à secretaria do Colégio de Aplicação da UFS (CEMDAP, 1974-1981) possibilitaram a confirmação de que, a partir de 1974, o sistema para preenchimento das vagas na série inicial passou a ser via sorteio entre discentes das escolas de 1º grau da capital e de municípios sergipanos. Dentre as escolas sorteadas constavam, por exemplo: Colégio Brasília, Colégio Graccho Cardoso, Educandário Nossa Senhora Menina, Colégio Estadual Presidente Médici, Colégio Arquidiocesano, Colégio Americano Batista, entre outras instituições escolares.

Ainda assim, faltava compreender por que em alguns dossiês do período de 1974-1976 constava a designação “exame de seleção”. A partir do cruzamento dos dados (forma de ingresso e série em que o(a) discente adentrou a instituição escolar), percebeu-se que o “exame

de seleção” referia-se ao ingresso em séries diferentes da 5ª série do 1º grau ou 1º ano do 2º grau. Constatou-se, portanto, que a partir de 1974 houve dois tipos de seleção, dependendo da série para a qual o(a) estudante pretendia a vaga: seleção por sorteio para aqueles que ingressavam na 5ª série do 1º grau e 1º ano do 2º grau e seleção por provas de conhecimento para as demais séries do 1º e 2º graus (no caso de haver sobras de vagas). Todavia, não foi constatado nos dossiês de estudantes que houve seleção por sorteio para turmas do 1º ano do 2º grau.

O Regimento Interno do Colégio de Aplicação da UFS instituído no ano de 1975 comprovou que havia diferenças entre as matrículas no colégio, as quais só poderiam ocorrer em 4 circunstâncias: *matrícula inicial*, na 5ª série do 1º e 2º graus; *matrícula subsequente*, que era a matrícula renovada do aluno (a) no estabelecimento; *matrícula por convênio*, para estudantes da 5ª série do 1º grau ou em disciplinas de habilitação no 2º grau por meio de convênios preexistentes, e *matrícula por transferência*, que ocorria em caso de preenchimento de vagas sob “teste de seleção” com provas de conhecimento. O Regimento Interno de 1975 regulamentou os diferentes tipos de matrículas, mas não mencionava o tipo de seleção adotado pelo Colégio para o ingresso de discentes em suas respectivas séries. Além disso, nos dossiês de estudantes, mesmo nas fichas de matrícula, não foram utilizadas as denominações elencadas no regimento interno de 1975: “matrícula inicial”, “matrícula subsequente”, “matrícula por convênio” e “matrícula subsequente”.

Foram localizados no acervo do Cemdap editais orientando os(as) candidatos(as) a vagas na 2ª e 3ª séries do 2º grau (CEMDAP, 1974-1981). Esses documentos, além de registrar a quantidade de vagas disponíveis, também informavam que o(a) estudante realizaria um teste de conhecimento nas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, com nível conforme o grau correspondente. Os testes eram realizados no mês de janeiro de cada ano, em turno vespertino, no próprio Colégio de Aplicação da UFS, e para aprovação, o(a) candidato(a) deveria alcançar nota 5,0 e nota mínima de 3,0 em cada disciplina. Em caso de empate, prevaleceria a nota da disciplina de Português. No ato da inscrição cabia ao(a) aspirante à vaga apresentar documentos os quais comprovassem sua aprovação na série anterior, bem como o currículo adotado pela escola de origem (CEMDAP, 1975).

Utilizados como exame padrão para adentrar na 1ª série do ensino secundário até 1971, os exames de admissão permitiam uma alta seletividade de estudantes cujos beneficiados(as) geralmente, eram aqueles(as) provenientes de escolas relevantes no cenário educacional. A supressão dos exames de admissão, conforme a lei de 1971 (BRASIL, 1971), representou um

período de desafios no que tange a criar uma forma de ingresso que estivesse em consonância com a lei nacional, as regulamentações das UFS e a própria finalidade do Colégio de Aplicação.

A aplicação do sorteio como forma de seleção no ano de 1976, para o ingresso nas séries posteriores à 5ª série do 1º grau, justifica as declarações de procedência escolar encontradas nos dossiês de estudantes, verificou-se que a secretaria compilava todas as escolas sorteadas, a quantidade delas e o número de estudantes pertencentes a cada uma. A partir da quantidade de vagas (30) ofertadas no Colégio de Aplicação da UFS, estabelecia-se um quantitativo de alunos (2) representantes de várias escolas particulares e estaduais. E, como diversos(as) estudantes se inscreviam, o parâmetro de classificação era justamente a maior média na série anterior, por isso a importância de uma declaração reiterando a nota do(a) discente em sua classificação na 4ª série do Primário (CEMDAP, 1974-1976).

Nos idos de 1977 a 1980, a escrituração escolar deixou mais evidente a forma de ingresso: se por meio do “exame de seleção” ou “seleção por sorteio”. Os registros desse período apresentam-se mais organizados quanto à nomenclatura, diferentemente do que se observou nos dossiês de estudantes dos anos de 1974 a 1976. Possivelmente, os sujeitos responsáveis pela escrituração escolar estivessem mais adaptados às modificações trazidas pela lei de 1971 (BRASIL, 1971) e pelo regimento interno de 1975 (CEMDAP, 1975).

A partir do ano de 1981, a forma de ingresso sofreu mais uma alteração, voltando a ser por meio de provas de conhecimento, ao nível da 4ª série, que abrangessem as áreas de ensino: Comunicação, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, conforme ficou determinado pela Portaria do Colégio de Aplicação da UFS, nº 04 de 29 de outubro de 1980, a qual também reordenou a distribuição das vagas do colégio. Aos candidatos provenientes da Rede Estadual de Ensino, previstas no Convênio celebrado entre a Universidade Federal de Sergipe e a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, eram destinadas 40% das vagas. Já para os dependentes dos servidores da UFS ficavam 50% dessas e 10% eram destinadas aos candidatos da Rede Particular de Ensino.

Considerações finais

Considerando-se aqueles certificados em que não há registro do tipo de ingresso discente, pode-se chegar às seguintes inferências: de 1969 até 1970, a única forma de ingresso aceita, independentemente da série, era o “exame de admissão” ou a “matrícula direta” como filho de militar ou funcionário público. A partir de 1971 a 1973, o ingresso poderia acontecer por meio do “exame de seleção” com provas de conhecimento nos moldes do exame de

admissão ou como matrícula direta também em todas as séries. De 1974 a 1980, a seleção (respeitando as singularidades do processo) ocorreu por meio de sorteio público para a 5ª série do 1º grau e por provas de conhecimento para as demais séries. E, em 1981 a forma de ingresso retoma as provas de conhecimento na 5ª série do 1º grau.

Quadro 2 - Formas para Ingresso dos estudantes no Colégio de Aplicação da UFS (1969-1981)

Ano de implantação	Formas de Ingresso (1969-1981)
1969-1970	Exame de Admissão
1971-1973	Seleção por Provas de conhecimento nos moldes do Exame de Admissão
1974-1980	Seleção por Sorteio
	Seleção por provas de conhecimento ⁴
1981	Seleção por provas de conhecimento

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dossiês de estudantes (1969-1981), regimentos Internos (1960 e 1975), livro de registro de candidatos inscritos para ingresso no CODAP (1975-1982). CEMDAP, 2020.

De certo, os exames de seleção ocorridos entre os anos de 1971 a 1973 implicavam alta competitividade, mas também promoveu uma heterogeneidade de discentes na composição das turmas, na medida em que contemplou vagas para instituições públicas da educação sergipana.

Esse “desarranjo” refletiu na escrituração escolar dos estudantes e possibilitou vestígios para articular os caminhos que o Colégio de Aplicação da UFS buscou para selecionar seus estudantes até o ano de 1981. A dificuldade, no que se refere a forma de ingresso, apresentada pelo Colégio de Aplicação da UFS também foi observada em outros colégios de aplicação no Brasil. Mesmo cada colégio tendo sua autonomia para escolha do tipo de seleção discente, alguns deles seguiram rumos semelhantes.

⁴ Para estudantes das demais séries que não fossem a 5ª do 1º grau.

PESQUISA

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Dossiês de Estudantes (1969-1981).**

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regimento interno do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Sergipe, 1960.** (Pacotilha 25).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regimento interno do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Sergipe, 1975a.** (Pacotilha 25).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Teste de seleção para 3ª série do 2º grau, 1976a** (Pacotilha 191).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regimento interno do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Sergipe, 1981.** (Pacotilha 25).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Editais de seleção para Colégio de Aplicação da UFS (1974-1981)** (Pacotilha 141).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Normas para o exame de Seleção 1972** (Pacotilha 140).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relação de ingresso de estudantes para 5ª série do Colégio de Aplicação (1974-1976).** (Pacotilha 140).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Portaria nº. 04 de 09 de novembro de 1980.** Estabelece critérios para ingresso na 5ª série do Colégio de Aplicação do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS.

OLIVEIRA, Giovana Monteiro Melo. 2018. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS: identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores.** Entrevistadores: Rafaela Cravo e Risia Rodrigues. 27.09.2018. Aracaju/SE.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Decreto nº 22.663, de 24 de abril de 1933.** Permite transferência aos estudantes filhos de militares ou de funcionários públicos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22663-24-abril-1933-515835-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23/02/2021.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://https://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 30/8/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em 4/12/2020.

REFERÊNCIAS

- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2015. P. 23-79.
- BARROS, José Costa D'Assunção. A História Serial e História Quantitativa no Movimento dos Annales. In: **História Revista**. Goiânia. V.17. N. 1. Jan/jun, 2012. P. 203-222.
- BELLOTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos Permanentes**: tratamento documental. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- CAMPOS, Mariza Konradt de. Elementos históricos da constituição do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. In: **Revista sobre tudo**, 2011. Ano VII, Nº 1.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares.; NOGUEIRA, Maria Magna Menezes Correia. Preservação e organização documental: O Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – Cemdap. [Dossiê “Os arquivos e a construção do 89 conhecimento histórico”]. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, Aracaju, v. 1, n. 48. p. 63-73, ago. 2018.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org) **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- LANDO, Janice Cassia. **Práticas, Inovações, Experimentações e Competências Pedagógicas das Professoras de Matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)**. 2012. 309fl. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.
- LIMA, Valeska Alessandra de. **Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas adormecidas entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981)**. 2016. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- LUCIANO JUNIOR, Ademir Soares. **Cultura Escolar e Perfil Discente no Colégio de Aplicação da UFSC (1966-1973)**. 125 fl. 2010. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MELO, Rafaela Cravo de. **Ginásio de Aplicação Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe**: agentes da ação educativa, espaço escolar e práticas educativas (1959-1968). Disponível em:<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14176>, acesso: 19/07/2021
- NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Abr. 2021.
- PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da História da Educação. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46818/pdf> Acesso em: 20/03/2020.
- 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.
- ZAIA, Iomar Barbosa. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas/SP. v.5 - n.2 [10], p.

153-171, jul./dez. 2005.ZAIA, Iomar Barbosa. **Produção, organização e movimentação de papéis nas escolas públicas paulistas**. 239 fl. Tese de Doutorado. História e Historiografia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

O PENSAMENTO POLÍTICO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICO DE ANÁLIA FRANCO

Lucas Mariel de Carvalho Carnaúba de Menezes¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ lucasmarielcarvalho@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação tem por tema o pensamento educacional desenvolvido pela educadora Anália Emília Franco (1853-1919) e sua proposta de construção de um novo modelo de cidadania republicana através da adoção de uma ética antissexista e democrática. Anália Franco, nascida em 1853, no Rio de Janeiro, foi normalista e, além de dedicar sua vida profissional ao magistério, foi escritora e colaboradora de diversos periódicos de ampla circulação em diferentes regiões do território brasileiro. Seus artigos tinham por principais temáticas a educação popular, o republicanismo democrático, a emancipação feminina pela via da intelectualização e profissionalização das mulheres e a urgência de medidas assistenciais para os grupos sociais excluídos. Além disso, Anália também foi fundadora de seus próprios periódicos para a divulgação de suas ideias e produções literárias, bem como de múltiplos institutos socioeducacionais. Sendo assim, partindo dos conceitos de José Murilo de Carvalho de cidadania plena, cidadania incompleta e não-cidadania, levantamos a hipótese de que as diversas instituições criadas por Anália Franco tinham por finalidade a transformação dos não- cidadãos ou dos cidadãos incompletos, isto é, dos indivíduos desprovidos ou parcialmente desprovidos de direitos civis, sociais e políticos, em cidadãos plenos, por meio da educação popular. Isto posto, para a realização deste trabalho, lançamos mão de dois grupos de documentações primárias, sendo eles: 1- Os periódicos produzidos por Anália Emília Franco, com destaque para *O Álbum das Meninas* (1898-1901), revista dedicada ao público feminino e criada ainda no período em que Anália não havia desenvolvido sua obra no campo institucional, e *A Voz Maternal* (1903-1910), imprensa que tinha por fim a publicação oficial da associação coordenadora das instituições socioeducacionais criadas por Anália. 2- Artigos publicados em periódicos de ampla circulação, entre 1890 e 1919, que analisam e opinam acerca das ideias e instituições socioeducacionais de Anália Franco. Desta forma, a pesquisa teve por objetivo a análise do pensamento educacional de Anália Emília Franco frente a realidade sociopolítica da Primeira República brasileira, além de apresentar as finalidades políticas de sua obra teórico- prática. Como resultado da pesquisa, detectamos o estabelecimento de um modelo de gestão educacional criado por Anália Franco, em formato de um circuito pedagógico, cuja centralidade estava pautada na ampliação do acesso ao espaço público laboral e intelectual de mulheres e pobres, bem como a construção de um projeto político-pedagógico pautado em uma renovação ético-moral da sociedade republicana, almejando sua democratização.

Palavras-chave: Anália Franco. Educação popular. Republicanismo Democrático

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestrando em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGHIS - UFRJ.

Introdução

A História, após o início de sua configuração acadêmica oitocentista, modelada a partir dos postulados positivistas e historicistas que a inseriram em um campo de pesquisa que se circunscrevia prioritariamente até a fronteira dos fenômenos da política estatal, de narrativa pautada na figura das grandes lideranças políticas, masculinas e elitizadas, a disciplina acaba por passar por uma profunda reforma de seus pilares paradigmáticos ainda na primeira metade do século XX, iniciada, em especial, a partir da *école des Annales*, onde se procurou refletir sobre as possibilidades de ampliação de seus horizontes investigativos, de forma tal que objetos, fontes, campos temáticos, diálogos interdisciplinares, e até mesmo a ressignificação de seus objetivos epistemológicos ampliaram-se de maneira a influenciar toda uma geração subsequente de pesquisas que viriam a avançar ainda mais sobre os seus princípios (BURKE, 1992. p. 19).

A exemplo do que nos diz Edgar Morin (2003), a renovação científica do século XX perpassou por diferentes campos do saber. Para além da História, a Geografia e disciplinas novas como Ecologia, ciências da Terra e Cosmologia, tiveram um direcionamento epistemológico à caminho da complexidade, isto é, organizando-se em torno de uma compreensão da realidade a partir um todo organizador, multidimensional, fazendo-se, assim, romper com a compartimentalização reducionista do saber. Segundo o autor, a História, frente a sua nova formulação, tende a se tornar a “ciência da complexidade humana” (*ibid.* p. 26-27). Portanto, temáticas como as mentalidades, as ideias e a educação surgem enquanto objetos, podendo inclusive serem abordadas a partir de enfoques, não mais partidos das elites do poder, mas advindas mesmo das camadas populares, em uma perspectiva de baixo. À vista disso, no que tange a História da Educação, para além dos relevantes estudos sobre os importantes autores homens do pensamento pedagógico brasileiro, foi-se reconhecendo como sujeitos e objetos da investigação histórica figuras antes pouco contempladas como professores, alunos, mulheres e as próprias instituições.

Isto posto, uma vez que Anália Emília Franco (1853-1919), é uma personagem mulher, professora, pensadora, escritora e artista brasileira; feminista em meio a uma sociedade nacional marcadamente patriarcal do final Segundo Reinado e do início da Primeira República; criadora de diversas instituições, literaturas educacionais e materiais didáticos frente a um Brasil de uma ainda incipiente comunidade letrada e alfabetizada; e, por fim, que tinha por princípio político-pedagógico de sua militância a democratização do acesso ao ensino, em especial para mulheres pobres, necessariamente estamos entrando no terreno da história da educação popular, bem como da história das mulheres e da história do pensamento político. Se quisermos compreender

mais aprofundadamente sua ideia pedagógica democrática, é necessário antes uma breve historização da democracia para melhor compreensão de seu conceito e a conseqüentemente reflexão sobre sua utilização e defesa feita por Anália no contexto brasileiro.

A Democracia e a Educação

O debate em torno da democracia, quando diz respeito a sua ressurgência na história da modernidade ocidental, atrela-se imperiosamente à discussão do sobre as concepções da tradição universalista dos direitos. Se por um lado a concepção dos *direitos dos homem* aparece em documentação oficial pela primeira vez na *Declaração de Independência* dos Estados Unidos, de 1776 (HUNT, 2009. p. 13), o legado da Revolução Francesa, com a radicalização em torno do debate acerca da justiça e igualdade social, é o que obterá maior impacto sobre o século XIX e XX². Como nos diz Hobsbawm “A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo” (HOBSBAWM, 1991. p. 61). As revoluções setecentistas francesa e americana, ao colocarem em pauta a percepção do homem enquanto dotado de direitos que lhe são inerentes, isto é, que são possuidores desde o nascimento de um núcleo essencial comum, independentemente de sua origem, insurgem-se à estrutura sociojurídica da sociedade estamental, isto é, rebelam-se diante do princípio de desigualdade natural, definidora da organização social do *Ancien Regime*. No entanto, tanto a declaração americana quanto a carta constitucional francesa -*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789)-ao abordarem a origem da naturalidade do direito do homem a definem como *autoevidente* (HUNT, 2009. p. 13), vide a passagem a seguir da *Declaração de Independência*:

"Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade. — Que para assegurar esses direitos, Governos são instituídos entre os Homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados" (ESTADOS UNIDOS, 1776. apud. HUNT, 2009. p. 220).

E a passagem correspondente na carta dos *Direitos dos Homens e do Cidadão* (1789).

"Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional e considerando que a ignorância, a negligência ou o menosprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção governamental, resolveram apresentar numa declaração solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem: para que esta declaração, por estar constantemente presente a todos os membros do corpo social, possa sempre

² O movimento revolucionário francês deve ser visto como composto por iniciativas políticas plurais, muitas vezes contraditórias entre si, definindo-se assim como uma experiência histórica que contemplou um amplo espectro, podendo-se afirmar que houve “revoluções francesas distintas, concorrentes e sequenciais, cada uma delas produzindo resultados, em maior ou menor grau, imprevistos e não planejados” (MORAES, 2017. p. 13).

lembrar a todos os seus direitos e deveres; para que os atos dos poderes Legislativo e Executivo, por estarem a todo momento sujeitos a uma comparação com o objetivo de toda instituição política, possam ser mais plenamente respeitados; e para que as demandas dos cidadãos, por estarem a partir de agora **fundamentadas em princípios simples e incontestáveis**, possam sempre visar a manter a Constituição e o bem-estar geral" (FRANÇA, 1789. *apud.* HUNT, 2009. p.225 - 228).

A adoção do conceito de “autoevidência” de ambos os textos fez com que os direitos que compunham a essência humana não tivessem um número de princípios mínimos ou máximos que o fundamentasse, mas, fossem sempre atualizados conforme as circunstâncias sociopolíticas de cada tempo e espaço em que fossem discutidos, fazendo que os debates posteriores acerca da temática dos direitos pertencessem a um campo de disputas de grupos sociais que buscavam ampliar ou restringir os seus limites. Mesmo durante a Revolução Francesa, onde não apenas o modelo de organização do Estado estava em questão, mas a própria garantia de quem seria os detentores dos direitos apregoados, a questão estava em aberto. Tal disputa perpetuou-se através dos século XIX, seja na concorrência entre conservadores oitocentistas franceses de um lado e o movimento democrático e socialista por outro, no período da *Restauração*, onde o primeiro se propôs a retornar com os parâmetros do mundo pré-revolucionário frente ao avanço liberal e os dois últimos a avançar sobre pautas dos direitos, não apenas aprofundando seus conteúdos, mas também expandindo-os à grupos sociais e instituições (RÉMOND,, 1974. p. 17).

Diante disso, a partir da segunda metade do século XIX, as demandas defendidas pelos liberais radicais, democratas e socialistas, que ficou evidente, principalmente, a partir do período das chamadas Revoluções Liberais do século XIX, a Primavera dos Povos e a Comuna de Paris, tinham em comum a pauta do letramento das massas visando, para além da questão de ampliação das oportunidades culturais e laborais, a expansão e barateamento do acesso aos impressos como meios de divulgação ideológica (*ibid.* p. 73). Junto à temática educacional, no que concerne aos democratas, há a ampliação do direito ao voto para camadas populares e mesmo o avanço representativo desses setores à cidadania política, dando à eles o direito à candidatura própria. Mesmo no campo socialista, dois grandes grupos se destacam e seguem diferentes determinações, sendo eles os seguidores da tradição do socialismo francês que dialogava mais proximamente com os princípios revolucionários franceses, tendo por liderança Jean Jaurès (1859-1914), e os seguidores de Marx. Segundo Hunt:

“Um dos fundadores do Partido Socialista francês, Jean Jaurès, argumentava que um Estado socialista ‘só retém a sua legitimidade enquanto assegura os direitos individuais’. Ele apoiava Dreyfus, o sufrágio universal masculino e a separação da Igreja e do Estado, em suma, direitos

políticos iguais para todos os homens, bem como a melhora da vida dos trabalhadores. Jaurès considerava a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão um documento de importância universal. Os do outro lado seguiam Marx mais de perto ao argumentar, como fazia um socialista francês opositor de Jaurès, que o Estado burguês só podia ser um instrumento de conservadorismo e opressão social" (HUNT, 2009. p. 200).

Diante da breve historicização e do esclarecimento acerca do movimento democrático, desde de suas raízes modernas à democratização das instituições do século XIX, podemos nos servir da conceituação proposta por Bobbio em que a democracia é vista pelo autor como um conjunto de regras fundamentais, de forma tal que, quanto mais próximo uma sociedade se estabelece em seu conjunto social, político e jurídico dos valores admitidos como ideais para a efetivação de uma sociedade democrática, mais democrática ela é, uma vez que, se por um lado há uma base mínima em uma dada época para se definir uma sociedade como pertencente a um regime democrático, no entanto, não há limites para expansão dos seus princípios. Melhor dizendo, diante do horizonte utópico da sociedade plenamente democrática em sua estrutura e exercício, estabelece-se uma base mínima sempre possível de ser estendida, podendo, desta forma, caracterizar uma sociedade como mais ou menos democrática com relação a uma outra, sem que deixe de ser ela própria democrática (BOBBIO, 1998. p. 326-327). Conforme o próprio autor informa:

“Uma sociedade na qual os que têm direito ao voto são os cidadãos masculinos maiores de idade é mais democrática do que aquela na qual votam apenas os proprietários e é menos democrática do que aquela em que têm direito ao voto também as mulheres. Quando se diz que no século passado ocorreu em alguns países um contínuo processo de democratização quer-se dizer que o número dos indivíduos com direito ao voto sofreu um progressivo alargamento” (BOBBIO, 1986, p. 19).

Tal definição será de suma importância para a compreensão do pensamento analiano e sua defesa de uma sociedade democrática pela via da educação. Outro importante fundamento é a concepção tripartite de cidadania de José Murilo de Carvalho, que afirmou que a cidadania pode ser subdividida em cidadania política, civil e social, e, uma vez que algum desses pilares não são adotados, há uma cidadania incompleta, ou, não cidadania (CARVALHO, 2003. p. 29). Quanto mais direitos dessas três instâncias são contemplados pelos indivíduos, desenvolve-se, então, uma cidadania plena. Nosso objetivo, a partir deste ponto, será evidenciar como Anália Emília Franco dedicou a através de sua obra educacional democrático uma luta pela cidadania plena de seus educandos.

Anália Franco e o Contexto Brasileiro

Apesar de com as revoluções do século XVIII termos um rompimento, como nos diz John Dunn, "para praticamente além do reconhecível, a estrutura das possibilidades políticas das comunidades humanas em todo o mundo" (DUNN, 2016. p. 135) e o marco fundamental de discussão acerca da universalidade dos direitos e da democracia moderna tê-las como cenário inicial, há durante os séculos XVIII e XIX uma concepção da mulher como o ser destinado ao espaço privado, em especial ao recôndito doméstico, reforçada pelos círculos intelectuais da época e dos pobres como não detentores de autonomia intelectual satisfatória para o exercício dos direitos políticos. Como já foi dito anteriormente, mesmo com os princípios básicos dos direitos sendo defendidos ao longo do século XVIII e XIX, as mulheres e pobres não foram contemplados por suas demandas.

Tanto no norte como no sul global a estrutura patriarcal se manteve mesmo nos movimentos de superação do Antigo Regime, inclusive nos movimentos republicanos. Apenas o tempo associado ao processo de democratização das instituições e o fortalecimento da mobilização da luta pelos direitos das mulheres pelos democratas, principalmente, a partir da segunda metade do século XIX, é que se converterá as ações em avanços jurídico-políticos.

Trazendo a discussão para a sociedade da primeira república brasileira, a base androcêntrica foi mantida no campo das discussões políticas de gênero no Brasil e obtiveram um profundo impacto, mesmo na estrutura republicana recém montada no final do século XIX e início do XX. Segundo Marina Maluf e Maria Lucia Mott (2021), mecanismos jurisdicionais presentes tanto no Código Penal brasileiro de 1890 quanto no Código Civil 1916 mantiveram a base patriarcal ocidental na República, apesar das peculiaridades de cada documentação (MALUF; MOTT. 2014. p. 293). Se ambas possuem a visão de que a família é uma espécie de estado em miniatura, há algumas diferenças entre os documentos: no primeiro caso, o Código Penal brasileiro apresenta o homem como responsável pelas ações público-jurídicas da família, além do usufruto e manutenção dos bens. Já o Código Civil de 1916 atribui a responsabilidade pela sociedade conjugal não apenas ao homem, mas ao casal. No entanto, constava do mesmo Código a ida ao trabalho das mulheres condicionada à permissão masculina do marido (MALUF; MOTT. 2014. p. 293). Assim sendo, o núcleo comum de subjugação feminina mantinha-se, vide a comparação dos artigos 2 do capítulo 1 intitulado *Das pessoas Naturaes* do Código Civil de 1916 que assinala que:

“São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer: I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos. II. As mulheres

casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal, III. Os pródigos IV. Os silvícolas" (BRASIL, 1916. p. 1)

É neste ínterim que surgem figuras feministas como Anália Franco, a fim de responder, lutar e preencher as lacunas dos não contemplados pela sociedade liberal patriarcal. Nascida em Resende, no Rio de Janeiro, aos oito anos de idade, migrando para o estado de São Paulo, lugar onde passou a maior parte de sua vida (MONTEIRO, 2004. p. 15-18), Anália Emília Franco foi professora normalista, diretora escolar, escritora de manuais didáticos, ensaísta, poetisa, dramaturga, colunista de diversos jornais e revistas de diferentes regiões do território brasileiro, cujos principais temas variaram entre educação popular inclusiva, política, religiosidade, emancipação feminina pela via do letramento, intelectualização e profissionalização da mulher, inclusão social dos negros e republicanismo democrático, além de ter criado dezenas de instituições socioeducacionais, através da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (1901-1919) -AFBI- tais como escolas maternais, escolas elementares, escolas primárias e secundárias, grupos escolares, asilos, creches, oficinas teatrais, dentre outras (ibid. p. 73).

Há, no final do século XIX brasileiro, uma verdadeira militância adotada pelas mulheres das classes médias urbanas letradas, não raro, professoras que incorporaram a expansão da democratização das instituições educacionais locais e a influência do avanço da ideoesfera feminista da Europa para a extensão da cidadania feminina, em especial, dos seus direitos sociais e políticos. As instituições educacionais, isto é, as organizações asilares, escolares e a imprensa pedagógica, foram os espaços privilegiados de atuação desse ativismo.

O ensino, visto como o espaço do cuidado, foi interpretado por certos setores sociais, a exemplo da intelectualidade literária da época, como o meio de extensão do poder feminino, antes restrito ao âmbito privado, devido a percepção de que a mulher seria originalmente dotada da função do cuidado maternal. Ainda segundo este pensamento, a partir da modernização das instituições de ensino, a mulher pôde, desta forma, ser a nova cuidadora dos cidadãos da República, tendo a luta pelo acesso à esfera pública através da educação como seu meio e fim. É neste contexto que Anália Emília Franco começa a se destacar no cenário paulista e nacional. Sua atuação na imprensa pedagógica se dá desde ao menos o último quartel do século XIX, estendendo-se até o final de sua vida. Anália, também filha de professora, associa-se a essa militância de caráter colaboracionista. Como nos diz Daniela Portela (2016) há neste período uma rede de influência dialógica entre as escritoras das revistas femininas. Uma das revistas mais antigas de maior circulação e relevância era o periódico *A Mensageira*, fundado por Presciliana Duarte (1867-1944), primeira mulher a integrar o grupo de letrados da Academia Paulista de Letras. Além dela, a jornalista e escritora Josefina Alvares de Azevedo (1851-1913),

foi criadora de uma das revistas femininas que mais tempo perdurou sem interrupções, o periódico *A Família*. Anália colaborou assiduamente com artigos para ambas as revistas, bem como Preciliana e Josefina foram colaboradoras de *O Álbum das Meninas*, periódico fundado por Anália Franco (PORTELA, 2016. p. 151).

É imprescindível termos em mente que a atuação na imprensa pedagógica feminista constitui um projeto político realizado por via da educação informal, onde há uma agenda de intervenção na sociedade tendo a educação não excludente como base narrativa, em especial com foco na emancipação feminina e a busca por propostas que levem consideração a educação das crianças em situação de vulnerabilidade social, demandando à sociedade o esforço para construção de propostas inclusivas, de forma que o futuro destas possa ter por garantia uma cidadania plena, como Anália mesma esclarece quando ao discorrer sobre a motivação da criação de o *Álbum das Meninas*.

“Quando impressionada ao ver tantas infelizes creanças abandonadas á ignorancia e vagabundagem, sem educação moral e religiosa, sem instrução obrigatoria e profissional, emprehendi a fundação desta modesta revista ALBUM DAS MENINAS, que traduz apenas uma convicção e uma fé, visto reflectir mal formulado embora, um sonho de justiça e de verdade, tinha a certeza de que o meu empenho não seria de todo, inutil. E não foi. Porque se ha muitos que nada tem de comum com o resto da humanidade, e nem se commovem á vista desse triste bando de creanças, que mais tarde hão de povoar o fundo tétrico dos carceres, ou serem arroladas nas matriculas policiaes da prostituição, outros ha, e ainda bem que os ha para honra da especie humana, que se interessam pelo bem dos seus semelhantes e procuram suavisar-lhes a algidez da sorte. E' por conseguinte a esses a quem me dirijo e chamo em meu auxilio. Sim, urge que nos esforcemos em por em pratica o salutar principio de associação, que seja de meio de nós, ó paes que amais os vossos filhos, ó professoras que vos interessais pela sorte dos vossos alumnos, é indispensavel que se inicie a realização desses prodigiosos, alavanca dos tempos modernos, emprol d'uma causa commum, que é a causa principal da nação brasileira: a da educação e do trabalho dos seus filhos” (FRANCO, 1898. p. 73).

O engajamento da rede colaborativa feminina através da imprensa feminista pela qual Anália Franco atuava, seja através de suas publicações nos periódicos de outras importantes líderes nacionais, seja através de suas próprias revistas, tinham também por função a denúncia política das ausências do Estado brasileiro frente aos direitos dos não contemplados pela tradição universalista dos direitos, as crianças pobres e mulheres que estavam marginalizadas frente à lógica do centro androcêntrico branco:

“No atual periodo de tentativas de esforços, de criação e conglomeração de forças, a reforma e aperfeiçoamento da instrução publica, tornou-se um dos problemas que mais preocupa a atenção das nações dignas de tal nome. (...).

E' desgraçadamente incontestavel todavia, que os resultados dessa crusada contra o flagela da ignorancia popular tem sido até hoje insufficiente para prevenir o mal e promover o bem. E' que a questão não está no decretamento de providencias palliativas. Está na seriedade do assumpto, e na verdade pratica delle, como bem diz D. Antonio Costa “Glorfica-se a instrucção com os labios, e é deslembada com as obras” (...) “Assim o Estado sem comprometter, ou embaraçar os seus fins não pode deixar que tantos paes menospresem a instrucção dos filhos, colocando-os na classes dos irracionaes e augmentando além disso cada vez mais o numero dos mendigos, vagabundos e dos criminosos. Não há desculpa rasoavel que possa defender os paes do verdadeiro homicidio moral que commettem privando os seus filhos do saudavel alimento da instrucção primaria tão indispensável como o pão quotidiano” (FRANCO, 1900. p. 1).

Mesmo Anália reconhecendo as lacunas, a autora resgata tradição francesa revolucionária como uma base para a incorporação das classes oprimidas no campo dos direitos, sendo fundamental para a sua concepção política e educacional o uso dos preceitos da igualdade, fraternidade e liberdade, ressignificados para o contexto brasileiro de sua época:

“Na aurora de 89 nasceu em França uma sciencia nova, tendo por fim estudar os phenomenos sociaes principalmente na producção, na distribuição e no consumo das riquezas. E' preciso que ella também appareça entre nós, e que sua luz penetre em toda parte á esclarecer as classes opprimidas manifestando-lhes os esplendidos triumphos da Sciencia hodierna”. (FRANCO, 1898. p. 176).

É neste sentido que, diante da negligência do Estado frente a garantia da cidadania, Anália realiza com certa assiduidade em seus artigos, críticas diretas sobre o movimento militar vigente que apoderou-se do Estado na Primeira República. A autora reclama a garantia das regras fundamentais republicano-democráticas para uma manutenção da cidadania plena dos direitos, denunciando o autoritarismo com que a república brasileira estava sendo conduzida:

“Não é pois a força bruta que constitui o elemento triunfal da Democracia; mas sim a força do espírito que tem por si o suficiente influxo para resolver os mais elevados problemas sociais, econômicos e financeiros, para realizar os mais transcendentos prodígios” (FRANCO, 1898. p. 176).

A seguir, procuraremos demonstrar como Anália Franco atuou dentro do campo institucional escolar através da AFBI.

A Associação Feminina Beneficente e Instrutiva do Estado de São Paulo e sua atuação político-pedagógica.

A sua atuação no campo institucional através da Associação Feminina Beneficente, em 1901 até 1919, com a construção de materiais didáticos próprios, criação de oficinas de profissionalização, instituições de asilo e alfabetização acessível às camadas populares visavam a garantia da cidadania plena negligenciada. Nos relatórios das dezenas de instituições que compunham a Associação, é possível observar o *modus operandi* das organizações pedagógico-administrativas da educação analiana. Dentre as instituições foram detectadas Escolas Maternais, Liceus femininos, Asilos, Creches, Escola Noturna para Analfabetas, Grupo Dramático Musical, Aula de Música, Teatro Infantil, Oficina de Flores, Costuras e Bordados, Revista A Voz Maternal, Biblioteca Escolar, Aula Dentaria, Banda Musical Feminina, Orquestra Feminina, Albergue Diurno para os filhos das mães empregadas, Escola Profissional Tipográfica, Bazar de Caridade, Colônia Regeneradora D. Romualdo, Oficinas Externas, Instituto Natalício de Jesus.

O complexo asilar, educacional e profissional analiano possui uma relação de interdependência que visa a autossuficiência da Associação, tendo como centro, como já dito, as necessidades emergenciais das mulheres e crianças pobres. Se temos a possibilidade de ingresso nas Escolas Maternais da AFBI a partir dos 6 anos, em caso das mulheres asiladas não poderem ficar com seus filhos por motivos laborais, há a viabilidade do ingresso dessas crianças no Albergue Diurno para Filhas das Mães Empregadas. Como podemos ver a seguir com o detalhamento do relatório acerca das escolas maternais:

"(...) as escolas maternais só têm por fim iniciar as crianças nos primeiros rudimentos do ensino, emfim, seu plano é tão somente educar as crianças e encaminhal-a nos seus primeiros passos para entrarem nos Grupos Escolares com pequeno preparo (...)" (FRANCO, 1913. p. 5).

E do esclarecimento acerca do Albergue Diurno para Filhas das Mães Empregadas:

“Quando as escolas maternas preecherem cabalmente o fim a que forão destinadas, isto é, asyalar e educar durante todo o dia as crianças dos operarios, os albergues deixarão de existir. Entretanto não é possível dispensál-os agora (...). Assim os albergues diurnos e outros (...) irão preenchendo paulatinamente a enorme necessidade que existe de se abrigar durante todo o dia oa filhos das mães (...)" (FRANCO, 1913. p. 10).

A mesma lógica serve para o ensino profissional. Após o acolhimento asilar e o ingresso na primeira etapa de escolarização, por via das Escolas Maternais, finalizado este processo, inicia-se, aos 12 anos, o ensino secundário através dos liceus para formação de professoras.

Entre 2 e 3 anos de curso, poderá a aluna concluinte ingressar, agora profissionalmente, nas instituições de ensino da AFBI, habilitando o educando na sua formação docente para atuação voltada para própria Associação que o formou, inclusive, utilizando-se das Escolas Maternais locais para a realização de seu estágio. Mantendo o princípio inclusivo, segundo as documentações, aquelas alunas que não conseguiram rendimento escolar considerado suficiente para avançarem para os liceus são reaproveitadas pela Escola Noturna para Analfabetas, onde podem continuar seus estudos para sua capacitação:

"Conservando sempre no Asylo um numero de asyladas maiores de 12 annos que não podem frequentar o Lyceu por falta de indispensavel preparo, fundou-se uma aula nocturna para prepara-las para o Lyceu. (...). As alumnas que frequentam essa aula, durante o dia trabalham nas diversas officinas do Asylo para adquirirem uma profissão" (FRANCO, 1909. p. 7).

Enquanto continuam sua formação escolar, pela manhã, as educandas podem ingressar nas diversas oficinas profissionalizantes oferecidas pela Associação, que variam desde atividades profissionais artísticas, como a banda feminina, a orquestra feminina, as oficinas de costura, flores e bordados até os cursos de dentaria e tipografia. Os produtos confeccionados nas oficinas também são aproveitados para angariamento de fundos para a Associação. Desta forma, tanto as obras realizadas nas oficinas artísticas são expostas e vendidas no Bazar de Caridade: "Sempre esforçando-me e procurando todos os meios de ampliar os planos de beneficencia, abriu-se o Bazar Caridade, não só para venda de trabalho das orphãs, como tambem de objetos e mesmo prendas offerecidas ao Asylo" (FRANCO, 1913. p. 13).

Quanto às habilidades adquiridas na oficina tipográfica são utilizadas para a produção da imprensa *A Voz Maternal*. Este periódico também serve como espaço de divulgação e propaganda do complexo educacional que, de alguma forma, atende à estratégia de ampliação de associados e influência político-educacional através do compartilhamento das ideias. "Como o meio de propaganda activa á causa santa da educação e amparo das creanças desvalidas, continuará *A Voz Maternal* a prestar grande beneficio" (FRANCO, 1909. p. 13). Outra forma de propaganda e, ao mesmo tempo, metodologia didático-pedagógica para aprofundamento do ensino intuitivo, são as atividades e exposições teatrais infantis e as oficinas voltadas para a comunidade externa.

"Este theatrinho (...) tem sido muitissimo frequentado pelas socias e socios da referida Associação Feminina, sendo preciso dar em duplicatas as representações para accomodar mais de mil pessoas que a elle concorrem todos os mezes no dia destinado para os festivais. (...) Como uma esvola de ensino moral a directora seguindo o exemplo de Miss Alice Hebbber nos Estados Unidos, tem escripto diversos dramas e comedias que as suas

educandas representam com geral aceitação, servindo aos mesmo tempo de diversão às asyladas” (ibid. p. 8).

Sendo assim, podemos observar que o *modus operandi* institucional se dá em formato de um circuito inclusivo. Desde a tenra infância até a fase adulta, a todas e todos são dadas oportunidades de letramento, intelectualização e formação profissional. Busca-se assim o acesso aos direitos civis, sociais e políticos, além da ampliação do exercício do poder feminino para o ambiente público, e do empoderamento por via das letras. Sem esquecer da feminização do magistério, e do redimensionamento da figura maternal, que ultrapassa sua função de cuidadora para torna-se, agora intelectualizada e possuidora de atividade laboral no espaço público, acreditava Anália também valorizar mulheres enquanto mães-educadoras de suas filhas e filhos no âmbito privado.

Conclusão

Diante da documentação apresentada acerca de algumas das concepções políticas presentes nos periódicos confeccionados e artigos redigidos na imprensa feminista por Anália Emília Franco no âmbito da educação informal e dos relatórios da AFBI, pôde-se observar como a teoria e prática se concatenam em seu fundamento educacional, já que suas percepções políticas colocam no centro da discussão social uma democracia de caráter popular e inclusivo, com fortes bases na garantia dos direitos da tradição revolucionária francesa, além das críticas à negligência histórica aos pobres, mulheres e crianças, bem como de sua visível atuação no campo da educação formal como preenchimento da lacuna social presente em seu tempo, adotando uma lógica estratégica para atender ao máximo as necessidades de intelectuais, culturais, laborais e morais de seu público alvo. Desta forma também se pôde concluir que Anália inaugura uma lógica pedagógico-administrativa própria, cabendo aos historiadores da educação perceber a importância de resgatar a memória de uma pensadora e educadora feminista do Sul Global que criou, a partir da sua realidade local, em diálogo com o pensamento ocidental. Diante disso, ficou explícito que uma evidente finalidade de sua obra foi a democratização da sociedade brasileira através das práticas de ensino-educação, como certa vez a própria autora afirmou: “Relativamente às escholas maternas creio ser importantissimos os serviços que estão prestando ao Estado e á sociedade, transformando os pequenos vagabundos das ruas em legiões democráticas, que mais tarde saberão combater pela emancipação e felicidade do nosso caro Brazil” (FRANCO, 1904. p. 2).

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **A Escola dos Annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo**. Revista Territórios e Fronteiras V.3 N.1 – Jan/Jun 2010 Programa de Pós-Graduação – Mestrado em História do ICHS/UFMT.

BRASIL. Lei nº 3.701, de 1º de Janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm>. Acesso em: 28. fev. 2023.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora de Brasília, 1998.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DUNN, John. **A História da Democracia: Um ensaio sobre a libertação do povo**. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.

FRANCO, Anália. As Minha Patricias. In: FRANCO, Anália Emília. **Álbum das Meninas**. Ano I. S. Paulo, 31 de Julho de 1898. N.4.

FRANCO, Anália. As preleções de Jesus. In: FRANCO, Anália Emília. **Álbum das Meninas** Ano III — S. Paulo, 1 de Outubro de 1900.

_____. Relatório de 1912. S. Paulo. 5 de Abril de 1913.

_____. Relatório de 1908. S. Paulo. 15 de Janeiro de 1809.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789 -1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 [1977].

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. **Recônditos do Mundo Feminino**. In: **História da Vida Privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

MONTEIRO, Eduardo Carvalho. **Anália Franco: a grande dama da educação brasileira**. São Paulo: Madras, 2004.

MORAES, Luís Edmundo. **História Contemporânea: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Contexto, 2017.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PORTELA, Fagundes Daniela. **A trajetória profissional da educadora Anália Emília Franco em São Paulo (1853-1919)**. São Paulo: USP, 2016. (Tese de Doutorado).

O PIBID À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ELO CRÍTICO-FORMATIVO¹

André Henrique Bozejewski Pereira

Centro Universitário Internacional UNINTER
bozejewskia@gmail.com

Desiré Luciane Dominschek

Centro Universitário Internacional UNINTER/UNICAMP
desire.d@uninter.com

RESUMO

Este trabalho tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, analisou as aproximações entre o PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, tendo como principal base teórica Dominschek e Alves (2017), Gatti (2010, 2014), Saviani (2013, 2018, 2019) e Severino (2016). Destarte, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassar pelos momentos preconizados pela PHC, constituem uma visão rica e crítica acerca das implicações didático-metodológicas na própria escola, seus recursos e a íntima relação entre a teoria e a prática. Portanto, corrobora com a perspectiva defendida pelo professor Saviani na medida em que incorpora ao PIBID a luta por uma educação contra hegemônica, crítica, metodologicamente coerente, significativa e revolucionária.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação docente.

¹ Este trabalho é um recorte de pesquisa já apresentada em eventos do PIBID e de Iniciação Científica em 2021 e 2022 (Cf. PEREIRA; DOMINSCHKEK, 2021), contendo uma ampliação de sua fonte documental através de relatórios e conceitos.

Introdução

Em 2007 nasce o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como principal objetivo a valorização da formação inicial docente, proporcionando uma maior integração didático-pedagógica, apropriação metodológica, aproximação com as escolas da Educação Básica, a compreensão da realidade do sistema educacional brasileiro e uma teoria e prática (práxis) educativa mais significativa e qualitativa, dimensionando um maior amparo crítico (GATTI, 2014; DOMINSCHEK; ALVES, 2017).

Nessa perspectiva, tanto os objetivos do PIBID quanto a apropriação do licenciando no contexto escolar se articulam com os pressupostos didáticos, metodológicos e educacionais da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (SAVIANI, 2018).

Assim, o presente trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, analisou as aproximações entre o PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, objetivou-se relacionar os cinco passos preconizados pela referida pedagogia com o processo de ensino-aprendizagem do licenciando e do professor no PIBID.

Metodologia

Assim, para responder ao objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), bem como o uso documental dos relatórios produzidos pelos estudantes do PIBID entre 2018 e 2020 para ilustrar alguns pontos (aval obtido através do Comitê de Ética do Centro Universitário Internacional UNINTER, número 46094021.0.0000.5573).

PIBID e a pedagogia histórico-crítica

É importante destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é estática, isto é, finalizada, imutável, linear, fixa e limitada. Pelo contrário, trata-se justamente de uma construção coletiva, intencional, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e consciente de seus condicionantes histórico-educacionais (SAVIANI, 2019).

Nesse raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção pedagógica pautada na “[...] transformação da sociedade e não sua manutenção” (SAVIANI, 2013, p 80), alicerçada em uma metodologia com vínculo e mediação entre educação e a prática social (SAVIANI, 2018), possibilita compreender as diferentes dimensões da realidade escolar e suas contradições; a relação entre teoria e prática, de forma coerente, qualitativa e crítica; entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e a mudança dos próprios agentes sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, tal proposta vai justamente de encontro com a concepção do PIBID para a formação inicial de professores. Segundo Dominschek e Alves (2017):

“O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma **construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica.** O PIBID busca elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo e articulando a teoria e prática que são necessárias na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (p. 634, grifo nosso).

Sendo assim², o PIBID possibilita o ingresso ao ambiente escolar dos estudantes em sua formação inicial e de maneira significativa, destoando das abordagens presentes em estágios obrigatórios contidos nas grades curriculares dos cursos de licenciatura (GATTI, 2010).

Considerando essa proposta, também é válido destacar que o programa não consiste em participações descontextualizadas ou com uma atuação indireta dos orientandos, pois o PIBID, em sua proposta, se caracteriza justamente pela aproximação e atuação direta do licenciando com a instituição vinculada.

“É de suma importância para o desenvolvimento do projeto, a compreensão do sentido de iniciação à docência, que não se confunde com visões limitadas que a associam a treinamento, imitação, instrumentalização ou ações assistencialistas. O desenvolvimento do projeto parte de uma compreensão mais ampla e aprofundada de iniciação à docência que envolve: **a aproximação e compreensão da escola, tomando-a como objeto de reflexão, questionamento, investigação e intervenção; apropriação das formas de pensar e agir da escola; compreensão de sua cultura e seus referenciais.** Dessa forma, a iniciação à docência não se limita a visitas e práticas localizadas, sem uma interação mais completa com a realidade escolar” (PASSOS, 2014, p. 00814, grifo nosso).

² Neste parágrafo, utilizou-se da análise já realizada pelo autor em conjunto com Souza e Dominschek no trabalho “Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica” (Cf. PEREIRA; SOUZA; DOMINSCHKEK, 2020, p. 3-4).

Portanto, o pibidiano em seu processo de ensino-aprendizagem, articulado com a experiência proporcionada pelo Programa, também pode perpassar pelos cinco momentos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (SAVIANI, 2018, 2019), possibilitando uma aproximação entre ambos.

Assim, o primeiro momento - **prática social como ponto de partida** – refere-se ao contexto social tanto do professor quanto do aluno. Contudo, estes se encontram em níveis de compreensão diferentes neste início, pois os alunos possuem uma visão “ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às intenções imediatas” (SAVIANI, 2019, p. 178), ou seja, uma visão sincrética (desordenada; confusa) do processo de ensino. Já o professor tem uma visão sintética (síntese), isto é, possui certa compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam sua prática social (SAVIANI, 2018).

Dessa forma, os professores do PIBID, por mais que compreendam a dinâmica e os objetivos do Programa; tenham elaborado um planejamento, junto aos demais professores das escolas e a própria instituição universitária, elencado os textos para socialização, os conteúdos a se trabalhar, a participação em eventos, as possíveis datas de encontros, entre outras atividades formativas; não conhecem ainda a turma propriamente, mesmo que tenha participado integralmente do processo seletivo. Portanto, tem uma visão sintética, uma “síntese precária” (SAVIANI, 2018, p. 56). Já os pibidianos não possuem ainda uma “articulação da experiência pedagógica” efetiva (SAVIANI, 2018, p. 57), isto é, uma compreensão clara tanto das relações formativas, sistemáticas e intencionais gestadas no interior do Programa, quanto a sua dimensão da transformação social.

“Iniciei no programa em setembro de 2020 [...] . Realizei minha inscrição, passei no processo seletivo e fiquei bem ansiosa e apreensiva para saber mais sobre. **Com o tempo, pesquisas e as reuniões fui entendendo que se tratava de um programa de iniciação a docência**, financiado pela Capes, afim de aprimorar nossas formações como estudantes de licenciatura através da aproximação da realidade prática de atividades pedagógicas em escolas públicas” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 25, p. 1, 2020, grifo nosso)

“O Pibid pode ser um fator determinante, na minha formação profissional, pois é uma excelente oportunidade para *testar minhas dificuldades, ganhar mais confiança e didática, obter mais experiência na área da educação básica, conhecer e avaliar o trabalho de outras pessoas, ter capacidade de trabalhar em grupo*, atuar diretamente no que um curso de licenciatura propõe e assim também descobrir se é essa realmente a escolha certa, já que me dá a oportunidade de participar logo nos primeiros períodos. **(Biologia – S)**” (GATTI *et al*, 2014, p. 49-50, grifo do original, itálico nosso)

O segundo momento, isto é, a **problematização**, trata-se “de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2018, p. 57). Nesse sentido, tanto os pibidianos quanto os docentes, passam a identificar na própria prática social os diferentes desafios e as principais dificuldades que permeiam sua relação formativa.

“é necessário se pensar como a escola no tempo presente tem sido refletida, não se limitando ao papel de ler, escrever, operações aritméticas e conhecimentos desarticulados, haja vista como esse espaço tem atingido os sujeitos que compõem. (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 26, p. 10, 2020)

Já o terceiro momento da PHC, a **instrumentalização**, trata-se do processo de assimilação, de compreensão do saber elaborado, erudito, científico, considerando tanto a apropriação do conteúdo quanto sua forma de transmiti-lo (SAVIANI, 2018), onde parte destas atividades balizares compõem o currículo da instituição de ensino, o qual é representado por disciplinas como matemática, português, ciências, artes etc., considerando suas especificidades no processo formativo qualitativo.

No PIBID, esses instrumentos podem ser sintetizados em três eixos principais, os quais norteiam e instrumentalizam as atividades nucleares desenvolvidas no Programa, sendo eles: os encontros formativos, as visitas nas escolas e a participação em eventos. Assim, os **encontros formativos** ocorrem entre os professores Orientadores, professores das escolas participantes e licenciandos, envolvendo momentos de apropriação teórica (leituras dirigidas de textos, artigos, livros), com debates, socializações coletivas e apresentações, desenvolvendo a criatividade, consciência crítica e comunicação dos integrantes; **as visitas semanais na escola** que, com as devidas orientações, oportunizam uma maior experiência com o ambiente educativo, o contato direto com os discentes e suas relações socioemocionais, uma maior prática didático-metodológica, tendo envolvimento com o corpo docente, o setor pedagógico, os agentes escolares, a aproximação com a comunidade, além da elaboração e a realização de projetos junto às turmas; e as **pesquisas e participação em eventos**, promovendo a integração científico-acadêmica, dialogando com a própria sociedade os resultados das investigações propostas no âmbito educativo, articulando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão (SEVERINO, 2016).

“O projeto proporciona uma visão diferenciada, pois iremos nos formar já sabendo qual área queremos de fato se especializar, seja educação infantil ou a EJA. Com as experiências adquiridas por meio das visitas, quando de fato ingressarmos na área, iremos saber como devemos começar e de que forma deve se portar entre situações variadas, são visitas em escolas, onde realizamos de como funciona na prática e como você quer que funcione, são dias que você analisa as dificuldades e qualidades do dia a dia escolar, para

que assim busque o melhor de si para quando passar pelo mesmo dia a dia” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 13, p.10, 2018).

“aprendi na parte prática as dificuldades que as coordenações e professores tem com certas questões de materiais e divisões de sala” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 2, p. 11, 2019).

“as professoras supervisoras e coordenadoras nos trouxeram vários exemplos de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula (nos colocando como alvo dessas dinâmicas), assim suprindo, parcialmente, a necessidade de termos contato com estratégias que irão nos auxiliar no momento da realização da prática docente” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 14, p. 5, 2020).

“Um ponto positivo que vejo no PIBID é o material que é passado, sempre mostrando o que esta acontecendo, trazendo para nós os acontecimentos atuais” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 23, p. 2, 2020).

“Com as reuniões de formação foi possível compreender , como se caracteriza programa PIBID, a estruturação e o funcionamento da Escola [...] . Com os eventos foi possível interagir sobre diversos temas relacionados a educação e ao programa Pibid. Com as atividades realizadas, foi possível aprender mais sobre fichamentos e artigos científicos e colocar em prática alguns itens mostrados no minicurso das Normas ABNT” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20, p. 4, 2020).

O quarto momento da PHC, a **catarse**, refere a um “entendimento” mais claro, consciente, crítico e elaborado sobre um tema/conteúdo/conceito para o indivíduo, alterando a própria visão de mundo através destas incorporações (SAVIANI, 2018). Poderíamos sintetizar esse processo nas palavras transformação e compreensão, pois altera-se direta e indiretamente a relação qualitativa que permeia o significado dos conteúdos, da práxis educativa, de sua inserção sociocultural e política.

Nessa linha de raciocínio, diante do PIBID, o momento catártico pode vir a ocorrer quando o licenciando, ao vivenciar e se apropriar dos três eixos nucleares do Programa, compreende não só o objetivo deste, mas sim, a importância da formação de professores, considerando a relação histórica, política e social; a realidade escolar, seus insumos e materialidade, bem como e seus desdobramentos institucionais, legais e culturais; a práxis educativa junto a sua questão qualitativa; a inferência didático-metodológica das atividades realizadas; a construção coletiva, intencional, pedagógica e sistematizada do conhecimento; a função da escola e do professor; entre outros pontos.

“Nota-se o quão fundamental é o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência na formação dos licenciandos, no qual ele possibilita suprir as defasagens existentes na graduação, com a prática que muitas vezes apenas os estágios obrigatórios não suprem esta lacuna. **A valorização da formação docente, a realidade do cotidiano escolar e o porquê lutar pela escola pública se evidenciam mais ainda com o programa, além do**

desenvolvimento crítico e humano. (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 27, p. 7, 2020, grifo nosso)

“Os princípios articuladores na formação para a docência, existe uma conexão entre teoria e prática, uma integração entre escola básica e instituição formadora, articulação entre ensino pesquisa e extensão e o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética. Tudo isso qualifica a formação a educação e isso é possível qualificar com os programas” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20, p. 2, 2020).

Por fim, o “último” momento da PHC é a **prática social como ponto de chegada**, a qual tanto o discente quanto o docente possuem suas compreensões e dimensionamentos críticos tornam-se mais orgânicos, qualitativos (SAVIANI, 2018), “evoluídos”. De mesmo modo, tanto o professor orientador, o licenciando, quanto os demais agentes envolvidos no PIBID, podem perpassar por uma mudança qualitativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem e em si mesmo, tendo maior confiança e consciência acerca das relações escolares, suas dimensões socioculturais, didático-metodológicas, políticas e sobre a própria práxis educativa, apreendendo-as com maior clareza.

“Como futura educadora, hoje é possível ver de uma forma mais nítida a importância da pesquisa, leitura e interpretação dos textos acadêmicos e artigos, **em vista do meu saber quando iniciei ao projeto ao meu saber atual** notei que meu aprendizado ao longo deste ano foi muito grande, fazendo com que eu pudesse melhorar no âmbito acadêmico, em sala de aula com meu aprendizado e também disseminando a pesquisa e sua importância com meus colegas” (PIBIDIANA, RELATÓRIO Nº 2, p. 11, 2019, grifo nosso)

“A interação entre os alunos, a troca de ideias e a apresentação de ângulos diferentes do mesmo tema produz um efeito enriquecedor, oferece argumentações possíveis e formas de apresentar diferentes, **essas novas perspectivas deixam-nos mais à vontade para a apresentação de soluções e explanação de ponto de vista e defesa dos mesmos**” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 7, p. 19, 2018)

Pedagogia histórico-crítica: um passo a passo, fases ou momentos articulados?

Cabe reiterar um ponto importante, que por vezes contém críticas falsas a Pedagogia Histórico-Crítica: em nenhum momento essa pedagogia afirma-se como uma receita de bolo, isto é, um passo a passo para se seguir; tão pouco representa um aglomerado de fases que se sobrepõe umas às outras numa sequência cronológica, tendo aquela ou essa maior ou menor importância.

Pelo contrário.

Ao utilizar como fundamento a concepção dialética³, o professor Saviani elaborou a metodologia da PHC com “momentos **articulados num mesmo movimento, único e orgânico**. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (SAVIANI, 2018, p. 60, grifo nosso). Em outras palavras, a referida proposta não concebe um “fazer primeiro isso para depois fazer aquilo”, nem estabelece um tempo fixo para cada momento.

Nesse raciocínio, Galvão, Lavoura e Martins (2019) elucidam que a PHC, enquanto uma articulação intencional, sistêmica e de mediação com o processo de ensino-aprendizagem com base na prática social, considera os momentos descritos em uma relação recíproca.

Os autores exemplificam a questão afirmando que a prática social é catarse e a catarse é também prática social. Isto significa que, diante da realidade concreta e complexa, isto é, da prática social, ao perceber e, gradualmente, incorporar (entender, fazer conexões) seus elementos socioculturais (finalidades, relações, experiências, objetos, conhecimentos), está ocorrendo a catarse, mas ela ocorre justamente porque o indivíduo a vivencia, a incorpora. Não se trata de algo deslocado ou meramente uma etapa, pois não exclui o contexto daquele ser (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114-115). No ambiente escolar, ao perceber alguns elementos dessa realidade, como a existência da combustão, já está sendo oportunizado o movimento catártico. Assim como no PIBID, quando o licenciando inicia minimamente a compreensão sobre seu processo formativo, percebendo o objetivo do Programa.

Nesse sentido, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), tanto o processo de *problematização* quanto a *instrumentalização* também são considerados *práticas sociais*, pois ambos residem na própria realidade, a qual perpassa a dimensão cultural e educativa, isto é, o conjunto de conhecimentos produzidos sistematicamente pela humanidade, englobando os conteúdos escolares. Afinal, só é possível detectar os problemas, bem como os devidos meios para solucioná-los na mediação direta com a realidade:

problematização e instrumentalização são também práticas sociais, visto que os problemas e os instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de maneira que tais problemas e instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. Os problemas são problemas da prática social global, bem como os instrumentos culturais (os conhecimentos das ciências, artes e filosofia convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino) são objetivações humano genéricas que se acumulam nessa mesma prática social (p. 115).

³ “O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63).

Daí reside a importância da especificidade de cada disciplina no processo de ensino-aprendizagem de certo conteúdo, assim como do conhecimento da realidade escolar proporcionado pelo PIBID.

Cabe ainda destacar que, para os autores supracitados, a *problematização* e *instrumentalização* englobam também o movimento catártico, uma vez que possibilitam incorporar uma nova compreensão dos conhecimentos adquiridos, tornando-se mais consciente e ativo diante da realidade.

problematização e instrumentalização são também catarses, na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares, neles se incorporando para então possibilitar que se tornem elementos ativos de transformação social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 115)

Dessa forma, ao perceber as questões que necessitam ser resolvidas e mediar as possíveis formas de solucioná-las, está ocorrendo um movimento de compreensão, de clareza, ampliando o aspecto cognitivo.

Deste modo, percebe-se a relação orgânica da Pedagogia Histórico-Crítica. Na verdade, essa articulação “orgânica” deve-se justamente à concepção **dialética**, que norteia essa relação didático-metodológica. Tal abordagem, em síntese, considera a totalidade dos fenômenos estudados, integrando suas partes ao todo, compreendendo suas dimensões históricas, sociais, econômica, políticas e culturais, portanto, suas múltiplas determinações, ou seja, a realidade concreta e sua complexidade; elenca categorias chaves para análise e compreensão desta realidade, como a contradição, a temporalidade, a historicidade (gênese, evolução e transformação), o trabalho; considera o homem em uma dinâmica integrada a sociedade, dentro de um contexto histórico maior e determinado, cuja construção é mediada por transformações conjunturais e estruturais (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Essa perspectiva traduzida para o ambiente escolar e para o próprio PIBID, refere-se à articulação proposta pela PHC, envolvendo uma compreensão mais clara e crítica sobre a percepção da realidade, promovendo sua mudança, sua transformação.

Em suma, deve-se ter claro que a Pedagogia Histórico-Crítica não propôs uma formulação engessada e linear como proposta metodológica, mas sim um movimento intencional, articulado e com base na prática social que ampara a relação educativa e nossa realidade.

Considerações finais

Destarte, o PIBID, através dos relatos e práticas diretas oportunizadas pelas professoras supervisoras, professoras coordenadoras, pelos próprios licenciandos, envolvendo estudos bibliográficos e a participação em eventos, ou seja, através dos três núcleos basilares do Programa, proporciona a **materialidade** da docência, das vivências e experiências concretas no “chão da escola”, das relações didático-pedagógica travadas no centro do currículo escolar, do amparo metodológico, dos recursos e insumos necessários para promoção do movimento de ensino-aprendizagem, das condições de trabalho que permeiam a escola e seus processos de organização, bem como as orientações do Núcleo de Educação e das políticas públicas na área.

Isto significa dizer que, tanto os pibidianos quanto os professores se apropriaram da realidade educativa através da teoria e prática (práxis) concretas, isto é, as socializações ocorridas entre docentes, estudantes, corpo pedagógico, as diferentes atividades realizadas, os desafios e conflitos, a forma de organização escolar, administrativa, entre outros - compartilhando experiências que contribuíram para reconhecer de forma mais clara as necessidades dos discentes, suas potencialidades e formas de intervenção com diferentes instrumentos pedagógicos, formando-os cidadãos. Em outras palavras, vivencia-se o que o professor Dermeval Saviani conceituou como a especificidade da Educação e da própria escola (SAVIANI, 2013). Daí a implicação didática (melhor contextualização dos saberes, considerando as particularidades de certa realidade) e metodológica (pressupondo uma construção sistematizada desse saber, de forma intencional e com diferentes momentos articulados entre si, complementando o processo de ensino-aprendizagem).

Dessa forma, oportuniza-se, conseqüentemente, a compreensão dos recursos escolares, isto é, sua materialidade, abarcando os espaços da escola, sua infraestrutura, seus objetos (livros, brinquedos, materiais para jogos, etc.), a forma de gestão e direcionamento do ensino, envolvendo suas contradições, desafios e possíveis soluções.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto formulação pedagógica que, entre seus pressupostos, busca superar tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Escola Nova, bem como transformar a sociedade, alinhada aos interesses da classe trabalhadora, corrobora para alavancar o processo formativo do PIBID, incorporando nele a especificidade educativa, as contradições da realidade, dimensionando assim a prática social como mediação necessária na incorporação humana sobre o desenvolvimento dos indivíduos e, recuperando a importância dos conteúdos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Destarte, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassar pelos momentos preconizados pela PHC, constituem uma visão rica e crítica acerca do próprio Sistema

Educativo, da formulação de políticas públicas, das implicações didático-metodológicas na própria escola, assim como a materialidade dos recursos disponíveis, a íntima relação entre a teoria e a prática e uma reflexão mais significativa e consciente sobre a própria realidade.

REFERÊNCIAS

- DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 24 de março de 2022.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2019.
- GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 12 de julho de 2022.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2022.
- PASSOS, Carmensita Matos Braga. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Editora EDUECE, 2014. p. 807-838. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32481/1/2014_eve_cmbpassos.pdf. Acesso em: 24 de março de 2022.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- PEREIRA, André Henrique Boazejewski; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. O PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma reflexão sobre a formação inicial de professores. In: VIII

ENALIC, 8, 2021, [virtual]. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84880>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio de; DOMINSCHKEK, Desiré Luciane. Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica. In: XIX Encontro de História da ANPUH-Rio. 19, 2020, [virtual]. **Anais**. Rio de Janeiro; ANPUH-Rio, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600205709_ARQUIVO_fbb6318a44526377a1782fe4281b9396.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2022.

OFENÍSIA SOARES FREIRE: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO (1920-1930)

Renilfran Cardoso de Souza

Universidade Federal de Sergipe - UFS
renilfran@yahoo.com.br

Joaquim Tavares da Conceição - UFS

Universidade Federal de Sergipe
joaquimcodapufs@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta aspectos biográficos da professora Ofenísia Soares Freire, destacando sua formação escolar e profissional para o magistério (1920-1930). Foram utilizadas tipologias diversas de fontes coletadas no CEMAS – Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense, mensagem presidencial, legislação e artigos de jornais. A professora iniciou seus estudos na cidade de Estância/SE, no Colégio Camerino, no final da primeira década do século XX, onde fez parte do curso primário. Em Aracaju, Ofenísia Freire continuou sua formação escolar como aluna interna do Colégio Nossa Senhora Santana, ingressando em seguida na Escola Normal onde obteve o título de normalista. Foi na cidade de Estância, em 1933, que Ofenísia Soares Freire iniciou a sua trajetória no magistério. No seu retorno à Aracaju lecionou em alguns estabelecimentos de ensino particulares e ingressou como professora do ensino secundário no Atheneu Sergipense.

Palavras-chave: Educação. Ofenísia Soares Freire. Formação educacional. Trajetória profissional.

Apresentação

Este artigo é uma compreensão histórica da trajetória de vida de Ofenísia Soares Freire destacando os caminhos da sua formação escolar no Colégio Camerino e no Colégio Nossa Senhora Sant'Anna e a formação para o magistério na Escola Normal Rui Barbosa, no período de 1920-1930.

Foram utilizadas fontes documentais diversas, a saber: livro de registros, mensagem presidencial, jornais, discursos, editais de admissão, diário oficial. O tipo da pesquisa corresponde ao campo da História da Educação, dentro da abordagem teórico da História Cultural. Sobre a categoria de análise utilizamos a noção de capital cultural de Bourdieu (2007) e os investimentos econômicos familiar para a obtenção de títulos e do fortalecimento da formação intelectual.

Esse esboço biográfico, enquadra-se em “um modo particular de fazer história” em que, segundo Le Goff, a

[...] posição de um problema, busca e crítica das fontes, tratamento num tempo suficiente para determinar a dialética da continuidade e da troca, redação adequada para valorizar um esforço de explicação, consciência do risco atual – ou seja, antes de tudo, da distância que nos separa – da questão tratada. A biografia confronta hoje o historiador com os problemas essenciais – porém clássicos – de seu ofício de um modo particularmente agudo e complexo (LE GOFF, 2014, p. 20).

Esse autor observa que ao fazer uma biografia, faz-se necessário usar caminhos metodológicos que compreendam a vida do indivíduo dentro de uma análise criteriosa de suas fontes. A busca do problema e a desmistificação do personagem intocável se aproximam mais dos fatos vividos. É função do historiador, que se propõe a escrever uma biografia, saber selecionar, interpretar e criticar o documento para uma melhor compreensão do objeto.

Muitos caminhos foram trilhados nas produções biográficas. A glorificação e a mitificação dos personagens foram marcas singulares dos estudos, sobretudo as biografias de grandes heróis, generais, reis, rainhas, príncipes. Entretanto, “A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios” (BOSI, 2003, p. 15).

Estudos revelam que o retorno do estudo do gênero biográfico continua a escrever histórias de vida com a escrita linear e factual, através de uma cronologia ordenada e cheia de certezas. Esse retorno vem, sobretudo, destacado pelos franceses como o “retorno da História política”. Segundo Vavy Pacheco (2006): “Dois eixos claramente imbricados podem explicar

hoje esse interesse pelas biografias: os movimentos da sociedade e o desenvolvimento das disciplinas que estudam o homem em sociedade” (2006; p. 209).

A menina de estância

A professora Ofenísia Soares Freire discursou em 1983, nas festividades comemorativas dos 153 anos de sua cidade natal, Estância/Sergipe, destacando sua cidade em dois ângulos diferentes: o cívico e o emocional. O cívico seria a história dos tempos heroicos e os acontecimentos que estruturaram a cidade. O lado emocional seriam os laços de afetividade “[...] porque sou destas paragens, desta região de muitas águas e de ar saudável” (FREIRE, 1983, s/p). Como de costume, seus discursos apresentam poesia e destacam a saudade e o seu agradecimento pelos tenros anos vividos na cidade do interior, terra do barco de fogo, dos casarões, da Lira Carlos Gomes e de intelectuais.

Tudo aqui me fala ao coração com as mais reminiscências. O rio Piauitinga amado por todo mundo, a centenária e gloriosa Lira Carlos Gomes, a segunda banda de música mais antiga do país, o Porto d’Areia, com seu velho Trapiche e as canoas singrando o Piauí em demanda de Crasto, do Mangue-Seco e do Saco. A Santa Cruz com sua fábrica hoje muda, o Bonfim além da ponte, o Pernambuquinho aconchegante, o Rosário, a rua Nova, a rua da Maringa, os “ciscos” da Lira e os “assustados” ou bailes em casas de família, as festas lítero-musicais no cine-teatro, a biblioteca na “Casa Inglesa”, as feiras de livros na Papelaria Modelo de João Nascimento Filho, os jornais falados de Jorge Amado. (FREIRE, 1985, s/p)

Terra de grandes proprietários de terra, da prática da monocultura, dos grandes latifúndios de cana-de-açúcar e de uma economia que buscava o crescimento da cidade através do comércio, Estância crescia e competia com outros municípios. Cidade de sobrados azulejados, um litoral vasto e explorável, caminhava com ares imponentes e em crescente desenvolvimento (FERREIRA, 1959).

Ofenísia Soares Freire iniciou seus estudos na cidade de Estância/SE, no Colégio Camerino, no final da primeira década do século XX, sob a direção de Maria Cândida de Carvalho, onde fez uma parte do curso primário, antes de concluir seus estudos na capital sergipana. Ainda em Estância, iniciou suas aulas de piano e francês e deu seguimento às aulas em Aracaju no Colégio Nossa Senhora Sant’Anna, nos estudos de música com a pianista Marina Marsilac e nas aulas de francês com a professora Clotilde Machado (FREIRE, 1993).

Foi na cidade de Estância, em 1933, que Ofenísia Soares Freire iniciou a sua trajetória no magistério. Depois de formada, a normalista tinha que iniciar a docência no povoado da cidade. Logo após a experiência, passaria a lecionar na vila, depois na cidade e por fim chegava

à capital. As normalistas passavam por essas promoções através da realização de cursos de aperfeiçoamento e da avaliação com os inspetores. Apesar do regulamento, algumas famílias não permitiam que as filhas fossem morar sozinhas no interior, e estas acabavam iniciando a carreira na capital, através de nomeação do diretor de Instrução Pública (FREITAS, 2003).

Em relato ao *Jornal da Cidade*, em comemoração aos seus 85 anos de idade, Ofenísia Soares Freire descreve que a primeira escola onde lecionou foi Nossa Senhora Auxiliadora em Estância. Explicou que o local era simples, adaptado para que pudesse receber seus alunos; e foi na sala principal da casa que as crianças foram acomodadas, aproveitando todo o espaço, sobretudo o quintal que foi utilizado na plantação de uma horta com seus alunos.

Ofenísia Soares Freire observa que à medida que as séries iam avançando, os alunos começavam a buscar outras instituições de ensino para concluir seus cursos; e como já estava conhecida na cidade, surgiu a oportunidade de ensinar no centro da cidade, no Grupo Escolar Gumercindo Bessa, Colégio Camerino e Colégio Sagrado Coração de Jesus (JORNAL DA CIDADE, 1998, s/p).

Em Estância “Aqui amei e me casei com Filemon Franco Freire, filho também desta terra e um homem de bem” (FREIRE, 1983, s/p). Ofenísia Freire casou-se em 8 de janeiro de 1938 com o industrial da Fábrica Senhor do Bonfim, Filemon Franco Freire, na cidade de Estância. Depois de três anos de casados, mudaram definitivamente para a capital sergipana.

Observamos que Ofenísia Soares Freire rememora os acontecimentos vividos na sua infância e suas impressões da cidade natal. Ao contar a história de Estância, foi possível identificar seu olhar do tempo vivido na velha Estância. Segundo Hussein (2014) “A memória [...] é considerada crucial para a coesão social e cultural da sociedade. Todos os tipos de identidade dependem dela. Uma sociedade sem memória é um anátema” (2014, p. 157). A exigência de lembrar corresponde a um aspecto que impulsiona o indivíduo a buscar aspectos que justificam o tempo vivido, ou seja, refletidos na sociedade. O próprio ato de rememorar demonstra o respeito às memórias que muitas vezes ficam adormecidas, prontas para serem capturadas em favor da história.

É importante perceber que essas memórias capturadas são frutos de uma memória coletiva, uma lembrança compartilhada, exercitada, que colabora através dos seus testemunhos um novo olhar ao fato lembrado. Segundo Halbwachs (1990): “Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vivemos” (1990, p. 26). Embora a memória seja individual, pois cada indivíduo possui sua história, segundo Halbwachs, as lembranças precisam ser exercitadas e estimuladas coletivamente.

A moça interna do Colégio Nossa Senhora Sant'anna

A cultura do internato no século XIX na época foi difundida através dos colégios e liceus da Europa, precisamente na França, que construiu um modelo de internato que acabou dominando o cenário educacional, visualizando a necessidade de muitos meninos e meninas que precisavam estudar e eram impossibilitados pela grande distância de seus domicílios. No Brasil não foi diferente, contribuindo para educação dos filhos de grandes famílias, tipicamente rurais e que possuíam condições necessárias para a manutenção do seu filho na instituição (CONCEIÇÃO, 2012).

Em Sergipe, de acordo com Conceição (2012), durante grande parte do século XIX, era comum o número de internatos familiares que funcionavam de forma adaptada, sobretudo em casas alugadas. O objetivo, além de instruir a moços e moças que ali chegavam, seja da região ou de localidades vizinhas, era educar e adequar meninos e meninas às regras estabelecidas pela sociedade, do portar-se e do viver correto dentro dos padrões sociais da época.

Conceição (2012) nos informa que no início do século XX, em Sergipe, os internatos começaram a se popularizar através do contexto de uma cultura familiar, objetivando conseguir um número maior de internos que buscavam continuar seus estudos. Para a família, seus filhos estariam “supervisionados” por uma equipe educacional que lhes daria a possibilidade de instruir-se e aprender a conviver socialmente. Com um número pequeno de escolas no interior da cidade, o colégio interno foi uma opção de famílias sergipanas que podiam investir na educação dos seus filhos.

Ofenísia Soares Freire, na década de 1920, deu continuidade a seus estudos como aluna interna no Colégio Nossa Senhora Sant'Anna em Aracaju, sob a direção da professora Quintina Diniz¹. Apesar de ser um colégio localizado na capital, a professora teve o apoio da família para os estudos. Em relato concedido a Freitas (2003), Ofenísia Soares Freire destaca o desejo do seu pai para que seguisse os estudos:

[...] aprendi de tudo porque meu pai dizia assim, meu pai era senhor de engenho, mas um homem que queria ver assim, os filhos formados. Meu irmão mais velho que já morreu era médico, o outro se formou em engenharia no Rio de Janeiro, não chegou a seguir carreira, ficou doente, mas ele queria que os filhos estudassem. Ele disse à diretora (D.Quintina): “Quero que ensine a minha filha tudo que ela tiver aqui para ela estudar” [...]. (Apud. FREITAS, 2003, p. 112)

¹Quintina Diniz de Oliveira (1878-1942) nasceu em Laranjeiras/SE, filha de Dr. Victor Diniz Gonçalves e Maria Petrina de Oliveira Gonçalves. Ela teve três irmãos: Pedro Diniz Gonçalves, Elisa Diniz Gonçalves Ribeiro e Georgina Diniz Gonçalves Ribeiro. O primeiro era proprietário de terras na região de Lagarto (SE) e suas irmãs estiveram presentes alguns anos no Colégio Sant'Anna ajudando na obra educacional de Quintina. (FREITAS, 2003, p. 66)

Para compreender a relação entre família e formação educacional infantil, Bourdieu destaca que o rendimento escolar da criança depende do capital cultural em que ela está inserida. Sendo assim, o autor observa que o rendimento econômico e social no âmbito da família favorece o serviço que será ofertado na educação. No tocante a esse capital cultural, compreendido por Bourdieu, destaca-se que existe uma exigência natural do próprio meio cultural, que é inculcar o investimento na criança, a serviço do seu reconhecimento ao longo do tempo. “O capital cultural é um ter que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*. Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2004, p. 74). Ainda segundo esse autor, o capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido de imediato. Convém frisar que nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para custear os estudos dos filhos e acabam ficando com o mínimo para a reprodução da força do trabalho.

Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural, condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil, só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural, nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização (BOURDIEU, 2004, p. 76).

O Colégio Nossa Senhora Sant’Anna pertencia à professora Possidônia Bragança, que fora diretora dessa instituição na segunda metade do século XIX, na cidade de Laranjeiras/SE. A escola era referência de ensino na época e vinha sendo local de excelência nos estudos de moças da cidade e de localidades vizinhas. Apesar de exemplo educacional, a diretora buscava encerrar as atividades da escola pelo cansaço da idade. Possidônia Bragança entregou a direção do Colégio Senhora Sant’Anna à professora Quintina Diniz em 03 de fevereiro de 1898. Mas só em 1906 a escola foi transferida para a capital do Estado (SERGIPE, 1957).

Segundo Freitas (2006), no Colégio Nossa Senhora Sant’Anna as alunas eram preparadas para atividades relacionadas às tarefas domésticas e para serem boas esposas e boas mães. O colégio estimulava as moças nas práticas artísticas, manuais, musicais e línguas estrangeiras. Segundo Ofenísia Soares Freire (1957), as bancas de exames finais do colégio eram regadas a festividades e exibições de habilidades manuais e artísticas que foram desenvolvidas pelas alunas durante o ano. Ela também descreve com carinho sua relação com a professora Quintina Diniz no internato Colégio Nossa Senhora Sant’Anna:

Tia Quintina era como a chamávamos todas as suas alunas que tivemos a felicidade de frequentar, anos a fio, um colégio, um internato do qual nos lembramos com uma saudade profunda, pois na quadra feliz de nossa meninice e adolescência, era ele um prolongamento do lar, a aplicação mesma

do princípio de Froebel² – ‘Educação é exemplo de amor – nada mais (FREIRE, 1957, s/p).

Um misto de carinho e devoção, pois “Tia Quintina”, como era chamada por suas pupilas, inclusive pela própria Ofenísia Soares Freire, foi exemplo de competência e amor ao magistério. Segundo suas memórias, a felicidade era compartilhada no colégio interno. Um sentimento de acolhimento e conforto viviam as meninas que saíram do seio familiar, com o sonho de estudar e trilhar seus caminhos. Nos corredores do colégio, a lembrança era bem clara:

As qualidades se evidenciavam nos episódios mais simples, como em ocasiões em que Tia Quintina com um pacote de guloseimas para as internas ia ao pátio onde brincávamos aos domingos. Judite aproximava-se e dizia logo: “Eu distribuo”. E ninguém se incomodava, porque ela sabia como fazer. Também era Judite quem se encarregava de convocar todos, professores e alunas para novenas da padroeira, realizadas no Colégio no mês de julho, tocando energicamente o sino (FREIRE, 1957, s/p).

“A educação é exemplo e amor – nada mais”. Foram palavras que Ofenísia Soares Freire descreveu como exemplo que a “Tia Quintina” representou para o magistério sergipano. Considerava a mestra exemplo poderoso e agente transformador da sociedade. Foram suas “sobrinhas” as internas que frequentaram o Colégio Nossa Senhora Sant’Anna. Ainda com base no relato anterior, Ofenísia Soares Freire soube aproveitar os ensinamentos compartilhados na educação do colégio e nos momentos livres como uma menina interna. Teve a oportunidade de aprender piano e francês e aprendeu a conviver com todas as meninas que eram também internas.

Ofenísia Freire: a normalista

Segundo António Nóvoa (1991), ao longo do século XIX houve a consolidação da profissionalização do professor, no tocante ao espaço do magistério docente. Em Portugal, os professores foram submetidos ao controle do Estado, havendo mais rigor no recrutamento do professorado. Sendo assim, ocorreu a solidificação das instituições de formação de professores e da autonomia da profissão. A 1ª República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana de “formar um

²Friedrich Froebel, pedagogo e pedagogista alemão (1782-1852). “[...] sua concepção pedagógica que se encontra igualmente na origem dos ‘jardins de infância’, ideia de repercussão universal que continua sendo o principal mérito de Fröbel. Mas Fröbel também aplicou suas teorias ao ensino escolar, pondo em prática suas ideias na escola privada que havia criado não longe de Weimar, o Instituto de Educação Alemão de Keilhau, próximo a Rudolstadt. [...]”.(HEILAND, 2010, p. 12).

homem novo concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão (NÓVOA, 1991, s/p). Para Nóvoa (1991), com uma República preocupada com a formação do homem, proporcionou-se aos professores um prestígio maior na sociedade. O controle do Estado permitiu fiscalizar o corpo docente, implantando projetos de escolarização para as massas, permitindo ao professor ser um produtor “de saber e de saber fazer”.

No Brasil, segundo Saviani (2005), depois da Independência do país houve a preocupação de preparar professores seguindo as mudanças educacionais que estavam ocorrendo pelo mundo. Sendo assim, foi instalada no Rio de Janeiro a primeira Escola Normal do Brasil. Mas somente com a República brasileira, em 1889, houve modificações no campo educativo. O estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma na instrução pública, sobretudo mudanças na Escola Normal, aperfeiçoando os conteúdos e dando ênfase a novas práticas de ensino (SAVIANI, 2005).

As Escolas Normais construíram um espaço de referência social e foram responsáveis pelo número de mulheres que se matriculavam e saíam aptas para exercer o magistério. Essa profissão possibilitou a liberdade feminina e a conquista de novos espaços sociais. Assim, as professoras e normalistas foram se tornando claramente modelos na educação e as profissionais do ensino (FREITAS, 2003).

No início da década de 20 do século XX, houve um processo de organização do campo educacional, incorporando mudanças nas atividades dos educadores e dos professores, objetivando uma formação específica, com base no conhecimento dos pensadores da educação. As reformas de 1932 no Distrito Federal, desenvolvidas por Anísio Teixeira, e em São Paulo, por Fernando Azevedo, tiveram como finalidade a formação de professores com bases científicas. Anísio Teixeira traçou um programa a ser implantado na Escola Normal, com sustentação no apoio ao ensino. Com uma estrutura de apoio que envolvia Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos da Escola de Professores; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiodifusão; e tendo como diretor Lourenço Filho, a Escola Normal, agora transformada em Escola de Professores, se empenhou em pôr em prática o modelo ideal acima descrito (SAVIANI, 2005, s/p). Segundo Saviani (2005), em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal, e por iniciativa de Anísio Teixeira, foi incluída a Escola de Professores. Em 1939 foram instituídos os cursos de Pedagogia e Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, coube a tarefa de formar professores para disciplinas

específicas das escolas secundárias. Os cursos de Pedagogia tiveram a finalidade de formar professores das Escolas Normais.

A Escola Normal em Sergipe, por muito tempo, foi um espaço feminino de formação. O curso normal administrado pelo Estado ou por instituições religiosas foi fundamental para a iniciação profissional da mulher. Na Escola Normal Rui Barbosa, até a década de 1920, as disciplinas estudadas pelas normalistas eram de educação geral e não as disciplinas específicas do magistério.

O ensino primário era ministrado no anexo da Escola Normal até a metade da década de 1930, no Grupo Escolar Modelo. Para o ingresso, era necessário inscrição nos exames de admissão publicados através de editais expedidos pelo diretor de Instrução Pública do Estado. Também havia alguns critérios para as candidatas requererem a habilitação na vaga (FREITAS, 2003).

Ofenísia lembra que, antes de iniciar seus estudos na Escola Normal, foi necessária alteração no seu registro de nascimento para que pudesse ingressar nessa instituição em 1925, após concluir o primário na Escola Nossa Senhora Sant'Anna.

[...] naquele tempo exigia-se a idade de quatorze anos...não sei se foi um erro, ou se foi certo, que a Diretora do Colégio que era uma grande senhora, Dona Quintina Diniz, onde eu era interna do Colégio Sant'Anna, na rua de Maruim. Ela disse: “Esta menina, ela já está pronta demais! Não tem mais o que ensinar no curso primário! Ela precisa ir para a Escola Normal!” Pois aqui, naquele tempo, não se recomendavam muito aquelas que fossem estudar no Colégio (Atheneu) [...] E sim no Colégio das Moças! No Colégio das Normalistas! Ela então disse assim: “Ela precisa era ter idade, como na Escola Normal só se entrava com 14 anos!” Então meu pai, providenciou um atestado, de idade, como mais 3 anos para mim...minha idade oficial é uma não é...então eu entrei com 11 anos na Escola Normal e sair com 16 anos...porque naquele tempo eram cinco anos de Escola Normal!(Apud. FREITAS, 2003, p.111).

Alguns documentos pesquisados no CEMAS, a exemplo de sua ficha de docente, constam que sua data de nascimento é de 06 de dezembro de 1915, diferente da data que consta em sua certidão de Casamento, que é 28 de dezembro de 1913. O fato de o pai de Ofenísia Soares Freire ter providenciado a alteração do documento reforça o incentivo da continuação dos estudos³.

Segundo Bourdieu (2004), o prolongamento dos estudos, incentivado pela família, depende da disponibilidade de tempo e da necessidade econômica para o investimento.

Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade

³ Esta mesma medida foi realizada por outras famílias, conforme Freitas (2003).

econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (BOURDIEU, 2004, p. 76).

Ofenísia Soares Freire continuou como pensionista no Colégio Senhora Sant'Anna, mesmo já estudando na Escola Normal. Embora estivesse em outra instituição, isso não a impedia de ampliar seus estudos, pois ao chegar da Escola Normal, dividia suas tarefas com aulas de piano, francês, declamação, datilografia e pintura (FREIRE, 1993). Foi na escola Normal que Ofenísia Soares Freire teve acesso aos teóricos nas aulas da professora Quintina Diniz, nas disciplinas de Pedagogia e Psicologia, no 4º e 5º anos.

A professora Ofenísia Soares Freire relata que teve a oportunidade de conhecer o ensino “globalizado”, entre 1927 e 1930 (período cursado), e pôde conferir os estudos do belga Ovide Decroly, com sua concepção sobre educação em “centros de interesse”, bem como compreendeu as orientações da psicologia e inteligência do francês Binet. Pôde também citar a teoria do filósofo e pedagogo americano Dewey que acreditava ter o aluno a capacidade de desenvolver a crítica. Ela também conheceu também a teoria do americano Kilpatrick para compreender suas concepções sobre “método de projetos”, buscando realizar um trabalho pedagógico que estimulasse o aluno ao saber.

Ofenísia Soares Freire destaca que foi na Escola Normal que ela pôde conhecer esses teóricos, tanto americano, quanto europeu foram fundamentais para a compreensão do universo escolar e da importância de uma “escola ativa”. A professora ainda nos mostra que sua primeira experiência como professora deu-se na escola primária, quando teve que enfrentar muitas dificuldades com a falta de “aparelhagem” técnica para integrar seus alunos na sala de aula. Ela evidencia sua admiração pela pesquisadora italiana Maria Montessori, que buscou em sua teoria a libertação da criança pela escola ativa. “A criança aprende agindo, e tanto melhor aprenderá quanto mais livre, espontânea e criadora for a ação que a escola lhe proporciona” (SERGIPE, 1957, s/p).

Recém-saída da Escola Normal Rui Barbosa, Ofenísia Soares Freire ficou durante três meses como professora adjunta do Grupo Escolar Augusto Ferraz, no Bairro Industrial, em Aracaju, através da nomeação do Diretor de Instrução Pública, pelo decreto n.º. 30, de 4 de agosto de 1931, ficando até outubro desse mesmo ano (LIVRO DE CONTRATO, 1941, p. 9).

Ofenísia Soares Freire, após concluir seus estudos na Escola Normal, em 1930, retornou à instituição a fim de fazer um curso de aperfeiçoamento e prolongamento dos estudos para atuar em outros cargos na escola. Foi no Governo de Dr. Eronildes Ferreira de Carvalho em 1935 que se criou o curso de aperfeiçoamento, com duração de um ano, tendo como finalidade a especialização dos professores.

Este curso funcionou na Escola Normal entre 1936 e 1940 aproximadamente. Para frequentá-lo, era necessário fazer um exame de seleção, que poderia ser realizado por professores formados ou por leigos. Após este curso, muitos professores assumiram cargos de direção e orientação. O programa composto por Educação Física, Canto Orfeônico, Álgebra, Português, História Natural, Higiene, Física, Química e Biologia (FREITAS, 2003; p. 36).

Ofenísia Soares Freire não realizou estudos de nível superior, mas buscou inúmeros cursos de aperfeiçoamento e estudos da Língua Portuguesa. O prolongamento dos estudos rendeu um certificado registrado pelo MEC, que a habilitou lecionar o português em qualquer parte do território nacional. Outro curso importante foi o de aperfeiçoamento de professores de língua portuguesa ofertado pela CADES e reconhecido pela instituição de ensino Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1955.

Considerações finais

O artigo destacou a formação educacional de Ofenísia Soares Freire evidenciando seu Capital Cultural construído através título de normalista e dos cursos de especialização para o exercício do magistério. Ou seja, depois de formada, a professora Ofenísia Soares Freire continuou fazendo cursos de aperfeiçoamento, embora não tenha realizado estudos de nível superior. Para Bourdieu, o Capital Cultural requer um investimento econômico familiar, a serviço do reconhecimento ao longo do tempo, através de diploma, cursos, certificados e suas produções.

A professora Ofenísia Soares Freire nasceu em Estância, em 28 de dezembro de 1913. Saiu da sua cidade natal aos 11 anos de idade para estudar em Aracaju e ser aluna interna do Colégio Nossa Senhora Santana. Ao concluir seus estudos no colégio interno, foi matriculada na Escola Normal Rui Barbosa, obtendo o grau de normalista em 1930.

Mesmo distante de sua família quando estava estudando no colégio Nossa Senhora Sant'Anna na cidade de Aracaju/SE, Ofenísia Soares Freire descreveu que no colégio existia um ambiente familiar e isso contribuiu para que continuasse os seus estudos na Escola Normal. Ainda segundo a professora, ela teve a oportunidade de conhecer alguns pensadores que foram importantes para compreender o ensino “globalizado” e as mudanças educacionais de intelectuais brasileiros defensores da pedagogia da Escola Nova.

O “capital cultural” alcançado por Ofenísia Soares Freire, através dos cursos de aperfeiçoamento, contribuiu, provavelmente, para seu crescimento como profissional e para seu desenvolvimento com professora da disciplina de Língua Portuguesa.

Para Bourdieu (2007), a conquista do diploma traz uma relativa autonomia, tendo em vista as relações culturais que são estabelecidas diante do momento tão esperado para o seu

portador. Sendo assim, “[...] vê-se claramente, nesse caso, a magia do poder de instruir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou numa só palavra, de fazer reconhecer” (BOURDIEU, 2007, p.79). Esse reconhecimento é o capital cultural possuído e, através do certificado, trará condições para que os diplomados tenham aspectos necessários para o uso do bem cultural e econômico.

FONTES

CEMAS. Livro de Registros – 1941-1942 – (FASS09. CX. 124. PC. 329)

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, 7 de setembro de 1925. **Instala-se a terceira sessão ordinária 15 legislativa, pelo Dr. Maurício Graco Cardoso Presidente do Estado.**

Jornal da Cidade (07/12/98) - 85 anos da professora Ofenísia Freire.

Discurso pronunciado pela professora Ofenísia Soares Freire em 04 de maio de 1983 nas festividades comemorativas dos 153 anos da cidade de Estância/SE.

SERGIPE. Edital de inscrição no exame de admissão da Escola Normal, 10 de janeiro de 1920.

SERGIPE. Diário oficial, de 07 de dezembro de 1957. O ginásio Jackson de Figueiredo, presta significativa homenagem póstuma a D. Quintina Diniz.

Jornal Correio de Aracaju (01/12/1907) – Colégio Nossa Senhora Sant’Anna

Curriculum Vitae. Ofenísia Soares Freire. Aracaju/SE, 18 de março de 1993.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. **Internar para educar: colégios – internatos no Brasil (1840-1950)**. 2012. 323 p. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Bahia. 2012.

BARALTI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 238 p. Tese (Instituto de Geociências e Ciências Exatas) Universidade Estadual Paulista. 2003.

BIN, Ana Clara. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos**. 2012. 120 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, Maria da Glória Santana de. **Nordeste açucareiro: desafios num processo do vir-a-ser capitalista**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 1993

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2004

BRUSCKINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq.** São Paulo (64): 4-13, fev. 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

FERREIRA, Jurandyr Pires. **Enciclopédia de municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. “**Vestidas de azul e branco**”: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupos de Estudos e Pesquisas em História da Educação/ PPGED, 2003.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. **Educação, Trabalho e Ação política**: Sergipanas no Início do Século XX. 2003. 289 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo. 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, 1990.

HUYSSSEN, Andrea. Resistência à memória: usos e abusos do esquecimento público. In: **Culturas do passado-presente**. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte do Rio, 2014.p. 155-176.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL FRIORE, Mary (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 443-481.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **1º Congresso Nacional da formação contínua de professores** (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas: Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991). Disponível em: file:///C:/Users/renil/Desktop/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 19 de dezembro de 2016.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Disciplinas, docentes e conteúdos**: itinerários da história na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962). 2011. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe. 2011.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Educação**. Ed: 2005 – vol. 30 - n° 02. s/p.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

ZAZZO, René. **Alfred Binet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. p.12. – (Coleção Educadores)

HEILAND, Helmut. **Friedrich Frobel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

OS CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL (1959-1965)

Walna Patrícia de Oliveira Andrade

Universidade Federal de Sergipe - UFS

walnaandrade77@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação apresenta compreensões sobre as contribuições dos Cadernos de Orientação Educacional, publicados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES, na formação dos orientadores educacionais que atuavam nos ginásios de aplicação dos estados de Sergipe e Pernambuco. O objetivo foi analisar a atuação do Serviço de Orientação Educacional, presente nessas instituições, por meio das informações obtidas através desse material. Para tanto, foi realizada uma pesquisa na perspectiva da História Cultural, tendo como aporte teórico Chartier (1988), a partir das categorias de representação, práticas e apropriação. O Serviço de Orientação Educacional teve sua regulamentação nas escolas por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei no. 4.244 de 1942). A função desse serviço era orientar diretamente os alunos no tocante aos estudos e à escolha profissional, colaborando também, com esse mesmo objetivo, com o trabalho do corpo docente. Com a criação dos ginásios de aplicação (Decreto-Lei no. 9.053 de 1946), a implantação e a estruturação do SOE nessas instituições deveriam obedecer à Lei 4.244/1942. Contudo, essa lei não definia qual seria a formação específica dos profissionais que atuariam no SOE das escolas de ensino secundário, e assim, de forma generalizada, indicava que tanto os orientadores educacionais quanto os demais professores deveriam receber uma formação conveniente, em cursos superiores apropriados. Somente no ano de 1968 é promulgada uma lei que dispõe sobre a formação do orientador educacional, a de nº. 5.564/68. Devido a esse panorama, a criação da CADES por meio do decreto no 34.638 de 17 de novembro de 1953, foi muito importante, visto que com essa campanha acontece uma maior preocupação com a produção de materiais destinados a formação dos orientadores educacionais brasileiros. Entre os anos de 1959 e 1965, a CADES publicou 25 livros intitulados Cadernos de Orientação Educacional, esses cadernos circularam por todo o território nacional e em outros países como Espanha e Peru, sendo que alguns exemplares chegaram a ter três edições. Com o objetivo de fazer chegar aos ambientes escolares materiais que contribuíssem com um melhor direcionamento no trabalho dos orientadores educacionais, os cadernos possibilitaram a esses profissionais uma melhor clareza a respeito de suas funções. As publicações da CADES demonstravam uma preocupação do Ministério da Educação e Cultura – MEC – com a formação do orientador educacional em um período no qual a legislação sobre essa profissão ainda estava sendo construída e promulgada. Os cadernos de Orientação Educacional se encontram depositados no acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP – FEUSP.

Palavras-chave: Cadernos de Orientação Educacional. Ginásios de Aplicação. Orientação Educacional.

Este texto apresenta compreensões iniciais sobre as contribuições dos Cadernos de Orientação Educacional, publicados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), na formação dos orientadores educacionais que atuavam nos ginásios de aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS)¹ e da Universidade do Recife (UR)². O objetivo foi analisar a formação dos orientadores educacionais, presentes nessas instituições, por meio das informações obtidas nesse material. Para tanto, foi realizada uma pesquisa na perspectiva da História Cultural, tendo como aporte teórico Chartier (1988), a partir das categorias de representação, práticas e apropriação.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE) teve sua regulamentação nas escolas por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244, de 1942). A função desse serviço era orientar diretamente os alunos no que se refere aos estudos e à escolha profissional, colaborando também, com esse mesmo objetivo, com o trabalho do corpo docente. Com a criação dos ginásios de aplicação (Decreto-Lei n.º 9.053, de 1946), a implantação e a estruturação do SOE nessas instituições deveriam obedecer à Lei 4.244/1942, que estabelece:

Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.

Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica (BRASIL, 1942).

Contudo, essa lei não definia qual seria a formação específica dos profissionais que atuariam no SOE das escolas de ensino secundário, e assim, de forma generalizada, indicava que tanto os orientadores educacionais quanto os demais professores deveriam receber uma formação conveniente, em cursos superiores apropriados. Somente no ano de 1968 é promulgada uma lei que dispõe sobre a formação do orientador educacional, a de n.º 5.564/68. De acordo com essa lei, esse profissional deveria ter formação superior em Pedagogia, com habilitação em orientação escolar e cumpriria os papéis de educador, de conselheiro pedagógico e de investigador das relações dos alunos no ambiente, tanto escolar quanto familiar (BRASIL, 1968).

¹ A partir de maio de 1968, a Faculdade Católica de Filosofia e o Colégio de Aplicação são incorporados à Fundação Universidade Federal de Sergipe (CEMDAP, 1992).

² Em 11 de agosto de 1946 é criada a Universidade do Recife (UR), por meio do Decreto-Lei da Presidência da República n.º 9.388, de 20 de junho de 1946. No ano de 1965, a Universidade do Recife é integrada ao grupo de instituições federais do país, recebendo a denominação de Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 1998).

Devido a esse panorama, a criação da Cades, por meio do decreto n.º 34.638 de 17 de novembro de 1953, foi muito importante, visto que com essa campanha acontece uma maior preocupação com a produção de materiais destinados à formação dos orientadores educacionais brasileiros. Entre os anos de 1959 e 1965, a Cades publicou 25 livretos intitulados *Cadernos de Orientação Educacional*, esses cadernos circularam por todo o território nacional e em outros países como Espanha e Peru, sendo que alguns exemplares chegaram a ter três edições. Com o objetivo de fazer chegar aos ambientes escolares materiais que contribuíssem com um melhor direcionamento no trabalho dos orientadores educacionais, os cadernos possibilitaram a esses profissionais uma melhor clareza a respeito de suas funções. Porém, a história intelectual não pode ilusoriamente acreditar que os vários campos de discursos ou de práticas são constituídos de forma única, com objetos cujos contornos ou conteúdo são invariáveis, pois são as descontinuidades, as diferenças e as contradições, que de acordo com as épocas, devem ser estabelecidos como centrais (CHARTIER, 1988).

Esta é uma pesquisa histórica, de cunho documental, apoiada nas possibilidades geradas a partir da História Cultural, que deixa de considerar apenas os documentos denominados oficiais como fontes de comprovação e passa a considerar como tal todo produto humano ou de seu vestígio, sua herança material e imaterial, que possa servir como base para a construção do conhecimento histórico. “Finalmente, uma outra tomada de consciência coletiva reconheceu que, para abordar esses domínios novos, as metodologias clássicas não eram suficientes” (CHARTIER, 1988, p. 46). Neste sentido, esta investigação utilizou como fonte 23³ dos 25 Cadernos de Orientação Educacional citados acima e, por meio das informações encontradas neles, analisou alguns aspectos da formação dos orientadores educacionais brasileiros.

Para cumprir a propositura estabelecida neste trabalho, o presente texto está dividido em duas seções. Na primeira busca-se compreender as contribuições da Cades na formação dos orientadores educacionais brasileiros. Na segunda seção, são analisados os Cadernos de Orientação e como as ideias presentes nessa fonte foram apropriadas e contribuíram com a formação dos orientadores educacionais que atuavam nas duas instituições analisadas nesta pesquisa, os ginásios de aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe e da Universidade do Recife.

³ Os cadernos de número 5 e 15 não estão salvaguardados na Biblioteca da Feusp, por isso não foi possível acesso a eles.

A CADES e a orientação educacional

A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) foi instituída no governo de Getúlio Vargas, sob a responsabilidade da Diretoria do Ensino Secundário, na gestão de Armando Hildebrand, tendo por finalidade, de acordo com seu artigo 2:

- a) Tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social.
- b) Possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária (BRASIL, 1953).

Essa campanha tinha por objetivo difundir e elevar o nível do ensino secundário, propiciando maior eficiência. Neste sentido, realizou cursos e estágios de especialização e de aperfeiçoamento para professores, administradores e técnicos; concedeu bolsas de estudo para que os professores pudessem participar de cursos ou estágios promovidos por entidades nacionais e internacionais; instituiu o Serviço de Orientação Educacional nas escolas; entre tantas outras ações, conforme o artigo 3 do decreto n.º 34.638.

- a) Promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário;
- b) Conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro;
- c) Colaborar com os estabelecimentos de ensino secundário, em fase de implantação ou reorganização, proporcionando-lhes a assistência de técnicos remunerados pela Campanha;
- d) Promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio;
- e) Elaborar e promover e elaboração de material didático, especialmente áudio-visual, para as escolas secundárias;
- f) Estudar e adotar providências destinadas à melhoria e ao barateamento do livro didático;
- g) Organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas, para dar assistência a estabelecimentos distantes dos grandes centros;
- h) Elaborar e aplicar provas objetivas para avaliação do rendimento escolar;
- i) Incentivar a criação e o desenvolvimento de serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário;
- j) Organizar e administrar plano de concessão de bolsas de estudo a alunos bem dotados e de poucos recursos;
- k) Cooperar com os estabelecimentos de ensino secundário no estudo de projetos de prédios, instalações, oficinas escolares e laboratórios adaptados às diversas regiões do país, bem como de novos tipos de mobiliário escolar;

- l) Realizar, diretamente e em cooperação com os órgãos técnicos federais, estaduais e municipais, levantamentos das necessidades e possibilidades das diversas regiões do país quanto à localização da escola secundária;
- m) Divulgar atos, experiências e iniciativas julgadas de interesse ao ensino secundário, bem como promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros;
- n) Promover o esclarecimento da opinião pública, quanto às vantagens asseguradas pela boa educação secundária (BRASIL, 1953).

Como pode ser observado, uma das ações realizadas foi a publicação de periódicos e manuais destinados à formação dos professores, sendo essa uma ação considerada de fundamental importância. Contudo, com a implantação da ditadura civil-militar, por meio do golpe de 1964, a Campanha reduziu a produção, a publicação e a divulgação dos seus materiais, assim como houve a extinção de periódicos importantes como a Revista Escola Secundária que sempre trazia a Orientação Educacional em destaque. Todavia, a Cades continuou promovendo cursos, além de outras atividades e, apesar de o término da Campanha não ter uma data exata, a Lei n.º 5.692 de 1971, que dispõe sobre a reforma do segundo grau, parece ter sido o que pôs o seu fim, ao trazer as licenciaturas plenas e curtas (LUCIO, 2022).

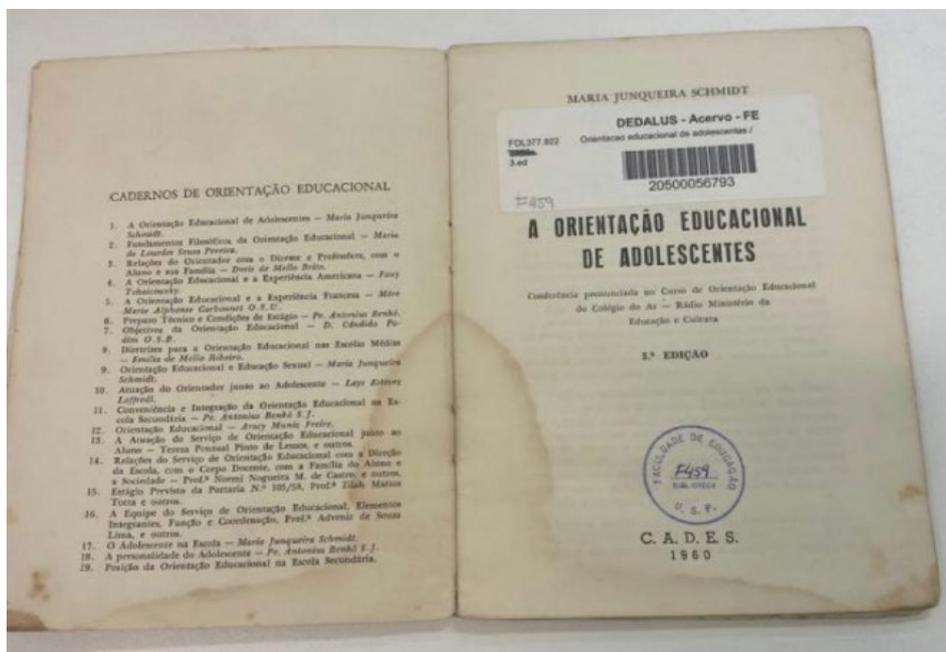
Apesar de a Lei Orgânica do Ensino Secundário não trazer a Orientação Educacional como um serviço obrigatório para as escolas, a Diretoria de Ensino tinha como prioridade a sua implantação devido à relevância que davam à sua função de formadora da personalidade da juventude brasileira e do aproveitamento das suas capacidades. Porém, se faz necessário ressaltar que os discursos não são neutros e produzem estratégias e práticas que visam legitimar projetos e justificar escolhas e condutas. Por conta disso, compreender as lutas de representação permite uma melhor percepção quanto aos mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor suas concepções, seus valores e seu domínio (CHATIER, 1988). Neste sentido, esta ênfase dentro da Cades pela orientação educacional pode ser comprovada por meio da realização de simpósios, seminários, cursos, encontros e inúmeras publicações sobre esse tema, como os *Cadernos de Orientação Educacional*.

Os cadernos de orientação educacional

Os Cadernos de Orientação Educacional (COE) foram produzidos nas gestões de Gildásio Amado e de José Carlos de Mello e Souza, como diretor do Ensino Secundário e como coordenador dos cursos da Cades, respectivamente. Porém, quanto ao Ministério da Educação e Cultura, houve alterações. Nas primeiras edições, Clóvis Salgado era o responsável por esse ministério; já no caderno 20, o Ministro da Educação e Cultura era Brígido Fernandes Tinoco;

e entre os cadernos 21 e 25, o Ministro era Antônio de Oliveira Brito. Nas contracapas dos cadernos eram descritas as edições anteriores, o que facilitou a análise sequencial dos assuntos tratados e dos autores responsáveis por cada um dos textos publicados.

Figura 1. Contracapa do COE de número 1



Fonte: Acervo da Biblioteca da Feusp.

O COE de número 1 contém uma apresentação escrita pelo diretor do Ensino Secundário, Gildásio Amado. Nela, ele discorre sobre o propósito da Diretoria de Ensino Secundário em atender às necessidades da escola secundária brasileira por meio da promoção da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio e do seu trabalho de esclarecimento e estudo a respeito da implantação e desenvolvimento da Orientação Educacional nas escolas brasileiras de ensino de grau médio. Trata sobre o empirismo e a falta de uma sistemática, presentes na atividade educativa do orientador educacional, decorrentes de uma ainda incipiente formação⁴ e por essa ser uma atividade quase inexistente na maioria dos ginásios e colégios do Brasil. Neste sentido, Gildásio Amado enfatiza sobre a importância da publicação da coleção dos Cadernos de Orientação Educacional, que segundo ele:

[...] não de conter o depoimento e a lição de algumas das maiores autoridades brasileiras no presente assunto, pretende a CADES levar a todos que – interessados embora – não lograram participar dos trabalhos já realizados, uma colaboração que esperamos possa rasgar a muitas novas perspectivas para a sua cultura pedagógica e para a sua tarefa educativa (AMADO, 1957, p. 6).

⁴ Em 1957 havia três cursos de formação de orientadores educacionais em todo o país. No ano de 1960 funcionavam cerca de 20 desses cursos (MARQUES *et al.*, 1960).

Quando Gildásio Amado cita os “trabalhos já realizados”, ele estava se referindo ao 1.º Simpósio de Orientação Educacional, ocorrido em São Paulo em julho de 1957; às Jornadas de Estudos para Diretores, organizadas em São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal, nas quais existiram sessões especiais de estudos sobre a Orientação Educacional; às mesas-redondas que ocorreram em Curitiba e Florianópolis para diretores e professores locais, dirigidas por equipes de especialistas enviadas pela Cades; às aulas sobre Orientação Educacional difundidas pela Rádio durante o Curso de Orientação para professores em colaboração com o Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação e Cultura; e às semanas dedicadas ao mesmo tema, que aconteceram em São Paulo e no Distrito Federal em numerosos colégios, com conferências direcionadas a pais e professores.

Alguns dos COE foram publicações oriundas das aulas sobre Orientação Educacional difundidas pelo Colégio do Ar⁵ – Rádio Ministério da Educação e Cultura, por meio do Serviço de radiodifusão. Contudo, a maior parte dos Cadernos de Orientação Educacional foram publicações resultantes de conferências sobre Orientação Educacional, ocorridas em diversos estados brasileiros no período da publicação desse material.

Quadro 1. Publicações resultantes de conferências em simpósios, jornadas e encontros

Nº	Autor(a)	Título	Caderno	Ano
01	Fany Tchaicowsky	Orientação Educacional e a Experiência Americana – Conferência apresentada no 1.º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho 1957	04	-
02	Pe. Antonius Benko	Preparo Técnico e Condições de Estágio – Conferência apresentada no 1.º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957	06	-
03	D. Candido Padim	Objetivos da Orientação Educacional – Conferência apresentada no 1.º Simpósio de Orientação Educacional em São Paulo – julho de 1957	07	-
04	Emília de Mello Ribeiro	Diretrizes para a Orientação Educacional nas Escolas Médias – Conferência pronunciada na 1.ª Jornada de Diretores, de Porto Alegre, 1957	08	1960
05	Lays Esteves Lofredi	Atuação do Orientador junto ao Adolescente – Conferência proferida na Semana de Orientação Educacional do Distrito Federal	10	1960

⁵ A partir da década de 1940, o programa Colégio do Ar foi sucesso de audiência. Em 1954, foram matriculados 6,5 mil alunos. O programa era diário e era apresentado às 7h e às 20h. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Nº	Autor(a)	Título	Caderno	Ano
06	Pe. Antonius Benko	Convivência e Integração da Orientação Educacional na Escola Secundária – Conferência proferida na 1.ª Jornada de Diretores de Porto Alegre	11	1960
07	Tereza Pontual Pinto de Lemos	A Atuação do Serviço de Orientação Educacional junto aos Alunos: individualmente ou em grupo – Trabalho apresentado no 3.º Simpósio de Orientação Educacional	13	1959
08	Noemi Nogueira Meire de Castro	Relações do Serviço de Orientação Educacional com a Direção da Escola, com o Corpo Docente, com a Família do Aluno e a Sociedade – Trabalho apresentado no 2.º Simpósio de Orientação Educacional pela 3.ª Comissão de estudos	14	1959
09	Adevenir de Souza Lima	A Equipe do Serviço de Orientação Educacional, Elementos Integrantes, Função e coordenação – Trabalho Apresentado no 3.º Simpósio de Orientação Educacional	16	-
10	M.ª Junqueira Schmidt	O Adolescente na Escola – Conferência proferida no “Encontro de Educadores”, de Belo Horizonte, em fevereiro de 1959	17	1960
11	Pe. Antonius Benko	A personalidade do adolescente – Conferência proferida no “Encontro de Educadores”, de Belo Horizonte, em fevereiro de 1959	18	1960
12	Newton Sucupira	A Orientação Educacional e o Problema da Educação Social – Trabalho apresentado no 3.º Simpósio de O. E.	20	1961
13	Pe. Herádio Conduru P. Marques	Orientação Educacional e a Direção da Escola Secundária – Trabalho apresentado no 3.º Simpósio de O. E.	22	1961
14	Mere Alphonse Carbonnet	A Orientação Educacional e a Escola – Atividades Extraclasse, Serviços Médicos, Recreação – Trabalho apresentado no 3.º Simpósio de O. E.	23	1962
15	Dom Candido Padin	Orientação Educacional e a Escola – Corpo Docente – Trabalho apresentado no 3.º Simpósio de O. E.	24	1962

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos Cadernos de Orientação Educacional.

O 1.º Simpósio de Orientação Educacional definiu a Orientação Educacional como um serviço permanente, que deveria ser organizado com base científica e técnica, cujos objetivos eram o melhor ajustamento dos alunos à vida escolar e a realização vocacional. Esses objetivos continuaram presentes nos eventos seguintes, a exemplo do 3.º Simpósio de Orientação Educacional, que, em conformação com a questão do ajustamento, trouxe a discussão no sentido de que, para ser consolidado, deveria haver a união das forças que influenciavam sua formação,

no caso a família e a escola. No Encontro Nacional de Educadores foram discutidas as atribuições do orientador educacional, que deveria coordenar o programa geral da escola com a vida da comunidade e da família do aluno, a fim de integrar todas as influências educativas, o que reforçou a discussão ocorrida anteriormente, no 3.º Simpósio de Orientação Educacional, e que foi reafirmada no 3.º Seminário Nacional de Orientação Educacional (GRINSPUN, 1976). Esses eventos foram promovidos pela Cades e tinham o objetivo de intercambiar experiências vivenciadas pelos orientadores educacionais nas escolas onde trabalhavam, além de discutir sobre sua formação e atuação.

No que tange à autoria dos textos dos COE, a maior parte era de profissionais oriundos dos estados do Rio de Janeiro e do Distrito Federal. Autores de São Paulo e do Rio Grande do Sul também se fizeram presentes, contudo em menor quantidade. Houve autores também de Minas Gerais, Pernambuco e Goiás. Esses profissionais discutiram, em seus textos, diversos temas relacionados à Orientação Educacional, sendo que o trato com os adolescentes, público do Ensino Secundário, esteve presente em muitos dos cadernos. O cunho religioso de vertente católica também é presença constante.

Nesses cadernos, que podem ser considerados verdadeiros manuais para a compreensão teórica e prática de como o serviço deve ser prestado pelo orientador educacional nas escolas secundárias, estão presentes questões filosóficas sobre quem é esse adolescente, também recebendo relevância os estudos do campo da psicologia. Sobre a formação do orientador educacional, são discutidas a pouca experiência brasileira e as dificuldades na formação de um currículo que atendesse esta demanda. Neste ínterim, são apresentados conceitos, fundamentos e a importância do preparo técnico, com métodos de trabalho individual e em grupo, além da finalidade da orientação educacional. As relações com as famílias, os docentes e equipe diretiva também recebem destaque nas páginas dos Cadernos de Orientação Educacional.

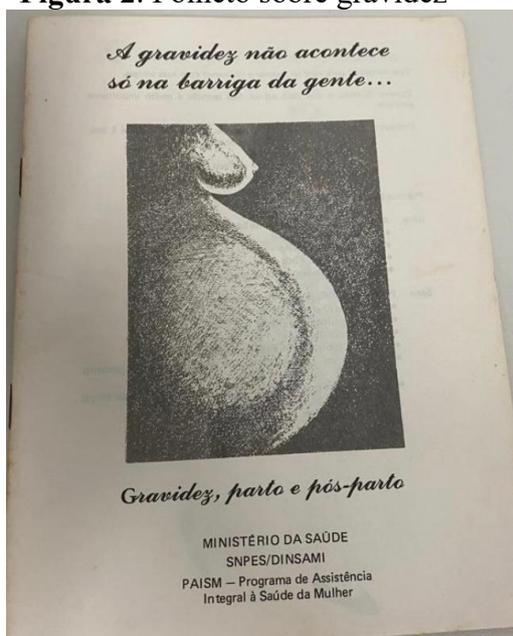
No Brasil, a Orientação Educacional teve início conforme o modelo norte-americano, no campo específico da Orientação Vocacional, com a influência marcante do aconselhamento “*counseling*”, assim como da orientação educacional francesa, sob a influência da “*psychologie scolaire*”. Os programas de orientação norte-americanos foram construídos em quase todas as escolas secundárias daquele país, tinham a importância de um departamento, no qual trabalhavam diversos profissionais, e não se ligavam de modo direto ao trabalho docente de instruir. Na França, a orientação teve seu desenvolvimento como um serviço de psicologia escolar; sua finalidade era conhecer o discente, e o psicólogo escolar era o profissional responsável por esse serviço. Tal profissional deveria elaborar um dossiê com todas as informações disponíveis sobre o aluno, e a partir desse material, assessorar os familiares e docentes na tarefa de educar. Seu trabalho era exclusivamente baseado na aplicação de testes,

e a técnica privilegiada nesse modelo era o do aconselhamento diretivo. Este modelo de aconselhamento está vinculado aos princípios da interação social, que tem como objetivos o ajustamento do aluno ao meio e a remoção dos obstáculos para a sua aprendizagem (KUMM, 2009). Os dois modelos, tanto o norte-americano quanto o francês, constituíram a base da Orientação Educacional brasileira e, apesar de serem operacionalizados de modos diferentes, estavam assentados em um mesmo tipo de concepção de sociedade, na qual o aluno deve se ajustar ao meio.

É importante ressaltar que, visando propiciar o desenvolvimento e a utilização de comportamentos adequados para se viver de forma equilibrada em uma sociedade, a OE acreditava que estava a contribuir para o bem-estar social. Analisando as palavras ou termos mais constantes nos cadernos, em ordem quantitativa estão aconselhamento, ajustamento, testes psicológicos, desajustamento, adaptação e casos-problema. O que contribui para a percepção da presença das duas vertentes nos Cadernos de Orientação Educacional, tanto a norte-americana quanto a francesa.

Apesar de os Cadernos de Orientação Educacional terem circulado pelo Brasil e até em outros países, como já foi relatado no texto, não foram encontrados vestígios sobre sua passagem nas instituições pesquisadas por este trabalho. Contudo, como a maioria dos COE foram oriundos de conferências realizadas em simpósios, jornadas e encontros voltados para a Orientação Educacional e como esses eventos contaram com a presença de orientadores do todo o Brasil, tem-se a explicação de como as ideias presentes nos cadernos foram amplamente trabalhadas pelos serviços de orientação educacional dos ginásios de aplicação de Sergipe e Pernambuco. Assuntos como orientação sexual na adolescência, convivência familiar e técnicas de estudo, sempre presentes nos COE, foram encontrados em diversos materiais do período analisado, salvaguardados nessas instituições.

Figura 2. Folheto sobre gravidez



Fonte: Acervo do Cemdap.

Figura 3. Livro de memórias



Fonte: Biblioteca do CA da UFPE.

Sobre os temas descritos acima, foram encontrados muitos folhetos no acervo do Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap). Também foram encontrados no Cemdap algumas atas de reunião e vários textos que tratavam sobre a importância da formação de líderes, outro tema muito debatido nos COE, principalmente nos últimos cadernos publicados.

Quanto ao Colégio de Aplicação da UFPE, é importante informar que este estudo se deparou com uma grande ausência documental do período ginásial dessa instituição. Devido à realidade imposta por essa carência documental, recorreu-se à análise dos depoimentos de alunos e de docentes do colégio que estão presentes no livro de memórias comemorativo aos 40 anos de existência dessa instituição. Nesse livro, existem relatos sobre o trabalho do SOE e sobre as atividades extraclasse que eram realizadas, sendo esse tema amplamente debatido no caderno de número 23, que tem por título *A Orientação Educacional e a Escola – Atividades Extraclasse, Serviços Médicos, Recreação*.

Concluiu-se que os Cadernos de Orientação Educacional publicados pela Cades demonstravam uma preocupação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a formação do orientador educacional em um período no qual a legislação sobre esta profissão ainda estava sendo construída e promulgada e que as discussões e orientações presentes nesses cadernos possibilitaram, aos profissionais presentes tanto no Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS) quanto no Ginásio de Aplicação da Universidade do Recife (UR), uma melhor compreensão a respeito do seu trabalho de modo a fundamentarem e nortear as práticas que realizavam de forma mais assertiva.

REFERÊNCIAS

AMADO, Gildásio. Apresentação. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, nº 1, junho de 1957, p. 3.

BRASIL. **Decreto nº 4.244 de 09/04/1942**. Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.053 de 12/03/1946**. Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 34.638 de 17/11/1953**. Poder Executivo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.564 de 21/12/1968**. Poder Executivo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11/08/1971**. Poder Executivo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Gualhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Caderno de Memórias 25 Anos (1967-1992): Jubileu de Prata, 1992**. (Pacotilha 22).

EBC. Empresa Brasil de Comunicações. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-07/cem-anos-do-radio-no-brasil-carater-educativo-marca-historia-da-midia>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FEUSP. Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **23 Cadernos de Orientação Educacional/ 1959-1965**.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A importância da Orientação Educacional no processo educativo**. 428 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro/RJ, 1976.

KUMM, Arlete Steil. **Interrogações e exclamações no cotidiano escolar da orientação educacional**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC, 2009.

LUCIO, Alicia Mariani. **Entre a “panaceia”, a “ponte” e a formação: a Orientação Educacional na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) nas décadas de 1950 e 1960**. 363 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2022.

MARQUES, Herádio Conduru Pinto. A Orientação Educacional e seus porquês. *In: Revista Escola Secundária*. Rio de Janeiro: MEC, nº13, junho de 1960a, p. 20-24.

UFPE. **Colégio de Aplicação, 40 anos, 1958-1998**: um autorretrato/apresentação Sebastião e Thereza; prefácio de Mozart Neves Ramos. Editora Universitária da UFPE, Recife, 1998.

OS CONCEITOS DE FAMÍLIA A PARTIR DA ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO

Josefa Angelina Dias Santos¹
Universidade Tiradentes – UNIT

Gregory da Silva Balthazar²
Universidade Tiradentes – UNIT
gsbalthazar@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a presença dos conceitos de família a partir da ótica dos Estudos Culturais na literatura Infantojuvenil do Programa Nacional do Livro e Material Didático (2018- 2023) nos anos iniciais (1^a ao 5^o ano) do Ensino Fundamental. O interesse em discutir essa temática surge a partir da compreensão de que a família é a base da sociedade e que os seus conceitos apresentam modificações durante a evolução humana. Nesse âmbito, entende-se que obras literárias infantojuvenis, apresentam significativo potencial de proporcionar à criança o hábito pela leitura, além de desenvolver sua criatividade, raciocínio, e curiosidade, estimulando sua visão crítica. A escola é um local propício para a formação de crianças e jovens, e, ao oferecer, para esses, o acesso à leitura, contribui para a composição de uma sociedade democrática. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, a partir da análise de obras literárias que foram selecionadas em 2018 e distribuídas nas escolas públicas, com foco no conceito de família. Para a análise dos dados coletados, será usada a técnica de análise documental, com base em Cellard (2008) e a análise cultural-midiática.

Palavras-chave: Conceito de Família. Estudos Culturais. Literatura Infantojuvenil

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT. Professora da Rede Pública de Ensino da cidade de São Cristóvão e Aracaju.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós- Graduação em Educação e do curso em Pedagogia/ EaD da Universidade Tiradentes. É coordenador do Núcleo Diadorim de PPED/UNIT) e pesquisador do laboratório de Gênero (UNIOESTE).

Introdução

O presente artigo tem com objetivo analisar a presença dos conceitos de família a partir da ótica dos Estudos Culturais na literatura Infantojuvenil do Programa Nacional do Livro e Material Didático (2018- 2023) nos anos iniciais (1^a ao 5^o ano) do Ensino Fundamental. Destacando sua contribuição no processo educacional, buscando dar visibilidade aos alunos e professores em relação ao uso das obras literárias a serem exploradas no ambiente escolar para proporcionar debates com a temática abordada, além de permitir o gosto pela leitura e a produção do conhecimento significativo. Como sinaliza Zilberman (1998):

A obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida na sua totalidade, ela não é autenticamente lida [...] (ZILBERMAN, 1998, p. 24).

As obras literárias infantil apresentam um mundo encantado, onde a criança pode fantasiar vários elementos com seu enredo e personagens. É possível, através de um livro, realizar atividades diversas, nas quais a criança coloca sua imaginação e toda sua criatividade em prática, despertando muitas vezes o artista que está escondido dentro de si. Neste sentido, a escolha pelas obras de literatura infantojuvenil através do Programa Nacional do Livro e Material Didático, tem me provocado inquietações, sobretudo com relação à abordagem do conceito de família a partir da ótica dos Estudos Culturais, já que é uma temática que requer um olhar especial, uma vez que a família é o primeiro grupo social no qual a criança está inserida. Além disso, devemos compreender que na escola existem crianças de diferentes tipos de famílias, e muitas vezes as crianças fazem questionamentos a respeito de temas voltados para essa área. Dessa forma, a literatura serve como elo para provocar reflexões, discussões e, sobretudo, entendimento, levando o aluno à criticidades através das obras disponibilizadas por esse programa.

Sendo assim, através dos acervos literários disponíveis nesse programa, será realizada uma análise de algumas obras literárias que foram distribuídas pelo Ministério da Educação e da Cultura, através do Programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a finalidade de analisar se/como os discursos produzidos pela literatura infantil enraizam valores com relação aos diversos conceitos de família presentes em algumas obras.

Logo, a escolha pelas obras literárias do Programa Nacional do Livro e Material Didático surgiu devido a estas serem obras que passaram por vários críticos de avaliação de qualidade pelo Ministério da Educação (MEC) e fazem parte de acervos disponibilizados nas escolas públicas, sendo de fácil acesso aos alunos e professores da rede. A pesquisa será

realizada com obras que foram destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano em escolas da cidade de Aracaju. Dessas foram selecionadas trezes obras literárias disponíveis na escola referente à temática, especialmente as que apresentavam o gênero textual conto.

Para a realização da pesquisa, se aplicará a metodologia do tipo bibliográfica como livros, artigos, teses, catálogos digitais e revistas. Também utilizará a pesquisa documental a partir de leitura das obras de literatura infantojuvenil distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático-PNLD (2018-2023) e para a análise dos dados coletados, será usada a técnica de análise documental, com base em Cellard (2008) do conteúdo em Bardin (2011) e a análise cultural-midiática com base em STEFFEN; HENRIQUES; LISBOA FILHO (2020).

O campo dos estudos culturais

O campo dos estudos culturais está voltado para investigação das diversas culturas e é caracterizado especificamente por ser interdisciplinar, explorando diversas formas de criação de significados na sociedade contemporânea. Dessa forma, os estudos culturais se preocupam em estudar a produção de significados culturais que estão inseridos da sociedade contemporânea, ou seja, o que está sendo produzido pela cultura popular. Além disso, mostra o papel representado pelo poder que regula a produção de significados nas atividades cotidianas da formação da sociedade.

A cultura é investigada e argumentada pelos estudos culturais, pois ela se configura de forma dinâmica e mais imprevisível na mudança histórica da nova sociedade, por isso, não devemos esperar que as lutas do poder deixem de ter uma forma física e compulsiva para serem mais simbólicas, progressivas e culturais. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003):

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Dessa forma, os estudos culturais não são formados por uma única disciplina, mas configuram-se em um conjunto de disciplinas, ou seja, estão voltados à interdisciplinaridade com amplas abordagens inseridas nas disciplinas constituídas, pois é um campo de diversidades, ligado à comunicação, ao cinema, ao teatro, às artes, à literatura, à mídia, à cibercultura, entre outros.

Os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. Eles prosseguem ancorando nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, linguística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

Sendo assim, os Estudos Culturais são compostos por uma corrente de pensadores, e teve início entre os anos 1950 a 1960, buscando analisar a cultura para além de um simples conjunto de costumes e hábitos de uma sociedade. Seguindo o ponto de vista de intelectuais como Costa, Silveira e Sommer (2003), a cultura perpassa por todas as práticas sociais e torna-se o resultado da relação entre essas práticas e seus autores.

Hall ampliou sua visão acerca dos estudos culturais, e buscou estudar sobre a cultura e o que está ao seu redor como racismo, identidade, gênero e o poder presente na sociedade. Assim, “os Estudos Culturais se constituíram como um projeto político de oposição, e suas movimentações ‘sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante’” (HALL, 1996, p. 263).

A família nas práticas culturais

O conceito de família ao longo da história da humanidade vem passando por modificações e provocando discussões na contemporaneidade. Há quem ainda defenda o conceito de família tradicional, nuclear, formada por pai, mãe e filhos, assim como também existem defensores de outros modelos, que buscam reconhecimento e o combate à discriminação e ao preconceito contra as diferentes estruturas familiares.

A família é o primeiro grupo social no qual o ser humano está inserido e onde ele passa uma boa parte da sua vida, compreendida também como uma das instituições mais antigas do mundo, não sendo somente aquela reconhecida como família tradicional. Antigamente, os indivíduos se uniam formando grupos, visando à sobrevivência. Não existia ainda a denominação de família como é vista atualmente. De acordo com Zilberman (2003):

A estrutura designada como família moderna é um acontecimento do século das luzes. Diferentes historiadores coincidem na afirmação de que foi ao redor de 1750 que se assistiu ao término de um processo iniciado no final da Idade Média, com a decadência das linhagens e a desvalorização dos laços de parentesco, e culminou com a conformação de uma modalidade de família unicelular, amante da privacidade e voltada à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos (ZILBERMAN, 2003, p. 35).

Nos dias atuais, o âmbito familiar é permeado por outros sentimentos, não só os de antigamente, disseminados pela cultura religiosa, como era o caso da união através do

casamento visando à procriação. Na sociedade contemporânea, a família é inspirada pela busca da realização da felicidade, tendo como base a afetividade.

Por não ser um todo igual, cada estrutura familiar se apresenta de um modo distinto, e são essas variantes que levam o indivíduo a escolher o modelo familiar que lhe parece melhor, e esse é um aspecto central, a adequação com o LAR: lugar de afeto e respeito (DIAS, 2016, p. 33).

Desta forma, compreende-se por família um grupo de pessoas que dividem o mesmo espaço de convivência diariamente, no qual existe troca de conversas, amor e estão juntos em diversos momentos da vida, com apoio, companheirismo e promovendo momentos singulares. Dito isso, não se tira a legitimidade e a importância daqueles que estão unidos por laços não biológicos. Nesses casos, prevalecem os laços afetivos.

Na sociedade burguesa, a família era unida por laços sanguíneos e habitação em comum, sendo considerada a estrutura tradicional composta por pai, mãe e filhos, sendo dever do patriarca prover o sustento, além de ser ele o único a ter acesso ao mercado de trabalho, pois as mães eram responsáveis por tarefas domésticas e pelo cuidado com os filhos.

Nas últimas décadas as famílias também começaram a ser alteradas, pois as mulheres passaram a ser inseridas no mercado de trabalho, fora dos lares, ajudando os parceiros no sustento e na mitigação despesas familiares, podendo ser, até mesmo, as únicas provedoras de renda. Cabe lembrar, ainda, das famílias que são formadas e comandadas por mães solteiras.

Diante disso, e de outros fatores que ocorreram na sociedade, não se pode mais classificar os núcleos familiares sob a ótica do único modelo de antigamente, pois as definições atuais são diferentes. Existem famílias de pais separados; chefiadas por mulheres; chefiadas por homens sem companheira; homoafetiva; extensas e a nuclear, que é a mais antiga e entre outras.

Segundo Oliveira (2003, p. 24),

Na ideia de família o que mais importa é pertencer ao âmago, é estar naquele idealizado lugar onde é possível integrar sentimentos, esperanças e valores, permitindo a cada um sentir-se a caminho da realização de seu próprio projeto de felicidade pessoal – a casa, o lar, a prosperidade e a imortalidade na descendência (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

Dessa forma, podemos perceber as diferentes estruturas de famílias existentes na nossa sociedade, e nota-se a necessidade de quebrar paradigmas, preconceitos e discriminação, pois, todas representações culturais das famílias precisam ser respeitadas e valorizadas na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República.
- CANDAU, V. M. diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculo sem fronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2021.em 15h.
- DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 11. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.
- ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos Culturais**: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da.(org.) O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 133-166.
- HALL, Stuart, (1996). **Cultural studies and its theoretical legacies**. In: MORLEY, David, KUAN-HSING, C., (eds). Stuart Hall - critical dialogues in cultural studies London; New York: Routledge
- OLIVEIRA, Euclides. **União estável do concubinato ao casamento**. 6 ed. São Paulo: Método, 2003.
- SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1983.
- SILVA, T. T. da (2000). **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica
- STEFFEN, Lauren; HENRIQUES, Mariana; LISBOA FILHO, Flavio. Análise cultural-midiática como protocolo teóricometodológico de pesquisas em comunicação. Intercom, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 21-39, set./dez., 2020
- STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: Cultura Infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (Orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1985.
- _____A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1998.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

PATRIMÔNIO, MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS: O ACERVO DE ESCOLAS EXTINTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

Alessandro Sathler

Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ
sathlerleal@gmail.com

Marinete Alves

Universidade Federal Fluminense -UFF
marinetealvespereiradecastro@gmail.com

Viviane Othuki

SEEDUC/RJ
vothuki@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata do processo de formação do Acervo de Escolas Extintas do Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1970 e 2010. Partindo da análise e comparação das normativas do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro – CEE/RJ, com a gestão de documentos realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, busca-se discutir o papel deste acervo como patrimônio histórico, educacional e jurídico da sociedade fluminense. Por meio do diálogo entre a compreensão de patrimônio alinhada por Gomes (2019), Gonçalves (2007) e Sant’Anna (2017), bem como a relação entre memória e história proposta por Nora (1993), pondera-se a relação estabelecida entre estes registros escolares custodiados e a sociedade, destacando seus efeitos e desdobramentos no cotidiano fluminense. A pesquisa realizada se constitui como bibliográfica-documental-exploratória de caráter qualitativo, fundada na identificação e análise de fontes primárias (marcos normativos e/ou regulamentares, processos e atos administrativos) e secundárias (bibliografia específica). As fontes primárias foram levantadas junto à biblioteca do CEE/RJ, aos arquivos da SEEDUC/RJ, ao Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro – DOERJ, ao Sistema Eletrônicos de Informações do Estado do Rio de Janeiro – SEI-RJ e aos acervos profissionais e pessoais dos autores. A leitura dos atos e registros aponta que a guarda realizada, por diferentes razões, ocorreu de maneira assistemática, sem procedimentos que garantissem a preservação e/ou acesso as informações ali contidas, desconsiderando a efetiva importância do Acervo de Escolas Extintas em suas mais diferentes significações.

Palavras-chave: Escolas Extintas. Acervo Escolar. Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir o processo de formação do Acervo de Escolas Extintas do Estado do Rio de Janeiro, tendo como recorte o período entre as décadas de 1970 e 2019, que respectivamente tratam do momento em que este se estrutura, no qual os arquivos custodiados pelos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro se fundem e o projeto de gestão terceirizada da massa documental custodiada pelo Poder Público.

A discussão foi motivada pelo advento da Deliberação CEE nº 363/2017, em especial seu artigo primeiro:

Art. 1º - O recolhimento de acervos oriundos de escolas ou cursos integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro se dará por meio eletrônico, de maneira contínua e progressiva, a fim de fomentar a sustentabilidade financeira e ambiental das instituições e do Estado. § 1º. Após extinção da escola, serão recolhidos apenas os históricos escolares, e, quando couber, certificados ou diplomas, devidamente escriturados e assinados pela equipe técnico-administrativo-pedagógica cadastrada junto à Secretaria de Estado de Educação, incluindo possíveis anexos. (RIO DE JANEIRO, 2017)

Com a justificativa de que se fazia necessária “a diminuição de documentos recolhidos, o que representa ao Poder Público considerável economia nos procedimentos de custódia e gestão do acervo” (RIO DE JANEIRO, 2017), a aludida norma revogou o Parecer nº 158/79 que, ao tratar da preservação e incineração de documentos escolares, determinava em linhas gerais que toda documentação que correspondesse ao “trabalho desenvolvido pelo aluno enquanto matriculado” (RIO DE JANEIRO, 1979) deveria ser preservada indefinidamente. Ora, documentos que demonstrem a regularidade das ações educativas dos estudantes, por sua natureza e objetivos, ultrapassam parâmetros individuais, incluem o fazer escolar como um todo, estendendo-se aos projetos pedagógicos, regimentos escolares, planos de curso, matrizes curriculares, atas de conselhos de classe, dentre outros.

O Parecer nº 158/79, em síntese, definiu no âmbito escolar um modelo de arquivamento integral, que mantinha guarda do conjunto total de registros escolares. Princípio esse que orientou o processo de formação do Acervo de Escolas Extintas do Estado do Rio de Janeiro, marcado entre as décadas de 1970 e de 2010, pelo recolhimento universal de todos os documentos produzidos pelas instituições de ensino durante seu funcionamento.

Sobre o desenvolvimento metodológico, a pesquisa obedeceu às seguintes etapas: Identificação dos marcos normativos e regulamentares que tratam do acervo de Escolas Extintas, bem como dos assuntos ao mesmo relacionado;

Levantamento dos fatos relacionados ao Acervo de Escolas Extintas do Estado do Rio de Janeiro desde o momento de fusão entre os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro até sua estrutura atual;

Reconhecimento dos diferentes papéis que os documentos de escolas extintas assumem no contexto social, educativo e histórico fluminense;

Pesquisa bibliográfica com objetivo de alinhar os pressupostos teóricos referentes à temática, tendo como referência o conceito de fato social de Mauss (2003); de patrimônio proposta por Gomes (2019), Gonçalves (2007) e Sant'Anna (2017) e ainda a relação entre memória e história discutida por Nora (1993).

O estudo tem como problema de a formação histórica do Acervo de Escolas Extintas do Estado do Rio de Janeiro, considerando os diferentes papéis que representa no contexto fluminense, promovendo o diálogo entre suas funções jurídica, social e histórica.

Além da inquietude oriunda da publicação da Deliberação CEE nº 363/2017, a pesquisa é motivada pelo fato de entre os anos de 2009 e 2019 termos atuado na gestão do Acervo de Escolas Extintas do Estado do Rio de Janeiro, participando do processo que terceirizou os processos de guarda física e eletrônica dos arquivos custodiados pela SEEDUC-RJ.

Patrimônio, memória e pertencimento:

É porque não estamos inventando uma historinha para estar aqui. Eu vim, como disse a você, na altura fiquei muito “o que eu tenho de especial para”... Cair na história não é o especial, mas depois lembrei-me: “Não, não tem nada de especial. Eu sou simplesmente uma pessoa. É só um substantivo mesmo. Não quero ser um adjetivo. Acho mais importante a parte do substantivo que é a pessoa com todas as suas limitações, suas pequenezas, suas pequenas grandezas, ou não, o seu lugar comum. É tão extraordinário ser uma pessoa, simplesmente pessoa. E aqui se chama o Museu da Pessoa.” Fiquei pensando nisso tudo. Vocês não dizem que é o museu das pessoas interessantes, dizem da pessoa. Então é do substantivo mesmo. Então eu fiquei de acordo com vocês e por isso eu resolvi vir. – Maria José Reis dos Anjos Moniz Soares – Museu da Pessoa¹.

Gomes (2019), ao iniciar a discussão quanto ao conceito de patrimônio, destaca que esse é “[...] um elemento complexo de ser explanado, pois possui amplas nuances, sejam no arcabouço teórico, seja quanto as questões técnicas e práticas, imersas num universo de possibilidades e mutabilidades.” (GOMES, 2019, p. 37).

O autor continua a discussão destacando que:

¹ Disponível em <https://museudapessoa.org/historias/pessoadetalhe/?id=38260>, acesso em 26/02/2023

O patrimônio está sempre associado à ideia de elemento de propriedade e transmissão. Assim, segue este caminho na atualidade, mesmo que a noção moral tenha cada vez mais ligação, como uma espécie de tomada de consciência, a diferentes níveis, local, nacional ou até mesmo mundial. (GOMES, 2019, p. 39)

Gonçalves (2007) amplia a discussão ressaltando que:

A noção de patrimônio confunde-se com a de propriedade. [...] esses bens, por sua vez, nem sempre possuem atributos estritamente utilitários. Em muitos casos, servem a propósitos práticos, mas possuem, ao mesmo tempo, significados mágico-religiosos e sociais. [...] Tais bens são, simultaneamente, de natureza econômica, moral, religiosa, mágica, política, jurídica, estética, psicológica e filosófica. Constituem, de certo modo, extensões morais de seus proprietários e estes, por sua vez, são partes inseparáveis de totalidades sociais e cósmicas que transcendem sua condição de indivíduos. (GONÇALVES, 2007, p. 27)

Sant'Anna (2017), ao tratar das normativas de preservação patrimonial, afirma que:

Abordar o patrimônio dessa maneira significa assumir que o bem patrimonial é um objeto produzido por uma norma instituída por um dispositivo de poder que se configura e reconfigura de acordo com as correlações de força existentes em um determinado momento, as quais dão sentido e utilidade a esse objeto. Em cada época, portanto, o patrimônio constituído pelo Estado é aquele que determinado corpo de falas e textos diz que é, e o que uma série de objetos e práticas faz ver. Textos e quadros visuais cuja mobilização e produção se articulam a determinada estratégia e cuja integração tem sempre uma utilidade e uma função. (SANT'ANNA, 2017, p. 27)

A partir dos conceitos supracitados, é possível assim sintetizar a ideia de patrimônio:



Figura 01 – Caracterização do conceito de patrimônio
Fonte: elaborado pelos autores

Partindo das ideias centrais ligadas ao conceito de patrimônio, pode-se traçar um paralelo com a percepção institucional do CEE/RJ quanto ao significado da documentação escolar, conforme ilustra o Parecer nº 66/75:

O Estado manifesta, desde a legislação federal, interesse específico e casuístico na documentação dos estudos de cada cidadão. [...] jamais admitiu ausência ou precariedade desses instrumentos, sempre considerados indispensáveis para os mais variados fins. [...] a Lei não os acolhe, como não

contempla situações dúbias em matéria de documentação escolar. É por isso a quer regular, e por isso a faz exigível a cada passo da vida do cidadão, e por isso impõe sua conferência e averiguação de momento em momento. Tem o país entendido que a regularidade formal do documento caracteriza a qualificação de seu portador, e toma o Estado para si a tarefa de, sob diferentes formas e em diferentes níveis, garantir em última análise o próprio controle de qualidade do processo educacional sob sua forma documental. (RIO DE JANEIRO, 1975, s/p)

A Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo – DICA, no corpo do processo E-03/001/1661/2017, cujo objetivo é tratar da contratação do serviço de Gestão Eletrônica de Documentos – GED do Acervo de Escolas Extintas, assim o explica:

O acervo como patrimônio traduz, no caso específico de Escolas Extintas, o real significado desta coleção documental. Formado pelo conjunto de registros referentes à existência institucional da escola e vida escolar de cada aluno, constitui bem inestimável para o indivíduo que, como ex-aluno, tem nesse documento a garantia de acesso a uma série de direitos decorrentes da educação formal, tais como continuidade de estudos em níveis mais elevados, ingresso ao mundo do trabalho e profissionalização, dentre outros. E, representa para a sociedade, a efetivação de seu compromisso com a educação escolar formal, seja por meio dos procedimentos formais de certificação, seja pelos subsídios que registros dessa natureza permitem para uma avaliação, histórica e institucional, da educação nacional e fluminense, identificando por meio de seus resultados as fragilidades a serem corrigidas e, ainda, experiências exitosas a serem mantidas. (RIO DE JANEIRO, 2017, s/p, grifo próprio)

Ambos os conceitos trazem em comum um olhar jurídico-utilitarista da documentação. Entretanto, o acervo não se resume a um repositório de informações de valor exclusivamente legal, com finalidade comprobatória, ao contrário, possui a sua própria maneira um espaço memórias e história. Como destacam Ferreira e Almeida (2020):

[...] Uma instituição escolar quando encerra suas atividades toda a história do tempo percorrido até aquele momento fica marcado através de arquivos individuais e coletivos. A trajetória de cada estudante, professores, diretores, secretários, auxiliares de secretaria, merendeiras, colaboradores em geral, comunidade e tantos outros profissionais são resguardados nesses arquivos (FERREIRA; ALMEIDA, 2020, p.176).

Nora (1993) esclarece a relação existente entre memória e história, pontuando sobre seus espaços e objetivos:

A memória é vida, sempre guardada pelos grupos vivos e em seu nome, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, suscetível de longas latências e súbitas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que já não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, uma ligação do vivido com o eterno presente; a

história é uma representação do passado. Porque ela é afetiva e mágica, a memória se acomoda apenas nos detalhes que a conformam; ela se nutre de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a toda transferência, censura ou projeção. (NORA, 1993, p. 3).

O movimento entre memória e história, aqui considerado como espaço de revisitação problematizada, encontra-se marcado no cotidiano escolar, como sinaliza o CEE/RJ ao destacar no Parecer CEE nº 45/75 o caráter dinâmico das relações escolares e suas formas de organização. Nele se realiza a leitura crítica de determinado fato ou conjunto de fatos, ressignificando-os no processo de construção do presente.

Destacamos os documentos produzidos pelas instituições de ensino, tanto os coletivos quanto individuais, pelo fato dos mesmos se integrarem aos seus proprietários, sejam eles físicos ou jurídicos, não possuindo significação e finalidades em si mesmos.

Uma escola sem sua proposta pedagógica e regimento interno será somente um espaço burocrático, inorgânico, identificado pelo seu CNPJ, uma pessoa jurídica sem finalidade específica, uma vez que tais documentos integrados, corporificam a realidade, dando sentido a vida escolar. Da mesma maneira, a relação entre registros escolares e seus portadores, que certificam uma qualificação e papel sociais específicos, garantem um espaço na sociedade, e sem eles, muitas vezes perde-se o próprio espaço social em meio aos ditames burocráticos.

Resultados e discussão

“Mais uma vez, após inúmeras, volto a implorar pelo amor de Deus, já não sei se recorro ao Secretário Estadual de Educação, Governador Sérgio Cabral, Ministro da Educação ou a Presidenta Dilma, ou até o Barak Obama e ao futuro Papa. Pois é inaceitável que já se passaram mais de 2 dois anos e não consigo o meu documento escolar (...). Estou excluída do mercado de trabalho por causa da burocracia! Perdi boas chances de emprego. E agora quem vai pagar ???”, relato referente a solicitação de documentos de escola extinta, junto à Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ em 06 de março de 2013.

Sathler, Ávila e Gonzaga (2022), ao discutirem o conceito de documentação escolar no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, assim os define:

No contexto do sistema de ensino fluminense, o arquivo escolar constitui-se como um conjunto orgânico de documentos metodicamente produzidos, com finalidades específicas e ciclo de vida pré-determinado, cujos objetivos são organizar a instituição de ensino, gerir o processo pedagógico e registrar a evolução acadêmica dos discentes. (p. 7)

Os autores propõem a leitura deste conceito sob o prisma operacional, destacando as diferentes funções desempenhadas pela documentação escolar em sua multiplicidade. O arquivo de uma escola não se resume a históricos escolares, certificados e diplomas, ao contrário, está estruturado sistematicamente ao redor de um projeto institucional próprio, a um modo de fazer educação, de ser de cada instituição de ensino.

A trajetória da formação dos arquivos escolares e do próprio Acervo de Escolas Extintas, no contexto dos atos normativos do CEE/RJ, é marcada por anacronismos e discontinuidades. Em pesquisa junto aos marcos regulamentares deste colegiado, verificou-se que seu primeiro ato sobre a documentação escolar se refere a questões referentes à emissão de documentos de Escolas Extintas, por meio do Parecer nº 66/75, ou seja, debruça-se sobre os documentos de instituições de ensino encerradas, antes mesmo de tratar de quais registros são essenciais ao fazer educacional.

De uma maneira geral, pode-se assim caracterizar a evolução dos marcos normativos emanados do CEE/RJ que tratam da gestão de documentos escolares:

Quadro 01 – Escolas Extintas e a normatização pelo CEE/RJ

Atos		Pareceres			Deliberações						
		1970			1980	1990		2010			
Década		75	78	79	88	99		13	15	17	
Número		66	104	158	146	238	239	336	350	363	367
TEMAS	Escolas Extintas	X	X		X		X	X	X	X	X
	Descarte documental			X		X				X	
	Tipos de Arquivos						X				
	Gestão de Arquivos					X	X			X	
	Digitalização					X				X	

Fonte: elaborado pelos autores

A documentação escolar fluminense, no âmbito da regulamentação emanada do CEE/RJ, como se observa no Quadro 01, só irá efetivamente ocorrer no ano de 1999. Para além da questão das Escolas Extintas, trata-se do descarte e da digitalização antes mesmo de definir, de maneira objetiva, qual é efetivamente o arquivo escolar, bem como os parâmetros de sua gestão.

A maneira como a escola trata seus registros e memória fica, dentro do contexto normativo, como um ponto sobre o qual pouco se discute. Em linhas gerais, assim pode ser resumida a constituição de um acervo escolar sob o ponto de vista normativo do CEE/RJ:

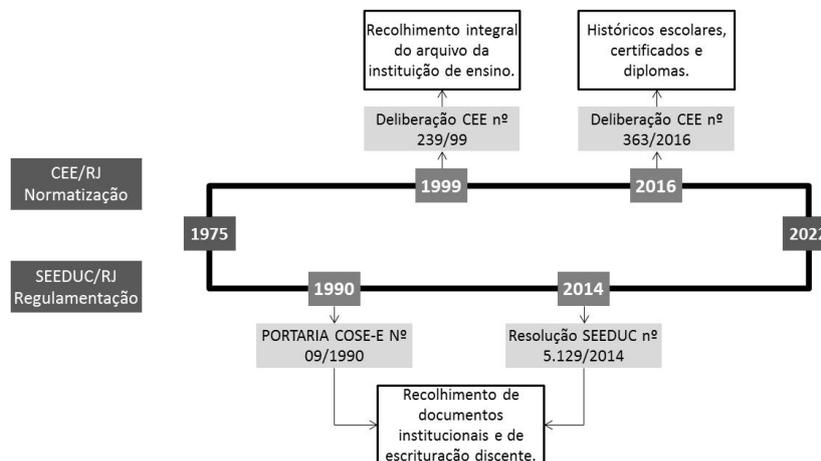
Figura 02 – Parâmetros normativos para composição do arquivo escolar

ESCOLA				ACERVO			
Base Legal	Deliberação CEE nº 239/99			Deliberação CEE nº 363/2017			
Espaço	Instituição de Ensino			SEEDUC/RJ			
Movimento	Arquivo Vivo		Arquivo Morto	Acervo de Escolas Extintas			
Atores	Unidade Escolar	Alunos	Documentos insuscetíveis de escrituração e alteração de registros.	Sistema de Ensino, Unidade Escolar e Alunos			
Documentos, características e objetivos.	Atos Autorizativos Regimento Escolar Proposta Pedagógica Documentos Institucionais	Registros contínuos de rendimento escolar e documentos pessoais.		Conjunto de arquivos escolares recolhidos, insuscetíveis de escrituração ou alteração de registros, seu objetivo é tão somente de consulta.			

Fonte: elaborado pelos autores

O posicionamento generalista, legado ao subjetivismo e discricionariedade que marca a formação do acervo escolar, repete-se no que tange ao recolhimento deste mesmo conjunto documental no momento de extinção da escola, como pode se observar na análise dos marcos normativos e regulamentares vigentes ao longo da história do SIEERJ:

Figura 03 – Evolução dos parâmetros de recolhimento de arquivos de escolas extintas



Fonte: elaborado pelos autores

A constituição do Acervo de Escolas Extintas apresenta dois aspectos fundamentais: o primeiro, ligado diretamente a um conflito de competência, em que a SEEDUC/RJ e o CEE/RJ estabelecem diplomas legais que não convergem e, em certa medida, anulam-se; o segundo, relativo a um processo de recolhimento de acervo não linear, marcado pela discricionariedade dos agentes públicos que, pela ausência de normativas, decidiam o que e como recolher, seguido

por orientações restritivas, depois parâmetros de recolhimento universal e, hoje, limitado tão somente aos resultados discentes, desconsiderando todos demais aspectos.

A falta de linearidade no processo de recolhimento, em especial, a definição do que deveria ou não ser recolhido, resultou em um acervo físico “em um processo contínuo e ininterrupto de crescimento vegetativo, já ultrapassa hoje os 5.000.000 (cinco milhões) de pastas de alunos (dossiês individuais), estando esse arquivo organizado 164.000 caixas-box.” (RIO DE JANEIRO, 2017, s/p), com volume estimado de 980² toneladas de documentos.

Cumpra destacar que a guarda deste acervo, para além de todos os pontos até aqui discutidos, representa para o Poder Público uma demanda de investimento contínuo, como pode ser ilustrado pelo Contrato SEEDUC n° 29/2018³ com o custo de R\$ 1.134.685,80 (hum milhão, cento e trinta e quatro mil seiscentos e oitenta e cinco reais e oitenta centavos) para prestação de serviços de Gestão Eletrônica de Documentos – GED por um ano.

Em linhas gerais, o quadro abaixo apresenta um resumo dos serviços contratados para o período de um ano:

Quadro 2 – Serviços de GED

Processo(s)	Procedimento(s)	Medida(s)	Quantidade(s)
Recolhimento	Retirada de documentos físicos	Dossiês de alunos	186.000
	Triagem, seleção e classificação documental.		
	Organização e tratamento		
	Acondicionamento dos documentos		
	Indexação		
Consulta	Pesquisa	Imagens	396.600
	Digitalização		
Armazenamento	Físico	Caixas box	170.204
	Eletrônico	Megabytes	3.739.200

Fonte: elaborado pelos autores a partir do processo E-03/001/1661/2017 fls. 67

O quadro 02 sinaliza para a faceta operacional deste acervo, uma sequência de processos e ações procedimentais que buscam garantir a guarda e acesso a documentação escolar. Quanto ao acesso a documentação, destacam-se dois pontos: a) trata-se de um repositório de acesso restrito aos setores de Inspeção Escolar da SEEDUC/RJ, não constituindo um banco público de pesquisas aberto, o que se justifica em razão da Lei de Proteção de Dados, uma vez que os dossiês contêm informações pessoais protegidas; b) o número de consultas está relacionado, diretamente, à quantidade de processos de solicitação de certidões de escolas extintas. Consta no processo E-03/001/1661/2017, a previsão de 70 pesquisas diárias, que resultam em 1.540

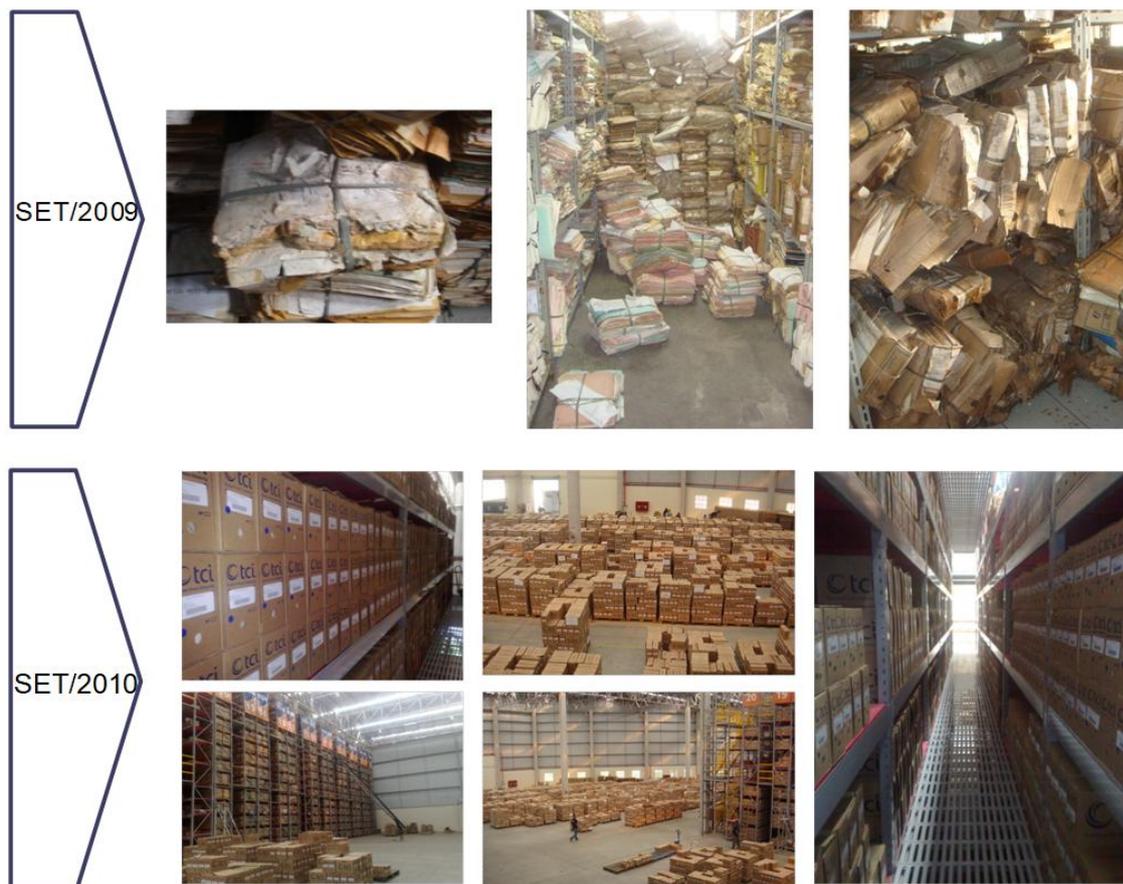
² CI SEEDUC/DICA/CEEX N° 30/2016

³ DOERJ de 18/12/2018, p. 67, terceira coluna.

pesquisas mês (22 dias úteis) e 18.480 anuais (12 meses), com a previsão de que cada dossiê de aluno possua o número médio de 20 documentos individuais.

Sem adentrar à discussão de eficiência ou não dos modelos de guarda e gestão adotados pela SEEDUC/RJ no decorrer da história do Acervo de Escolas Extintas, apresenta-se imagens de dois momentos distintos deste conjunto de arquivos:

Imagem 01 – Acervo de Escolas Extintas



Fonte: Inquérito Civil – IC nº 151/2009

A imagem 01 ilustra as diferentes formas de guarda do acervo até o ano de 2009 sob a custódia direta da SEEDUC/RJ e, a partir do ano de 2010, nas dependências de uma empresa terceirizada para este fim, no qual se destaca a deterioração de parte dos documentos e, por razões desconhecidas, a adoção de uma logística de arquivo que não utiliza caixas e mantém as pastas individuais sem acondicionamento, estando somente amarradas.

Do ponto de vista da composição documental do acervo, como esclarecido na Figura 03, dos 47 anos de existência do Acervo de Escolas Extintas, em apenas 17 deles o recolhimento sistemático foi universalizado, considerando a instituição escolar como um todo, nos outros 30 anos foram adotados parâmetros restritivos ou discricionariedade.

Considerando que o período entre os anos de 2009 e 2016, quando da vigência do parâmetro de recolhimento universal dos arquivos escolares, segue uma pequena amostra da composição dos recolhimentos⁴ realizados no período:

Quadro 03 – Composição dos arquivos escolares recolhidos

Documentos	Processos			
	Ano: 2009	Ano: 2010	Anos: 2011	Ano: 2011
	E-03/1310113	E-03/1310810	E-03/814.807	E-03/10802158
Atos autorizativos	01	01	01	01
Regimento Escolar	02	01	03	02
Proposta Pedagógica	00	02	02	01
Livro de Matrícula	01	00	07	00
Livro Ata	01	07	16	00
Livros de Certificados	00	00	01	00
Pastas de funcionários	00	01	00	01
Termos de visita	00	09	00	27
Diários de Classe	73	151	00	40
Relação de alunos	01	00	00	01
Censo Escolar	07	00	00	00
Relatório Anual	00	00	00	01
Documentos gerais	05	00	00	03

Fonte: elaborado pelos autores

Verifica-se uma multiplicidade na composição dos arquivos individuais de cada instituição de ensino, não sendo identificado um padrão mínimo, como demonstra a ausência de registros pedagógicos e de matrícula em alguns casos. As fragilidades de registro denotam, possivelmente, falhas nos processos sistemáticos de acompanhamento e avaliação desempenhados pela Inspeção Escolar junto às instituições de ensino, dado o baixo número de ações desempenhadas durante o seu funcionamento, como demonstram a quantidade de termos de visita.

Conclusões

“O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome, e para mencioná-las era preciso apontar com o dedo.” Gabriel Garcia Marquez – Cem anos de Solidão.

Em 1975, o SIEERJ era recente e a exemplo de Gael “muitas coisas careciam de nome”, eram ideias e conceitos herdados dos tempos de capital nacional, de Estado da Guanabara. O recém-inventado hibridismo fluminense carecia de identidade, além do alinhamento de sua realidade e diversidades.

⁴ Foram excluídas da descrição as pastas individuais com os dossiês dos alunos, sendo considerados tão somente os documentos de gestão, organização e controle escolar.

Ocorre que neste contexto de (re)invenções, nem todas as realidades receberam suas alcunhas, de modo que os papéis foram sendo desempenhados de maneira assistemática, baseada na discricionariedade, em uma existência talvez orgânica, posta ao redor de necessidades que precisavam ser resolvidas e atendidas.

Assim foi com os arquivos escolares e, conseqüentemente, com o Acervo de Escolas Extintas. Ainda que ambos existissem antes do próprio sistema de ensino, sua inserção nessa nova realidade institucional não foi tratada de imediato, transcorrendo décadas para uma definição de qual a significação destes conceitos e que espaços ocupam. E, quando definidos, não houve um processo de continuidade entre o ente que normatiza – CEE/RJ e o que executa SEEDUC/RJ, ficando claras cisões e silenciamentos.

A escola, ente onde se corporifica e vivencia a educação, com suas histórias e saberes, padece de uma amnésia sistemática, fruto de políticas de esquecimento que tão somente consideram informações de caráter individual, utilitárias, ligadas à comprovação de escolaridade individual. O processo, no conjunto normativo (CEE/RJ) e regulamentar (SEEDUC/RJ), morre com sua extinção. Os testemunhos daqueles tempos são desprezados, ao não serem qualificados como arquivos passíveis de recolhimento, custódia e guarda, restando-lhes o empoeiramento e o esquecimento em prateleiras, depósitos ou aterros sanitários.

Contraditoriamente, os atos normativos e regulamentares, por inúmeras vezes, ressaltam a importância da trajetória institucional, seus saberes e fazeres. Contudo, o Poder Público de modo deliberado negligência a necessidade de sistematizar sua preservação. Os direitos advindos dos históricos escolares, certificados e diplomas devem ser protegidos, sem que a educação que os possibilitou seja esquecida.

O Acervo de Escolas Extintas, em sua existência institucional constitui, em linhas gerais, um repositório gigantesco destinado a informar situações acadêmicas aos que por ele procuram. As centenas de toneladas de papéis, muitos deles deteriorados e inacessíveis para pesquisa, com custo superior a R\$ 1.000.000,00 por ano para os cofres públicos, continua em seu ritmo de crescimento vegetativo, sem considerar o que efetivamente significam para a sociedade.

Como responsáveis pela gestão documental por uma década, mais de uma vez, deparamo-nos com atos de autorização originais assinados pelo Imperador D. Pedro II, por presidentes dos tempos de capital do país, com pastas individuais de ilustres brasileiros, com registros de proposições pedagógicas inovadoras, dentre outros tantos registros, que por inoperância da gestão pública, desde o estabelecimento de políticas até atos práticos de custódia

e guarda, desconsideram tais informações, que existem em nossa memória, visto não existirem sequer chaves de registro ou formas de guarda que lhes permitam acesso imediato.

O patrimônio escolar fluminense, por diferentes razões, está fadado ao esquecimento sistemático. Quando o CEE/RJ, em ato deliberativo, legitima na Deliberação CEE nº 363/2016 o descarte da memória escolar, preocupando-se exclusivamente com a guarda de históricos, certificados e diplomas sob a justificativa de “fomentar a sustentabilidade financeira e ambiental das instituições e do Estado” (RIO DE JANEIRO, 2016, s/p), formaliza e institucionaliza uma política pública de indiferença, abandono e desmemória.

Cabe, com máxima urgência, um movimento de revisão normativa e regulamentar, de modo a tentar reverter o quadro de alheamento estabelecido em todas as esferas do SIEERJ, permitindo que no futuro a história da educação fluminense possa ser contada.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, A. Introdução: o patrimônio e sua norma. In: SANT'ANNA, M. **A cidade-atração: a norma de preservação de áreas centrais no Brasil dos anos 1990 [online]**. Salvador: EDUFBA-PPGAU FAUFBA, 2017, pp. 17-43. ISBN: 978-85-232-1871-3, disponível em <https://books.scielo.org/id/8wzv5/pdf/santanna-9788523218713-02.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FERREIRA, Arleth Barbosa; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. O acervo de escolas extintas de Goiânia um local de memórias. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 2 – Maio / Ago. 2020 – p. 173-180. Disponível em <https://www.praxia.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/download/11506/8213/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

GOMES, Leandro Eustáquio. Construção holística do patrimônio cultural: história, conceitos e definições. *Cadernos N A U I V* vol. 8, n. 15, jul - dez 2019, disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201669>. Acesso em: 23 nov. 2021.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: Departamento de Museus e Centro Culturais, 2007. (Coleção Museu, Memória e Cidadania). Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4697385/mod_resource/content/1/GON%C3%87ALVES.%20antropologia_dos_objetos_V41.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28, disponível em <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 23 nov. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Deliberação CEE Nº 239/99. Regulamenta o arquivamento de documentos escolares em instituições de educação básica do Sistema Estadual. Disponível em http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_1999-236-245.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Deliberação CEE Nº 363, de 30 de maio de 2017. Estabelece normas de gestão da documentação escolar e recolhimento de acervos de escolas extintas e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 09 jun. 2017, p. 21-22.

RIO DE JANEIRO (Estado). Inquérito Civil – IC 151/2009, Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Precariedade do funcionamento da CDIN. Rio de Janeiro, 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Parecer CEDERJ nº 104/78. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=112518_04&pesq=%22escolas%20extintas%22&pasta=ano%20197&pagfis=49426). Acesso em: 23 nov. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Parecer CEE Nº 47/75, de 06 de agosto de 1975. Sobre normas para elaboração de regimentos escolares. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 set. 1975, p. 9.550.

RIO DE JANEIRO (Estado). Parecer CEE Nº 66/75, de 02 de outubro de 1975. Sobre esclarecimentos solicitados pelo arquivo de colégios extintos, com subsídios acerca dos problemas suscitados. Rio Educação, n. 2, 1975, Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO (Estado). Parecer CEE Nº 158/79, de 19 de fevereiro de 1979. Preservação e incineração de documentos escolares. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 abr. 1979.

RIO DE JANEIRO (Estado). Portaria COSE-E nº 04, de 30 de abril de 1990. Estabelece normas para recolhimento de arquivos de escolas extintas. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21 mai. 1990, p. 14.

RIO DE JANEIRO (Estado). Processo E-03/0001/1661/2017, Superintendência de Suprimentos, Gestão de Contratos. Licitação-minuta do termo referencia. Rio de Janeiro, 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Processo E-03/10802158/2011, Espaço Educacional Casinha Do Lago LTDA. Encerramento total de suas atividades. Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Processo E-03/1310113/2009, Jardim Escola Marinheiro Popeye. Encerramento de Atividades de Instituição de Ensino da Rede Privada. Rio de Janeiro, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). Processo E-03/1310810/2010, Jardim e Escola Pedacinho Feliz. Encerramento de Unidade Escolar. Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). Processo E-03/814807/2011, Colégio Gaia. Encerramento de Atividades. Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 5.129 de 24 de julho de 2014 – regulamenta a Deliberação CEE nº 336/13, que trata de expedição de documentos escolares

de instituições de ensino extintas, e dá outras providências quanto ao encerramento de atividades. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 28 jul. 2014, p. 15-18.

SATHLER, Alessandro; AVILA, Izabel Cristina Galição; GONZAGA, Mário Jorge. Entre documentos e memórias: o acervo de escolas extintas do Estado do Rio de Janeiro. Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades. Teresina (PI), v. 3, n. 3, p. 01-19, e-ISSN: 2675-1496, 2022, disponível em <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2591/2377>. Acesso em 27 fev. 2023.

PERCURSOS EDUCATIVOS EM DUQUE DE CAXIAS: IMAGENS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA

Renata Spadetti

Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e
Baixada Fluminense - CEPEMHed
spatuao@hotmail.com

Marluce Souza de Andrade

Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e
Baixada Fluminense - CEPEMHed
marlucosouzadeandrade@gmail.com

Leandro Sartori

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho configura-se em um recorte do projeto de pesquisa desenvolvido pelo Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed), no qual se pretende compreender os diferentes processos que permeiam a educação na cidade, tanto no que diz respeito à organização formal das redes de ensino, quanto à presença de outras instituições e agentes que tiveram atuação na educação na cidade e na região. Neste recorte, vamos nos ater a um dos braços do projeto: a investigação sobre as instituições educativas. O contexto do município de Duque de Caxias na década de 1960, pouco depois de sua emancipação ocorrida em 1943, voltava-se para a crescente urbanização do território, condicionado pela criação de indústrias e rodovias que facilitavam o crescimento econômico. Da mesma forma, o crescimento populacional promovido, também, pela proximidade com o município do Rio de Janeiro foi um elemento central para a ocupação da região. Os processos educativos contavam com poucas instituições que, na maioria das vezes, foram operacionalizadas em espaços como bares, casas, galpões, varandas, entre outros locais, que não haviam sido construídos, intencionalmente, com o objetivo de desenvolver educação formal. Isto posto, no ano de 1962, foi criado, na cidade de Duque de Caxias, o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), com a atribuição de ofertar formação de professores, em âmbito público. Neste trabalho, procura-se compreender o percurso de criação de uma instituição educativa de formação de professores, em uma cidade cujos processos de urbanização e industrialização apresentavam-se em estágio inicial, no período entre 1962 e 1970, identificando os sentidos e as relações que motivaram a sua constituição. Convém analisar o movimento das singularidades da instituição educativa e dos vestígios deixados pelas relações sociais que se conformam nas relações instituídas (SANFELICE, 2016) no território. Entende-se que o objeto singular é visto a partir de sua

gênese nos processos sociais mais amplos, partindo da aparência imediata da imagem em direção às mediações que a constituem. Desse modo, as fontes utilizadas como objeto de estudo compõem a coleção de fotografias reunidas pelo projeto “Memórias em Cartão. A Educação em Duque de Caxias”, desenvolvido pelo CEPEMHed. Propõe-se a concepção de fotografia como fonte histórica, a partir da categoria de mediação, entendendo-a como uma produção social cujo conhecimento não se limita à aparência da imagem (CIAVATTA, 2004), implicando um trabalho de contextualização da fotografia, do acontecimento, dos sujeitos retratados e das relações que estabelecem na totalidade social a que pertencem. Nossos estudos apontam que a criação de um Instituto de Educação em Duque de Caxias remonta as movimentações em torno da conjuntura de expansão da rede pública da cidade e da obrigatoriedade de formação em nível secundário para o trabalho nas instituições escolares, determinada pelos processos recentes de urbanização, em consonância com a legislação que se propunha a regulamentar a educação nacional, desde 1961.

Palavras-chave: IEGRS. Duque de Caxias. Instituições Educativas.

Introdução

Este artigo tem como proposta discutir os processos educativos em Duque de Caxias a partir da análise de imagens produzidas sobre o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) entre 1962-1970, apresentando um recorte da pesquisa desenvolvida pelo Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed). Na primeira parte do texto, situa-se a conjuntura nacional e local de criação do IEGRS. E, na segunda, levantam-se os aspectos históricos presentes na implementação da instituição em análise.

O CEPEMHed foi instituído a partir da reivindicação dos profissionais da educação preocupados com a salvaguarda do patrimônio histórico na cidade de Duque de Caxias. Na esteira desse movimento que o estruturou, materializa seu trabalho sob três importantes eixos: a pesquisa, que fundamenta o processo de produção de conhecimento acerca da educação na cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense; o arquivo, visando à conservação preventiva dos documentos da área; e a formação, como meio de fomentar o debate sobre a teoria e as práticas em educação patrimonial.

Seu projeto de pesquisa tem por objetivo geral compreender de que forma os processos educativos foram constituídos em Duque de Caxias e na Baixada Fluminense. Para tanto, se faz necessário investigar as políticas públicas educacionais e os seus desdobramentos; identificar os sujeitos e os projetos político-educacionais em disputa no processo educativo na Baixada Fluminense; e problematizar o papel desempenhado pelas instituições educativas no território e as especificidades das relações estabelecidas entre as políticas de cunho nacional e regional.

Nesse sentido, o estudo acerca da história das instituições educativas tem se mostrado um importante braço da pesquisa mais ampla desenvolvida pelo CEPEMHed, sobretudo porque implica:

(...) mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, (...) ir em busca de suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou, e de muitas outras coisas (SANFELICE, 2016, p. 29).

Neste texto, especificamente, objetiva-se analisar aspectos relacionados à criação de um colégio hoje denominado Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) no município de Duque de Caxias/RJ, periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, na conjuntura da década de 1960.

Cada instituição educativa tem sua história entrelaçada a fatores conjunturais e estruturais que a atravessam, constituindo os processos educativos da cidade. Entre as instituições escolares se destaca o IEGRS, por sua importância histórica como primeira escola de formação de professores pública da cidade de Duque de Caxias. O CEPEMHed¹ tem atuado junto a esta instituição no processo de organização e conservação do seu acervo; pesquisa, guarda e disponibilização de seus documentos; e registro de suas memórias junto à comunidade escolar. Entre os trabalhos desenvolvidos, destaca-se aqui o “Projeto Memórias em Cartão: Educação em Duque de Caxias”, fruto da pesquisa realizada por ocasião dos 50 anos desta instituição, tendo como produto um conjunto de cartões-postais com imagens e aspectos históricos referentes a sua constituição na cidade. Para este artigo foram selecionados quatro cartões-postais, cuja análise procura responder a questão central: por que foi criado um instituto de educação em Duque de Caxias na conjuntura da década de 1960?

A opção pelo registro fotográfico deu-se devido à compreensão das possibilidades de ampliação do uso dessa fonte nas pesquisas acerca das instituições educativas, sobretudo pelos avanços científicos que configuraram um aumento na capacidade de captação das imagens, assim como na velocidade da sua propagação. Como um registro construído, a fotografia capta fragmentos de uma realidade que, em determinado tempo e espaço, se pretendeu evidenciar ou apagar.

¹ O CEPEMHed desenvolve trabalho de organização e tratamento dos documentos históricos produzidos pelo IEGRS, ao longo dos seus 60 anos de existência. Esse trabalho é realizado na Sala de Arquivo do IEGRS inaugurada no ano de 2015. Estima-se que o arquivo do IEGRS apresenta um quantitativo maior do que mil fotografias referentes às práticas educativas desenvolvidas desde a sua implementação.

Acredita-se que os registros fotográficos de uma instituição educativa podem contribuir com apontamentos sobre um determinado tempo e espaço, no que tange às condições do trabalho docente, às ideias pedagógicas, aos prédios escolares, às relações políticas que a engendram e às determinações estruturais que a configuram como mediadora de processos reprodutores ou emancipadores. Entende-se que o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, partindo da aparência imediata da imagem em direção às mediações que a constituem. Ao indagar a fotografia buscando o que se encontra oculto no registro, procura-se superar uma visão fragmentada, identificando os interesses dos grupos sociais que a criaram e a conjuntura na qual tal registro foi produzido (CIAVATTA, 2004).

O trabalho com as fotografias, neste artigo, voltou-se para a identificação das possíveis relações que se pode estabelecer acerca das práticas escolares, dos aspectos estruturais e das conjunturas históricas que constituem uma instituição educativa pública de formação de professores, em determinado tempo e espaço. Implicou, portanto, um trabalho de contextualização da fotografia, do acontecimento, dos sujeitos retratados e das relações que estabeleceram na totalidade social a que pertencem. Cabe salientar que o entrecruzamento com outras fontes foi um caminho de significativa relevância para a contextualização do registro fotográfico para além da pura representação. Neste caso, nos remetemos à conjuntura de 1960 quando ocorreu a criação do IEGRS em Duque de Caxias.

A conjuntura de criação do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira: aspectos nacionais e locais

Na primeira metade do século XX, houve intenso debate sobre os caminhos atribuídos à educação no Brasil. Os debates que vinham sendo desenvolvidos desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que se intensificaram com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, procuraram reforçar a função, essencialmente pública, da educação, baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, abrangendo os diferentes níveis de ensino desde a educação pré-escolar até o ensino universitário. Como um documento educacional importante para os debates do período, o Manifesto expressou a posição de uma corrente de educadores, em prol da “busca pela hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública, tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados” (SAVIANI, 2014, p. 33). As

posições firmadas no Manifesto fizeram-se sentir nos debates da Constituinte de 1933-1934, na reestruturação do Conselho Nacional de Educação (1937) e na Constituição do Estado Novo (1937) (SAVIANI, 2014).

Do ponto de vista da administração do ensino público, torna-se necessário ressaltar o período entre 1931 e 1961 (SAVIANI, 2014), no qual se entende que tem início o tratamento da educação enquanto uma questão nacional. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos² foram instrumentos utilizados como tentativa de organização do ensino universitário e secundário. Embora o ensino primário não tenha sido contemplado, esse movimento instituiu uma importante pauta em prol da implementação, em âmbito nacional, da educação brasileira.

Com as discussões pela garantia do direito à educação como estratégia para colaborar com o desenvolvimento nacional e a formação de quadros profissionais, se tornou necessário ampliar as oportunidades de formação de docentes. As Escolas Normais, de certa forma, tinham iniciado a tentativa de organização da formação do professor em nível secundário para atuar nos anos iniciais da escolarização. Em contrapartida, o curso superior em Pedagogia surgiu com duas finalidades: “(...) 1) *formar técnicos em educação* para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino (...); 2) *formar professores* para o exercício da docência no ensino secundário, no Curso Normal (...)” (SCHEIBE; DURLI, 2021, p. 36).

Foram intensas as disputas em torno do estabelecimento dos princípios legais da educação brasileira, em especial ao considerar a Campanha em Defesa da Escola Pública, que ocorreu em fins dos anos 1950, se contrapondo aos interesses de setores conservadores vinculados ao ensino religioso e privado (BARÃO, 2008). A conjuntura culminou com a promulgação da LDB de 1961. No que se refere à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, consolidou um modelo de formação que pressupunha que:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

² A Reforma Francisco Campos baixou um quantitativo de seis decretos: decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior e adotou o regime universitário; o decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; e decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2014).

- Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
 - b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.
- Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial, expedirão o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário.
- Art. 55. Os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. (BRASIL, 1961)

Como fica evidente, os Institutos de Educação ganham preponderância no oferecimento de cursos para formar professores e profissionais das escolas de educação primária. A criação de instituições educativas de formação de professores pode ser sentida, em Duque de Caxias, a partir da implementação da primeira instituição educativa pública de formação de professores, o IEGRS, em um território cujos processos de industrialização, urbanização e criação de redes de escolarização ainda se encontravam em estágios primários.

A cidade emancipada administrativamente em 1943 contava com a migração interna que ocupava o entorno da cidade do Rio de Janeiro, devido, em parte, à crise de 1930, que provocou a fragilização da economia rural e uma avalanche populacional (BRAZ; ALMEIDA, 2010). O governo federal realizou várias ações de saneamento na região para que as terras insalubres fossem loteadas por migrantes. Nos primeiros anos da década de 1960, existia quase 80% do total de loteamentos, e as tensões entre as necessidades cotidianas e a falta de investimentos públicos para o seu atendimento apenas se tornavam mais evidentes.

A constituição da estrutura administrativa da cidade contava com melhorias urbanas concentradas nos bairros centrais, localizados no entorno das estações ferroviárias, com perfil comercial, principalmente o entorno da estação de Duque de Caxias. A organização da educação, em Duque de Caxias, dispunha de estruturas similares às dos grupos escolares mantidos pela esfera estadual, além de escolas organizadas pelos moradores em casas, varandas, bares, entre outros estabelecimentos, que anos mais tarde foram encampadas pelo município. Poucas eram as construções que foram idealizadas para serem escolas, no âmbito do município (ARAUJO et al., 2018).

No que tange à formação de professores, o território contava com duas escolas privadas, sendo uma delas de orientação confessional católica (DAVID et al., 2017). Isso evidencia que a criação de uma escola pública e laica de formação de professores primários foi um marco para a educação no município.

Cabe considerar que o início dos anos 1960, ocasião da promulgação da primeira LDB, foi marcado por acaloradas discussões não só no âmbito educativo, mas, também, em outras esferas. O Governo de João Goulart é reconhecidamente lembrado por ser um período de ampla mobilização de setores da sociedade civil em prol de pautas de modernização e desenvolvimento por meio de reformas de base. A efervescência dos movimentos sociais e sindicais em prol de direitos básicos, como condições de moradia e trabalho, nos anos 1960, e a criação da refinaria de petróleo de Duque de Caxias em 1961, que atraiu uma série de outras empresas do ramo petroquímico, estabelecendo em seu entorno um polo de referência nacional, chamaram a atenção no que se refere à organização dos trabalhadores.

Cabe destacar que tais fatos saltam aos olhos já no governo militar para possíveis conflitos na região. O contexto nacional de repressão se refletiu na conjuntura de Duque de Caxias, considerada “área de segurança nacional” em 1968, vendo-se impossibilitada de eleger prefeitos para a administração da cidade e limitando, em certos aspectos, a possibilidade de avançar na conquista de alguns direitos.

Aspectos históricos da instituição em análise

Como salientado na introdução, este trabalho origina-se de um conjunto de fotografias que retratam parte dos processos educativos materializados em Duque de Caxias na década de 1960, na conjuntura política permeada pelo golpe militar. A pesquisa que deu origem à Coleção do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) foi desenvolvida na ocasião do aniversário de 50 anos da instituição e procurou apontar alguns aspectos da implementação da formação de professores em uma escola pública na cidade. A partir da concepção de fotografia como fonte de pesquisa – cuja produção social é mediada por elementos que atravessam a aparência do que se quer representar –, procurou-se uma explicação para a questão central que estrutura este artigo.

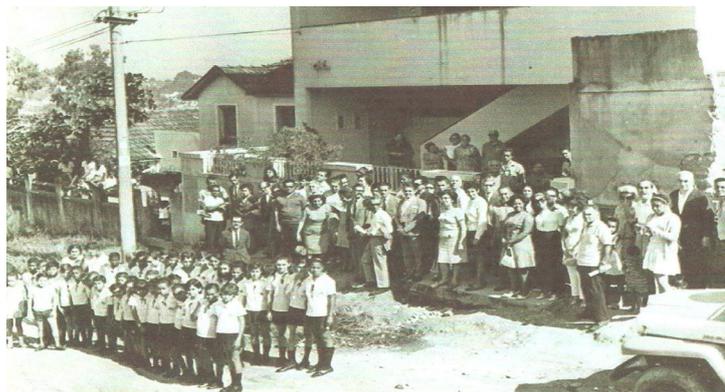
No campo de investigação em História da Educação, ainda há falta de políticas públicas que compreendam as instituições educativas como patrimônio histórico-educativo, com ações de guarda dos documentos produzidos, dificultando o acesso público. Muitas vezes, como já registrado por Costa et al., (2022) em outras produções, tais documentos encontram-se no âmbito privado, nas casas das pessoas que passaram pela instituição em determinado tempo, tornando-se guardiães de parte dos documentos. Esse elemento é uma característica das

fotografias analisadas neste artigo, oriundas das Coleções do Professor Álvaro Lopes³ e da estudante Marinette Machado.

O IEGRS foi criado em 12 de junho de 1962 com a denominação de Instituto de Educação Duque de Caxias, pelo Decreto Estadual nº 8.272 e, logo no ano seguinte, teve seu nome alterado, via novo Decreto Estadual nº 10.756, de 30 de janeiro de 1963, para Instituto de Educação Roberto Silveira. Em junho de 1963, a palavra governador foi acrescida ao nome da instituição pela Lei Estadual nº 5.233, de 09 de outubro de 1963⁴. Sua criação se deu na conjuntura de expansão da rede de educação pública no estado do Rio de Janeiro, como resultado de um convênio com o município. O IEGRS iniciou suas atividades sob a direção do professor Álvaro Lopes, implantando turmas ginasiais, em um primeiro momento.

Diante da sua criação via decreto, iniciaram-se as obras para a construção do prédio que abrigaria a instituição educativa. Até a sua inauguração, em junho de 1964, o IEGRS realizou o primeiro Exame de Admissão à 1ª série do curso ginásial, em espaço cedido pelo Grupo Escolar Duque de Caxias. Foi abrigado, inicialmente, pela Associação Espírita Caibar Schutel, onde dividiu as instalações com a Escola Abraham Lincoln, mantida pela Associação. Cabe ressaltar que a primeira turma a ser implementada no Instituto pertenceu ao curso ginásial, e somente em 1965 tiveram início as turmas de formação de professores e demais níveis. A fotografia 1 representa um fragmento do prédio da Escola Abraham Lincoln, capturada no ano de 1963. Pode-se identificar a primeira turma ginásial do IEGRS, com os professores, funcionários e convidados.

Fotografia 1: 1963. Fachada do prédio da Escola Abraham Lincoln. Coleção do professor Álvaro Lopes.



Acervo digitalizado pelo CEPEMHED.

³ Primeiro diretor da escola e um dos articuladores da implantação do IEGRS na cidade.

⁴ A mudança de nome deve-se, sobretudo, a uma homenagem realizada pelo então governador Badger da Silveira ao seu irmão e governador do Rio de Janeiro eleito em 1958, cujo falecimento ocorreu no ano de 1961, interrompendo assim o seu mandato.

A inauguração do novo prédio escolar trouxe as marcas que as reformas da educação pública procuravam introduzir em nível nacional. A fotografia 2 representa a Fachada do IEGRS, capturada em 1964, por ocasião da inauguração do prédio escolar. Essa fachada foi durante muitos anos um local escolhido por professores, estudantes, representantes do poder público e das personalidades locais para a representação de eventos relacionados às práticas educativas da instituição. A identificação desse conjunto de fotografias parece indicar a necessidade política em reforçar as relações entre o governo do estado do Rio de Janeiro e a cidade, assim como tornar evidente uma construção escolar de grande escala para a cidade, como proposta de um período no qual as ideias pedagógicas se direcionavam para processos sistematizados com ênfase na racionalidade científica.

Fotografia 2: Década de 1960. Fachada do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Coleção professor Álvaro Lopes.



Acervo digitalizado pelo CEPEMHed.

Nota-se uma estrutura de prédio escolar similar aos institutos de educação que já existiam no estado do Rio de Janeiro. O IEGRS ocupa um quarteirão do espaço mais valorizado, economicamente, da cidade de Duque de Caxias, com elementos de destaque, como um amplo gramado, o mastro para o hasteamento de bandeiras em nível nacional, estadual e municipal, bem como diferentes pontos de acesso ao interior do prédio. Nessa perspectiva, o conjunto de tais imagens, em especial aquelas tiradas nas décadas em que o acesso à fotografia era mais restrito, possibilitou observar que se buscavam enaltecer as práticas e os projetos de educação, cunhados no período estudado.

No que tange a sua organização⁵, o IEGRS abrigou, a partir de 1965, diferentes níveis de educação. Em dezembro de 1965, através do Decreto nº 12.169, foi criado o Jardim de Infância, cumprindo a oferta de educação pré-primária às crianças de até sete anos. A lotação inicial foi provida por dois professores do ensino primário do Quadro de Professores do Município de Duque de Caxias. Ainda no mesmo ano, o Grupo escolar de 4ª Categoria foi criado através do Decreto nº 12.168, como parte da instituição. Para a lotação foram transferidos sete professores do Quadro de Professores do Município de Duque de Caxias e dois professores do Grupo Escolar Monte Castelo⁶.

A formação pública de professores primários no município de Duque de Caxias foi estabelecida em 1965 com a criação da escola normal de grau colegial do IEGRS, fruto de campanha pela instituição de formação pedagógica para professores, em substituição às práticas de profissionais que não tinham registro formal de diplomação – professoras leigas. Atendendo à finalidade do ensino normal de formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, exigida pela LDB nº 4.024/1961, o IEGRS realizou, ainda em 1964, um Curso de Especialização em Educação Primária e, em 1965, um Curso de Formação de Orientador de Educação Primária e um Curso de Treinamento de Professores Leigos. A Formação estendeu-se, ainda, aos Cursos Adicionais de Comunicação e Expressão, de Ciências, de Estudos Sociais, de Pré-Escolar, de Alfabetização e de Educação Especial.

A fotografia 3 mostra a primeira turma de formação de professores, capturada entre 1965 e 1967. Faz parte da coleção da professora Marinette Machado, aluna da primeira turma de formação de professores do IEGRS. A educação municipal contava com muitos estabelecimentos privados (LUSTOSA, 1958), e a distribuição de bolsas de estudos para os estudantes sem acesso ao ensino público era uma medida política de contenção das revoltas dos trabalhadores que lutavam pela educação como uma possibilidade de ascensão social. Nesse

⁵ Em 1966, teve início o Curso superior de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN), nos termos da LDB nº 4.024/1961. Em 1967, foi criada a primeira Faculdade de Educação Pública da Baixada Fluminense. O CFPEN foi reconhecido como curso de Pedagogia, em 1970, e incorporado à UERJ, em 1981, permanecendo abrigado nas instalações do Colégio até 1968 (CEPEMHed, 2012).

⁶ A reforma da instrução pública que incidiu sobre a concepção de instrução escolar, até então conduzida pelo regime imperial, propôs transformações na organização da escola pública e nas práticas pedagógicas. Os Grupos Escolares foram fruto dessas transformações na legislação sobre a instrução. No período posterior à promulgação da República, teve início a implementação de Grupos Escolares, em um primeiro momento, no estado de São Paulo. Configuraram-se como expressão da modernização da instrução pública e da sua democratização, de acordo com os preceitos emanados pelo regime republicano. Em Duque de Caxias, encontram-se alguns vestígios de instituições que se aproximam do formato dos Grupos Escolares, a partir da década de 1950 (SOUZA, 2006).

contexto, formar novos professores tornaria possível ampliação das redes públicas e privadas de ensino.

Fotografia 3: Década de 1960. Alunas da primeira turma do Curso Normal. Coleção Marinette Machado.



Acervo digitalizado CEPEMHed.

A concepção tecnicista começava a se delinear nas práticas educativas preconizadas nesta conjuntura. Suas bases teóricas pautavam-se na psicologia behaviorista, na engenharia comportamental, na informática, com inspiração filosófica neopositivista e no método funcionalista (SAVIANI, 2011). Propunha o reordenamento do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, minimizando as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. As propostas pedagógicas que erigiram dessa forma de conceber o ato educativo passavam pelo enfoque sistêmico, o microensino, a instrução programada, o ensino por meio da televisão, as máquinas de ensinar, entre outras propostas que tornavam o processo educativo mecanizado, advogando uma suposta neutralidade científica, inspirada nos princípios da eficiência e da produtividade.

A adoção da concepção pedagógica tecnicista encontrou amparo no Decreto nº 9.528, de 5 de dezembro de 1962. Tais formulações jurídicas compreendiam os Institutos de Educação como estabelecimentos de ensino normal que abarcavam o curso normal, ginásial, grupo escolar e jardim de infância, esses últimos considerados “campo de aplicação para a prática profissional do aluno-mestre, ensejando-lhes as necessárias oportunidades de observação de aulas-modelo e de experimentação pedagógica” (RIO DE JANEIRO, 1962). Esse arcabouço legal

considerava tal conjunto de cursos como o campo de aplicação para a prática profissional do aluno em processo de formação.

A fotografia 4 apresenta um fragmento do uso de uma sala criada no IEGRS com o objetivo de adequação às ideias pedagógicas tecnicistas. Ela representa a sala de Pedagogia Aplicada. Não se conseguiu, de forma precisa, a informação sobre a data em que foi capturada. No cruzamento com outros documentos, entende-se que esta fotografia pode ter sido capturada ao final da década de 1960.

Fotografia 4: S/D. Sala de Pedagogia Aplicada. Coleção Professor Álvaro Lopes.



Acervo digitalizado CEPEMHed.

A Sala de Pedagogia aplicada possuía uma estrutura que separava a turma a ser observada do contato direto com as estudantes do Curso de Formação de Professores, por meio de um vidro transparente. Lá se estabeleceram aulas-modelo, que consistiam na observação das técnicas demonstradas pela professora da turma, como uma espécie de laboratório. A ideia de eficiência e produtividade aliadas à defesa de uma suposta neutralidade científica estavam por trás das técnicas de ensino que passaram a ser ensinadas como princípio de uma educação objetiva.

O elemento principal do processo de aprendizagem que se pode identificar na imagem voltou-se para a técnica, na qual professores e alunos ocupam posição secundária, sendo relegados à condição de executores das ações planejadas, coordenadas e controladas por especialistas que, supostamente, possuem o conhecimento técnico considerado neutro, objetivo e imparcial. A observação da técnica de ensino, da ação planejada nos princípios da racionalidade e eficiência, de acordo com tal concepção, conferia aos estudantes do magistério

a possibilidade de corrigir as deficiências do processo de ensino, maximizando os efeitos da sua intervenção. A pedagogia tecnicista se concentrava, portanto, no aprendizado da prática pedagógica em seus princípios técnicos a partir da observação. Tal aspecto remete à conjuntura que Saviani (2011) denominou de articulação da pedagogia tecnicista na década de 1960.

Considerações Finais

A conjuntura dos anos 1960 evidencia intenso debate na sociedade em torno de temas do desenvolvimento e da modernização nacional, mas, realmente, chama atenção a existência de movimentos sociais que buscavam conquistar direitos sociais, dentre eles o direito à educação pública e gratuita. Ainda que com certos limites e concessões à iniciativa privada, a LDB nº 4.024 publicada em 1961 evidenciou em alguns de seus artigos a estruturação da formação de professores para atuar na escola primária, apontando o Curso Normal oferecido por Institutos de Educação como o mínimo desejável para qualificar o professorado primário.

Nessa época, o município de Duque de Caxias/RJ começava a receber indústrias e comércio em seu território, com destaque para a existência da Fábrica Nacional de Motores e a criação em 1961 da Refinaria Duque de Caxias (REDUC). O crescimento urbano-industrial e o crescimento populacional, em especial da classe trabalhadora residente no município, foram alguns dos elementos que favoreceram a ampliação, a duras penas, das redes de escolas da região.

A fundação do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, nesse sentido, atende aos debates pelo direito à educação, à regulamentação da formação desejável para os professores do ensino primário e dialoga com a conjuntura de expansão populacional e desenvolvimento econômico da cidade.

Com o término da construção do prédio da escola, a deflagração do golpe civil-militar de 1964 e a articulação com a pedagogia tecnicista, foi possível notar que o ensino dos docentes em formação partia da observação e repetição dos modelos educativos experimentados na sala pedagógica ilustrada na fotografia 4. Assim, há o rompimento com os debates em torno da educação pública e gratuita que até então vinha sendo colocada pelos movimentos sociais.

Nesse sentido, as fotografias selecionadas, a partir do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo CEPEMHEd, foram fontes substanciais para mobilizar discussões articuladas à história dessa instituição escolar na complexa conjuntura em que foi criada e que começou seus trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, C. D. et al. Notas sobre o Processo de Escolarização em Duque de Caxias. Seu Legado, Nossa Herança. **Revista Pilares da História - Duque de Caxias e Baixada Fluminense**. Duque de Caxias/RJ, Ano: 17, n. 16, mai. 2018, p. 63-73.
- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **As contribuições educacionais de Florestan Fernandes: debate com a pedagogia nova e a centralidade da categoria Revolução**. Tese de Doutorado. 405 páginas. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Leandro/Downloads/Barao_GilcilenedeOliveiraDamasceno_D%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leandro/Downloads/Barao_GilcilenedeOliveiraDamasceno_D%20(1).pdf)
Acesso em: 10 maio 2013.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, vol. 07, p. 11429. 27 dez. 1961. Seção 1.
- BRAZ, Antonio Augusto; ALMEIDA, Tania Amaro de. *De Merity a Duque de Caxias: encontro com a história da cidade*. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2010. CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. (org.). **A leitura de imagens na pesquisa social**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CEPEMHed. **Coleção Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, n. 07 – Memórias em Cartão – Educação em Duque de Caxias**. Duque de Caxias/RJ: CEPEMHed/IEGRS, 2012, 1. ed.
- CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. (org.). **A leitura de imagens na pesquisa social**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COSTA, M. T. et al. Percursos Educativos em Duque de Caxias: a História Oral como Fonte na Pesquisa em Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, XVI, 2022, Rio de Janeiro. **Anais do XVI Encontro Nacional de História Oral – Pandemia e Futuros Possíveis**. Rio de Janeiro: ABHO, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xviencontronacionaldehistoriaoral>. Acesso em: jan. 2023.
- DAVID, F. D. et al. **Celeiro de Cultura e Memória: Um Instituto de Educação em Duque de Caxias**. Juiz de Fora/MG, v. 22, n. 22, mai.-ago. 2017, p. 112-144.
- LUSTOSA, J. **Cidade de Duque de Caxias, desenvolvimento histórico do município – dados gerais**. Rio de Janeiro: IBGE – Serviços Gráficos, 1958.
- RIO DE JANEIRO. Decreto nº 8.272, de 12 de junho de 1962. Dispõe sobre a criação do Instituto de Educação de Duque de Caxias. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ. 12 jun. 1962. Seção 3.
- RIO DE JANEIRO. Decreto nº 9.528, de 05 de dezembro de 1962. Dispõe sobre a organização dos institutos de educação. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ. 05 dez. 1962. Seção 1.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 10.756, de 30 de janeiro de 1963. Dispõe sobre a nova denominação do Instituto de Educação de Duque de Caxias. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ. 30 jan. 1963. Seção 3.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5.233, de 09 de outubro de 1963. Dispõe sobre o acréscimo da palavra governador ao Instituto de Educação Roberto Silveira. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ. 09 out. 1963. Seção 1.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 12.168, de 21 de dezembro de 1965. Dispõe sobre criação do Grupo Escolar de 4ª Categoria integrante do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ, n. 10.283. 22 dez. 1965.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 12.169, de 21 de dezembro de 1965. Dispõe sobre criação do Jardim de Infância integrante do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ, n. 10.283. 22 dez. 1965.

SANFELICE, José Luís. Introdução. In: SANFELICE, J. L.; JACOMELI, M. R. M.; PENTEADO, A. E. A. (org.), **Histórias de Instituições Escolares: Teoria e Prática**. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia em Questão: de volta para o passado? **Formação em Movimento**, 2021. Disponível em:
<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/881> Acesso em: 23 mar. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Fátima de Rosa; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

REGRAS DE BEM VIVER

Juselice Alves Alencar

Universidade Federal de Sergipe - UFS

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o sentido de prescrições médicas a respeito da educação feminina em teses escritas e defendidas por médicos da Faculdade de Medicina da Bahia, na segunda metade do século XIX. Para tanto, as fontes manipuladas foram 12 teses médicas do período de 1851 a 1898 identificadas, selecionadas, coletadas e analisadas, do acervo da Biblioteca Gonçalo Moniz / Memória da Saúde Brasileira/ Faculdade de Medicina da Bahia / UFBA, especialmente aquelas que construíram um discurso em torno da educação das mulheres que resultou em prescrições higiênicas de comportamento, higiene da gravidez e do casamento, amamentação, cuidados com a saúde, para mães e esposas, o artigo discorre sobre as regras prescritas pelos médicos higienistas da Faculdade de Medicina da Bahia, de maneira que o comportamento da mulher se enquadra dentro dos preceitos legais da higiene nos mais variados ambientes sociais frequentados por elas, dialogando com normas rígidas, porém de importância capital para as famílias de melhores poderes econômicos do Brasil imperial. Para compreender os discursos nas teses médicas, utilizo a abordagem historiográfica de Roger Chartier (1990,1991,1992) a respeito das representações. Desta forma, o interesse é o estudo das representações sobre educação feminina nessas teses e da noção de representação para compreender como em cada época se tecem as relações sociais. Como resultado de pesquisa documental, ficou evidenciado que a inserção dos médicos no ambiente das famílias da segunda metade do século XIX, no Brasil, passou a ter um papel de fundamental importância na modificação dos hábitos da sociedade e de interventores nos problemas de ordem social, agindo como construtores de uma nova nação pensada cientificamente, e, portanto, passiva dos preceitos e das normas médicas. Gondra (2004, p. 49) diz que “a medicina buscou, no século XIX, ocupar um lugar central no seio da sociedade, com vistas a projetar seus princípios e métodos”. Passa, desta forma, a exercer um papel social, transformando-se em vigilante do comportamento de toda a sociedade e com foco na vida privada das mulheres.

Palavras-chave: Mulheres. Prescrições Médicas. Teses Doutorais

Considerações iniciais

Os médicos da Faculdade de Medicina da Bahia passam a ter um papel de fundamental importância na modificação dos hábitos da sociedade e de interventores nos problemas de ordem social, agindo como construtores de uma nova nação pensada cientificamente e, portanto, passiva dos preceitos e das normas médicas. Gondra (2004, p. 49) diz que “a medicina buscou, no século XIX, ocupar um lugar central no seio da sociedade, com vistas a projetar seus princípios e métodos”. Passa, dessa forma, a exercer um papel social, transformando-se em vigilante do comportamento de toda a sociedade e com foco na vida privada das mulheres.

O médico Manoel Ludgero Campos (1873) apresenta exemplos desta inferência quando critica o comportamento da sociedade que indiretamente influencia o das mulheres e seus hábitos sociais. “Também a própria sociedade, até certo ponto, torna-se cúmplice das tendências orgânicas que apresentam os indivíduos, em consequência da direção que ela pode imprimir às suas faculdades, principalmente no sexo feminino, de sua natureza impressionável” (CAMPOS, 1873. p. 38).

Higiene no período da gravidez

Das teses pesquisadas, três delas versam sobre o tema da higiene na gravidez; o primeiro médico, Elpídio Joaquim Barauna, descreve sobre questões que vão do ar que a mulher deveria respirar ao estado moral que a mulher grávida deveria assumir. Da mesma forma, o médico Segismundo Garcez de Mendonça, que escreveu sobre o aborto, apresenta os vários tipos de causas, a frequência com que ocorre, etc., no entanto, aponta situações em que as mulheres são indicadas como responsáveis por tais atitudes: “as mulheres que habitam as montanhas estão sujeitas ao abortamento” ou “quando a mulher está completamente desenvolvida, pode procriar; os casamentos contraídos fora desta época são seguidos de abortamento”. (MENDONÇA, 1882, p. 6).

O médico Rosalino Rego, ao escrever sobre a esterilidade feminina, na introdução da sua tese, comenta que o assunto que escolheu para dissertar “é de magna importância social e médica”, e de maior profundidade científica, e que assim escreverá para o bem da humanidade, porém ao reconhecer as várias causas aponta como sendo “a causa importantíssima” o uso do adereço conhecido como espartilho (REGO, 1896, p. 44).

Elpídio Joaquim Baraúna, médico que escreveu sua tese em 1868, e demais médicos analisados por meio das teses, traçaram uma linha de comportamentos considerados nocivos

durante o período da gravidez, e prescreveram várias proibições que vão da influência da luz, dos banhos, das bebidas ingeridas, da secreção mamária, dos exercícios físicos, da vida sexual, do repouso, até do estado moral da mulher, durante o período da gestação.

A prescrição do médico para as mulheres grávidas soava quase como uma sentença condenatória. Do comportamento da mulher e da maneira de cuidar da sua higiene pessoal dependeria a vida do seu filho. De acordo com Baraúna (1868, p. 3), “a mulher neste estado use de todas as precauções, que a higiene ensina para preservar-se de uma multidão de moléstias, que contraem só por uma cruel incúria ou fatal imprudência”.

Para Barauna (1868), a mulher durante a gravidez devia observar e se afastar de tudo que podia “perturbá-la”, para assim evitar que o sistema nervoso ficasse abalado e repercutir no nascimento de uma criança doente; devendo afastar-se de espetáculos que sejam trágicos e de fazer leituras que apresentem aventuras “indiscretas” para não abalar a alma ou perturbar a sua sanidade. Segundo o mesmo autor, a mulher zelosa do seu estado moral não deveria expor o sistema nervoso a fortes emoções ou a abalos violentos que pudessem “excitar paixões ou emoções, como a cólera, a aflição, o ruído violento, a explosão de uma arma de fogo, o tocar do sino anunciador da morte, a imoderada alegria, a saudade, perda de um objeto querido”. (BARAUNA, 1868, p. 14). Enfim, a mulher durante a gravidez, segundo as prescrições do médico, só deveria desfrutar de situações em que as emoções não fossem abaladas e ainda entender e aceitar o seu estado moral e físico. Segundo ainda o Dr. Barauna (1868) as orientações no que diz respeito ao banho da mulher no período da gravidez, devem ser observados alguns critérios, pois, segundo este autor, existe a necessidade do asseio, no entanto, o banho não deve ser tomado abusivamente e, quando sair dele, deve imediatamente se envolver em tecidos que deem dupla proteção, “a de opor-se às alternativas do ar, e de prevenir o resfriamento”. (BARAUNA, 1868, p. 9).

Assim, para o banho das grávidas, o médico indica várias prescrições, não deve ser muito frio, dado que pode causar várias reações que “contraem os tecidos do corpo”; os banhos de mar também não são bem indicados, pois “acometem alterações no corpo em que a percussão das vagas suscita novo estímulo”. Os banhos mornos podem “causar edemas, portanto são contraindicados” e desaconselhados pelo médico (BARAUNA, 1868).

Em sua tese, intitulada *Da esterilidade da mulher*, o médico Rosalino Rego (1896) defende que ao homem cabe a missão de humanizar, fecundar e nivelar a terra, de torná-la habitável, de fazer da terra um caminho, uma cidade, um campo com habitações e monumentos sob o seu domínio; ao homem é dado o mais alto grau, a condição de se relacionar com todas as coisas do mundo, as grandes concepções, os grandes trabalhos, vida moral, física e

intelectual, a força muscular em toda a sua extensão, e “pertence mais particularmente à mulher a missão de povoá-la, fornecendo, procriando indefinidamente filhos, para conservar a espécie”. (REGO, 1896, p. 13).

E segue na defesa de seu ponto de vista: “A mulher está reservada uma vida mais restrita, menos arrojada, num círculo menos vasto”. (REGO, 1896, p. 13). No entanto, o médico Segismundo Garcez de Mendonça (1882) defende o banho frio como tratamento profilático às mulheres nervosas e histéricas, como prevenção do aborto, pois “As mulheres nervosas sujeitas a espasmos, cólicas uterinas, acessos de histeria, os quais podem provocar as contrações uterina e hemorragias [...] recomendam-se as distrações, os exercícios moderados, o uso dos banhos frios, como meio profilático”. (MENDONÇA, 1882, p. 19).

E segundo Michelle Perrot, o século XIX equilibra racionalmente esta divisão entre os sexos; homem e mulher têm função, papéis, tarefas, espaços bem definidos, e quase predeterminados, existindo até uma linguagem específica para o trabalho de cada um, “ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos”. (PERROT, 1988, p. 178).

No *Código do bom tom ou Regras de civilidade* (1875), o seu autor também traz orientações de como deverá ser o banho das “filhas”.

Os banhos de todo o corpo fazem uma parte do asseio, porém, a não te serem ordenados por facultativo, basta que tomes um cada mês, e que não sejam longos. Fica mal a uma menina o gosto de se estabelecer no fundo de uma banheira horas esquecidas: esta moleza e ociosidade nem quadra aos seus verdes anos, nem é propícia a sua saúde. (ROQUETTE, 1875, p. 288).

Outro ponto divergente entre o Dr. Mendonça (1882) e o Dr. Barauna (1868) diz respeito a determinadas práticas de exercícios. O primeiro defende os exercícios como profilaxia ao aborto e o segundo alerta para o perigo de praticar a dança, e aconselha somente o exercício do passeio a pé com o amanhecer, ou ao cair da tarde, ou de carro, pois “é um excelente conselho que a higiene não cessa de prodigar” (BARAUNA, 1868, p. 12).

Ainda em sua tese, *Higiene da mulher em estado de gravidez*, o Dr. Elpídio Barauna (1868) recomenda a forma como deve ser o sono, o repouso, ou o descanso das grávidas, e se opõe que a mulher amamente durante a gravidez. O repouso da mulher em estado de gravidez, segundo a recomendação do Dr. Barauna, terá de ser segundo a natureza, ou seja, durante o dia o sono é pouco profundo e não contribui com o descanso; aconselha que o repouso seja feito somente durante a noite, porém alerta sobre o tempo de sono, o que pode prejudicar a saúde, deixa claramente expresso como a grávida deve proceder para repousar.

As alternativas de vigília, e do sono sejam em tempo oportuno marcadas pela natureza. Durante o dia, os órgãos dos sentidos são expostos à muitas impressões, que tornarão o sono pouco profundo, e pouco reparador das forças. A noite destinada ao repouso, a ele convida pela tranquilidade: porém não deve o sono ser prolongado em demasia. O abuso pelo calor do leito, pôde motivar suores debilitantes, retroagias, e outros acidentes. (BARAUNA, 1868, p. 13).

Desta maneira, o autor da tese prescrevia as orientações persuadindo “a mulher zelosa de si, e deveres maternais”. Barauna (1868) aconselhava-a a privar-se dos seus desejos, que abdicasse de atitude permissiva e ainda se mantivesse longe de tudo aquilo que porventura pudesse afetar a saúde da criança que estava sendo gerada, a exemplo do que se encontra escrito nas páginas 12 e 13 da tese, em epígrafe sobre a abstinência sexual prescrita pela medicina higienista às mulheres grávidas. Assim se posiciona o médico:

Conhecida a prenhes, deve haver severa continência nos prazeres do Himênio, ou grande moderação: assim pensava Zachias, e Levret observa como causa de muitos abortos as aproximações sexuais, porque são sempre acompanhadas de agitações, movimentos convulsivos, e irritação no útero [...] Platão julgava homicídio, pela desordem, que produzem em todo o organismo os êxtases de voluptuosidade. O coito, diz Jacquemier, é uma causa frequente de aborto durante os três, ou quatro primeiros meses da prenhes, sobretudo nas recém-casadas [...] se a mulher, porém for predisposta ao aborto, deverá abster-se cuidadosamente em toda época. (BARAUNA, 1868, p. 12-13).

Assim, os discursos médicos aprofundam os estudos sobre a natureza feminina, na tentativa de dar uma justificativa positiva para a situação da mulher na sociedade; todas as teses tentam tornar o argumento irrefutável, o que demonstra uma clara perspectiva de manter a mulher num determinado lugar social.

A escolha da ama de leite

Outro assunto bastante discutido entre os médicos nas teses inaugurais era sobre a escolha da ama de leite, prática comum na elite imperial que se estendeu até o início do século XX; sem, no entanto, deixar de se registrar que a defesa dos médicos higienistas era a própria mãe ser a responsável pela amamentação do filho. E o Dr. Júlio Pereira Leite evidencia o seu ponto de vista, com relação ao assunto: “Fatos desta natureza nos levam a aconselhar todas as tentativas racionais de aleitamento materno, principalmente quando a mulher manifesta a firme resolução de amamentar o seu filho”. (LEITE, 1893, p. 19).

Os médicos da Faculdade de Medicina da Bahia se dedicaram ao tema com afínco e na defesa da amamentação pela mãe biológica, no entanto não deixaram de prescrever como fazer

a devida escolha da ama de leite, quando da impossibilidade dessa mãe amamentar, bem como indicar os devidos cuidados que teriam de ser seguidos quando essas amamentassem.

Júlio Pereira Leite (1893) se diz contrário à relação sexual quando a mulher está amamentando, visto que “tem uma influência nociva sobre o aleitamento”, e sobre a mulher estar menstruada assim afirma: “a menstruação não é uma condição favorável ao aleitamento” (LEITE, 1893, p. 28).

Pedro de Barros Albernaz (1898), ao defender o aleitamento materno, ressalta que este “deve ser largamente aconselhado não só do ponto de vista da moral como da higiene”. A médica Laura Amalia de Souza Bahiense (1898) aconselha como deve ser a aparência da ama de leite: “bom que a ama de leite tenha uma bela aparência e uma fisionomia que agrade, porém, reunidas a estas qualidades, uma boa saúde e constituição e que estejam de acordo com os caracteres exteriores”.

Com relação a esse tema, nas prescrições da Dr.^a Laura Amália de Souza Bahiense, na sua tese, escrita em 1898, *Da alimentação das crianças na primeira infância*, vê-se as instruções bem delineadas, o que as mães devem observar antes de contratar a ama de leite, quando por qualquer circunstância a mãe não puder amamentar. “As amas de leite podem ser de duas categorias, umas vêm amamentar as crianças em casa da própria mãe, e outras em sua própria casa (amas a distância). Entre nós, porém, só se usa das da primeira categoria”. (BAHIENSE, 1898, p. 36). Fica evidenciado para quem eram dirigidos os cuidados e o discurso médico, que classe social era o alvo das prescrições médicas. As mulheres pobres e sem recursos ou posses não recebiam atenção da ciência médica do século XIX. Nota-se, na escrita da tese da médica Laura Amália, a quem as mães devem buscar para receber as orientações necessárias quando da procura por uma ama de leite. “Ordinariamente são os médicos consultados nas escolhas das amas de leite, e estes devem procurar dar de um modo seguro a sua opinião acerca da sua boa ou má qualidade.” (BAHIENSE, 1898, p. 37).

A Dr.^a Bahiense (1898) segue com as recomendações para a escolha da ama de leite alertando que é muito dificultoso e não é fácil achar as qualidades necessárias e essenciais na ama de leite; quando, segundo a doutora, não é adequada a escolha baseando-se somente no preço, e sem observar as qualidades essenciais. Deixa claramente explícita as suas posições:

A escolha de uma ama de leite é muitas vezes difícil, e nada é tão raro como encontrar-se nas amas que se oferecem para preencher esta importante função, condições e garantias que se devem exigir. A dificuldade é ainda aumentada pelas falsas ideias que tem muitas mães, que ligam mais importância ao preço e as qualidades acessórias, do que as qualidades essenciais que devem ter as amas. (BAHIENSE, 1898, p. 36).

Ainda, a médica Laura Amália Bahiense (1898) assevera que se faz necessária uma avaliação criteriosa dessas senhoras, uma vez que as doenças que acaso essa mulher (a ama) traga não serão facilmente percebidas, podendo ocultar doenças hereditárias, e não ser totalmente visível, o que poderá acarretar prejuízos e provocar doenças na criança. (BAHIENSE, 1898, p. 37).

Nota-se, no discurso da médica higienista, certa preocupação com as senhoras amas de leite, quando se diz favorável em dar um tempo para essas mulheres poderem amamentar seus próprios filhos, para daí terem a condição emocional de amamentar outras crianças, além do tempo para se recuperarem do parto. “É preciso também dar-lhes tempo para se restabelecerem do parto, e no fim de um mês ou seis semanas, ainda não estão em estado de suportarem as fadigas, de sua nova condição” (BAHIENSE, 1898, p. 38). Descreve o tempo ideal para contratar uma ama, girando em torno dos quatro a seis meses após o parto dessa mulher, demonstrando respeito pela condição da mulher que vende o seu leite, “se apoia ao menos em um sentimento de humanidade e muito respeitável, pois que quase todas as amas de leite nutrem os seus próprios filhos, tomando outros para criarem” (BAHIENSE, 1898, p. 38).

Outra advertência da médica gira em torno da idade do leite, ou seja, a idade da ama, ou o tempo que ela tem de parida para assim estar apta a amamentar outras crianças. Segue apontando que a idade adequada do leite será aquela que se aproxima da data do parto; bem como um tempo distante do parto da ama não é apropriado, haja vista a possibilidade de o leite secar antes do tempo. E ainda segundo a autora: “As amas que já têm, por exemplo, dez meses a um ano de parida não devem ser tomadas para amamentarem um recém-nascido, pois achamos que o leite não é mais nesta época tanto apropriado”. (BAHIENSE, 1898, p. 38).

Bahiense (1898) ainda se posiciona com relação à idade da ama de leite, levando em consideração o parâmetro de faixa etária entre os 18 e 34 anos. “As de dezoito a trinta e quatro anos estão nas melhores condições possíveis; muito moças, não têm adquirido todas as suas forças, e nas [sic] de mais trinta e quatro anos é raro achar-se uma que seja boa, porque, em geral sendo pobres, sujeitam-se a trabalhos forçados que se esgotam”. (BAHIENSE, 1898, p. 39).

O médico Pedro de Barros Albernaz, na sua tese inaugural de 1898, intitulada *Primeira infância (higiene e aleitamento)*, corrobora com o pensamento da sua colega Laura Amália Bahiense, quando discrimina o passo a passo cuidadoso para se efetuar a contratação da ama de leite. A saúde física, segundo o médico, deve ser escrutinada com atenção. Defende que os antecedentes hereditários devem ser rigorosamente levantados e interrogados, para descobrir se

essas mulheres já sofreram de tuberculose, sífilis, ou de loucura (ALBERNAZ, 1898, p. 51). E finalmente serão examinados os seios das amas, “por serem a parte mais importante nesse caso; seu volume, conformação do mamilo, desenvolvimento da glândula, quantidade de leite, etc.” (ALBERNAZ, 1898, p. 52).

Ao descrever o biótipo da ama de leite, o médico pontua que deve ser “sadia, vigorosa e sanguínea” (ALBERNAZ, 1898, p. 40). Os filhos da ama, segundo esse médico, também teriam de passar por uma rigorosa avaliação, “o filho da ama será completamente despido e examinado, sobretudo no nível gênio-anal para ver se há sinal de má digestão, ou traços de sífilis”. (ALBERNAZ, 1898, p. 52).

Nota-se uma resistência, no discurso do médico em epígrafe, na aceitação das amas de leite, quando levanta inúmeras situações e possibilidades que podem dificultar o trabalho dessas mulheres, além de sugerir os perigos, que não serão raros e podem ter consequências funestas, que mães e filhos podem ser acometidos ao se dispor a ter uma ama de leite, denotando sutilmente um certo grau de preconceito para com as mulheres livres e pobres. Pontua o médico:

Outras vezes ainda a criança apresenta as melhores condições de vida e desenvolvimento, o organismo da mulher adapta-se perfeitamente ao aleitamento, porém, a sua ambição, a sua falta de educação, ou outra qualquer coisa, lhe surgem imposições que coloca os pais da criança em difíceis conjunturas [...] não há outro meio a seguir senão mudar de ama. (ALBERNAZ, 1898, p. 53).

Até como as amas de leite deveriam carregar as crianças no colo, o médico pontua na sua tese, criticando o modo das amas carregarem os bebês, indicando que a maneira correta seria com eles deitados nos braços, devendo ser totalmente abolida a maneira como as amas carregavam as crianças, abraçadas com as pernas à sua cintura: “sentada sobre os braços, a criança fica bem segura e agasalhada pela ama e sujeita a uma ginástica que não fatiga” (LEITE, 1893, p. 19).

O médico Júlio Pereira Leite relata, em sua tese escrita em 1893, como as amas de leite: não deveriam carregar as crianças no colo; o que leva a crer que o costume também foi transmitido como herança cultural das primeiras amas de leite, as índias nativas.

É perceptível, no discurso médico higienista das teses aqui analisadas, um rigoroso controle da vida privada da mulher branca dos grupos sociais mais favorecidos economicamente, restringindo-a à função social de educadora dos filhos, formadora dos futuros cidadãos, responsável pela formação de base moral da família, pois, segundo Rousseau (1995), “a educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres”. A confusão existente entre a vida privada e a vida pública, a ausência de

percepção que ambas precisariam conviver separadamente, e as condições que eram impostas às mulheres para o desfrute da sua privacidade foi o que levou à prática da “manipulação daqueles que dão a ler a ordem social”. (CHARTIER, 1990, p. 111).

Cuidados com a prole

Outra preocupação que se fazia presente nos discursos dos médicos higienistas dos anos oitocentos era demonstrada em torno da alimentação das mães e como estas deveriam amamentar os seus filhos.

Barauna (1868) afirma que a alimentação das mulheres grávidas deve evitar as comidas preparadas com muita quantidade de adubos que são difíceis de digerir, assim como aquelas que causam flatulência; bem como devem se limitar ao necessário e não julgar-se na condição de comer por dois; em consequência a mulher não deve se privar de alimentação adequada sob o risco de tornar-se fraca, sendo a má alimentação uma das causas do aborto, “tornando a mulher magra, inanida, e extremamente apática, e por conseguinte lhe causaria os mais cruéis sofrimentos” (BARAUNA, 1868, p. 10). O médico tece, no seu discurso, elogios à instituição católica, enaltecendo o cuidado dispensando às mulheres no que diz respeito ao jejum: “e a Igreja Católica incessantemente zelosa da prosperidade de seu povo, isentou dos jejuns a mulher enquanto grávida”. (BARAUNA, 1868, p. 10).

Na mesma tese, Barauna (1868) dedica um estudo que leva o subtítulo de *Perversão da fome*, para falar sobre os desejos patológicos das grávidas de comer determinadas substâncias estranhas: “mulheres há, que desejam comer substâncias, que não são nutritivas, e que são desusadas como alimento, bem como terra, giz, carvão, cacos de quartinha¹”. Segue exortando sobre como proceder diante de tal situação: “Nem sempre estes desejos devem ser satisfeitos, porque o uso deles sendo prolongado, pode ter mau resultado, em razão da quantidade, e da natureza das substâncias, que têm sido introduzidas no estomago”. (BARAUNA, 1868, p. 10).

Prossegue o Dr. Elpídio Barauna indicando sobre a bebida mais adequada para elas. Recomenda que “a água pura, e de boa qualidade é a melhor, por isso é preferível”; aconselhando que “o vinho generoso em dose moderada, e ocasião oportuna estimula o estômago, concorre para a boa digestão, sustenta as forças”; alerta para o perigo que podem ocasionar “os licores alcoólicos, e fermentados são sempre perigosos: aumentam

¹ Espécie de jarro com tampa feito com barro molhado que serve para fazer moringa (vaso) para guardar água fresca. A quartinha para o credo umbandista serve para abrigar fundamentos do orixá ou entidade de uma pessoa. (CHAVES, 2019).

instantaneamente a irritabilidade, produzem ao depois langor, e podem ocasionar perdas, e aborto” (BARAUNA, 1868 p. 10).

Segundo o médico, as mulheres nervosas devem praticar a abstinência dos chás quentes, devendo evitá-los, para assim não ficarem zangadas ou bravas. “As infusões quentes têm o duplo inconveniente de excitar a ação do sistema nervoso, e de induzir os órgãos gástricos à debilidade. As mulheres prenhes as devem evitar, principalmente aquelas, que tem a susceptibilidade nervosa muito exaltada”. (BARAUNA, 1868, p. 11). Adverte o médico da mesma forma para as bebidas muito frias, que podem prejudicá-las, e o seu efeito pode até provocar o aborto: “As preparações feitas com gelo, lhes são nocivas, ocasionam não raras vezes cólicas violentas, e aborto” (BARAUNA, 1868, p. 11).

O médico Segismundo Garcez de Mendonça (1882, p. 19), ao prescrever o tratamento profilático contra o aborto, “recomenda o vinho quinado, os ferruginosos, alimentação nutritiva, os exercícios, etc.”. Percebe-se que os médicos concordam em relação ao uso do vinho nas suas prescrições para as mulheres em estado de gravidez.

Manoel Ludgero Campos (1873) defende o seu ponto de vista sobre a questão da alimentação e das bebidas como meios de tratamento que devem ser empregados no combate às doenças. E aponta para o tipo de alimentação e bebida mais condizente para um regime saudável, indicado para os temperamentos considerados nervosos, os alimentos essencialmente nitrogenados, os “vinhos generosos devem ser administrados com o fim de restaurar e refazer as poucas forças da natureza”, e uma alimentação abundante é a mais poderosa influência sobre a organização, podendo modificar os temperamentos de maneira notável (CAMPOS, 1873, p. 39).

De acordo com a análise das teses em epígrafe, os seus autores defendiam que a alimentação da criança recém-nascida deveria ter sempre como primeira opção a amamentação, como já discutido aqui.

No entanto, não era comum o aleitamento materno, levantam-se várias hipóteses para esta questão, desde o desconhecimento que a amamentação é primordial para a saúde do bebê, até o fato dos casamentos acontecerem muito cedo, o que dificultava o processo de amamentar, visto a pouca idade da mulher. E ainda, conforme Costa (1979, p. 256), somente a partir do momento que a vida da criança dos grupos sociais mais favorecidos economicamente passou a ter importância no século XIX, o aleitamento materno ganha força e passa a ser discutido como assunto público nacional.

Nas Cartas para a educação de Cora, segundo Reis (2000), o médico Lino Coutinho deixa as orientações, os cuidados, e os deveres para com a amamentação, assim as prescrições

seguem como obrigação que a filha deveria cumprir, e não reproduzir o comportamento de mulheres mundanas que de alguma forma se deixavam levar pela vaidade, “dada a luz a seus filhos, deveria recolher-se ao leito, e não consentir que a apertassem logo e estreitamente o ventre, como fazem muitas mulheres caprichosas com o receio de ficarem barrigudas”. E ainda deixou escrito que a filha deveria sustentar e nutrir com o próprio leite os primeiros meses de vida de seus filhos, como fazem as fêmeas de todos os animais mamíferos (REIS, 2000, p. 185).

Mesmo posicionamento e defesa do aleitamento materno tiveram os médicos que estudaram na Faculdade de Medicina da Bahia. As prescrições para a vida privada e social se mantinham independentes do ano em que esses discursos se apresentavam nas teses pesquisadas, representando um pensamento único de uma categoria profissional que passa a ter um papel de fundamental importância na modificação dos hábitos da sociedade e de interventores nos problemas de ordem social, agindo como construtores de uma nova nação pensada cientificamente, e, portanto, passiva dos preceitos e das normas médicas. Segundo Gondra (2004), “a medicina buscou, no século XIX, ocupar um lugar central no seio da sociedade, com vistas a projetar seus princípios e métodos” (GONDRA, 2004, p. 49).

Perscrutaram a vida particular do feminino, como o médico Elpídio Joaquim Barauna, na sua tese escrita em 1868: “pelo que aconselhamos a mulher, que não resida, ou permaneça por muito tempo em lugares inteiramente privados de luz” ou “[...] um ar perfeitamente puro deve ser para a mulher da mais absoluta necessidade” (BARAUNA, 1868, p. 6); e ainda quando aconselha sobre como deve ser o descanso delas: “[...], porém não deve o sono ser prolongado em demasia” (BARAUNA, 1868, p. 13).

Assim também faz o médico Manoel Ludgero de Oliveira Campos, na sua tese escrita em 1873: “[...] assim pois, os vestidos representam uma ordem de modificadores, cuja influência se estende sobre todos os aparelhos do organismo” (CAMPOS, 1873, p. 40). E o médico Segismundo Garcez de Mendonça, na sua tese escrita em 1882: “[...] as mulheres que vivem na ociosidade, as que se dão aos prazeres venéreos, as que se entregam a leitura de romances, as que frequentam muito os bailes, os teatros” (MENDONÇA, 1882, p. 5).

Invadiram a vida particular do feminino, como a médica Laura Amalia de Souza Bahiense, na sua tese escrita em 1898: “[...] logo, porém, que a mulher possa sentar-se dará o seio colocando-o transversalmente” (BAHIENSE, 1898, p. 35), exercendo, deste modo, autoridade sobre a outra mulher, mesmo que limitada em detrimento de outras mulheres (CHARTIER, 1992, p. 47).

Na tese *Primeira infância (higiene e aleitamento)* de 1898, o médico Pedro de Barros Albernaz apresenta os três de tipos de aleitamento: o aleitamento natural, misto e o artificial, e define cada tipo:

Aleitamento natural ou feito pela mulher será materno ou por uma ama. O artificial será direto quando a criança receber o leite do peito de um animal; indireto quando lhe for administrado por meio de uma mamadeira, colher, etc. O misto, aquele em que a criança participa dos dois procedimentos enumerados (ALBERNAZ, 1898, p. 23).

Segue descrevendo os tipos de mulheres que são impossibilitadas de amamentar: “umas tornam-se incapazes de lactação pela herança, pela morada constante nas grandes cidades, pelo abuso de prazeres mundanos e pela fadiga que as acompanham, por uma cultura intelectual e artística intensivas” (ALBERNAZ, 1898, p. 40).

Albernaz (1898) cita exemplos de comportamentos e hábitos sociais que são prejudiciais para a mulher que estiver amamentando, ocasionando assim a perda temporária ou definitiva da secreção láctea, “as fadigas que ocasionam a vida mundana, o teatro, os bailes, etc, são incompatíveis com um bom aleitamento” (ALBERNAZ, 1898, p. 48).

Nota-se que o objetivo dos médicos, aqui analisados por meio de suas teses, era difundir representações carregadas de críticas às mulheres que porventura relegassem a segundo plano seu dever de mãe e enquadrá-las em modelos de mães e mulheres amorosas e fiéis.

Considerações finais

Os hábitos ou costumes sociais das mulheres são apontados como causadores de doenças ou moléstias, e os médicos não se furtaram nas suas dissertações de dar destaque a tal opinião.

Constata-se que a gravidez para a mulher dos anos oitocentos não era somente um estado biológico de conceber a vida, estava antes condicionada à responsabilidade de assumir a missão de procriar filhos saudáveis, atribuindo-se a elas o importante papel de oferecer à sociedade homens e mulheres que pudessem preservar a espécie humana. E as mulheres brancas dos grupos sociais mais favorecidos economicamente da corte imperial, seguindo esses preceitos médicos, poderiam, além de desfrutar de uma boa saúde, ser reconhecidas pelos seus pares, dialogando com o que nos diz Chartier (1990, p. 93): “[...] a corte como uma sociedade, isto é, como uma formação social onde se definem de maneira específica as relações existentes entre o sujeitos e onde as dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros engendram

códigos e comportamentos originais”. Assim, quem não se adaptasse ao discurso vigente e fosse de encontro às normas médicas higienistas, poderia não ser socialmente bem-aceito.

As prescrições do discurso médico contido nas teses refletiam a consolidação do pensamento higienista, segundo a concepção científica do século XIX, ainda que com contradições e reguladas fortemente pela moral cristã.

Segundo Badinter (1985), o esperado para as sinhozinhas dos grupos sociais mais favorecidos economicamente, nesse quartel do século XIX, era de ser uma boa mulher para o marido, ser mãe zelosa de seus filhos e senhoras de sua família e seus escravos; demonstrando, assim, o quanto ser devidamente “bem casada”, cuidar para ter filhos saudáveis, etc., despertava o poder de mando sobre essas mulheres. Desta forma, mesmo existindo contradições, divergências ou diferenças nos discursos médicos, não havia posições contrárias que pudessem abalar o que já se tinha como verdade absoluta, assim “amar e cuidar dos filhos tornou-se um trabalho mais precisamente científico”. (COSTA, 1979, p. 15).

De fato, as prescrições da medicina do século XIX, em torno da vida das mulheres, apresentavam-se como normas diagnósticas para serem seguidas e atendidas.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, P. de B. **Primeira Infância (higiene e aleitamento)**. Bahia: Typografia e Encadernação do Diário da Bahia, 1898.

BAHIENSE, L. A. de S. **Da alimentação da criança na 1ª infância**. Bahia: Imprensa Moderna Prudencio de Carvalho, 1898.

BARAUNA, E. J. **Higiene da mulher em estado de gravidez**. Bahia: Typografia. Conservadora, 1868.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.

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

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, n. 11, v. 5, 1991.

CHARTIER, R. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. Artigo publicado na **Revista Annales**. p. 37-47, Cadernos Pagu. Tradução de Sheila Schvarzman-IFCH- Unicamp.1992.

CHAVES, G. S. V. **Territórios religiosos: Etnografia da Casa Omolocô – Dourados MS**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

CAMPOS, M. L. de O. **Em que consistem os temperamentos?** Bahia. Typografia do Diário. 1873.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2004. 562p.

LEITE, J. P. **1ª Infância- Higiene e aleitamento.** Bahia. Litho-Typografia V. Oliveira & C. 1893.

MENDONÇA, S. G. **Abortamento.** Bahia. Typografia Constitucional de França e Guerra. 1882.

PERROT, M. **Os excluídos da história.** Operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. 5ª Reimpressão. PAZ E TERRA, 1988.

REGO, R. **Da esterilidade na mulher.** Bahia. 1896.

REIS, A. D. **Cora:** lições de comportamento feminino na Bahia do século XIX. Salvador: FCJA; Centro de Estudos Baianos da UFBA, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação.** Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995.

ROQUETTE, J. I. **Código do bom tom ou regras da civilidade e de bem viver no século XIX.** Paris: Vª J. P.AILLAUD. GUILLARD E C. livreiros de suas majestades o Imperador do Brasil e El-Rei de Portugal, 1875.

TRAJETÓRIA: DE ESCOLA PROFISSIONAL *MIXTA* DE SOROCABA À ETEC FERNANDO PRESTES

Daniele Torres Loureiro

Etec Fernando Prestes

daniele.loureiro2@etec.sp.gov.br

RESUMO

Este trabalho tem por propósito apresentar a trajetória da ETEC Fernando Prestes no que diz respeito às nomenclaturas, às instalações, aos diretores e aos cursos oferecidos desde sua instituição, em 1929, até os dias atuais. A atuação como docente curadora do Centro de Memória permitiu observar a necessidade de desenvolver um material que respondesse alguns questionamentos feitos pelos visitantes sobre a história da unidade escolar. Acredita-se na relevância desta pesquisa, pois reúne dados históricos sobre a instituição, retrata diferentes períodos da educação técnica brasileira: suas tendências e políticas educacionais, bem como valoriza a importância da preservação do patrimônio e da identidade da unidade de ensino. O estudo tem caráter descritivo e baseou-se em fontes como: leis, documentos escolares e entrevistas e fotografias preservadas no Centro de Memória da ETEC, reportagens de jornais locais, bem como em bibliografias, sendo a principal delas, a obra intitulada: Formação Profissional - Escola Técnica Estadual “Fernando Prestes”, organizada por Luiz Antônio Koritiake. Conseguiu-se reunir grande parte das informações propostas, no intuito de oferecer a futuros pesquisadores e interessados na história da ETEC Fernando Prestes, dados e questões que possam nortear novos estudos.

Palavras-chave: Trajetória. Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba. ETEC Fernando Prestes.

Introdução

O Centro de Memória da ETEC Fernando Prestes cotidianamente recebe visitas de estudantes e docentes que desejam conhecer a história da escola, seja por curiosidade, ou porque estão desenvolvendo pesquisa sobre o tema. Visando ter um material sucinto, com dados históricos da escola, que responda aos questionamentos feitos por esse público, desenvolveu-se esta pesquisa.

Acredita-se também na relevância do estudo, dado que ressalta a importância da preservação do patrimônio histórico da escola, pois demonstra que os documentos dos arquivos escolares constituem uma vasta fonte de informação para pesquisas no campo da história da educação.

No Brasil, a preocupação em relação aos arquivos para pesquisa educacional é recente e pouco disseminada; no entanto, a pesquisa em história da educação é realizada mediante a análise de documentos conhecidos ou reconhecidos como fontes para a investigação histórica. Os arquivos são elementos importantes no processo de pesquisa, pois eles disponibilizam as fontes que servem de base para realização da investigação histórica. A história da educação tem passado por uma discussão e renovação do conceito de fontes, escritas, iconográficas, pictóricas, audiovisuais ou arquitetônicas, importantes para investigar o passado. A ampliação do conceito do que se pode utilizar como fonte passou a contemplar a possibilidade do estudo de instituições escolares como elementos importantes na escrita da história da educação regional e brasileira. (TOLEDO e ANDRADE, 2014)

Sorocaba entrou na década de 1920 como um dos maiores redutos da indústria têxtil paulista. A criação da escola foi impulsionada pela crescente industrialização ocorrida no final do século XIX, bem como pelo destaque da cidade de Sorocaba no setor têxtil, resultando na necessidade de mão de obra especializada.

Nesta época, um ideal marcava os primórdios da educação escolar brasileira no início do período republicano: o entusiasmo pela educação, a crença de que somente com a disseminação de escolas seria possível incorporar mais camadas da população ao progresso nacional.

Na Sorocaba de fins dos anos 20, a política estava polarizada entre os apoiadores do senador Luiz Vergueiro e um grupo de opositores que clamava pela renovação de quadros do Partido Republicano Paulista, o PRP, e, conseqüentemente, do poder político local.

O grupo antivergueirista formado principalmente por comerciantes e pequenos empresários, tinha o farmacêutico João Machado de Araújo como a principal liderança e aliaram-se a Julio Prestes de Albuquerque, então presidente da Província, para desalojar o vergueirismo. Prestes apoiava tão abertamente os antivergueiristas que, segundo efeméride

publicada no jornal local, pedia-lhes: “[...] que combatessem o vergueirismo, prometendo que daria um ginásio, uma escola normal e uma escola profissional.”

Ato publicado no Diário Oficial do Estado, de autoria de Júlio Prestes de Albuquerque, em 24 de maio de 1929, determina a liberação de cento e noventa e sete contos, setecentos e cinquenta mil reis para instalação e funcionamento da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba.

1. De Escola Profissional Mixta de Sorocaba à ETEC Fernando Prestes: nomenclaturas

A “ETEC Fernando Prestes” tem 94 anos de existência, foi instituída em 1929 e criada pela Lei nº 1860/1921. Ao longo de sua trajetória teve sua nomenclatura alterada nove vezes, muitas delas influenciadas por mudanças na legislação do ensino brasileiro. Sua primeira denominação foi “Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba”. O termo *mixta* chama a atenção daqueles que tem o primeiro contato com a nomenclatura, principalmente os integrantes mais jovens da comunidade escolar. Fernandes (2019) explana que a presença feminina atualmente é marcante em todos os níveis da educação, todavia nem sempre foi assim, dado que as mulheres ingressavam na escola tardiamente e a formação oferecida era voltada para os cuidados com o lar e a família. Ser uma escola pública e *mixta*, no início do século XX, era considerado uma modernidade. Naquela época havia cursos destinados às meninas e aos meninos, ministrados em classes separadas, assim como havia uma saída para as alunas e outra para os alunos.

O primeiro mapa de movimento da escola, retrata o nome e outros dados como cursos ministrados, número de alunos por curso, dados dos funcionários e docentes que integravam a escola, por ocasião do início de suas atividades.

Para que a escola fosse instalada, políticos influentes da cidade reuniram-se com Júlio Prestes, Presidente do Estado à época, para conseguir que a escola chegasse à cidade (Koritiake (2011). Julio Prestes era filho do Cel. Fernando Prestes, por isso infere-se que essa relação influenciou o nome recebido pela escola em 1930: Escola Profissional Mixta “Cel. Fernando Prestes”.

Em 1933, a unidade escolar recebe a denominação: Escola Profissional Secundária Mista “Cel. Fernando Prestes” e atribui-se essa mudança às diretrizes da educação descritas no Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933 que institui o código de educação do Estado de São Paulo, o qual tinha como um de seus propósitos reorganizar em novas bases as instituições escolares existentes e criar serviços ainda não previstos na legislação anterior, devido a imposições da situação social e econômica da época.

A partir desse período, a palavra “mixta”, presente na nomenclatura, passa a ser escrita com a letra “s”, fato esse que se infere, esteja correlacionado às regras do acordo ortográfico Luso-Brasileiro assinado em 1931, o qual unificou a escrita de determinadas palavras.

No ano de 1945, surge nova nomenclatura, Escola Industrial “Fernando Prestes” e, desta vez, por influência do Decreto 4.073/42, o qual implanta a Lei Orgânica do Ensino Industrial e altera a terminologia de curso Profissional para curso Industrial.

No início da década de 1950, a Lei Estadual 1.429/51 transforma a Escola Industrial em escola técnica, devido as definições de cursos previstas na Lei Orgânica do Ensino Industrial e a unidade de ensino, então, passa a chamar-se Escola Técnica “Cel. Fernando Prestes”.

Quatorze anos depois, em 1965, ocorre nova mudança, desta vez por força do Decreto Estadual nº 44.533/65 que altera a denominação de estabelecimentos de ensino do Departamento de Ensino Profissional, da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e a unidade deixa de ser escola técnica e torna-se Ginásio Industrial Estadual (GIE) “Cel. Fernando Prestes”.

Em 06 de setembro de 1967, o Diário Oficial do Estado notícia que haverá a transformação dos Ginásios Industriais, em Colégios Técnicos, inclusive o Ginásio Industrial de Sorocaba.

Em 1970 o Decreto 52.499 cria o Colégio Técnico Industrial de Sorocaba, anexo ao Ginásio Industrial “Cel. Fernando Prestes” e este último passa a ocupar o prédio do Antigo Seminário, porém com algumas aulas práticas ainda sendo ministradas no mesmo espaço do Colégio Técnico.

De 1970 a 1975, ocorrem diversas transformações das diretrizes de ensino para as duas unidades escolares, incidindo na possibilidade de extinção do Ginásio Industrial “Cel. Fernando Prestes”.

Nesse período de transição e indefinições, o Jornal Cruzeiro do Sul retrata o cenário crítico acerca do destino do então Ginásio Industrial, em matéria veiculada no dia 10 de outubro de 1975. O texto jornalístico descreve que o Secretário de Educação à época, em visita a Sorocaba, estava descontente com o trabalho do grupo local, referente à redistribuição da rede física escolar, o jornal destaca que “Ginásio Industrial existe por descuido” e descreve o pedido da aluna do curso de alimentos, Julia Maria de Souza: “Senhor Secretário, por favor, não feche nossa escola”.

Em 1976, a escola recebe o nome de Centro Estadual Interescolar (CEI) “Fernando Prestes” e passa por alterações na sua configuração de ensino, por força da resolução SE de 23 Janeiro de 1976, bem como por reflexos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 - Lei

5692/71. Dentre as modificações acarretadas encontra-se a extinção das 5ª séries, passando-se a ministrar apenas a formação especial do currículo.

Iniciando a década de 1980, a Resolução SE nº 60/1981, transforma o Centro Interescolar Fernando Prestes em EEPSG e determina sua mudança de endereço para prédio da Rua Natal 340.

Por meio do Decreto Estadual 18.421/82 a instituição de ensino passa a integrar o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, deixando o ensino de 1º e 2º Graus da Secretaria de Educação e ministrando apenas o ensino técnico de 2º Grau.

Ofício Circular nº 21 de 2007 comunica às unidades de ensino, que por solicitação do Governador do Estado a logomarca ETE é alterada para ETEC. Desta vez uma mudança não relativa à reforma no ensino.

Diretores que conduziram a ETEC Fernando Prestes ao longo de seus 94 anos.

Segundo regimento do Centro Paula Souza (2022), estão entre as atribuições do gestor escolar: planejar, coordenar, executar e controlar a avaliação das atividades escolares com o propósito de garantir a melhoria dos processos; fazer cumprir os conteúdos curriculares, os horários e dias letivos previstos na legislação; promover a recuperação dos alunos; cumprir a legislação e regulamentos internos; responsabilizar-se pelo patrimônio da unidade escolar; promover a integração da comunidade interna e externa da escola; expedir e responsabilizar-se pela autenticidade e exatidão da documentação escolar; promover estudos que visem a promoção do aprimoramento dos cursos, programas, recursos físicos, materiais e humanos, fundamentados em indicadores institucionais, além de criar condições e estimular inovações para o aprimoramento da educação.

O gestor escolar exerce um papel de suma responsabilidade na unidade de ensino, suas ações, pautadas pela legislação vigente em cada época, espelham fatos históricos da escola, por isso conhecê-los e até mesmo aprofundar os estudos sobre sua gestão escolar, é relevante para a história da educação.

O estudo para identificar as pessoas que ocuparam o cargo de diretor na unidade escolar foi realizado a partir da observação das assinaturas constantes nos mapas de movimento, atas, prestações de contas, fotografias e um trabalho de alunos, conduzido pela professora Stela Maris Cano Ronzani, na década de 1990, materiais estes pertencentes ao acervo do Centro de Memória da ETEC Fernando Prestes, além de pesquisa em atos constantes no Diário Oficial do Estado, em matérias do acervo do Projeto Memória do Jornal Cruzeiro do Sul e entrevistas

concedidas ao Centro de Memória pelos diretores que atuaram na escola a partir da década de 1980. Tendo essas fontes como referência, foi possível elaborar o seguinte quadro.

Quadro 1 – Diretores e períodos de Atuação.

Diretor	Período	Observações
Oscar L de Oliveira	1929/1931	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Basilides Godoy	1932/1933	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Ferrucio Corazza	1934/1939	Há imagem no Jornal Cruzeiro do Sul de 23/11/1939.
Diógenes de Almeida Marins	1940 a 1949 e de 1952 a 1955	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Germano Barreto Melchert	1950 a 1952	Não se encontrou registro de imagem.
Mario Leite de Campos	1965 a 1966	Não se encontrou registro de imagem.
Wilfredo Pinheiro	1956 a 1961	Não se encontrou registro de imagem.
Milton Bence	1961	Não se encontrou registro de imagem.
Carlos dos Santos	1962	Não se encontrou registro de imagem.
Cicero Seiffert	1963	Não se encontrou registro de imagem.
Lazaro do Carmo Prestes Miramontes	1964 a 1970	Atuou também como diretor do Colégio Técnico Industrial.
Flávio de Souza Nogueira	1971	Não encontrou-se registro de imagem.
Nelson Ângelo Francisco Simoni	1973 a 1975	Não se encontrou registro de imagem.
Wilson Moreira da Silva	1976 a 1981	Não se encontrou registro de imagem.
Francisco Grandó	1982 a 1988	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Luís Alberto Agasi	1989 a 1992	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Leila Tereza de Almeida Rolin	1992 a 1999	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Luís Antônio Koritiake	2000 a 2008	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Paulo Sérgio Germano	2009 a 2016	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Carlos Marcelo Conti Cruz	2017 a 2018	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Roseli Barna Christo	2018	Há imagem no acervo do Centro de Memória.
Divanil Antunes Urbano	2019 a 2023	Há imagem no acervo do Centro de Memória.

Fonte: elaborado pela autora

No desenvolvimento do estudo sobre os gestores, observou-se alguns dados. Na história mais antiga da escola, o professor Diógenes de Almeida Marins foi o diretor que ficou mais tempo à frente da gestão. Também se observou que este gestor recebeu uma homenagem dos funcionários em 1948, com a instalação de um monumento, no prédio onde funcionou a Escola Industrial “Fernando Prestes”. No acervo do Centro de Memória, há imagem da inauguração do busto, com a diplomada Dirce Peres descerrando o monumento.

Durante a gestão do professor Diógenes, observou-se fotografias que registram exposições, como a de Manequins Vivos, realizada em 1955, pelas alunas do curso de corte e costura. Uma dessas alunas é a Sra. Maria Cayuela Peres, que em entrevista concedida ao Centro de Memória, em 2019, doou o vestido confeccionado e usado por ela nessa exposição.

O vestido encontra-se preservado no Centro de Memória, junto a outros dois trabalhos de costura produzidos pela aluna.

Em dados coletados em entrevistas do projeto de história oral, armazenadas no Centro de Memória, identificou-se que durante a gestão do professor Francisco Grando, foram instituídos os cursos de Secretariado e Contabilidade, em atividade até os dias atuais. Esses cursos foram implantados com o intuito, não só de atender as necessidades de formação da comunidade local, mas também de preservar o prédio destinado a escola, uma vez que por ser muito grande, havia interesses governamentais em subdividi-lo para abrigar outros órgãos públicos. Esses cursos, juntamente com o de Processamento de Dados gerou grande demanda pelos serviços da unidade escolar, bem como fortaleceu sua imagem perante a comunidade.

O levantamento histórico também nos mostra que somente após 72 anos de existência da escola, a primeira diretora mulher tomou posse. A professora Leila Tereza Rolin de Almeida geriu a escola entre os anos de 1992 e 1999. Foi durante sua gestão que o Centro de Memória da Etec foi instituído, que projetos culturais de dança e música, em parceria com a prefeitura da cidade, foram realizados na escola, bem como um projeto social denominado Conglomerados Habitacionais, que mapeou construções da cidade, foi desenvolvido por alunos do curso de Desenho de Construção Civil. No acervo do Centro de Memória há imagens retratando esses projetos.

Foi em 1999, no final da gestão da professora Leila, que também teve início uma atividade tradicional da escola: a Gincana do Ensino Médio, conforme relatou o professor José Francisco Rocha (Chicão) ao Centro de Memória, por ocasião das comemorações dos 90 anos da ETEC. O primeiro evento foi denominado Gincana da Amizade e realizado em parceria com a Etec Rubens de Faria e Souza.

Nos anos seguintes o projeto ganhou grande dimensão e envolvimento de alunos e professores do Ensino Médio, assim como de instituições da cidade. Esta é uma atividade que mescla ações sociais e culturais, como arrecadação de leite e outros produtos para instituições da cidade, bem como promove apresentações de dança, teatro, charge e a quadrilha, culminando com a apresentação de premiação denominada “Noite do Oscar”

Durante o período em que o professor Luís Antônio Koritiake esteve à frente da gestão da escola, registra-se uma expansão das modalidades de cursos oferecidas pela escola, bem como várias parcerias para a criação de classes descentralizadas de ensino que atenderam cidades da região e futuramente deram origem à novas escolas técnicas, com as da cidade de São Roque e Votorantim. Foi durante essa gestão também, que foi construído um auditório no prédio da Rua Natal.

Registra-se, nas atuações mais recentes, como a do professor Paulo Sergio Germano a revitalização e cobertura da quadra de esportes da escola e a concessão de merenda escolar. Durante a gestão do prof. Carlos Marcelo Conti Cruz, destaca-se entre suas ações, a Implantação do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF) projeto desenvolvido pela Receita Federal em parceria com Instituições de Ensino e reativação do Centro de Memória da escola, que ficou sem atividades por 8 anos.

Na gestão do professor Divanil Antunes Urbano é retomado o antigo projeto “Escola Aberta” que ocorria na década de 1980, renomeado de “Visite”. Eventos que consistem na organização de exposições que retratam as atividades desenvolvidas pelos cursos para que a comunidade possa visitar a escola e conhecer as habilitações profissionais oferecidas, bem como a estrutura física da unidade escolar.

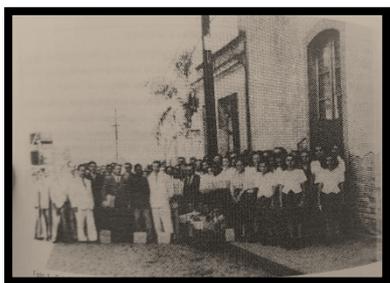
Observa-se que cada gestão é marcada por diferentes ações que retratam a cultura da escola e, nesta pesquisa, procurou-se destacar algumas delas a título de exemplificá-las, entretanto considera-se que há muita história a ser estudada e registrada acerca da atuação dos gestores escolares.

Os edifícios em que a escola desenvolveu suas atividades

Para Escolano, o espaço escolar não é uma dimensão neutra do ensino, tampouco um simples esquema formal ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, afirma Escolano que os espaços operam como uma espécie de discurso que instituiu, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos (ESCOLANO, 1998, p.26 apud CORREIA, 2011). Os espaços ensinam, permitem a interiorização de comportamentos e de representações sociais. (CORREIA, 2011).

Em 1929, a escola iniciou suas atividades em um prédio localizado na Rua Barão do Rio Branco, na região central da cidade de Sorocaba. O edifício era denominado “Balança mais não cai”. Infere-se que as condições do prédio eram precárias e, também pequena, uma vez que em 1930, a seção feminina foi transferida para o “Sobradão do Barão de Mogi Mirim”, localizado na atual rua Monsenhor João Soares, antiga rua das Flores.

Imagens 1, 2 e 3- Prédio balança mais não cai” ,“ Sobradão do Barão de Mogi Mirim” e situação do telhado.



Fonte: Acervo do Centro de Memória

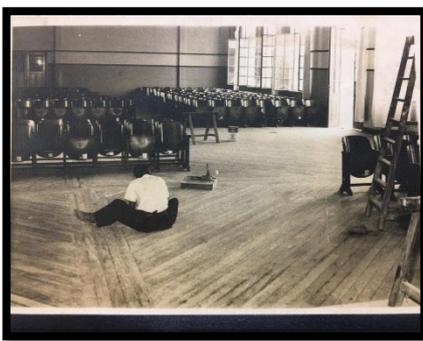
A preocupação com a construção de prédios escolares iniciou no Brasil entre o final do século XIX e início do XX, entretanto foi no início da década de 1930 que essa questão voltou a ser prioridade, em função do Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, que em seu artigo 32, descreve.

Art. 32 - O Serviço de Prédios e Instalações Escolares tem por fim propagar a nova política das construções escolares, ampliando em todas as camadas sociais a consciência da necessidade de cada escola possuir instalações próprias e dar a cada prédio as condições higiênico-pedagógicas que façam dele centro de saúde e alegria, ambiente de educação estética e fator de nacionalização.

O Prédio da Av. Comendador Pereira Inácio, 190 teve sua construção iniciada no final da década de 30. Em 1941 foi dado início às atividades das oficinas, mas somente em 1948, ocorreu a inauguração e transferência total dos alunos para o novo edifício. A inauguração do novo prédio contou com a presença da Sra. Leonor Mendes de Barros, do governador à época Sr. Adhemar de Barros e do neto do patrono da escola Sr. Fernando Prestes Neto, filho de Júlio Prestes. Foi também um fato grandioso para a cidade e noticiado nos jornais locais.

Fotografias encontradas no acervo retratam a inauguração das oficinas em 1941, a construção do prédio e instalação do mobiliário do salão nobre, o descerramento da fita, feito pelas autoridades presentes, além da fachada do edifício.

Imagens 4, 5 e 6 - Representam a construção, o salão nobre e a fachada do edifício.

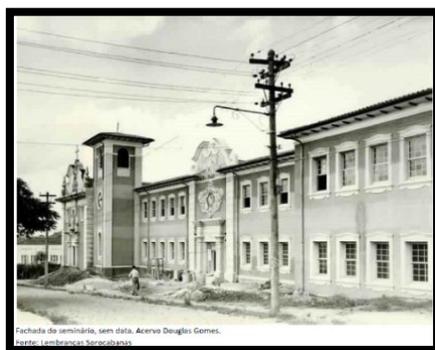


Fonte: Acervo do Centro de Memória

Matéria de 12 de setembro de 1948, publicada no Jornal Cruzeiro do Sul, descreve convite do professor Diógenes Marins, diretor à época, para inauguração do novo prédio, cita ainda os agradecimentos aos que colaboraram para a construção. Entre as personalidades, são citados Dr. Eugênio Salerno e Sr. Armando Salles de Oliveira, nomes de rua atualmente na cidade de Sorocaba. Também é destacado que a construção do edifício é motivo de engrandecimento e patriotismo, assim como júbilo para a cidade de Sorocaba. Retrata ainda a imagem de Cristo Crucificado, no alto do salão nobre, a ser entronizado pelo pároco da Catedral.

Em 1969, com a implantação do Colégio técnico industrial no prédio do Lajeado, o Ginásio Industrial, seus alunos, corpo docente e equipamentos são transferidos para o prédio alugado do Seminário Diocesano, localizado na Av. Dr. Eugênio Salerno, 140. O processo nº 32.971/69, publicado no Diário Oficial em 21 de novembro de 1969, autoriza a locação do prédio do Seminário Diocesano de Sorocaba, para o funcionamento das atividades do Ginásio Industrial.

Imagem 7 - Fachada do Seminário Diocesano



Fonte: Lembranças Sorocabanas

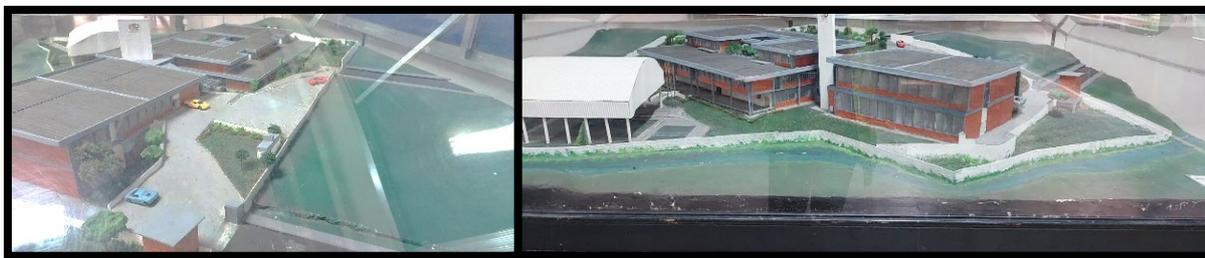
O prédio do Seminário Diocesano era alugado, por um valor que se dizia alto para os cofres públicos e já havia sido pedido pelos proprietários em 1976. O parecer CEE nº 03/78, publicado no Diário Oficial do Estado em 23 de fevereiro de 1978, traz a seguinte justificativa para a construção de uma nova instalação para a unidade escolar:

- 1) Trata-se da construção de uma unidade escolar nova para ensino de primeiro grau
- 2) a justificativa do local escolhido está assim indicada no processo: o município de Sorocaba coloca-se como um dos subpolos desenvolvimento industrial do estado, incluindo o quadrilátero de maior crescimento demográfico e econômico formado pelas cidades de Santos, São Jose dos Campos, Sorocaba e Campinas (fis. 7) 3) o atual centro conta com cerca de 900 alunos. Esse número, como consta do processo “está bem abaixo da demanda potencial, identificado na pesquisa de mão de obra efetuada em 1975”. (fls. 7) 4) além disso o atual Centro funciona em prédio alugado, construído em 1959, de propriedade particular, cuja devolução já foi solicitada em 1976. 5) A nova construção será feita em terreno liberado pela prefeitura municipal de Sorocaba, localizado à rua Natal, com 13.107,55 m². e, ainda com fácil acesso às escolas da rede de ensino de primeiro grau. (DOE, 1978)

Em 1981, a EEPSPG “Fernando Prestes”, transfere-se para o novo prédio próprio da Rua Natal 340, no Jd. Paulistano.

Maquete desenvolvida originalmente pela equipe do professor Oswaldo Luiz Casconi e alunos do curso de Desenho de Construção Civil, em 1994 e revitalizada em 2013, pelos professores Alfredo Pissinato Junior e Vandelei Lanças retrata detalhes da construção pós-moderna de instituições escolares da década de 1970. Nesta época, infere-se que não havia preocupação com a acessibilidade, uma vez que a escola não possui rampa de acesso interna, nem elevadores, restringindo a acessibilidade de pessoas com deficiência aos pisos superiores e inferiores da unidade escolar, até o momento.

Imagens 8 e 9 - Maquete retratando a frente e o fundo do prédio da Rua Natal, 340.



Fonte: Acervo da professora Daniele Torres Loureiro

Uma breve visão dos cursos oferecidos na instituição de ensino

Os cursos oferecidos pela instituição de ensino foram alterados conforme os contextos sociais e econômicos de cada época e as respectivas legislações.

Síntese do mapa de movimento, que compreende o período de 1929 a 1936, registra que eram oferecidos, na seção feminina, no período diurno, os cursos de confecções e corte, rendas e bordados, flores e chapéus, pintura artística e vocacional, este último iniciado em 1934 com a instituição do Código de Educação do Estado de São Paulo. Na seção masculina, eram oferecidas as formações em mecânica, ferraria, fundição, marcenaria, entalhação, tornearia, tecelagem, química agrícola, ferroviários (a partir de 1931), vocacional (a partir de 1934). No período noturno, desenho técnico, plástica, matemática aplicada, tecelagem, química agrícola, aperfeiçoamento da Estrada de Ferro Sorocabana (a partir de 1931). Totalizando em 1929, 312 matrículas na seção feminina e 417, na seção masculina. Entretanto, observa-se nesse que nos dois primeiros anos houve um aumento em torno de 20% chegando a 910 alunos, voltando para a média de 700 de 1932 a 1935, contudo, em 1936 houve uma redução registrando-se 565 alunos.

Com a instituição da Lei Orgânica do Ensino Industrial, 4.073/42, Silva (2011), a formação profissional tornou-se mais abrangente, padronizada e com maior controle sobre os propósitos e sobre as disciplinas ofertadas. Para atender aos novos parâmetros da legislação, a escola passou por adaptações e somente recebeu o título de Escola Industrial em 1945. Nesse período o curso vocacional foi extinto, entretanto até 1948, manteve os cursos de Ferroviário e Aperfeiçoamento da Estrada de Ferro, que integravam a legislação anterior.

Conforme levantamento feito por Silva (2011) em registros de matrículas, os Cursos Básicos Industriais foram oferecidos entre as décadas de 1940 e 1960. Observou-se junto a esses dados que além dos cursos ministrados na década de 30, que se mantiveram no período seguinte, também foram ofertados cursos de: Eletricidade, Desenho Mecânico, Pintura Decorativa, Corte e Costura, Pintores e Fotógrafos, Desenho de Móveis, Construção de Móveis, Desenho de Plantas e Construção, Aplainador, Fresador, Arte Culinária (bolos artísticos) e Divulgação de Conhecimentos em Alimentação. Em 1950, iniciaram os cursos de Mestria.

Silva (2011) descreve que nos registros não há especificação das modalidades em que esta formação era oferecida, entretanto, infere-se que havia Mestria no curso de Corte e Costura, uma vez que a senhora Maria Cayuela Peres, em entrevista concedida ao Centro de Memória, em 24 de maio de 2019, apresentou certificado do Curso Básico Industrial de Corte e Costura e a carteirinha com o registro profissional do curso de Mestria de Corte e Costura.

A Lei Estadual 10.125/1968 instituiu o novo Código de Educação, no qual o curso ginásial seria estruturado da seguinte forma:

Artigo 36 - O primeiro ciclo, além do objetivo geral da educação em nível médio, visa à exploração das tendências vocacionais do adolescente, mediante opções que lhe sejam oferecidas sob a assistência do serviço de orientação e em cooperação com a família.

Artigo 37 - O segundo ciclo, como um aspecto a mais na educação geral, propõe-se a dar ao adolescente formação profissional imediata ou mediata, preparando-o para os cursos de nível superior.

Silva (2011) em seus estudos cita que em função dessa lei foi implantada a rede de Colégios Técnicos para o segundo ciclo ginásial e os Ginásios Industriais passariam a denominar-se apenas Ginásios, ofertando o conteúdo do primeiro ciclo, entretanto o Ginásio Industrial “Fernando Prestes” continuou com o tratamento de industrial, ofertando o curso Técnico em Mecânica. De 1969 a 1978 funcionaram os cursos de Aprendizagem Industrial e o Ginásial. Ainda, segundo Silva (2011), em 1978, antes do encerramento do Ginásio Industrial, foram ministrados os cursos de “[...] Auxiliar de Escritório, Torneiro Mecânico, Ajustador Mecânico, Eletricista Instalador, Desenhista, Desenhista Copista, Confecções e Culinária.”

Nos anos de 1979 e 1980, como CEI “Fernando Prestes” ministrou ensino de pré-profissionalização e ao tornar-se EEPSG “Fernando Prestes” ofertou o ensino de 1º e 2º graus e junto às terceiras séries do 2º grau as habilitações profissionais de Desenhista Mecânico e Desenhista de Arquitetura.

Ao integrar o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, tornando-se ETE “Fernando Prestes” conseguiu ampliar as estruturas curriculares, aumentando a oferta de formação de mão de obra para a cidade de Sorocaba e Região.

Os primeiros cursos ofertados após se integrar ao Centro Paula Souza foram Secretariado e Contabilidade Integrados ao Ensino Médio, 1984; em 1988 o de Processamento de Dados, que foi a primeira habilitação a ser oferecida somente como curso Técnico, para atender a demanda daqueles que já possuíam o 2º grau. Em 1998, como reflexo da nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de dezembro de 1996, são implantadas novas modalidades de ensino técnico independentes do ensino médio, entre elas o curso de Turismo, Segurança do Trabalho, Desenho de Construção Civil e Desenho de Projetos de Mecânica.

Em 1999, parecer CEE 105/98 autoriza o curso de Ensino Médio.

Atualmente, são oferecidos os seguintes cursos: Administração, Contabilidade, Finanças, Design de Interiores, Informática, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eventos, Logística, Secretariado, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho, além do Ensino

Médio Regular e Ensino Médio Integrado ao Técnico, nos formatos MTecPI e NovoTec. Este último é ministrado nas classes descentralizadas das escolas Prof. João Clímaco (Sorocaba), CIE Osmar Giacomelli (Araçoiaba da Serra) e FATEC (Sorocaba).

Considerações finais

Considera-se que o objetivo principal do estudo de reunir dados históricos acerca das nomenclaturas, diretores, instalações e cursos, com o propósito de responder a alguns questionamentos feitos pela comunidade que visita o Centro de Memória, foi atingido.

Conseguiu-se descrever todas as nomenclaturas que a escola recebeu e justificar os motivos, em sua maioria legais, que levaram a alteração do nome da escola, observando que cada uma dessas mudanças reverberou alterações nas características do ensino praticado instituição.

Também se criou um quadro com os nomes e os períodos que os diretores atuaram na unidade escolar, identificando-se algumas ações realizadas durante essas gestões, observando-se ainda que estudos mais aprimorados sobre a atuação dos gestores podem trazer contribuições relevantes para a história da educação.

Acerca dos edifícios em que a escola desenvolveu suas atividades, buscou-se descrever razões que levaram à construção, à locação, à localização, além de expor imagens que representam essas edificações, uma vez que, o espaço escolar não é desprovido de neutralidade e também necessita de estudos mais aprofundados.

No que diz respeito aos cursos, conseguiu-se apresentar dados mais genéricos, atendo-se a descrever uma amostra dos cursos oferecidos em diferentes épocas, no entanto, observou-se que sobre esse tema, há muito para ser explorado, como as disciplinas, planos de cursos, docentes que ministraram aulas, perfil de alunos, mudanças nos conteúdos, entre muitos outros assuntos.

Espera-se que com esse breve relato sobre a trajetória da Escola Profissional Mixta de Sorocaba, desperte-se e o interesse por conhecer ainda mais a história dessa senhora de 94 anos, que é a Etec Fernando Prestes.

March Bloch, citado por Le Goff (2001) explana que “o historiador não pode ser um sedentário, um burocrata da história, deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e de aventura.”, complementa-se expondo que os acervos escolares, os Centros de Memória, possuem inúmeras fontes ao dispor daquele que queira se aventurar no campo da história da educação.

REFERÊNCIAS

A derrota total do vergueirismo. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, p. 36, 29 de out.1989.

A Escola Industrial “Fernando Prestes” se engalana na sua efeméride magna. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, p. 12 de set.1948.

Banco de dados da Cetec. Vestibulinho. 2022. Disponível em:
http://www.memorias.cpsctec.com.br/pub_bdVestibulinho.php Acesso em 05 out. 2022.

BLOCH, Marc. Apologia da história, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Deliberação CEE 03/78, de 23 de fevereiro de 1978, Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, 23 de fev.1978. p.22.

BRASIL, Lei 1860/1921, de 30 de dezembro de 1921, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 07 de jan.1922. p.155. Disponível em
<https://www.al.sp.gov.br/norma/66100>. Acesso em 16 de fev. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº2.423, de 7 de abril de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 8 abr. 1988. Seção 1, p. 6009.

CENTRO ESTADUAL INTERESCOLAR. Mapa de Movimento, mai. 1967. Acervo do Centro de Memória da ETEC Fernando Prestes

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História & Arquitetura Escolar: a Cidade e a Escola Rumo ao Progresso** (1943-1953). 2011. Disponível em:
<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anpuhpr/anais/ixencontro/comunicacao-individual/AnaPPCorreia.htm> Acesso em: 12. Jan. 2023.

CRUZ, Carlos Marcelo Conti Projeto História Oral na Educação. [12 de dezembro, 2019]. Sorocaba. Entrevista concedida a Ivani Torres Braghetti. Acervo do Centro de Memória da Etec Fernando Prestes

ESCOLA PROFISSIONAL MIXTA DE SOROCABA. Mapa de movimento, Jul. 1929. Acervo do Centro de Memória da ETEC Fernando Prestes

FOTOGRAFIAS DOS EDIFÍCIOS. Acervo do Centro de Memória da Etec Fernando Prestes, 2023

GARCIA, J. R., SANDANO, W. **A Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba: Aspectos Sobre o Processo Ensino-Aprendizagem (1929-1942)**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 399-412, nov. 2012

GERMANO, Paulo Sergio. **Projeto História Oral na Educação**. [12 de dezembro, 2019]. Sorocaba. Entrevista concedida a Ivani Torres Braghetti. Acervo do Centro de Memória da Etec Fernando Prestes

GERMINAL EDUCAÇÃO E TRABALHO. Linha Histórica da Arquitetura Escolar no Brasil. 2023. Disponível em: <https://germinalconsultoria.blog/textos-classicos-sobre-educacao/linha-historica-da-arquitetura-escolar-do-brasil/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GINÁSIO INDUSTRIAL “FERNANDO PRESTES”. Prestação de Contas. Nov. 1969 a Fev. 1970. Acervo do Centro de Memória da ETEC Fernando Prestes

GRANDO, Francisco. Projeto História Oral na Educação. [19 de outubro, 2018]. Sorocaba. Entrevista concedida a Ivani Torres Braghetto e Daniele Torres Loureiro. Acervo do Centro de Memória da Etec Fernando Prestes

KORITIAKE, L. A. (org.) Formação Profissional Escola Técnica Estadual “Fernando Prestes”: ontem e hoje. São Roque-SP: Editora Página 10, 2011.

MORAES, C. S. V; ALVES, J. F. (org.) Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: Um História em Imagens. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

PERES, Maria Cayuela. Projeto História Oral na Educação. [24 de maio, 2019]. Sorocaba. Entrevista concedida a Ivani Torres Braghetto. Acervo do Centro de Memória da Etec Fernando Prestes

PLANO PLURIANUAL DE GESTÃO DA ETEC FERNANDO PRESTES, 2019 a 2023. Disponível em: www.etcfernandoprestes.com.br. Acesso em: 30 jul. 2022.

RONZANI, Stela Maris Cano Org. A trajetória da ETE Fernando Prestes. Acervo do Centro de Memória da ETEC Fernando Prestes. 1999.

Secretário está descontente com o trabalho do grupo local. *Jornal Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, p. 3, 10 de out.1975.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. Revista Linhas. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014.