

César Evangelista Fernandes Bressanin
José Maria Baldino
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
(Orgs.)

EDUCAÇÃO
HISTÓRIA
MEMÓRIA e
CULTURA
em DEBATE

VOLUME 1

História da Educação e suas Abordagens



Este e-book “Educação, História, Memória e Cultura em Debate”, em seu primeiro volume, que tem como subtítulo “História da Educação e suas abordagens”, é resultado de parte dos trabalhos apresentados durante o I Colóquio Internacional do Diretório/Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais-CNPq-HISTEDBR” (DGP – EHMCS – CNPq - HISTEDBR), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) entre os dias 19 e 21 de maio de 2021, no formato online. Um dos objetivos do DGP-EHMCS-CNPq-HISTEDBR é produzir e organizar o corpus das pesquisas sobre a história social e cultural da educação em seus diferentes níveis, processos, modalidades e espaços, enfatizando as instituições educacionais, as histórias e memórias da vida escolar, a partir de levantamento, organização e catalogação de fontes primárias e secundárias para a História da Educação nos estados federativos de abrangência do coletivo de pesquisadores e estudantes nele inseridos. As investigações realizadas pelo DGP-EHMCS-CNPq-HISTEDBR têm o intuito de ecoar a ampliação teórica da historiografia brasileira e regional, o empoderamento na construção de identidades e as relações com as práticas escolares urbanas e do/no campo, a contribuição para a formação das sociabilidades e da civildade, marcadas por um contexto de modernização e globalização, a partir de sua produção acadêmica e científica que venha contribuir na formação dos profissionais e pesquisadores e colaborar para a construção e consolidação do campo da História da Educação Brasileira e Regional.



Educação, História, Memória e Cultura em Debate



Educação, História, Memória e Cultura em Debate

Volume I

História da educação e suas abordagens

Organizadores

César Evangelista Fernandes Bressanin

José Maria Baldino

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; BALDINO, José Maria; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (Orgs.)

Educação, História, Memória e Cultura em Debate - Volume I: História da educação e suas abordagens [recurso eletrônico] / César Evangelista Fernandes Bressanin; José Maria Baldino; Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

499 p.

ISBN - 978-65-5917-244-3

DOI - 10.22350/9786559172443

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. História; 3. Memória; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Apresentação **11**

César Evangelista Fernandes Bressanin
José Maria Baldino
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Prefácio **15**

Elizabeth Figueiredo de Sá

Capítulo 1 **17**

Tendências investigativas no campo da História da Educação

Carlota Boto

Capítulo 2 **36**

O Lyceu de Goyaz: doações, recursos e manutenção financeira na primeira república

Lucas Lino da Silva
Fernanda Barros

Capítulo 3 **49**

O Lycêu de Goyaz - instrução secundária oitocentista na província de Goiás: debate a partir de uma revisão de historiografia

Alessandra de Oliveira Santos

Capítulo 4 **64**

A instalação do grupo escolar Uberaba, a educação e o progresso na visão do jornal *Lavoura e Comércio*: instrução escolar uberabense na República Velha (1906-1909)

Cláudia Aparecida da Costa Vicente
Carla Aparecida da Costa Vicente

Capítulo 5 **84**

As contribuições dos frades menores franciscanos na história da educação do Brasil

Paula Ruas Ferreira
Ana Palmira B. Santos Casimiro

Capítulo 6 **101**

História da educação da Bahia: a modernização escolar segundo a perspectiva de Anísio Teixeira

Cristina Ferreira de Assis

Capítulo 7 **123**

Ginásio Auxilium (1943-1973): o primeiro estabelecimento de ensino secundário feminino de Anápolis/GO

Roselene Candida Barroso Mendonça
Sandra Elaine Aires de Abreu

Capítulo 8 **139**

História da educação musical (2003 – 2017): caminhos da produção intelectual

Ricardo dos Santos Alencar
Ednardo Gonzaga Monteiro do Monti

Capítulo 9 **159**

O cerrado como espaço histórico educacional de formação não formal

Jeferson Carvalho Mateus

Capítulo 10 **180**

O itinerário da Missão Oeste do Brasil em Goiás e o projeto de integração e desenvolvimento nacional: notas preliminares

Johnatn José de Lima
Luana Nunes Martins de Lima

Capítulo 11 **198**

Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

Sandra Maria Alves Barbosa Melo

Capítulo 12 **219**

A cultura escolar no *Iocus* do Grupo Escolar Professora Ricarda: uma perspectiva histórica

Marizeth Ferreira Farias

Capítulo 13 **243**

As filhas de Maria Auxiliadora e educação feminina no sul do antigo Mato de Grosso (1942-1961): segundo a Lei de Gustavo Capanema

Loren Katiuscia Paiva da Silva
Heloise Vargas de Andrade

Capítulo 14 **258****As raízes históricas da Internacional da Educação**

Isabella Delcorso
Carlos Bauer

Capítulo 15 **277****O desenvolvimento histórico do Ensino Superior no Brasil Colonial (1500-1822)**

Emerson Francisco de Souza
José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Capítulo 16 **292****A história da cultura material do Grupo Escolar João Pinheiro por meio da arquitetura (1908-2015)**

José Lito Salustriano da Silva
Sauloéber Társio de Souza

Capítulo 17 **313****Apontamentos sobre o *Mensário do Jornal do Commercio* (1938-1946) e sua condição de objeto e fonte da história da educação brasileira**

Raphael Ribeiro Machado
Alice Lopes Spindula

Capítulo 18 **334****Discursos de um cotidiano do diretor do colégio dos educandos artífices no jornal *O Publicador* (1860-1867)**

Vanessa Gonçalves Lira

Capítulo 19 **354****Pelas páginas do jornal local: pistas sobre a criação do instituto de educação no município de São Gonçalo**

Karyne Alves dos Santos

Capítulo 20 **366****Os artefatos de ensino da escola pública no Marajó: reflexões acerca da relação com a história, o currículo e os métodos de ensino**

Eliane Miranda Costa
Gilvandria Monte Almeida

Capítulo 21 **386**

A monumentalização do magistério e a institucionalização da escola pública primária mineira: um estudo sobre a revista do ensino (1925-1930)

Thaís Reis de Assis

Capítulo 22 **413**

Medida do ideário católico na revista do ensino de Minas Gerais (1925-1940)

Monalisa Lopes dos Santos Coelho

Capítulo 23 **435**

Ideário pedagógico e profissionalização da docência no Rio Grande do Norte: um estudo sobre os “cursos de férias” (1925)

Sara Raphaela Machado de Amorim
Raquel Lopes Pires

Capítulo 24 **456**

“Instrui o menino no caminho em que deve andar”: concepções de infância e práticas educativas nos manuais protestantes voltados à preparação dos professores das escolas dominicais

Priscila de Araujo Garcez

Capítulo 25 **477**

Entre fatos e negacionismos: a disputa em torno dos fatos e memórias da ditadura civil-militar no tempo presente

Lívia Karoliny Gomes de Queiroz
Isaíde Bandeira da Silva

Apresentação

César Evangelista Fernandes Bressanin
José Maria Baldino
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida¹

Este e-book “Educação, História, Memória e Cultura em Debate”, em seu primeiro volume, que tem como subtítulo “História da Educação e suas abordagens”, é resultado de parte dos trabalhos apresentados durante o I Colóquio Internacional do Diretório/Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais-CNPq-HISTEDBR” (DGP – EHMCES – CNPq - HISTEDBR), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) entre os dias 19 e 21 de maio de 2021, no formato *online*.

Um dos objetivos do DGP-EHMCES-CNPq-HISTEDBR é produzir e organizar o *corpus* das pesquisas sobre a história social e cultural da educação em seus diferentes níveis, processos, modalidades e espaços, enfatizando as instituições educacionais, as histórias e memórias da vida escolar, a partir de levantamento, organização e catalogação de fontes primárias e secundárias para a História da Educação nos estados federativos de abrangência do coletivo de pesquisadores e estudantes nele inseridos.

As investigações realizadas pelo DGP-EHMCES-CNPq-HISTEDBR têm o intuito de ecoar a ampliação teórica da historiografia brasileira e regional, o empoderamento na construção de identidades e as relações com as práticas escolares urbanas e do/no campo, a contribuição para a

¹ DGP-EHMCES / PPGE - PUC-GO

formação das sociabilidades e da civilidade, marcadas por um contexto de modernização e globalização, a partir de sua produção acadêmica e científica que venha contribuir na formação dos profissionais e pesquisadores e colaborar para a construção e consolidação do campo da História da Educação Brasileira e Regional.

Para isso, o Diretório DGP-EHMCES-CNPq-HISTEDBR realiza um trabalho coletivo que deriva da união de diferentes pessoas e instituições nacionais e internacionais em torno de interesses comuns. Certa vez, Dom Hélder Câmara, em uma de suas alocações, assim expressou-se: "Não devemos temer a utopia. Gosto de repetir que, ao sonharmos sozinhos, limitamo-nos ao sonho. Quando sonhamos em grupo, alcançamos imediatamente a realidade" (ROCHA, 2009). À vista disso, o DGP-EHMCES-CNPq-HISTEDBR do PPGE PUC-GO, com seus líderes, pesquisadores e estudantes, não temeu a situação complexa colocada pela pandemia da COVID-19 e, servindo-se dos desafios, das tecnologias e redes digitais, acessórias ao ensino, à pesquisa e à extensão, sonhou a realização de um evento em que, além de socializar os resultados de seus trabalhos e investigações, pudesse acolher outros pesquisadores e estudantes para o compartilhamento dos resultados da produção acadêmica.

O sonho era modesto, mas construído em grupo, alcançou uma realidade maior do que a planejada. De um evento local e institucional tornou-se internacional. Incorporou mais de 500 participantes ouvintes e cerca de 150 pesquisadores que apresentaram suas produções e contribuições nos grupos de trabalho "Educação e Saberes", "Educação e Memória", "História da Educação" e "Educação e Cultura", o que

possibilitou organizar essa coleção de *e-books* composta de 4 volumes, sendo esse o primeiro deles².

Como referiu-se Carlos Rodrigues Brandão ao situar a educação em relação ao processo de pesquisa, como "tingida com várias cores, tecida com vários fios" (BRANDÃO, 2003, p. 67), esta coletânea oferece vinte e cinco capítulos tecidos com variados fios das diferentes cores existentes no campo da História da Educação e de suas múltiplas abordagens. Investigações de várias partes do Brasil, com objetos, metodologias e referenciais múltiplos, que realçam o colorido e fortalece os pontos que pintam e bordam a pesquisa acerca da educação.

A locomotiva desta coletânea é de autoria de *Carlota Boto*. O texto é resultado de sua brilhante conferência no I Colóquio Internacional do DGP-EHMCES intitulado de "*Tendências Investigativas no campo da História da Educação*" e nos leva a uma viagem pelos caminhos percorridos pelos inúmeros pesquisadores desse território da historiografia da educação brasileira.

Os vagões que seguem a robusta, incansável e perseverante locomotiva desdobram-se em objetos e temáticas diversos, capítulos assinados por experientes pesquisadores, mestres e doutores em processo de formação, graduandos da iniciação científica que tecem e tingem a beleza do itinerário das pesquisas por todo o Brasil.

Assim, temos outros vinte e quatro textos, frutos de sérias, ousadas e interessantes pesquisas que tecem narrativas, criam argumentos e produzem o conhecimento 'em História da Educação e suas múltiplas abordagens'. A proposta é que esta coletânea enriqueça nossas possibilidades de leituras. Esperamos que os leitores desfrutem dessa

² Volume I - História da Educação e suas abordagens; Volume II - Memórias, Narrativas e Culturas; Volume III - Educação e Saberes; Volume IV - Educação e cultura em diferentes espaços sociais.

tessitura sonhada em conjunto, tingida com muitas cores e tecida com muitos fios.

Goiânia-GO, julho de 2021.

Referências

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Dom Geraldo Lyrio. Dom Helder Câmara: Profeta da justiça e Mensageiro da esperança. **Atualidade Teológica**. Ano XIII n° 31, janeiro a abril / 2009.

E H M C S
h i s t e d b r
educação, história,
memória e culturas
em diferentes espaços sociais

PUC GOIÁS

60
1959 2019
REMO AO ARBÍTRU
DE DIAMANTE

I COLÓQUIO INTERNACIONAL DO DIRETÓRIO/GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURAS DE DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS CNPQ/HISTEDBR/PUC-GOÍAS

“EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DEBATE”
Evento on-line

19, 20 e 21 de maio

Prefácio

Elizabeth Figueiredo de Sá

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

Carlos Drummond de Andrade'

Os versos de Drummond de Andrade sobreviveram ao tempo e nutrem sentido ao presente no qual a população mundial, assolada pela pandemia do Covid19, vive um longo período em isolamento social, *taciturna* mas nutrindo *grandes esperanças*.

Assim, em meio a tal realidade, a presente obra sinaliza resistência, de que caminhamos nessa estrada de *mãos dadas*, sem *nos afastarmos um dos outros* e dos nossos propósitos. Resistência por não nos paralisarmos mediante os arquivos fechados, à falta de acesso aos acervos pessoais e às limitações do uso da fonte oral (dificuldade de realizar as entrevistas e na tramitação dos projetos no Comitê de Ética). Resistência de continuar a pesquisa e a escrita da história, em um espaço transformado em lar-trabalho-sala de aula. Resistência em continuarmos a fazer pesquisa mesmo sem as condições necessárias para tal devido à falta de políticas públicas.

¹ Poema Mão Dadas da obra Sentimento do Mundo de Carlos Drummond de Andrade (1940)

Cabe destacar que se por um lado o tempo presente está sendo desafiador, por outro desvelou inúmeras possibilidades de *não nos afastarmos muito*. Com o uso das tecnologias da informação e comunicação, a comunidade acadêmica ressignificou, para si, os conceitos de tempo e espaço por meio das *lives*, das aulas remotas com participação dos colegas de diferentes localidades, das pesquisas em rede, dos eventos internacionais, entre outros, sem a limitação do tempo e recursos financeiros que envolvem essas atividades na modalidade presencial.

Exemplo disso foi a realização do I Colóquio Internacional do Diretório/Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) que congregou pesquisadores dos dois lados do Atlântico e culminou com a publicação desta obra, construída por historiadores de várias gerações, trazendo a lume um caleidoscópio de abordagens extremamente relevantes.

Acredito que as pesquisas aqui apresentadas, não só contribuirão para a construção da história da educação brasileira, como também, servirão de inspiração para a formação de novos historiadores envolvidos com o trabalho artesanal de fiar a história e os tempos, resistindo *encantando a vida, dando a ela arte e astúcia*, como bem afirmou Durval Muniz², tomando *ciência de que só fazendo da vida e da história uma arte [...] é que seremos felizes*, não perdendo de vista que

*O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

Cuiabá-MT, agosto de 2021

² ALBURQUERQUE JR., Durval Muniz. *O Tecelão dos Tempos* (novos ensaios de teoria da história). São Paulo: Intermeios, 2019, p. 37.

Capítulo 1

Tendências investigativas no campo da História da Educação

Carlota Boto ¹

Educação, História, Memória e Cultura em debate. Eu agradeço o convite da professora Zeneide; convite esse que muito me honra e sinto-me bastante desafiada a enfrentar esse tema tão instigante: ***Tendências Investigativas no campo da História da Educação***. Para integrar as duas temáticas, a questão da memória com a dimensão das tendências, eu optei por me permitir fazer um singelo relato acerca de como foram as minhas aproximações das distintas correntes teóricas no território da História da Educação. Ou seja, eu procurarei articular um pouco da minha história da vida em profissão com a apresentação de determinadas perspectivas historiográficas da educação. É claro, portanto, que eu estarei atada a meu tempo e a meu lugar de fala: a história é narrada a partir de São Paulo e revela, portanto, tendências que estavam dadas naquele estado, mais especificamente na UNESP do campus de Araraquara e posteriormente na Universidade de São Paulo – mas que podem, por analogia, ser mapeadas em correlação com outras universidades dos demais Estados do Brasil. Do ponto de vista teórico, embora eu vá passear por diversas perspectivas teórico-metodológicas no campo da historiografia social e da historiografia da educação, a ênfase se dará na abordagem mais próxima de meu

¹ Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde leciona Filosofia da Educação. É Bolsista Produtividade PQ1D do CNPq. Integra o conjunto de pesquisadores principais do Projeto Temático FAPESP 18/26699-4, intitulado *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação*.

enfoque, qual seja a ideia de cultura escolar. Nesse sentido, cumpre dizer que o presente assunto me deixa fora de minha zona de conforto. Ao abordar esse tema, eu me coloco fora da alçada de minhas linhas de pesquisa. Além do mais, muita gente, bem mais competente do que eu, já trabalhou esse território da historiografia da educação brasileira e suas tendências; e eu citaria: Marta Carvalho, Mirian Jorge Warde, Clarice Nunes, Bruno Bontempi Jr, Décio Gatti Jr., Dermeval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes Faria Filho, Jorge Nagle, Eliane Marta Teixeira Lopes, Ester Buffa, Denice Catani, José Gonçalves Gondra, só para vocês terem uma noção, dentre inúmeros outros. Por que eu aceitei então esse desafio de falar sobre as tendências da História da Educação no Brasil? Em primeiro lugar porque eu penso que todos nós, que pertencemos e integramos o campo, temos por dever pensar sobre o lugar social e público de nossa produção. Mas eu tenho um motivo menos nobre para aceitar esse desafio: salvo engano, em todos os balanços da produção teórica acerca do conjunto de pesquisadores da História da Educação no Brasil, meu nome como autora não figura do relato. Então, eu mesma resolvi me situar: mostrar, enfim, minha pertença a esse território.

Como bem assinala Décio Gatti Jr., reportando-se a António Nóvoa, o percurso da História da Educação foi marcado por quatro movimentos: o primeiro, ainda no século XIX, era aquele no qual predominava a discussão do campo da Filosofia (as ideias pedagógicas de autores consagrados), com um conteúdo que “deixava verdadeiras lições ao presente e coadunava-se ao objetivo de formação de professores preconizados pelos estados nacionais de então” (GATTI JR., 2007, p. 105). Na transição entre os séculos XIX e o XX, passa-se – agora nos termos do próprio Nóvoa – a “uma evocação descritiva dos fatos, ideias e práticas para consumo dos futuros professores e, mais tarde, num tempo dominado pelas ciências da observação” (NÓVOA, 1999, p.12). Estudava-se – como diz Décio Gatti Jr.

- a “gênese das instituições educativas e, sobretudo, a rememoração e legitimação legislativa” (GATTI JR., 2007, p. 105). O terceiro movimento presenciou a crítica política desse modelo historiográfico anterior - expresso tanto na primeira quanto na segunda fase -, com a crítica de historiadores e sociólogos, sobretudo calcados, em uma interpretação marxista da realidade. O quarto momento foi aquele que efetivou a diversificação das perspectivas, nas palavras de Décio, “a redescoberta das temáticas escolares/atores, bem como a retomada de práticas de história intelectual/cultural e a revalorização de abordagens comparadas” (GATTI JR., 2007, p. 106). Trata-se de pensar agora sobre o movimento do pensamento pedagógico, mas também sobre a história das instituições escolares, sobre a configuração do que pode ser compreendido como trabalho escolar e sobre a profissionalização da profissão docente (GATTI JR., 2007, p. 123).

Eu iniciei meu contato com a História da Educação aos 16 anos, quando, no antigo curso de magistério, eu cursava a disciplina de *História e Filosofia da Educação*. Como indicava o próprio título da referida matéria, a História da Educação ali era concebida como um apêndice da Filosofia da Educação. O que estudávamos era um manual do Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação e da Pedagogia*, no qual era sistematizada uma trajetória do que poderia ser caracterizado como um histórico das ideias pedagógicas no mundo ocidental. Na tradição daquilo que havia ainda se iniciado no século XIX, o curso de Magistério, que era a antiga Escola Normal do Colégio Nossa Senhora de Sion em São Paulo trabalhava a compreensão de uma história das ideias, voltada para nos dar exemplos daquilo que teriam sido as práticas educativas propostas pelos diferentes teóricos em distintos momentos da história da Humanidade no Ocidente. Não se tratava, no entanto, de se pensar em modelos ou “guias de conduta” - para usar a expressão de Marta Carvalho e Clarice Nunes (NUNES;

CARVALHO, 1993, p.19). O objetivo ali era refletir sobre o que já foi escrito quando se trata de pensar em educar.

Foi assim também que, já no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, agora lendo os próprios clássicos, nós nos deparávamos com a ideia segundo a qual estudar a história se limitava a estudar as ideias e os ideais pedagógicos deste ou daquele autor clássico. Na Faculdade, naquela época, havia, entretanto, um movimento em direção à entrada da História da Educação Brasileira, como disciplina na grade curricular. E então, em 1983, no meu último ano do curso de Pedagogia, com a professora Marta Carvalho, nós iniciávamos a disciplina de *História da Educação Brasileira*. Nesse momento, para além da história das ideias, nós passamos a estudar a trajetória dos sistemas educativos, os itinerários das instituições escolares e até a história da infância, com a leitura do clássico de Philippe Ariès, que havia sido traduzido em língua portuguesa, pela Editora Zahar em 1981, *História Social da Criança e da Família*. O impacto daquele livro pareceu-me fundamental para abrir uma nova maneira de pesquisar a História da Educação, articulando a questão das mentalidades com a dimensão das instituições e até da iconografia, no caso de Ariès. Além dessas novas abordagens, por assim dizer, a ênfase do curso de *História da Educação Brasileira* era posta nos grandes educadores arautos do pensamento e das políticas da educação brasileira, especialmente pelo estudo do grupo dos chamado “Pioneiros da Educação Nova”. Cabia compreender, naquela época, como um projeto de escola pública nacional – e, portanto, uma instituição universal, única, obrigatória, estatal, gratuita e para ambos os sexos – foi engendrado em nosso país. Tratava-se, pois, de conferir prioridade à dinâmica de constituição da escola do Estado-Nação. Aprendíamos, entretanto, que periodizar a História da Educação brasileira não supunha reproduzir os grandes marcos de periodização da história política e social (BONTEMPI JR, 2003, p.66).

Havia necessidade – frisava Marta Carvalho – de estabelecer o que Bruno Bontempi entende ser as “balizas temporais propriamente educacionais” (BONTEMPI JR, 2003, p.53).

Depois de formada em Pedagogia, ao mesmo tempo em que eu fazia meu mestrado em História e Filosofia da Educação (vejam que a articulação entre ambas as áreas ainda era mantida, mesmo no mestrado), eu fui cursar História no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. O curso de História foi determinante para minha formação como Historiadora da Educação. Foi ali que entrei em contato com a teoria da História, com os procedimentos da operação historiográfica e foi lá também que eu estudei a história social e a história política dos diferentes momentos da história do Brasil e de outros países. Naquela mesma ocasião, a área de História da Educação na Faculdade de Educação era impactada pela busca de aproximação com os estudos históricos. Em 1986, o Peter Burke ministrou uma disciplina no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, acerca da *História dos Annales*, na qual, mais do que fazer uma reconstituição da trajetória do movimento, ele indiretamente e talvez involuntariamente dava pistas sobre como a História da Educação poderia mobilizar aquela discussão para repensar suas fontes, seus objetos, seus recortes metodológicos e suas referências teóricas. A História da Educação foi um campo bastante favorecido pela terceira geração dos Annales. Naquela época, especificamente nos anos 90, os encontros anuais do GT de História da Educação da ANPed mostravam a renovação do campo e dos objetos de pesquisa. Cada vez mais, as fontes passam a ser vistoriadas a partir de problemas claros de pesquisa, que tinham a ver com a maneira pela qual o procedimento historiográfico acontecia no território da História Social. Isso revelava aquilo que Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993, p.12) caracterizaram como “a relação de vizinhança da História da Educação

com a História, e a sua inserção no movimento de construção de um corpo de conhecimentos e técnicas próprio e específico da profissão docente”. Estudava-se, em geral, não mais os sistemas de pensamento ou os sistemas escolares. Estudava-se prioritariamente a configuração de uma trajetória do cotidiano escolar, com ênfase nas coisas que aconteciam no interior da sala de aula, vista então como a caixa preta da instituição. O GT da ANPED decerto presenciou a hegemonia, a partir de meados dos anos 90, da então chamada Nova História Cultural. Essa tendência cuidava de trabalhar – ainda nos termos de Nunes e Carvalho (1993, p.37) – “as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, tomados esses últimos em sua materialidade de objetos culturais”. Isso significava romper com os grandes e pretenciosos recortes temáticos, optando por análises tópicas, delimitadas e ancoradas nas especificidades das práticas e das representações culturais expressas nas fontes. Trabalhos como os de Foucault, Chartier, Le Goff e Certeau ganhavam espaço nas produções teóricas do campo como já demonstraram Denice Catani e Luciano Mendes Faria Filho (2002, p.61). Ainda nos termos de Nunes e Carvalho (1993, p.44):

Se o alargamento do domínio histórico apontava nos anos sessenta e setenta a importância da longa duração, agora a ênfase começa a recair na materialidade dos processos de produção, circulação e apropriação culturais, caracterizáveis a partir de uma atenção filigranática as micro-transformações constitutivas de uma história, seja dos objetos culturais postos em circulação – como o livro, o jornal ou o museu – seja das práticas culturais que os produzem ou que deles se apropriam. Diferentemente da situação precedente, em que novos objetos são incorporados ao campo de investigação histórica, porque têm seu estatuto de artefato cultural e histórico enfatizado, são agora objetos, cuja historicidade e cuja pertença ao domínio cultural foram sempre da mais absoluta transparência, que atraem as investigações.

Saviani posteriormente (2000, p.14) efetuará crítica ao uso que o campo fazia, na época, do trabalho de Michel Foucault. Em suas palavras, “parece no mínimo estranho que esse autor seja tomado com alvoroço e entusiasmo por jovens investigadores da História da Educação, como aquele que teria vindo a resgatar a liberdade e autonomia dos sujeitos, tanto no âmbito da ação histórica, como da pesquisa histórica”. Na perspectiva de Saviani, tratava-se de um tema que “salvo melhor entendimento está a exigir um estudo sistemático, cuidadoso e aprofundado”. O fato é que, no início de 1991, nós fazíamos no curso da Marta Carvalho (e eu digo nós porque éramos Diana Vidal, Moisés Kuhlmann, Célia Giglio, Marcos Mendonça, Maria Teresa Santos Cunha e outros) e nele fazíamos a leitura do livro de Roger Chartier, a História Cultural, bem como das obras de Certeau e de Foucault. O campo da História da Educação, já naquele início de década se reconfigurava para adentrar o território da História Cultural. Em julho de 1993, em Lisboa, no Congresso da ISCHE, *Internacional Standing for the History of Education*, ouvíamos a conferência de abertura Joaquim Ferreira Gomes, um historiador tradicional, positivista, mas muito fértil do ponto de vista de seus escritos em Portugal. Como conferência de encerramento, entretanto, naquele mesmo fórum Dominique Julia fazia a famosa exposição que depois seria publicada em 1995 na *Paedagogica Histórica*, tendo sido traduzida para o português apenas no ano de 2001, na abertura do primeiro número da *Revista Brasileira de História da Educação*, sob o título “A cultura escolar como objeto histórico” (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004, p.143). Ali, Julia vale-se da expressão cultura escolar para identificar, por um lado, o conjunto prescritivo integrado por regras institucionais e por matérias de conhecimento a serem apreendidas, além de comportamentos a serem incorporados. Por outro lado, o autor sublinha que, ao mesmo tempo em que produz uma cultura

que é sua, a escola interage e dialoga com referências de inúmeras outras culturas, expressas pelo impacto dos meios de comunicação de massa, pela família, além de, especialmente, pelo que se tem hoje caracterizado como cultura juvenil, ou mesmo – por que não? – pela cultura das crianças pequenas. As normas e as práticas implicam a existência de agentes da escolarização, os quais são eles também produtores de cultura – tanto no nível normativo e prescritivo, quanto na dimensão das práticas cotidianas. Para Julia, o modo de ser escola estende-se para além de suas fronteiras, abarcando as maneiras de agir e de pensar, progressivamente interiorizadas mediante processos formais de escolarização. Para o autor, a cultura escolar impregna as demais estruturas de pensamento, de comportamento, bem como as instituições da sociedade mais ampla, remodelando condutas, adestrando mentes e moldando almas.

Em breve, haveria uma articulação muito própria entre a história da leitura e do livro didático e a história cultural. Trabalhos como os de Circe Bittencourt acerca da história do ensino de história, por meio dos livros didáticos como fontes, ofereciam ao cenário a recorrência a novos autores e a novas problemáticas. Lia-se também André Chervel, que também apontava para a dimensão da cultura escolar como um recurso operatório para se pensar a história dos modos de fazer e de agir na escolarização. Esse autor, para evidenciar o caráter instrumental daquilo que conceituava cultura escolar, recorda que o efeito de aculturação provocado pela escola se traduz, por um lado, em prescrições normativas curriculares, ou programas oficiais que oferecem as diretrizes do que se deverá ensinar – e, muitas vezes, de como se deverá fazê-lo. Mas a escola demonstra também inventividade no modo de operar esse conjunto normativo. Nesse sentido, para o autor, o saber construído na instância da escolarização não se organiza como decorrência filtrada do conhecimento erudito. Trata-se, mais do que traduzir, de inventar saberes escolares, que passam, como tal,

a possuir uma existência autônoma naquele local que lhes é específico. Para recordar o já tão conhecido exemplo de Chervel, não faz parte do acervo cultural do homem culto o domínio das regras gramaticais dominadas pelos estudantes do terceiro ano do ensino primário. Pode-se mesmo suspeitar, com Chervel, que os conhecimentos escolares possuem uma trajetória razoavelmente independente de suas ciências de referência. A cultura escolar não seria, pois, a cultura erudita divulgada, transmitida e disseminada pela escola. Cultura escolar é cultura que tem sua origem, seu desenvolvimento e sua razão de ser no interior das práticas escolares.

Marta Carvalho trazia a referência a Guy Vincent, cuja ideia de forma escolar de socialização também contribuía para um novo olhar sobre a instituição da escola. Guy Vincent observa que historicamente a escola foi a forma dominante do processo de socialização de nossas sociedades contemporâneas. Sua obra caracteriza o que o autor supõe ser a lógica específica da vida escolar, com seus rituais e suas rotinas, com seus usos e seus costumes. Nos termos de Guy Vincent, o escolar age de acordo com regras e o mestre ensina por princípios. A forma de ser escola se define, pois, por um local específico, organizado e regado, no qual mestres e escolares cumprem deveres e vivenciam de maneira específica a temporalidade de um ensino secularizado. Vincent procura, então, estudar a escola – e nela aquilo que ele nomeia forma escolar de socialização – pela maneira como a instituição age a fim de proceder à transmissão dos saberes e do saber-fazer. Ao efetuar esse papel, que é sua razão de existir, a escola delimita seguramente relações claras de poder. A organização e o pensamento sobre os processos empregados supõem a estrutura de um conjunto de regras impessoais, a serem interiorizadas pelos diferentes atores da vida escolar. No parecer de Vincent, o procedimento básico do qual a escolarização se vale para regular a ação é, antes de tudo, escrito e tem como código primeiro o mundo daí decorrente, pertencente às

habilidades produzidas pela cultura escrita e dependente delas – por suposto: ler, escrever e portar-se com um dado grau de urbanidade, de cortesia, de civilidade, enfim, de polidez. Vincent destaca que a disciplina age por normas impessoais e captura todos os atores envolvidos no campo pedagógico. O aluno apropria-se das regras e aprende a incorporá-las. Isso ocorrerá também com os demais protagonistas do cenário escolar.

António Nóvoa, que se torna um autor bastante lido no Brasil daquela época, preferia falar em modelo escolar. Ele compreendia que o modelo escolar havia presenciado dois períodos: um primeiro período em que fora desenhado um método pedagógico, por parte dos colégios religiosos entre os séculos XVI e XVIII e uma segunda etapa compreende a ampliação das oportunidades escolares para que progressivamente se viesse a abarcar o conjunto todo das crianças da nação. Isso ocorreria basicamente entre os séculos XIX e o século XX. Nóvoa sublinha os procedimentos mediante os quais os estados nacionais se tornaram protagonistas da organização de um sistema de educação letrada. A escola moderna apresenta-se ao mundo como a única instituição cujo propósito é exclusivamente o de educar. Para tanto, vale-se de métodos, técnicas, um espaço físico estruturado e um dado segredo da arte. António Nóvoa identifica na expansão da escola de massas a referência a um dado modelo de compreensão e conceituação da vida escolar. Será, portanto, a racionalidade da escola que integrará as subjetividades individuais no amplo projeto histórico de construção dos estados nacionais. Nóvoa compreende que a escola produzi, na lógica da modernidade, um trabalho de unificação cultural que está diretamente vinculado à estrutura do Estado-nação. Há, por tal aspecto, uma dinâmica de progresso e uma racionalidade científica que resulta na integração de populações – configurando cidadãos do Estado nacional.

O primeiro autor brasileiro a lidar com a categoria da cultura escolar – salvo engano – foi José Mário Pires Azanha, que em 1991 publicava um

artigo intitulado “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas”. Esse artigo foi publicado em um dossiê de educação na *Revista USP* e foi, por assim dizer, pioneiro e profético em relação à tendência que, a partir de então, se desenvolveria no Brasil no campo da história cultural e particularmente no que se convencionou chamar de cultura escolar. Já foi observado que o referido artigo se originou de um programa de pesquisa dos docentes da Faculdade de Educação da USP no âmbito de um acordo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a reitoria da Universidade de São Paulo (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004). Azanha demonstrava no referido opúsculo que cultura escolar, como categoria de análise, seria uma possível ferramenta operatória para a compreensão dos usos e dos costumes da escola. O estudo da cultura escolar requer a reconstituição dos modos cotidianos de ser, das dinâmicas de agir, quando, por exemplo, os professores ensinam uns aos outros; quando o professor sistematiza no caderno seu plano de aula; quando o aluno registra no diário a lição a ser feita para o dia seguinte; quando o professor envia o aluno à diretoria para conversar com o diretor.. Há um repertório de saber escolar não codificado pelos padrões clássicos do conhecimento científico. Há uma disposição na escola que possibilita a organização de experiências e de rituais que instituem uma forma específica de operar a cultura. Cultura escolar será, pois, a conjugação entre o conhecimento teórico das ciências de referência e o conhecimento adquirido no interior da própria escola. O saber teórico e o saber escolar serão sempre mediados pela ação educativa – mediante a tarefa intencional do ensino, que supõe o repertório do professor ou o modo pelo qual esse se apropria do acervo cultural. O fato é que, salvo engano, Azanha foi o primeiro autor no Brasil a valer-se do conceito de cultura escolar.

Como assinalam Diana Vidal e Luciano Mendes Faria Filho (2003, p.59), em 1986, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, que ficaria conhecido como HISTEDBR. Esse grupo, que envolvia pesquisadores do Brasil inteiro, das mais diferentes instituições, sob a coordenação do professor Dermeval Saviani, teve um papel determinante nas décadas posteriores. A referida equipe, como assinalava Saviani, buscava uma compreensão global do desenvolvimento da educação, contrapondo-se a outra tendência que, nas palavras do autor, começava a invadir o campo da historiografia. Dizem Vidal e Faria Filho sobre o tema que “tal tendência acima referida é, nas produções do grupo, constantemente associada ao paradigma pós-moderno e à história cultural, e sua recusa afirma um viés marxista de análise histórica” (VIDAL, FARIA FILHO, 2003, p.59). Durante os anos 90, inúmeros grupos de pesquisa nacionais e internacionais desembocaram na criação, em 1999, da Sociedade Brasileira de História da Educação, que passou a ser um fórum importante de diálogo e de interlocução sobre as questões do ensino.

A partir de 1989, quando comecei a dar aulas de História da Educação na UNESP, eu optei por trabalhar o entrecruzamento entre a história do pensamento pedagógico e a história das instituições escolares. Fundamentalmente, escolhi vistoriar um conjunto de autores que, eles próprios em seus escritos, faziam ver como o processo pedagógico se desenrolava em sua época. Por ser assim, estudar *A apologia de Sócrates* de Platão e de Xenofonte em perspectiva comparada proporcionava o debate sobre as maneiras de se compreender a narrativa dos fatos históricos. Para abordar a clivagem entre a Alta e a Baixa Idade Média no tocante às práticas pedagógicas, eu escolhia o relato de Valafrido Estrabo sobre sua trajetória de aluno a abade de um mosteiro medieval e a “história das calamidades” de Pedro Abelardo, onde ficam muito explícitos os

modos de fazer cultura na universidade medieval. A seguir, o próximo texto estudado era a *Carta aos Magistrados das Cidades Alemãs para que Criem e Mantenham Escolas Cristãs*. Nesse texto, Lutero fornecia os motivos religiosos e também as razões civis que o motivaram a pregar pela criação das escolas. Depois disso, a leitura centrava-se sobre a *Ratio Studiorum* do modelo jesuítico, que dava a ver uma maneira de se constituir as práticas escolares, que poderíamos já qualificar como método de ensino. Em seguida, a crítica aos jesuítas expressa pelo Iluminismo português e francês, com a leitura e interpretação das *Cartas sobre a educação da mocidade*, de António Nunes Ribeiro Sanches e o *Discurso preliminar dos editores*, publicado na grande *Enciclopédia* francesa por Diderot e D’Alembert. Finalmente, o último texto que era abordado era o Relatório da Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional da França Revolucionária, escrito nos embates da Revolução Francesa. Ali era desenhado um plano de ensino público que até hoje povoa o cenário da educação escolar contemporânea: uma escola pública, gratuita, laica, única, universal e para ambos os sexos. Tudo me leva a crer que esse movimento da disciplina possibilitava que, pela leitura de textos clássicos do pensamento pedagógico, eu fosse capaz de trabalhar com os alunos a dimensão de representações e de práticas escolares dos vários períodos que eram, então, enfocados. Foi esse o curso que ministrei entre os anos de 1989 e 2001. Por que eu me refiro a isso? Exatamente pelo que virá a seguir.

As disciplinas de Fundamentos da Educação, nos últimos anos encolheram nos currículos dos cursos de Pedagogia. Com isso, a História da Educação, enquanto disciplina ministrada, perdeu lugar. A História da Educação geral tende a ser substituída pelo primado da História da Educação brasileira. Em texto publicado em 2005, Jorge Nagle se queixava do fato de as novas gerações deixarem de conhecer os grandes pensadores

clássicos da história da pedagogia. Dizia o educador na ocasião que “talvez os estudantes dos novos tempos, incluindo os da pós-graduação, se assustem com a menção de pensadores como Platão e Aristóteles, Quintiliano ou Cícero, São Tomás de Aquino, Comênio, Pestalozzi” (NAGLE, 2005, p.214). É preciso lembrar que, como assinalam Carlos Eduardo Vieira, Bruno Bontempi e Dulce Osinski (2019, p.8), existe um gênero de interpretação da história das ideias pedagógicas, marcado pelo “exercício interpretativo das teorias e métodos educativos” que, por desconsiderar as narrativas, os elos entre ideias e práticas dos atores envolvidos, foi posto de lado, acusado de ser uma “história desencarnada”. A grande questão a ser aqui colocada é a seguinte: em que domínio serão estudados os modos de pensar a educação de outras épocas e de outros lugares? Se nem a Filosofia da Educação e nem a História da Educação se dispõem a fazer isso, Nagle pode ter razão em seu comentário. A separação entre História e Filosofia da Educação fez com que perdesse lugar um campo importante para se pensar na trajetória dos modos de se fazer escola, de ontem para hoje – a trajetória do pensamento educacional.

O fato é que a historiografia da educação também é sujeita à concorrência entre paradigmas, no sentido que foi dado ao termo por Thomas Kuhn. Hoje a tendência da história cultural vem perdendo fôlego. Há uma retomada da história política, a história das ideias pedagógicas se reinventou sob a rubrica de história do pensamento educacional, a história da profissão-professor, que desde os anos 80, com o trabalho de Denice Catani se constelava, a história dos intelectuais e, por último, porque é, até onde eu sei, a corrente que mais recentemente se desenvolveu, a história transnacional da educação. Nesse caso, estamos diante de um novo paradigma emergente, que projeta a dimensão das fronteiras em educação, a partir de novas escalas e novas referências. Nesse sentido, não se trata de uma história internacional, porque, nesse caso, a dimensão do

nacional se mantém. Trata-se, isso sim, de transcender a perspectiva da nação para trazer o foco para outras tangências que abarcam o objeto. Diana Vidal recorda que a ideia de fronteira implica tanto o obstáculo quanto a passagem. Nessa direção, o projeto temático da FAPESP por ela liderado, sob o título *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação* explicita de maneira muito nítida o seguinte:

são fronteiras geográficas, fronteiras temporais, fronteiras políticas, fronteiras temáticas, fronteiras do conhecimento, fronteiras da cultura letrada; e, ao mesmo tempo, uma busca de romper, de transpor, de transgredir e de extravasar essas fronteiras. Sendo assim, são sujeitos, saberes, artefatos e práticas em circulação, produzindo vertentes de conhecimento pedagógico nas mais diferentes instâncias. A perspectiva transnacional constitui a principal interface desse tipo de história: uma história que pretende retrazar o circuito material da escola pela ação de sujeitos que falaram sobre ela, que estabeleceram suportes teóricos para o pensamento educacional, que construíram materiais para serem manuseados na vida escolar, que atuaram nos diferentes níveis da administração pública ou no cotidiano ordinário das escolas (VIDAL *et alli*, 2019, p.2).

Contrariando a tradição popperiana que atribui o desenvolvimento da ciência à atividade crítica e sistemática de refutação, Thomas Kuhn sustenta que tais padrões de falseamento são insuficientes pelo fato de a comunidade científica partilhar crenças, tradições e padrões interpretativos que, unidos, representarão um modelo ou corpo doutrinário, por meio do qual a ciência normal procurará equacionar os seus problemas. Ao adotar um dado paradigma, a comunidade científica assume com ele critérios norteadores da escolha dos problemas encaminhados por aquele parâmetro interpretativo. O núcleo do paradigma é propenso a um aumento de amplitude, através de sua atuação perante os objetos que lhe são postos. Sublinha Kuhn sobre isso:

A existência dessa sólida rede de compromissos e adesões – conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais – é uma das fontes principais da metáfora que relaciona a ciência normal à resolução de quebra-cabeças. Esses compromissos proporcionam ao praticante de uma especialidade amadurecida regras que lhe revelam a natureza do mundo e de sua ciência, permitindo-lhe, assim, concentrar-se com segurança nos problemas esotéricos definidos por tais regras e pelos conhecimentos existentes. Nessa situação, encontrar a solução de um quebra-cabeça residual constitui um desafio pessoal para o cientista (KUHN, 1987, p.65).

No caso de um problema qualquer não se mostrar passível de resolução pelos padrões científicos derivados do paradigma vigente, constitui-se uma situação de anomalia, cujo acúmulo pode desembocar em uma situação de crise em função da qual os próprios alicerces da teoria são abalados. O novo paradigma não surge de forma gradual, fruto do laborioso empenho de especialistas no assunto. Pelo contrário, “é na calada da noite que ruidosamente ele explode na mente de alguém que mergulhou fundo na crise”. É como se, de súbito, por uma mudança gestáltica, os olhos do pesquisador fossem desvendados. Sobre a incomensurabilidade entre o antigo e o novo paradigma, cumpre citar, mais uma vez, as palavras do próprio Thomas Kuhn:

Em um sentido que sou incapaz de explicar melhor, os proponentes do paradigmas competidores praticam seus ofícios em mundos diferentes (...). Por exercerem sua profissão em mundos diferentes, os dois grupos de cientistas vêem coisas diferentes quando olham de um mesmo ponto para a mesma direção (...). É por isso que uma lei, que para um grupo não pode nem mesmo ser demonstrada, pode parecer intuitivamente óbvia a outro. É por isso, igualmente, que, antes de poder esperar o estabelecimento de uma comunicação plena entre si, um dos grupos deve experimentar a conversão que estivemos chamando de conversão de paradigma. Precisamente por tratar-se de uma transição entre incomensuráveis, a transição entre

paradigmas em competição não pode ser feita passo a passo, por imposição da Lógica e de experiências neutras. Tal como a mudança de forma (*Gestalt*) visual, a transição deve ocorrer subitamente (embora não necessariamente num instante) ou então não ocorre jamais (KUHN, 1987, p.65).

Pelo exposto, depreende-se que, para o autor, a adesão ao novo paradigma é uma experiência de conversão à qual se sujeita a confraria dos peritos na área. Poderíamos, por analogia, arriscar dizer que assim se dispõem também as tendências e correntes historiográficas e pedagógicas que nos acompanham em nossas escolhas teórico-metodológicas. Modelos conceituais podem ser, então, de extrema valia, mas decerto não eliminam do trabalho historiográfico na educação a história e a interpretação das fontes. As fontes na história ainda possuem na pesquisa poder de veto. História positivista, história marxista, história das ideias, história das mentalidades, micro-história, história cultural, história transnacional – todas essas e outras opções revelam disputas entre paradigmas. São paradigmas em competição, imersos no confronto entre as várias gerações de pesquisadores, em um processo cíclico comum, segundo o qual – nas palavras de Peter Burke – “os rebeldes de hoje serão o *establishment* de amanhã, transformando-se, por sua vez, no alvo de novos rebeldes” (BURKE, 1992, p.13). Com isso eu finalizo e agradeço a atenção, colocando-me à disposição para o debate.

Referências

- BONTEMPI JR., Bruno. A educação brasileira e sua periodização: vestígios de uma identidade disciplinar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.5, jan./jun., 2003, p.43-68.
- BONTEMPI JR., Bruno; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Historiografia da educação brasileira: no rastro das fontes secundárias. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.20, p.9-30.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. 2ª. ed. São Paulo: UNESP, 1992.

CATANI, Denice Bárbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, 19, jan./abr., 2002, p.113-128.

GATTI JR., Décio. Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. *In*: GATTI JR., Décio; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p.99-139.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1987.

NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em História da Educação no Brasil. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **História da Educação brasileira: formação do campo**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luís. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr., 2004.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**: 15ª. Reunião Anual da Anped – Caxambu 1992. Trabalhos. Porto Alegre, n.5, 1993, p.7-63.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2000.

VIDAL, Diana (*et alli*). **Saberes e práticas em fronteiras**: por uma história transnacional da educação. São Paulo [manuscrito], 2018.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista brasileira de História**. São Paulo, v.23, n.45, p.37-70, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo; BONTEMPI JR., Bruno; OSINSKI, Dulce Regina Baggio (orgs.). **História intelectual e educação**: imprensa e esfera pública. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em aberto**, Brasília, v.3, n.23, set./out., p.1-6, 1984.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em aberto**, Brasília, v.9, n.47, jul./set., p.3-11, 1990a.

WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: n.73, maio, p.67-75, 1990b.

Capítulo 2

O Lyceu de Goyaz: doações, recursos e manutenção financeira na primeira república

*Lucas Lino da Silva*¹

*Fernanda Barros*²

1 Introdução

Após a publicação do Ato Adicional de 1834, que encarregou as províncias da organização de seus ensinos primário e secundário, uma tentativa de sistematização educacional foi iniciada em todo território nacional. Em Goiás, o ensino de nível secundário foi demarcado pela construção do Lyceu em 1846. Esta instituição, que em momentos iniciais foi vista com certo descaso e apatia por parte população local, posteriormente se tornou alvo de interesses, visto que atuava como local de formação de uma minoria bem definida de sujeitos “destinados” a ocupação de cargos de alta patente em Goiás.

Considerando a importância atribuída ao Lyceu de Goyaz enquanto local de formação da elite goiana, esta pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão- UFCAT, tem como objetivo compreender como se dava o seu provimento³ na Primeira República. Para isto, está sendo construída uma análise investigativa situada no campo da História da Educação, acerca das proveniências orçamentarias que mantinham a instituição no recorte

¹ Mestrado (em andamento)- Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEDUC- Universidade Federal de Catalão- UFCAT- em transição, lucaslino.27@gmail.com

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEDUC- Universidade Federal de Catalão- UFCAT- em transição, fernandab Barros32@yahoo.com.br

³ Não há na legislação da Primeira República o termo financiamento, portanto, optamos pelo termo provimento para nos referir a todos os custos do Lyceu.

temporal proposto. A construção da pesquisa está sendo norteadada pela seguinte questão: como se dava a manutenção financeira da instituição que instruíam os jovens que teriam como destino, o ensino superior, os altos cargos públicos e ocupariam altos postos políticos?

O interesse pelo estudo do ensino secundário surgiu a partir de um convite no ano de 2017 durante a disciplina de graduação Políticas Educacionais do curso de História-Licenciatura para participação do projeto de pesquisa “*O ensino secundário brasileiro na primeira república: mapeamento a partir da documentação oficial de 1808 a 1930*”, vinculado à Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão. A partir do aceite do convite, foram desenvolvidos um conjunto de debates, reflexões e produções no campo da História da Educação em Goiás, resultando em publicações em eventos científicos locais e regionais.

O recorte temporal desta pesquisa foi definido a partir da disponibilidade documental da instituição, guardadas por arquivos na Cidade de Goiás e em Goiânia. Com base em um levantamento de fontes, efetuado em instituições físicas e páginas virtuais, pôde-se perceber que a maioria se encontra entre os anos de 1890-1937, período de tensões no território brasileiro, visto que se situa em um momento de recente transição da Monarquia para a Primeira República. Contudo, a compreensão do liceu em momentos iniciais da República é inviável sem que antes seja realizado um retorno ao período imperial, visto que este abriga as transformações mais significativas da instrução secundária no país.

Com relação às fontes, estão sendo utilizados documentos extraídos do site oficial da Câmara dos Deputados, e de museus e arquivos físicos na Cidade de Goiás, antiga capital provincial, dentre eles o Museu das Bandeiras- MUBAN, e o arquivo do Lyceu de Goiás. As fontes documentais

são: atas, fichas de matrículas e livros de finanças, estes todos referentes ao Lyceu de Goyaz no período da Primeira República. Também serão utilizadas edições do jornal Correio de Goyaz. Essa busca foi feita entre os anos 2018 e 2020.

No atual estágio da investigação, está sendo efetuada a análise dos documentos selecionados, o que permitiu a identificação de alguns aspectos importantes com relação à manutenção do Lyceu de Goyaz. Observando os dados contidos na documentação, pôde-se perceber que a instituição possuía grande rigidez na organização de suas finanças, visto que em seus cadernos de registro consta, de forma detalhada, os valores referentes ao ordenado, gratificações e descontos no pagamento de servidores. Outro ponto a se destacar, se baseia no número de livros e mobiliários recebidas pela instituição através de doações, provenientes de sujeitos de renome da sociedade goiana.

2 O Ensino Secundário no Brasil e em Goiás

No período imperial brasileiro não se aspirava o desenvolvimento da instrução secundária, o que pode ser justificado pelo fato de não ser visto como um componente relevante daquela conjuntura social. “Em todo o Império o que se via em termos de estudos secundários era apenas um amontoado de aulas avulsas ainda funcionando à moda das aulas régias de latim, retórica, filosofia, geometria e comércio.” (BARROS 2006, p. 75)

A partir Ato Adicional de 1834, com a imposição de que todas as províncias⁴ seriam responsáveis pela organização de sua instrução de nível primário e secundário, tanto no âmbito de construção física das instituições como nos métodos pedagógicos de aplicação, iniciou-se uma

⁴Após a independência do Brasil, o país se compunha por 18 províncias, as quais não foram modificadas após a primeira Constituição, de 1824. O Brasil era composto pelas províncias: Grão-Pará; Mato Grosso; Goiás; Cisplatina; Rio Grande do Sul; Santa Catarina; São Paulo; Minas Gerais; Rio de Janeiro; Espírito Santo; Bahia; Piauí; Maranhão; Ceara; Rio Grande do Norte, Paraíba; Pernambuco; Alagoas e Sergipe.

tentativa de articulação nacional de ensino, sendo marcado pela construção e transformação de liceus, atheneus e ginásios.

Considerando o panorama político brasileiro neste período, podemos considerar que as instruções contidas no Ato no que se refere à educação, refletem os constantes movimentos separatistas provinciais da época. Como discorre Vechia e Lorenz (2020), mesmo após o ato, que concedia teoricamente as províncias sua principal reivindicação, a autonomia, o que se viu foi uma dissociação da realidade política em dois blocos, o Conservador e o Liberal, os quais trariam constantes influências na estruturação das instituições educativas.

Em meio a este contexto de conflitos entre as províncias, surge a proposta de construção de uma instituição modelo, o que possibilitaria a sistematização do ensino secundário no Brasil. Como afirma Haidar (2008, p. 21), “[...] Na Corte, por Decreto de 2 de dezembro de 1837, foi o Seminário de São Joaquim transformado em estabelecimento de instrução secundária sob a denominação de Colégio de Pedro II”. O colégio fora desenvolvido com base nos ideais franceses de educação, onde seriam aderidos os estudos simultâneos e seriados, tendo duração de 6 a 8 anos, ao fim o concluinte receberia o diploma de Bacharel em Ciências e Letras. E embora a titulação trouxesse ânimos aos ingressantes do Pedro II, a longa duração do curso atuava como fator de desistência, o que fazia com que alguns alunos buscassem vias mais rápidas de seguir para o ensino superior, recorrendo a instituições com a possibilidade de cursar somente as disciplinas obrigatórias para os exames.

O Colégio Pedro II, desenvolvido com o objetivo de se tornar referência entre os estabelecimentos de ensino secundário, traz características que nos demonstram nitidamente suas propostas, fazendo uso dos estudos de Gondra (2008), o colégio em questão, situado na principal localidade do Brasil Imperial, apesar de apresentar alguns casos

de alunos de recursos escassos, atendia majoritariamente um público composto por sujeitos pertencentes à elite política e econômica do país. Este ponto nos remete novamente ao ato de 1834, pois, fazendo uma relação com Romanelli (1986), podemos visualizar que o processo de legislação se dá imbuído de valores de quem o faz, ou seja, a construção do Collegio de Pedro II se dá pela necessidade de favorecer as camadas detentoras do poder.

Podemos destacar que o ensino secundário brasileiro não possuía como principal característica a produção de conhecimento, seu objetivo se baseava na preparação dos filhos da elite para os cursos superiores, em destaque aos cursos de Engenharia, Direito e Medicina.

Em território goiano, a organização do ensino secundário se deparou com um conjunto de problemas estruturais relatados em grande parte pela historiografia tradicional, sendo eles, o afastamento espacial da Província e o suposto atraso em que a mesma se encontrava. Contudo, esta visão de Goiás decadente pode ser interpretada como um processo comparativo infundado entre a realidade goiana e a europeia, retratada através dos relatos dos viajantes que perpassaram este território.

Após os viajantes europeus e governadores da Província, dentre outros, terem sedimentado a ideia de decadência para se analisar Goiás no período pós-mineratório, outros estudiosos, muitos deles historiadores, com base nos relatos legados pelos viajantes e governadores, reproduziram a referida conceitualização, dando-lhe roupagens teóricas e metodológicas atualizadas, sem escapar, no entanto, da questão básica da decadência (CHAÚ, 2001, p.67).

Embora a perspectiva consolidada da província goiana, enquanto local de decadência possua seus pontos de imprecisão e anacronismo, é inegável a situação de descaso com a qual se encontrava, quando comparada às regiões litorâneas. Como aponta Barros (2006), fatores

relacionados à localização geográfica da capital, além de contribuir com o isolamento da região em perspectiva financeira, também atuou como empecilho para o desenvolvimento da cultura letrada no local. Dito isso, é de suma importância que a análise de seu ensino secundário seja efetuada de forma a considerar suas especificidades, sem perder de vista os modelos e influências em que se baseava.

No fim do período Imperial, o que se via sobre o ensino secundário goiano era um conjunto de exames preparatórios em que o ingresso nos cursos superiores era o considerado o principal objetivo. Com a implantação da República, uma frenética tentativa de organização do ensino secundário foi iniciada, em que contínuas reformas- de Benjamin Constant a João Luiz Alves, definiram oficializações e desoficializações. Após 1890, por meio do Decreto n. 981, de novembro de 1890, o governo busca abolir exames parcelados e preparatórios (NAGLE, 1929, p. 143).

3 A construção do Lyceu de Goyaz

A criação do Liceu em Goiás se deu pelo decreto nº 9 de 20 de junho de 1846, que postulava “Art.1. Ficção creadas na Capital d’esta Província huma Cadeira de Língua Portuguesa, outra de Rhetorica e Poética, e outras de Geografia e Historia, que serão reunidas ás de Grammatica Latina, Geometria e Philosophia Racional e Moral, com a denominação de- Licêo da Província de Goyaz (GOIÁS, 1846)”. “[...] além da cadeira de Gramática Latina, foram criadas as de Francês, Geometria, Retórica e Poética, Filosofia e História, como se vê, todas voltadas ao humanismo. Reunidas sob a direção de Padre Emigdio Joaquim Marques (BARROS, 2012, p. 42)”.

O Lyceu de Goyaz, o 17º na ordem de criação, foi criado pela Lei n. 9 de 20 de junho de 1846 e instalado em 23 de fevereiro de 1847, e durante todo o restante do século XIX, a apatia beirava a instituição que não era mais que uma reunião de aulas avulsas, ministradas primeiramente em casa nos fundos da Casa da

Fazenda. Sem sede própria o Lyceu ficou refém de empréstimos de prédios públicos até o ano de 1857, quando foi transferido para casa doada pelo Dr. Corumbá (BARROS, 2012, p. 41).

O ensino secundário em Goiás a partir da criação e instalação do Lyceu se deparou com uma problemática comum na grande parte das províncias, a falta de fundos para a construção física de prédios capazes de satisfazer as necessidades básicas da instituição. Cruz (2019) reafirma a “pobreza” em que a província se encontrava imersa no século XIX expressada no discurso da maioria dos governantes, corrobora diretamente com o impasse para a consolidação deste ensino.

A falta de arrecadação de impostos e a escassez de recursos financeiros atingia estruturas básicas da sociedade goiana, impedindo-a de progredir. “Até os prédios e as Câmaras Municipais padeciam. Deveriam ser um símbolo de poder. [...] Este poder e (dever) de castigar era tão evidente que as Câmaras Municipais colocavam em suas próprias dependências os bandidos aprisionados [...]” (CRUZ, 2019, p. 60)”

As cadeiras criadas durante todo o século XIX não foram preenchidas totalmente, uma ou outra sempre se achavam vagas, ou por falta de professores, ou por falta de alunos. A instituição foi estabelecida por legislação estadual, foram contratados professores, mas a organização interna ainda era feita com o sistema proposto por Pombal, as aulas avulsas (BARROS, 2012, p.43-44).

Considerando a escassez de alunos como um dos maiores problemas dos liceus, ateneus e demais instituições secundárias no século XIX, a equiparação ao Colégio Pedro II seria a única forma de contornar os índices de baixa frequência, entretanto, realizar este processo, considerando as exigências da legislação, se tornava uma realidade inviável, e novamente, devido à falta de recursos financeiros.

Na Província goiana a equiparação foi requerida pela Assembleia Legislativa algumas vezes, em sessões ordinárias, mas os pedidos foram negados por não cumprirem todas as exigências do regulamento, ora as instalações físicas, ora a qualificação de professores, exigida por um governo que não proporcionava nenhuma iniciativa na área de formação de professores. Porém, a legislação nacional não afetou diretamente o Lyceu de Goyaz, a equiparação não foi concedida e a Província fez duas reformas de instrução locais, a Reforma Cruz de 1882 com a resolução n. 676 de 03/08/1882 e a Reforma Silvério de 1886, Resolução Estadual n. 746 de 12/04/1886 (BARROS, 2017, p. 49).

A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, possuía como principal objetivo a estruturação de uma diretriz educacional com abrangência direcionada a todos os níveis de ensino, sendo entre eles, o ensino secundário o mais atingido.

A reforma Benjamin Constant foi um dos fatores mais expressivos para a construção da república brasileira no quesito da instrução, sendo influenciado por filosofias positivistas, Constant baseava-se no físico, no material, ou seja, opunha-se aos ideais da metafísica e teologia. Dentre os principais aspectos de sua reforma, podem ser frisadas questões como a descentralização, mas em contraposição, a liberdade para iniciativas privadas. Mas acima de tudo, a reforma Benjamin Constant pregava por ideais básicos de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino (SILVA, 2019, p. 28).

Com a promulgação da constituição de 1891 somente um apontamento se direciona ao ensino secundário, “Art.35- Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 4º) prover instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891)”, ou seja, a nova constituição, assim como a anterior, explicitou o grau de descentralização do ensino secundário na sua organização e provimento financeiro. Entretanto, no que tange a essência do ensino público, a constituição de

1891 foi responsável por impor a transição do ensino religioso largamente disseminado no país, para um ensino leigo.

Em meio a esse conjunto de legislações a reforma curricular proposta pelo Ministro do Interior do governo Campos Sales (1898-1902), Epitácio Pessoa, reforça o teor literário do currículo do ensino secundário. “Na prática, assumia que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época (PALMA FILHO, 2010, p. 73)”.

Podemos considerar a criação do Lyceu de Goyaz como um grande avanço ao tão sonhado progresso, entretanto, houve uma série de empecilhos com relação à sua implantação, sendo a principal delas a falta de um prédio que acomodasse a instituição. “Da sua criação, em junho de 1846 até fevereiro de 1847, o Lyceu ficou sem local para ter suas aulas efetivas, até que o Sr. Joaquim Ramalho, presidente da província assinou o termo de instalação da instituição nos repartimentos inferiores da Casa da Tesouraria”. (BARROS, 2006, p. 120).

Uma série de dificuldades enfrentadas para que as aulas acontecessem neste prédio, problemas que se sanaram somente com a transferência da instituição em 7 de maio de 1857. Dentre as principais características de seu ensino, podemos enfatizar o seu caráter humanista, que “era entendido como suficiente para levar toda a sociedade a um novo patamar de desenvolvimento” (BARROS, 2017, p. 19).

4 Aspectos financeiros do Lyceu de Goyaz na Primeira República

Após o processo de equiparação ao Colégio de Pedro II, e a possibilidade de obtenção do grau de Bacharel em Ciências e Letras, o olhar das elites locais continuou voltado para a instituição. A partir desse momento, os recursos designados ao Lyceu adquiriram origens mais

diversificadas, pois, além de advir das taxas de matrícula e verbas provinciais, bem como doações de moradores da Cidade de Goyaz.

Com a instauração do regime republicado, em Goiás, criou-se certa excitação acerca da possibilidade de uma maior valorização da escola pública por parte do poder central, contudo, mesmo com a elaboração de um novo texto constitucional, este campo ainda permaneceu direcionado a classe minoritária, a elite.

Nos primeiros anos do novo regime, O Lyceu de Goyaz não sofreu transformações na sua forma e conteúdo, não deixou também de ter a organização anterior, a do Império, com o descaso à classe pobre, tanto quanto no regime monárquico. A educação não sofreu avanços na forma como era gerida no século XIX, uma vez que as reformas localizadas e pontuais foram feitas e as escolas iam seguindo o vai e vem de normas (BARROS, 2017, p. 67).

Após a equiparação ao Colégio de Pedro II, as origens dos recursos direcionados ao Lyceu de Goyaz foram diversificadas. Dentre as formas de aquisição de materiais como livros e imobiliários, o recebimento de doações ocupou papel de destaque. Considerando a escassez de verbas direcionadas ao ensino secundário mesmo após a equiparação, nomes locais de destaque passaram a desenvolver ações frequentes em prol de condições mínimas de funcionamento das instituições.

Com relação às contas e gastos do Lyceu na Primeira República, eram compostos, em sua maioria, por pagamentos de docentes, empregados administrativos e reformas. Sobre o pagamento de professores e demais colaboradores, a documentação demonstra rigidez nos cálculos financeiros, visto que faltas de expediente e licenças por doença ou quaisquer outros motivos acarretavam considerável decréscimo no ordenado mensal. Além dos descontos referentes a faltas e licenças, duas taxas fixas eram debitadas mensalmente, sendo elas: Correio Oficial e

Montepio. Outras taxas também eram debitadas em momentos específicos, como 06% e 10% de addcl.

Além dos descontos fixos e variáveis, os ordenados mensais dos colaboradores do Lyceu recebiam gratificações e acréscimos, contudo, estes últimos eram menos frequentes.

5 Considerações Finais

Considerando o atual estágio da pesquisa, os apontamentos e reflexões desenvolvidos ainda estão no início e é possível identificar o contexto de instabilidade em que o Lyceu de Goyaz foi instaurado.

Observando as fontes oficiais do Lyceu de Goyaz podemos afirmar que as políticas estatais de manutenção financeira da instituição no período da Primeira República se dividiam com as doações da população local. Com relação às estratégias desenvolvidas pela instituição para sua manutenção foi a venda e troca de imobiliários.

Podemos afirmar que o Lyceu de Goyaz teve em sua trajetória problemas para a sua manutenção e essa investigação nos dará condições de afirmar quais os problemas, como se mantiveram ou como se solucionaram.

Referências

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Estudos de História da Educação de Goiás 1830-1930**. Goiânia: EDPUC, 2011.

BARROS, Fernanda. **Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1937**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, p. 166, 2006.

BARROS, Fernanda. **O tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais 1906-1960**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p.211, 2012.

BARROS, Fernanda. **O Tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais (1906-1960)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BRASIL. Lei n. 16. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro, 12 ago. 1834.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF / UFG, 2001.

CHAU, Nars Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: EDUFG, 2001.

CRUZ, Fábio S. Santa Cruz. **Província Imensa e Distante: Goiás de 1821 a 1889**. Jundiaí-SP: Paco, 2019.

FERRONATO, Cristiano; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da (org.). **Liceus e Ateneus no Brasil nos Oitocentos: História e Memória**. Jundiaí-SP: Paco, 2019.

GONDRA, José Gonçalves. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAIDAR, Maria de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1929.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: **Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento**. Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura

Acadêmica, v.1, 2010, p.71-84, p.73. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf Acesso em 14 abr, 2021.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. O Imperial Collegio de Pedro II: portal das ideias educacionais francesas para o ensino secundário brasileiro (1837-1889). In: BARROS, Fernanda; CARVALHO, Carlos Henrique de (org.). **Inspirações (in) acabadas e trajetórias imperfeitas dos liceus na Euroamérica: séc. XIX-XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. Cap. 6. p.131-160.

Capítulo 3

O Lycêu de Goyaz - instrução secundária oitocentista na província de Goiás: debate a partir de uma revisão de historiografia

*Alessandra de Oliveira Santos*¹

1 Introdução

A historiografia da educação brasileira tem refutado interpretações sobre os feitos da área da educação no Brasil que negam, ou ignoram, as realizações ocorridas durante o período imperial. A título de exemplo, uma dessas análises, bastante frequente, construída por autores republicanos na primeira metade do século XX, é a que descaracteriza as ações da monarquia, incluindo as ações educativas, destacando o período como um tempo de trevas, sem lugar, onde o caos imperava.

Após a década de 1980, várias pesquisas se dedicaram aos estudos sobre o século XIX. Foram tempos de intensos debates e realizações no campo educacional brasileiro. Apesar de certa insistência em ignorar as décadas oitocentistas, esse período vem se afirmando como um momento em que a escola contemporânea começou a ser gestada, tanto da instrução primária como da instrução secundária. Foi durante o Império que diferentes e relevantes medidas foram pensadas e marcadas as tentativas de avanços e de recuos, tratando-se de um período imprescindível na constituição de etapas de ensino, modalidades, programas curriculares e outros objetos.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação UFG, professora na rede pública estadual de educação em Goiás, alesantosp@yahoo.com.br.

Sabe-se, como já foi salientado, que obras nacionais, como *Cultura Brasileira*, de Fernando Azevedo, referência para pesquisas em história da educação brasileira, contribuíram efetivamente para cristalizar a ideia de que a educação brasileira no século XIX fosse caracterizada pelo caos. Com perspectiva semelhante, na história da educação de Goiás, temos como referência a obra *História da Instrução Pública em Goiás*, do professor Genesco Ferreira Bretas, que faz uma análise de todas as etapas de ensino, dentre elas a instrução secundária. A respeito da instrução pública secundária, esta imprime sempre opiniões marcadas por pessimismo, relacionando-a diretamente com a situação da província mergulhada em pobreza, falta de interesse e abandono.

Seguindo essa premissa, a produção historiográfica goiana, em especial sobre a instrução secundária, vai ser marcada mais pela ausência do que pela presença de pesquisas deste período. O próprio Lyceu de Goyaz, primeira instituição secundária, considerada expressiva na província goiana, não foi investigado no século de seu surgimento, ou seja, na primeira metade do século XIX, sendo investigada a partir do período republicano, na primeira metade do século XX.

A opinião expressa pelo autor é demonstrativa da tendência de ver e julgar as informações contidas nos documentos pesquisados pelo lado mais desfavorável, com uma disposição de valorizar o pior. Expressões como: “ignorância no trato com a instrução”, “ineficácia das iniciativas”, “sem possibilidade de avanço”, “falta de pessoal habilitado”, “nada de concreto se poderia fazer”, “letra morta”, e tantas outras, estão sempre presentes. Essas afirmações não podem se cristalizar de forma a serem as únicas possíveis para se caracterizar a instrução pública e a instrução secundária nos oitocentos goiano.

A intenção é, a partir da obra citada, apontar que uma outra leitura sobre a instrução secundária seja possível, em especial buscar

apontamentos em outra perspectiva, que possam levantar suspeitas a respeito do que já foi cristalizado. Isso afina com Pesavento (2003, p. 16):

Uma era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, versões narrativas.

Evidenciar outros aspectos relacionados à instrução secundária no século XIX, contribuindo para a historiografia da educação goiana, é reconhecer que ainda temos um longo caminho a ser percorrido, pois existem muitos aspectos a serem elucidados. Este caminho perpassa pelo levantamento e análise de fontes, em uma perspectiva defendida por Burke (1992) de reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras, principalmente no caso de uma pesquisa que tem como objeto uma etapa de ensino, com um recorte temporal tão pouco pesquisado.

Consideramos ser esta a oportunidade de contribuirmos para o que foi citado por Chartier (1990, p. 35) como “descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas”, a partir dos novos olhares. Nessa dimensão se insere o objeto proposto nesta pesquisa, a Instrução Secundária no recorte temporal do século XIX na Província de Goiás. Coadunando com o ponto de vista deste autor:

[...] pensar uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos, isto é, das representações do mundo social que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p. 34)

O ponto de vista de Chartier a respeito da natureza da História Cultural foi expresso de uma maneira sintética, que resume a compreensão adotada nesta pesquisa, pois se trata de identificar o modo como em diferentes lugares, e momentos, uma realidade social é construída, pensada e lida. Trata-se da busca de um passado, através dos traços que foram deixados e dos vestígios não apagados.

É uma opção teórica que nos coloca, como afirmam Lopes e Galvão (2001), diante do conhecimento mutilado, porque a história só conta aquilo que é possível saber a respeito do que se quer saber, sendo o passado uma realidade inapreensível. Por isso, estamos imbuídos da convicção de que esta é uma alternativa fértil para a produção de conhecimentos em educação e na pesquisa em História da Educação. Compreendemos a relação entre a História da Educação e a História Cultural como um campo de investigação histórica que encontra, na pluralidade de possibilidades de investigação promovidas pela História Cultural, suporte teórico-metodológico rico de possibilidades de procedimentos de investigação, de análise, de interpretação e de trato com as fontes. Entretanto, isso não descarta a orientação feita por Lima e Fonseca (2008), de que não se pode desconsiderar que seja feito um esforço de análise sobre a produção em História da Educação com o viés da História Cultural, pois esse movimento se faz necessário até como uma reflexão crítica sobre nosso fazer como historiadores.

2 Releitura historiográfica das fontes

As indicações a respeito do cuidado com as fontes nos dão noções de que os documentos são constituídos por relações sociais construídas materialmente, e culturalmente, pelos homens. Sendo assim, a pesquisa está centrada em documentos manuscritos, especificamente relatórios enviados pelos Inspectores de Instrução Pública ao Presidente de Província.

Estes relatórios, de caráter oficial, partiram de um “modelo” estabelecido pelo órgão a ser enviado. Neste caso, deve-se questionar a linguagem utilizada pelos redatores, a posição de subordinação de quem os escreveu e a quem foram endereçados.

Na intenção de estabelecer um outro debate em torno da instrução secundária goiana nos oitocentos, fizemos uma análise das fontes onde este objeto esteve mais presente: os relatórios dos inspetores de instrução pública. No que se refere aos relatórios, esclarecemos que, antes mesmo de buscarmos os arquivos, presencial ou digital, optamos por explorar prioritariamente os registros oficiais produzidos pelos Inspectores de Instrução Pública, através de relatórios, entre os anos de 1860 e 1888. Portanto, insere-se nessa reflexão: pensar a Instrução Secundária goiana, a partir dos registros feitos nos relatórios dos Inspectores de Instrução Pública, tendo como destaque a instituição mais presente nos relatórios: o Lyceu de Goyaz, abordado segundo a definição de *acontecimento*, defendida por Braudel (apud MICELI, 1998, p. 265):

[...] os acontecimentos são como vaga-lumes nas noites brasileiras: brilham, mas não aclaram ... [...] isso também quer dizer que as grandes explicações históricas podem ser, por assim dizer, ilustradas pelos acontecimentos, tendo pouco resultados os esforços em sentido contrário. Essa é a base indispensável para se chegar à reflexão e à interpretação.

Por outro lado, ao examinarmos os documentos oficiais, vale ressaltar que não temos a intenção de tomar os discursos oficiais como prontos e deterministas, pois a ideia é trazer os movimentos em torno desses discursos para ajudar a pensar mais sobre o tema elegido, indagando se, em Goiás, as práticas em torno da instrução pública se diferem, ou não, de outras províncias. Vale ressaltar que a fonte já citada representava o Estado “[...] como um mecanismo de governo

[permitindo] não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também [evitando] que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (FARIA FILHO, 2008, p. 137).

Assim nos propomos ler os escritos oficiais, com os cuidados que qualquer fonte em qualquer opção teórica exige, pois sabemos que os relatórios e os ofícios são fontes privilegiadas para o entendimento da relação entre o que era proclamado e o que se vivia, um debate imprescindível em todas as épocas:

Os relatórios constituem a expressão de sujeitos posicionados. Nos textos desses sujeitos, estão a representação de suas práticas e também a construção dessas posições, desses lugares, como processos relacionados à constituição de identidade pessoais e profissionais. (FARIA FILHO, 2000, p. 34)

Através desses documentos, notam-se passagens que marcam mudanças da legislação, propostas de elaboração ou reformulação de outras, evidenciando também as distintas mudanças que criavam ou excluíaam cadeiras, exigência de habilitação de professores, formas de fiscalização, necessidade de reformas de prédios escolares, reforma do ensino e outros temas sustentados pela instrução como elemento formador e civilizador do povo.

Lembramos que Genesco Ferreira Bretas (1996) também recorreu aos relatórios para a escrita desta obra pioneira que, a despeito de sua importância para a história regional, cristalizou passagens e práticas que se constituem como verdades irrefutáveis. O caos fazia-se sem chance de perceber que os tempos, os lugares, as pessoas e os movimentos não são lineares e tampouco únicos.

No relatório do presidente da província Aristides de Souza Spínola, elaborado em 1877, por exemplo, evidenciamos prerrogativa assumida na proposta desta pesquisa. Nele temos discorrido, segundo o próprio Bretas

(1991), com desembaraço e abundância de argumentos – com dados estatísticos nacionais e estrangeiros, obtidos na Diretoria Geral de Estatística - a seguinte análise da Instrução Pública em Goyaz: em um estudo comparativo, a situação da Província, com respeito às escolas, não é tão ruim como se costumava pensar, em relação às outras províncias do Império. Goiás, nessa estatística, supera, relativamente, ao número de escolas por habitante das províncias do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Bahia e Minas Gerais, como afirma Pesavento (2003). Elaborar um outro itinerário é possível não para dar conta da verdade, até porque a verdade na história é sempre questionável, mas para proporcionar outros olhares.

Foi diante dessas contradições, comuns na história de qualquer tempo e lugar, que enxergamos a possibilidade de dar um outro olhar, ir além das cristalizações já constituídas. Partimos da hipótese de que essa construção não fosse perpassada apenas pelo caos, mas que, a despeito das inúmeras dificuldades atribuídas, contidas nos documentos oficiais do período para a implantação e funcionamento desse espaço, serviria de referencial para a instrução secundária na província. Defendemos a hipótese de que esta modalidade e este lugar tiveram características próprias.

Certamente que os percalços na criação e na manutenção de estabelecimentos educativos formais no período existiram. Contudo, os mesmos documentos que anunciam o caos sugerem que, junto com os enfrentamentos, havia manifestações importantes que podem indicar outros caminhos a serem averiguados. Mesmo se tratando de documentos oficiais, é possível fazer outras perguntas aos documentos, lançar outros olhares aos relatos feitos pelos Inspectores de Instrução Pública, e outros. Como não se pode perder de vista que são relatos de homens de seu tempo,

não consideramos viável um olhar único para a história, desconsiderando debates, homens, práticas e outros elementos.

Conforme assinalaram Valdez e Barra (2012), a despeito dos problemas destacados, a obra de Bretas é valorosa, pois se trata de uma iniciativa e desejo desse professor em tempos que não havia tantas exigências acadêmicas no que se refere aos cuidados teóricos. Tampouco havia ênfase avaliativa no quantitativo de produções (Qualis). Trata-se ainda de uma obra pioneira de história da educação regional, servindo para inspirar diferentes outras pesquisas. Vale destacar não só o tempo investido, mas a série de fontes que foram consultadas, como folhetos, revistas pedagógicas, memórias, jornais locais, relatórios e mensagens presidenciais, cartas régias, alvarás, decretos, manuscritos, diferentes livros de provisões e de registros, correspondências, ofícios, atestados, assentamentos de professores, etc.

Insistimos nessa perspectiva diante do risco que a história única nos oferece, de cristalizações que se tornam inquestionáveis, de não percebermos que, por detrás de discursos e afirmações dessa natureza, outras dimensões do projeto educacional em curso – aqui, especificamente o século XIX – não são percebidas. Acredita-se que, por detrás das narrativas das ausências, temos um dinâmico e paulatino processo em curso da Instrução Pública em Goiás que merece investigações.

A opinião expressa pelo autor provém da tendência de ver e julgar as informações contidas nos documentos pesquisados de forma única, como se os registros fossem inquestionáveis e prontos. Dessa forma, expressões como: “ignorância no trato com a instrução”, “ineficácia das iniciativas”, “sem possibilidade de avanço”, “falta de pessoal habilitado”, “nada de concreto se poderia fazer”, “letra morta”, e tantas outras que serão elencadas ao longo do texto, não são passíveis de definir a instrução de forma determinante nos oitocentos goiano.

Diante das pesquisas lidas, que tomam a obra do professor Bretas como referência, foi possível perceber que não há confrontos com esta obra, ao contrário, o que existe são asserções que reforçam a ideia do vazio e dos desencontros na história da educação na província goiana. Isso nos preocupa e, ao mesmo tempo, aponta a necessidade de uma revisão que traga outros olhares, que perceba as transformações da instrução secundária pública em curso nos oitocentos goiano, como o que propomos. Repetimos que não se trata de desvalorizar a produção deste autor, mas sim de alertar sobre o perigo de tomar a escrita deste, e de qualquer outro autor clássico, como acabada. Isso porque uma obra escrita no início dos anos noventa, resultado de uma pesquisa feita nos anos oitenta, que se propõe analisar a história de longa duração pode apresentar problemas.

3 Outra história possível sobre a instrução secundária goiano nos oitocentos

A historiadora Pesavento (2003) nos coloca diante do risco do convencimento a que somos submetidos na argumentação e nos recursos retóricos do narrador. No campo da História Cultural, faz-se necessário tentar chegar o mais próximo possível do acontecido, e que um mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. Nesse sentido, que outras leituras podemos fazer desses acontecimentos lidos de maneira pessimista por Bretas?

As pesquisas realizadas e registradas em nosso estudo no primeiro capítulo, na parte da revisão bibliográfica, apontam mais aproximações do que distâncias quanto aos problemas enfrentados nos primeiros anos de funcionamento do LG. Não se pode perder de vista que esses aspectos aconteciam sob um Brasil que, embora tivesse conquistado sua independência há pouco, era um lugar diferente de países europeus onde a instrução já estava melhor consolidada. Trata-se de uma sociedade

escravocrata, agrária e dependente. Dessa forma, a experiência de criar escolas de instrução secundária se deu sob a realidade da época. Apesar de tomar Goiás como referência para o que havia de pior, o próprio Bretas (1991, p. 208) se contradiz quando afirma que “[...] os primeiros anos desses liceus, em todas as províncias, foram penosos e cheios de imperfeições [...]”.

Os enfrentamentos dessas naturezas eram semelhantes aos encontrados em outras províncias, exceto o Colégio Pedro II, que, pelo lugar que ocupava, se diferenciava largamente de outros locais. A situação de prédios, por exemplo, específicos para os Liceus em outras províncias vai se conformar, sobretudo, na segunda metade do século XX. Contudo, insistimos que, a despeito de qualquer contratempo, o LG ocupava um lugar em uma província que se iniciava nas letras escolares.

Esses primeiros dados, que sabemos não ser suficientes para nos assegurar com tranquilidade, indicam algumas questões para serem melhor apreciadas, permitindo-nos traçar outra perspectiva a respeito da implantação da instrução secundária na Província de Goiás. Não se pode perder de vista que o surgimento de instituições escolares de instrução secundária, como o LG, nos oitocentos, está inserido em um processo que obrigava a criação de uma estrutura administrativa que pudesse assegurar um eficaz funcionamento burocrático e uma regular escolha e canalização de informações de que o Estado em construção necessitava.

As transformações que ocorriam inicialmente nesse período se traduziram essencialmente numa nova organização institucional e não tanto em reformulações pedagógicas ou didáticas, ou seja, o que esteve em causa foi uma mudança na teia de condições, de normas, de práticas e de regulamentações que envolviam o funcionamento das salas de aula e mais do que do ensino propriamente dito.

Contudo, isso é ignorado por Bretas (1991), que relata esse processo com uma visão geral de fracasso, resultados desastrosos na insistente tentativa de se implantar um estabelecimento de instrução secundária fadado ao fracasso. Isso porque, em terras distantes, em uma província caracterizada pela pobreza crônica, isolamento etc, parecia não caber letras e livros. Nessa perspectiva de grande pessimismo, a análise do início da instrução secundária dificilmente poderia ser vista sob um ponto de vista favorável.

Baseado na identificação pelo estigma da decadência que insiste em solidificar a imagem de Goiás no Império por uma visão refletida por viajantes europeus, sem a visão geral do século XVIII e XIX, Chaul (2001) nos permitiu contrapor ao olhar do professor Bretas. Assim, para estudar a implantação da instrução secundária goiana nos oitocentos, se faz imprescindível desconstruir a imagem de decadência tão divulgada, apesar de já refutada. Como afirmou Chaul (2001, p. 25), essa construção nos leva para a seguinte indagação: “[...] por onde andamos, em que espelho do tempo deixamos de ver a parte crítica de nossa identidade?”

As análises feitas para entendimento da implantação na instrução secundária no Brasil imperial foram essenciais para nos ofertar condições de perceber que, inserida no contexto brasileiro do século XIX, a instrução secundária goiana, através da instituição educacional destacada, o Lyceu de Goyaz, foi se consolidando dentro das suas condições objetivas. A construção de estabelecimentos próprios para a formação secundária foi marcada por influência e tendência do que ocorria no restante do país que era uma forte concepção preparatória da instrução secundária.

Nessa direção, é possível perceber que a implantação da instrução secundária fazia parte de um modelo almejado por toda a sociedade brasileira e, como seus congêneres, o LG enfrentou dificuldades. Essas dificuldades, que defendemos como próprias do período, não podem ser

tomadas como características únicas desse processo. Uma nova forma de organização institucional precisa de tempo para se estruturar, pois substituir práticas anteriores, como das aulas avulsas, implicou em uma significativa transformação nesta modalidade de ensino.

O princípio de algo exige mudanças de práticas e não nos pareceu que essas mudanças se deram sem conflitos. Não estamos afirmando que os interesses eram homogêneos, mas não podemos afirmar que este princípio se deu sob a desordem do caos e nada mais. Confrontar as verdades do autor eleito é uma das formas de observar a construção da história que determina um lado dos fatos. Certamente teria muito mais para ser feito, porém, de início, é o que temos para oferecer.

Entendemos que estas e outras questões relativas à instrução secundária na Província de Goiás nos oitocentos ainda merecem ser investigadas pelos pesquisadores da História da Educação. Concluímos então que a presente pesquisa alcançou nossos objetivos principais. No cenário em que a cultura pedagógica e a formação dos indivíduos eram ideais difundidos, os principais instrumentos voltados para sua consolidação consistiam na construção de espaços para a instrução da mocidade, sempre amparada pela produção de aparatos legais.

É possível considerar, para além das análises que valorizam o caos, a ineficiência, a condescendência que predominam até então nas produções relativas à instrução pública goiana, especificamente a obra do professor Bretas (1991), uma outra versão, de ter sido proponente e participante ativos dos acontecimentos relacionados à instrução.

4 Considerações Finais

A intenção deste texto foi socializar alguns elementos da história da instrução secundária na Província de Goiás oitocentista (1860-1888), tomando como referência o Lycêo de Goyaz, demonstrando que essa

construção não foi perpassada apenas pelo caos, mas que, a despeito das inúmeras dificuldades atribuídas, contidas nos documentos oficiais do período para a implantação e funcionamento, este espaço serviria de referencial para a instrução secundária na província. Defendemos que esta modalidade e este lugar tiveram características próprias, e que, foi diante dessas contradições, comuns na história de qualquer tempo e lugar, que enxergamos a possibilidade de dar um outro olhar, ir além das cristalizações já constituídas.

No contraponto com a obra do professor Genesco Bretas, a partir da releitura das fontes, percebemos que os percalços na criação e na manutenção de estabelecimentos educativos formais no período existiram, contudo, os mesmos documentos - em específico relatórios dos inspetores de instrução pública, produzidos no recorte temporal elencado - que anunciam o caos sugerem que, junto com os enfrentamentos, havia manifestações importantes que podem indicar outros caminhos a serem averiguados. A partir do embasamento teórico metodológico da História Cultural, defendemos que não se pode perder de vista que os relatos de homens de seu tempo, não consideramos viável um olhar único para a história, desconsiderando debates, homens, práticas e outros elementos.

Reforçamos que essa abordagem se insere nos debates que vêm ocupando o atual panorama da historiografia da educação no Brasil, no qual é possível perceber que temas e períodos até então não privilegiados pelas pesquisas passam a despertar novos interesses, a partir de novas abordagens. Uma discussão no campo da História e da História da Educação no Brasil, suas relações e mudanças, tendo como aporte teórico a História Cultural, estabelece as relações de pesquisa com as fontes.

Foram tentativas de avanços e recuos, ora bem concretizadas, ora não, mas o importante é reconsiderar, perceber que, durante o Império, em Goiás as iniciativas para se estabelecer a instrução secundária na

província foram marcadas pelas condições ofertadas naquele período. O Estado tinha uma preocupação, os inspetores não eram ausentes, os professores, homens com outras funções públicas com disposição em assumir cadeiras e participar da instrução. Portanto, houve esforços que não podem ser suprimidos pela questão do pessimismo tão consolidado quando se fala na instrução secundária nos oitocentos goiano. É importante que outras iniciativas de investigação sejam despertadas, porque os documentos nos alertam que ainda há muito o que se pesquisar, muito o que ressignificar a respeito das informações até então reveladas.

Em síntese, no caso da instrução secundária goiana, não há como reduzir as iniciativas ao caos. Isso seria, do ponto de vista da História Cultural, valorizar a história vista de cima, olhada por um único viés, em uma única direção. A partir dos confrontos, pudemos concluir que os enfrentamentos sempre estiveram presentes, e que assim a instrução secundária goiana nos oitocentos, o Lycêo de Goyaz, teve seu espaço, constituiu seu lugar no seu tempo.

Referências

BRETAS, Genesco. Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BURKE, Peter. **O que é a história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHAUL, Nasr. Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Editora UFG, 1997.

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

- FARIA FILHO, Luciano. Mendes. (Org.) **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias – questões para a história da educação**. Campinas: Autores Associados / Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. 160 p. (Col. Memória da Educação).
- FARIA FILHO, Luciano. Mendes. Instrução Elementar no século XIX. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LIMA E FONSECA, Thais. Nívea de. História da educação e história cultural. *In*: GREIVE, C. V.; LIMA E FONSECA, T. N. de. (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 49-75.
- LOPES, Eliane. Marta. Santos Teixeira; GALVÃO, Ana. Maria. de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MICELI, Paulo. Sobre história, Braudel e os vaga-lumes. A Escola dos *Annales* e o Brasil (ou vice-versa). *In*: FREITAS, M. C. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.
- PESAVENTO, Sandra. Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VALDEZ, Diane.; BARRA, Valdeniza. Maria. Lopez. da. **História da Educação em Goiás: Estado da Arte**. R. Educ. Pública. Cuiabá, v. 21, n. 25, p. 105-125. Jan/abr 2012.
- VIDAL, Diane.; FARIA FILHO, Luciano. Mendes. de. **História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880/1970)**. Revista Brasileira de História, São Paulo: ANPUH, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

Capítulo 4

A instalação do grupo escolar Uberaba, a educação e o progresso na visão do jornal *Lavoura e Comércio*: instrução escolar uberabense na República Velha (1906-1909)

*Cláudia Aparecida da Costa Vicente*¹

*Carla Aparecida da Costa Vicente*²

1 Introdução

No século XVIII, a ação do Estado no campo da educação era assunto de destaque, para muitos dos iluministas, educação e democracia caminhavam juntas e, apenas por meio da educação seria construída uma nação igualitária, baseada na justiça, liberdade e nas virtudes democráticas.

No Brasil, nos processos da Independência e da Proclamação da República, houve expressivos esforços em torno da reforma da instrução pública (ROSSI, 2009; 2017), porém, não bastava apenas ensinar, deveria existir mecanismos para ensinar de forma produtiva, pois a educação do homem moderno exigia uma vasta gama de conhecimentos diversos (CARVALHO, 2005):

Com o plano de instrução pública, pretendia-se criar o homem novo, produzir uma pátria regenerada capaz de efetivar os princípios de uma sociedade democrática. A escolarização despontava como um dos veículos prioritários na construção da nacionalidade. Tratava-se de um plano para a composição de uma escola nacional, tal como o século XIX iria constituí-la. Os princípios deflagrados por aquele plano, sobretudo, tornaram-se uma referência pedagógica da qual nos sentimos herdeiros, especialmente quando, no

¹ Mestre em Tecnologias, Comunicação e Comunicação. IFTM. claudia.acivente@gmail.com

² Especialista em Rede de Computadores. IFTM. carlacvic@gmail.com

coletivo, expressamos a defesa da escola pública, universal, única para todos e gratuita. A inspiração para esse plano adveio da efervescência intelectual do século XVIII, o qual, não por acaso, ficou conhecido como o século das luzes ou da ilustração (ROSSI, 2009, p. 90).

Assim, a escola no imaginário republicano foi símbolo da instauração de uma nova ordem para o Progresso (CARVALHO, 2003), incentivando as pessoas a discutirem a necessidade de instrução e abertura de espaços próprios, com isso, observou-se na Primeira República, o surgimento de dois grandes movimentos: “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, que reivindicavam respectivamente, a abertura de novas instituições de ensino e a melhorias dos métodos, modos e conteúdo de ensino (NAGLE, 2009). Portanto, a escola era a “arma” para a regeneração do indivíduo e o instrumento por meio do qual o Progresso seria efetivado.

De modo geral, a educação era interpretada como o desejo de construção de uma unidade nacional, que segundo Rossi, (2017), tinha como uma de suas finalidades normalizar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares, além de homogeneizar costumes, hábitos e culturas.

Para Carvalho (2003), Monarcha (2016), Lima (2014) e Rossi (2017), a centralidade que a escola passou a exercer na vida social, podia ser verificada, tanto por meio de sua arquitetura, prédios imponentes, espaços com relativo conforto, quanto por seus aspectos festivos como as comemorações, homenagens, hasteamento da bandeira, canto do Hino Nacional, mobiliário, material didático, entre outras atividades discentes e docentes.

As mudanças sociais, políticas e econômicas realizadas durante a Primeira República, tiveram ecos no contexto educacional. Ecoavam-se discursos de como a alfabetização era importante para vencer o

analfabetismo, portanto, era condição *sine qua non* para o progresso e, deveria ser realizada maciçamente (ARAÚJO; ARAÚJO, 2012).

Todavia, foi após a Proclamação da República que a preocupação educacional foi acentuada, pois era por meio da escolarização, que seria alcançado o progresso do país. Além de civilizar o povo, vinham com as políticas educacionais, maneiras de higienizar a nação.

Ao chegar no país, o movimento higienista trouxe uma nova preocupação - a saúde pública. Alinhando-se aos projetos político, econômico e social, viu-se no ensino um local privilegiado para colocar na mente da população a necessidade de cuidado com a saúde (OLIVEIRA, 2012).

Essas e outras transformações, como a urbanização, fizeram parte de um processo chamado de modernização que foi desencadeado a partir de uma nova forma de perceber o mundo e a condição humana, tanto que a organização da escola primária foi considerada importante projeto dessa modernização que a República pretendeu concretizar na sociedade brasileira.

Com isso, a nova escola, necessitava de um lugar apropriado para manter as condições de educação. As escolas isoladas, eram vistas como sinônimo do passado e de algo precário, em contrapartida, a ideia do grupo escolar, denotava progresso e apontava para o futuro, inovando inclusive na arquitetura, uma vez que possuía um aspecto monumental, cujos prédios tinham amplas salas de aula, , boa iluminação, ventilação, localização privilegiada no centro da cidade, vários professores qualificados, classificação mais homogênea dos alunos, tornando-se, assim, uma instituição escolar mais moderna e complexa, coerente com os novos pensamento republicanos (LIMA, 2014); (CARVALHO, 2003).

2 Minas Gerais, a República e a Educação

Para Lima (2014), Minas Gerais acompanhando as tendências republicanas de modernização e escolarização efetuou esforços no sentido de conciliar a sua escola pública com os ideais liberais e positivistas.

Apesar de ocupar a posição de segunda economia do país, por ser desprovido de litoral, não participou de forma efetiva do crescimento das importações no período imperial, seu território foi formado na tentativa de se evitar a entrada de exploradores em busca das minas de ouro e diamante, por isso, o povo que compunha o estado de Minas Gerais era basicamente formado por trabalhadores rurais e, devido à identidade rural e ao baixo nível de participação política dessa camada, o coronelismo achou terreno fértil para seu desenvolvimento e consolidação (LIMA, 2014).

Em Minas Gerais, os anos que se seguiram após a Proclamação da República, foram sombrios, a instabilidade político-econômica materializava-se nas ruas da cidade, diante da miséria e da ignorância da população, o que fortaleceu, de acordo com Rocha (2008), a crítica de políticos e intelectuais republicanos de que a construção de uma nova nação dependia da instrução popular como parte de um percurso civilizatório.

Ainda, havia crítica em relação ao estado precário das escolas isoladas, como a existência de um professor único para atender alunos em diferentes níveis de aprendizado, falta de controle do Estado sobre esses estabelecimentos, falta de material, espaço próprio, baixa frequência etc. De tal modo, havia a necessidade de expandir a instrução pública para que o novo regime, a República, fosse de fato consolidado. A meta dos políticos e intelectuais da República era combater tanto o analfabetismo como a

vadiagem da criança, tirando-as das ruas e levando-as para a escola (ROCHA, 2008).

Lima (2014) assevera que Minas Gerais, ao tentar promover os ideais republicanos, sobretudo os relativos à educação, ocupou-se de reformas estruturais, consideradas básicas para consolidação da ordem republicana no Estado, com isso, após sua vitória nas eleições estaduais, no dia 28 de setembro de 1906, o presidente João Pinheiro da Silva, sanciona a Lei nº 439, autorizando ao governo a reforma do ensino primário, normal e superior:

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei: Art. 1º - Fica o Governo de Minas Gerais autorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intelectual, moral e física. Art. 2º - A reforma será feita sobre as bases da presente lei. Art. 3º - O ensino primário – gratuito e obrigatório – será ministrado em: I – Escolas isoladas; II – Grupos escolares; III – Escolas-modelo anexas às escolas normais. [...] Art. 7º - Aos grupos escolares e às escolas-modelo dar-se-á a organização mais adaptada aos intuítos de sua instituição. Parágrafo único – Nos grupos escolares poderá ser criado o ensino técnico primário.

A reforma do ensino primário, na gestão de João Pinheiro, teve sua relevância em comparação com outras, segundo Gonçalves (2014), pelo valor dado à instrução pelo próprio presidente, bem como, pela grande quantia dispendida nessa empreitada, cuja proposição era fornecer novo tratamento à instrução do povo mineiro.

Desse modo, em Minas Gerais, a Reforma João Pinheiro, introduziu importantes mudanças no cenário estadual do ensino primário como o ensino graduado; a constituição de turmas homogêneas; a presença de um programa de ensino com a definição de horários e professores responsáveis por uma série, diretor incumbido da administração do

espaço (ROCHA, 2008). A escola passa a ser o local específico para ensinar, preparar as crianças para o mundo do trabalho e impô-las novos hábitos e cultura.

3 O auspicioso na imprensa, a criação do Grupo Escolar Uberaba

A construção e melhorias de espaços urbanos, tornava a vida dos cidadãos melhor, elevando a cidade a uma condição progressista e civilizada.

Os significados atribuídos ao conceito de civilização, utilizado de maneira conexa ao conceito de progresso, envolvem a maneira pela qual parte dos cidadãos queria que a urbe fosse vista e julgada na dimensão do espaço urbano, da imprensa e da política. Estes três campos mantinham estreitas relações no que concerne à formulação das imagens da cidade (OLIVEIRA, 2015, p. 21).

Uberaba, localizada na região do Triângulo Mineiro, cujo início como núcleo urbano se deu a partir do século XIX, foi distrito, vila e freguesia, para que, nos idos de 1856, alcançasse o *status* de cidade (OLIVEIRA, 2015), adquirindo destaque na região, que pela centralidade política e econômica, tornou-se entreposto comercial no Brasil Central.

No que se refere à educação, Uberaba estruturava-se como referência na formação de elites locais com a existência de colégios como o Nossa Senhora da Dores e o Marista Diocesano, além dessas iniciativas particulares, havia escolas públicas, mantidas e dirigidas pelo Estado ou pelo Município (OLIVEIRA, 2015).

O Instituto Zootécnico foi a primeira instituição de ensino superior destinada à formação de engenheiros zootécnicos, sendo criado a partir da Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892, enquanto a escola normal foi criada pela Lei Mineira nº. 2.783, 22 de setembro de 1891 e, tinha como objetivo

preparar pessoas de ambos os sexos para o magistério e, a importância destas reside no fato de ambas preparavam mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2007).

A partir do reconhecimento das falhas nos sistemas de ensino, em 1906, por intermédio da reforma João Pinheiro, condições foram criadas para a universalização da escola pública primária, para concretizá-las, a primeira ação do Governo de Uberaba (GUIMARÃES, 2007), foi reunir-se na Câmara Municipal e, após, discussões e debates, foi sancionada a Lei nº 202, de 2 de abril de 1907, que “autoriza o Agente Executivo Municipal a construir um prédio destinado ao grupo escolar e oferecer ao governo do Estado o próprio onde funcionou o Instituto Zootécnico para uma escola modelo” (CÂMARA MUNICIPAL DE UBERABA, 1907).

Os debates sobre a instalação de um grupo escolar na cidade de Uberaba, começaram a ser discutidos em vários veículos, dentre eles, o jornal *Lavoura e Comércio*, fundado em 6 de julho de 1899, que foi capaz de demonstrar em suas linhas as significações da vida em sociedade, do meio rural, da política, da economia e da religião sobre a cidade de Uberaba.

[...] Lavoura e Comércio tem sido o mais vigoroso propulsor do progresso e do engrandecimento de Uberaba. O jornal é a maior força civilizadora de que dispõem as coletividades, nos tempos modernos. Guia, orienta, coordena, ensina, estimula e chega a elaborar o próprio pensamento do seu povo [...] (MENDONÇA, 1974, p. 184).

Portanto, o jornal era o veículo disseminador da civilização e contribuía para modificação intelectual, material e moral da população uberabense, tornando-se um objeto de atenção dos leitores. Os debates em torno da instalação de um grupo escolar na cidade de Uberaba começaram em 1906, mesmo antes da promulgação da Lei nº 439, de 29 de setembro

de 1906, no dia 27 desse mesmo ano, a edição nº 753, do jornal *Lavoura e Comércio*, publica na sua primeira página duas matérias intituladas “*Pela instrução*”, na primeira delas, o assunto é sobre a doação de um prédio na cidade para a instalação de um grupo, bem como para o Instituto Zootécnico, a segunda, comenta sobre as providências e a preocupação de João Pinheiro sobre a instrução pública.

Na edição, nº 754, de 30 de setembro de 1906, um dia após a promulgação da lei, o jornal *Lavoura e Comércio* publica o seguinte:

A vista do interesse que o novo governo mostra pelo mais amplo desenvolvimento e aperfeiçoamento da instrução pública, acreditamos que elle ha de fazer bastante pelo ensino em Uberaba [...] a nossa municipalidade que infelizmente, pouco ou quasi nada tem feito nesse sentido, cumpre agir por sua parte, reformando *de foud el camble* o ensino municipal. Com isso ella muito ganhará na *sympathia* popular, como ganhou com ato louvável de outro dia, offerecendo ao governo um prédio para estabelecimento de um dos grupos escolares a serem creados.

A edição nº 760, de 21 de outubro de 1906, comemora o fato de o governo estadual ter aceitado a doação de terreno para instalação do grupo escolar “[...] *vamos ter um grupo escolar aqui. Pois é verdade; o governo accitou o offerecimento da nossa municipalidade e contemplará Uberaba com um desses estabelecimentos de ensino a ser creados*”, enquanto a edição nº 771, de 19 de novembro, informa sobre o envio de fotografia do prédio que a “municipalidade” ofereceu para a instalação do empreendimento.

Os assuntos tratados nas edições de 1906, evidenciavam a importância dada pelo município em relação às reformas do ensino primário e, como esse era importante no âmbito do projeto civilizador da população uberabense.

No ano seguinte, no dia 4 de abril de 1907, após a Câmara Municipal de Uberaba (CMU) ter promulgado a Lei nº 202, no dia 4 de abril, a edição nº 807, trouxe a informação de que após o oferecimento e aceite pelo governo estadual dos prédios para a instalação das instituições de ensino, a CMU desistiu do feito, justificando o alto custo na reforma de dois edifícios, preferindo a construção de local próprio. A decisão não agradou à imprensa uberabense, *“Esta esperança, infelizmente, não alimentamos nós, com bastante magoa o dizemos. Para o local do futuro edificio foi escolhida a praça Comendador Quintino, nos Estados Unidos”*, porém, a frustração não encerrou-se nessa matéria. No dia 7 de abril, o descontentamento aumenta, a edição nº 808 traz:

Razão tínhamos nós quando escrevemos que o grupo escolar não seria mais instalado este anno. De facto, não será nem neste, nem 1908, nem nunca, se para a sua criação depender de mais uma lei como aquella que se fez outro autorisando o sr. agente do executivo a construir um predio sem dinheiro e estando os títulos municipais valendo pela metade. O próprio agente do executivo já reconheceu a insanidade da lei que aprovou, tanto que não chamará concorrente para a execução do serviço, ficando tudo como dantes no quartel de Abrantes [...] mas graças a boa vontade do sr. Carvalho Britto que ainda ante-hontem telegraphava ao sr. inspector tecnico desta circumscripção, pedindo-lhe que insistisse com a camara para adaptar um outro predio afim de que o governo podesse dotar a nossa cidade com este util melhoramento [...]

Analisando as duas publicações, podemos fazer um paralelo entre a realidade local e a nacional em relação à educação no período republicano, mesmo que não estejam propriamente descritos, há no discurso do jornal *Lavoura e Comércio*, indícios a favor dos ideais republicanos.

Nesses termos, podemos concordar com Capelato (1994), ao dizer que um jornal não é um veículo imparcial e neutro diante dos fatos e

acontecimentos, afinal, a imprensa constitui-se em uma ferramenta de manipulação de interesses e de intervenção na vida social, como podemos notar, nas edições abaixo citadas:

- a) Edição nº 811, de 16 de abril de 1907: Foi para a câmara municipal a ideia da criação do grupo escolar. A resolução da câmara naquele momento parecia ser definitiva: *"e nós abstermos de comental-a porque nossa municipalidade nessa história do grupo escolar do modo que quis foi fazer pilheria, e pilheria só se comenta em folhetins humorísticos"*;
- b) Edição nº 812, de 21 de abril de 1907: Partido Republicano Municipal em sua última resolução, tomou a iniciativa da instalação do grupo escolar de Uberaba, tendo nesse sentido remetido telegrama ao secretário do interior no dia 16;
- c) Edição nº 814, de 28 de abril de 1907: o inspetor de ensino Antônio Loureiro encaminhou ao Jornal uma carta informando sobre que o prédio para construção do grupo já tinha sido contratado;
- d) Edição nº 823, de 30 de maio de 1907: o secretário do interior devolve ao dr. Phillipe Aché - representante do Partido Republicano Municipal - com modificações, a planta do prédio onde será instalado o grupo. A perspectiva é inaugurá-lo em agosto deste mesmo ano;
- e) Edição nº 833, de 6 de julho de 1907: o ministro do interior Carvalho Britto, simplificou a planta de adaptação para a construção do prédio do grupo escolar.

A partir de agosto de 1908, a edições nº 948, de 13 de agosto; nº 949 de 16 de agosto e a de nº 953, de 30 de agosto, destacavam as negociações entre a CMU e o Estado no que diz respeito à construção do prédio; a construção ficará a cargo de empreiteiro de Belo Horizonte e a saída do empreiteiro da capital para Uberaba, respectivamente.

Em setembro, as edições nº 956 de 10 de setembro, e a nº 957, de 13 de setembro, diziam respeito ao lançamento da pedra fundamental do Grupo Escolar de Uberaba, momento de comemoração, conforme matéria:

Apesar do pó insuportável que o vento levantava, causando um enorme incomodo a todo o [...] esteve muito concorrida a sympatica solemnidade,

realizada domingo [...] do assentamento da primeira pedra do edificio destinado ao nosso grupo escolar. As 5 horas da tarde, reunia-se no centro da praça Comendador Quintino uma compacta multidao de pessoas de todas as classes, [...] Antes de ser assentada a pedra, o dr. Tancredo Martins da Sociedade Amante da Instrucção, proferiu um inspirado e eloquentissimo discurso, salientando a importancia da escola, discurso que foi ouvido com manifesto agrado por todo o auditório, que acolheu as ultimas palavras do orador com estrondosa salva de palmas [...] Não terminaremos essa noticia sem felicitar-mos com toda a abundancia d'alma, o sr. dr. Ernesto de Mello Brandão e a camara municipal pelo auspicioso inicio dessa construcção que tantos esforços e boa vontade lhes tem custado (LAVOURA E COMÉRCIO, edição nº 958 - 13/09/1908).

Com essa passagem, constatamos o que os autores abordados no decorrer desse artigo têm dito a respeito da importância do grupo escolar como símbolo de civilidade e progresso da cidade a partir da educação pública primária destinada às pessoas mais pobres e da mudança de lugar, com a construção em um local específico, permitindo a constituição de uma nova cultura, com indivíduos escolarizados e preparados para as atividades do trabalho e da vida em sociedade.

Partindo para 1909, ano da inauguração do Grupo Escolar de Uberaba, as publicações analisadas começavam com informações sobre o número de matrículas e a grande procura por essa instituição de ensino.

Na edição nº 1053, de 15 de agosto, a comunidade uberabense é informada sobre a quantidade de matrículas *“Até hontem tinha se matriculado 109 creanças, sendo 59 do sexo masculino e 50 do sexo feminino”*, a nº 1055, de 22 de agosto, as matrículas tinham atingido o total de 400: *“não há exemplos aqui de um estabelecimento em tão poucos dias registrar tantas matriculas. Isso denota as sympathias que o instituto a inaugurar-se inspira á essa sociedade [...]”*; a edição nº 1058, de 2 de setembro, afirma que as matrículas sobem para 600, porém, nessa última,

começavam as preocupações com o quantitativo de alunos matriculados, das turmas e a falta de nomeação de professores para cuidar das diversas classes existentes no grupo.

Desse modo, assumimos que a velocidade com a qual o jornal circulava mantinha viva a chama do debate, uma chama acerca de uma prática social repleta de ideologia e significações (CAMPOS, 2012), e, nesse contexto, o jornal *Lavoura e Comércio* constitui-se em como uma discursividade sobre a cidade, um falar marcado por interpretações e estratégias (BOLOGNESI, 2004), atuando como forma de produção de sentidos sobre a cidade, a vida cotidiana e as relações.

Continuando em 1909, no dia 3 de outubro, foi realizada a inauguração do Grupo Escolar Uberaba, a qual, foi motivo de celebração, ocupando duas colunas no jornal *Lavoura e Comércio* - edição nº 1067, que segue:

Uberaba vê hoje concrectisada em bella realidade uma das suas mais ardentess aspirações. Depois de muitos esforços que despendeu, vencendo obstaculos o decepções, atravessando dias de desalento a dias de animadora esperanças, ella assista hoje á inauguração de seu grupo escolar [...]. Assim a popular casa de ensino que se inaugura agraciada pela sympathia de toda a população uberabense, corresponda a esses esforços, proporcionando ás creanças ensino seguro a sadio, preparando com vantagem o espirito e o character de nossa infância [...].

Além dessa publicação, no dia 7 de outubro, a matéria “*Grupo escolar de Uberaba - As festas da Inauguração - Regosijo Popular*”, edição nº 1068, de 7 de outubro, continua destacando a inauguração da nova instituição de ensino da cidade, acrescentando outros detalhes àquela publicada no dia 3 de outubro:

Bellas e tocantes, cheias de animação e encanto, correram as festas da inauguração de nosso grupo escolar, realizada domingo passado. A ella afluuiu uma concorrência numerosissima de senhoras e cavalheiros, representando todas as classes sociaes. O amplo edificio estava cheio, transbordava, tornou-se pequeno para comportar toda gente que queria assistir á festa, partilhando de regosijo pela inauguração do utilissimo estabelecimento fadado a prestar á infancia de nossa terra os mais preciosos beneficios, instruindo-a e preparando seu carácter. A enorme assistencia vibrava de contentamento. Havia em todos os semblantes um sorriso illuminativo de alegria [...]As inteligentes creanças estiveram presentes a todos os actos uniformisadas e arrumadas, ostentando o estandarte de sua escola [...] A gentileza do sr. Honório Guimarães captivou a sympathia de toda a população uberabense. Segunda-feira o grupo começou a funcionar com boa frequencia. Os alumnos estão divididos em 11 classes, funcionando umas das 7 ás 11 horas da manhã, e outras do meio dia ás 4 da tarde [...].

A reiteração diária de determinados padrões culturais ditados nas páginas dos jornais gerava um contrato de confiança – envolto de crenças, memórias e aspirações – entre editores e leitores, tratando-se de um conceito que remonta e se mistura à ideia de cultura, ao processo educativo pelo qual a humanidade inventa e reinventa a si mesma (CAMPOS, 2012), a partir da articulação do discurso, ideologia e cotidiano, tornando possível o pensar no texto enquanto um caminho de ligação entre as instituições e a língua histórica e socialmente construída, por meio de discursos.

Até o final de 1909, várias edições continuaram a falar do grande feito que foi a inauguração do Grupo Escolar Uberaba:

- a) Edição nº 1069, de 10 de outubro de 1909, “*instituição de premios. Os premios do Lavoura*”, no qual o Jornal premiaria uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino, que obtivesse melhor desempenho no semestre, com a publicação de uma página em homenagem;

- b) Edição nº 1070, de 14 de outubro de 1909, o ateliê de alta costura “*Au Louvre*” doaria dois uniformes completos a um menino e a uma menina que se destacassem no semestre letivo;
- c) Edição nº 1071, de 17 de outubro de 1909, trata de premiação ao melhor aluno, dessa vez, ofertada pela empresa de joias Manoel Terra e Filho;
- d) Edição nº 1073, de 24 de outubro de 1909, traz a informação de um telegrama enviado por um correspondente em Belo Horizonte, noticiando a nomeação de professores e professoras para o grupo escolar, atingindo o total de 8, para 11 classes;
- e) Edição nº 1074, de 28 de outubro de 1909, comenta a homenagem que o Grupo Escolar Uberaba fez pelo aniversário de um ano do falecimento do presidente do Estado de Minas Gerais, João Pinheiro;
- f) Edição nº 1080, de 18 de novembro de 1909, fala sobre a participação do Grupo nas comemorações do 20º aniversário da República.

Com essas práticas, desde a inauguração do Grupo Escolar Uberaba com a descrição narrativa dos acontecimentos e das atividades realizadas pelos alunos e professores em ocasiões especiais, demonstram a expressividade desse tipo de instituição de ensino, como forma de expressão dos princípios definidos pelos republicanos.

A construção de prédios específicos, para abrigar os grupos escolares, conforme Vieira e Almeida (2017), foi uma preocupação tanto da administração das cidades, bem como, de grupos da sociedade civil. O grupo deveria ter destaque na cena urbano, tornando-se visível, como signo daquilo que foi pensando para a República no Brasil.

4 Considerações finais

A Proclamação da República implicou na criação de uma nova identidade, de um novo papel a ser desempenhado pelo Brasil e pelos “concidadãos”, no termo do Manifesto Republicano de 1870, o qual necessitava o descobrimento de novos hábitos e civilidades, mas, para isso,

o novo homem deveria ser educado, ensinado a olhar o mundo com novos olhos, visando o progresso.

Para que o ideal republicano fosse alcançado, instituições de ensino deveriam ser criadas, a educação era um fator fundamental para realização do sonho da República, por isso, várias ações e discussões foram realizadas no que diz respeito à instrução pública.

Em Minas Gerais, a reforma João Pinheiro, foi a que trouxe maior impacto no ensino primário, tanto pelo nível de aprendizagem, quanto pela sistematização do ensino, permitindo a constituição de novas relações que poderiam ser sintetizadas na forma dos grupos escolares, símbolo da inovação e modernidade.

No princípio do século XX, Uberaba se despontava como uma importante cidade do Triângulo Mineiro, portanto, sua população precisava apreender os novos padrões trazidos pela modernidade e, para se alcançar essa realização, instituições de ensino seriam necessárias.

Até a inauguração do Grupo Escolar Uberaba – atual Grupo Brasil – foram travados entre os agentes sociais e políticos vários embates, alguns dos quais comentamos nas linhas do jornal *Lavoura e Comércio*.

Nas folhas impressas dos jornais, não são buscadas apenas questões educacionais, Campos (2012), mas também, os sentidos conferidos pelo homem ao mundo por meio de notícias, imagens, entrevistas e propagandas, procurando, pois, as maneiras pelas quais os grupos olharam esse mundo e ensinaram a outros homens como observá-lo a partir de determinada realidade, explicitando um horizonte com um movimento histórico mais amplo.

A organização dos grupos escolares não diz respeito apenas à nova tecnologia, à modernidade, a um novo modo de educar e ordenar, mas, sobretudo, trata-se de uma estratégia de ação na esfera educativa que molda práticas, legitima competências, (VIEIRA e ALMEIDA 2017),

propões novas alternativas a partir da criação e da divulgação de novas perspectivas e representações escolares.

Fontes:

Jornais

Ano 1906 – Edições

nº 753, de 27 de setembro

nº 754, de 30 de setembro

nº 760, de 21 de outubro

nº 771, de 29 de novembro

Ano 1907 – Edições

nº 805, de 28 de março

nº 807, 4 de abril

nº 808, de 7 de abril

nº 811, de 16 de abril

nº 812, de 21 de abril

nº 814, de 28 de abril

nº 823, de 30 de maio

nº 833, de 6 de julho

Ano 1908 – Edições

nº 948, de 13 de agosto

nº 949, de 16 de agosto

nº 953, de 30 de agosto

nº 956, de 10 de setembro

nº 957, de 13 de setembro

nº 958, de 17 de setembro

Ano 1909 – Edições

nº 1053, de 15 de agosto

nº 1055, de 22 de agosto

nº 1059, de 2 de setembro

nº 1060, de 9 de setembro

nº 1062, de 19 de setembro
nº 1064, de 23 de setembro
nº 1066, de 30 de setembro
nº 1067, de 3 de outubro
nº 1068, de 7 de outubro
nº 1069, de 10 de outubro
nº 1070, de 14 de outubro
nº 1071, de 17 de outubro
nº 1073, de 24 de outubro
nº 1074, de 28 de outubro
nº 1080, de 18 de novembro

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Grupos escolares em Minas Gerais: Um estudo de caráter regional e demográfico sobre a Primeira República. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 2, n. 11, p.449-477, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21707>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Grupos escolares e região:** concretizações e obstáculos à política educacional mineira na Primeira República. 2012. 35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gto2-1727_int.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

BOLOGNESI, Rosilaine. **Os sentidos da cidade numa coluna de jornal:** cotidiano e discurso. 2004. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/o sentidos da cidade numa coluna de jornal cotidiano e discurso.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/o%20sentidos%20da%20cidade%20numa%20coluna%20de%20jornal%20cotidiano%20e%20discurso.pdf)>. Acesso em: 07 mai. 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERABA (Município). **Lei nº 202, de 02 de abril de 1907.** Autoriza o Agente Executivo Municipal a construir um prédio destinado ao grupo escolar e oferecer ao governo do Estado o próprio onde funcionou o Instituto Zootécnico para uma escola modelo. Uberaba, MG, Disponível em:

<<http://cidadao.camarauberaba.mg.gov.br/portalcidadao>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

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. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 1 [28], p. 45-70, 2012. Disponível em: < <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/320>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/Edusp, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: O imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola pública e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusp, 2003.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891 – 1918) Tese. 2004. 274 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-86PSJH>>. Acesso em: 02 mai. 2021.

GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. **Templo do Bem**: O Grupo Escolar de Uberaba na escolarização republicana (1908-1918). 2007. 267 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14064>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. **Modernidade e educação no Brasil Republicano**: O grupo escolar Honorato Borges (Patrocínio/MG, 1972-1930). Uberlândia: Edufu, 2014.

MENDONÇA, José. **História de Uberaba**. Uberaba: 1ª ed. Academia de Letras do Triângulo Mineiro. Bolsa de publicações do município de Uberaba. 1974, p. 184.

MINAS GERAIS (Estado). **Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906**. Autoriza o Governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=439&comp=&ano=1906>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuro (Brasil - séculos XIX e XX)**. Uberlândia: Edufu, 2016.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3 ed. São Paulo: EDUSP. 2009.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense. 1990.

OLIVEIRA, Raniele Duarte. **A cidade na perspectiva de um processo civilizador: o espaço urbano uberabense e suas relações socioculturais (1889-1927)**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16502>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação da Primeira República (1906-1924)**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13885>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. **A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo

Horizonte, 2008. Disponível em: <A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ROSSI, Ednéia Regina. A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). **Série-estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 45, p.159-171, 28 jul. 2017. Universidade Católica Dom Bosco. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1048>. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1048>>. Acesso em: 17 mai.. 2019.

ROSSI, Ednéia Regina. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 89-102. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8430218-Fundamentos-historicos-da-educacao-no-brasil.html>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

VIERA, Flávio César Freitas; ALMEIDA, Renan Eustáquio Assis de. Grupo escolar da cidade: Novo modelo de educação em Diamantina - MG, 1906-1908. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2017, João Pessoa. **Anais....** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. p. 960 - 974. Disponível em: <Novo modelo de educação em Diamantina - MG, 1906-1908>. Acesso em: 02 jan. 2019.

Capítulo 5

As contribuições dos frades menores franciscanos na história da educação do Brasil

*Paula Ruas Ferreira*¹
*Ana Palmira B. Santos Casimiro*²

1 Introdução

O presente texto enfatiza a Memória e a História da Educação no Brasil pautada nas contribuições da Ordem Franciscana no contexto histórico, cultural e educacional do país, especificamente na transição do século XIX para o século XX. Apresenta como objetivo central, o legado pedagógico dos Frades Menores do Convento de São Francisco na Bahia, advindos dos formadores alemães, com as categorias franciscanas propriamente ditas, incorporadas em suas formações, uma vez que foram plasmadas pela natureza da Ordem desde o seu início com a presença do carisma, em todos Continentes, preservando a essência da Regra de vida, instituída por Francisco de Assis, principalmente como ocorreu à interação cultural na memória transmitida como processo pedagógico desses Frades.

Foi com base nessa formação, permeada de teorias e práticas da educação cristã, advindas dos intelectuais da Ordem, que adotou o carisma franciscano como fonte de formação acadêmica e posteriormente se dedicou a disseminar a educação formal por meio da filosofia, da teologia,

¹ Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pós Graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, participante do Grupo de Pesquisa Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação. Museu Pedagógico - UESB.

² Doutora em Educação pela UFBA e Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil - HISTEDBR e ao Museu Pedagógico, no qual coordena o Grupo de Pesquisa Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação.

da memória e da história, observando os conceitos educativo-religiosos estabelecidos em cada época, principalmente no contexto educacional da sociedade brasileira. Enfatiza também, o entendimento dessa educação da qual os Frades Franciscanos fazem parte nas suas referências pedagógicas, cultural, filosófica e educacional no mundo desde o período medieval até os tempos atuais.

Esse modelo de educação passou a ser objeto de indagações e estudos nos meios acadêmicos, levando em consideração de que essa pedagogia refletia diretamente na sociedade onde estavam inseridos, nesse aspecto, a memória e a história, permeia nos princípios do legado educacional que permanece como um dos fundamentos principais para o entendimento dessa educação no que diz respeito à proposta da formação franciscana para os Frades e o legado dessa educação, a partir da realidade social do Brasil especialmente na Província Santo Antônio da Bahia.

2 Origens da formação e estudos dos frades Franciscanos a partir de São Boaventura de Bagnoregio

A “forma de vida” de Francisco herdada pelos frades, não é aleatória ou ao acaso, pelo contrário, está ancorada em outros pensamentos ligados a tradições cristãs imemorais nas quais o pensamento franciscano se inspirou, por meio dos primeiros teólogos da Ordem.

Seus primeiros elementos foram extraídos de passagens evangélicas bem determinadas, e desenvolveu-se no contexto de contínua comparação entre a experiência de Jesus com seus apóstolos e a experiência de Francisco com seus companheiros. Essa perspectiva de comparação constitui ponto de referência para toda reflexão sobre a vida franciscana. Assim, o contexto vital da Regra franciscana encontra-se na experiência de Francisco e seus primeiros companheiros (FONTES FRANCISCANAS, 2008, p.189).

Sua obra de reforma social e cultural desenvolveu-se em duas direções paralelas: uma para cuidar de si mesmo mediante a meditação, solidão e busca interior de sentido e orientação; outra, para a caridade e o cuidado com os outros. Duas ações complementares e paralelas. Francisco escolhe lugares longe das cidades, em solidão e em contato direto com a natureza; ele aprecia a beleza e a variedade incontável de formas e peculiaridades.

De acordo com os Documentos Franciscanos, o fundador da Ordem não escreveu sobre filosofia e muito menos seus companheiros fizeram isso, enquanto ele estava vivo. Sua abordagem filosófica é baseada no espírito interior e da sua relação com a natureza. Assim, a filosofia de Francisco não nasceu da razão, mas é fruto do espírito de emoção. Para seus seguidores ele não propôs o conhecimento por meio da razão, mas, através das Escrituras. Ele os convida a sair e a conhecer o mundo com a experiência e observação direta das coisas. Conforme Francisco, a posição diante dos frades que erram deve ser de correção espiritual, e correção das suas próprias falhas, “mas se eu não posso controlá-los e corrigi-los através da pregação e exemplo, o frade vai se tornar um carrasco que castiga e pune como fazem os poderes deste século. (FONTES FRANCISCANAS, 2008, p.1471-1690).

Sabe-se, entretanto, que ciência sempre foi dilema na vida e vivência da Regra dos frades franciscanos, pois, o fundador da Ordem tinha temor pelos estudos porque sabia que sem a sabedoria, a ciência seria impureza para a alma, pois aqueles com estudos poderiam desencadear o domínio sobre os outros. No entanto apreciava os estudos teológicos e filosóficos como fatores indispensáveis para a continuidade da Ordem perante as estruturas eclesiásticas.

A escola franciscana, ainda na baixa Idade Média, nos primeiros anos do século XIII, teve que enfrentar os mesmos problemas da escolástica,

muitos filósofos procuraram encontrar soluções plausíveis entre a ciência e a fé, e para responder às exigências da cristandade. Assim, os intelectuais franciscanos desenvolveram um apostolado itinerante, abrindo a era das missões modernas (BOEHNER e GILSON, 2003).

Não obstante, os pensadores franciscanos, desde finais do século XIII até meados do século XIV, apresentaram grande diversidade de ideias e de posições no âmbito dos problemas do conhecimento, o que acarretou divergências de pensamentos, que induziram a Ordem a cismas e a novas denominações. São Boaventura de Bagnoregio especialmente, reflete a teoria por meio do pensamento filosófico-teológico, da experiência humana do mundo e da vida. A elevação da natureza à categoria de sinal de símbolo das realidades superiores e consequência de sua visão exemplarista do mundo que refletem ou expressam de diversas maneiras. Boaventura, nascido em [Bagnoregio](#) (Itália) foi [teólogo](#), [filósofo](#) e mestre na Universidade de Paris, no período medieval, sétimo [ministro-geral da Ordem dos Frades Menores](#), foi também [cardeal-bispo de Albano](#). (BOAVENTURA, 2015).

Boaventura foi [canonizado](#) em 14 de abril de 1482 pelo [papa Sisto IV](#) e declarado [Doutor da Igreja](#) em 1588 pelo [papa Sisto V](#) como "Doutor Seráfico". Em se tratando do cuidado pelas ciências, São Boaventura é categórico, quando enfatiza que a sabedoria está de acordo com apreensão ou contato imediato com Deus, que se principia no conhecimento e remata no amor, ou seja, consiste na experiência desse conhecimento sendo muito mais sublime nobre e deliciosa do que a arguição argumentativa (BOAVENTURA, 2015).

No entanto, é imprescindível ressaltar que, nesse ambiente, de ensino, atuavam como representantes do pensamento cristão, porém, de um lado S. Tomás, que foi fiel à tradição, mas inovador no método e na conversão da Teologia em ciência rigorosa, mercê da descoberta e da

utilização da filosofia aristotélica na elaboração da sua própria doutrina; e de outro, lado São Boaventura, que era aferrado à tradição agostiniana e neoplatônica. No entanto, possivelmente, ambos foram representantes na consolidação do pensamento Escolástico (BOEHNER e GILSON, 2003).

Para muitos filósofos e teólogos, São Boaventura foi um dos intelectuais mais influentes da história da Ordem Franciscana, em consonância com os historiadores pensadores. Não podemos negar a importância e a relevância desse filósofo na consolidação eclesiástica da Ordem, no entanto, há divergências entre historiadores, a respeito da imparcialidade e veracidade da história que ele quis apresentar sobre a vida e o legado de São Francisco de Assis. São Boaventura, além de ser frade, foi Ministro Geral da Ordem, e tinha na época o “poder” de debater intelectualmente sobre os feitos e ações de Francisco e seus primeiros companheiros, por isso determinou por si mesmo a destruição dos testemunhos escritos, daqueles que vivenciaram mais próximos do fundador. “(Legenda Maior, Prólogo n. 4).

Sobre isso, relata o Prólogo da Legenda Biográfica, que existiam muitos escritos, numa diversidade muito grande da produção literária de/e sobre Francisco. Levado pela intenção de redigir uma única versão sobre a vida de Francisco de Assis, “Boaventura determinou que se destruíssem os milhares de textos e fontes existentes que relatavam os “interesses” populares. Nesse contexto, percorreu os lugares onde Francisco nasceu, viveu e morreu, e, junto com os frades, começou a recolher o material escrito. Terminou a redação em 1261, mandando, em seguida, destruir todos os escritos precedentes” (Legenda Maior, Prólogo n. 4).

O que inquieta muitos pesquisadores é entender a que tipo de memória, Boaventura quis apresentar para a posteridade a respeito da gênese da Ordem de Francisco de Assis. Para justificar a sua atitude

ênfatiza ainda, que resolve exterminar os documentos por ação divina. Em seus relatos assim prossegue,

Deus se dignou realizar por meio de seu servo, julguei que devia evitar ornato rebuscado de estilo literário, pois ao leitor devoto aproveita mais a palavra simples do que a eloquência rebuscada. Com vistas a evitar com de acordo com a ordem cronológica, mas antes me esforcei para conservar a Ordem de ligação mais adequada, visto que as coisas acontecidas ao mesmo tempo pareciam convir assuntos diversos ou coisas acontecidas em tempos diversos pareciam convir ao mesmo assunto (FONTES FRANCISCANAS, 2008 p. 553).

Pelos relatos acima se percebe que não há imparcialidade, mas o julgamento do próprio a respeito do que devia ou não ser colocado como documento verídico da história e da franciscana, que de certa forma merece atenção dos estudiosos do franciscanismo.

Todo esse percurso histórico, filosófico como também conflituoso, foi tentar compreender de forma caleidoscópica, a trajetória intelectual de alguns pensadores cristãos que se tornaram base da formação pedagógica dos Frades Menores ao longo dos séculos.

Com a “bênção” de Francisco, os Frades começaram logo a estudar e a ensinar não apenas nos “Estudos gerais da Ordem”, mas também nas grandes Universidades então conhecidas. Dessa forma, legitimaram e defenderam a tradição espiritual da Ordem, particularmente a vida apostólica, pobre e itinerante, e agiram de tal modo que os princípios espirituais da tradição franciscana, sobretudo a experiência evangélica de Francisco, chegassem a ser princípios teológicos bem fundamentados e bem propostos. Antônio, Boaventura, Duns Scotus, Rogério Bacon, Alexandre de Hales, Guilherme de Ockham, Bernardino de Sena, João de Capistrano, Nicolau de Lira são apenas alguns dos irmãos “letrados” que formam a escola dos grandes Mestres franciscanos. Unindo “santidade de vida e ciência”, durante a história ofereceram um grande contributo para a afirmação de Deus nos valores da vida, do mundo, da natureza e do homem (*RATIO STUDIORUM OFM*, 2001).

A citação acima, extraída da *Ratio Studiorum Franciscana* (2001), reflete como até os dias de hoje o respeito pela filosofia e pedagogia de Francisco orienta as ações da Ordem e como os primeiros letrados da Ordem foram fundamentais na consolidação da Educação Franciscana intra e extramuros dos conventos franciscanos. Em tal história e memória, um dos principais sistematizadores dos ensinamentos franciscanos foi, sem dúvida Boaventura de Bagnoregio, que imprimiu a matriz mais forte da face franciscana.

Nessa realidade FERREIRA (2016), enfatiza que as Faculdades de Teologia e Artes de Paris se destacou como as mais importantes e, por volta de 1250, sob a influência de Oxford, a influência do pensamento aristotélico e do pensamento árabe, a Faculdade de Arte torna-se uma verdadeira Faculdade de Filosofia. Nesta fase, o mestre escolástico não é mais o diretor de um organismo escolar rudimentar, na moldura de um sistema educativo ainda não evoluído nos seus diversos graus, não é mais, portanto, o chefe de uma escola municipal ou episcopal da primeira Idade Média e sim, aquele que tinha a sua licenciatura docente e que exercia o ofício como profissão, no quadro daquela corporação.

Sendo assim, o mestre escolástico é aquele que ao mesmo tempo teria que ser qualificado pela sua competência específica como também pela autoridade jurídica com mais autonomia daquela instituição cultural, que posteriormente se chamará de Universidade, local onde foi cenário específico da formação pedagógico-religiosa dos frades com a realidade das outras Ordens religiosas existentes na época. Entretanto, cada Ordem desenvolvia alguma atividade educativa dentro e fora das instituições religiosas às quais pertenciam, porém, sob a hipótese da existência de uma matriz pedagógico-religiosa comum, originária dos principais mosteiros da Igreja Cristã.

Segundo FERREIRA (2016), “o franciscanismo transformou-se em uma nova configuração religiosa distanciada das estruturas eclesíásticas do seu tempo,” porém com o surgimento dos novos doutores: Antônio de Pádua, Alexandre de Halles e Boaventura, nessa configuração, a educação franciscana inova radicalmente da visão humanística para uma visão filosófica e teológica assim equipara e aproxima das estruturas da Igreja como condição necessária para perpetuar o seu carisma. Para a consolidação da Ordem Franciscana, foi imprescindível que os frades frequentassem a academia (ideia contrária à do fundador), mas, para perpetuar esse movimento no século, sem dúvida foi preciso que pensadores mantivessem essa memória, não somente a oral como também a formal proveniente de debates, estudos e registros para se manter nos “padrões intelectuais da Igreja”.

A Universidade de Paris foi o lugar específico de ressignificação dessa memória. A esse respeito NORA (1993) enfatiza que os lugares de memória são espaços criados pelo indivíduo diante da crise dos paradigmas modernos, e que com esses espaços se identificam, se unificam e se reconhecem agentes de seu tempo, isto é, a tão desejada volta dos sujeitos.

Nesse ambiente, predominou a Universidade de Paris e o modelo de ensino denominado *Modus Parisiensis*, o qual foi o cenário específico da formação pedagógico-religiosa do clero erudito, em geral, e especialmente, dos franciscanos. Cada Ordem optava por um modelo pedagógico adequado aos seus interesses, porém, todas inspiradas no modelo parisiense, sob a hipótese da existência de uma matriz pedagógico-religiosa comum, originária dos principais monastérios da Igreja Cristã. Para CASIMIRO (2002), Esta é, pois, uma memória que foi perpassada ao longo da trajetória da Igreja e orientou, de acordo com as interpretações e interesses de cada tempo, as suas ações, principalmente na pedagogia e na filosofia como base educacional do carisma franciscano.

Segundo os seus historiadores e biógrafos, Francisco de Assis não pertencia à classe dos letrados, por não ter concluído seus estudos. Gostava de ser chamado de simples e ignorante, embora tivesse respeito e admiração pelos teólogos e apreço pela ciência, na comunidade religiosa à qual pertencia, tinha muito temor de que o conhecimento pudesse acarretar sérios problemas para a Ordem, por levar em conta que *o saber*, como o *poder* e o *ter*, seriam como as três grandes tentações do orgulho humano e fontes permanentes de desigualdade e brigas”. Para que não se desviasse do ideal em que fora fundado o franciscanismo, os filósofos sempre tinham como ponto de partida a Regra de Vida.

Conforme METTE (1997), paradoxalmente, com os novos tempos da educação, os teólogos inicialmente tiveram dificuldade para romper com os velhos métodos; depois a partir de um simples comentário dos textos bíblicos, passaram a desenvolver uma Teologia Sistemática; da simples “questão”, passaram à “discussão”, ou seja, a um exercício vivo, organizado em torno de um tema escolhido e animado pelo mestre. Cabe aqui ressaltar, de acordo com o pensamento do supracitado autor que do ambiente cultural dessas escolas e das primeiras Universidades do século XI, surgiu uma produção filosófica denominada “Escolástica” em que a apresentação e a transmissão da doutrina cristã já não se fazem mediante uma introdução à ação litúrgica ou mediante uma instrução elementar catequética, e nem monástica.

Na Escolástica, a doutrina sacra se organiza como ciência, que vem estruturada e elaborada por uma razão que atende à análise, a pesquisa, à divisão e a síntese. Nesse aspecto, a Escolástica, esteve relacionada exclusivamente à escola e justifica a aplicação, que fez dela, mais tarde um método de ensino praticado nas escolas. A partir do século XIII, o aristotelismo penetrou de forma profunda no pensamento escolástico, marcando definitivamente o sistema de educação da época. Com efeito,

buscou a harmonização entre a fé cristã, e, a razão manteve-se como problema básico de especulação filosófica (METTE, 1997).

Os pensadores franciscanos enfatizam que a educação (instrução), também faz parte do processo formativo de preparação para a vida na sociedade, de forma espiral e dialogal, a educação e a instrução, plasma o espírito, favorece o desenvolvimento intelectual e moral da pessoa, contribui para o pleno domínio de si de forma consciente a corresponder às exigências e cooperação das normas sociais. Essa instrução aqui em específico, sempre é direcionado pelo “mestre”: o instrutor, ou pedagogo. Em se tratando das ações formativas, Francisco surge como Pedagogo que tem sua própria forma de educar por meio da instrução.

Esta talvez fosse a capacidade mais apreciado da personalidade de Francisco de Assis, o fato de expressar uma pedagogia ancorada na vivência da prática cotidiana (a vivência das virtudes), ou seja, a forma de conduzir pedagogicamente uma “instituição” sem estruturas materiais, apenas direcionadas por algumas frases extraídas dos Evangelhos, sendo estas frases as principais bases da matriz pedagógica que fundamentou a Regra de vida. Em se tratando da formação pedagógica, daquele que é dirigido e instruído, assim como aquele que dirige e instrui, para a vida em Comunidade, recorreremos sempre a memória documental do fundador da Ordem, que pela Regra escrita há mais de 800 anos, fonte de muitos conflitos, mas também de conciliação, permanece na atualidade como elemento principal de ressignificação dos valores pedagógicos, tão antigos como tão atuais.

3 Trajetória dos Frades no processo de Restauração da Província Franciscana no Brasil

A expansão da ‘educação’ em forma de evangelização, pelas Américas contou com a presença da Ordem Franciscana no contexto histórico,

cultural e educacional do País, especificamente na transição do século XIX para o século XX. O legado pedagógico dos Frades Menores do Convento de São Francisco na Bahia, advindos dos formadores alemães, é uma das constantes na paisagem, na vida, e na cultura dos brasileiros. Conforme FREYRE (1959), Não há novidade em dizer que uma das influências decisivas do povo brasileiro em sua formação foi a Igreja Católica e, dessa influência, conforme o mesmo autor, sobre essa mesma gente, ora de modo mais intenso, ora com menor vibração, foi à educação franciscana, a que aqui “madrugou”. A esse respeito SAVIANI (2017), afirma que a colonização do Brasil contou com a contribuição imprescindível das Ordens religiosas e foram os franciscanos, mas faltou registros e documentos consistentes de suas ações pedagógicas nesse período. Em outras palavras, o que faltou foi o método, o sistema de organização seus feitos, ao contrário do que se sucedeu com os jesuítas e beneditinos, conseqüentemente, por suas organizações metodológicas consolidaram na questão educacional do País até o período pombalino.

Após a decadência das Ordens religiosas no Brasil no período pombalino, os só restaram nove Frades Franciscanos, dentre eles, um, na Província do Sul e Sudeste do País e oito na Província Santo Antônio do Nordeste, sendo estes, todos octogenários. Nesse contexto, após Brasil República essas Províncias se preparam para a chamada Restauração, especialmente a Província de Santo Antônio na Bahia entrou no processo geral de revitalização da vida religiosa no Brasil. E esta por sua vez, se inseriu no contexto não somente da Igreja, mas também da nossa realidade política, econômica e social.

A restauração das Ordens religiosas era vista pelas entidades do governo e pelo mundo político, não só como um acontecimento de Igreja, mas também como acontecimento que teria ressonância na vida pública do país. Essas tentativas de "restauração" das Ordens religiosas "antigas"

estavam acompanhadas de um empenho voltado para as exigências do contexto vivencial. Por outras palavras, buscava-se um "novo tipo" ou nova expressão de vida religiosa, que desse uma resposta às necessidades que vinham surgindo.

As Ordens religiosas "tradicionais" (benedictinos, carmelitas, franciscanos, mercedários, clarissas etc.) estavam por demais estruturadas em respostas repetitivas de contextos passados. Faltou-lhes, em grande parte, uma criatividade da Igreja e capacidade de discernir os "sinais dos tempos", procurando trazer uma resposta atualizada aos apelos de sua época. É de lembrar que a ideologia então vivida como pano de fundo, sobretudo expressa nos ideais do Iluminismo, fazia exigências às Ordens religiosas de serem "úteis" ao progresso do Século das Luzes. E, por isso, apelavam às Ordens religiosas para que se dedicassem ao serviço da educação da juventude, ao atendimento dos órfãos, ao serviço dos doentes, à "civilização" dos índios, ao atendimento dos colonos europeus.

Nesta linha de exigências procurava o governo imperial "importar" religiosos da França (como os lazaristas), da Itália (como os capuchinhos e franciscanos, salesianos, palatinos, etc.), que atendessem a esses requisitos. De forma que as portas do Governo imperial se abriam para este tipo de vida religiosa, que lhe parecia "útil". Mas ao mesmo tempo, obstaculizava a que eles abrissem no Brasil, casas de noviciado, enquanto não fosse resolvido o problema das Ordens "tradicionais" brasileiras.

Para o processo de revitalização da Província Santo Antônio na Bahia, não poderia ser por outro caminho a não ser pela educação, pensamento pelos quais os frades restauradores alemães tiveram como objetivo principal e iniciaram dentro do Convento de São Francisco em Salvador, um "Colégio" para vocações advindas do Brasil. Teve como projeto restaurador a ocupação dos antigos conventos da Província, para tanto, os frades que estavam, eram despreparados e insuficientes diante das

necessidades, que ora surgira em todos os campos religiosos e culturais da sociedade na época. Nessa atual conjuntura foi necessário criar um Colégio Seráfico, dentro do Convento de São Francisco em Salvador, que pela sua grande dimensão, oferecia lugar para o estabelecimento, sem alteração da disciplina e da vida comunitária.

E assim, o Discretório do Convento, reunido a 27 de junho de 1898, deu a sua aprovação quanto à conveniência de estabelecer um Colégio Seráfico nas dependências do próprio convento de São Francisco. A resolução foi tomada nesses termos: "Deliberou-se sobre o propósito de organizar-se um colégio seráfico neste convento para candidatos à Ordem e todos estiveram de acordo sobre a convergência, e resolveram recorrer ao A.V.P. Comissário a fim de que oportunamente seja instituído tal colégio". Assinaram esta ata discretorial que exarou tal resolução histórica: o Guardião Frei Peregrino, o Vigário do Convento, Frei Amando Bahlmann, (teólogo), Frei Fernando Oberborbeck. Esta resolução foi, no entanto, tomada a título de "experiência", pois, muitos outros confrades "dissuadiam a tentativa" argumentando o espírito reinante na sociedade, e na família baiana, bem como a índole específica do povo da Bahia (CADERNOS DA RESTAURAÇÃO, nº 1, p. 151).

Com as exigências da Província da então Saxônia, a abertura do Colégio Seráfico foi adiada, assim fez com que caducasse a nomeação dos professores, feita em outubro de 1898. Novos docentes foram nomeados pelo Discretório³ Conventual na data de abertura do Colégio o dia 4 de fevereiro de 1900. Assumiram os trabalhos desse Colégio, os chamados "padres simples", ou seja, aqueles que não tinham ainda jurisdição para a plena atividade de docência por ainda estarem concluindo o curso teológico e devido a esses problemas da formação, as aulas foram ministradas com muitas instabilidades pedagógicas.

³ Assembleia onde se reúnem os discretos sob a presidência do superior, para resolverem assuntos relativos à comunidade da ordem religiosa

Depois do primeiro ano letivo, um novo professor foi nomeado para o Colégio, na pessoa de Frei Martinho Jansweid, que se destacou como um dos principais promotores das vocações brasileiras para a vida religiosa franciscana. Com o passar dos anos novos problemas surgiram, pois a realidade específica local era outra realidade diversa da Alemanha, pois o ensino ministrado nesse Colégio perpassava pelos professores advindos do referido país, no qual o choque cultural sempre permeava nesse modelo de educação. Esse “estranhamento” por parte dos professores, iniciava desde o momento da aceitação dos candidatos, que referia a relação daqueles que aspiravam ao sacerdócio versus àqueles que se candidatava a serem irmãos leigos.

Esse era um relacionamento de inferioridade, que deixava marcas indeléveis, justamente pela metodologia de estudos direcionada a eles. Assim por exemplo, a idade requerida para a aceitação de candidatos a irmãos leigos (17 anos completos) era justamente a idade em que já não podiam ser aceitos para o seminário seráfico, se não tivessem "estudos". Igualmente o requisito "cor branca" para a aceitação do candidato era suscetível de exceção sobretudo para o estado de "irmão leigo". Evidentemente essa problemática que afetava a formação dos Frades com exceção do requisito da cor o que era comum tanto para os brasileiros como os frades alemães.

No Capítulo Provincial de janeiro de 1902 foi nomeado os professores alemães para esse Colégio, Frei João Manderfelt, e Frei Leonardo Gothe, ao lado de Frei Martinho Jansweid, que ajudou na instrução dos alunos, não somente a intelectual mas a profissional, como também na expansão de novas vocações para a Fraternidade. Nesse interregno, com o aumento do número de frades, a Província abriu outros Colégios um em São Cristóvão - SE, em seguida o outro na Vila de São Francisco no Recôncavo baiano por volta de 1911.

Esse movimento e modelo de educação, não foi tão pacífico, pois diversos problemas surgiram com o choque cultural entre brasileiros e alemães nesse período, porque a educação e instrução foi mediada exclusivamente por Professores advindos da Alemanha. Por outro lado, os Frades Restauradores alemães, resinificou a Província Santo Antônio do Nordeste no desenvolvimento religioso, social e cultural dessas cidades referidas, especialmente em Salvador, desde o período da transição do Império para Brasil República até meados da década 1970.

4 Considerações Finais

Diante do que foi exposto ao longo do texto, no que diz respeito aos estudos, parece contraditório aos ideais do fundador da Ordem, porque para ele, Francisco de Assis, o academicismo, poderia ser fonte de poder de uns sobre os outros, se os Frades não perpassassem pelo crivo da humildade, da prática do que aprendia e do serviço aos outros especialmente para os iletrados. No entanto desde os primórdios da Ordem, poderiam ser admitidos na fraternidade aqueles que demonstrassem vocação para serem frades, o estudo não era critério para essa inserção, mas por outro lado, muitos intelectuais também entraram e fizeram parte da consolidação da instituição, o que contribuiu para que esse pensamento fosse ressignificado.

Para perpetuar esse movimento no século, sem dúvida foi preciso que pensadores mantivessem essa memória, não somente a oral como também a formal proveniente de debates, estudos e registros para se manter nos padrões intelectuais da Igreja como também das exigências da sociedade. E na conjuntura atual, todos os candidatos à vida franciscana, sem exceção de nenhum, para a inserção e permanência na Ordem, além da vocação específica para o carisma, um dos principais critérios para serem admitidos aos seminários devem perpassar pela educação escolar,

ou seja, que tenham o ensino básico completo e conseqüentemente até a universidade, galgando os mais altos graus acadêmicos como também aos seus diversos níveis de formação profissional.

Em se tratando da educação no Brasil, desde os primórdios, a Ordem Franciscana esteve presente em terras brasileiras, embora não exista registros formais para esse período, continuou como permanência, e especificamente no período da Restauração das Ordens Religiosas, um dos caminhos para essa configuração perpassou especialmente pela educação, tanto dos frades quando daqueles dos quais eles ensinavam. E, na atualidade assim como grupo de referência dessa instituição, os Frades franciscanos permanecem em constante formação sempre a partir da memória e da história vivida e ressignificada pela matriz pedagógica, advinda da Regra, que é uma ferramenta indispensável para compreendermos as raízes pedagógicas para formação da vida secular e em comunidade como também nas formações acadêmicas e atuações em diversas áreas profissionais que atende as exigências da atual conjuntura do País.

Referências

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial. 2002. 482f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

BOAVENTURA, São. **Escritos Espirituais**. São Paulo: Cultor de Livros, 2015.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da Filosofia Cristã**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERREIRA, Paula Ruas. **A Formação dos Frades Menores no Convento de São Francisco da Bahia**: Franciscanismo, Filosofia e Teologia - memória e permanência dos

valores pedagógicos dos restauradores alemães (1890-1970). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016. (Dissertação de mestrado)

FONTES FRANCISCANAS E CLARIANAS. Apresentação. Sérgio M. DAL MORO. Tradução Celso Marcio Teixeira et al. Petrópolis: Vozes, FFP, 2004.

FONTES FRANCISCANAS (FF). 2. ed. Petrópolis: Editora vozes, 2008.

FRAGOSO, Frei Hugo. **Cadernos da Restauração da Província Santo Antonio do Brasil**. Nº 1. Edição da Província Franciscana. Impressos nas Escolas Salesianas, 1991. Salvador -BA

FREYRE, Gilberto. **A Propósito de frades**. Salvador: Progresso, 1959.

FREYRE, Gilberto.. RatioStudiorumOFM <IN NOTITIA VERITATIS PROFICERE > (Leg. M 11,1). Promulgada no Definitório Geral da OFM presidido por Frei GiacomoBini OFM, em 2001.

METTE, Nobert. **Pedagogia da Religião**. Tradução de Rui Rothe Neves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Capítulo 6

História da educação da Bahia: a modernização escolar segundo a perspectiva de Anísio Teixeira

*Cristina Ferreira de Assis*¹

1 Introdução

A discussão proposta visa enveredar pela história da educação baiana objetivando compreender as estratégias de Anísio Teixeira para modernizar a educação na perspectiva dos ideais do movimento de Escola Nova. Entre suas diversas funções em âmbito educacional assumidas, Anísio foi diretor da Instrução Pública e inspetor geral do Ensino da Bahia entre 1924 e 1928, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no Rio de Janeiro entre 1931 e 1935, e foi secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia entre 1947 e 1951, implementando reformas e medidas educacionais nesses estados. Optou-se pelas balizas cronológicas entre as décadas de 1920 e 1928 haja vista ter sido o período na história da educação da Bahia em que o intelectual foi diretor do Órgão de Instrução pública da Bahia promovendo uma série de reformas no ensino baiano a começar pela ênfase na educação primária. Este debate é parte de uma pesquisa de doutoramento cujos interesses se concentram no universo da cultura escrita, isto é, na investigação de livros didáticos selecionados pelo intelectual seguindo a premissa de que foram parte de sua estratégia de instruir, civilizar e disseminar novas práticas na educação primária da Bahia na modernidade. Por prática entendemos, na esteira de Certeau

¹ Doutoranda em Educação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Mestre em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: cristinaferreiraassis@gmail.com.

(1982, p. 66) a apropriação de uma realidade, haja vista que a operação histórica combina as práticas a um “lugar social” de produção socioeconômica, político e cultural.

Por modernidade, seguimos na direção de Giddens (1991) ao demonstrar que a modernidade estaria ligada a formação de uma ordem social mais feliz e segura. Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de uma ordem social tradicional, haja vista que as mudanças na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Devemos olhar com alguma profundidade como as instituições modernas tornaram-se situadas no tempo e no espaço para identificar alguns dos traços distintivos da modernidade como um todo.

Mas, quais estratégias foram utilizadas por Anísio Teixeira no processo de modernização da instrução baiana? Quais ideais do escolanovismo podem ser identificados nas práticas reformadoras instituídas por Anísio Teixeira? Para responder a estas indagações, a apresentação em questão utiliza enquanto fonte principal o programa de ensino primário de 1927 e o relatório produzido pelo diretor baiano entregue em 1928. Para sua análise nos ancoramos na perspectiva chartiana (1991) de apropriação visando investigar por meio da formalidade das práticas culturais inseridas a condução de novos hábitos entre alunos e professores. Deste modo, ao analisar as práticas escolares enquanto práticas culturais, compreendemos os lugares de poder instituídos e as estratégias de Anísio Teixeira. Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las (GIDDENS, 1991).

Nos percursos da Nova História Cultural, a discussão em tela promove um entrecruzamento entre os aspectos de modernização presentes no programa, tais como formas, códigos e práticas, e demais

elementos que vinculam Anísio Teixeira ao movimento de Escola Nova, a partir dos impressos supramencionados. Grande parte da documentação sobre o diretor encontra-se disponibilizada no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Ao nos debruçar sobre esses discursos e sobre sua produção, nos concentramos nas dissidências e desdobramentos das estratégias do educador para a cultura escolar pretendida, reconhecendo, entretanto, que a escola não se concebe a partir de uma transposição de saberes ou práticas e nem mesmo como resultado de um programa de ensino oficial.

Nesse sentido, problematizamos a ideia de educação popular, haja vista que nas primeiras décadas do século XX, ela se destinava a preparar um pequeno número de alunos considerados “prontos” às escolas secundárias (TEIXEIRA, 1928, n.p). Essa crítica do intelectual Anísio Teixeira, assim como outros desafios a serem explanados, farão parte do primeiro momento da discussão a seguir. Na segunda seção do texto, expõem-se as propostas modernizadoras do diretor, bem como os reflexos de suas práticas para a educação primária.

2 A educação primária na Bahia: desafios, retrocessos e heranças do colonialismo

Anísio Teixeira afirmara serem entristecedores os números do ensino primário na Bahia na década de 1920, cujas heranças do colonialismo limitavam a educação a um número restrito de pessoas da “classe fina da sociedade” (TEIXEIRA, 1928, n.p). Segundo o diretor, em 1923 não havia uma escola primária pública organizada e em condições de eficiência e nem mesmo havia um ginásio oficial em sua capital, embora paradoxalmente tivessem vários colégios secundários particulares, uma Faculdade de Direito, uma escola politécnica e uma Faculdade de medicina, sendo esta considerada uma das mais notáveis de todo o país. Entretanto,

poucos baianos eram contemplados com o ensino secundário e superior, cuja despesa dispendia muito mais do que com toda a educação primária. Um em cada 2000 baianos tinha acesso a essa fase escolar de modo que somados, estes alunos não chegavam a 2000 nas salas de aula. Ou seja, a ideia de uma escola universal enquanto fundamental para a vida democrática de um país ainda não existia.

Àqueles que pertenciam à oligarquia agrária, comercial, política ou intelectual, herdaram do período imperial o apego às tradições e à ordem, de forma que os progressos almejados pela modernidade republicana, especialmente na educação, fossem impossibilitados pelo conservadorismo social e político instaurado entre os sujeitos que ocupavam espaços de poder. Assim, se a instrução pública já enfrentava os desafios de sua consolidação em outros estados, em território baiano, as tensões ocorriam entre aqueles que procuravam se legitimar através da escola e aquele que lutavam por um espaço nela. Contudo, os interesses de diversos grupos sociais se confrontaram, constituindo-se em um campo de forças distintas, considerando os aparatos da educação, como “currículo, professores, prédios e legislação” como um “dispositivo de controle social; de uso político; de ascensão e prestígio social; e de legitimação política.” (MIGUEL et al., 2020, p. 06).

Àqueles poucos letrados, era fornecida uma educação tal qual a das classes mais educadas europeias, embora o restante, isto é, a grande maioria do estado era analfabeta e vivia de forma “primitiva”, assim como era primitivo o estado social onde a aristocracia intelectual e o “ilota sertanejo” compunham uma das muitas explicações dos problemas brasileiros. Nem mesmo a população tinha consciência das oportunidades educacionais oferecidas. Disperso entre a administração estadual e municipal, o ensino primário estava dotado de legislações fictícias, demandando assim a unificação daquele ensino, no que Anísio Teixeira

chamou de “escola única” em um país de organização democrática incipiente.

Anísio Teixeira tinha ciência da celeridade em transformar a instrução pública de seu estado, embora reconhecesse que sua administração seria curta diante ao necessário para solucionar as demandas educacionais. Por isso, o que o diretor pretendia era registrar as mudanças de orientação no rumo da educação baiana, reorganizando e privilegiando a escola primária. Em 1925, uma comissão de estudos levara então ao Congresso uma reforma do ensino público que reorganizaria o ensino primário ampliando-o para sete anos de estudos e respeitando-se as lógicas internas do estado, isto é, social e geograficamente. As preocupações do diretor não reduziam a importância do ensino secundário, mas revelavam a conversão de esforços para reformular as bases mais elementares e mais emergentes do ensino, certos de que haveria um caminho natural até o ensino secundário.

Contudo, como não estamos falando de uma estrutura de poder homogênea em seus pensamentos, o espaço institucional ocupado por Anísio Teixeira atraía muitos opositores ao governo de Góes Calmon. Para eles, “a proposta de Anísio presumia não só uma instrução pública diferente, mas igualmente um país diferente; afinal – cabe frisar –, ele via o processo educacional como processo de construir a nação” (SOUZA, 2018, p.67). As oposições ao governo de Góes Calmon, assim como às práticas instituídas por Anísio Teixeira são importantes para se romper com a totalidade social de um pensamento na década de 1920. Assim, consideramos também não “haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias, e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.” (CHARTIER, 1991, p. 177).

Nessa direção, dialogamos com Nunes (2010, p. 34), no sentido de perceber Anísio além dos rótulos que lhes foram concedidos, como “escolanovista, tecnicista, americanista, liberal, conservador, pioneiro, visionário, romântico, iluminista, comunista, reacionário”, quando, na verdade, ele esteve inserido em interlocuções com demais intelectuais, além da própria posição na gestão do ensino. Além dos opositores ao governo do estado, Anísio ainda enfrentou as críticas da igreja católica pelo desmantelamento sobre a educação e do governo federal por retirar o problema da educação de sua responsabilidade.

Em comparação a outros estados da federação, a Bahia ofertava a educação primária em 1927 a 20,54% de sua população escolar, destacando-se apenas à frente de Pernambuco (20%) e Maranhão (8%). Se comparado aos demais estados brasileiros, a diferença era ainda maior: Rio Grande do Sul (73%); Paraná (70%); Santa Catarina (62%); e São Paulo (60%). Se comparada a outros países, a escola primária dos Estados Unidos era ofertada a 17,88% de sua população total enquanto nas Filipinas era ofertada a 9,26% e no Japão a 14,9%. Se comparado ao ano de 1924, em 1927 o aumento havia sido de 1,35% para 2,28% da população total e 20,54% da população escolar. Embora o aumento do número de matrículas, assim como de frequência ultrapassassem o número de unidades escolares, o diretor identificava neste dado o interesse pela escola, mas confirmava as razões de sua modernização tardia

O disparate entre a nossa aristocracia cultivada e diretora das atividades nacionais e a grande massa popular analfabeta, não constitui somente um caso revoltante de ausência de consciência democrática e humana no país, mas, poderá, muito cedo, refletir-se em conflitos e incompatibilidades capazes de complicar as nossas grandes, mas singelas questões, em problemas de crítica e complexa solução (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Certo de que os estadistas brasileiros já haviam reconhecido o problema do analfabetismo brasileiro, assim como a necessidade do aumento orçamentário, a importância da educação primária assume, na direção de Anísio Teixeira, um lugar de destaque inicial e primordial perante a organização escolar baiana. Ele destacava que na América do Norte não se investia menos que $2/3$ da renda local à serviço da instrução e que os investimentos em educação eram os primeiros a serem considerados e que esse era um fruto da consciência nacional para com o compromisso com a educação popular, ao passo que entre nós, brasileiros, uma “concepção aristocrática de educação sempre nos desviou de uma nítida compreensão da importância do problema educativo”. Nesse sentido, fazia-se necessário implementar um projeto de educação democrática por três razões, segundo Nunes (2012, p. 63): “porque tem uma finalidade; porque a incerteza dos seus resultados não diminui o fato de que os resultados incorporados foram mesmo precedidos e promovidos por ideias e ideais compatíveis; porque cabe à educação popular promovê-la”.

Ele estava certo de que os esforços para melhorar a instrução contribuiriam para o desenvolvimento econômico, e que, para isso, apressar ou reduzir o problema da educação ao analfabetismo não era suficiente, sendo imprescindíveis os cuidados com a melhoria do ensino e sua difusão. Mas, para isso, não apenas a reforma na taxação, como a criação do fundo escolar seriam necessárias para melhorar a escolar, como torná-la mais eficiente. Fazendo um paralelo entre as construções das escolas e os templos religiosos, o diretor tecia um questionamento: “porque despejava o povo as suas riquezas e até as suas pobreza para construir esses prodígios de suntuosidade que são os templos baianos?” ao qual ele mesmo respondera: “porque uma nítida consciência religiosa fez com que o nosso povo julgasse que a casa de Deus devia ser grande e

rica [...] A escola do povo, como a casa de Deus, deve ser, também grande e rica [...].” Os esforços de Anísio Teixeira se dirigiam, deste modo, ao uso correto da receita em prol do serviço da educação tornando-a obrigatória. Segundo ele, essa receita se expandiria ao passo em que fosse ampliada a compreensão pública da necessidade e do valor da educação.

Mas, o que se esperava da escola primária?

[...] exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e da expressão; guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais; cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente baiano (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Atenta-se para um modelo de educação além da aprendizagem técnica era uma prerrogativa defendida pelo movimento de Escola Nova, assim como pelo diretor baiano que compactuava com os defensores do movimento desde os finais dos anos 1920 quando também se filiou a Associação Brasileira de Educação (ABE) que compactuava com a renovação da escola no Brasil (MENEZES, 2000). Ler, escrever e contar eram superfluidades teóricas no caso daqueles que precisava, desde muito cedo, lidar com o labor. Era um desafio almejar o crescimento sem antes considerar os aspectos regionais, como já sinalizado pelo diretor. Ao se apropriar dos ideais escolanovistas, nos amparamos na ideia de Chartier (1991, p.180) pensando na apropriação não como o controle sobre um discurso, como se ele fosse tomado como particular. Apropriar-se, neste

momento, remete-se a compreender os processos que operam a “produção de sentidos”, é entender que “as ideias não são desencarnadas.”

Para inserir a educação baiana no que chamou de “escola nova” a diretoria da qual Anísio dirigiu deu aos professores “[...] curso de férias. Reorganizou o programa escolar. Distribuiu, pelos inspetores escolares, assistência e estímulo aos professores.” (TEIXEIRA, 1928, n.p). Contudo, identificava-se ainda uma tendência no interesse populacional pelos dois primeiros anos da escola primária e alterar predisposição pela simples aquisição dos instrumentos essenciais da cultura, como ler, escrever e contar, seria um processo lento. Deste modo, o diretor concluía que o sistema escolar baiano era ainda um sistema de um ano de estudos e completava “nada pode a escola transmitir de valor permanente em um ano de estudos.” (TEIXEIRA, 1928, n.p). Dos 2.277 alunos aprovados entre o primeiro ano e o segundo ano do curso primário em 1927 apenas 751 chegavam ao quarto ano. Essa frequência é reduzida ainda mais se comparada aos diplomados que somavam apenas 529 alunos. Para o diretor, dar um ano de estudos aos baianos era uma “despesa inútil, sem proveito real” sem que os demais problemas da educação fossem devidamente solucionados, e completava: “[...] não há nenhuma varinha mágica que multiplique o poder de produção do baiano só porque lhe foi ensinado o jogo das 26 letras do alfabeto.” (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Outro problema evidenciado pelo diretor além deste reduzido número de alunos que concluía o quarto ano do ensino primário estava na ineficiência do sistema baiano em utilizar as aprovações como medida de eficácia. Além da retirada dos alunos da escola por diversas causas locais, desconsiderava-se ainda as melhores condições sociais daquele pequeno grupo que chegava ao ensino secundário, assim como a atenção de professores catedráticos em acompanhar esses alunos “prontos” em sua trajetória no ensino primário. Deste modo, a grande massa de alunos

ficava a cargo dos adjuntos recebendo um interesse secundário, o que contrariava por completo as finalidades de uma educação democrática. Para exemplificar esse quadro, em 1924, o sistema que recebia ao todo 47.589 alunos reprovava 43.277, apresentando assim apenas 4.312 crianças aptas a serem aprovadas. Ademais, a elevada repetição tornavam os gastos públicos ainda maiores.

Se por um lado, o programa escolar deveria, em sua visão, ser um intermediário entre a escola e a sociedade, sendo a escola um reflexo desta sociedade, por outro, o programa deveria não apenas adaptar-se ao meio social como refleti-lo na escola. Até 1924 sequer havia um programa para orientação dos professores, nesse sentido

O que é preciso é que a escola se ocupe com leituras e atividades que digam respeito á vida baiana e brasileira e ás suas relações com os outros povos; que esse material seja distribuído pelos diferentes graus do curso primário e experimentado em escolas escolhidas pela Diretoria, para se verificar a justeza da distribuição dos estudos pelos diferentes anos; e afinal que se pesquise sistematicamente o tempo requerido em cada gral para cobrir os estudos que lhe forem assinados (TEIXEIRA, 1928, n.p).

A defesa de Anísio Teixeira da organização de um programa de ensino não esgota suas preocupações com a educação, embora por este meio seja possível organizar o trabalho dos professores, inspecionar a execução do programa e avaliar o progresso global da classe. Por isso, pensando na ampliação do currículo escolar, o programa de ensino proposto pelo artigo 64 da lei do Ensino de 1.846 de 1925 deveria estar compactuado as necessidades da vida moderna. Para a realização dos programas das escolas primárias elementares, participaram da comissão do Conselho Superior do Ensino composta por: “Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães, Isaías Alves de Almeida e D. Maria Luiza de Souza Alves”

(TEIXEIRA, 1925, n.p). Assim, o novo currículo da escola elementar incluiria estudos de: história, geografia, ciências, agricultura e bases locais, desenho, trabalhos manuais e domésticos, música, educação física e educação cívica.

A ampliação do currículo demandava a reorganização do cotidiano escolar, assim como a distribuição do tempo de acordo com as atribuições, e dos recursos a serem utilizados. Os métodos de ensino, assim como as práticas até então utilizadas faziam parte dos “velhos processos de rotina e de memorização”, acrescia-se ainda à ineficiência do ensino as deficiências na formação técnica do professor primário, a ausência de um aparelhamento escolar adequado, a falta de materiais adequados e a imperfeição dos livros usados. Para além de todas essas condições problemáticas que assolavam a educação elementar, Anísio Teixeira ainda se queixava da ausência de uma escola modelo necessária para a renovação dos métodos de ensino. Urgia reconhecer a necessidade de rompimento com as tradições de uma escola “onde a criança entra para fazer e aprender o que se manda e pelo modo que se manda” (TEIXEIRA, 1928, n.p). Nesse modelo retrógrado aonde se copiavam e decoravam os compêndios

Nem a escola desperta ou educa a iniciativa individual; nem a escola concorre para criar um sentimento de originalidade ou responsabilidade; nem a escola desenvolve a capacidade de pensar e agir diante dos problemas reais da vida; nem a escola ensina a criança a posse e o governo de si própria; nem lhe oferece oportunidade para habituá-la á vida cooperativa de grupo (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Reconhecendo-se que a renovação escolar caminhará a passos lentos, o diretor conseguia observar a partir da renovação dos métodos de ensino que essas eram tentativas “sinceras” de resolução do problema de educação popular. A educação física, as festas cívicas e as associações

infantis como a “liga da bondade” estavam a “ensaiar uma educação social mais efetiva, no sentido de despertar as ideias de cooperação e de self-government” (TEIXEIRA, 1928, n.p). Por conseguinte, as preocupações do diretor com o ensino superior eram assinaladamente menores, haja vista os inúmeros problemas que assolavam o ensino primário baiano. Não havia como criar uma consciência nacional acerca da importância da educação popular enquanto as escolas primárias ocupavam salas alugadas, sem recursos, onde professores ensinavam rudimentos de cultura.

Mediante a Lei 1.846 de 1925, ou reforma da instrução pública de Góes Calmon, definiu-se: a implantação do ensino primário elementar de quatro e três anos, na zona urbana e rural respectivamente; o ensino primário superior, equivalendo-se a três anos de ensino pré-vocacional em escolas de agricultura, comércio e afins e se assemelhando as escolas americanas; o ensino complementar, de dois anos preparatórios para o ingresso nas Escolas Normais; o ensino secundário, nos ginásios, enquanto acadêmico e preparatório para o ensino superior; o ensino profissional nos institutos e liceus. Contudo, nos concentraremos no ensino primário, cuja administração foi unificada, ficando a cargo do estado da Bahia sua administração.

[...] vinculada à terra a que se destina, nas suas particularidades, a instrução, e sobretudo a instrução primária e popular, é o serviço nacional por excelência, o serviço que interessa precipuamente a essa coletividade gigantesca que é o Brasil. Pode a centralização administrativa do ensino não ser aconselhável. Será, porém, sempre legítima. O serviço da organização intelectual de um país é o serviço da sua formação (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Não faltaram questionamentos e julgamentos acerca da autonomia dos municípios, mas o diretor respondia que a centralidade não retirava os poderes dos municípios, mas que a unificação satisfazia uma exigência

irrecusável do serviço, haja vista a precariedade do ensino primário sob a administração dos municípios, bem como todos os problemas supramencionados. Para ele, a “fraqueza” do sistema escolar se devia a deficiência da repartição central do serviço de ensino, assim como em virtude da formação dos professores. A própria diretoria de ensino, segundo ele, carecia de pesquisas e estudos, mas se resumia a cuidar da parte burocrática do ensino.

3 A modernização tardia

Para além de sua necessária renovação, a modernização do ensino era vista aos olhos de Anísio Teixeira a valorização do brasileiro ao lhe criar “razões de adaptação profunda ao solo e a vida nacionais.” (TEIXEIRA, 1928, n.p). A modernidade para o diretor representava a inserção em uma nova forma de organização social, política e econômica cujas mudanças venceriam o analfabetismo, reconhecidamente um empecilho para o progresso. Por sua vez, a escola formaria os cidadãos necessários para construir tal progresso. O contato com o pensamento educacional da Europa e dos Estados Unidos o ajudaram alertando da necessidade de modernizar a instrução pública por meio da renovação do ideário educacional, da divulgação e implantação de novas formas de ensinar na escola, isto é, de métodos inovadores (SOUZA, 2018). O que está sendo denominado por modernização vai além da ideia de reforma, sendo ela inexpressiva mediante as mudanças implantadas. “A obra de educação deve ser uma obra profundamente sólida apesar do espírito dinâmico que a deve possuir, deve ser ao mesmo tempo em que de progresso, uma obra de conservação e de preservação.” (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Cumprindo o dispositivo legal, em 1927 os professores realizaram seus cursos de férias em prol da modernização do ensino, atendendo as

exigências reforma da escola pública, obedecendo-se ao seguinte programa: “a) orientação moderna do ensino primário; b) finalidade e correlação entre as suas diversas disciplinas; c) orientação profissional pela escola; d) saúde e higiene na escola; e) pedagogia.” (TEIXEIRA, 1928, n.p). No curso, os professores participaram de conferências que incluíam temáticas, como: “o ensino do idioma”, “o ensino de História pátria”, “a formação moral”, “formação de hábitos higiênicos”, “orientação profissional”, “educação como função social”, “métodos de ensino de história”, “o culto do civismo no lar e na escola” dentre outros (TEIXEIRA, 1928, n.p). Deste modo, a ignorância deveria ser vista como uma calamidade nacional e um grande inimigo para o progresso brasileiro, inimigo este devidamente enfrentado em nações como Japão, Alemanha, Estados Unidos e França.

O pensamento do intelectual sofrera inúmeras transformações mediante aos contatos com a cultura dos Estados Unidos, “da visão jesuítica sob cuja influência estivera até aí, para a concepção pragmática de escola sob a influência de Dewey.” (MENEZES, 2000, p. 143). A admiração pelas civilizações estrangeiras² o levava enquanto comissionado, a mando do governo estadual a América do Norte em 1927 e em 1928, onde o diretor aprenderia sobre a organização do ensino e de onde trouxe as inspirações de Omer Buyse. Em seguida, a tradução da obra *Methodos americanos de ensino* seria distribuída entre os professores para tornar a escola menos teórica e “verdadeiramente formadora da vontade e da inteligência da criança”. (TEIXEIRA, 1928, n.p). Deste modo, o diretor

² Embora não seja o objetivo dessa discussão, Anísio Teixeira teria experienciado as vivências das escolas europeias em viagem realizada em 1925 nos primeiros meses do governo de Góes Calmon. Contudo, o trabalho de Pedrosa e Silva (2019) retrata um perfil viajante do intelectual que não se viu surpreso ou entusiasmado com as experiências educacionais europeias. Essa contradição, se comparada a outros relatos de aproximação de Anísio com outras civilizações, também é um indício do contexto pós-guerra que ainda se manifestavam na vida social dos países afetados.

fornecia indícios de suas preocupações com uma educação baseada na experiência e que tivesse novos significados de aprendizagem. As experiências vivenciadas por meio da cultura americana também se refletiam nas mudanças advindas da modernidade, sobretudo uma educação universal, democrática e que preparasse o cidadão para o desenvolvimento industrial (SOUZA, 2018).

Para isso, investiu-se na formação dos professores por meio da psicologia experimental e educativa através das escolas normais superiores, funcionando como a faculdade de educação do estado baiano. Contudo, até 1927, aproximadamente 600 lugares estavam vagos durante o período letivo em virtude da falta de habilitação profissional competente, faltando professores a 394 escolas. Exigia-se previamente para o ingresso do curso normal, o curso elementar de quatro anos, dois anos de curso intermediário, com “organização departamentalizada de professores, isto é, com professores para línguas, professores para ciências, professores para história e geografia e professores para desenho e trabalhos manuais.” (TEIXEIRA, 1928, n.p). Partindo dessa organização, os professores estariam admitidos no primeiro ano normal dos quatro a serem cursados. Deste período, os dois primeiros anos eram destinados a cultura geral e propedêutica e, por conseguinte, os dois últimos eram destinados a cultura profissional, sobretudo a prática escolar.

Para o diretor baiano, a “educação sanitária tem na escola o seu lugar proeminente”. Sendo este reconhecidamente um problema social, cabia a escola levar a formação de hábitos sadios nos meios “menos cultos e mais afastados dos domínios do progresso educativo”. Para isso, algumas medidas foram tomadas nas Escolas Normais, como por exemplo:

A educação higiênica, a formação de hábitos sadios por meio dos “pelotões de saúde”, a merenda escolar para os alunos do jardim de infância e para os

paupérrimos de nutrição insuficiente, o fornecimento de remédio aos que adoecem e são de condição humilde, o fornecimento de roupas, já lavadas, de calçados, do material necessário á frequência escolar (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Ao seu modo de modernizar a instrução pública, Anísio Teixeira afirmava que a instrução por si não bastava ao homem, sendo necessário ensiná-lo a educação moral, “o expressar de Quetelet”. Cabia essa educação inicialmente as crianças, haja vista a possibilidade de cultivo de sua alma. Deste modo, duas instituições eram responsáveis pela formação do caráter dos alunos, a “liga da bondade” que desde 1926 prestava serviços de aperfeiçoamento do caráter; e a “Associação dos Escoteiros de Catité” que desde 1927 cumpria o mesmo papel na mocidade caiteteense.

Anísio Teixeira defendia a intervenção do governo na educação enquanto questão de ordem pública que, inclusive, era subordinado a uma questão econômica segundo ele. Contudo, intervenção e subordinação eram como sinônimas quando colocado e questão o poder e a autoridade locais. Em outras palavras, o diretor criticava os acordos para o ensino primário e para o ensino profissional que “a União tem procurado colaborar com o Estado, nos serviços de ensino, se propõem em bases inaceitáveis ou pelo menos discutíveis pelo Estado, porque a União deseja fazer da subvenção uma intervenção.” (TEIXEIRA, 1928, n.p). Ao assinalar a inviabilidade desse processo, o intelectual argumentava que o Estado era o maior conhecedor de seus serviços e, por isso, o melhor administrador, tendo em vista a falta de um sistema orgânico de comunicações no país, e a própria escassez da cultura política brasileira em aceitar as divisões necessárias entre serviços públicos e interesses políticos.

Nesse sentido, Souza (2018, p.35) circunscreve o papel do intelectual na ideia de “moderna tradição” brasileira, haja vista que as propostas de Anísio Teixeira se traduziam na “proposição de um ensino escolar

inovador e antitradição por um intelectual cuja personalidade e visão de mundo começou a se formar em ambientes conservadores e tradicionalistas”. Em parte, isso se justifica como já assinalado por Menezes (2000) pelas tradições católicas em suas origens e, por outro lado, Souza (2018) considera essa perspectiva tradicional baseando-se em seus vínculos com os mais altos cargos na vida política.

Tecendo críticas a falta de recursos e a própria mentalidade da administração escolar, no relatório escrito em 1928, o diretor se queixava da ausência de investimentos no mobiliário e na compra de material escolar. Por isso, urgiu a necessidade de móveis escolares que há quatorze anos não eram adquiridos pelo estado. Assim foi realizada uma compra de 3.600 carteiras fabricadas por oficinas nas penitenciárias da América do Norte, garantindo-se assim a “qualidade que as pequenas fábricas nacionais não podem oferecer” haja vista a utilização de madeira e aço tubular mais resistentes que as fabricações feitas a partir do ferro fundido. Garantindo-se a isenção de impostos na importação dos produtos estrangeiros, as carteiras duplas compradas na América “custaram 58\$100 por unidade, enquanto as fábricas paulistas vendem produto inferior por 58\$000.” A emergência de mobiliário era tamanha que para os 79.884 alunos matriculados nas escolas públicas, havia 13.006 carteiras. Além do mobiliário, foram adquiridos novos livros didáticos, mapas do Brasil, da Bahia, cartilhas, assim como livros de leituras. Deste modo, as despesas com a instrução pública durante a gestão de Anísio Teixeira foram ampliadas de “77%” em 1924 para “109%” em 1927 (TEIXEIRA, 1928, n.p). Na análise de Souza (2018, p.78), a positiva recepção desses resultados pelo governador Góes Calmon permite considerar o “caráter social” ao lado de “um viés de estratégia política que gerava dividendos importantes.”

Outra forma de adequação da instrução as medidas de modernização empreendidas por Anísio Teixeira foi a prática de enviar professores a Conferência Nacional de Educação organizada pela Associação Brasileira de Educação em prol da troca de experiências sobre métodos e os sistemas de ensino com professores de outros estados. É preciso lembrar que na década de 1920, outros estados brasileiros também estavam sofrendo reformas educacionais, a exemplo do contexto paulista liderado por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Deste modo, os intelectuais e pensadores da educação brasileira discutiam sobre o analfabetismo, a falta de qualificação do professorado, a universalização do ensino primário, dentre outros. Embora sejam respeitadas as diferenças regionais, é possível encontrar pontos de convergências entre as proposta reformistas de Anísio e as de outros estados, “por exemplo, a preocupação com a formação docente, interesse na produção de material escolar e na conformação de práticas, desenvolvimento do ensino ativo, prático e educativo, dentre outras”. (SOUZA, 2018, p. 94).

A primeira Conferência ocorreu em Curitiba, em dezembro de 1927 onde foi convidado para representar a Bahia o Dr. Junqueira Ayres. Para o diretor, as conferências representariam a própria consciência nacional de educação. Nelas, seriam apresentados os problemas da educação, assim como aqueles sociais envolvendo as questões educacionais trazendo assim atenção a eles. Uma das primeiras consequências da Conferência foi a formulação de uma tese em prol da uniformização do ensino primário, respeitada a liberdade dos programas de ensino. A ideia era demonstrar que um modelo rígido e nacional era inexecutável, haja vista que não se consideravam as diversidades dos estados. Coube ao delegado enviado pela Bahia a proposta em tornar a escola apta a formar o indivíduo para a vida, isto é,

Num país de população pouco densa, com poucos braços para a obra de construção social, o indivíduo há que ser formado imediatamente para a vida. Por se ter entendido o contrário resultaram os programas enciclopédicos, o professor sem a noção segura da sua missão, o serviço de ensino empírico, e a escola vivendo sem expressão, sustentada por um vago ideal de cultura, mas sem realização prática desse ideal, distante da vida (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Além de pontuar elementos e discrepâncias acerca do ensino rural e urbano, o delegado baiano afirmara que aquele não deveria ser apenas em prol da alfabetização, mas que as crianças de zonas rurais não careciam permanecer pelo mesmo tempo na escola como nas urbanas, haja vista os encargos das famílias que nos centros urbanos eram incumbência dos adultos.

Por fim, além de lançar as bases para um plano nacional de ensino primário, a ação do delegado ao seguir as orientações de Anísio Teixeira teria sido considerada de grande êxito pelo órgão responsável pela instrução. Isso se explica porque as discussões levantadas na Conferência teriam gerado o convite para a *National Education Association* nos Estados Unidos em 1928.

4 Considerações finais

A partir dos impressos, foi possível evidenciar uma pequena parte da história da educação da Bahia em que Anísio Teixeira empreendeu em sua jornada uma série de práticas pautando-se especialmente em duas influências de pensamento: a primeira delas seriam os métodos americanos de Omer Buyse; e a segunda seria o movimento da Escola Nova. De suas viagens aos Estados Unidos, em 1927 e 1928, o diretor concentrou-se na criação de um modelo de ensino menos teórico e pautado em experiências na prática. Por sua vez, as influências escolanovistas se refletiram na adoção de estratégias onde os alunos

tivessem maior experiência com o contexto social em que viviam, assim como a universalização e obrigatoriedade do ensino. Assim, ambas as estratégias se configuraram nas práticas que através de seus discursos prescrevem, ordenam, representam e designam modos de ser e de agir.

Em suas críticas, anteriores a Reforma de 1925, observou-se deficiências no modo como o ensino estava organizado: no tipo de instrução baseado apenas em métodos “mnemônicos”, isto é, teóricos; na estrutura física e no mobiliário escolar, a partir da ausência de prédios, carteiras e materiais escolares insuficientes; e na ausência de fiscalização e acompanhamento da instrução. Na visão do diretor baiano não havia no Brasil um programa de educação com espírito renovador, que a considerasse como participação na vida social. Foi com essa característica de renovação que ele foi crítico à constituição de um sistema nacional de educação, ainda que estivesse inserido na rede de intelectuais e políticos que criticasse. Seu pensamento foi inovador, porém se circunscreveu à estrutura da sociedade em que se desdobrou a “moderna tradição” brasileira. (SOUZA, 2018, p.35).

Ao elucidar as influências e sujeitos, encontramos nas práticas culturais de Anísio Teixeira as singularidades regionais e práticas que não se limitam ou se restringem a um modelo. Por isso, amparando-se em Chartier (1991, p.177) sugere-se articular as obras ou as práticas a um mundo social atravessado pela “diversidade dos empregos de materiais ou de códigos compartilhados”. Em outras palavras, a discussão proposta não teve o intuito de refletir sobre as práticas modernizadoras de Anísio Teixeira a partir de uma perspectiva unificada de compreensão, sendo consideradas as contradições em seus discursos, sugerindo-se assim ir em direção aos desvios e deslocamentos, rompendo com a lógica de um pensamento homogeneizado.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, 11 (5), 1991, 173-191.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Anísio Teixeira, secretário de educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia? **Revista da FAEEBA**, Salvador, ano 9, nº 13, p. 141-150, jan./junho, 2000.

MIGUEL, Antonieta; MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição. A constituição do professor primário na Bahia republicana: diálogo com a legislação (1890-1919). **Cadernos de História da Educação**, v. 20, n. Contínua, p. e003, 21 nov. 2020.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

PEDROSA, José Gerado; SILVA, Reisl Suelen de Oliveira. Representações do jovem Anísio Teixeira sobre a Europa e suas escolas (1925). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 2, p. 526-547. 2019.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64**. 2018, 598p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia. Salvador: **Imprensa Oficial do Estado da Bahia**, 1925.

TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, **Imprensa Oficial do Estado da Bahia**. 1928.

Capítulo 7

Ginásio Auxilium (1943-1973): o primeiro estabelecimento de ensino secundário feminino de Anápolis/GO

*Roselene Candida Barroso Mendonça¹
Sandra Elaine Aires de Abreu²*

1 Introdução

Durante o período de 1942 a 1946, foram decretadas no Brasil, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, as Leis Orgânicas do Ensino, constituídas por 8 (oito) decretos-leis³, também denominadas de Reforma Capanema. A referida reforma incidiu sobre os ensinamentos: primário, secundário, normal, técnico-profissional (agrícola, industrial, comercial) e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

No contexto dessa reforma, destacamos a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942), uma vez que o

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), graduada em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás (2020), membro do Grupo Goiano de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GGEPHE). O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). roseleneebm@gmail.com

² Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Mestrado em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1997). Especialização em História Econômica pela Universidade Evangélica de Goiás (1990). Graduada em História pela Universidade Federal de Goiás (1987) e em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás (1986). Líder do Grupo Goiano de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GGEPHE). Docente do ensino superior da Universidade Evangélica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás, e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) sandraeaa@yahoo.com.br

³ Os Decretos-leis que constituem as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema são: 1) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; 2) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; 3) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; 4) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; 5) Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; 6) Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; 7) Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC; 8) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 2001).

Ginásio Auxilium foi criado à luz desta legislação, que estabeleceu o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro, ginásial (com quatro anos de duração); e o segundo, colegial (com três anos de duração), em duas modalidades: clássico e científico.

A historiografia da história da educação brasileira revela que a educação escolar foi negligenciada ao público feminino desde o início da organização escolar no país. No período colonial (1500-1822), praticamente não havia ensino feminino no Brasil. As mulheres foram excluídas do direito à educação (HAIDAR, 1972. ROMANELLI, 2001). Nas primeiras décadas do período imperial (1822-1889), apenas a instrução primária começou a ser destinada às meninas, por meio do Decreto Lei Imperial de 1827⁴. A expansão do ensino secundário feminino se deu na década de 1880 (HAIDAR, 1972).

A ampliação do ensino secundário para as mulheres no Brasil aconteceu, de acordo com a literatura analisada, entre o final do período imperial e a primeira República (1889-1930), principalmente, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Fato este, ocorrido, concomitantemente, com outras partes do mundo ocidental. “A maior parte dos países europeus criou o ensino secundário para moças entre 1880 e 1920” (PERROT, 1998, p.104).

Em Goiás, o ensino secundário foi inaugurado em 1846, com a criação do Lyceu de Goiás, pela Lei n. 9, de 17 de julho de 1846, (também na capital da província). O estabelecimento de ensino foi instalado em 23 de fevereiro de 1847 (BRETAS, 1991) e, depois, equiparado ao Colégio Pedro II, por

⁴ Art.11 - “Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento”. (BRASIL, 1827). Em Goiás, as primeiras escolas públicas primárias (masculinas e femininas) foram criadas no período imperial. No ano de 1831, foram fundadas duas escolas de primeiras letras femininas, uma em Natividade e outra na capital da província (atual Cidade de Goiás), ambas pouco frequentadas, inicialmente, devido ao receio dos pais em mandarem suas filhas para uma escola fora de casa. Em Anápolis, as escolas de primeiras letras, masculinas e femininas, foram criadas em 1873 e 1891, respectivamente (ABREU, 2006).

meio do Decreto n. 3.890, de 01 de janeiro de 1901, mas a prerrogativa só foi efetivada em 1907 (BARROS; CARVALHO, 2018). Até o ano de 1929, foi a única instituição de ensino secundário no Estado, e era destinado aos rapazes (BRETAS, 1991). Nesse ano, foi instalado o Ginásio Anchieta (na cidade de Bonfim, atual Silvânia) e o Ginásio Municipal de Ipameri. Em 1937, o Liceu de Goiás foi transferido para Goiânia, consequência da mudança da capital do estado da cidade de Goiás para Goiânia. Com esta mudança, o Liceu passou a oferecer formação para moças e rapazes que almejavam cursar o ensino superior (BARROS, 2014). Nas décadas de 1940 e 1950, houve um aumento expressivo destas unidades de ensino em Goiás, por meio da rede pública e particular (BRETAS, 1991).

No contexto de expansão do ensino secundário no estado, nas décadas de 1940/50, destacamos a criação do ensino secundário (ginasial) em Anápolis, na década de 1940. Ressaltamos a criação de 04 (quatro) Ginásios no município, três ginásios particulares (São Francisco de Assis - 1940, Couto Magalhães - 1942 e Auxilium - 1943) e um público municipal (Ginásio Municipal de Anápolis - 1948) (FERREIRA, 1981; ATA DE CRIAÇÃO DO GINÁSIO MUNICIPAL DE ANÁPOLIS, 1948).

O Ginásio Auxilium teve visibilidade por ser uma escola destinada a atender somente o público feminino, oportunizando às jovens daquela época, o direito de acesso à educação secundária, que lhes possibilitavam conquistas significativas em uma sociedade conservadora e patriarcal. A educação ampliava, significativamente, a possibilidade de mudanças e conquistas do universo feminino, inclusive na área profissional, pois, conforme Perrot (1998, p.105), “A instrução abria de fato às moças as portas de muitas profissões”.

Dessa forma, o ensino ginasial concedido às mulheres significava progresso para a educação feminina e, conseqüentemente, maior espaço para a mulher na sociedade. Por meio dessa etapa da educação escolar, as

adolescentes tinham a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos, consolidando o ensino recebido na fase anterior (primário), obtendo um desenvolvimento mais abrangente e um aprofundamento do ensino, ao mesmo tempo em que se preparavam para os cursos de segundo ciclo.

A educação secundária, que a princípio era designada apenas aos estudantes do sexo masculino, foi, aos poucos, sendo disponibilizada também às moças brasileiras, no final do século XIX. No entanto, em Anápolis, até as primeiras décadas do século XX, as garotas, cujas famílias não as permitissem frequentar escolas de ensino misto, devido ao pudor característico que pairava na sociedade naquela época, ou ainda, que não quisessem ou não tivessem condições financeiras de enviá-las a outras cidades para cursarem o ensino ginásial, estavam impedidas de darem sequência na formação escolar.

Com a criação do Ginásio Auxilium, em 1943, as jovens anapolinas passaram a ter uma chance de prosseguirem com seus estudos e, possivelmente, galgarem novos rumos para suas vidas. Porém, somente uma parcela das moças do município foram matriculadas no tão almejado curso ginásial.

Neste cenário, o tema desta pesquisa é o Ginásio Auxilium, considerando, sobretudo, sua relevância enquanto primeira instituição dedicada, exclusivamente, à educação secundária feminina na cidade de Anápolis/GO.

Este estudo configura-se em uma etapa inicial de uma pesquisa *stricto-sensu* a nível de mestrado, em andamento, cujo objetivo consiste em analisar a educação secundária feminina implementada pelas Irmãs Salesianas no Ginásio Auxilium de Anápolis, de 1943 a 1973, período que perdurou a instituição.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e, quanto aos meios de investigação, estão sendo utilizadas pesquisas bibliográficas, análise

documental e entrevista. Esta investigação se insere no campo de pesquisa da História da Educação e adota a história cultural como concepção historiográfica.

Este estudo pauta-se, principalmente, nas concepções de: Haidar (1972); Romanelli (2001); Bretas (1991); Ferreira (1981); e Perrot (1998). Além dos autores citados, esta pesquisa fundamenta-se em documentos oficiais, como o Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que, como citado anteriormente, normatiza o ensino secundário brasileiro. E, também, em documentos que integram os arquivos do antigo Ginásio Auxilium: os livros n. 17 - Portaria Ministerial - Reconhecimento do Curso Ginásial, 1943, que continha o relatório com os dados gerais do Ginásio Auxilium, incluindo seus regulamentos, estatutos e o elucidário para a ficha de classificação e os Livros de Matrícula (n. 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 95, 96, 97 e 98), 1943 a 1973, que continham um breve histórico das alunas do Ginásio Auxilium – nome, data de nascimento, naturalidade, filiação, nacionalidade e profissão do pai, endereço, data de matrícula; dentre outros documentos.

2 O Ginásio Auxilium de Anápolis

O Ginásio Auxilium de Anápolis – estabelecimento escolar confessional católico – foi criado em fevereiro de 1943. A instituição foi fundada pelas Irmãs Salesianas de Dom Bosco, pertencentes à Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, que já dirigiam a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora. Ao se criar o Ginásio, a unidade escolar passou a ser nomeada “Ginásio Auxilium”, e não mais Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora. O Ginásio passou a ser um sucessor desta escola, incorporando seu patrimônio, tornando-se responsável por todos seus bens e encargos e “revertendo em benefício dêste, tôdas as subvenções concedidas pelo Govêrno Federal, Estadual e Municipal”

(GOIAZ, 1943). O início de suas atividades ocorreu no dia 15 de março de 1943 (COLÉGIO AUXILIUM, 1988).

A instituição atendia unicamente estudantes do sexo feminino, obedecendo o que determinava a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4244, de 9 de abril de 1942), que normatizava o ensino secundário feminino com algumas particularidades:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942).

Portanto, de acordo com as prescrições, as mulheres não apenas deveriam frequentar espaços separados dos homens, como também deveriam receber uma educação específica, destinada a trabalhar o caráter feminino e a moldar a mulher para que fosse capaz de cumprir suas funções no seio familiar.

Além disso, constata-se no inciso 3, o ensino de economia doméstica para as alunas. Ao se referir ao programa oficial de ensino, Serrano (1946, *apud* ALVES; ALMEIDA, 2019, p. 483) informa que a Economia Doméstica

visava ensinar às estudantes da época, entre outras ocorrências, o modo como essas deviam se portar em determinados lugares; maneiras de escolher,

arrumar e manter a casa, da qual, mais tarde, viessem a ser donas; os cuidados com os filhos e o marido, desde a alimentação à maneira de educar a prole (Noções de Puericultura e Nutrologia); contabilidade doméstica e trabalhos manuais, como corte e costura, que seria útil já na confecção do enxoval das moças.

Dessa maneira, a mulher continuaria a dedicar-se à vida doméstica e à família, como mãe e esposa dedicada, satisfazendo, enquanto figura feminina, os anseios da sociedade daquela época.

2.1 O ensino no Ginásio Auxilium de Anápolis

O Ginásio Auxilium de Anápolis destinava-se a educar as filhas de famílias católicas com intuito de proporcionar-lhes uma refinada educação religiosa, moral e cívica e, também, buscava viabilizar a elas uma formação intelectual satisfatória. Era um estabelecimento de ensino particular, cuja organização escolar era regida pelas normas do ensino público oficial. A instituição pertencia à Rede Salesiana de ensino e sua proposta educacional norteava-se pelo Sistema Preventivo de Dom Bosco, o qual buscava a formação integral do jovem pautando-se na razão, religião e *amorevolezza* (emoção/afeição/bondade) e, também, no trabalho. Conforme Sandrini (2013), esta proposta educativa foi chamada Sistema Preventivo, porque tudo em Dom Bosco era sistêmico.

O Sistema Preventivo de Dom Bosco propunha que o ensino fosse conduzido de forma respeitosa entre professoras e alunas, proporcionando a estas um ambiente familiar que as instruísem e alegrassem, preparando-as para sua futura missão na família e na sociedade. Embasava-se, portanto, nas seguintes premissas:

Nenhuma barreira, nenhuma distância, há entre mestras e alunas. Nada de linhas paralelas que, como se sabe, nunca se encontram. Não se infligem castigos nem humilhações públicas. Entre superiores e dependentes,

alimenta-se verdadeira compenetração de almas, espírito de família, bondade vigilante e ativa. Salvaguardando embora o princípio de autoridade e de disciplina, que é indispensável para a boa ordem do estabelecimento, procura-se, entretanto, transformar a vida colegial num como prolongamento, da família, alegrando, instruindo, desenvolvendo a vida para as lutas da existência e do dever, por meios suaves, pela persuasão e apelo aos bons sentimentos da alma. (GINÁSIO AUXILIUM, 1943).

O Ginásio Auxilium de Anápolis seguia, portanto, os princípios acima citados e tinha por objetivo a

formação do coração e a educação do espírito das crianças do sexo feminino, de maneira a torná-las aptas a bem desempenharem a nobre missão que lhes é reservada, na família e na sociedade, ministrando-lhes instrução moral, intelectual e física de acordo com a orientação traçada por Dom Bosco, fundador das obras Salesianas (GOLAZ, 1943).

Assim, valorizava a formação moral de suas alunas e procurava conscientizá-las de seu eminente dever na família, o que alinhava o propósito da educação ministrada na unidade escolar aos ideais da Reforma Capanema, como pode ser atestado no artigo 25 do Decreto-lei n. 4244, de 9 de abril de 1942, indicado previamente. No entanto, ao analisar o objetivo da educação proposta pelo Ginásio Auxilium, percebe-se que a escola intencionava viabilizar às jovens alunas uma formação que ultrapassava as funções meramente domésticas da mulher, pois, como exposto, objetivava prepará-las para que cumprissem sua nobre missão, não apenas na família, como também na “sociedade”. Portanto, é possível inferir que as Irmãs Salesianas, mesmo em meio a uma sociedade conservadora, já buscavam oferecer um ensino inovador às moças da época. Nesse sentido, Andrade (2018) testifica que o ensino ministrado no Ginásio Auxilium pretendia, não só formar donas de casa e mães

competentes, mas, também, formar cidadãs aptas ao trabalho, capazes de obter renda própria e tornarem-se, independentes financeiramente. Desse modo, várias de suas ex-alunas inseriam-se no mercado de trabalho nos mais diversos setores.

O Ginásio Auxilium de Anápolis tinha como primazia o ensino da Educação Física, Educação Artística, Educação Cívico-patriótica, Educação Religiosa e Educação Intelectual.

A Educação Física era oferecida às alunas, de modo que pudessem vir a alcançar *mens sana in corpore sano*. Assim, praticava-se ginástica diariamente; jogos ao ar livre nos amplos pátios da instituição; torneios gínicos (ginástica geral); excursões a pé a jardins e locais arborizados eram promovidas, semanalmente (GINÁSIO AUXILIUM, 1943).

O Ginásio Auxilium reconhecia a relevância da arte na aprendizagem, assentindo que a arte atuava sobre importantes centros de atividades psíquicas e possuía notável valor educacional quando inspirada nas fontes do belo e do verdadeiro. Para trabalhar a arte na unidade escolar, eram oferecidas às alunas, frequentes oportunidades de auditório de música, solícios, entretenimentos literários, orfeônicos, recreativos e sacros (GINÁSIO AUXILIUM, 1943).

A Educação Cívico-patriótica ministrada na escola tinha por objetivo formar a mentalidade das jovens de acordo com os princípios do patriotismo. Para isso, eram ministradas aulas e conferências com conhecimentos apropriados para tal formação. As alunas frequentavam festas patrióticas e desportivas, marchas e desfiles. Dessa maneira, tanto poderiam se desenvolver fisicamente, como aprimoravam continuamente a educação cívico-patriótica. Além disso, havia no Ginásio Auxilium aulas teórico-práticas de polidez, civilidade e cortesia com o intuito de levar as alunas a um proceder correto, agradável e gentil, tanto no âmbito familiar, como na sociedade (GINÁSIO AUXILIUM, 1943).

No que se refere ao ensino da Educação Religiosa, não se via este ensino como uma prática isolada, mas como uma essência que perpassava todos as esferas do cotidiano escolar.

A Religião, no viver salesiano, é uma observância regulamentar que deriva naturalmente de todo o conjunto da convivência, e está pelo assim dizer, no ar que se respira. Apóia-se no ensino razoável, metódico da doutrina cristã, em práticas suaves e constantes, em ordem a tornar a religião atraente, agradável e alegre. Pondo a alma juvenil em contacto com a fonte de vida que são os sacramentos, respeitando sempre a liberdade e a consciência religiosa das alunas, o ginásio prepara-as para as mais sublimes e santas batalhas da vida, para o aperfeiçoamento e o apostolado católico, fim da piedade educativa. (GINÁSIO AUXILIUM, 1943).

Percebe-se acima que, como escola de cunho confessional, o Ginásio Auxilium de Anápolis prezava pelo ensino da Educação Religiosa como parte fundamental de toda a obra salesiana.

Com relação ao ensino da *Educação Intelectual*, o objetivo era valer-se da pedagogia para ministrar a cultura, “disciplinadamente ativa e realmente pedagógica em cursos reconhecidos e fiscalizados pelo governo”. No curso ginásial, a Educação Intelectual compreendia o ensino de: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica (GINÁSIO AUXILIUM, 1943).

2.2 As alunas do Ginásio Auxilium de Anápolis

Conforme citado anteriormente, este artigo representa estudos em andamento. Os dados já analisados, principalmente os livros de matrícula, nos dão indícios de que a clientela que foi matriculada no Ginásio Auxilium de Anápolis fazia parte de uma parcela privilegiada da população

anapolina. Ao se verificar os sobrenomes e a filiação das alunas, foi possível perceber que muitas delas eram pertencentes a famílias tradicionais com atuação de destaque tanto na economia como na política do município de Anápolis e, até mesmo do estado de Goiás. Nesse sentido, ressaltamos sobrenomes como: Abdallah, Amorim, Batista, Bomfim, Canêdo, Fayad Hanna, Falluh, Gonzaga Jayme, Hajjar, Helou, Lourenço Dias, Piantino, Pina, Vento, Vilela, dentre outros. Outro fator que corrobora com esse pensamento, refere-se ao local de residência das alunas do Ginásio Auxilium de Anápolis. Foi constatado que várias estudantes residiam no centro ou em bairros mais centrais, ou seja, essas moças moravam na área mais nobre da cidade.

Além disso, as fichas de matrículas traziam, em parte dos anos, informações acerca da profissão dos pais das alunas matriculadas na unidade escolar. Constatou-se que muitos dos patriarcas das famílias das ginásianas eram: advogados, aviadores, coletores federais, comerciantes, construtores, dentistas, engenheiros, fazendeiros, médicos, tabeliães, dentre outras profissões de destaque já naquela época.

Além das informações obtidas na documentação da escola, o relato de uma ex-aluna, que estudou no Ginásio Auxilium na década de 1950, nos ajuda a compreender com mais clareza qual o perfil das estudantes do local. Ela afirma que gostava muito de estudar no Ginásio Auxilium, conforme suas palavras: “Eu gostava de tudo. Gostava do ensino, [...] do encontro com as colegas, da estrutura [física da escola], da formação que nos era dada, do carinho [...] com o qual éramos recebidas, gostava de tudo [...]”. Ela ainda se recorda das disciplinas escolares que lá cursou: “Filosofia, Sociologia, Latim, Francês, Inglês, as Matemáticas, Português, [...] Literatura, Geografia, Ciências, História[...]. Além dessas disciplinas; ela cita que eram oferecidas atividades relacionadas aos trabalhos manuais, como: pintura, bordado, croché, tricô, corte e costura; além de

aulas de música e canto orfeônico. Conforme seu depoimento, “A maior parte das professoras eram as religiosas, as freiras. Mas havia algumas disciplinas que eram ministradas por professoras, normalmente, ex-alunas.” E, em alguns casos específicos, relata que havia professores do sexo masculino para ensinar determinada disciplina, caso não houvesse uma professora disponível para tal disciplina no quadro da escola. Ela ainda esclareceu que, as professoras e eventuais professores leigos contratados para trabalhar na instituição, eram, necessariamente, praticantes da Igreja Católica.

De acordo com a ex-aluna, a escola sempre foi uma instituição muito boa, “[...] uma escola de elite, primando pela educação, pela qualidade do ensino, pela formação de valores [...]”, onde suas alunas aprendiam a ser excelentes cristãs, cidadãs e profissionais. A entrevistada enfatizou que as alunas do Ginásio Auxilium faziam parte da elite da cidade, e que as professoras da escola costumavam dizer que lá estudava “a fina flor da sociedade anapolina”.

É possível compreender na fala da ex-aluna, mais uma vez, que a instituição recebia moças da alta sociedade do município. Isso se dava, provavelmente, devido ao fato de a escola ser uma instituição particular de ensino. No entanto, não podemos deixar de salientar que o Ginásio Auxilium prestava um serviço altruísta, característica indubitável das Irmãs Salesianas, que dirigiam a unidade de ensino, beneficiando várias jovens carentes da região. Os trabalhos beneficentes, praticados ao longo das três décadas de existência do Ginásio Auxilium, incluíam: (1) Oratório Festivo Dominical, que reunia na escola garotas carentes e desassistidas para propiciar a elas jogos e lazer e, também, evangelizá-las na fé cristã (GINÁSIO AUXILIUM, 1943); (2) Escola Noturna de Alfabetização e Educação Profissional, que atendia jovens empregadas domésticas no período noturno (ANDRADE, 2018); (3) Escola Doméstica, que funcionava

em regime de internato e propunha-se à formação moral e religiosa de meninas pobres, incluindo um curso prático de economia doméstica (GINÁSIO AUXILIUM, 1943); (4) Caixa Escolar Auxilium, que visava ofertar às crianças carentes auxílios necessários para garantir a permanência na escola (FREIRE, 2008); (5) Centro de Demonstração de Educação Primária Integral, que proporcionava ensino primário integral e o ensino das artes industriais com o objetivo de garantir que as crianças não deixassem de frequentar o ensino primário, até a idade em que pudessem trabalhar (FREIRE, 2008); (6) Escola de Assistência Social Laura Vicuña, que visava propiciar às jovens carentes assistência social e instrução, atividades de recreação e agradá-las com um lanche ou guloseima (FREIRE, 2008); (7) Escola Agro-profissional, destinada a ministrar educação intelectual, profissional e agrícola às meninas carentes e desassistidas (FREIRE, 2008); (8) Centro de Iniciação Profissional, objetivava conceder a estudantes jovens e adultas, o ensino primário supletivo e, simultaneamente, o ensino de uma habilidade profissional como propósito de as ajudarem a entrar no mercado de trabalho (FREIRE, 2008).

3 Considerações finais

Este estudo, ainda em andamento, nos permitiu compreender a importância da instalação do Ginásio Auxilium na cidade de Anápolis/GO, em 1943. Em um contexto em que as moças anapolinas – que não fossem autorizadas a frequentarem estabelecimentos de ensino misto – estavam impossibilitadas de seguirem com seus estudos, devido ao conservadorismo da época, a criação do Ginásio Auxilium representou um grande avanço no que se refere ao direito de educação escolar para as jovens anapolinas, das décadas de 1940 a 1970.

A instituição, dirigida pelas Irmãs Salesianas, proporcionou um ensino embasado nos princípios de Dom Bosco, buscando destinar as suas alunas uma educação de qualidade e fortemente pautada nos preceitos da fé católica.

Enquanto estabelecimento de ensino secundário particular, atendeu a uma camada privilegiada da sociedade anapolina em um momento em que ainda havia poucas escolas desse nível de ensino no país, tornando-o acessível, grosso modo, às elites. Entretanto, como o altruísmo tem sido uma marca da obra salesiana desde seus primórdios, o Ginásio Auxilium de Anápolis prestou um serviço de grande relevância para a sociedade, atendendo, gratuitamente, sem diferenciação de tratamento, jovens carentes durante todo seu período de existência.

Referências

- ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. 2006. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALVES, E. M. S.; ALMEIDA, S. E. S. Economia doméstica: uma perspectiva a partir de manuais escolares. **Quaestio Revista de Estudos em Educação**. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3374/3289>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- ANDRADE. Antônia Kelly Gaioso de. **A escola doméstica do colégio Auxilium de Anápolis/GO (1938-1950): a criação, o ensino e o mercado de trabalho**. 2018. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Pedagogia, Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2018.
- BARROS, Fernanda. Formação intelectual no Lyceu em Goiás: organicidade e tradicionalismo. *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA: cultura, sociedade e poder, 2014, Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí. **Anais**

Eletrônicos... Jataí, 2014, p. 1-11. Disponível em: <http://www.congresso.historiajatai.org>. Acesso em: 14 set. 2020.

BARROS, Fernanda; CARVALHO, Carlos Henrique de. O ensino secundário para as elites goianas: Lyceu de Goyaz 1906-1914. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 177-197, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/42388>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRETAS, Genesco Ferreira. 1991. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF-UFG. (Coleção Documentos Goianos, 21).

COLÉGIO AUXILIUM. **Livro dos 50 anos do Colégio Auxilium**: na história da vida, a vida fez história! Anápolis, 1988. Arquivos da Secretaria do Colégio Auxilium.

FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis sua vida, seu povo**. Brasília, 1981.

FREIRE, Rozânia Abílio. **A criação do Colégio Auxilium**. 2008. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Pedagogia, Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2008.

GINÁSIO AUXILIUM. **Livro n. 17, Portaria Ministerial - Reconhecimento do Curso Ginásial**, 1943. Arquivos da Secretaria do Colégio Auxilium.

GINÁSIO AUXILIUM. **Livros de matrícula** (n. 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 95, 96, 97 e 98), 1943 a 1973. Arquivos da Secretaria do Colégio Auxilium.

GINÁSIO MUNICIPAL DE ANÁPOLIS. **Ata de criação do Ginásio Municipal de Anápolis**, 1948.

GOIAZ. Extrato para registro dos Estatutos do “Ginásio Auxilium”. **Correio Oficial**, Goiânia. 6 de mar. 1943.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo, Grijalbo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25 ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2001.

SANDRINI, Marcos. A proposta salesiana de educar na mudança de época. **Revista de Ciência da Educação**, Americana, ano XV, v.02, n.29 p. 93-104, jun./dez. 2013.

Capítulo 8

História da educação musical (2003 – 2017): caminhos da produção intelectual

*Ricardo dos Santos Alencar¹
Ednardo Gonzaga Monteiro do Monti²*

1 Introdução

Neste artigo encontram-se trabalhos que apontam o percurso das produções intelectuais em ensino de música, por meio dos Anais de Congressos e Encontros Nacionais de pesquisadores da área, sob uma ótica histórica. A temática será abordada em duas partes: a primeira, debruça-se sobre os conchaves da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM numa perspectiva qualiquantitativa, contabilizando o número de publicações no recorte de 2003 a 2015, ano da criação do grupo de trabalho (GT) 1.3, História da Educação Musical, do XXII Congresso. O segundo momento, destaca a relevância do Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE, da Sociedade Brasileira de História da Educação para as pesquisas em música, sob uma visão qualitativa, focalizando as comunicações coordenadas do eixo temático “Políticas e Instituições Educativas”, do IX Congresso anual de 2017, onde são apresentados trabalhos que analisam em âmbito nacional e regional as investigações em processos educativos, a atuação de sujeitos, as relações institucionais, reformas e políticas públicas, com foco nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

¹ Mestrando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí –UFPI, risantosal@hotmail.com

² Doutor em Educação – ProPed/UERJ, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI, ednardomonti@gmail.com

Desta forma o primeiro momento deste escrito examina os caminhos das produções dos Anais dos Encontros e Congressos Nacionais da ABEM, uma entidade nacional sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical ABEM (2021). Neste item descreve-se as impressões de um levantamento que tem como objetivo levantar informações de aspectos qualiquantitativos sobre as publicações que constam nos Anais dos Congressos Nacionais e Encontros Anuais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, à cerca da história da educação musical do Brasil. Para tanto a averiguação baseou-se principalmente nos referenciais teóricos de Norma Ferreira (2002) e Patrícia Oliveira (2018) sobre o estado do conhecimento, e selecionou 24 comunicações por meio da leitura de títulos, resumos e pesquisa das seguintes Palavras-chave: História da Educação Musical, Estado da arte, Associação Brasileira de Educação Música. Para fins de organização esta investigação utilizou-se de tabelas e gráficos, contendo o ano, a quantidade de comunicações e a incidência por ano/evento em que o tema apareceu. Os textos foram agrupados em 8 eixos de estudo, sendo que para este artigo foram selecionados dois grupos de observação: *Estudos (auto) biográficos* e *Ideologias e repertório didático*.

A segunda parte do texto focaliza as comunicações coordenadas do eixo temático: “Políticas e Instituições Educativas”, do IX Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE). A entidade promotora deste evento é a Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, que desde a sua fundação em 1999 se propõe a congregar professores, pesquisadores e brasileiros que desenvolvem atividades de ensino e pesquisa nessa área, estimulando estudos pautados na crítica e pluralidade teórica, além de promover o intercâmbio com outras entidades de representação nacional

e internacional no campo da história da educação e áreas afins. Desta forma, um dos espaços delineados para a divulgação e o intercâmbio de conhecimento produzidos no campo tem sido os congressos, que se realizam, desde o ano 2000, a cada dois anos. Neste espaço buscou-se analisar dois dos quatro textos do eixo temático referido acima das comunicações coordenadas do IX CBHE de 2017, que investigou processos educativos, atuação de sujeitos, relações institucionais, reformas e políticas públicas da docência musical, por meio da apresentação dos trabalhos dos seguintes autores: Susana Cecília Igayara-Sousa, (2017); Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (2017); Inês de Almeida Rocha (2017); Ademir Adeodato (2017). Do ponto de vista metodológico, explana-se primeiro neste texto sobre a agremiação promotora do Congresso, levando em consideração a sua significância para a história da educação musical, em seguida observou-se os assuntos principais de cada escrito, acompanhados de breve conclusão.

Portanto, este ensaio se propõe a analisar comunicações de entidades referências da área de história da educação musical que proporcionam novos espaços para a discussão e a divulgação da sua produção intelectual. São trabalhos de Instituições que promovem encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes dos diversos níveis e contextos de ensino, visando discernir os caminhos da produção intelectual da história da docência em música.

2 Estado da arte: história da educação musical nos Anais dos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (2003-2015)

Este tópico apresenta o resultado de um levantamento, que teve como objetivo reunir informações de aspectos qualiquantitativos sobre as publicações que constam nos Anais dos Congressos Nacionais e Encontros Anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM),

à cerca da História da Educação Musical do Brasil. Os trabalhos foram selecionados por meio da leitura de títulos, resumos e pesquisa de palavras chaves no recorte temporal de 2003 a 2015.

Seguindo as ideias de Romanowski (2006), a investigação do tipo estado da arte contribui para a constituição de um determinado campo teórico, pois conforme a autora as pesquisas de levantamentos possibilitam perceber as ênfases temáticas e os caminhos menos explorados nas comunicações dos congressos. Além disso, entende-se que esses estudos oferecem o mapeamento da trajetória das disquisições, ao interpretar publicações produzidas sobre a História da Educação Musical, indicando caminhos e fornecendo aporte para reflexões neste campo.

Segundo Oliveira (2018), devido ao aumento dos programas de pós-graduação e as exigências quantitativas na produção científica, por meio de órgãos de fomento, o número de trabalhos acadêmicos aumentou significativamente entre os anos de 2003 e 2012. Tanto o corpo docente quanto o discente dos cursos de *Scriptu sensu* são cobrados no que se refere à produção intelectual, em âmbito nacional e internacional. O mesmo ocorre na perspectiva quantitativa, pois ambas vertentes são utilizadas para pontuar nos programas, o que fomentou a quantidade e a qualidade da produção.

Por consequência, pesquisas do tipo estado do conhecimento surgem com preocupação não somente de contabilizar, mas também de analisar as investigações, considerando suas contribuições acadêmicas e à sociedade. Seguindo essa tendência, este trabalho se propôs a interpretar os caminhos tomados pela pesquisa em História da Educação Musical, movida pela questão principal que indaga sobre o estado da produção a respeito deste tema. Para Norma Ferreira, esse questionamento inicial em “estado da arte” é fundamental. Nas palavras da pesquisadora:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259)

No aspecto metodológico a investigação foi organizada por meio de uma tabela, contendo o ano e a quantidade de comunicações com o tema desta investigação selecionadas pela leitura de títulos, resumos e pesquisa das seguintes palavras-chave: História da Educação Musical, Estado da arte, Associação Brasileira de Educação Musical. Foram contabilizadas 24 comunicações entre os anos de 2003 a 2015, sendo que os primeiros trabalhos sobre o assunto apareceram a partir de 2006, com três textos. Em 2008 não houve trabalho sobre a temática deste artigo, porém houve um salto em quantidade em 2010, aparecendo também as publicações em 2013 e atingindo seu ápice em 2015, ano do primeiro encontro do GT 1.3, História da Educação Musical³, do XXI Congresso Nacional da ABEM 2015. Adotou-se também para análise quantitativa gráficos para fins de identificação da incidência de cada temática por ano em cada Congresso e Encontro Anual. Em seguida, os trabalhos foram organizados por tópicos, estabelecendo assim 8 grupos para análise, sendo que para este artigo foram selecionados apenas dois: *Estudos (auto) biográficos e Ideologias e repertório didático*.

³ Esse grupo de trabalho nasceu de uma proposta apresentada na Assembleia Geral Ordinária da ABEM, realizada durante seu congresso anual em 2011, na cidade de Vitória (ES). Entretanto, somente em 2015 no XXII Congresso Nacional é que aconteceram as primeiras sessões do Grupo de Trabalho História da Educação Musical.

2.1 Estudos (auto) biográficos

Neste eixo temático reuniram-se escritos que analisam aspectos históricos do período em que cada biografado viveu, bem como outros elementos que giram em torno da história de vida desses personagens. As comunicações agrupadas neste tópico têm como eixo norteador a figura do educador musical, sua vida, influências, contexto político e suas redes de sociabilidade. Desta forma, ainda que os objetos das pesquisas, como materiais didáticos, ideologias e atitudes, possam perpassar as comunicações desta temática, as análises se centram nas vidas dos professores, considerando suas visões de mundo frente aos desafios encontrados na prática da educação musical. Neste item de análise, a maior parte das fontes das pesquisas foi obtida por meio de livros, cadernos, partituras, diários, impressos da época, além de relatos de descendentes e pessoas que tiveram contato direto e indireto com os docentes.

A comunicação “José Siqueira, o educador”, de Vieira (2006), discute a obra desse compositor. A comunicação dialoga com materiais pedagógicos adotados pelo maestro, tais como: livros, composições e partituras utilizados na sua prática de ensino de música num cenário erudito. A autora desta publicação sugere que o educador José Siqueira seja mais estudado, pois acredita que sua obra represente, assim como sua trajetória, um significativo acervo didático para a educação musical do país. O texto traz também uma abordagem da obra do compositor através da *Suíte sertaneja* (baião, aboio e coco de engenho) para violoncelo e piano, composta em 1948.

Já o texto “O canto orfeônico na Paraíba”, de Silva (2006) discute a estreita relação do canto orfeônico do estado da Paraíba com o canto orfeônico do Rio de Janeiro. A pesquisadora aborda a trajetória de Gazzi

de Sá, que a convite de Villa-Lobos aceitou atuar no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – RJ, entre 1930 e 1940, além do posterior empenho do músico nordestino em criar um Conservatório de Canto Orfeônico na Paraíba. Partindo deste ponto, esta comunicação discute o relevante papel do educador nordestino na história da educação musical da Paraíba, destacando o singular prazer que o biografado tinha ao exercer a docência, ainda que sob as orientações de Villa-Lobos e inserido num contexto político rigoroso.

O terceiro escrito desta temática é “Professores de música pioneiros na educação musical escolar do distrito federal: fontes documentais e análise interpretativa”, de Cabral (2015). É uma publicação do GT (Grupo de Trabalho) 1.3, História da Educação Musical – 2015, do XXII Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. O texto acima apresenta o recorte de uma pesquisa de iniciação científica, à época em andamento, que discutia a atuação de três professoras de música na educação básica de Brasília. A pesquisa reuniu fontes de pesquisa arquivadas no Museu da Educação da UnB, protagonizando registros de entrevistas; ou seja, narrativas autobiográficas das professoras Maria de Sousa Almeida, Maria de Lourdes Cruvinel Brandão e Neuza França. Como resultado, este trabalho sugere concepções de ensino, visões epistemológicas e princípios em educação musical, que contribuíram com o ensino de música do Distrito Federal, fazendo desta pesquisa uma fonte historiográfica para mais investigações.

O quarto texto selecionado é de Santos (2015) e tem como título “Leopoldo Miguéz: compositor, diretor e educador musical nos primeiros anos da República”. O objetivo principal da comunicação é evidenciar a trajetória de Leopoldo Miguéz na História da Educação Musical no Brasil, observando sua ideologia e seus projetos, tendo como aporte metodológico a revisão de literatura e a pesquisa documental. Trata-se de uma das

poucas pesquisas sobre o músico com foco na educação, pois, segundo Frederico Silva Santos, somente o olhar atento da história seria capaz de revelar uma versão não unilateral do compositor Leopoldo Miguéz; isto é, trazer para o conhecimento do público um Miguéz muito além de sua obra sinfônica, um músico que angariou para si o trabalho de “musicalizar” uma nação, seja através de sua produção intelectual ou administrativa.

A quinta e última comunicação deste agrupamento analisa a relevância de Heitor Villa-Lobos, bem como do canto orfeônico na história da educação musical brasileira, pois delimita, através de uma revisão literária multidisciplinar o caminho percorrido, até então, pelo ensino da música na história da educação do Brasil. É o escrito “A prática coral e a educação musical”, de Franchini (2015), também do G.T. 1.3, do XXII Congresso Anual da ABEM – 2015. Nesta pesquisa, considera-se como foco principal a biografia de Villa-Lobos. Ao dividir o trabalho em duas partes, a pesquisadora discorre primeiro sobre a história da educação brasileira, explanando os benefícios do canto coral, tais como a capacidade de desenvolver habilidades cognitivas e aspectos emocionais-sociais. Em seguida, analisa o Canto Orfeônico numa perspectiva histórica, sobre o direcionamento patriota e ideológico de Heitor Villa-Lobos, verificando em seu projeto de educação musical aspectos extramusicais que visavam, além do ensino de música, formar gerações de “bons” sentimentos estéticos e cívicos.

Assim, nos textos da perspectiva *Estudos (auto) biográficos* é possível perceber como o arcabouço historiográfico foi significativo na coleta de dados para o entendimento das práticas educativas de cada professor de música pesquisado. Desta forma, ainda que o objeto de estudo seja a vida de alguém, neste agrupamento percebe-se como a história da educação musical permite ao pesquisador enveredar por vias não pensadas nas hipóteses iniciais; isto é, caminhar por temáticas relevantes, como

recursos didáticos e pedagógicos do ensino da música, instituição de acervos e as relações públicas e políticas dos pesquisados.

2.2 Ideologias e repertório didático

Nesta temática estão os estudos que discutem historicamente sobre as condições sociais e políticas difundidas por repertórios musicais, explorando também os objetivos doutrinários religiosos e ideológicos de obras dessa expressão artística. Em outras palavras, agruparam-se as comunicações que abordam a história da educação musical em diferentes manifestações culturais, religiosas e sociais inseridas na prática de repertório.

A primeira comunicação está nos anais do XV Congresso Anual da ABEM, realizado em João Pessoa, ocorrido entre 17 e 20 de outubro de 2006. De Garbosa (2006) o trabalho “Educação musical nas escolas de imigrantes alemães: uma análise a partir de manuais escolares de música” relata reflexões dos cancioneiros “*Es tönen die Lieder... e Kommt und singet*”, na história da educação musical do Rio Grande do Sul, na década de 1930. Também discorre sobre a identidade híbrida refletida nas tradições culturais alemã e brasileira, transmitidas através do ensino de música. Esse repertório, através das canções da cultura alemã, valoriza a língua de origem desse povo no país que acolheu seus descendentes, o Brasil.

O seguinte texto é do G.T 1.3, XXII Congresso Anual da ABEM – 2015, de Neivert e Wille (2015). O trabalho “A Influência de Martinho Lutero na Educação Musical” analisa a produção de Martinho Lutero no ensino de música no Brasil e, na ocasião desse congresso acadêmico, a pesquisa encontrava-se na fase de coleta de dados. As autoras dessa comunicação sinalizam como marco decisivo a descentralização do ensino desta linguagem artística, que era monopolizada pela igreja católica, e analisam

como as ideias luteranas trouxeram ao século XVI condições para as pessoas estudarem música.

Na comunicação “Educação Musical e Formação Política no movimento operário: Rio de Janeiro e São Paulo, 1906-1921” de Martins (2015) o repertório musical é analisado historicamente como elemento de formação social do movimento anarquista do início do século XX nas duas capitais. É mais uma comunicação do GT 1.3 do XXII Congresso Anual da ABEM – 2015. O texto em questão descreve uma educação musical que girava em torno das orquestras formadas dentro dos movimentos anarquistas, principalmente, com o intuito de ensinar a tocar os hinos de lutas sociais. Isso, porque esses grupos musicais eram formados por leigos e daí se fazia necessária a prática do ensino específico dessa expressão artística. O autor pontua também a questão de que nesse período poucas pessoas tinham acesso ao ensino de música, bem como de outras práticas culturais. A publicação sinaliza que essa relação música e grupos anarquistas possibilitava uma via de mão dupla, pois na medida em que os movimentos faziam uso desta linguagem para pregar seus ideais, a própria docência musical se fazia da chance para musicalizar.

Como resultado, percebeu-se que o repertório musical tanto é influenciador quanto influenciado diretamente pelas questões sociais e pela cultura, e aponta a música como fomentadora ideológica que abre espaços em lugares onde dela se utilizam. Neste sentido, Martins (2015) sinaliza que limitador é o entendimento de que lugar de estudar é somente nos espaços escolares. Sendo assim, observou-se que a história da educação musical não acontece somente nos lugares destinados para o ensino, mas em todo o contexto histórico e cultural que a arte está inserida, considerando todas as funções sociais exercidas por esta.

3 História da educação musical nas comunicações coordenadas do IX Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) - 2017

Este eixo de análise apresenta o resultado de uma revisão bibliográfica sobre as comunicações coordenadas do IX Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), que aconteceu em 2017, na cidade de João Pessoa – PB. O texto se debruça sobre os escritos do eixo temático “Políticas e Instituições Educativas” que investigou processos educativos, atuação de sujeitos, relações institucionais, reformas e políticas públicas da docência musical. A entidade promotora desse evento é a Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, que desde a sua fundação em 1999 se propõe a congregar professores, pesquisadores e brasileiros que desenvolvem atividades de ensino e pesquisa nessa área, estimulando estudos pautados na crítica e pluralidade teórica, além de promover o intercâmbio com outras entidades de representação nacional e internacional no campo da história da educação e áreas afins. Essa Sociedade é parte do processo de institucionalização da área de História da Educação no país, pois proporciona novos espaços para a discussão e a divulgação da produção da área, tendo como expressões destes lugares, físicos e simbólicos, os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), a Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e as coleções Horizontes da História da Educação e Documentos da História da Educação Brasileira.

Desta forma, um dos espaços delineados para a divulgação e o intercâmbio de conhecimento produzidos no campo educacional histórico tem sido o Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado desde o ano 2000. Neste sentido, embora se tenha registros de pesquisas em educação musical nos trabalhos dos Congressos dessa agremiação, somente em 2017, por meio das comunicações coordenadas reuniu-se a maior quantidade de estudos por meio do grupo de debates “História da

Educação Musical no Brasil: memórias, sujeitos instituições e disputas políticas”. Logo, para este artigo foram separados dois textos dos 4 dessa sessão coordenada, e serão observados separadamente em subtítulos, seguindo a sequência a saber: *As disputas pela História do Canto Orfeônico e suas Instituições em manuais didáticos (1937-1954)*, de Susana Cecilia Igayara-Souza (2017); *Villa-Lobos e os signatários do Manifesto da Educação Nova: polifonias políticas e pedagógicas no instituto de educação do rio de janeiro*, de Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (2017).

3.1 As disputas pela História do Canto Orfeônico e suas Instituições em manuais didáticos (1937-1954)

Neste escrito Igayara-Souza (2017) discorre sobre as disputas que envolvem a memória e a História do canto orfeônico no Brasil, objetivando apontar versões concorrentes com relação aos fatos históricos do canto coletivo, situando as instituições e os atores sociais envolvidos no campo educacional do final da década de 30 a 50. A investigação serviu-se de manuais didáticos e livros de formação de professores como fonte de pesquisa, com discussões que giravam em torno das seguintes figuras ilustres: João Baptista Julião (Instituto Musical de São Paulo) e Heitor Villa-Lobos (Conservatório Nacional de Canto Orfeônico). A autora propõe uma análise comparativa dentro do recorte de 1930 a 1970, com o intuito de demonstrar o trabalho de enquadramento da memória e as disputas por essas reminiscências nas áreas ocorridas no período por meio dos escritos, edições de livros e documentos oficiais.

Ao desenvolver a revisão a pesquisadora constata que apesar de haver divergência de datas, principalmente em relação às atividades paulistas do início do século XX, a leitura das fontes históricas forneceu uma grande quantidade de informações, quando vistas como um conjunto, ainda que as informações se apresentassem incompletas em relação aos

nomes dos educadores, Igayara-Sousa (2017). Destaca também que os mesmos atores participavam do campo educacional e artístico em diversas posições, ora como propositores, ora como pareceristas, como o próprio Villa-Lobos, que era autor de diversas publicações para o canto orfeônico e também atuou como revisor na Comissão Nacional do Livro Didático. Tal hábito deixa nítida a intenção de divulgação das práticas consideradas válidas por esses professores autores que, a partir do empreendimento da publicação de um livro detalham iniciativas singulares e inovadoras, podendo ser úteis para mais professores se lançarem como escritores. Outro aspecto a se considerar consiste na análise das posições ocupadas por esses músicos-educadores no campo educacional como um todo e na educação musical em particular, mostrando que os mesmos agentes participavam do contexto educacional e artístico em diversas posições, ora como polivalentes, ora como concordantes.

Por fim, a comunicação aponta que o canto orfeônico não foi apenas uma disciplina escolar, mas parte de um conjunto de políticas públicas em que a educação musical assumiu uma posição estratégica com finalidades de civismo e sociabilidade, funcionando como um lastro de relevância social, a partir do qual as finalidades de educação do gosto artístico se veem facilitadas. Paralelo às intenções de solidificar as práticas orfeônicas estava o objetivo individual das figuras centrais do estudo (Heitor Villa-Lobos e João Baptista Julião) e das Instituições de ensino (Instituto Musical de São Paulo e Conservatório Nacional de Canto Orfeônico) de disputa pela memória, ou seja de perpetuar suas práticas docentes, sustentados pelos próprios livros e manuais didáticos que foram utilizados como dispositivos que se somaram ao conjunto de iniciativas que intercederam pela manutenção da música na escola.

3.2 Villa-Lobos e os signatários do Manifesto da Educação Nova: polifonias políticas e pedagógicas no instituto de educação do rio de janeiro

Nesta segunda comunicação temos as articulações políticas e pedagógicas do maestro Heitor Villa-Lobos com três signatários do Manifesto da Educação Nova (1932) no âmbito do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: os intelectuais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Fernando de Azevedo. Monti (2017) aproxima os ideais do manifesto, que fazia uma defesa ousada da educação pública, laica e gratuita para todos, com o projeto musical-pedagógico de Villa-Lobos, que também pretendia democratizar o acesso ao ensino da música, já que nesse período não havia aula desta arte em grande parte das escolas do Rio de Janeiro, então capital da República. Para isso o autor desse texto usufruiu de fontes como partituras, correspondências, autobiografias, manuais didáticos, relatórios, periódicos, bem como, legislações e outros documentos oficiais que foram selecionadas no Centro de Memória da Educação Brasileira - sediado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, no Museu Villa-Lobos, na Biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário, no acervo histórico da Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da UFRJ, no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/FGV e na Divisão de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional - DIMAS.

O movimento dos intelectuais da educação tinha apreço pelo canto orfeônico, pois esse seria mais uma maneira de assegurar o ensino democrático, obrigatório e gratuito, financiado pelo Estado. Tratava-se de uma prática que estava dentro do contexto da “escola socializada”. Isto fica claro, a partir das relações dos signatários com o maestro. O primeiro deles é Anísio Teixeira, que tinha em comum com Villa-Lobos o ideal de uma educação nacionalista, pois acreditava que o educador musical tinha o

poder de “civilizar” por meio da música. O segundo é Afrânio Peixoto, que foi Reitor da Universidade do Distrito Federal e professor de História da Educação. Esse tinha admiração pelo trabalho do compositor e professor, e aliou os benefícios da música com os ideais higienistas, uma vez que a prática vocal demanda um exercício respiratório que interfere nos pulmões, na circulação sanguínea e na oxigenação fundamental para o bom funcionamento da mente. O terceiro signatário é Fernando de Azevedo, o redator do Manifesto da Educação dos Pioneiros da Educação Nova, que escreveu que o Canto Orfeônico poderia contribuir para aprofundar e consolidar as bases espirituais de nossa formação, abrindo a sensibilidade da criança às atividades ideais, destacando a função socializadora da música, que fomentava no indivíduo o espírito de coletividade.

Apreende-se que a aceitação e oficialização do canto Orfeônico de Villa-Lobos teve influências baseada num jogo de ideais que beneficiava tanto o pensamento escolanovista do Manifesto de 1932, quanto o próprio sentimento nacionalista do educador. Neste sentido, dentro do projeto villalobiano a presença dos signatários pode ser entendida como intelectuais progressistas que apoiaram um momento significativo da História da Educação Musical no Brasil, ao referendarem a música escolar, aqui mais especificamente na modalidade canto coletivo, como um instrumento no processo longo de democratização da sociedade brasileira.

4 Considerações finais

Os trabalhos da primeira parte deste artigo apontam para a relevância do arcabouço historiográfico durante a coleta de dados para o entendimento das práticas educativas de cada eixo temático estudado. São caminhos alternativos oferecidos pelas fontes como: partituras, periódicos, livros e métodos de ensino que figuraram na vida dos

professores do grupo *Estudos (auto) biográficos*, por exemplo, ou até mesmo nas músicas sinalizadas na temática *Ideologias e repertório didático*, por meio das canções de cunho idealizadores, atuando num viés de mão dupla na medida em que influencia e é influenciada pelas intenções culturais e sociais a que se presta. Em resumo, analisa as comunicações dos Anais de Congressos e dos Encontros Anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), por meio de dois eixos temáticos, apresentando um diagnóstico indicativo da trajetória do ensino de música para refletir sobre o passado e também para apontar caminhos em direção ao avanço.

No segundo momento as comunicações coordenadas do IX Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) – 2017, apresentam os entraves ocorridos nos bastidores do ensino de música no Brasil, ao analisar as disputas políticas, pedagógicas e as questões ocorridas em paralelo ao fato histórico oficial. Os textos aqui estudados expõem a forma como a educação musical serviu-se dos interesses vinculados aos ideais cívicos e patriotas, por meio do canto orfeônico entre as décadas de 1930 e 1970. Trazem à tona as articulações de Heitor Villa-Lobos para a institucionalização e oficialização da docência musical no currículo escolar.

Portanto, este exame manifesta uma breve análise histórica do caminho percorrido pelo ensino de música nas publicações dos Anais de Congressos e Encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, observadas por meio do estudo de dois eixos temáticos. Considerando a quantidade de trabalhos levantada em pouco mais de 10 anos é possível apontar que esta é uma vasta área a ser explorada, tomando como ponto de partida os eixos temáticos emergentes deste levantamento. Concentrou-se também em 2 comunicações do eixo temático “História da Educação Musical no Brasil: memórias, sujeitos, instituições e disputas políticas”, do IX Congresso Brasileiro de História da

Educação (CBHE) – 2017. Desta forma, a história da educação musical vai se impondo como uma área de estudos, promotora de debates, incentivadora de pesquisa, oferecendo abertura para trabalhos da área e fazendo emergir para toda a sociedade estudos que qualificam e sugerem direções para os rumos da pesquisa da docência desta linguagem artística, ao tempo em que apresenta discussões que manifestam concepções a respeito do ensino desta arte, por meio de análise histórica.

Referências

ABEM. **Associação Brasileira de Educação Musical**. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/abem.asp>. Acesso em: 6 maio 2021.

AGUIAR, Aristeu Borges de. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo em 22 de setembro de 1930**. Vitória: Imprensa Oficial, 1930.

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

CABRAL, Clarice. Professores de música pioneiros na educação musical escolar do Distrito Federal: fontes documentais e análise interpretativa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais....** Natal: Abem, 2015. p. 1 - 9. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares. A prática coral e a educação musical. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXII. 2015. **Anais [...]** Natal: ABEM, 2015. 1-12 p. Disponível

em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/schedConf/presentations>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical nas escolas de imigrantes alemães: uma análise a partir de manuais escolares de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Abem, 2006. p. 301 - 310. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/anais_abem.asp>. Acesso em: 05 ago. 2017.

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

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília. As disputas pela história do canto orfeônico e a memória de suas instituições em manuais didáticos (décadas de 30-60). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2017, Paraíba. **Anais [...]**. Paraíba: Ufpb, 2017. p. 1-20.

MARTINS, Gabriel Otoni Calhau. Educação Musical e Formação Política no movimento operário: Rio de Janeiro e São Paulo, 1906-1921. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: Abem, 2015. p. 1 - 9. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MIGNONE, Liddy Chiaffarelli. **Guia para o professor de recreação musical**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Villa-Lobos e os signatários do manifesto da educação nova: polifonias políticas e pedagógicas no instituto de educação do rio de janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Ufpb, 2017. p. 1-18.

NEIVERT, Cássia; WILLE, Blank Regiana. A Influência de Martinho Lutero na Educação Musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: Abem, 2015. p. 1 - 10. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html>. Acesso em: 10 ago. 2017.

OLIVEIRA, Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de. **PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL: MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2002 - 2015)**. 2018. 230 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PEREIRA, Naide Jaguaribe Alencar de. **Iniciação Musical**: histórico, finalidades e características essenciais do curso. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio-Rodrigues & C., 1949. Tese (de concurso à cadeira de Iniciação Musical) - Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro.

ROMANELLI, Ailse Therezinha Cypreste. **Educação no Espírito Santo**: breve histórico. Revista FACEVV, volume 1, 2º Semestre de 2008 - Número 1.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos da ANPED**, Belo Horizonte, n 5, p. 7 a 64, set. 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; TEODORA, Romilda. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, dez. 2006.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SANTOS, Frederico Silva. Leopoldo Miguéz: compositor, diretor e educador musical nos primeiros anos da República. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais....** Natal: Abem, 2015. p. 1 - 8. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SBHE. **Sobre a SCBHE**. Disponível em: <https://sbhe.org.br/sobre>. Acesso em: 6 maio 2021.

SILVA, Luceni Caetano da. Os contos do canto orfeônico na Paraíba. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais....** João Pessoa: Abem, 2006. p. 588 - 597. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp>. Acesso em: 05 ago. 2017.

VIEIRA, Josélia Ramalho; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **José Siqueira, o educador**. João Pessoa: Abem, 2006. 7 p.

Capítulo 9

O cerrado como espaço histórico educacional de formação não formal

Jeferson Carvalho Mateus¹

1 Introdução

A educação ambiental tem ganhado espaço em vários setores da sociedade brasileira, isto porque os problemas ambientais estão cada vez mais evidentes principalmente pelas ações antrópicas, que são as principais causas da degradação do meio ambiente. Nesse sentido, quando se fala em cerrado a pecuária e a agricultura tem exercido um papel expressivo nesse processo de degradação, pois parte do cerrado é destruído para dar lugar a pastagens e a plantios de alimentos.

Nesse contexto, esta pesquisa justifica-se pelo fato de o cerrado ser uma das maiores formações vegetais do país com uma biodiversidade muito rica e necessitar de leis e formas de interações menos agressivas da população em relação a seus recursos.

Assim, o objetivo da pesquisa é analisar como a educação ambiental pode auxiliar no processo de conservação do cerrado. Para isto pretende-se discutir as características desse bioma, o processo de degradação que

¹ Mestre em História Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012). Especialização em Docência na Educação Profissional e Técnica e Tecnológica - EPTT, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2020). Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás (2016). Especialização em Educação Física Escolar - EFE pela Universidade Federal de Goiás (2016). Especialização em Arte Educação Intermediática Digital, pela Universidade Federal de Goiás (2016). Especialização em Formação Docente Interdisciplinar: Diversidades Goianas, pela Universidade Estadual de Goiás (2016). Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - GDE, pela Universidade Federal de Goiás (2015). Especialização em Letramento Informacional: Educação para Informação, pela Universidade Federal de Goiás (2015). Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente - DHCA, pela Universidade Federal de Goiás (2015). Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (2010). Graduado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2016). Professor e Coordenador da Rede Estadual de Ensino. Coordenador da CPA, professor e orientador da Faculdade do Sudeste Goiano - FASUG. (mateusjeferson@hotmail.com).

tem atingido o mesmo, bem como o que a educação ambiental pode auxiliar na conservação dos recursos naturais, gerando assim, o uso sustentável do mesmo.

Como objetivos específicos pretendem-se: fazer uma caracterização do cerrado brasileiro/goiano; caracterizar seu processo de degradação e analisar como a educação ambiental é capaz de contribuir para o processo de conservação do cerrado.

Como recurso metodológico para a pesquisa propõe-se o uso de levantamento bibliográfico que permitirá a discussão acerca dos objetivos propostos para a pesquisa.

2 Referencial teórico

Neste tópico pretende-se fazer uma contextualização sobre o cerrado brasileiro e em específico sobre o goiano, demonstrando o profundo processo de degradação (DIAS, 2008), ocasionado principalmente pela agricultura, pecuária, silvicultura (KLINK e MACHADO, 2005). Nesse sentido, destacamos a educação ambiental como um recurso capaz de auxiliar para a maior conscientização da população sobre a conservação desse bioma (RIBEIRO et al, 2015).

2.1 O cerrado e seu processo histórico de ocupação

O cerrado é o segundo maior bioma brasileiro perdendo em extensão territorial apenas para a Amazônia. Ocupa 21% do território brasileiro, sendo considerado por muitos como a última fronteira agrícola do planeta (DIAS, 2008). Segundo Klink e Machado (2005) chama-se de cerrado ao conjunto de ecossistemas que reúne as savanas, matas, campos e matas de galeria, que estão localizados no Brasil Central.

Esse bioma possui características naturais bem específicas; como o clima estacional com período chuvoso, que vai de outubro a março e

período seco de abril a setembro. Os solos são antigos, intemperizados, ácidos, e com poucos nutrientes, o que trouxe a necessidade de uso de fertilizantes e calcário, para que pudessem ser desenvolvidas as atividades agrícolas (KLINK; MACHADO, 2005).

Apesar das características do solo do Cerrado, que seriam um impedimento para o desenvolvimento da agricultura, Klink e Machado (2005, p.148) assevera que “a pobreza dos solos, portanto, não se constitui em obstáculo para a ocupação de grandes extensões de terra pela agricultura moderna, especialmente a cultura da soja, um dos principais itens da pauta de exportações do Brasil”, e isto foi possível, especialmente pelo desenvolvimento de pesquisas e tecnologias aplicadas a área agrícola.

Estima-se que cerca de dois milhões de km² originais desse bioma já tenham sido transformados em pastagens para animais ou em áreas para o plantio agrícola (DIAS, 2008). Outra característica a ser considerada é a presença das monoculturas que cobrem cerca de 100.000km², em especial da soja e atualmente o eucalipto que tem crescido em produção e áreas plantadas (DIAS, 2008).

Nesse contexto, Klink e Machado (2005) lembra a riqueza da biodiversidade no Cerrado, afirmando que o número de plantas vasculares é superior àquele encontrado na maioria das outras regiões do mundo, sendo que 44% de sua flora é endêmica, ou seja, não pode ser encontrada em nenhum outro lugar do planeta.

Dias (2008) faz considerações sobre o processo de ocupação do Estado de Goiás, dizendo que, com o fim da exploração do ouro, o Estado entrou em decadência e muitos dos viajantes que vieram para essa região voltaram para suas origens. Outros, porém, deram início a outras atividades econômicas, como a agricultura e pecuária, fazendo com que o Estado desenvolvesse características agropastoris.

No século XX houve a chegada dos trilhos e o território goiano integrou-se de forma mais efetiva as outras regiões do País, fazendo com que a produção goiana pudesse ser levada para outros Estados e regiões. Essas atividades, porém, tiveram um impacto negativo sobre o meio ambiente, pois a necessidade de solo, para a produção agrícola e também para a construção de pastagens, foi conseguida com a destruição da paisagem natural do Cerrado (DIAS, 2008).

O bioma Cerrado é o segundo maior em extensão no Brasil, porém de acordo com Dias (2008), é um bioma que tem sofrido intensas alterações e como consequência desse processo houve a perda da biodiversidade local e a desestruturação de seu ecossistema.

Essa mesma situação é discutida por Ferreira (2004) para quem o homem foi responsável pelo processo de degradação do cerrado, fazendo com que atualmente exista apenas cerca de 8% de sua vegetação original. Tal contexto foi provocado pelas atividades agro-pastoris e também pelo processo de urbanização que acabaram agindo profundamente sobre a paisagem e sobre a dinâmica desse ecossistema.

Klink e Machado (2005) lembra que as principais ameaças a biodiversidade do cerrado são o manejo deficiente do solo, as erosões que surgem através do plantio e o pisoteamento do gado; também, a inclusão de espécies que não pertencem a esse bioma, como é o caso das gramíneas africanas, que na visão de muitos autores: “são os maiores agentes de mudança no Cerrado. Uma das variedades mais utilizadas é o capim-gordura, altamente impactante para a biodiversidade e para o funcionamento dos ecossistemas” (KLINK; MACHADO, 2005, p.150).

Outra questão importante, segundo a Word Wildlife Fund (2006 apud Santos *et al*, s.d) é que no cerrado a presença intensiva da monocultura de grãos (soja, milho e algodão) e a agricultura empresarial moderna, intensificadas na década de 1980, provocaram o intenso uso dos

solos e o esgotamento dos recursos naturais, bem como a utilização indiscriminada de agrotóxicos e fertilizantes, que contaminaram o solo e a água.

De acordo com Stela (2012) o uso intenso de agrotóxicos pode ser altamente prejudicial à natureza, uma vez que promove a degradação dos recursos naturais como solo, água, flora e fauna e muitas vezes esses malefícios são irreversíveis, levando a desequilíbrios biológicos e ecológicos.

Ainda sobre o processo de ocupação e degradação do bioma Cerrado, Klink e Machado (2005) observam que o processo de destruição desse ecossistema ocorre de forma acelerada, tendo altas taxas de desmatamento, e ressalta a falta de valorização do Cerrado diante do Código Florestal brasileiro que trata de forma diferenciada os biomas, valorizando, por exemplo, muito mais a Amazônia do que outros biomas.

Por isto os autores consideram que “enquanto é exigido que apenas 20% da área dos estabelecimentos agrícolas sejam preservadas como reserva legal no Cerrado, nas áreas de floresta tropical na Amazônia esse percentual sobe para 80%” (KLINK; MACHADO, 2005, p.148) e por esta razão, as ações de devastação do bioma Cerrado continuam a ser feitas sem as devidas punições, que pudessem garantir sua continuidade e a qualidade desse bioma para outras gerações.

Outra questão para a qual Klink e Machado (2005) chamam a atenção é para os problemas ambientais que foram desenvolvidos a partir do processo de uso e ocupação do bioma Cerrado afirmando que:

As transformações ocorridas no Cerrado também trouxeram grandes danos ambientais – fragmentação de habitats, extinção da biodiversidade, invasão de espécies exóticas, erosão dos solos, poluição de aquíferos, degradação de ecossistemas, alterações nos regimes de queimadas, desequilíbrios no ciclo do

carbono e possivelmente modificações climáticas regionais (KLINK; MACHADO, 2005, p.149),

Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que mesmo sendo um bioma que se adapta ao fogo, as inúmeras queimadas que são feitas para que haja a rebrota das pastagens e para a abertura de novas áreas agrícolas, tem efeitos devastadores sobre o ecossistema local, principalmente por ocasionar a perda de nutrientes do solo, sua compactação e a ocorrência de processos erosivos.

O Estado de Goiás tem 97% de seu território localizado dentro do bioma Cerrado, porém, possui apenas 44% de cobertura vegetal natural. Isto porque a maior parte da vegetação já foi extinta sem que todas suas riquezas pudessem ser conhecidas. Nesse contexto, Dias (2008, p.21) observa que “mesmo tendo uma boa parte do bioma do Cerrado destruído, são necessárias ações para preservar as áreas remanescentes e diminuir os impactos das áreas antropizadas, isto só será possível por intermédios de estudos dos espaços individualizados”.

Portanto, se já houve a destruição, as ações de conservação devem ser feitas de forma que a área ainda existente seja mais valorizada diante da importância que tem para toda a dinâmica natural do País.

Nesse contexto surge a Educação Ambiental, como forma de criar e propagar conhecimentos que reflitam na conscientização das pessoas sobre a importância do Cerrado.

2.2 O cerrado como espaço histórico educacional e suas possibilidades para a formação

Atualmente, verificam-se muitas discussões acerca de possíveis soluções para os problemas socioambientais. Nestas, o uso da tecnologia é geralmente apontado. Porém, para a maior parte das pessoas, proteger o meio ambiente “implica na decisão política administrativa e na educação,

exigindo mudanças radicais de atitude frente ao meio ambiente. O cidadão deve ser levado a refletir sobre a qualidade e as fontes de sustentação da própria vida” (DACACHE, 2004, p.08), ou seja, há a necessidade de que as pessoas sejam educadas para melhores interações com o meio ambiente, diminuindo as ações que causam a degradação do espaço.

Assim, aponta-se a possibilidade de tratar o cerrado como um espaço histórico e educacional, contribuindo para a formação do aluno/cidadão. Ao tratar das diferentes temáticas ambientais, o Cerrado pode ser um espaço que trás a aprendizagem de inúmeros conteúdos e estes podem ser desenvolvidos, juntamente com a Educação Ambiental. De acordo com Santos (2007) é preciso trazer uma formação crítica para os alunos, onde não adianta apenas trazer situações do seu cotidiano para a sala de aula, de forma que estas sejam memorizadas e repetidas, assim, é preciso trabalhar com o Cerrado propondo um tema que é relevante e abordando suas dimensões culturais, sociopolíticas e econômicas, fazendo com que o aluno ganhe um olhar holístico sobre a questão.

Assim, quando se fala em Educação Ambiental para a conservação do Cerrado, Puida (*et al.*, 2008) lembra que o Cerrado é reconhecidamente a savana mais rica em biodiversidade do mundo, possuindo diferentes ecossistemas, com uma flora e fauna composta por mais de 10.000 espécies de plantas, destas, 4.400 endêmicas. Diante de tais informações é possível discutir com os alunos as características do cerrado, suas mudanças durante o processo de ocupação dessas regiões e como ele caracteriza-se na atualidade, assim como o que é conhecido de sua biodiversidade.

Ainda de acordo com Puida (*et al.*, 2008), é importante valorizar o cerrado, já que o mesmo é considerado como uma área prioritária de conservação, uma vez que, sua riqueza e diversidade biológica têm sido ameaçadas em alto nível, necessitando, por isto, de um amplo sistema de

proteção. Esse processo de uso e ocupação do Cerrado é uma temática de grande importância a ser trabalhada na escola, contribuindo para que os alunos compreendam como a ação antrópica agiu sobre essa biodiversidade e a necessidade de proteção das áreas que ainda existem. Nesse sentido, os autores consideram que:

Atualmente, o aumento da preocupação para a conservação do cerrado e de todos os demais biomas torna-se evidenciado diante da certeza que as alterações ambientais provocadas pelo homem ao longo do tempo têm consequências que influenciarão na sobrevivência de várias espécies no planeta. Diante disso, diversas iniciativas visando à atenuação dos problemas ambientais tem sido implementadas, dentre essas, a Educação Ambiental (PUIDA, *et al.*, 2008, p.01).

Este tipo de educação tem como objetivo fazer com que todos os cidadãos se conscientizem da problemática ambiental, e que essa conscientização proporcione novas atitudes e motive as pessoas à preservação, e promova novas ações individuais e coletivas, cujo objetivo principal seja o uso mais racional dos recursos naturais, promovendo a sustentabilidade. Assim, a realidade apresentada, atualmente pelo Cerrado pode ser uma temática interessante para que o aluno compreenda a ação do homem sobre o meio ambiente e as ações que tem sido desenvolvidas para a preservação das diversidades ainda existentes.

Nesse sentido, o Ministério do Meio Ambiente (2015, p.09) considera que:

Para o caso do Cerrado, contar com um programa de conservação e uso sustentável, no atual contexto, pode ser a diferença entre continuar a ser tratado como área de exploração desordenada ou como região de grande importância ambiental, social e econômica, merecedora de atenção pública e política mais abrangente (Ministério do Meio Ambiente, 2015, p.09).

Mas promover ações de preservação e conservação do Cerrado não é algo simples, em especial porque as atividades econômicas, na maior parte das vezes são tidas como mais importantes do que a preservação desse bioma. E por isto, é importante que a Educação Ambiental atrelada a compreensão da realidade do Cerrado, de forma que esta conscientize as pessoas de que as atividades econômicas são essenciais em uma sociedade, mas a natureza precisa ser conservada ou a própria vida do planeta estará ameaçada e, por isto, formas de desenvolvimento aliadas a conservação precisam ser desenvolvidas.

Outra temática interessante que pode ser trabalhada junto ao tema Cerrado, é sobre as matas ciliares, estas que de acordo com Ribeiro e Walter (2008) precisam ser conservadas para a proteção do meio ambiente e, em especial do Cerrado, e afirmam que esta mata acompanha os rios, sendo uma mata relativamente estreita, e considera ainda que:

[...] corre geralmente sobre terrenos acidentados, -podendo haver uma transição nem sempre evidente para outras fisionomias florestais, como a mata Seca e o Cerradão. A Mata Ciliar no Bioma Cerrado também se diferencia da Mata de Galeria pela deciduidade e pela composição florística, havendo, na Mata Ciliar, diferentes graus de caducifólia na estação seca, enquanto a Mata de Galeria é perenifólia. Floristicamente é mais similar à Mata Seca, diferenciando-se desta pela associação ao curso de água e pela estrutura, que em geral é mais densa e mais alta, com elementos florísticos específicos no trecho de contato com o leito do rio (RIBEIRO; WALTER, 2008, p.164).

E nessa perspectiva o processo de Educação Ambiental pode auxiliar os produtores a se conscientizarem da importância dessa mata para a manutenção da qualidade do meio ambiente e por isso, não somente as escolas, mas outras instituições e setores da sociedade precisam trabalhar

com esse processo de educação, para que realmente haja uso sustentável dos recursos naturais.

Klink e Machado (2005, p.151) consideram que:

As amplas transformações ocorridas nas paisagens do Cerrado e o status de ameaça de muitas de suas espécies têm provocado o surgimento de iniciativas de conservação por parte do governo, de organizações não governamentais (ONGs), pesquisadores e do setor privado. Uma rede de ONGs (a Rede Cerrado) foi estabelecida para promover localmente a adoção de práticas para o uso sustentável dos recursos naturais. Em 2003, a Rede Cerrado encaminhou um documento conceitual ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) com recomendações para a adoção de medidas urgentes para a conservação do Cerrado (Klink; Machado 2005, p.151).

Essas medidas podem surgir a partir de projetos de conservação, de ações individuais ou coletivas, da conscientização de produtores e de empresas, da necessidade de uso consciente dos recursos naturais, mas também das instituições educacionais, que precisam discutir mais as questões ambientais e desde cedo precisam criar consciência ambiental nos alunos, de forma que os mesmos cresçam compreendendo as questões que envolvem o uso e a preservação do meio ambiente.

Ribeiro (*et al.*, 2015) consideram que a Educação Ambiental é uma proposta que precisa estar presentes em diversos setores da sociedade, em especial porque precisa propagar os conhecimentos referentes ao meio ambiente, deixando claro como os recursos são findáveis, como podem ser utilizados de forma mais ordenada e assim garantindo seu uso para o futuro e por isto considera que:

A perda da biodiversidade é um fato incontestável e vem se agravando a cada dia com mais intensidade. A destruição de ecossistemas e a consequente extinção de espécies da flora e da fauna constituem-se em um grave e

irreversível problema. Nesses casos, cabe ao ser humano utilizar-se de alternativas que propicie a preservação do meio ambiente em condições de equilíbrio. Que depende, por sua vez, da conservação dos ecossistemas, associado a estratégias que vise o controle dos impactos das ações do ser humano (RIBEIRO *et al.*, 2015, p.02).

Portanto, é preciso que as pessoas tenham conhecimento dos elementos que compõem o meio ambiente, como cada um depende do outro e como o ser humano depende de todos eles. Dessa maneira, acredita-se que se não houver a conservação dos recursos as próximas gerações poderão sofrer com sérios problemas, não somente devido aos problemas ambientais que estão cada vez mais evidentes, mas também pela falta de recursos básicos como a água, cujo racionamento já tem atingido diversas regiões de todo o país.

Dessa maneira, a participação da sociedade no processo de conservação do meio ambiente é algo fundamental, principalmente porque os efeitos de qualquer política tornam-se ineficientes quando a sociedade não participa e não contribui para a conservação. O contrário pode gerar reais mudanças, pois pode trazer mais respeito, melhores possibilidades de desenvolvimento que considerem a natureza e que mesmo assim tragam lucros e riqueza a população. Neste sentido, Medina (2001, p.180-181) comenta que:

Promover e valorizar o papel dos atores sociais na gestão dos recursos naturais; fortalecer as organizações, públicas nos níveis federais, estaduais e municipais, que atuam na gestão dos recursos naturais e sociais; capacitação dos recursos humanos para o desenvolvimento sustentável; promoção de campanhas de sensibilização; implantação de políticas nacionais de Educação Ambiental (MEDINA, 2001, p.180-181)

Dessa forma, todas as pessoas, independente de seu nível social são de alguma forma responsáveis pela conservação do meio ambiente e por ações simples como a reciclagem, não jogar lixo nos recursos hídricos, não desmatar, além de que uma formação crítica é capaz de promover grandes ações para a conservação da biodiversidade. Portanto, a Educação Ambiental, apresenta-se como rica possibilidade para as pessoas desenvolverem uma consciência ambiental e atrelada a maior compreensão das características do Cerrado podem auxiliar na construção e divulgação de conhecimentos necessários para que a sociedade como um todo possa contribuir com sua preservação.

O Cerrado assim como vários outros espaços podem servir de fonte prática de aprendizagem e aquisição de conhecimentos pelos alunos e para isto é preciso compreender de forma mais específica como espaços não formais podem ser utilizados na educação escolar.

2.2.1 O Cerrado como espaço de formação não formal

A educação pode ser dividida em categorias diferenciadas: educação formal que acontece no interior das escolas, a informal que é passada através de experiências e não formal, que acontecem quando são criados meios para ensinar fora do espaço da escola. Vieira, Bianconi e Dias (2005) afirmam que o Cerrado pode servir de um espaço não formal de ensino, onde conteúdos da educação formal sejam trabalhados e melhor compreendidos.

Quando se fala no uso do Cerrado como um espaço de formação, é preciso considera-lo como um espaço não formal, ou seja, ele não é uma sala de aula, mas trás espaços e situações que possibilitam a construção de conhecimentos contextualizados com a realidade dos alunos. Assim sendo, Marandino (2005) afirma que espaços como zoológicos, museus, parques, planetários, jardins botânicos, dentre outros podem trazer profundas

conquistas educacionais, já que possibilitam uma renovação sobre o ensino, sendo uma fonte prática de aprendizagem e conhecimentos.

Marandino (2005) lembra, porém, que, espaços como o Cerrado que servem de espaços não formais de formação devem ter suas atividades planejadas e são um desafio para professores, já que é preciso fazer com que as aulas alcancem um objetivo educativo e não sirvam de passatempo para os alunos. É preciso produzir conhecimentos e instigar o olhar do aluno para esses espaços naturais. Complementando essa ideia, Fonseca, Oliveira e Barrio (2018, p.355):

Trata-se de um espaço em que a curiosidade e os sentidos estão aguçados, podendo estimular o público a refletir sobre as questões ambientais pertinentes à realidade em que estão inseridos. Exatamente por isso, é importante que as atividades ofertadas pelos zoológicos sejam condizentes com o contexto atual e que englobe as interações entre os aspectos naturais e sociais que caracterizam e determinam o meio ambiente.

É de grande importância que o professor venha a refletir sobre as contribuições dos espaços não formais para a formação dos alunos, pois disso depende o processo de planejamento e a concretização das atividades propostas, fazendo com que os espaços formais e não formais de educação venham a dialogar entre si, contribuindo para uma educação de qualidade e nesse caso específico, para uma melhor compreensão do Cerrado, de todas suas características e realidade.

Outros autores que refletem sobre essa questão são Primack e Rodrigues (2002) que cita o uso de aulas de campo (que podem ter o foco no Cerrado) e como estas são interessantes aos olhos dos alunos, assim como apresentam resultados positivos diante da compreensão de elementos como ecologia, zoologia, degradação ambiental, entre outros temas, podendo ser trabalhados de forma conjunta, especialmente porque

no livro didático isto acontece de forma separada, não dando ao aluno uma visão geral sobre um bioma e sua realidade.

De acordo com Chagas et al (2016), o ensino de diferentes disciplinas mostra-se defasado dentro das escolas, porém, o uso de espaços não formais como o Cerrado, pode gerar maior curiosidade no aluno, oferecer complemento educativo e assim diminuir a carência que muitas instituições de ensino tem vivenciado, principalmente de envolver os alunos na produção de conhecimentos. Complementando tal ideia o autor cita que o estudo do Cerrado muitas vezes não é acompanhado de nenhuma aula prática nas instituições de ensino e nas aulas de campo, os alunos podem aprender vendo, ouvindo, tocando e sentindo cheiros e sabores.

2.2.2 A Educação Ambiental em Trilhas Ambientais

A Educação Ambiental corresponde a um processo que pode ser potencializado quando coloca as pessoas em contato direto com situações do meio ambiente que as cercam, por isto, o uso de trilhas ecológicas para o desenvolvimento dessa proposta de educação, pode ser uma ferramenta interessante para colocar e despertar as pessoas para os problemas ambientais existentes (LIMA; SILVA, 2015).

Moritz (2014) considera que as trilhas são capazes de fazer com que haja a socialização do indivíduo com o meio ambiente, que haja a construção coletiva do conhecimento e a interpretação de uma realidade. Segundo o autor, quando se promove esse tipo de educação pode-se ter o início da reflexão quanto às interações que se assumem no meio ambiente.

Kuhnen (2005) lembra que, muitas trilhas são feitas em áreas de preservação permanente (APPs) e por isto, a Educação Ambiental pode ser desenvolvida de maneira ainda mais eficiente, pois aquele que participa dessa trilha pode conhecer os recursos naturais, os programas de

preservação existentes, assim como as formas de desenvolvimento sustentável desenvolvidos na região. A complexidade da conservação da biodiversidade pode ser vista de forma crítica dentro dessas áreas de trilhas, fazendo com que haja reflexão sobre a questão ambiental. Neste sentido, Lima e Silva (2015, p.02) asseveram que:

As trilhas interpretativas se apresentam como um instrumento importante, capaz de exercer uma relação direta entre os participantes e a preservação ambiental, pois exploram além do aspecto visual das paisagens, atribuindo valores relacionados a todo o sistema sensorial a esses ambientes, considerando que a natureza não está apenas o que se vê. Elas fazem com que os visitantes reflitam sobre as relações, interligações e dependências entre os elementos que compõem a natureza considerando a si mesmo com também um elemento dela (LIMA; SILVA, 2015, p.02).

Ao ter contato com o ambiente natural é possível produzir conhecimentos muito mais abrangentes e estratégias educativas que elevem a reflexão sobre as questões ambientais, e ainda, venham a promover uma maior integração do ser humano com a natureza, o que possibilita contribuições no processo de conservação de seus recursos.

3 Consideração finais

O cerrado é a segunda maior formação vegetal brasileira, com uma grande biodiversidade. Esse mesmo bioma tem sido alvo de processos de degradação, em especial pela ação antrópica, uma vez que as atividades econômicas desenvolvidas nele acarretaram perdas em parte dessa biodiversidade.

Diante dessa situação, acreditamos que a Educação Ambiental surge como possibilidade para mudanças de posturas socioambientais sobre o meio ambiente. Estas mudanças serão possíveis por meio de

conhecimentos necessários para que o ser humano compreenda os limites da natureza e os impactos de suas ações.

Nesse sentido, é preciso que a Educação Ambiental não esteja restrita apenas as escolas, mas sim, seja um processo a ser desenvolvido em diversos setores da sociedade, possibilitando um maior número de pessoas conscientizadas em posturas mais sustentáveis.

Dessa maneira, acredita-se ainda que o uso de atividades práticas, como é o caso das trilhas ecológicas, permite que a Educação Ambiental possa se estabelecer como um processo de formação ampla das pessoas em posturas mais sustentáveis.

Com isto, consideramos que a proximidade das pessoas dos recursos naturais, em projetos de conservação, e sensibilização crítica nos espaços, possa ser um caminho para a reflexão sobre as ações antrópicas de degradação. Assim, a Educação Ambiental surge como uma possibilidade formativa na conservação do bioma Cerrado, que pode se dar tanto pela informação sobre os aspectos do bioma quanto pelo contato com o ambiente natural do Cerrado nas trilhas ecológicas.

Há de se considerar que o Cerrado se mostra um importante espaço educacional de formação educação não formal, isto porque o professor pode planejar aulas práticas nesse bioma, ensinando conteúdos formais, e auxiliando o aluno a compreender melhor diferentes temas, além de observar na prática as principais características e a realidade desse bioma. É, portanto, uma fonte de inúmeros conhecimentos e que pode contribuir para uma aprendizagem de maior qualidade.

Referências

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto N. 96.94 de 12 de outubro de 1988.** Cria o Programa de Defesa do Complexo de Ecossistemas da Amazônia Legal e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D96944.htm>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

BRASIL. **Decreto 2959/99 de 10 de fevereiro de 1999.** Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/111446/decreto-2959-99>>. Acesso em 09 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em 13 de abr. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002** - Educação Ambiental. Disponível em <<http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/decreto-no-4281-de-25-de-junho-de-2002-educacao-ambiental>>. Acesso em 11 de abr. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.404 de 23 de dezembro de 2010.** Regulamenta a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7404.htm>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

BRASIL. Resolução n.2 de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei Complementar n. 140 de 8 de dezembro de 2011.** Fixa normas, nos termos dos incisos III, VI e VII do **caput** e do parágrafo único do art. 23 da Constituição Federal, para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nas ações administrativas decorrentes do exercício da competência comum relativas à proteção das paisagens naturais notáveis, à proteção do meio

ambiente, ao combate à poluição em qualquer de suas formas e à preservação das florestas, da fauna e da flora; e altera a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.

BRASIL. **Lei nº. 12608 de 10 de abril de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nºs 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm>. Acesso em 12 de abr. de 2020.

BRASIL. Projeto de Lei 199 de 2014. **Dispõe sobre a conservação e a utilização sustentável da vegetação nativa do Cerrado.** Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=678CCD18071412D3CD7DC48255638A0F.proposicoesWebExterno1?codteor=1241023&filename=Tramitacao-PL+7338/2014>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAGAS, Martins et al. Espaços **não formais de aprendizagem na construção do conhecimento sobre o bioma cerrado.** 2016. Disponível em <[323385150_ESPACOS_NAO_FORMAIS_DE_APRENDIZAGEM_NA_CONSTRUCAO_DO_CONHECIMENTO_SOBRE_O_BIOMA_CERRADO](#)>. Acesso em 23 de maio de 2021.

DACACHE, Fabiana Modesto. **Uma proposta de Educação Ambiental utilizando o lixo como tema interdisciplinar.** Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Ciência Ambiental da Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2004.

DIAS, Cristiane. **Mapeamento do município de Pires do Rio – GO: usando técnicas de geoprocessamento**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

FERREIRA, I. M.; TROPPIAIR, H. Aspectos do Cerrado: análise comparativa espacial e temporal dos impactos no subsistema de veredas do Chapadão de Catalão. In: GERALDI, L. H. O.; LOMBARDO, M. A. (org). **Sociedade e natureza na visão da geografia**. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Geografia/UNESP, Associação de Geografia Teórica – AGETEO, 2004, p.135-152.

FONSECA, Fabíola Simões Rodrigues; OLIVEIRA, Leandro Gonçalves; BARRIO, Juan Bernardino Marques. Possibilidades de ensino sobre o bioma cerrado no zoológico de Goiânia. **Anais do IX Congresso Internacional sobre Investigação em Didático e Ciências**. Girona, setembro de 2013.

FRAGOSO, Edjane; NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria. **A Educação Ambiental no Ensino e na Prática Escolar da Escola Estadual Cândido Mariano – AQUIDAUANA/MS**; vol. 23, n.1, 2018.

KLINK, Carlos A.; MACHADO, Ricardo B. A conservação do cerrado brasileiro. **MEGADIVERSIDADE**, Volume 1, Nº 1, Julho, 2005.

KUHNEN, C. F. C; MARCOLAN, D. C; ROCHA, M. C. Proposta de Educação Ambiental na unidade de observação parque Estadual do Turvo, Derrubadas- Rio grande do Sul. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. Santa Maria, RS, v. 19, n. 1, Ed. Especial, p. 88-96, 2015.

LIMA, Maria Maiany Paiva; SILVA, Lucas da. **Educação ambiental através de trilha interpretativa em área protegida no município de Quixadá-CE**. 2015. Disponível em <https://editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRABALHO_EVo64_MD1_SA7_ID898_30082016114101.pdf>. Acesso em 15 de abr. de 2020.

MARANDINO, M. Educação em museus de história natural: possibilidades e desafios de um programa de pesquisa. **Revista Enseñanza de las ciencias**. Número extra. VII Congresso, 2005.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa *et al.* A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011.

MEDEIROS, R.; MERCÊS, M. **Educação Ambiental: história e prática**. Apostila NADC, Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MEDINA, Naná Mininni. Antecedentes históricos: conferências internacionais In **Educação Ambiental: curso básico à distância: documentos e legislação da educação ambiental**. coordenação-geral: Ana Lúcia Tostes de Aquino Leite e Nana Mininni-Medina. 5v. 2 ed. Brasília: MMA, 2001.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Programa Nacional de Conservação e Uso Sustentável do Bioma Cerrado**. Disponível em <http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf/_arquivos/programa_bioma_cerrado.pdf>. Acesso em 10 de fev. de 2015.

MORITZ, T.; GURGEL, T. S.; COSTA, S. P. **Trilhas interpretativas como meio de conscientização e sensibilização: um estudo com participantes das trilhas da unidade de conservação Parque Estadual das Dunas de Natal-RN**. INTERFACE, Natal, RN, v. 2, p. 130- 150, jan/jun. 2014.

PRIMACK, B.; RODRIGUES, E. **Biologia da conservação**. Londrina: Editora Vida, 2002.

PUIDA, Daniele Bilate Cury et al. **Educação Ambiental para a conservação do Cerrado no Distrito de Cana Brava, João Pinheiro, Minas Gerais, Brasil**. 2008. Disponível em <[file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/Educao-ambiental-para-a-conservacao-do-Cerrado-no-distrito-de-Cana-Brava,-Joao-Pinheiro,-Minas-Gerais,-Brasil%20\(2\).pdf](file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/Educao-ambiental-para-a-conservacao-do-Cerrado-no-distrito-de-Cana-Brava,-Joao-Pinheiro,-Minas-Gerais,-Brasil%20(2).pdf)>. Acesso em 10 de fev. de 2015.

RIBEIRO, Renata Gomes do Couto. **Educação Ambiental em Unidade de Conservação: aproveitamento de resíduos sólidos para produção de mudas nativas do cerrado**. Disponível em <http://www.catolica-to.edu.br/portal/portal/downloads/docs_gestaoambiental/projetos2010-2/2-

periodo/Educacao_ambiental_em_unidade_de_conservacao.pdf.>. Acesso em 14 de fev. de 2015.

RIBEIRO, J. F.; WALTER, B. M. T. As principais fitofisionomias do Bioma Cerrado. In: SANTO, S. M.; ALMEIDA, S. P.; RIBEIRO, J. F. **Ecologia e flora**. Brasília: EMBRAPA, 2008. p.152-212. v. 1.

SANTOS, Eduardo Vieira. et al. **O processo de ocupação do bioma Cerrado e a degradação do subsistema Vereda no sudeste de Goiás**. Disponível em <<http://www.geo.ufv.br>>. Acesso em 05 de fev. de 2015.

STELLA, Roberta. **Agrotóxicos: conheça mais sobre eles**. Disponível em <<http://cyberdiet.terra.com.br/agrotoxicos-conheca-mais-sobre-eles-2-1-1-65.html>>. Acesso em 13 de fev. de 2015.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L. e DIAS, M. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de Ciências**. Ciência e Cultura, São Paulo, v.57, n.4, p. 21-23, dez. 2005.

Capítulo 10

O itinerário da Missão Oeste do Brasil em Goiás e o projeto de integração e desenvolvimento nacional: notas preliminares

*Johnatn José de Lima*¹
*Luana Nunes Martins de Lima*²

1 Introdução

A Igreja Presbiteriana do Brasil é uma federação de igrejas locais, de doutrina reformada (calvinista) e que tem sua origem nas missões norte americanas do séc. XIX. Depois de um período de implantação e outro de consolidação, esta igreja passou a buscar novos campos de atuação nas mais diversas regiões do Brasil.

Neste artigo, apresentaremos notas preliminares sobre o desenvolvimento do presbiterianismo no estado de Goiás, cujo contexto histórico e geográfico aponta para o movimento da Marcha Para o Oeste nos idos da década de 1930. Os missionários presbiterianos enviados pela denominada Missão Oeste do Brasil encontraram uma região em franca expansão, o que abriu portas para aquela missão proselitista.

A Marcha Para o Oeste foi o movimento Varguista que a partir do Estado Novo visou o povoamento, a integração e o desenvolvimento das regiões Centro Oeste e Norte do Brasil. A Missão Oeste do Brasil foi um projeto missionário da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (PCUS) que, entre as décadas de 1920 a 1960, empreendeu a evangelização protestante no Estado de Goiás, dentre outros estados. No pressuposto de

¹ Bacharel em Teologia pela Universidade Mackenzie, johnatn.lima@hotmail.com

² Doutora em Geografia, docente da Universidade Estadual de Goiás, luana.lima@ueg.br

que há concomitância temporal e espacial entre os dois movimentos, esta pesquisa será desenvolvida numa perspectiva dialógica entre ambos.

Em primeira análise, a Missão Oeste do Brasil iniciou-se antes mesmo do projeto nacionalista de Getúlio Vargas. Entretanto, foi a efetivação do ideal republicano de ocupação dos vazios demográficos e integração territorial que abriu portas para o desenvolvimento da referida missão. O objetivo aqui é, portanto, identificar e refletir sobre como esta ação missionária presbiteriana se desenvolveu no compasso da Marcha Para o Oeste.

A pesquisa, que encontra-se em estágio preliminar, foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica em artigos, teses, livros biográficos e da história da Igreja Presbiteriana do Brasil, análise documental, levantamento de dados secundários e mapeamento do itinerário da Missão Oeste do Brasil, correlacionando-o ao mapeamento de marcos fundamentais da ocupação e desenvolvimento do estado de Goiás. A análise centrou nas interpretações de fatos locais e na contextualização desses marcos de ocupação e desenvolvimento territorial como fatores importantes no projeto de evangelização da missão.

No primeiro tópico é traçado um breve histórico do presbiterianismo no Brasil, desde o movimento missionário norte-americano até a implementação da Missão Oeste e sua ação no estado de Goiás. O segundo tópico discorre sobre o projeto político-econômico desenvolvimentista da Marcha para o Oeste e a abertura de rodovias, buscando compreender em que medida este consolidou a região em que este estudo estará centrado em proposta posterior. E por fim, por se tratar de um estudo preliminar, as considerações finais apontam para uma reflexão sobre o como esse processo favoreceu a atuação e condicionou as estratégias da Missão Oeste do Brasil.

2 O presbiterianismo no Brasil e a Missão Oeste do Brasil no estado de Goiás

A história da Igreja Presbiteriana do Brasil tem como marca, entre outras, a ação missionária intencional e organizada. A chegada do presbiterianismo ao Brasil se deu a partir do movimento missionário norte-americano do século XIX (MATOS, 2009). Seu fundador foi o missionário americano Rev. Ashbel Green Simonton (1833-1867), que chegou ao Brasil desembarcando no Rio de Janeiro em 12 de agosto de 1859. Este fora enviado pela Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos da América (PCUSA).

Sobre os primeiros anos de trabalho do jovem missionário, Matos (2009, p. 17) afirma que:

Seu trabalho no Brasil estendeu-se por poucos anos, nos quais, além da Igreja do Rio de Janeiro, ele criou um jornal (*Imprensa Evangélica*), um pequeno seminário e o primeiro concílio da nova denominação, Presbitério do Rio de Janeiro, organizado em 1865. O pioneiro faleceu aos 34 anos, vitimado pela febre amarela. Em 1860 e 1861 haviam chegado para ajudá-lo dois colegas – Alexander Blackford e Francis Joseph Christopher Schneider. Outros mais vieram nos anos seguintes, como George Whitehill Chamberlain e Robert Lenington.

A morte precoce de Simonton não interrompeu os intentos da missão. Os demais missionários continuaram engajados no mesmo propósito. Nos anos seguintes outros missionários foram enviados ao Brasil, alguns deles pela Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (PCUS) – igreja formada no contexto da Guerra Civil norte americana entre 1861 e 1865 – tais como George Nash Morton, Edward Lane e John Boyle. Este último foi pioneiro no trabalho presbiteriano no Brasil Central (Matos, 2009).

Ribeiro (2008) atesta que o protestantismo nos centros urbanos, nesse contexto, desenvolvia-se a passos lentos, mesmo em cidades em franco crescimento, como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Porto Alegre, uma vez sua mensagem não alcançava a classe dominante, ainda fortemente imersa no catolicismo, o qual predominava não apenas por questões religiosas, mas também políticas.

Por encontrar maior resistência ao seu crescimento nos centros urbanos, onde o catolicismo assumia uma postura dominante pela presença física tanto das igrejas como dos párocos, o protestantismo buscou terreno para seu crescimento no ambiente rural. Seguindo o caminho da expansão cafeeira [...], os missionários protestantes investiram na evangelização dos interiores, penetrando pelas zonas rurais da província de São Paulo e zonas fronteiriças da província de Minas Gerais, dali se encaminhando para toda a área do cinturão caipira delimitado por Antônio Candido (2001) indo até Mato Grosso e Goiás, áreas distantes fisicamente da Igreja Católica e fora dos patrimônios dos santos de devoção (RIBEIRO, 2008, p. 115).

Ribeiro (2008) atribui essa trajetória e expansão do protestantismo pelo interior do país à ausência da religião oficial pré-estabelecida hegemonicamente, e por conseguinte à desnecessidade de contrapor-se, o que deu espaço para os projetos missionários em voga reinventar-se, originando o que a autora denomina como “protestantismo rural”.

Nesse processo, o presbiterianismo, pioneiro do protestantismo no Brasil enquanto denominação, afluí em direção ao Planalto Central. O plano maior de acesso do presbiterianismo a essa região foi a criação da Missão Oeste do Brasil (MOB) em 1906. “O propósito expresso da MOB era evangelismo e plantação de igrejas pelos meios mais diretos” (Arnold, 2012). O evangelismo, de acordo com tradição cristã, é a prática de divulgação da mensagem do evangelho de Jesus, e a plantação de igreja é a reunião dos convertidos em torno da nova identidade religiosa.

Os meios diretos aplicados pela MOB foram ampliados na medida em que circunstâncias regionais eram constatadas. A educação escolar das comunidades acessadas, por exemplo, passou a ser um alvo da missão em razão de um cenário educacional desfavorável a qualquer projeto de desenvolvimento, tanto da missão quanto do país. O desenvolvimento de um projeto educacional, entretanto, não se configurava como algo inédito para uma missão protestante no Brasil. Desde o seu nascedouro nos idos do séc. XIX, conforme Léonard (2014), as missões americanas já investiam na criação de instituições de ensino, atendendo a uma população carente de alfabetização.

Ainda com o olhar no séc. XIX, Arruda (2018) afirma que

A condição histórica com todas as conjunturas política, econômica e sociocultural do Brasil no século XIX configurou-se no cenário, ou, utilizando a linguagem bíblica, na seara em que os pioneiros do presbiterianismo tiveram que cumprir o seu projeto religioso de catequização. Da estrutura agrícola-pastoril perpassando pela escassez de uma educação escolar adequada, o país era marcado por necessidades básicas que, de certo modo, eram saciadas pelo exercício da crença católica a partir do senso comum e místico, frutos de um catolicismo popular.

Nesse sentido, os missionários presbiterianos perceberam que a criação de escolas voltadas para o processo de alfabetização e, ao mesmo tempo para a formação técnica de inúmeras pessoas se constituíam como veículos importantes na ocupação estratégica de um lugar significativo no imaginário popular de um país, que por sua vez, estava em busca do progresso econômico, político e científico. Não haveria nenhum impedimento político, e até mesmo legal, uma vez que o próprio governo brasileiro criou mecanismos para a efetivação histórica desse momento.

Essa circunstância histórica, portanto, oportunizou o desenvolvimento de projetos educacionais presbiterianos em Goiás. Numa perspectiva prática, no período em que se concentra esta pesquisa (1920 a

1969), muitas escolas foram fundadas em municípios goianos, como Capim Puba (região atual de Heitorai), Goianésia, Rubiataba, Waldelândia (atual distrito de Rubiataba), Uruana, Uruaçu, Crixás e Formoso, conforme atestam Ribeiro; Costa (2011, *apud* MUNIZ, 2020). Em 1954 eram oito escolas mantidas pela Missão Oeste em Goiás, momento em que a missionária e educadora norte-americana Marta Little assumiu o trabalho de supervisão dessas escolas confessionais que atendiam ao público de todos os credos. Ribeiro e Costa (2011, *apud* MUNIZ, 2020) ainda apontam que em 1962 já havia 15 escolas em Goiás, embora não apresentem nenhum detalhe destas instituições, nem de suas localidades, sendo provável que estas tenham funcionado por um curto período.

Ainda havia escolas criadas pelos presbiterianos da Missão Sul e Missão Central do Brasil no estado. Muniz (2020), em cuja tese analisa a história da educação protestante no estado de Goiás a partir de duas escolas confessionais instaladas no estado no início dos anos 1940, uma delas presbiteriana, destaca o discurso de modernidade utilizado por essa instituição como um elemento diferencial e inovador. A autora demonstra como a proposta de educação protestante estava assentada no modelo educacional norte-americano e na estrutura organizacional da igreja calvinista, trazendo consigo a própria experiência estadunidense, envolta no pensamento liberal, e nas ideias de modernidade, progresso e cientificismo.

Este movimento educacional impactou o trabalho missionário naquele contexto e para além dele, posto que outras escolas presbiterianas surgiriam mais adiante em Goiás sob influência do legado deixado pelas primeiras missões. O investimento presbiteriano na educação de fiéis e não fiéis cumpria, em um primeiro momento, o objetivo de suprir um problema social – uma população carente de alfabetização – e em um segundo momento o de fazer com que o acesso individual à leitura bíblica

se tornasse uma realidade. Pelo conjunto de ações educacionais assim como as ocorridas no estado de Goiás é que, segundo Seixas (2011), os presbiterianos são considerados pioneiros na educação protestante no Brasil.

É importante o entendimento de que tanto a ação proselitista focada nos meios diretos de evangelização, tais como a pregação e implantação de igrejas, quanto a ação indireta evidenciada pelo investimento em educação escolar, ocorreram a partir da relação de potencial desenvolvimento no estado de Goiás. Muniz (2020) afirma que até mesmo a escolha dos locais em que as escolas seriam fundadas seguia uma lógica de infraestrutura e desenvolvimento da região, que apontasse para um futuro promissor.

Para além da análise empreendida por Ribeiro (2008), na qual o protestantismo tenha se expandido pela ausência do catolicismo romano, e na forma de “protestantismo rural”, verifica-se que a chegada da MOB em Goiás se dá em um contexto de desenvolvimento e modernização do território sob as projeções varguistas de ocupação populacional e expansão econômica das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. No estado de Goiás, projetos como a ferrovia, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) e o aumento da malha rodoviária foram marcos desse movimento, como será discutido no próximo tópico. A transferência da capital goiana em 1937 da Cidade de Goiás para a recém-criada Goiânia, também fora um fator motivador para a chegada de missionários da Missão Oeste do Brasil.

3 O projeto da Missão Oeste do Brasil ante o projeto de integração e desenvolvimento: a ferrovia, a rodovia e a Colônia Agrícola Nacional

Entre outros elementos, a inserção do presbiterianismo em Goiás seguiu o processo modernizador possibilitado pela construção das estradas de ferro na região centro-sul do estado indo na direção centro-oeste do mesmo (ARAÚJO, 2004).

Castilho (2017) analisa a rede ferroviária como um dos indutores da modernização do estado de Goiás, evidenciando o papel pioneiro dos trilhos no conjunto das transformações territoriais durante as primeiras décadas do século XX. A Estrada de Ferro Goiás foi implantada por etapas, de acordo com os seguintes períodos: Linha-Tronco Araguari-Roncador (1909 - 1914), Ramal de Ouvidor-Goiandira - Ouvidor (1913 - 1922), Linha-Tronco Pires do Rio - Leopoldo de Bulhões (1922 - 1931), Ramal de Anápolis - Leopoldo de Bulhões (1931 - 1935). Segundo o autor

A linha construída até a estação de Anápolis foi inaugurada em 1935. Já os trilhos até Goiânia [...] foi inaugurado em 1950. [...] O trecho era servido por trinta estações e, nos lugares servidos pela ferrovia, sua influência era evidente. Dentre as principais alterações em sua área de influência, destacavam-se a valorização fundiária, o aumento da população, o surgimento de várias cidades e povoados ao longo de seu traçado, bem como a expansão da produção agropecuária. (CASTILHO, 2017, p. 76).

As cidades servidas pela linha de ferro se destacavam em relação aos demais aglomerados urbanos, experimentando mudanças que lhes conferiam um sentido de “urbanidade”. Ao contrário da antiga forma de povoamento³ que originou muitas cidades em Goiás a partir do século XVIII, a ferrovia favoreceu o processo de acelerada urbanização, expansão dos núcleos já existentes, o nascimento de um conjunto de cidades, tais como Pires do Rio (1930), Goiandira (1931), Urutaí (1947), Cumari (1947), Vianópolis (1948), Anhanguera (1953) e Ouvidor (1953), e a constituição de um polo regional, no qual as imigrações provenientes de São Paulo e

³ Os povoados se faziam pela formação de fazendas, com predominância econômica e ideológica rural e marcadas pela produção de subsistência e pecuária extensiva, que posteriormente se constituíram em “patrimônios” urbanos, ou as chamadas “capelas”. Tais formações consistiam na convergência das populações rurais em determinado local, em terras doadas por fazendeiros para ser construída uma igreja. Daí surgiam funções comerciais e religiosas, originando-se um povoado, um arraial, depois uma cidade, o que demandava um longo período de solidificação (FERREIRA, 2005).

Minas Gerais radicaram-se no eixo sul goiano, sobretudo pelo contato econômico com São Paulo e com o Triângulo Mineiro (FERREIRA, 2005; LIMA, 2005).

O trabalho protestante nesta região foi com isso favorecido, sobretudo as missões norte-americanas da Igreja Presbiteriana. Segundo Araújo (2004, p. 73), neste contexto, “o campo de Goiás, ainda sob a tutela de Araguari expandiria para outras cidades como Anápolis, Goiandira, Pires do Rio, Cachoeira, Ipameri, Catalão dentre outras” (ARAÚJO, 2004, p. 73).

Araújo (2004) analisa essa concomitância entre a expansão do protestantismo norte-americano em Goiás e o projeto de integração e desenvolvimento nacional como uma herança do espírito do capitalismo e da valorização do trabalho presente na ética protestante e fortemente associado às ideias puritanas desenvolvidas nos Estados Unidos ao longo dos séculos, “em cujo seio já se encontrava os germes do capitalismo” (ARAÚJO, 2004, p. 89), como demonstrado por Max Weber.

A inserção protestante em Goiás acompanhou o processo inicial de modernização da região centro-sul em direção à região centro-oeste trazendo, via estrada de ferro, inúmeros missionários oriundos do estado paulista de especial modo. A expectativa da modernização e das transformações socioeconômicas e culturais implementadas pela via férrea eram compartilhadas pelos habitantes do sertão goiano, mas também permeava a mentalidade dos missionários protestantes tornando-se um forte componente no momento de decidir o local de sua prática missionária.

Exemplo disso [...] ocorreu com James Fanstone ao optar por Anápolis porque esta foi lhe apresentada como uma cidade de futuro. Logo os trilhos do progresso estariam adentrando o território anapolino. Antes de Fantone, Glass antecipando o traçado da via Mojiana alcançaria Catalão e fundaria na mesma o primeiro núcleo protestante da região sudeste do estado de Goiás. (ARAÚJO, 2004, p. 89-9).

A ideia de progresso e desenvolvimento difundida a partir do Estado Novo também introduziu projetos de colonização que incentivaram a migração para áreas que produziam matérias-primas e gêneros alimentícios a baixo custo a fim de subsidiar a implantação da industrialização no sudeste brasileiro. Para isso, tornou-se necessária a consolidação das redes técnicas para a integração das regiões.

A “Marcha para o Oeste” representou um grande salto para a expansão da fronteira agrícola e ocupação demográfica, fator que determinou em grande medida a economia do estado e a situação tanto centralizada quanto periférica de muitas cidades. Havia uma preocupação por parte do governo federal com os espaços vazios do território nacional, e a Marcha para o Oeste tratava da concreta ocupação desses vazios no Planalto Central, ao mesmo tempo em que articulava a abertura de rodovias para o escoamento da produção.

Segundo Teixeira Neto (2009), o ponto de partida da concretização desse ideal nacionalista na região do meio-norte goiano foi, no início dos anos 1940, com a criação das políticas de povoamento de Getúlio Vargas, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), inserida no projeto da ‘Marcha para o Oeste’, responsável pela ocupação e reocupação de muitas vilas no interior de Goiás.

A Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) foi a primeira de uma série de oito colônias criadas pelo governo, tendo sido implantada em um terreno extremamente fértil – ainda inexplorado – na zona conhecida como Mato Grosso Goiano. Com a medida, a corrida migratória para o Estado avolumou-se substancialmente e a implantação da Cang foi responsável pelo assentamento de significativa parte dos imigrantes. Tanto que o geógrafo Faissol referiu-se à existência de “mais de 10 mil pessoas” na Cang em 1946 e, de fato, a população recenseada atingiu 29.522 habitantes em 1950,

contingente relativamente significativo para menos de uma década de ocupação. (PADUA, 2007, p. 630).

Vale salientar que, de acordo com Arnold (2012), muitos colonos que ocuparam a cidade de Ceres eram presbiterianos, o que contribuiu para o rápido crescimento do presbiterianismo na região.

Segundo Pádua (2007), a distribuição dos lotes de terra ocorreu de forma gratuita numa área de aproximadamente 106 mil hectares, sendo que cada lote media de 20 a 30 hectares cada. Para a autora, a implantação da CANG foi de certa forma bem sucedida, uma vez que o regime de pequena propriedade resistiu, ainda que temporariamente, fixando parcela dos imigrantes nessas glebas. Apesar da falta de distribuição de créditos aos pequenos produtores, da grande distância dos centros consumidores e da forte dominação do capital mercantil em Goiás, a implantação da CANG promoveu assentamento para milhares de pessoas, favoreceu o parcelamento de terras e a produção agrícola alimentar em Goiás de forma significativa na primeira metade do século passado.

De Anápolis, as mercadorias e as pessoas eram levadas de caminhão para o norte e para o oeste, num raio de cerca de 150 a 200 quilômetros. Aí derrubavam-se as florestas, cultivavam-se as roças, abriam-se estradas, construía-se casas e novos povoados surgiam em lugares que antes não estavam ocupados. Em outras palavras: a oeste e noroeste de Anápolis estamos numa zona pioneira, numa área dinâmica de povoamento em expansão. Aqui se pode estudar e observar a chamada Marcha para o Oeste. Os imigrantes vêm, cerca de 80%, do estado vizinho de Minas Gerais; os restantes 20% vêm de São Paulo, Bahia e outros estados. Os preços da terra, no campo e na cidade, subiram fantasticamente; as condições econômicas e sociais melhoraram, e uma atmosfera de esperança, energia e atividade penetrou na zona toda. (WAIBEL, 1958, p. 133).

Em consonância às colônias de povoamento agrícola, esteve a abertura da BR-153, como Estrada da Colônia, entre 1942 e 1948, em plena campanha da “Marcha para o Oeste”, também chamada de “Transbrasiliana” e BR-14, no trecho entre as cidades de Anápolis e Ceres (1941-1944). O objetivo era ligar a Colônia Agrícola Nacional em Ceres ao sul de Goiás, criando um instrumento de comunicação entre as regiões e as cidades e iniciando um processo de deslocamento da modernização brasileira do Centro-Sul para o Centro-Oeste.

Segundo Waibel (1958), esse primeiro trecho da rodovia federal já foi um fator para efetivação do projeto de ocupação e integração. Até 1944 viviam na área somente cerca de 10 famílias na colônia; em julho de 1946 foram computadas aproximadamente 1.600 famílias, ou perto de 8.000 pessoas, das quais cerca de 75% eram de mulatos ou negros.

O trecho completo da rodovia designada como “Belém-Brasília” (que integra a BR-153) começou a ser construído em 1958, no governo do presidente Juscelino Kubitschek, e foi concluído em 1974 (DNIT, 2009). A estrada abriu caminho para a fixação de novas áreas no norte de Goiás, em terras da União. A população da região central de Goiás, por onde a estrada iniciou, foi chamada a ajudar e milhares de novos moradores chegaram ocupando os “vazios” do grande território, construindo cidades e trazendo o famigerado “progresso”.

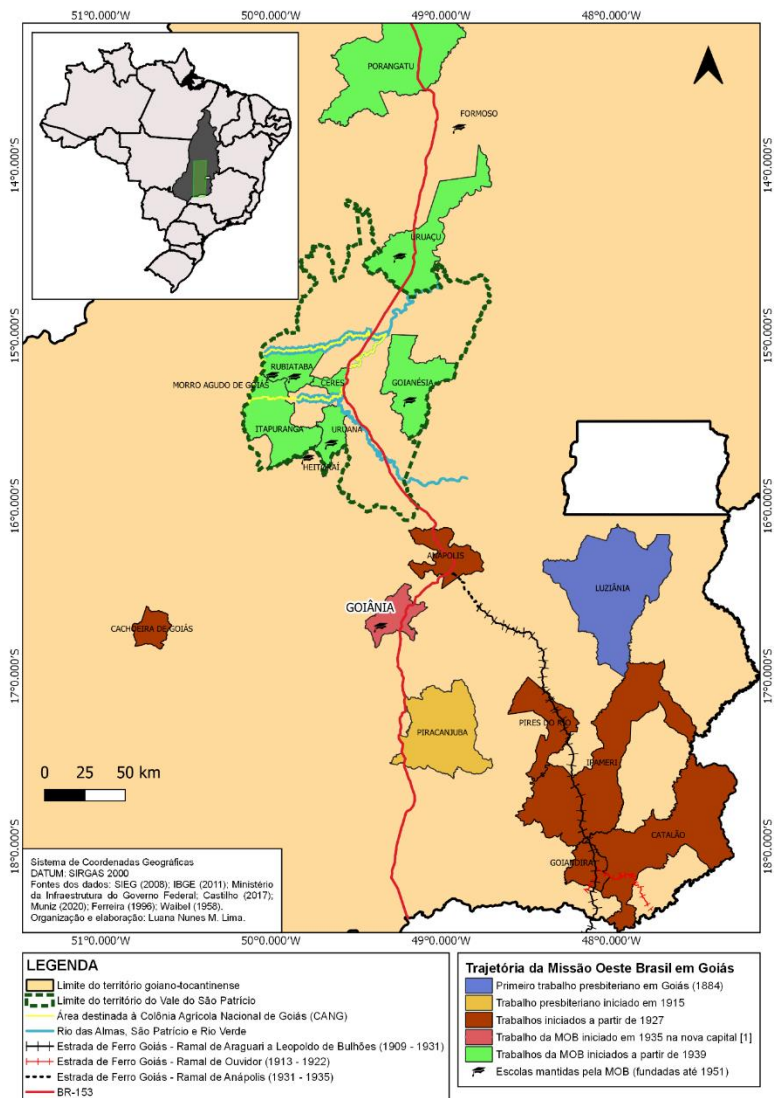
Nos dias atuais, a “Belém-Brasília” [...] e a “Estrada do Boi” (GO-164), que liga a cidade de Goiás à BR-153 à altura de Alvorada do Tocantins, através do vale do médio Araguaia, já contam uma outra história: a das transformações mais recentes do espaço ocorridas em nosso Estado, sobretudo a partir dos anos 1940. Com toda evidência, elas foram, ao lado da Estrada de Ferro Goiás, os caminhos que maiores impactos produziram na vida socioeconômica e política dos Estados de Goiás e do Tocantins. Por exemplo: a “Belém-Brasília” tirou do isolamento em que se encontrava até praticamente os anos 1950 toda a

Mesopotâmia goiana – a extensa região situada entre os rios Tocantins e Araguaia –, incorporando-a definitivamente à economia de mercado. (TEIXEIRA NETO, 2009, p.12).

A implantação da rodovia federal tem uma grande influência no eixo de expansão e valorização do solo. Mesmo antes da pavimentação da Belém-Brasília (parte mais importante da BR-153 em território goiano-tocantinense), enquanto algumas cidades novas foram construídas às suas margens, outras foram “despertadas”, aumentando seu sítio original em direção à rodovia e moldando sua estrutura econômica em função do eixo rodoviário da Belém-Brasília. Esse fator teve impacto, sobretudo, na estratégia da PCUS, via Missão Oeste do Brasil, de inúmeras compras de terrenos nas áreas urbanas que se formavam nesse eixo da rodovia.

O plano de expansão do presbiterianismo, engendrado pela Missão Oeste do Brasil e efetivado por meio da passagem dos missionários, envolveu a compras de terrenos e de glebas de terras e a edificação de templos em vários municípios e distritos recém implantados, fatos que merecem ser mais explorados por meio de pesquisa documental. Mas o fato é que tais projetos se desenvolveram de forma pareada e oportunizada pelo projeto político de desenvolvimento e integração nacional, que colocou o estado de Goiás “na rota do progresso”.

Figura 1 – Mapa da trajetória da Missão Oeste do Brasil (1920 – 1950) e marcos da ocupação e desenvolvimento de Goiás



Fontes: SIEG (2008); IBGE (2011); Ministério da Infraestrutura do Governo Federal; Castilho (2017); Araújo (2004); Muniz (2020); Ferreira (1996); Waibel (1958). Organização e elaboração: Luana Nunes M. Lima (2021).

Conforme pode ser observado no mapa da figura 1, os primeiros trabalhos da MOB iniciados no estado, sobretudo nas regiões sul e

sudoeste coincidem com a primeira fase da inserção de Goiás ao projeto de integração e desenvolvimento nacional, representada pelos trilhos da ferrovia. O itinerário da missão abrangeu os municípios de Pires do Rio, Cachoeira, Ipameri, Goiandira, Catalão e Anápolis, seguindo a implantação das linhas e ramais ferroviários, região povoada, segundo Waibel (1958), por colonos particulares, pequenos lavradores que se valeram das vantagens das terras no entorno da ferrovia.

Em 1935, cinco anos depois da inauguração da nova capital, foi fundada pelo Reverendo Antônio Nunes de Carvalho, oriundo da cidade de Araguari-MG, uma Congregação Presbiteriana no então Município de Campinas (atual Setor de Campinas), sendo jurisdicionada pela Missão Oeste do Brasil, através do Reverendo David Lee Williansom, da Igreja Presbiteriana de Araguari, MG. Em 1939 teve início a construção do atual templo da Primeira Igreja Presbiteriana de Goiânia, localizado no setor central de Goiânia⁴. Em suas ações sociais, a Primeira Igreja Presbiteriana de Goiânia fundou em 1951 o Instituto Presbiteriano de Educação (IPE). Essa foi uma primeira fase de expansão do presbiterianismo no Brasil amplamente explorada por Araújo (2004), Muniz (2020), Ribeiro e Costa (2011), dentre outros.

Já os trabalhos da MOB iniciados a partir de 1939, sobretudo no Centro e Norte Goiano, coincidem com a segunda fase da inserção de Goiás ao projeto de integração e desenvolvimento nacional, representada pela CANG e pela Belém-Brasília, conforme também pode ser observado no mapa da figura 1, atentando-se para a localização da área destinada à colonização agrícola, na região atualmente denominada Vale do São Patrício. Esse é um recorte ao qual se pretende dar mais ênfase em estudos

⁴ Informação disponibilizada no sítio eletrônico da Primeira Igreja Presbiteriana de Goiânia: <https://pipg.org/Home/Historia>.

posteriores, uma vez que há carência de bibliografia específica, e havendo fontes orais e documentais que possibilitam uma construção historiográfica sobre a atuação da MOB nessa região.

4 Considerações Finais

Até o momento da pesquisa, a revisão bibliográfica permitiu compreender fatos históricos da Missão Oeste do Brasil, relacionando-os à própria história de desenvolvimento da nação, no contexto da integração territorial. Essa síntese nos permite admitir que religião, economia e política são campos distintos, porém, cujos escopos se inter-relacionam.

A pesquisa está em desenvolvimento e terá novos desdobramentos que culminarão em um recorte estabelecido espacialmente na região denominada Vale do São Patrício, que compreende os municípios goianos de Goianésia, Jaraguá, Itapuranga, Ceres, Itapaci, Rubiataba, Uruana, Rialma, Carmo do Rio Verde, Barro Alto, Nova Glória, São Luís do Norte, Rianápolis, Hidrolina, Santa Isabel, Santa Rita do Novo Destino, Ipiranga de Goiás, Pilar de Goiás, Guaraíta, Morro Agudo, Guarinos, Nova América e São Patrício; e um recorte temporal que abará o período entre as décadas de 1920 a 1960.

Assim, novas fontes, permitirão compreender o contexto de expansão da Igreja Presbiteriana do Brasil na região do Vale do São Patrício, tais como as memórias escritas pelos missionários atuantes no estado, livros de atas das igrejas, presbitérios, concílios nacionais e outros documentos eclesiásticos, periódicos presbiterianos da época, depoimentos e manuscritos referentes ao início do movimento protestante do estado, bem como documentos da Missão Oeste do Brasil pertencente ao Comitê de Nashville – Tenessee (EUA).

Referências

- ARAÚJO, Ordália Cristina G. **História do Protestantismo em Goiás - 1890-1940**. 198 fls. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004.
- ARNOLD, Frank L. **Uma Longa Jornada Missionária**. São Paulo: Cultura Cristã, 2012.
- ARRUDA, Emerson de. **Entre deuses e Deus: estratégias e táticas na implantação do Presbiterianismo no estado de Mato Grosso - primeira metade do século XX**. 2018. 336 fls. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.
- BRASIL. Ministério da Infraestrutura. **Mapas das infraestruturas de todos os modos de transporte**. Disponível em: < <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/dados-de-transportes/bit/bitmodosmapas>>. Acesso em: 4 mai. 2021.
- CASTILHO, Denis. **Modernização territorial e redes técnicas em Goiás**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2017.
- FERREIRA, Aroldo Márcio. Pires do Rio: a consolidação de uma cidade ferroviária. In: CHAUL, Nasr Fayad; SILVA, Luís Sérgio Duarte da (Orgs.). **As cidades dos sonhos: desenvolvimento urbano em Goiás**. Goiânia: Ed. UFG, 2005, p. 57-99.
- FERREIRA, Wilson Castro. **Pequena História da Missão Oeste do Brasil**. Patrocínio: CEIBEL Edição e Distribuição, 1996.
- GOIÁS (Estado). **Sistema Estadual de Geoinformação**. 2008. Disponível em: <www.sieg.go.gov.br>. Acesso em: 3 mai. 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Organização do território**. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio>>. Acesso em: 3 mai. 2021.
- LÉONARD, Émile. **O presbiterianismo brasileiro e suas experiências eclesiais**. Brasília: Monergismo, 2014.

LIMA, Valdivino Borges de. A urbanização goiana: os fatores de origem e crescimento da cidade. In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 10, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. p. 7825-7852.

MATOS, Alderi Souza de. **Uma Igreja Peregrina**. São Paulo: Cultura Cristã, 2009.

MUNIZ, Tamiris Alves. **Educação Protestante em Goiás**: entre modernidade e tradição nos institutos Samuel Graham – Jataí e Granbery – Pires do Rio (1942-1963). 351 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PÁDUA, Andréia Aparecida Silva de. A sobrevida da Marcha para o Oeste. **Estudos**, Goiânia, v. 34, n. 7/8, p. 623-643, jul./ago. 2007. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/402/333>> . Acesso em: 20 mar. 2021.

RIBEIRO, Lidice Meyer Pinto. Mapeamento do protestantismo rural no lençol de cultura caipira brasileiro. **Cadernos Ceru**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.113-128, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11860/13637>> . Acesso em: 5 fev. 2021.

SEIXAS, Mariana Ellen Santos. **Igreja Presbiteriana no Brasil e na Bahia**: instituição, imprensa e cotidiano (1872 – 1900). 193 fls. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TEIXEIRA NETO, Antônio. Os caminhos de ontem e de hoje em direção a Goiás-Tocantins. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 51 – 70, jan./jun. 2001. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4206/3682>> . Acesso em: 13 mar. 2017.

WAIBEL, L. **Capítulos de Geografia Tropical e do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

Capítulo 11

Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

*Sandra Maria Alves Barbosa Melo*¹

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo, a partir do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA), analisar as políticas pedagógicas implementadas no país e o quanto representam para o desenvolvimento da educação no que tange à alfabetização e ao senso crítico. Para a pesquisa, foram utilizados documentos oficiais, legais e aporte bibliográfico. A metodologia teve como intento o significado em termos de teorias e práticas, com resultados negativos e positivos, do EJA para as populações com as quais o modelo entra em contato. Além disso, procura-se apontar a relevância de Paulo Freire para esse modelo educacional, com suas contribuições e os desdobramentos para se ter educandos críticos e capazes de transformar o próprio mundo e da coletividade. Para isso, a experiência de vida daqueles que desejam completar ou conquistar uma educação formal entra em cena, com um impacto extraordinário para o programa institucional. Assim, assegura-se a importância do EJA e a sua força como instrumento educacional para a transformação de realidades pela inclusão e pelo estímulo ao pensamento.

¹ Pedagoga e Psicopedagoga. Mestre e doutora em Ciências da Educação. E-mail: mellosank@gmail.com

2 Desenvolvimento

2.1 O percurso do EJA

Os primeiros indícios no Brasil a respeito do que hoje se denomina Educação de Jovens e Adultos remontam aos Jesuítas, durante o Período Colonial, articulada ao trabalho de catequização. No Brasil Império, em 1876, ocorrem os registros inaugurais do Ensino Noturno para adultos, intitulado de educação ou instrução popular. Com a Lei Saraiva, em 1882, proíbe-se o voto do analfabeto, momento em que se associa a escolarização à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e à incompetência (GOHN,2001).

Em 1890, o Censo aponta 85,21% iletrados na população total. Já no século XX, o surto de nacionalismo e patriotismo, questão de desenvolvimento nacional, chama a atenção para o problema da escolarização. No ano de 1920, ainda se registram 75% de analfabetos. A partir desse momento, cresce o entusiasmo pela educação: ligas contra o analfabetismo, fundadas por intelectuais, médicos e industriais imbuídos de fervor nacionalista, visam erradicá-lo e pregam patriotismo, moralismo e civismo. Mas, alfabetizar tem um caráter político: aumenta o contingente eleitoral (PAIVA,1983).

Ainda na década de 1920, tem início um fluxo de mobilizações em torno da educação como dever do Estado, período de intensos debates políticos e culturais. No ano de 1922 acontece a Semana da Arte Moderna, em São Paulo, quando ocorre a I Conferência sobre o Ensino Primário e a Fundação do Partido Comunista.

O Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico foram os dois movimentos ideológicos da elite brasileira. O Entusiasmo pela Educação se compreendia como redentora dos problemas da Nação. Esse movimento surgiu nos anos de transposição do Império para a República

(1887-1897), mas recuou em 1896, voltando novamente nos anos de 1910-1920.

O caráter quantitativo ganha destaque com a expansão da rede escolar, por intermédio das “ligas contra o analfabetismo”, anos 1910, que visavam à imediata eliminação do analfabetismo para solucionar a questão do voto do analfabeto. A expressão desse entusiasmo era o preconceito contra o analfabeto como responsável pelo atraso do país.

De acordo com Di Pierro (2001), O Otimismo Pedagógico surge nos anos de 1920, mas o seu apogeu começa a partir de 1930, com o Movimento Escola Nova, quando o caráter qualitativo expressava um ar de otimização do ensino; momento de melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Um movimento que diz respeito a um ciclo de reformas educacionais nos Estados.

Nos anos de 1930, a Educação de Adultos, começa a delimitar seu lugar na História da Educação no Brasil, quando se cria o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Inicia-se, assim, a caracterização do Sistema de Ensino no Brasil, em caráter autoritário e centralizador.

A partir da Revolução de 1930, amplia-se o Plano Educacional Brasileiro, quando ocorre a difusão do Ensino Técnico-Profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. Em 1932, é fundada a Cruzada Nacional de Educação para combater o principal problema da nação, o analfabetismo (DI PIERRO, 2001).

Durante o Estado Novo (1937-1945), todo o processo é submetido ao chamado ideário nacionalista, autoritário e populista. Nos anos de 1940, a educação passa a ser questão de segurança Nacional, pois o atraso do país é associado à falta de instrução de seu povo.

Somente, a partir desse momento, é que a Educação de Adultos (EDA) começa a tomar corpo e se constitui como política educacional. Em 1942,

cria-se o SENAI, numa tentativa de atrelamento da Educação de Adultos à Educação Profissional.

Após a Segunda Guerra Mundial, quando a UNESCO entra em ação, são solicitados esforços no combate ao analfabetismo em esfera mundial. Assim, surge a EJA no debate nacional na forma de campanhas de alfabetização (DI PIERRO, 2001).

No ano de 1946, institui-se a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. Em 1947, surge o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal, que marcou o início da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Também em 1947, ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Em 1952 têm-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Em 1958 e até 1961, intensifica-se a Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA). E surge também o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto. A partir dos anos de 1960, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de Adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. Em 1961, inaugura-se o movimento de Educação de Base (MEB), movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Em 1964, é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que prevê a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta é interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos (ZANETTI,1999).

Em 1967, o governo assume o controle dos programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período, é fundado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cuja lei de criação foi a de nº 5.370, concebida como sistema de controle da população, referência de EJA no regime Militar. No ano de 1969, institui-se a Campanha Massiva de Alfabetização. O MOBREAL se

expande por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivavam desse programa, a mais importante foi o PEI - Programa de Educação Integrada, uma forma condensada do antigo curso primário (ZANETTI, 1999).

Entretanto, em 1980, o Processo de Democratização do País incorpora a emergência dos movimentos sociais e dá início à abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobram em turmas de pós-alfabetização. No ano de 1985, o desacreditado MOBREAL é extinto e seu lugar ocupado pela Fundação EDUCAR, que apoia, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.

Na década de 1990, com a extinção da Fundação Educar, cria-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados e municípios assumem a responsabilidade de oferecer programas para tal público. A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 1990 reclamando reformulações pedagógicas. Em 1990, de acordo com Zanetti (1999), ocorre o ano Internacional da Alfabetização (ONU), em Jonthien, na Tailândia. Em 1996, com a elaboração da LDBEN 9.394, a EJA é reduzida a cursos e exames supletivos. A Emenda Constitucional 14 (FHC) suprime a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização. Essa mesma Emenda suprime o artigo 60 da Constituição que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos. A referida Emenda cria o FUNDEF, mas não inclui a EJA na distribuição dos recursos.

A LDB 9394/96 transfere a nomenclatura do Ensino Supletivo para EJA, mas não trata da questão do analfabetismo. Reduz a idade para realização dos exames em relação à Lei 5.692/71.

Por volta de 1997, realiza-se, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representa um marco importante, à medida que estabelece a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. (ZANETTI, 1999).

Segundo Machado (1997), no ano de 1998, surgem os ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos), que tem por objetivo ampliar os cenários de mudanças, chamando a atenção para a EJA, como direito. Nesse momento incorporam-se os Fóruns de EJA, que intentam trocar experiências, discutir políticas para a EJA e contribuir com os municípios que ainda não tinham organização própria para esse fim.

Portanto, em 1998, por meio de Emenda, a LEI de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 dedica dois artigos (37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.

Na época de 2000, sob a coordenação de Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 - CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, e enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e estabelece as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo a EJA da aceleração de estudos, e dessa forma, assinala a necessidade de contextualizar o Currículo e as metodologias para recomendar a formação específica dos educadores. Também é homologada a Resolução nº 01/00 CNE e, em Mato Grosso, homologa-se a resolução 180/2000 - CEE/MT, que aprova o Programa de EJA para as Escolas do Estado, a partir de 2002 (MEC, 2002).

Esse histórico nos mostra que, em cada período, ocorrem gestões, comumente profissionais, com visões diferentes, na tentativa de beneficiar todas as camadas sociais.

2.2 Aspectos históricos da EJA no Brasil

Tanto Vieira (2004) quanto Stephanou Bastos (2005) afirmam que as variações da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo do tempo, estão ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Segundo Stephanou e Bastos (2005), pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constitui-se de uma ação prioritária no interior do processo de colonização. Embora os jesuítas tenham priorizado a sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional.

Nos períodos de Colônia e Império, os jesuítas dominaram a educação, com a intenção de difundir o catolicismo e dar educação à elite colonizadora, a quem se oferecia uma educação humanística. Esse domínio compactuava com os interesses do regime político que visava à manutenção da ordem. Observa-se que os filhos dos colonos e os mestiços também recebiam instruções dos jesuítas, através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega.

Após a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, o ensino até então estabelecido ficou desorganizado e novas iniciativas sobre ações dirigidas à educação de adultos somente aconteceram durante a época do Império. Entretanto, o ensino não deixou de receber essa influência, visto que os mestres foram formados por essa escola.

Por muitos séculos, o ensino no Brasil só se constitui objeto de atenção em seus decretos e leis. A Constituição de 1824, por exemplo, em

seu tópicos específicos para a educação, inspira um sistema nacional de educação, o que não se efetivou (STEPHANOU e BASTOS, 2005).

Durante todo o período imperial houve diversas discussões nas assembleias provinciais, sobre a forma como se deveria inserir a sociedade nos processos formais de instrução. Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto, já que era essa a condição da maioria da população, inclusive das elites rurais. A partir desse momento começaram a circular discursos identificando o analfabeto à dependência e incompetência para justificar o veto ao voto do analfabeto (STEPHANOU e BASTOS, 2005).

As mobilizações da sociedade em torno da alfabetização de adultos foram abundantes nas primeiras décadas do século XX, em grande parte, geradas pela vergonha dos intelectuais, com o censo de 1890, que constatou que 80% da população brasileira era analfabeta. Surgiram as "ligas", que se organizaram no interior, a exemplo da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, em 1915, no Rio de Janeiro (SANTOS, s/d).

Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Segundo Vieira (2004), a Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo normas para oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

Na década de 40, houve a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) entre outros. De acordo com Vieira (2004), essas iniciativas permitiram que a educação de adultos se consolidasse como uma questão nacional. Ao

mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

Já em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade) cujo objetivo era o de aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha – denominada CEAA – atuou no meio rural e no meio urbano, com diretrizes comuns (VIEIRA, 2004).

Os movimentos de educação e cultura popular nas décadas de 50 e 60, em sua grande maioria, foram inspirados em Paulo Freire, utilizando o seu método, que propunha uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de temas geradores. Esses movimentos procuravam a conscientização, participação e transformação social, por entenderem que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária (STEPHANOU e BASTOS, 2005).

E no ano 1963, Paulo Freire integrou o grupo para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, processo interrompido pelo Golpe Militar, que reduziu a alfabetização ao processo de aprender a desenhar o nome. O Governo importou um modelo de alfabetização de adultos dos Estados Unidos, de caráter evangélico: a Cruzada ABC (STEPHANOU e BASTOS, 2005).

Segundo Vieira (2004), alguns marcos da atualidade na educação de jovens e adultos são:

Em 1952 a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos -

CEAA. A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro;

Em meados dos anos 50, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos.

Em 1958, realização do segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de avaliar as ações alcançadas na área visando propor soluções apropriadas para a questão. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que ponderasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso se discutiu também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborada em 1962 o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963.

Na década de 60, com a associação do Estado à Igreja Católica, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966:

Na década de 70, há o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBREAL, que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil: Em 1985, o MOBREAL foi extinto sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Houve uma organização em defesa da escola pública e gratuita para todos pelos estudantes, educadores e políticos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada;

Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade.

Em janeiro de 2003, o MEC lançou o Programa Brasil Alfabetizado e das Ações de continuidade da EJA. Essa assistência será direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores.

A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. O processo de alfabetização independente não gera emprego, renda e saúde (VIEIRA, 2004).

Corroboramos com Santos (s/d.) ao afirmar que o desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal –, entre outras ações, de forma que essa modalidade passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos, bases legais e concepções

Segundo a Constituição Federal, Cf. art. 205 retomado pelo art.2º da LDB/9.394/96, a perspectiva orientada da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em grande parte implementada nos sistemas educacionais, advém da educação não formal ligada historicamente aos movimentos sociais (em princípio, portanto, mais ligada às perspectivas emancipatórias, tanto filosófico quanto na estruturação de sua organização, de Paulo Freire, dos Círculos de Cultura nos anos 1990, que é um exemplo emblemático).Pela formulação constitucional, a perspectiva do direito à educação como caminho da efetivação da democracia educacional inaugurada, não apenas

para as crianças, mas também para jovens e adultos, escreve uma nova história na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) regulamenta esses princípios e atribui ao Estado o dever da oferta escolar. Esse direito para Jovens e Adultos, assegurado pela Constituição Federal, organizou-se na LDBEN, estruturado como Educação Básica (ensino fundamental e médio), o que significa assumir que, para esse público, há modos próprios de fazer a educação, segundo as características dos sujeitos, suas trajetórias e histórias de vida e trabalho. Em suma, em sua forma de ser e estar no mundo.

Segundo a Resolução n^o1 CE/MT estabelece, em seus artigos 3^o e 4^o, que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, estabelecidas pelas resoluções n^o2 e 3, respectivamente, aprovadas pelo CNE/CEB em 1998, estendem-se para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, configurando a Base Nacional do Currículo também para essa modalidade, desde que adaptadas às características do educando, nos termos preceituados pela LDBEN. Dessa forma, a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e formação específica de educadores para atuarem nela.

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso revê a normatização vigente, publicando em 04/10/2000 a Resolução n^o 180/2000, que fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Contribui para a decisão de promover essa revisão o olhar crítico dirigido pelo Conselho à situação daquele momento, caracterizada pela diluição da identidade pedagógica da EJA nos programas de aceleração de estudos e correção do fluxo escolar de crianças e adolescentes, assim como pela oferta de cursos reduzidos, organizados

segundo uma concepção de escolarização compensatória, que resultavam em ensino de baixa qualidade.

Nesse momento, uma nova tarefa se impõe aos gestores do Sistema Público e às escolas e profissionais da Educação: Repensar os pontos de estrangulamento da EJA diante das práticas curriculares e das condições estruturantes do sistema, para reconstruir coletivamente concepções circulantes e remover obstáculos, fazendo realidade o sentido do direito de todos à educação e ao aprendizado. Este sentido não se faz realidade sem que se considere a indispensável unidade de princípios, diretrizes e objetivos que orientam a diversidade de respostas possíveis, definidas segundo características e perfis dos sujeitos que buscam a educação. Ao contrário do que se possa pensar, não é a uniformidade que garante a ação sistêmica, mas, sim, a unidade de propósitos, mesmo que, para isso, seja indispensável uma variedade de propostas e projetos, alternativas de atendimento e de oferta pública.

2.4 A metodologia de ensino

Apesar de não haver a continuidade dos programas ao longo dos tempos, a Educação de Jovens e Adultos está sempre sendo buscada, com o objetivo de admitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade. Segundo Vieira (2004), a história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire.² O Sistema Paulo Freire, desenvolvido na década de 1960, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte,

² Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, reconhecido internacionalmente pelo seu método de alfabetização. Autor de várias obras como: **Educação como prática de Liberdade**; **Pedagogia do Oprimido**; **Pedagogia da Autonomia** entre outros. Sua colaboração para EJA ocorre na década de 60. Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº. 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não tivessem conseguido ou concluído na idade própria (VIEIRA, 2004, p.40).

para logo passar a ser conhecido em todo país, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular.

2.5 A década de 1960 e a proposta de Paulo Freire

Conforme Vieira (2004), com Freire ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se utilizava o método silábico de aprendizagem. Por isso, os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelo educador, passavam a juntá-las para formar palavras e frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam. Por essa visão, não se desenvolvia o pensamento crítico, não importava entender o que era escrito e o que era lido porque o importante era dominar o código.

Os anos 1960 podem ser considerados como um dos períodos mais importantes para história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois os novos impulsos foram dados as campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O movimento de Educação de Base (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à Igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

O início da década de 1970, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou 25,55 de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando

sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças.

O ensino supletivo implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de Jovens e adultos do Brasil.

O MEC promoveu ainda a implantação dos centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender a todos os alunos que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentar para séries iniciais do ensino de primeiro grau; e redefiniu também as funções do ensino supletivo, em 1972, destacando quatro aspectos:

A suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação (MEC/SEF, 2002).

Na visão de Haddad (1991), os centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

A reafirmação do direito dos jovens e adultos a um ensino básico adequado as suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. E a alteração da idade mínima para a realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino regular (MEC/SEF, 2002, p.17).

A LDB³ aprovada em 1996, na visão de alguns pesquisadores/educadores, não trouxe melhorias significativas ao EJA, “pois apenas dois artigos tratam dessa modalidade de ensino” (ARELARO e KRUPPA, 2002, p.97). A LDB 9394/96 reserva uma pequena seção ao EJA e seu conteúdo de caráter marcadamente flexível.

De acordo com Freire (1979), por essas novas concepções, educador e educando devem interagir. Novos métodos de aprendizagem são criados, por meio dos quais o alfabetizador trabalha o conteúdo a ser ensinado - a língua escrita - com a preocupação de que seus alunos estejam compreendendo o sentido para o sistema da escrita, a partir de temas e palavras geradoras, ligadas às suas experiências de vida. Nessa nova concepção de alfabetização, a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de intercâmbio entre educador e educando.

A proposta de Paulo Freire baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização.

É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola (FREIRE, 1979; 1989).

Segundo Freire (2002), a relação professor-aluno deve ser:

³ A partir da LDB 9394/96, com a instituição da educação de jovens e adultos como modalidade da Educação Básica, alguns autores referir-se-ão a ela com a denominação de Educação de Jovens e adultos (EJA).

(...) um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

O chamado "método" Paulo Freire tem como objetivo a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer também no campo sociocultural e político, pois o ato de conhecer é político, e se realiza no centro da cultura (LOPES e SOUSA, 2010).

Os indivíduos têm realmente uma visão ingênua que os tornam escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa incredulidade na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é sustentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos ativos dessa realidade.

[...] o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além do crime. Assim, fica exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da sua espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia de perdão enquanto não lhe acudimos com o remédio do ensino obrigatório (COUTO, 1993 apud PAIVA, 1983, p. 56).

Com mais de 50 anos de aplicação, o "método" Paulo Freire trouxe a experiência de vida para a cena educativa, fazendo com que a realidade dos alunos sejam o guião de transformações para que os indivíduos não

apenas tenham condições de ler a História, mas também a possibilidade de a escrever.

3 Considerações finais

Utilizou-se como metodologia nesta pesquisa base documental oficial e legal que se referem à Educação de Jovens e Adultos (EJA), referências bibliográficas diversificadas e embasamento teórico de Paulo Freire.

A partir disso, buscou-se no histórico educacional brasileiro os acertos e os descompassos em relação às políticas pedagógicas aplicadas como esse percurso culminou no EJA, sua relevância e o que ainda falta para se chegar a um funcionamento pleno. Além disso, como os métodos e práticas estabeleceram (ou impulsionaram) o progresso da consciência crítica dos alunos e de seu mundo, assim favorecendo ou despertando as suas habilidades no ofício que desenvolve, e tornando-os mais críticos a respeito daquilo que os cercam, ou seja, no seu pensar diário.

Para isso, há que fornecer o arcabouço teórico e as condições práticas ao educador, que precisa compreender que o povo é a matriz de toda cultura, e que, sendo assim, a experiência de vida do educando é fundamental para elaborar ferramentas para o despertar crítico e para as formas mais agudas e conscientes de entender o mundo, para agir sobre ele, transformando-o.

Neste sentido, os ensinamentos e teoria de Paulo Freire, e a sua contribuição para o EJA e a alfabetização, não podem ser esquecidos, já que o educador entende a educação como uma prática da liberdade, desse modo, problematizar o que se aprender (dá a importância da experiência de vida) e se colocar como ser no mundo que reflete sobre a sua existência e o funcionamento das coisas ao seu redor, e estimular a sensação de se sentir desafiado e uma resposta positiva aos obstáculos, algo completamente diferente das políticas que percebem o aluno como um

receptor de informações, mantendo-o em sua carteira, domesticado, enquanto despeja conteúdo sem incentivar e impulsar o pensamento crítico.

A história do EJA colheu fracassos e sucessos em seu caminho. Mas sempre manteve em vista a relevância da alfabetização e dos processos de aprendizagem. A Educação de Jovens e Adultos é um direito, de importância inestimável, já que garante ao cidadão as condições para interagir com a sua sociedade, permitindo a ele identificar e refletir sobre o funcionamento das instituições e as mais diversas visões de mundo.

A Educação de Jovens e Adultos proporciona, e assim os alunos a compreendem, uma oportunidade para se alcançar um futuro melhor, pois, há uma relação intrínseca e inexpugnável entre conhecimento e transformação.

Referências

ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portella. A educação de jovens e adultos.

In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. P. 89-107.

COUTO, Miguel. No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo. Rio de Janeiro:

TYP. Jornal do Comércio, p. 190, 1933. In: PAIVA, Vanilda. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1983.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das

tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.

- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.16 n. 47. Rio de Janeiro: ANPED, 2011, p. 333-361.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. Tese de Doutorado. FEUSP, SP, 1991.
- LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: **Uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em: <
http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf.> Acesso em: 05
de fevereiro de 2010.
- MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos**: a experiência
do projeto AJA (1993-1996) na Secretaria de Educação Municipal de Goiânia.
Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Goiânia, 1997.
- MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Desafios da
Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Sujeitos da Educação de Jovens e
Adultos**. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/
confitea_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf). Acesso em: 03 de fevereiro de 2010.
- PAIVA, Vanilda. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. Ed. São Paulo:
Loyola, 1983.
MEC/SEF, 2002^a.
- SANTOS, I. M. S. **Trajatória da Educação de Jovens e Adultos**, S/d. Disponível em:
[http://www.webartigos.com/articles/4105/1/A-Educacao-De-Jovens-E-Adultos-
NoBrasil/pagina1.html](http://www.webartigos.com/articles/4105/1/A-Educacao-De-Jovens-E-Adultos-NoBrasil/pagina1.html). Acesso: 28/02/2010.
- STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. **História e memórias da educação no Brasil** – Século
XX. Petrópolis, Vozes, 2005.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. V. 1: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Pedagógico**, n.2. APP – Sindicato, 1999.

Capítulo 12

A cultura escolar no *locus* do Grupo Escolar Professora Ricarda: uma perspectiva histórica

*Marizeth Ferreira Farias*¹

1 Introdução

Este capítulo apresenta uma breve discussão de parte da pesquisa de doutoramento que traz como objeto o Grupo Escolar no sertão goiano, na região de Campos Belos, que tem como cerne a história e a memória daqueles que vivenciaram a implantação e o funcionamento do grupo, perfazendo o espaço temporal entre 1945 e 1975².

O Grupo Escolar Professora Ricarda foi criado por meio do Decreto-Lei n.º 50, de 16 de julho de 1946. Nessa ocasião, o grupo continuou funcionando na residência da professora aposentada Felismina Cardoso Batista; posteriormente, em 1950, passou a funcionar em prédio próprio. Pouco tempo depois, com a emancipação do município e o aumento da população escolar, em 1954, tornou-se imprescindível a construção de um novo prédio escolar no local onde até hoje funciona o então denominado Colégio Estadual Professora Ricarda (FARIAS, 2021).

Porém, a parte da pesquisa demonstrada neste texto é a cultura escolar tendo como *locus* o Grupo Escolar Professora Ricarda, mediante suporte bibliográfico e história oral³, numa perspectiva histórica,

¹ Doutoranda em Educação pela UFG, Mestre em Educação pela PUC-GO, Pedagoga pela Unitins, Técnico em Assuntos Educacionais com lotação na Faculdade de Educação da UFG, marizethfarias@gmail.com.

² Texto elaborado a partir da pesquisa de doutorado em andamento, intitulada *Memória do Grupo Escolar de Campos Belos estado de Goiás: da Escola ao Colégio Professora Ricarda (1945 a 1975)*.

³ A coleta de dados teve início em 2017, período em que estive matriculada no curso de doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. No final do ano de 2018, o curso foi interrompido com a pesquisa já iniciada. Com a aprovação no curso de doutorado em Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2020, o foco investigativo se reiniciou com a realização de algumas entrevistas com colaboradores que testemunharam esse

desvelando as práticas cotidianas da cultura educacional no processo de desenvolvimento da instituição escolar, na inter-relação entre a escola e a comunidade escolar. Destaca-se que o registro desta pesquisa de tese de doutorado em andamento aponta a importância desse grupo escolar em funcionamento desde o ano de 1945, passando por várias transformações estruturais e de nomenclatura ao longo da sua existência.

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela história oral na perspectiva da referência documental e bibliográfica, adotando um conjunto de procedimentos alicerçado na elaboração do projeto e que ainda prossegue a partir da manifestação das pessoas entrevistadas, conforme apontam Meihy e Ribeiro (2011). Nessa mesma abordagem, adota-se o levantamento da pesquisa apoiada na preparação dos roteiros investigativos, tendo por base os pressupostos teóricos de história e memória de Le Goff (2003, p. 419), que privilegia um conceito mais amplo de memória, qual seja, “[...] propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Resta enfatizar que as entrevistas até o momento revelam as vivências do Grupo Escolar Professora Ricarda. Todavia, esses testemunhos serão apresentados apenas no texto final da tese. Desse modo, evidencia-se a relevância desta pesquisa que é conhecer a singularidade da educação sertaneja nos aspectos da história, da história oral e da historiografia.

2 A cultura escolar e a questão da qualidade na educação

A observação de que cada pessoa ocupa uma posição social e cultural capaz de implicar a vida de uns com os outros mostra que visualizar o que acontece na sociedade em si, na escola e em todo o meio do círculo social no que se refere à cultura, é o meio que abre pensamentos que rompem com a ideia singular do imediatismo, destacado por Balman (2001) como reflexo da modernidade líquida.

A cultura individual e coletiva passa por esse processo de liquefação, pois tende a prevalecer um eterno aqui e agora. Pensar na história como fonte de conhecimento capaz de lutar por ideias contrárias à facilidade é algo muito difícil. Não é tarefa fácil romper com pensamentos aprendidos na escola, na família, na vida. As possíveis concepções de respostas podem começar por aprender a apreender se o que se estudou na escola foram conteúdos de uma pedagogia da realidade sertaneja, para os que moravam no campo, no universo da cultura escolar e social da época.

A tendência de o homem buscar as coisas simples da vida leva-o a refletir sobre as necessidades básicas de uma criança que precisa de educação, respeitando as fases da vida. As políticas públicas educacionais que deem condições para a escola desenvolver seu papel na sociedade são também responsáveis por melhorias como um todo na vida do aluno:

Refletir filosoficamente sobre a educação não é dispensar os dados e análises que as ciências especializadas podem trazer e fazer; ao contrário, uma abordagem filosófico-educacional precisa levar em consideração esse retrato de corpo inteiro que a ciência faz da educação nos dias de hoje. [...]. (SEVERINO, 2000, p. 65.).

A partir das ideias de Severino (2000), pode-se inferir que a educação de qualidade envolve múltiplos fatores que são relacionados principalmente com a vida do estudante, a qualificação dos professores da

escola, a estrutura física e os recursos pedagógicos. A educação de qualidade deve atender as necessidades do aluno. Se a família não tiver estrutura para ajudá-lo na aprendizagem, a escola não conseguirá atingir a totalidade do que requer a qualidade.

A qualidade também tem relações com a aprendizagem dentro e fora da escola, envolvendo quem estiver próximo da criança. Se a criança tiver apoio familiar para a aprendizagem e a escola conseguir oferecer o que estiver proposto no projeto político-pedagógico, nos planos de ensino e de aula, observando a singularidade do aluno:

[...] a educação não poderá mais ser vista como processo mecânico de desenvolvimento de potencialidades. Ela será necessariamente um processo de construção, ou seja, uma prática mediante a qual os homens estão se construindo ao longo do tempo. (SEVERINO, 2000, p. 68).

Alguns alunos aprendem com mais facilidade do que outros, mas nem por isso se terá a qualidade, pois a eficiência é atingida por consideração à individualidade e à coletividade. Assim, a aprendizagem terá seu desenvolvimento de acordo com a faixa etária e com o desprendimento físico-psicopedagógico esperado. Também vários fatores que envolvem a qualidade são direitos básicos previstos na Constituição Federal de 1988, artigo 6º, como alimentação, moradia, saúde, lazer, educação, entre outros.

Ora, a educação está contemplada nos direitos básicos, mas, para que seja de qualidade, a criança precisa ter estes direitos resguardados: alimentação, moradia adequada, lazer para o desenvolvimento cultural infanto-juvenil e familiar, entre outros fatores que dizem respeito à vida e aos direitos humanos. Então, pensar em qualidade é muito mais do que analisar a infraestrutura e os recursos de uma escola, pois o processo de ensino envolve além muros. Assim, a aprendizagem é desenvolvida dentro

e fora do ambiente escolar. Aliás, aprende-se muito mais fora do que dentro da escola.

Pensando assim, as finalidades da educação escolar abrangem a integração da cultura já constituída pela criança. Os conhecimentos escolares tornam-se mais adequados quando possibilitam que o estudante se oriente no novo mundo que passou a frequentar que é a escola. Entretanto, dá-se mais importância aos conteúdos escolares em detrimento da participação cultural trazida pela criança ao meio escolar.

Faria Filho (2000, p. 179, grifo do autor) aponta que a escola é entendida como instrução identificada como a fórmula antiga e educação presente na história educacional. O modelo antigo na época considerado como novidade para a educação, instituído por grupos escolares da periferia, buscava formar um novo trabalhador, ou seja, aquele que estivesse preparado para satisfazer o novo mercado: “a educação *pelo e para* o trabalho era a forma mais adequada de a escola contribuir com a ‘elevação’ e/ou controle das camadas mais pobres da população”.

Vê-se que a urgência de fomentar o mercado de trabalho parece ser ponto de partida para os métodos de ensino escolares. Tem-se a ideia de que a escola deve contribuir para que as camadas pobres consigam se eleger no mercado de trabalho, daí Faria Filho abordar o termo elevação. Ademais, a educação também é vista como meio de controle dessa classe:

As disputas estão a demonstrar como a construção de uma cultura escolar, de sua legitimação e difusão é objeto e, ao mesmo tempo, objetivo da luta e disputa entre grupos profissionais diversos. A discussão acerca do que ensinar e do como ensinar não se faz por meros “caprichos” pessoais, ou mesmo, obedecendo a “corporativismos” profissionais. O que está em jogo é qual a escola que se quer construir e qual é o papel dessa instituição na sociedade. (FARIA FILHO, 2000, p. 191-192).

As concepções pedagógicas tradicionais requerem ensino e avaliações nacionais, porém, mesmo estando no sertão, a pessoa não está impedida de ir em busca de outros conhecimentos, de outro destino cultural. Isso implica dizer que a falta de recursos financeiros, de certo modo, não é oponente para que se aprenda e viva com bem-estar, para que se tenha posição de cidadão, para que possa escolher entre ser A ou B, por exemplo. A criança considerada pobre pode ter uma vida adequada, pode se valer de seu caráter infantil para brincar, para estudar de acordo com as suas limitações de criança, para não se sentir inferiorizada frente a outra criança que esboce vantagens econômicas.

A cultura educacional no processo de desenvolvimento da Instituição Professora Ricarda está incutida no relacionamento da escola com os pais e a comunidade. A história contada pelos entrevistados para a pesquisa, depoimentos que serão explorados na tese, mostra que anseios da sociedade eram ouvidos pela escola que buscava atendê-los. Isso pode ser visto nas transformações do Grupo Escolar para Escola, pois o primeiro somente ofertava o ensino do primeiro ao quarto ano da educação básica, o que, com o passar dos anos, foi se tornando um problema social, visto que os alunos ficavam ociosos no processo de aprendizagem por não terem acesso aos outros níveis de ensino. A necessidade de construir um ginásio foi levada em consideração pela comunidade, pois, quando os alunos concluíam o 4º ano, ficavam muitos anos sem estudar. Na maioria dos casos, encerravam a vida estudantil porque não existia outra escola na cidade para continuar os estudos.

Percebe-se a mobilização da escola como cultura de relações com a comunidade. Como os alunos precisavam seguir os estudos no ensino fundamental, o Grupo Escolar Professora Ricarda, por meio da sua comunidade escolar, buscou encontrar soluções para atender à população. Em cada período da história da Instituição Professora Ricarda, houve

diferentes tipos de mobilização para que seu desenvolvimento fosse instituído.

Para se ter uma ideia fundamentada do que seja cultura, parte-se da sua origem epistemológica. A palavra romana *colere* incide nos verbos criar e preservar, instando da relação do homem com a natureza. O que se nota é uma relação que permite desencadeamento da adequada habitação para o homem. Percebe-se que ele passa a dominar a natureza, tomando-a como um objeto cultivado para o seu deleite. Assim, há sempre a ligação do cultivo da terra, diferente do que se refere ao hábito de cultivar subjetivo.

De outro lado, o termo aplica-se à habitualidade de cultuar deuses. Arendt (2014) traz a exposição de que Cícero seja o primeiro a ter usado o termo para designar a relação do homem com a religião. O termo foi usado como *excolere animum* e *cultura animi*, dando a ideia do cultivo do espírito⁴. É como se o homem cultivasse o seu interior para se relacionar com algo etéreo.

Além disso, existe uma outra conotação do conceito de cultura que se apresenta com a relação direta com os fenômenos da arte. São coisas distintas, porém, cultura sugere refletir na arte criada pelo homem. Emerge daí a imagem de uma conexão íntima do homem cultivando a natureza, seu interior e suas artes. Com isso, o fenômeno artístico surgiu naturalmente ou se difundiu por tradições.

Arendt (2014) dá a entender que a imbricação aparentemente natural do fluir poético advindo da natureza não é a probabilidade da conexão da cultura com a natureza. As questões das artes romanas advieram da herança grega:

⁴ A autora traz as questões de alma e espírito do homem, mas não aprofunda o que seja um ou outro. Menciona a respeito de um espírito cultivado. Deixa a entender sobre a falta de ideias cômicas do conteúdo metafórico do emprego dos termos *excolere animum* e *cultura animi*.

A grande arte e poesia romana veio a existir sob o impacto da herança grega que os romanos, mas jamais os gregos, souberam como tomar sob cuidado como preservar. O motivo por que não há nenhum equivalente grego para o conceito romano de cultura repousa na prevalência das artes de fabricação na civilização grega. Ao passo que os romanos tendiam a enxergar mesmo na arte uma espécie de agricultura, de cultivo da natureza, os gregos tendiam a considerar mesmo a agricultura como parte integrante da fabricação, incluída entre os artificios “técnicos” arduos e hábeis com que o homem, mais imponente do que tudo que existe, doma e rege a natureza. (ARENDDT, 2014, p. 266).

As considerações sobre as origens e os impactos das heranças da arte sobre a cultura parecem algo natural do ser humano, já que se relaciona uns com os outros transmitindo cultura. Quanto à origem do termo, surgem muitas questões. Afinal, se os gregos não cultivavam a natureza, não sabiam o que é cultura. Entretanto, produziam artes, e arte é cultura. Esta passa a habitar nas relações do homem consigo, com a natureza e com o outro. Daí a conjuntura de a palavra cultura imbricar significados. Nesse sentido, Arendt (2014) destacou o movimento que as artes são capazes de revelar, pois elas passam a incidir no gosto, na visão do belo que os espectadores passam a sentir.

O relacionamento entre pessoas e coisas retrata esse movimento. As obras passam a fazer parte da cultura de um povo que, por sua vez, adentra em outras culturas, sendo impactado pelas profusões do que a autora chama de crise na cultura. Tudo começa com a dificuldade de apreensão dos sentidos das palavras: cultura, artes, entre outras. O *polis* da crise é pulverizado nas relações da cultura frente ao social e à política. Tem-se a confluência de culturas mundiais e locais. Nessa última, centra-se a cultura escolar.

Os limites do que vem a ser herança cultural perdem suas fronteiras pela sensibilidade nas entidades culturais. Como não se sabe onde se deu a ruptura ou a aproximação, percebe-se apenas que as culturas se relacionam. As imagens delas podem ser visibilizadas umas nas outras. A Escola Estadual Professora Ricarda, antigo Grupo Escolar Professora Ricarda, segue, como exemplo de sua cultura, modelos internacionais para a educação⁵.

As questões políticas e sociais entram no universo da cultura de um povo assumindo uma postura de dar regras que de alguma forma passam a comunicar com tempos e lugares distintos. A cultura singular cede lugar àquela de domínio público como se todo o povo tivesse realmente as mesmas características. Desse modo, as entrevistas formam um arsenal vinculatorio de toda a escola:

[...] a cultura indica que o domínio público, que é politicamente assegurado por homens de ação, oferece seu espaço de aparição àquelas coisas cuja essência é parecer e ser belas. Em outras palavras, cultura indica que arte e política, não obstante seus conflitos e tensões, se inter-relacionam e até são dependentes. (ARENDETT, 2014, p. 272).

A questão da cultura como referência de cultivo estabelece relação com a política e com os fenômenos do setor público. Com isso, cultura e educação se entrelaçam, indicando e justificando as relações que a cultura tem com o universo global e sua cadeia regional. Como a educação pública

⁵ Retrata as relações culturais entre mundos e regiões. No que se refere à cultura mundial, os direitos universais do homem, contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, são retratados como uma espécie de universalização, tendo modelos para que a educação global seja incidente em todas as regiões do mundo. Abarca-se aí o interior. Nessa educação globalizada, tem-se a participação do MEC seguindo regras do Banco Mundial (o Brasil mostra resultados considerados como avanços ou retrocessos) (BRASIL, 2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>. Acesso em: 18 mar. 2021.

é dever do Estado, a educação sertaneja estudada aqui tem sua faculdade estabelecida pela política de Estado e de governo⁶.

A cultura local tem reflexo de culturas mundiais e nacional, abrangendo a política, a vida social da cidade e os participantes da escola. Com isso, a cultura escolar apresenta faculdades complexas, mas, mesmo assim, pode ser revelada pelas suas singularidades, apresentar fenômenos inéditos por meio das atividades feitas na escola, pelo gosto que a comunidade escolar evoca em suas comemorações, em seu cotidiano. Assim, a cultura é formada pela associação de outras culturas, porém, tem a sua própria autenticidade preservada em seu meio.

Bourdieu (2015) inscreve a cultura como inércia da mobilidade social. Aponta a ideologia da escola libertadora que, na verdade, conserva as desigualdades sociais sendo uma espécie de herança cultural pelo que seus mecanismos seletam pessoas, ao invés de incluí-las no desenvolvimento promotor da igualdade na escola. Revela-se assim a eliminação de crianças desfavorecidas nas diferenças de atribuições que consagram as que têm êxito na aprendizagem das que não têm. A cultura escolar transmite sistemas de valores que são interiorizados pelas crianças, pais, professores e comunidade escolar como um todo.

A cultura escolar contribui para definir atitudes dos frequentadores da instituição escolar. As crianças adquirem experiências das taxas de êxito, sendo apontadas como melhores aquelas que apresentam notas A ou dez; já o decair dessa pontuação é visto como baixo rendimento das crianças taxadas como “maus alunos”, o que evidencia a transmissão do capital cultural ao longo dos séculos. Com base nisso, o estabelecimento

⁶ Política de Estado é aquela que tem como referência, nesta pesquisa, o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Isso significa que o decênio ultrapassa o plano de governo que só vai até quatro anos. Plano de governo dura apenas um mandato eletivo e abarca os quatro anos, começando no primeiro ano, após a tomada de posse do eleito, até um ano depois, findado o seu mandato.

do período entre 1945 e 1975, como está proposto no projeto de tese, serve de amostra dessa transmissão de capital cultural. Esse aporte aponta a avaliação da criança que apenas a hierarquiza diante das outras, dando-lhe vantagens se tiver alcançado as pontuações desejáveis para o currículo escolar.

Bourdieu (2015) combina esses critérios de hierarquização de alunos com o conjunto de características apontado do passado escolar, do ramo do curso e do tipo de estabelecimento. Esse conjunto pode explicar os diferentes graus de sucesso obtidos pelos subgrupos de uma escola, conjugando aí o modelo dos grupos escolares. Observa-se a cultura como uma variação de critérios esculpido na escola e obtidos pela comunidade escolar:

Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a residência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar, como, por exemplo, o ramo do curso secundário (clássico, moderno ou outro) e o tipo de estabelecimento (colégio ou liceu, instituição pública ou privada), permite explicar quase inteiramente os diferentes graus de êxito obtidos pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas. (BOURDIEU, 2015, p. 47-48).

O autor aponta níveis de oportunidades oriundos da hierarquização da criança da camada a que pertence no seio social. Existe aí nível social, familiar, escolar, de instrução, de informação como herança, entre outros que patenteiam a cultura escolar como meio de propiciar privilégio a alguns em detrimento de outros.

As crianças que deveriam ser consideradas como iguais sofrem um processo de diferenciação entre ricos e pobres, como se isso fosse porta de entrada para a classificação da sua capacidade. A escola oferece então

destinos particulares para o grupo elitista, sendo caminhos que convertem na herança cultural. O futuro da criança subalterna é o seu presente, pois fica subtendido que o esperado de sua aprendizagem já está taxado pela escola. Dificilmente essas crianças deixarão de sofrer desvantagens sociais convertidas em cultura que se redobram na influência oriunda dos domínios culturais.

A escola reproduz cultura dominante, como destaca Althusser (1970, p. 22)⁷:

[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia.

Porém, ela também pode ser o meio pelo qual alguns conseguem romper seu destino cruel de subalternidade perene, como elenca Bourdieu (2015):

[...] o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente, conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades. (BOURDIEU, 2015, p. 66).

A sistemática da natureza cultural escolar oferece implicações dialéticas: tem efeito de prevalecer ideologia do poder e de, sugestivamente, dar condições para que algum estudante consiga observar

⁷ O autor faz observações sobre os aparelhos ideológicos do Estado entrando no rol a escola como um dos que mais propaga a relação entre classes. Ela coloca os dominados numa divisão cultural na qual se propala a cultura dominante sobre a do dominado.

a estrutura dominante e romper com ela, isto é, não se sentir controlado pelo comportamento cultural imposto às classes populares.

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 2015, p. 66).

Há uma aparente lógica da herança social transmutada para a herança escolar que condiciona o aprendizado da criança pelos resultados obtidos desde os primeiros anos da educação básica, capazes de taxar se a aprendizagem é positiva ou negativa, de acordo com os padrões determinados pelo currículo escolar. As oportunidades que igualam ou desigualam as crianças começam por tais rendimentos do sistema escolar:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades diante da cultura. (BOURDIEU, 2015, p. 59).

A prática escolar atua com sua igualdade formal que justifica sua máscara que propaga indiferença e desigualdades reais no ensino e na cultura aceita e transmitida, ou seja, ela finge aceitar as relações entre culturas dos estudantes, mas o que faz é transmitir a cultura dominante.

A criança começa a se desvalorizar quando vê que a cultura dominante tem privilégios dentro e fora da escola. Internaliza a ideia de que o conhecimento adquirido em casa, na transmissão cultural familiar,

é menos importante do que aquele inculcido na escola. O universo infantil insere-se num estranho ritual de cultura implícita que, para ela, passa a ser explícita, cujos interesses ainda são mascarados. Os conflitos interiores determinam as afinidades que a criança revela ter em aderir pensamentos ideológicos que se universalizam ano após ano em sua vida. O estudante passa a desejar ser nato daquele mundo privilegiado, mas, como nasceu do outro lado, força por todos os meios a cultivar caminhos que o levem ao estilo da elite:

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez quanto mais implícitas), surgisse as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da igualdade formal – sanciona e consagra as desigualdades sociais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 2015, p. 65).

A ideia que Bourdieu aponta mostra os sinais da suposta homogeneização das classes sociais. A parte da função social que cabe a cada um é estabelecida de maneira a enfraquecer a percepção das diferenças econômicas e sociais. A comunicação, de cunho dominante, consiste em inculcar que os efeitos dos privilégios das classes cultivadas são apenas sucesso excepcional de sua desenvoltura que as legitima.

Desse modo, a prática cultural está voltada para a implantação de um sistema educacional que perpetue os privilégios de classes. O que elas necessitam é maculadamente definido como a estrutura do poder. A ligação entre privilégios e ideologia tem caráter inculcido em práticas

educacionais, entretanto, os meios de satisfazer a perpetuação das desigualdades também servem como veio para que os menos favorecidos consigam, pelo menos alguns, enxergar além de sua condição. A instituição escolar, indiretamente, participa das transmissões que qualificam as práticas culturais da aptidão para o sucesso. A sociedade é levada a reconhecer a ordem social que autoriza a divulgação do monopólio dos bens culturais manipulados no contexto social.

3 Cultura educacional do Grupo Escolar de 1945 a 1975

Como a cultura muda, houve fases de regimes educacionais anteriores e posteriores ao escolanovismo. Apesar de uma questão cultural ter sido implantada e aparentemente extinta, como aconteceu com os grupos escolares, os arcaísmos das culturas educacionais são refletidos uma na outra. Na contemporaneidade, analisar a questão cultural é o mesmo que observar a economia e a política brasileira. Na ampliação e radicalização das questões culturais, há entrecruzamento de culturas. Na concepção escolar, as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica devem atender às necessidades da interculturalidade.

A pessoa, na sua individualidade, deve ser capaz de perceber o meio no qual está inserida, entender e viver na diversidade, buscar subsídios para apreender a importância da interculturalidade, modificar suas práticas de aprendizagem.

A educação é um cultivo individual, diferente em cada caso. Quem se educa é o aluno e a ele tem o mestre de atender. Se algum serviço jamais terá aspecto mecânico, este será o da educação. Ciência, técnica e filosofia da educação sempre hão de constituir não receitas, mas esclarecimentos para conduzir a experiência única e exclusiva, que é a educação de cada um. (TEIXEIRA, 2005, p. 35).

Pensando nas colocações de Teixeira (2005), as relações de poder sobre a cultura da gestão escolar fazem com que os sentidos atribuídos à organização da escola sejam aceitos. A influência arbitrária hegemônica dissimula respeitar as culturas, mas leva a efeito o modelo organizacional para o seio escolar. Os destaques referentes à inter-relação do sistema educacional e da vida escolar mostram elementos que indicam a cultura organizacional escolar como a valorização da hierarquia, os sentidos atribuídos quando existe ou não participação dos integrantes da escola e o funcionamento, sempre alvo de monitoramento.

Pode-se inferir que as manifestações culturais hegemônicas fazem-se presentes em todo o funcionamento da escola, permeiam as relações de poder, transmitem seus valores, ideologias, normas, representações, símbolos, práticas, entre outros. Acabam por perpetuar uma cultura elitizada em âmbitos locais, nacionais e globais. A organização escolar é singular e dinâmica, porém, influencia e contribui para a contextualização social como um todo:

[...] as normas estabelecidas pelo sistema educacional são incorporadas nas escolas seja de forma burocrática, racional, técnica-instrumental, coercitiva, seja de forma analítica, crítica, valorativa, dialógica, argumentada, em conformidade com as respectivas características culturais. (BOTLER, 2010, p. 191).

A cultura organizacional tende a ser representada de maneira heterogênea e, sendo assim, uma cultura dominante e diversas subculturas convivem numa mesma organização escolar, que compartilha alguns pressupostos e, ao mesmo tempo, introduz outros pressupostos específicos. Nesse sentido, o que podemos observar como conjunto de artefatos ou de valores manifestos numa organização nem sempre

corresponde a pressupostos fundamentais compartilhados pelo grupo social como um todo.

Os bens culturais podem ser considerados sob diferentes perspectivas: grupos de danças, de músicas, de ideias. No caso em estudo, de maneiras metodológicas de ensino, essa gama é tida como representação da cultura social. Observam-se os pontos de vista sobre o que é cultura, como ela pode ser estudada e compartilhada entre grupos. A cultura é vista como um conjunto de significados construídos socialmente, num determinado tempo e lugar, estabelecendo o modo de vida, as relações sociais, individuais e espirituais de um determinado grupo de pessoas, na esperança de que esses comportamentos possam direcionar esse grupo social em todas as suas relações e decisões.

A escola apresenta-se com um perfil de *ethos* cultural, que pode ser visto de maneira performática na imagem criada sobre os aprendentes que frequentam seu ambiente. Não há diversidade como se espera encontrar, talvez nas fisionomias, mas não nos pensamentos.

A cultura escolar pode ser vista quando a escola faz a diferenciação dos alunos pela idade, gênero, nível de aprendizagem, questão étnica, fluxo migratório, desigualdade social em que o indivíduo está inserido, situação econômica, entre outros. Ela utiliza parâmetros analíticos. Faria Filho (2010, p. 11) assim conceitua cultura escolar:

[...] forma como são representados e articulados pelos sujeitos escolares os modos e as categorias escolares de classificação sociais, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores produzidos/transmitidos/aprendidos na escola, a materialidade e os métodos escolares.

Destaca-se que a consciência do que seja a categoria cultura escolar muda de tempos em tempos, sustentada pela postura adotada pelo veio

social. Os valores morais e éticos mudam e com eles a cultura geral. Desse modo, cultura torna-se aquilo que é inerente à sociedade, mas que se transforma com o tempo. Essa transformação é acompanhada pelos mais diversos campos do conhecimento e, neste trabalho, busca-se dialogar com diversos autores que pesquisam a cultura escolar.

O resultado das mudanças sociais advém da cultura, promove cultura, dilui e agrega valores para a cultura. A construção histórica da humanidade ocorre pela intervenção do que se entende por cultura, mas não a do senso comum. Até o conceito do que é cultura muda para a ciência, pois seus significados são transmitidos historicamente, com símbolos e imagens do que seja diversidade, multiplicidade de tendências e relações entre culturas.

A cultura escolar torna-se objeto de luta, uma vez que a escola desenvolve uma relação dialética com a sociedade, no sentido de que, ao formar o indivíduo, esse leva para o seu meio social a cultura construída na escola e traz para a mesma a cultura de seu entorno. Essa relação ocorre no meio das disputas dos mais variados campos do saber e dos diversos grupos profissionais e sociais, pois cada um quer fazer prevalecer os seus métodos e sua ideologia. Nota-se que o papel da escola é bem mais amplo do que apenas ensinar conteúdos dos currículos interdisciplinares. Isso porque as crianças necessitam aprender regras sociais para viver no mundo, sendo participativo em seu meio. A sociedade ajuda na construção da escola como espaço do encontro de saberes, *locus* de diferentes aprendizagens.

Diante do exposto, destaca-se que, no Grupo Escolar Professora Ricarda, conforme relatos dos colaboradores da pesquisa, muitas eram as dificuldades que os alunos enfrentavam, que englobavam as de aprendizagem e as de falta de recursos. Os estudantes do Grupo

enfrentavam tudo indo à escola estudar diariamente, sendo participativos para não perderem o pouco que tinham para sua formação.

Apontam os relatos que, quando os alunos apresentavam dificuldades na alfabetização, algumas professoras os convidavam para irem a suas casas no contraturno para receberem reforço escolar. Elas faziam isso por conta própria, segundo uma das professoras colaboradoras da pesquisa, porque ficavam penalizadas com a situação deles.

A dedicação das professoras, no objetivo de alfabetizar seus alunos, ia além dos muros da escola. Da escola para a casa delas, os aprendentes recebiam reforço. Em troca, as professoras recebiam apenas a satisfação de ver cumprido seu papel de ensinar, a qualquer custo, os que necessitavam de aulas particulares sem poder pagar por elas. A cultura moral era de arrumar meios interdisciplinares na árdua tarefa de ensinar. Como as práticas cotidianas no Grupo Escolar dispunham de formas diferentes na aprendizagem, a música fazia parte porque as professoras tocavam e cantavam para os seus alunos.

As professoras traçavam seus planos de ensino que eram usados como armas certas para atingir seus alvos: conseguir que os alunos aprendessem os conteúdos propostos. Havia a preocupação em inovar e esse algo diferente envolvia a história do lugar, da cidade, do povo. As aulas aconteciam em salas, com um dia específico para brincadeiras e para o ensino da cultura das datas comemorativas.

O ato de ensinar envolvia o ensino de ler e escrever, a cultura cívica nacional, as curiosidades da região que interessavam muito aos alunos. As brincadeiras e os jogos eram parte desse processo de aprendizagem. Mesmo sem recursos necessários, as professoras davam o melhor de si para continuar tendo a confiança dos pais de entregar seus filhos para essa educação.

A aprendizagem, como se pode perceber, seguia padrões tradicionais, fazendo-se cultura a dedicação ao ensino dos alunos, mesmo diante da precariedade do sistema ainda em transformação - com modelos políticos educacionais transitórios. A tradição das filas, de cantar os valores cívicos nacionais, era regra aprendida pelos estudantes. Os professores faziam formações para aplicação do ensino⁸.

A clientela do Grupo Escolar Professora Ricarda, com maioria de origem rural, como narrado por vários entrevistados, era ensinada regularmente, apesar de os pais que residiam no meio rural não darem sequência ao ano letivo normal para seus filhos, tirando-os da Escola principalmente nos períodos de colheita da lavoura para que pudessem ajudar no trabalho do campo.

Os professores lidavam com o problema desses alunos, quase sempre ausentes da sala de aula, embora estivessem regularmente matriculados. Ficavam atrasados nos conteúdos, tendo dificuldade de aprender a programação letiva. Essa era uma cultura de certos pais de usar seus filhos no trabalho do campo, restando aos docentes o papel extra de buscar meios de recuperar, pelo menos em parte, a aprendizagem deles.

O corpo docente era reconhecido por seus esforços e o relacionamento da Escola com a comunidade era de interação nas reuniões que visavam discutir os problemas dos alunos, de acordo com cada necessidade. Os pais mostravam-se presentes quando chamados nessas reuniões.

Envolver-se por inteiro na aprendizagem do aluno requeria do professorado doar seu tempo além da sala de aula. A vida do professor

⁸ Em Goiás, na década de 1970, foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DESu) pelo Decreto n.º 281/71 da Secretaria da Educação e Cultura do Estado, que implantou, por meio da Resolução do Conselho de Educação e Cultura n.º 1.147, de 17 de dezembro de 1973, o "Projeto LUMEN", com o objetivo de habilitar, em nível de segundo grau, os professores leigos com atuação nas quatro primeiras séries do primeiro grau (DOURADO; PADOVAN, 2021, p. 206).

parecia centrada exclusivamente na carência dos alunos em aprender. Eles deviam ser submetidos às regras e, caso descumprissem, poderiam sofrer alguma sanção, com conhecimento dos pais. A função do professor parecia se estender quando os pais lhe davam liberdade para que corrigisse os desvios dos seus filhos, caso não quisessem obedecer às regras na escola.

O ensino abrangia punições físicas, exposição do aluno na frente dos demais como meio de disciplinar os indisciplinados. A cultura escolar moldava seus alunos usando práticas para regras de comportamento. Sobre o uniforme escolar, esse era denominado de farda, também simbolizando a padronização dos alunos com a cor azul, saia para meninas e calça para meninos.

O ato de planejar era feito com dedicação, mas isso não significava que a execução do planejamento fosse fácil, pois a falta de material para o trabalho em sala de aula dificultava o ensino. A função de coordenar era também de alfabetizar os alunos. O corpo docente da escola entrecruzava-se com a função da coordenadora, envolvida no ensino. A cultura moral dos participantes da educação nesse complexo Grupo Escolar era de se unirem pelo bem do aluno.

Considera Chervel (1990, p. 184) que o complexo escolar “[...] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Por essa razão, o ensino das disciplinas escolares torna-se tão importante para a compreensão da “cultura produzida na e pela escola”.

4. Considerações finais

A cultura escolar não deixa de ser um cruzamento de culturas, seguindo sua própria tendência de impor formas de pensamento. Por um lado, os influxos plurais dos indivíduos são diluídos; por outro lado, busca-se dar condições de igualdade para que todos aprendessem o currículo

escolar. Isso não é visto facilmente, pois requer minúcias de estudos de contextos históricos de classes, de grupos.

Conforme o exposto ao longo do texto, no que se refere à cultura educacional no processo de desenvolvimento do Grupo Escolar Professora Ricarda, no município de Campos Belos, em Goiás, sobretudo nos anos de 1945 a 1975, elencada nos depoimentos dos colaboradores da pesquisa que serão melhor analisados no texto final da tese, percebe-se a mobilização da escola como cultura de relações com a comunidade, ao tentar buscar soluções para atender às complexas necessidades da população.

A pesquisa trará sistematizados, no seu texto final, vários períodos da história da instituição Professora Ricarda, onde houve diferentes tipos de mobilização para que seu desenvolvimento fosse instaurado.

Pode-se inferir que ações desenvolvidas pelos professores(as) do grupo escolar estavam voltadas para atender às demandas singulares do lugar, onde a maioria da clientela tinha origem rural, com uma série de problemas de adaptação e firmação à vida estudantil, muito distinta da clientela elitizada ressaltada por Bourdieu.

Posto isso, por um lado, percebe-se que a cultura escolar do Grupo Escolar Professora Ricarda apresenta faculdades complexas, reveladas pelas suas singularidades, fenômenos inéditos; por outro lado, a comunidade escolar se propôs ao desafio de ensinar por meio das atividades desenvolvidas na escola, pelo gosto da comunidade escolar em evocar suas comemorações, em seu cotidiano, superando as dificuldades e limitações enfrentadas pelos alunos, que incluíam desde dificuldades na aprendizagem a limitações financeiras.

Por fim, verifica-se que a comunidade escolar do Grupo Escolar Professora Ricarda encampou a busca por uma cultura escolar como objeto de luta, uma vez que a escola buscava desenvolver uma relação

dialética com a sociedade, preocupada em formar o indivíduo voltado para o seu meio social, muito além dos muros da escola.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BALMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOTLER, A. H. Cultura e Relação de Poder na Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8708>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DOURADO, B. B.; PADOVAN, R. C. Formação docente primária na antiga região norte de Goiás: revisitando cursos e programas (1960-1980). In: PEREIRA, A. M. F.; BRESSANIN, C. E. F.; ALMEIDA, M. Z. C. (orgs.). **Educação, docência e saberes: instituições, história, memória e experiências**. Cruz Alta: Ilustração, 2021. p. 191-209.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A. Cultura escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

FARIAS, M. F. História e memória do Grupo Escolar de Campos Belos, Goiás: Escola Professora Ricarda (1945). *In*: PEREIRA, A. M. F.; BRESSANIN, C. E. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. (orgs.). **Educação, docência e saberes: instituições, história, memória e experiências.** Cruz Alta: Ilustração, 2021. p. 175-190.

LE GOFF, J. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias.** São Paulo: Contexto, 2011.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 14, v. 2, p. 65-71, 2000.

TEIXEIRA, A. A administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005.

Capítulo 13

As filhas de Maria Auxiliadora e educação feminina no sul do antigo Mato de Grosso (1942-1961): segundo a Lei de Gustavo Capanema

*Loren Katiuscia Paiva da Silva*¹

*Heloise Vargas de Andrade*²

1 Introdução

O presente artigo buscou compreender e analisar a proposta de educação feminina prevista no decreto da Lei N. 4.244/42 reforma do ensino secundário de Gustavo Capanema e sua repercussão para o campo educacional do antigo sul de Mato Grosso. A questão que norteou este trabalho foi a seguinte: “Qual a concepção de mulher e de educação feminina presente na legislação educacional dos anos de 1942 a 1961?”

O período selecionado para a investigação teve como marco legal a Reforma Gustavo Capanema educacionais ocorridas no período, marcadas pela promulgação da Lei 4.244 em 1942, e o ano de 1961 marcado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que colocou fim no período da reforma.

Na intenção principal reformar de reforma o ensino secundário, a iniciativa focalizou as finalidades dos diferentes ramos do ensino secundário tais como: a educação militar, educação religiosa, a educação física, e por fim as características da educação feminina.

¹Acadêmica do curso de mestrado em educação do programa de pós-graduação em educação/FAED/UFMS, e-mail: lorenkpsilva@gmail.com

² Acadêmica do curso de doutorado em educação do programa de pós-graduação em educação/FAED/UFMS, e-mail: prof.heloisevargas@gmail.com

A fim de compreender e relacionar a educação feminina do antigo sul de Mato Grosso com as diretivas trazidas pelas reformas, utilizou-se como fonte de pesquisa o documento “Exposição de Motivos” escritas pelo redator da reforma; e fontes escolares, jornalísticas e memorialísticas que retratam o ideal de educação feminina oferecida nas instituições salesianas: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Colégio Imaculada Conceição.

Para a orientação dessa análise utilizou-se a teoria de sociológica Pierre Bourdieu, que auxilia a compreender a dinâmica do campo escolar e a intencionalidade dos valores elencados para a educação feminina naquele momento. Guacira Lopes Louro (1997), auxilia como interlocutora dessa análise a partir das contribuições sobre gênero e sexualidade, para abordar a concepção de mulher presente na legislação do recorte temporal aqui delimitado.

Diante disso, o presente trabalho foi organizado em três tópicos. O primeiro tem como objetivo a aproximação da proposta educacional contida no Decreto 4.244/1942 de Gustavo Capanema, e o segundo tem como objetivo a identificação das especificidades assumidas pela educação feminina no sul do antigo Mato Grosso. As considerações finais encerram com os resultados parciais obtidos a partir desta análise.

2 A educação feminina e a reforma do ensino secundário de Gustavo Capanema

A Reforma Capanema compreende um conjunto de leis e decretos que tiveram como finalidade conferir maior organicidade para educação brasileira. Foi redigida pela pelo Ministro da Educação e Saúde - Gustavo Capanema durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Durante esses primeiros 15 anos, Getúlio Vargas governou o país com medidas voltadas para centralização do poder e fortalecimento do estado

e a criação do em sentimento nacionalista. No período, correspondeu um momento de “modernização autoritária da sociedade brasileira” (DALLABRIDA et al., s/d, p. 02).

O início do governo de Getúlio Vargas já havia sido marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde e uma reforma educacional redigida por Francisco Campos, no ano de 1931. No ano de 1942, uma nova reforma educacional, procurou amenizar o caráter autoritário e centralizador impresso na primeira reforma, e focalizar na busca de uma identidade nacional.

A educação foi vista como uma das principais promotoras desse sentimento nacionalista, e por isso passou transformações voltadas principalmente para o currículo e para fiscalização do ensino.

A reforma re-imprimia no ensino secundário um caráter baseado na cultura humanística, de espírito religioso e patriota. No artigo 1º apresentam-se as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

Esse caráter humanístico reafirmava o ensino secundário como uma etapa privilegiada de ensino; uma educação que cumpriria um papel desligado da formação profissional, visando à formação do espírito e do preparo ao trabalho intelectual, baseado na arte de bem falar e bem escrever.

Os decretos promulgados revelavam o caráter elitista, centralizadora e dualista da política educacional do Estado Novo. O ensino secundário

como instância de formação e de preparação das elites fica claro no seguinte trecho:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (BRASIL, 1942, p. 1).

O ensino secundário pouco acessível é colocado como local de produção das elites políticas e econômicas; e o ensino técnico e profissional é destinado às massas e portanto, identifica-se nele o objetivo de formação de trabalhadores braçais. Essa organização do ensino é tida como uma das maiores críticas recebidas pela reforma, e estão calcadas na identificação dessa uma dualidade de ensino.

[...] por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p.24)

Além do caráter humanístico e da dualidade do ensino, chamou atenção o teor religioso contido na reforma, proposta pelo católico Gustavo Capanema. Esse caráter incide sobremaneira nas prescrições e orientações para a educação feminina.

A primeira mudança identificada na reforma diz respeito ao fim da co-educação. O documento previa a separação de estabelecimentos escolares masculinos e femininos - nos casos das escolas mistas, deveriam ser criadas classes separadas para o sexo feminino e masculino. Além

disso, os docentes deveriam também ser do sexo feminino nas escolas femininas e sexo masculino nas escolas masculinas (BRASIL, 1942).

Essa diferenciação no ensino e separação de classes e estabelecimentos, foi justificada pelo autor da reforma da seguinte maneira,

É estabelecida a diferenciação do ensino secundário feminino. Deverá este ensino tomar em consideração a natureza da personalidade feminina e a missão de mulher dentro do lar. Decorrerão naturalmente dessa diferenciação uma diversa orientação dos programas e a separação das classes, sempre que na mesma escola secundária houver alunos dos dois sexos. É claro, porém, que sob o ponto de vista do valor da preparação intelectual, o ensino secundário feminino permanecerá identificado com o ensino secundário masculino. (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Ao colocar o ensino secundário feminino como instância de formação da mulher para o lar, indiretamente Gustavo Capanema, inviabilizou a participação social feminina em alguns campos sociais. E, legitimou o trabalho realizado pelas instituições escolares religiosas na formação religiosa de boas mães e esposas.

Para assumir tal função social, a reforma instituiu ainda mudança curricular que contemplasse esse ensino secundário feminino. Foram acrescentados novos conteúdos e disciplinas com atividades voltadas essencialmente para o que Louro (1997) chama de “domesticação do lar”.

O fazer doméstico transformado em disciplinas escolares, é altamente complexo. Passa por um processo de racionalização e tecnificação de tarefas como o “lavar”, o “cozinhar”, o “passar” e o “limpar”, minuciosamente desdobradas em passos e sequências, de forma a atender requisitos do serviço doméstico. Há que se aprender a “lavar em tina, em tanque e em aparelho elétrico”, “a passar com ferro em brasa, com ferro elétrico, com aparelho elétrico, a limpar móveis, vidraças, tapetes e metais” (LOURO, 1997, p.52).

Tais atividades foram sintetizadas principalmente na disciplina “Economia Doméstica”, que traduzia a mentalidade social da época a respeito do papel da mulher na sociedade.

Além da domesticação do lar, às mulheres foi atribuída também a possibilidade de atuar no magistério primário. Essa atribuição levava em consideração características essencialmente femininas - maior destreza, sensibilidade e instinto materno. Guacira Lopes Louro (1997, p. 96), reforça que “[...] o amor, a sensibilidade, o cuidado [...]” passou a ser requisito fundamental para a formação das mulheres.

Essa dinâmica pautou-se na compreensão de que as mulheres seriam as melhores pessoas para ensinar as crianças desde pequena, nos caminhos certos e da maneira correta. Esse cenário,

[...] não significou apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas também um processo de deslocamento de significados - de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança entre outros - que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora primária. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 212).

Para Bourdieu (2005), tal situação poderia revelar uma ótica de dominação da superioridade masculina, reconhecendo que existem condições estruturais de pensamento sobre ser mulher e ser homem, compartilhada entre os diversos setores da sociedade, difundida principalmente pelas instituições educacionais.

A compreensão dessa dominação se encontra no campo simbólico, e por tal razão é difundida de forma inconsciente, naturalizada através da disciplinarização das mulheres.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável; ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo mundo social e, em todo estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, pensamento e ação. (BOURDIEU, 2005, p.17)

Assim é possível identificar um papel dessa diferenciação de gênero na formação e na estrutura do *habitus* “[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

A partir das contribuições de Bourdieu é possível afirmar que o discurso naturalizante do papel feminino e a diferenciação de gênero como fator determinante na ocupação de espaços sociais contribui para a formação de um *habitus*. Ou seja, contribui para estruturar como as mulheres se sentem e se reconhecem perante a sociedade.

3 As filhas de Maria Auxiliadora e a educação feminina sul Matogrossense

Na intenção de se aproximar do objetivo ora proposto, o presente tópico procurou levantar indícios a respeito da educação feminina no sul do antigo Mato Grosso, para isso, buscou-se em documentos escolares e na historiografia regional evidências da influência das Filhas de Maria Auxiliadora em duas instituições do estado.

As filhas de Maria Auxiliadora formaram um grupo de religiosas que se dedicavam à educação feminina, fazendo o que Dom Bosco³ propunha

³ São João Bosco, mais conhecido como Dom Bosco, foi o fundador de um amplo movimento em prol da educação, tendo como pilar a evangelização da Juventude. A assistência foi um dos motivos pelo qual Dom Bosco justificou a fundação da congregação Salesiana. Em maior ou menor grau, as ações dos Salesianos sempre estiveram vinculadas

para os meninos, “[...] instruir e educar nos princípios cristãos católicos a mocidade, na virtude e na moral cristã, era incumbência das Irmãs Salesianas Filhas de Maria Auxiliadora” (REVISTA MARIA AUXILIADORA, 1998, p. 4 *apud* BARBOSA, 2019, p. 42).

Trata-se de congregações religiosas que tinham a caridade como um dos mais importantes pilares religiosos. Por isso, suas práticas religiosas vinculavam-se não somente ao campo religioso, mas principalmente ao campo educacional ao campo médico, e ao campo da assistência social – uma forma de fortalecer a religião católica entre os leigos.

Atividades desenvolvidas pelos colégios femininos salesianos tuteladas pela Igreja Católica nas décadas de 1930 e 1940, estiveram em conformidade com as políticas públicas e educacionais do Estado Novo e alinhadas aos projetos do governo de nacionalização do ensino e proteção da família. (BITTAR, 2010).

O recato, a devoção e a família, constituída segundo casamento católico, e a missão de realizar a difusão da fé católica eram as tarefas próprias da mulher, que se queria voltada unicamente para seu lar, seu marido e seus filhos. Assim, a educação da mulher devia visar à preparação para o desempenho das atividades que dela se esperava no lar. (MARTINS; MARTINS, 1993, p. 12).

No sul do antigo Mato Grosso, as salesianas instalaram duas instituições femininas. O Colégio Imaculada Conceição em 1904, com sede na cidade de Corumbá; e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em 1926 na cidade de Campo Grande. Nos primeiros anos de funcionamento as duas instituições trabalharam com o oferecimento o curso primário no

ao caráter assistencialista e também visava acolher as crianças e os jovens da sociedade. Esses educadores chegaram ao Brasil no final do século XVIII, inseridos no contexto de avanço do movimento ultramontanista, com a finalidade de conter o avanço do liberalismo e fortalecer a fé cristã. As Filhas de Maria Auxiliadora estiveram à frente de estabelecimentos de ensino para moças com o objetivo de formar uma base católica familiar.

regime de internato e externato e cursos avulsos para as moças da sociedade.

Com uma posição mais consolidada no campo educacional as salesianas ampliaram os serviços com a oferta de cursos pós-primários. O ensino secundário, mais especificamente iniciou em 1934 no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora⁴, e em 1937, no Imaculada Conceição.

As Filhas de Maria Auxiliadora contribuíram para estruturação do campo educacional⁵ com ampliação de oferta do curso. Para concorrer com a iniciativa leiga, procuraram consolidar uma imagem de excelência/prestígio escolar; e, alcançar seu público-alvo: as filhas das elites regionais⁶.

Para isso as salesianas investiram em capital social para ganhar visibilidade na sociedade apoio do campo político e financiamento do poder público. Nesse sentido, ações sociais e a caridade das irmãs tornaram-se o principal argumento utilizado por elas para conseguir apoio já que as instituições contribuíam com a sociedade sul-mato-grossense por meio de ações e projetos de assistência sociais com moças pobres e órfãs.

As salesianas operaram de maneira semelhante nas duas cidades para forjar uma identidade para colégios da congregação no campo educacional. Essa identidade pode ser compreendida a partir das práticas

⁴ O curso secundário da instituição passou em regime de inspeção permanente a partir de 1938, por meio do Decreto n. 2.628, quando passou a denominar-se “Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora”. E voltou a ser chamado de Colégio Nossa Senhora Auxiliadora a partir do ano de 1943, quando passou a oferecer o segundo ciclo do ensino secundário, o colegial.

⁵ No sul do antigo Mato Grosso o curso secundário começou a ser oferecido pelo poder público em 1928 no Ginásio Maria Leite, em Corumbá. Em cidade de Campo Grande o ensino secundário público começou a ser oferecido apenas em 1938, no Ginásio Campograndense. A iniciativa privada, por sua vez, continha dois ginásios católicos implantados pelos Salesianos de Dom Bosco para atender aos meninos – e o Ginásio Osvaldo Cruz, uma opção privada e de ensino misto.

⁶ A questão de classe aqui é compreendida a partir da teoria bourdieusiana, a qual leva em consideração frações de classe e especificidades locais observadas na estrutura social, como volume e estrutura de capitais. (BOURDIEU, 2007). Para o sul de Mato Grosso, essas frações da classe dominante poderiam contemplar grandes desde grandes latifundiários, políticos, profissionais liberais -como médicos, advogados, engenheiros - e até mesmo militares, comerciantes e funcionários públicos.

culturais, sociais e escolares oferecidas pelas instituições. A análise da documentação escolar possibilita uma aproximação das atividades inclusas no programa escolar que contribuíam para o apregoado enobrecimento cultural e preparo para a vida adulta – o casamento cristão, a maternidade e o cuidado do lar.

Nesse sentido, as disciplinas de cunho humanístico e religioso cumpriam o papel de preparar as moças da elite para desempenharem o papel de damas da sociedade com “[...] disciplinas que procuravam refinar as alunas culturalmente, apoiadas nos estudos das humanidades e letras, além da devoção religiosa.” (ORTIZ, 2014, p.61), uma característica dos colégios de tradição católica que tinham como sua maior expressão a *Ratio Studiorum*⁷.

Além do ensino regular as instituições ofereciam cursos extracurriculares não estavam inclusos nas mensalidades regulares “piano, violino, bandolin, pintura, flores artificiais, datilografia, bordado, corte e costura”. (RELATÓRIO..., 1940) Além disso, perpassavam os conhecimentos e disciplinas do curso secundário [...] lições graduadas de religião, instrução moral e cívica, educação domestica, canto, trabalhos manuaes, costura e tudo quanto possa concorrer para completar a educação de uma jovem.” (REGIMENTO..., 1944).

A educação doméstica mencionada na documentação, tinha como objetivo proporcionar conhecimentos relativos às “atividades femininas”, ou seja, afazeres domésticos e funcionavam como instrumento moralizador e disciplinador do corpo, da mente, como um atestado de

⁷ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes desse documento ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*, a qual se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos.

virtude e aceitação das moças na sociedade (RIZZINI, 2008; RIZZINI, 2009).

Com isso as salesianas tinham como objetivo formar meninas aptas para gerenciamento e cuidado do lar. Apesar dos disso, é na investigação do cotidiano e das práticas escolares que essas concepções a respeito de educação feminina podem ser melhores compreendidas e analisadas. Dentro das instituições, as diferenças de classes sociais⁸ proporcionavam também uma diferença de finalidade educativa. Para meninas, filhas das elites locais,

[...] a função do colégio caracterizou-se por oferecer às educandas instrução voltada para o refinamento cultural e social, a fim de torná-las aptas ao convívio social como mulheres virtuosas, polidas e religiosas convictas, atendendo assim às expectativas das famílias que desejavam ver suas filhas como futuras “damas da sociedade”. (TRUBILIANO; MARTINS, 2010, p. 4).

Essas características educativas aproximavam as estudantes de padrões legitimados socialmente, essencialmente almejados pelas elites. Elegância, o recato, religião e a erudição da cultura europeia poderiam contribuir para o empreendimento de uma estratégia matrimonial, e proporcionar um “bom casamento”.

Conquanto que, [...] o trabalho braçal era para as crianças acolhidas o mais adequado tipo de formação educativa que deviam receber. (MORAES, 2011, p.115). Esse conhecimento era necessário para que além de cuidado com o lar, as meninas acolhidas tivessem um trabalho digno e respeitoso – uma finalidade educativa que possivelmente contribuía tão somente para a manutenção social.

⁸ A análise dessa diferença de classe social, considera somente a finalidade educativa. No cotidiano escolar, principalmente para as meninas internas é possível observar outras implicações dessas diferenças. A questão de classe social não será aprofundada no presente artigo, mas é evidenciada nas dissertações de Moraes (2011) e Ortiz (2014).

Outros “conhecimentos femininos” compunham o rol de conhecimentos institucionalizados. De acordo com Ortiz 2014, estavam previstos nos programas das disciplinas e nos pontos de provas temas como “matrimônio” e “maternidade”. Isso porque, esse eram considerados os destinos mais certos para o público feminino, juntamente com o magistério.

O magistério, considerado uma profissão feminina considerava a docilidade, a religiosidade e as características maternais indispensáveis para a formação de professoras. Por isso, o curso normal dos colégios católicos “[...] ‘era vista como a melhor educação que um pai daria para sua filha. Eram consideradas bem vistas as moças que a frequentavam.’”. (SANTOS, 2006, p. 103).

O curso normal configurou-se como uma das principais opções de ensino pós-primários até mesmo para as moças que não pretendiam ingressar no magistério. Esse fenômeno está relacionado ao reconhecimento da escola como instância legítima da formação integral da mulher, na acepção mais ampla do termo - a formação da esposa e das mães futuras gerações. (LOURO; MEYER, 1993).

4 Considerações finais

A reforma de Gustavo Capanema, brevemente analisada, configurou-se como uma iniciativa legal que compôs projeto de nação e de família do Estado Novo. Para isso, encontrou apoio importante na Igreja Católica, desejosa por reconquistar espaços sociais perdidos com o avanço das ideologias liberais no início do século XX.

Dentro desse projeto nacionalista, a finalidade educativa impressa pela reforma esteve atrelada a necessidade de uma formação escolar patriótica, nacionalista e conservadora. Um modelo educacional, que

principalmente no ensino secundário contribuiu para legitimar o trabalho das congregações católicas.

Além disso a imposição de colégios separados por gêneros tornou-se vantajosa para os colégios católicos, por não precisarem se adaptar a reforma - que no sul do antigo Mato Grosso, foi representada pelos Salesianos de Dom Bosco e pelas Filhas de Maria Auxiliadora.

Os princípios e ideais católicos e conservadores serviram para reforçar atividades a existência de atividades e papéis sociais tipicamente femininas, bem como a limitação da atuação feminina nos diferentes espaços e campos sociais.

Referências

AZZI, Riolando. **As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil**: Cem anos de história. 3º volume. A expansão do Instituto (1942-1967). São Paulo: Salesiana, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand. Brasil, 2003. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**, elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Decreto-lei nº4. 244, de 9 de abril de 1942- Exposição de motivos. **Portal Da Câmara de Deputados**. Brasília, DF.

BRASIL, **Decreto nº 11.470**, de 03/02/1943. Autoriza que o Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, com sede em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso, funcione como colégio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-11470-3-fevereiro-1943-463805-norma-pe.html>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL, **Decreto nº 2.628**, de 04/05/1938. Concede inspeção permanente ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, com sede em Campo Grande, Mato Grosso. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-2628-4-maio-1938-346029-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4. 244, de 9 de abril de 1942. **Portal Da Câmara de Deputados**. Brasília, DF.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. **Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho**: primeiras aproximações. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/reformacapanemaereformamendoncafilhoprimeirasaproximacoes.pdf>. Acesso em: 04 de dez de 2020.

DALLABRIDA, Norberto; MEZURAM, Dayane; TREVIZOLI, Leticia Vieira. **As mudanças experimentadas da Cultura Escolar do Ensino Secundário devido a Implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei De Diretrizes de Bases da Educação De 1961**. Disponível em: <file:///C:/Users/loren/Downloads/4066-Texto%20do%20artigo-10416-1-10-20131021.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 363-369, 2012.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. **A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina**. (1946-1970). Cad. Pesq. São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov., 1993.

MARTINS & MARTINS. O Colégio Nossa Senhora das Dores de Diamantina e a educação feminina no norte/nordeste mineiro (1860-1940). **Revista de Educação**. Belo Horizonte, vol.17, 1993, p.12.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PENTEADO, Yara. **Auxiliadora setenta anos**. Campo Grande: Ruy Barbosa, 1996.

REGIMENTO interno ou regulamento do Colégio Imaculada Conceição, 1943. Corumbá, MT, Estatuto ou regimento interno, 1944.

RELATÓRIO do Gymnasio “Immaculada Conceição”, 1940. Corumbá, MT, Relatório do Curso Ginásial 1940.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Tatiana Cavanha. **Formação inicial docente: a escola normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus (1946 - 1971)**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, 472p.

Capítulo 14

As raízes históricas da Internacional da Educação

Isabella Delcorso¹
Carlos Bauer²

1 Introdução

No presente artigo trazemos alguns estudos que estamos empenhados em realizar sobre as primeiras organizações internacionais de trabalhadores em educação. Desde 1912 com a criação do *International Committee of National Federations of Teachers of Public School* na Bélgica, uma segunda organização fundada em 1923, em São Francisco, a *WFEA (World Federation of Education Associations)*, elencando outras organizações pioneiras concentradas, basicamente, na Europa e na América do Norte. Há que se investigar também a presença dos partidos e das organizações políticas dos trabalhadores, marxistas ou ditas de esquerda na luta pela consolidação destes organismos de defesa dos interesses imediatos e históricos dos que vivem do trabalho no mundo da educação.

Um estudo sobre como ocorreram as transformações no mundo do trabalho, das mudanças na esfera social das classes assalariadas, contrapondo-se às mudanças nas formas e no padrão do sistema capitalista desde a década de 1910, e no contexto neoliberal ou de mundialização do capital se faz necessário para entendimento do contexto histórico, amalgamadas nas mudanças experimentas e refletidas nas

¹ Doutoranda em Políticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, Mestre em Educação e Pedagogia (Uninove), historiadora (PUC-SP). E-mail: isabelladelcorso@gmail.com

² Professor Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: professorcarlosbauer@gmail.com

formas contemporâneas de organização sindical dos trabalhadores em educação em escala mundial.

Os processos históricos da internacionalização dos organismos políticos, associativistas e sindicais dos trabalhadores em educação, nos remetem ao que poderíamos chamar de ciclos de mobilização docentes que irromperam em diferentes partes do mundo ao final da década de 1970. A nossa preocupação com este estudo é que existem importantes registros de ações perpetradas pelos movimentos de professores em períodos históricos mais remotos, mas, o grau de radicalidade e a abrangência geopolítica que se colocou a partir daquele momento encontra paralelo na história do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação.

O principal fator explicativo que está associado ao crescente grau de mobilização destas entidades é de natureza econômica e financeira, inerentes a atual etapa histórica de mundialização do capital e que incidem, diretamente, nos processos produtivos, crescimento do trabalho morto e cibernético-eletrônico, concentração da renda mundial, ampliação dos gastos bélicos, poderio do capital parasitário ou especulativo em escala internacional e a instauração de processos recessivos.

Esse quadro terá efeito imediato nos governos nacionais que deverão adotar políticas de contenção dos gastos públicos e de cortes dos serviços essenciais oferecidos à população, em intermináveis anos de recessão, crescimento incontrolável da inflação, cortes sistemáticos de salários, desemprego em massa, privatizações dos setores estratégicos da economia, enfim, o ideário do chamado neoliberalismo alcançava sua hegemonia, se colocava em marcha acelerada pelo mundo afora, pressionando os trabalhadores a se organizar e a se mobilizar, local, nacional e internacionalmente, para fazer frente às essas investidas contra os mais elementares direitos sociais.

Nos países periféricos do capitalismo, nesse mesmo período, as lutas pelos direitos civis e humanos, pela afirmação da cidadania e da democracia política também contribuíram e constituíram um componente importante desta equação, influenciando a participação, a mobilização e a presença docente na cena social.

A onda conservadora se nutriu e se levantou desde os países centrais do capitalismo, como é o caso da Inglaterra e dos Estados Unidos da América (EUA), ganhou força política e ideológica com a vigência do ideário do neoliberalismo e se espalhou pelo mundo inteiro na forma de contrarreformas que haveriam de exigir dos trabalhadores ampliarem sua resistência e a capacidade enfrentamento, a disposição de mobilização e de organização internacional.

O que nos chama atenção e nos motiva a estudar, numa perspectiva histórica, é a compreensão crítica e contextualizada de como foram organizadas e constituídas as entidades internacionais dos trabalhadores da educação, imbuídos da perspectiva de que os seus propósitos estão em sintonia com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

2 Desenvolvimento

O escopo mais geral dos estudos históricos educacionais que realizamos, até o presente momento, estão associados à compreensão crítica do papel das organizações internacionais de professores, desde a sua gênese, construção até a sua consolidação política e social, ou seja, estamos preocupados em entender alguns aspectos de sua história, desde os primórdios até a contemporaneidade destas instituições.

Neste sentido, os apontamentos de DAL ROSSO (2011, p.17) inserem-se no âmbito desta proposta de pesquisa que acalentamos e, ora, apresentamos:

O objeto é o sindicalismo no setor da educação. Sindicalismo, o substantivo: docente e trabalhadores de educação, os adjetivos. Do que decorre uma dupla visão sobre a teoria do sindicalismo docente. A primeira, sugerida pela leitura conjunta do substantivo e do adjetivo, é que a teoria do sindicalismo em educação está contida dentro da discussão geral do lugar e do papel do sindicalismo na sociedade. A segunda consiste em assumir que o sindicalismo em educação é uma esfera da vida social com estatuto de legitimidade igual a qualquer outra esfera de atividade para o estudo da atividade sindical. Em favor da primeira está toda uma tradição teórica construída pelas ciências sociais, pela ciência política e pela sociologia, durante mais de um século e meio de pensamento social. Isto significa dizer que a partir da teoria do sindicalismo em geral olha-se o sindicalismo em educação. Em favor da segunda está a especificidade do campo da educação na sociedade não apenas enquanto reproduzidor ou transformador do sistema de relações vigentes, como, especificamente, enquanto a educação encarna uma das esferas em que predomina o trabalho imaterial, o que tem a ver especialmente com o empenho do afeto e do intelecto do trabalhador mais do que com o esforço físico próprio do trabalho material.

No bojo desta compreensão, estamos preocupados em entender como se deu a formação das organizações internacionais de professores, desde as suas primeiras tentativas, registradas na Bélgica, em 1912, como, também, trazendo para o estudo as tentativas pioneiras que conclamaram a organização da Internacional da Educação.

Desde que os representantes da classe trabalhadora começaram a se organizar e lutar pelas suas condições de trabalho, os trabalhadores da educação também se dedicaram a se inserir nestes movimentos. As diversas formas de organizações sindicais e associações de educadores começam a ganhar formas locais até tornarem-se internacionais.

Do ponto de vista histórico educacional, pouco se sabe como foi a formação destas organizações e, principalmente, o contexto que abrange a formação das organizações internacionais. Este trabalho vislumbra

poder contribuir, no campo acadêmico e em diversas áreas do conhecimento, com uma produção pouquíssima estudada sobre o tema das organizações internacionais dos trabalhadores em educação.

O professor Amarílio Ferreira Jr. (1989), traz um apontamento intrigante a respeito dos trabalhadores em educação, como a proletarianização dos professores. Diz que a modernização das relações de produção capitalistas e a ampliação dos contingentes médios assalariados, dos quais os professores seriam parte, levaram a uma nova situação da classe. Há uma profissionalização da atividade docente que, no passado, os professores eram identificados como parte da intelectualidade. Já hoje estariam bem mais identificados com as classes assalariadas.

A metodologia que estamos empregando no curso desta pesquisa consiste, basicamente, em três etapas distintas:

- Pesquisa bibliográfica dos principais teóricos sobre o assunto (História Oral, Associativismo e Sindicalismo dos trabalhadores da Educação, História e contexto nos quais estão inseridas as primeiras organizações Internacionais da Educação;
- Pesquisa documental, com a história das Internacionais da Educação;
- Entrevistas semiestruturadas sobre a formação e presença dos educadores nos diversos sindicatos e organizações internacionais.

Desse modo, o percurso metodológico dar-se-á por meio de entrevistas, da pesquisa exploratória e análise bibliográfica. Está sendo feita uma revisão na literatura pertinente, consultando os teóricos que embasaram a discussão sobre história oral, antes de se iniciarem as entrevistas em campo: Bosi (1994); Benjamin (1994); Bergson (1999); Halbwachs (2004); Pollak (1989); Portelli (1997). Quanto à concepção do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores da educação, se fez essencial o material (que está sendo) coletado da Rede Aste (Rede de

Pesquisadores e Pesquisadoras Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação), como o trabalho dos autores: Dal Rosso, Márcia Ondina Vieira Ferreira, Gindin, Bauer, Ferreira Jr., e outros. Além desses autores, a pesquisa se respaldará em documentos, cartas, decretos e outros, referentes à formação das organizações internacionais de educação.

O estudo documental tem se pautado nas seguintes questões da pesquisa: em que contexto histórico nascerão as primeiras organizações internacionais da educação? Essas organizações serão formadas por quais personagens? Como foi o processo para sua construção, com lutas, apoiados por seus respectivos governos? Logo, nosso objeto de estudo é a compreensão histórica do processo de formação da Internacional da Educação (IE) em suas diversas realidades: na Europa e na América, a princípio, até se espalhar pelos cinco continentes.

Objetivamos, com esta pesquisa, auxiliar estudos futuros sobre a história do associativismo e do sindicalismo, já que se trata de uma análise povoada de informações e questionamentos do contexto sociocultural, laboral e educacional, baseada em postulados explicativos, para proporcionar uma maior diversificação das ideias expostas.

Será realizada, por meio da técnica de análise de conteúdo, nos escritos analisados, a proposta de política de inclusão, dos educadores de diversas realidades, para a formação das Internacionais da Educação. Essa análise permitirá identificar, verificar e avaliar como foi implementada e transformada a educação ao redor do mundo. Todavia, os referenciais teóricos serão fundamentais para complementar a análise dos dados e viabilizar a interpretação das informações contidas nos documentos e entrevistas que serão realizadas com os dirigentes dessas organizações internacionais.

3 Raízes históricas da Internacional da Educação

Em 1912 foi estabelecido o *International Committee of National Federations of Teachers of Public School*, na Bélgica. Em 1923, a *WFEA (World Federation of Education Associations)*, em São Francisco. Também foram estabelecidas algumas outras organizações, como a *International Federation of Teacher Associations* e a *International Trade Secretariat of Teachers*, em 1926.

Mas, ao longo das décadas de 1920 e 1930, por conta dos mecanismos repressivos reinantes em diferentes países e a própria dispersão da categoria, estas organizações, tinham um número baixo de integrantes, com os seus membros concentrando-se, basicamente, na América do Norte e na Europa.

3.1 Um momento histórico singular

Em suas origens um momento importante da história da organização internacional dos professores se deu a partir de 11 de agosto de 1925, quando um grupo de 38 educadores chegou em Leningrado, importante cidade da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Conforme foi informado, em sua edição de primeiro de maio de 1925, pelo *Jornal A Classe Operaria*, destes, pelo menos, 28 eram afiliados à Internacional dos Trabalhadores do Ensino, e lecionavam na escola primária, no ensino médio e superior.

Do ponto de vista político, 10 pertenciam aos quadros da Internacional Comunista; 11 eram vinculados aos partidos de tendência socialista da Bélgica, da França e da Alemanha, enquanto um deles tinha relações com a defesa da democracia em seu país e 15 não participavam de nenhum partido político.

Do ponto de vista mais geral, todos os participantes da delegação ficaram entusiasmados pelas realizações pedagógicas, culturais e cheios de

“confiança no futuro moral e intelectual dos operários e camponeses russos” (A Classe Operaria, 1925)

3.2 Chegada dos educadores em Leningrado

A delegação foi recebida por representantes das federações profissionais dos trabalhadores do ensino, dos alunos que saudaram calorosamente em francês e alemão, a delegação, então, respondeu com o canto d’A Internacional.

Em nome de 600 mil trabalhadores do ensino, o professor Safonoff, membro do *Presidium* do Comitê Central dos Trabalhadores do Ensino, saudou a delegação: “Vós viestes a fim de ver a verdadeira República dos Soviets, para conhecer a instrução do povo. Nós não vos esconderemos nem os nossos sucessos nem os nossos insucessos”. (A Classe Operaria, 1925)

Em nome dos trabalhadores do ensino de Leningrado o professor Mateu Chikin saudou a delegação, proclamando: “A união do martelo, da foice e do livro” (A Classe Operaria, 1925).

O professor Henry van dan Henvel, presidente da delegação e membro do partido operário belga, saudou os trabalhadores do ensino de Leningrado e a “Esquadra Vermelha”:

Nós vos saudamos muito calorosamente, camaradas. (...) Si bem que nos tivessem dito, antes da nossa partida, e iríamos a um paiz selvagem, isto não nos demoveu e nossa decisão de vir a este paiz que fez reformas inauditas no ensino, foi inabalável. Viva a união dos trabalhadores do ensino de todos os paizes. (A Classe Operaria, 1925, p. 4)

3.3 Uma sessão na Secção do Ensino

No dia 13 de agosto de 1925, a delegação visitou a Secção do Ensino do Povo. Os delegados se interessaram pelo ensino político, pela existência

de um método de trabalho nas escolas, pelo ensino de história natural, da indústria, pela introdução da infância que trabalha nas usinas, pelo ensino físico, pela administração das escolas, pela instrução das crianças “**degeneradas**”. (A Classe Operaria, 1925)

A delegação ficou admirada quando uma das professoras, chamada de Liliã, disse que as punições “não existiam na nossa escola” (A Classe Operaria, 1925).

Depois os delegados fizeram perguntas ao respeito dos analfabetos de certa idade e do ensino concernentes às questões sexuais.

Um pedagogo da delegação observou “a diferença entre a antiga e a nova Rússia é imensa. Constatamos isto quanto ao methodo de ensino das crianças. Vencestes já todas as dificuldades que entravam hoje em dia o nosso caminho” (A Classe Operaria, 1925)

Um professor alemão declarou:

Sentimos que nos achamos em um atelier onde se edifica uma nossa historia. Estamos encantados com a vossa firmeza e com a vossa persuasão na vossa força, assim como nos encargos concretos tão claros e tão precisos. Os retratos dos laders proletários Zinoviev e Krupskaja os contemplam e nos falam da edificação cultural. Percebemos agora tudo que falta ao nosso ensino do povo e o que está realizado entre vós nos parece um sonho. Acredito que os paizes do ocidente seguirão o vosso exemplo. Ao voltarmos ao nosso paiz, deveremos estudar vossas obras, mas, antes de tudo, deveremos seguir e ser devotados com vós à grande bandeira vermelha. (A Classe Operaria, 1925)

Ainda como foi noticiado pelo jornal, a sessão foi suspensa ao som d’A Internacional.

3.4 A Internacional da Educação

O movimento sindical mundial, incluindo as organizações de professores, se reorganizou após a Segunda Guerra Mundial, com a

influência da cooperação dos países Aliados. Desta forma, unindo membros de raízes e orientações divergentes, foi fundada, em outubro de 1945, a *World Federation of Trade Unions* (WFTU). Logo ficou claro que esta organização era controlada pelo Partido Comunista da União Soviética (PCUS), fazendo com que sindicatos independentes e livres de centros nacionais deixassem a *WFTU* e unificassem outros, criando a *Confederation of Free Trade Unions* (ICFTU) em 1949.

A Secretaria de Comércio Internacional (*Trade Secretariats - ITS*)³, as organizações dos sindicatos por setor, além da *International Transport Workers' Federation* (ITF)⁴, estavam bastante enfraquecidas no período da guerra. A ITS se recusou a abdicar de sua autonomia e ficar sob controle central da WFTU. Sua independência também ajudou aqueles que desejavam criar um movimento sindical global, inspirado nos valores democráticos ocidentais.

Embora nunca houvesse vínculos orgânicos entre a ICFTU e a ITSs, elas compartilharam os mesmos valores e cooperaram em muitas questões. Os dois tipos de organizações, interprofissionais e setoriais/ocupacionais, foram frequentemente denominados como “a família da ICFTU”.

Inspirados nos ensinamentos sociais cristãos, surge um terceiro agrupamento de organizações sindicais internacionais. Foi criada em 1920 a *International Federation of Christian Trade Unions* (IFCTU) e substituída pela *World Confederation of Labour* (WCL) em 1968. Embora a WCL se considerasse inspirada no espiritualismo e carisma cristãos, seus membros não se limitavam apenas a esta organização.

³ Em 2002 foi renomeada para *Global Union Federations* – Federações Sindicais Globais

⁴ Federação Internacional dos Trabalhadores em Transportes (ITF)

No nível setorial a WFTU possuía sindicatos internacionais [*Trade Unions International (TUI)*] alguns controlados e outros que faziam parte da organização. A *Teacher TUI* era a *World Federation of Teacher 's Unions (FISE)*, com base em suas iniciais em francês. A WCL também possuía estruturas setoriais denominadas “Ação Social”. A *World Confederation of Teachers (WCT)*, depois de fazer parte de um órgão do setor público, tornou-se uma estrutura separada para professores dentro da WCL.

No pós-guerra, em 1946, além da WFTU, da FISE e do órgão cristão do setor público, a WFEA cresceu, se combinou com outras, até ser renomeada como *World Organisation of the Teaching Profession (WCOTP)*. Em 1951, a *International Federation of Free Teachers Unions (IFFTU)* fazia parte da família ICFTU.

Desde o início, a IFFTU se considerava uma organização sindical, pois, defendia a democracia e era engajada na luta dos sindicatos livres contra o governo, os empregadores, os partidos políticos e a dominação religiosa. Muitos membros da WCTOP na época consideravam-se parte de associações profissionais e não de sindicatos.

Como regra, a maioria das organizações de professores mais antigas, tanto em nível nacional quanto internacional, eram organizações profissionais, associações, não sindicatos. E procuravam não se envolver em negociações coletivas. Contudo, na maioria dos países da época, não era possível, por lei, que os professores se organizassem, negociassem ou fizessem greve.

Essa situação só vai começar a ser alterada, de maneira significativa, após a Segunda Guerra Mundial, fazendo assim com que muitas organizações comessem a se envolver nas negociações coletivas, incluindo algumas que antes se consideravam organizações puramente profissionais.

A rivalidade organizacional era forte, mas também havia áreas de cooperação. Por exemplo, as diferentes tendências democráticas trabalharam juntas, muitas vezes, procurando encontrar denominadores comuns para enfrentarem as dificuldades enfrentadas pelos professores em várias partes da Europa.

Já em 1969, foi formado um comitê formado para esse fim, chamado *European Trade Union Committee for Education (ETUCE)*. Alguns sindicatos nacionais que trabalharam como o ETUCE juntaram-se ao WCOTP e à IFFTU. Havia também alguma afiliação dupla nos países em desenvolvimento.

3.5 A fusão das organizações educacionais internacionais

Nos Estados Unidos da América, as desavenças entre o *National Education Association (NEA)* e a *American Federation of Teachers (AFT)* vinha de muitos anos e havia claras diferenças de concepções entre aquilo que se postulava ser próprio da intervenção de uma organização profissional (NEA) e o que deveria se constituir como um atributo sindical (AFT).

Houve mudanças nas duas organizações que também refletiram as crescentes possibilidades de ação sindical na esfera educacional norteamericana. A NEA tornou-se mais interessada, particularmente, em certos estados, em negociação coletiva e, a AFT, colocou uma ênfase relativamente maior nas questões profissionais do que em seu início. Em algumas grandes cidades, houve até fusões entre as duas organizações.

A AFT fazia parte da IFFTU, inclusive, Albert Shanker, era o presidente dessas duas entidades. Já a NEA era membro do WCOTP e sua presidente, Mary Futrell, a mesma para as duas organizações. Tudo isso, agregado ao que estava acontecendo na Europa e em outros locais, criou um ambiente que mudou a natureza das discussões e levou à unidade.

A liderança dos dois principais sindicatos americanos concordou que, apesar de suas diferenças domésticas, eles deveriam explorar as possibilidades de criar uma nova organização em nível global. Os dois presidentes desempenharam um papel importante e contínuo ao estabelecer as bases para uma fusão bem-sucedida. Também houve um grande compromisso dos respectivos secretários gerais da IFFTU e WCOTP, Fred Van Leeuwen e Bob Harris, respectivamente, para facilitar o entendimento e as boas relações, removendo as barreiras à unificação.

3.6 A fundação da Internacional da Educação

No dia 26 de janeiro de 1993, em Estocolmo, Suécia, a IFFTU e a WCOTP se fundiram para formar a *Education International* (EI). Albert Shanker foi eleito presidente fundador da EI e, Mary Futrell, foi eleita presidente da EI. O secretário geral da IFFTU, Fred Van Leeuwen, foi eleito secretário geral e concentrou-se inicialmente na construção de todas as estruturas da nova organização. O Secretário Geral da WCOTP, Bob Harris, foi eleito diretor executivo de Relações Intergovernamentais, encarregado de estabelecer o papel da EI como porta-voz dos professores e funcionários da educação em todo mundo.

A *World Confederation of Teacher* (WCT) e a *World Confederation of Labour* (WCL) não participaram da criação da EI, mas, ingressaram em um processo que começou em 2004 e continuou em 2006. Esse foi o mesmo ano em que a *International Confederation of Free Trade Unions* e a *World Confederation of Labour* lideraram a unificação dos órgãos interprofissionais dos centros nacionais no movimento sindical democrático do mundo para formar a *International Trade Union Confederation* (ITUC).

A criação da EI não apenas criou a maior e mais poderosa organização sindical internacional da história, mas reuniu as duas poderosas tradições

dos sindicatos da educação e organizações profissionais. Por quase um quarto de século, os sindicatos fortaleceram suas contribuições para defender e aprimorar a profissão de ensino e excelência e o desenvolvimento profissional, aumentando o alcance e a influência dos sindicatos.

A fusão trouxe unidade com base em um consenso em torno da ideia de sindicalismo livre e a democracia. A organização unida também trouxe um grande avanço no nível político. A nova organização tornou possível que uma educação de qualidade gratuita se tornasse uma prioridade global.

Como nunca, a defesa do direito à educação se uniu à defesa e ao exercício dos direitos sindicais para dar à *EI* e suas organizações membro a capacidade de representar melhor todos os trabalhadores do setor educacional e ocupar um lugar na tabela de políticas de educação global. A união desses direitos facilitadores também impulsionou a promoção efetiva dos sindicatos educacionais da cultura, do processo e da prática da democracia.

3.7 A da Internacional da Educação no mundo

Após os embates para que fosse fundada a maior organização internacional dos trabalhadores em educação do mundo, ela começou a se expandir e criar filiais nos cinco continentes. A sede da Internacional da Educação encontra-se em Bruxelas, na Bélgica e, atualmente, sua presença no mundo está dividida em 6 sessões regionais: África, América do Norte e Caribe, América Latina, Ásia e Pacífico, países árabes e Europa.

A Internacional da Educação (IE) hoje é uma federação internacional de sindicatos da educação. Representa mais de 30.000.000 professores, trabalhadores da educação. Possui mais de 386 organizações membros em 178 países em várias regiões do mundo. Inclui da pré-escola à

Universidade. A IE é a única Federação Mundial que representa todos os professores e profissionais da educação, a fim de proteger seus direitos e o de seus alunos. Defendem uma educação pública e de qualidade, acessível a todas as pessoas. Contribui para o desenvolvimento de organizações sindicais e democráticas, promovendo a solidariedade e a cooperação mútua, lutando contra a discriminação nos espaços educacionais e na sociedade.

4. Considerações sobre os caminhos percorridos

O presente trabalho de pesquisa encontra-se em sua fase inicial, trazendo as seguintes questões para estimular o seu desenvolvimento:

- Como se deu as origens das primeiras organizações internacionais da educação? Quais embates levaram à sua fundação?
- Como estas organizações se expandiram pelo mundo? Como está inserida sua atuação nos dias atuais?

No bojo do seu desenvolvimento, estamos nos referenciando nos autores que trabalham com a História oral, para saber como tratar com a questão das entrevistas e coletas de depoimentos. Na sequência, um estudo aprofundado sobre as entidades precursoras das organizações de professores internacionais e o contexto histórico em que foi fundada a Internacional da Educação, em 26 de janeiro de 1993.

A perspectiva histórica educacional nos faz refletir porque a produção material do assunto é tão escassa. Arriscando-nos em dizer que, primeiramente, deveria acontecer, simultânea e indissolúvelmente, uma relação dos educadores com suas questões de identidade com o universo do trabalho, sem estabelecer quaisquer hierarquizações em relação às questões de ordem profissional, política ou sindical.

Dessa forma, fazer a relação do contexto histórico com o surgimento das Internacionais da Educação nos dará fundamentos para entender como elas foram arquitetadas e estão inseridas no constructo do mundo do trabalho contemporâneo.

Referências

AGIER, Michel. "Distúrbios identitários em tempos de globalização". **Mana**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, vol.7, no.2: 7-33, Out. 2001.

AGUENA, Paulo (org.). **O Marxismo e os sindicatos: Coletânea de textos de Marx, Engels, Lenin e Trotsky**. São Paulo: Sundermann, 2008.

ALBUQUERQUE, Eduardo. **A foice e o robô: as inovações tecnológicas e a luta operária**. São Paulo: Página 7, 1990.

ALVES, Giovanni. **Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho**. In Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ASCOLANI, Adrian; GINDIN, Julian. **Anales del V Seminario Internacional de la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo de los Trabajadores de la Educación: educación, trabajo docente y organizaciones gremiales**. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2015.

BAUER, Carlos et al. (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação no Brasil**. v II. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015.

BAUER, Carlos; PAULISTA, Maria Inês Paulista; DINIZ, Cássio. (org.). **Associativismo e sindicalismo em Educação no Brasil**. v. I. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, v. I. Magia e técnica, arte e política. trad. S.P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única. (Obras escolhidas)**, v. 2, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri L. **Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 19ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. "A história como memória social". In: **O mundo como teatro – Estudos de Antropologia histórica**. Lisboa: Difel, 1992.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Trabalho e formação na perspectiva da burguesia industrial. **EccoS Revista Científica** – Educação e Movimentos Sociais. São Paulo, v. 11, n. 2, jul./dez., 2009.

CHESSNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DAL ROSSO et al (org.). **Associativismo e Sindicalismo em Educação: organização e lutas**. v. I. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DAL ROSSO, Sadi. **Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação**. In Associativismo e sindicalismo em educação - organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DAL ROSSO, Sadi. **Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação**. Universidad Nacional de Rosario, 2011.

- DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélvia Leite e RÉSES, Erlando da Silva. **Condições de emergência do sindicalismo docente**. Revista Pro-Posições. Campinas, SP, maio/agosto 2011.
- DAL ROSSO, Sadi; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira Ferreira; GINDIN, Julian. (org.). **Associativismo e Sindicalismo em Educação: teoria, história e movimentos**. v. II. Brasília: Paralelo 15, 2013.
- DINIZ, Cássio e BAUER, Carlos. **História e consciência de classe na educação brasileira**. São Paulo: Sundermann, 2015.
- EDUCATION INTERNATIONAL. **Origins and History**. <https://www.ei-ie.org>. Acesso em 19 de julho de 2020.
- FERREIRA JR., Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: A saga dos professores brasileiros**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **O Novo Sindicalismo e os docentes**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Uma análise da produção sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação: a constituição de uma rede de pesquisadores**. Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro, 2.010. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/61702444.pdf>. Acesso em 30 de mar de 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Estado e sindicalismo docente, 20 anos de conflitos**. Revista Perspectivas atuais da educação/ADUSP. São Paulo: ArtMed Editora, 1997.
- GINDIN, Julián. **Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011)**. Educar em Revista, [S.l.], v. 29, n. 48, p. 75-92, jun/2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1994.

Sem autor. NO PAIZ DA EXPANSÃO DA CULTURA. **A Classe Operaria: Jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores**. Rio de Janeiro, 1925, p. 4.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. In Revista Estudos Históricos: Rio de Janeiro, 1989, vol.2, n.3.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado da história oral: a pesquisa como experimento em igualdade. **Projeto História: cultura e representação**. V. 14. São Paulo, abr. 1997, p. 19-25.

Capítulo 15

O desenvolvimento histórico do Ensino Superior no Brasil Colonial (1500-1822)

*Emerson Francisco de Souza*¹

*José Euzébio de Oliveira Souza Aragão*²

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo entender o processo histórico de formação do Ensino Superior no Brasil, enfatizando o Período Colonial, de 1500 a 1822. Para essa finalidade, pretendemos, no primeiro momento, entender o desenvolvimento da formação histórica do Estado absolutista português.

Num segundo momento, buscamos desvendar os reais interesses da burguesia portuguesa com a ocupação efetiva do território, que em pouco tempo seria chamado Brasil. No entanto não desistimos de debater sobre o “choque cultural” com a chegada dos europeus ao novo mundo, pois tais localidades já eram habitadas por povos indígenas.

Enfatizamos, num terceiro momento, a chegada de Martins Afonso de Souza, em 1549, e a ocupação efetiva do solo consolidada com a emigração de portugueses aventureiros para o novo mundo, intensificando o tráfico de escravos. Logo após, não se pode compreender o papel dos jesuítas junto à formação do “sistema” educacional brasileiro, desde a colonização dos indígenas, passando pela formação de colégios

¹ Professor da rede estadual do estado de São Paulo e da Faculdade Polis das Artes (FPA). Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em educação, do Instituto de Biociências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Rio Claro.

² Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Câmpus de Rio Claro.

para elites locais e inclusive a constituição de ensino, com caráter superior, de membros da igreja católica, se deixarmos à margem as influências exercidas pelo velho mundo na colônia portuguesa; portanto, passamos pela expulsão e a tentativa de modernização do Estado português através das políticas pombalinas.

Em suma, buscamos entender as formas de ocupação desenvolvidas no novo mundo (Brasil), e compreender as conjunturas política e econômica desse Período, desde o Pau-Brasil até as reformas pombalinas, passando pela mão de obra utilizada na etapa histórica em questão. Posteriormente, pode-se apreender a formação do Ensino Superior no Brasil. Em último aspecto, compreender a vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, e as reformas contribuiu para o desenvolvimento desse nível de ensino no país.

2 Aspectos gerais do Brasil Colonial

O Período Colonial, segundo Fausto (2009), abrange de 1500 a 1822; no entanto, em um primeiro momento da colonização, os portugueses não tiveram ocupação em massa, de imediato, pois estavam mais preocupados com as suas colônias africanas e asiáticas que, nessa época, eram muito mais rentáveis à nova descoberta.

Sua Colônia América inicialmente ficou restrita à exploração do Pau-Brasil, madeira especialmente valorizada na Europa pela tinta que existe em seu núcleo. Todavia, não podemos esquecer que as terras que, em um pequeno prazo, viriam a ser chamadas de Brasil, já estavam ocupadas pelos indígenas, povos nativos da região.

Segundo Fausto (Ibidem), cerca de cinco milhões de indígenas encontravam-se no território invadido pela Coroa portuguesa, divididos, organizados e distribuídos em várias tribos de culturas e etnias diferenciadas (RIBEIRO, 1995). Entretanto, temos de analisar o projeto

colonial da Metrópole portuguesa como uma proposta imperialista capitalista, resultante da aliança entre o Rei e a burguesia, em busca de riquezas para aumentar o lucro de seus Estados nacionais na América, tendo o seu primeiro triunfo em 1492 com a chegada de Cristóvão Colombo.

No entanto, a colonização efetiva dos portugueses teve seu início em 1549, com o governo geral de Martins Afonso de Souza, no qual o projeto empresarial português tem seu plano de metas inicial com as Capitânicas Hereditárias (PRADO, 1994). Grandes latifúndios são doados para aqueles que pudessem investir na produção de engenho de açúcar. Com essas medidas no Brasil, ocasionou-se a imigração em massa para esse novo empreendimento do Estado Absolutista português.

No entanto, com a mão de obra que a metrópole primeiramente escolheu para a viabilização do empreendimento – os indígenas – não teve acordo. Um de seus principais empecilhos foi a liderança jesuíta, que imigrou para o país junto com o governador geral, pois, segundo os religiosos, os índios ainda poderiam ser salvos e, portanto, não escravizados (FAUSTO, 2009). Deste modo, a Coroa portuguesa foi obrigada a pedir auxílio às suas Colônias africanas para preencher suas demandas de mão de obra para desenvolvimento de sua Possessão da Terra de Vera Cruz. Como o projeto imperial português da cana de açúcar não era para poucos funcionários, foi necessária a vinda de vários afrodescendentes para o Brasil para saciar suas demandas produtivas (PRADO, 1994).

Assim, o começo da escravidão no Brasil através dos grupos indígenas foi marcado pelo fato de os funcionários primários da empresa colonial portuguesa não estarem acostumados a trabalhos exaustivos, tendo em vista que a cultura indígena era apenas de sobrevivência,

retirando da natureza apenas o necessário para a sua existência (FAUSTO, 2009).

Outro ponto importante que colocou em segundo plano a escravização dos índios foi a catástrofe demográfica. Esse é um eufemismo erudito para dizer que a epidemias produzidas pelo contato os braços liquidaram milhares de índios. Eles foram vítimas de doenças como sarampo, varíola, gripe, para as quais não tinha defensas biológicas, duas ondas e epidemias se destacaram por sua violência entre 1562 e 1563 mataram mais de 60 mil índios, ao que parece, sem contar as vítimas do sertão. A morte da população indígena, que em parte dedicava a plantar gêneros alimentícios, resultou em uma terrível fome no nordeste e em perda de braços (FAUSTO, 2009, p. 50).

Desse modo, o choque cultural e os costumes diferentes não contribuíram para o sucesso dos funcionários primários. Enfim, a escravidão negra torna-se a forma mais rentável para o desenvolvimento dos engenhos de cana de açúcar no Nordeste do país.

A imigração dos negros para o Brasil começa a partir da década de 1570, com a prática do tráfico de escravo por todo o mercado global, pois era a mão de obra mais rentável. De acordo com Fausto (Fausto,2009), com cerca de seis meses de trabalho escravo, o senhor de engenho já recuperava seu investimento com a sua compra. A vinda dos negros ao Brasil era feita por navios negreiros, mas a metade deles morria na sua trajetória.

A compra de escravo tinha suas peculiaridades, figurando entre as principais não comprar uma quantidade grande de negros da mesma etnia, tendo em vista não facilitar a organização dos escravos em futuras revoltas. Em seus países de origem, eles trabalhavam como ferreiros, na criação de gado, na agricultura etc. A capacidade produtiva dos negros era muito maior do que a dos indígenas (Fausto,2009), por isso estima-se que

4 milhões de negros tiveram de trabalhar forçadamente no Brasil como escravos, em sua maioria do sexo masculino.

A região de proveniência dependeu da organização do tráfico, das condições locais na África e, em menor grau, das preferências dos senhores de brasileiro. No século XVI, a guiné (Bissau e Cacheu) e a Costa da Mina, ou seja, quatro portos ao longo do litoral do Daomé, fornecia maior número de escravos do século XVII em diante, as regiões mais ao sul da costa da africana – Congo e Angola – tornaram-se os centros exportadores mais importante, a partir dos portos de Luanda, Benguela e Cabinda. Os angolanos foram trazidos em maior número no século XVIII, corresponde, ao que parece, a 70% da massa de escravos trazidos para o Brasil naquele século (FAUSTO, 2009, p. 51).

A função do escravo na colônia variava muito. Uns realizavam trabalhos domésticos dentro da casa grande, outros em todas as etapas da produção do engenho de açúcar e outra parcela cuidava das crianças dos senhores de escravo. Geralmente, os filhos dos escravos começavam a fazer trabalhos adultos com 8 anos de idade, portanto, perdiam toda a sua infância. Todavia, a escravidão não se desenvolveu sem resistência dos escravos. Vários atos de rebeldia foram diagnosticados durante o Brasil colonial. Diferentemente do que aconteceu com os indígenas, a Ordem Católica Jesuíta não impediu a escravidão dos negros, pois a religião cristã os considerava pecadores que praticavam bruxaria. Freire (1984, p. 29) ressalta a importância dos colonos sobre a religião.

O Brasil formou-se despreocupados os seus colonizadores da unidade ou pureza de raça. Durante quase todos os séculos XVI a colônia esteve escancarada a estrangeiros, só importando as autoridades colônias que fossem de fé ou religião católica. Handelman notou que para ser admitido como colono do Brasil no século XVI a principal exigência era professar a religião cristã: em Portugal isso queria disse católico.

2.1 Os jesuítas, a educação colonial e a abertura dos portos

Levando em consideração o movimento mercantilista do Período Colonial e as inovações técnicas de produção, era preciso educar os filhos das classes dominantes, pois os colonos tinham plena clareza de que mais investimento em educação traria mais progresso, ou seja, mais lucro. Deste modo, os jesuítas não ficaram apenas responsáveis pela catequização dos indígenas, mas também pela criação e organização de colégios para os filhos das elites (RIBEIRO, 2007).

A educação “básica” jesuíta para os filhos dos colonos baseava-se nos planos de estudos *Ratio*, que continham em seu currículo cursos de humanidade, de filosofia, teologia, e o saber ler e escrever. Esses elementos da grade curricular jesuíta são muito semelhantes aos planos curriculares portugueses da Metrópole, uma vez que sempre houve tentativa de importação da cultura europeia para as suas colônias. Todavia, demonstram um desrespeito total pela cultura existente na Colônia.

A educação ofertada à elite branca era a educação para a dominação, marcada por uma intensa rigidez dos primeiros tempos da Colônia até o Período Pombalino. No entanto, outros membros da sociedade, não escravos, ou para indígenas não poderiam acessar os colégios das elites; à chamada “classe média” ficavam reservados os trabalhos técnicos nas escolas de ofícios (ARANHA, 2012).

A Igreja Católica, mais especificamente a Ordem Jesuíta, tem papel fundamental na colonização portuguesa, principalmente na formação da mentalidade brasileira. O movimento de contrarreforma, iniciado por Inácio de Loyola, em 1545, criou a Ordem Jesuíta, que seria uma resposta ao crescimento do movimento iniciado por Martinho Lutero – a Reforma Protestante, de 1517. Assim, em suas missões para a Colônia, os Jesuítas

têm como meta principal a busca por novos membros para a Igreja (FAUSTO, 2009).

No ano de 1808, ocorreu a vinda da Família Real para o Brasil, fugida da expansão francesa napoleônica, já que a Coroa portuguesa não teria um poder bélico militar para combater os franceses. Todavia, para tentar reaver seu território, a Coroa portuguesa faz aliança comercial com o Império Inglês.

Dessa maneira, abrir os portos brasileiros às nações amigas, como a inglesa, é um grande investimento, pois, nesse período, o governo inglês desenvolvia sua expansão industrial, buscando matérias-primas e novos mercados para o seu avanço comercial. Dessa forma, quebra-se o pacto colonial em vigor desde o começo da colonização, ou seja, já não existe mais exclusividade da metrópole sobre a Colônia (PRADO, 1994).

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, a Metrópole se torna Colônia e a Colônia se transforma em Metrópole, visto que, junto à família portuguesa, chegaram também todos os aparelhos burocráticos, desde juiz a professores (HOLANDA, 1978).

Não estamos aqui falando de uma sociedade pacífica, pois várias revoltas aconteceram antes da vinda da Família Real Portuguesa: Revolta de Beckmam no Maranhão, em 1684; Guerra dos Emboabas, em Minas Gerais, em 1708; Guerra dos Mascates, em Pernambuco, em 1710; Revolta de Felipe Santos, em 1720; ou mesmo os movimentos separatistas, como a Inconfidência Mineira, em 1789, e a Conjuntura Baiana, em 1798.

Todavia, não podemos esquecer das revoltas de escravos, como a de Quilombo dos Palmares em Pernambuco, em 1600, ou a invasão holandesa que contribuiu para o aumento da população quilombola, com cerca de 20 mil escravos foragidos. Portanto, estamos falando de um território extremamente rude para a Coroa portuguesa, que se encontrava com inúmeras dificuldades. Assim, os colonos são abrigados a agir com “braços

de ferros” contra revoltas e manifestações contrárias ao governo, com inúmeros casos de derramamento de sangue para manter o controle.

2.2 História do Ensino Superior no Brasil colonial (1500-1808)

A primeira universidade da América Latina surgiu em 1538, em São Domingos, na América Central e, em 1553, a Universidade de Saramago. Até a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1922, a América espanhola já contava com 26 universidades em pleno funcionamento nas colônias desse país.

Dessa forma, pode-se perguntar: Por que a universidade no Brasil surgiu tão tardiamente em comparação às colônias espanholas? Talvez aqueles que tenham um pequeno conhecimento sobre o contexto histórico brasileiro deem como resposta que não havia demanda ou necessidade. No entanto, isso parece contraditório, pois, segundo Cunha (2007), desde os primeiros períodos na Colônia, grande parte dos jovens das elites coloniais foi para as universidades da Metrópole, mais especificamente para a Universidade de Coimbra, em Lisboa, com bolsas de estudo concedidas pela Coroa portuguesa.

No período colonial, o que tínhamos de caráter de ensino no Brasil foi organizado sob a responsabilidade da Igreja Católica, especificamente pela Ordem Jesuíta, com os cursos de Filosofia e Teologia em seus colégios na província da Bahia. Segundo outro argumento para justificar o tardio investimento, por parte da coroa portuguesa, em Ensino Superior, a metrópole talvez só tivesse uma grande universidade que seria exatamente a de Coimbra. Já a coroa espanhola detinha algumas de renome na Europa, como as de Barcelona, Valença, Salamanca, Lerida, Santiago de Compostel, etc. Assim, seria mais fácil implantar na colônia espanhola o Ensino Superior, pois sua estrutura já estava bem desenvolvida

Inicialmente, está claro para mim, que chamamos de ensino superior, basicamente, ensino de filosofia, teologia e matemática (o do colégio da Bahia), do período colonial; o ensino de anatomia e cirurgia nos hospitais militares, criado 1808, o curso de engenharia implícito na academia militar (mais tarde ensino civil de engenharia) o ensino de direito; e outros, ministrados em aulas, cadeiras, cursos escolas, academias, faculdades e, já no século XX nas universidades (CUNHA, 2007, p. 27).

Enfim, Cunha (Ibidem) ressalta o ano de 1572, pela criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas, na Bahia, onde temos as primeiras experiências de ensino Superior no Brasil. Uma das características desse nível de ensino, nesse período, é que um mesmo professor se encarrega de uma quantia de alunos do início ao fim do curso. Já o curso de Filosofia ensinava durante três anos. As matérias básicas para se chegar ao ensino superior eram Matemática, Física, Ética e Metafísica; e, para o seu estudo, Aristóteles figurava como um dos autores principais.

O curso de Teologia tinha sua formação em quatro anos para, ao final, obter-se a titulação de Doutor. A sua grade curricular apresentava duas disciplinas, Teoria Moral e Teoria Especulativa (CUNHA, 2007). Artes e Teologia não eram disponibilizados apenas àqueles que queriam seguir a vida religiosa, tendo em vista que o próprio curso de Artes, ofertado por professores da Universidade de Coimbra, não tinha caráter religioso, e também era autorizado dentro dos Colégios Jesuítas.

Os alunos que frequentavam esses cursos superiores geralmente eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, criadores de gado e oficiais mecânicos. A sua grade curricular funcionava durante seis dias por semana, por cinco horas, com férias em dezembro e janeiro, e alguns outros poucos períodos ao longo do ano. Esses alunos que frequentavam o Ensino Superior gozavam de alguns privilégios: não poderiam ser presos e tinham prioridade para acessar os cursos ofertados

na Metrópole, mais especificamente em Coimbra, sobretudo no curso de Direito. E eles não poderiam ir também às guerras travadas pela Metrópole (CUNHA, 2007).

Ao longo do Período Colonial, os Jesuítas foram abrindo novos colégios e ofertando a modalidade de Ensino Superior. O Colégio do Rio de Janeiro começou a disponibilizar o curso de Filosofia em 1638. Já o Colégio de Olinda, iniciou esse nível de ensino em 1687, com a divisão política que existia em Pernambuco em 1721. Os Jesuítas inauguram o Colégio de Recife, no Maranhão, em 1688; em 1695, foi a vez de Santos e, em São Paulo, em 1708. E, em 1750, finalmente em Mariana, Minas Gerais.

Nesse mesmo ano de 1750, Sebastião José de Carvalho (o Marquês de Pombal) é nomeado pela Corte portuguesa como primeiro-ministro. Nessa época, como mencionamos na primeira parte do artigo, a Coroa portuguesa estava muito próxima do Império Britânico. O Marquês de Pombal, grande apreciador dos ideais iluministas, foi influenciado principalmente pelas ideias de John Locke, pensador inglês de classe burguesa, que tinha uma participação muito intensiva na vida política de seu país.

Lembramos apenas que, nesse século, na Inglaterra, a participação política era muito intensa, principalmente por parte da sua burguesia, que defendia maior liberdade econômica sem um controle do Estado ou da Monarquia Absolutista. De acordo com Andery *et al* (2012, p. 222), John Locke (1632-1704) tem duas preocupações, como nos relata no livro *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*, em relação à sociedade:

[...] a negação da existência de ideia e princípios inatos na mente ou espírito humano (o que o levou a desenvolver uma teoria sobre o processo pela qual se chega a conhecer) e a justificação do liberalismo enquanto filosofia política e enquanto forma de governo, que tinha como base a noção de que a propriedade era um direito inalienável.

Falcon (1989, p. 37), em sua obra *Iluminismo*, define em poucas palavras do que se trata:

Pensar racionalmente, filosoficamente, isso é pensar diferente. Que significa esse novo pensar? Basicamente, trata-se de criticar, duvidar e, se necessário, demolir. A razão define-se, portanto, como crítica de um pensamento “tradicional” de suas formas de conteúdos. Não há mais espaço proibido à razão. Tudo deve ser submetido ao espírito crítico. Afinal, é através da crítica do existente que se poderá produzir o novo e o verdadeiro. Os preconceitos, as superstições, os ídolos, no sentido de Bacon, constituem barreiras ou véus que ocultam/encobrem a verdade, impedindo o caminho até ela.

Norteados pelas ideias iluministas, Sebastião José de Carvalho tinha como princípio fundamental preparar o Brasil para novas formas de economia global – a industrialização. Não podemos esquecer que, nesse momento, temos finalmente a descoberta de metais preciosos, por parte da Coroa, na Província de Minas Gerais. Já em 1759, os Jesuítas são expulsos das Colônias portuguesas, por dois motivos: primeiro, os ideais iluministas ingleses, que não tinham concordância com as ideias jesuítas; segundo, a aproximação dos Jesuítas com a Coroa espanhola, que se encontrava com divergências políticas com a Coroa portuguesa, principalmente após o final do tratado de Tordesilhas e a expansão portuguesa sobre algumas colônias espanholas na América. Assim, os Colégios Jesuítas passaram a ser organizados principalmente pela Coroa portuguesa ou por outras ordens religiosas que já atuavam no Brasil.

3 O Ensino Superior no Brasil (1808-1822)

Com a chegada da Coroa ao Brasil, os governantes perceberam a necessidade de mudar as formas de Ensino Superior praticadas no país. Assim, a nova metrópole começa a fundar cadeiras desse nível de ensino

em diversos locais do país, buscando atender às demandas imediatas para a governança do território; portanto, focando em desenvolver profissionais capacitados para auxiliar na composição de seu corpo burocrático. Formam-se profissionais liberais nos estabelecimentos militares dos estados, e cursos de Medicinas e Cirurgia e de matemática (CUNHA, 2007).

Os cursos de Medicina eram oferecidos nos hospitais militares, e a necessidade, *a priori*, consistia na formação de novos médicos para o Exército e para a Marinha, lembrando que a Coroa portuguesa saíra da Europa fugida com o Exército napoleônico, tornando-se, então, natural o fortalecimento das Forças Armadas. No entanto, salienta-se que as tropas brasileiras se encontravam em um estado lastimável. Já em relação à relevância do estudo da Matemática, justifica-se por uma necessidade global, principalmente no caso de ocorrer uma guerra (FAUSTO, 2009).

Outras cadeiras foram criadas para o desenvolvimento da metrópole, como Agronomia e Química. Já os cursos técnicos tinham Economia Política e Arquitetura. No Rio de Janeiro, temos a instituição de cursos de Direito para formar quadros para a criação de leis. E, logo depois, os de Música e História. Podemos aqui destacar que a Coroa portuguesa tinha como uma de suas metas, com a vinda ao Brasil, transformar a capital Rio de Janeiro em uma nova “Paris”, ou melhor, fazer dessa capital uma cidade europeia na América, com várias características das já existentes na Europa.

A população do Rio de Janeiro girava em torno de 60 mil habitantes, em 1808, para depois de 10 anos corresponder a 130 mil. Na capital colonial, nesse mesmo período, foi inaugurada a biblioteca com 60 mil volumes, e foram fundados teatros e museus também (CUNHA, 2007).

Quanto aos professores regentes do Curso Superior no Brasil, após a vinda a Coroa portuguesa, como aconteceu na oferta de Ensino Superior

no período Jesuíta, esses cursos, *a priori*, eram ministrados apenas por um professor que utilizava seu próprio material, não havendo um apoio satisfatório por parte da Coroa.

No ano de 1808, foram fundadas as cadeiras de Anatomia e também de Cirurgia, no Rio de Janeiro, com expansão para a Província da Bahia. E também na cidade do Rio de Janeiro, a Coroa portuguesa cria o Horto Real e, mais tarde, o Jardim Botânico na Fazenda Lagoa Rodrigo de Freitas que, em 1812, se transformaria na Escola de Agricultura. Com essas medidas, buscava-se o cultivo de novos produtos agrícolas para a exportação europeia. “Em 1817, havia já, no Brasil, cerca de 6 mil pés da planta de chá aclimatados no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Foram importadas, ainda, antes da Independência, 80 mil mudas para plantio de erva.” (CUNHA, 2007, p. 105).

Em 1813, na Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, havia cursos de duração de cinco anos. E os alunos prestavam exames para admissão, porém, para o ingresso no curso de Cirurgia, havia outros pré-requisitos, como domínio da Física, Química, Patologia Interna Especial, Clínica Externa e Clínica externa.

Em 1817, criou-se a cadeira de Química na Bahia, bem como a de História e Desenho, em Ouro Preto, Minas Gerais, com o conhecimento de Desenho extremamente útil para a Arquitetura Naval. E, em 1818, fundou-se a cadeira de Música na Bahia.

Essas instituições eram controladas severamente pela Coroa, com relatórios semestrais e anuais, e seus diretores eram escolhidos pela própria Coroa portuguesa.

O diretor da faculdade era de livre nomeação do imperador. Tinha como principais atribuições as seguintes: executar as decisões da congregação “a não ser que fossem legais ou injustas”, dando parte, nestes casos, ao governo, que

decidiria a questão, visitar as aulas e assistir, todas as vezes que lhe for possível aos atos e exercícios escolares de qualquer natureza que seja” enviar ao governo as “partes mensais” dando das ocorrências mais importantes em um relatório anual, “com a noticia do aproveitamento de cada um dos alunos, e regularidade de seu procedimento, assim como sobre o desempenho e pontualidade do serviço dos lentes e de todos os funcionários da faculdade (CUNHA, 2007 p. 109).

Bovério (2014) relata que o Ensino Universitário já era um anseio das elites coloniais que buscavam a expansão de seus comércios, visando ao desenvolvimento pleno dos produtos das Colônias e melhor organização do Estado. Dessas novas elites, fazem parte intelectuais aliadas aos interesses do Império britânico e abertas totalmente ao capital estrangeiro e ao processo global de mercado que, do mesmo modo, incentivarão a independência e o fim da escravidão.

4 Considerações finais

A partir do debate histórico levantado por este artigo, foi possível perceber que a criação do Ensino Superior no Brasil nos primeiros tempos da Colônia estava vinculada à Ordem Jesuíta da Igreja Católica e, com a vinda da Corte para a Colônia, em 1808, e a ascendência iluminista do século XVIII, foi estruturado um novo dever ao processo do Ensino Superior, que contava com apoio dos governantes, pois havia a necessidade de organização do estado primitivo em que o país se encontrava, juntamente com o fornecimento de mão de obra qualificada para os novos tempos da economia global.

Referências

ANDERY, Maria Amália. *et al.* **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOVÉRIO, Maria Aparecida. **ProUni**: estudo de multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do estado de São Paulo. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3 ed. São Paulo: Unesp, 2007.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 23 ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 41 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 20 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

Capítulo 16

A história da cultura material do Grupo Escolar João Pinheiro por meio da arquitetura (1908-2015)

*José Lito Salustriano da Silva*¹
*Sauloéber Társio de Souza*²

1 Introdução

O texto trata de um recorte do trabalho de conclusão de curso para obtenção de título de graduação em Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal. O objetivo deste estudo foi analisar a forma como se expressa a cultura material, por meio da arquitetura, na construção originária³ e as reformas da edificação do então Grupo Villa Platina (atual E. E. João Pinheiro). Sendo o Grupo Escolar Villa Platina a primeira instituição de ensino pública urbana, cujo prédio foi construído no atual município de Ituiutaba – MG⁴ em adesão ao novo modelo educacional da recém República Brasileira que fomentou reformas educativas nos seus estados, entendemos que sua arquitetura atendeu a uma concepção pedagógica que orientou sua construção. Diante disso, a questão que orientou esta

¹ Graduando em Pedagogia (UFU), josearmando12244@gmail.com

² Doutor em Educação (Filosofia e História da Educação – UNICAMP), UFU, Professor Adjunto IV, FAPEMIG, sauloerber@gmail.com

³ O primeiro prédio que abrigava o Grupo Escolar Villa Platina foi demolido pelos proprietários. Ele ficava à frente do atual, onde é hoje a Escola Estadual João Pinheiro.

⁴ Sobre a história de Ituiutaba, sabe-se que a região era ocupada pelos índios Caiapós até no século XVIII, quando foram expulsos pelos bandeirantes, grupos de homens que desde o período colonial brasileiro, desbravavam seu interior em busca de novas jazidas minerais e capturar indígenas. Em 1807, um grupo de bandeirantes, junto com representantes da Igreja Católica, se instalou na região do Triângulo Mineiro, formando várias povoações, dentre elas, o distrito de São José do Tijuco (1839), pertencente à vila de Uberaba. Com sua expansão e crescimento de sua popularidade, a elite urbana e rural do arraial articulou-se para instaurar sua emancipação, por meio da Lei Estadual nº 319, de 16 de setembro de 1901, promulgada como Ato Adicional, por Silvanio Brandão, presidente do Estado de Minas Gerais, ganhando status de vila em 1901, passando a se chamar Vila Platina. A elevação para a categoria de cidade aconteceu em 1915, recebendo o nome de Ituiutaba (SILVA, 2012).

pesquisa foi: Como se revela a cultura material do Grupo Villa Platina/E.E. João Pinheiro, nos aspectos arquitetônicos presentes na edificação originária e nas reformas estruturais no período de 1908 a 2015?

Entendemos que a investigação sobre a história e cultura material dos grupos escolares possui uma grande importância quanto à história da educação brasileira, principalmente, no contexto da Primeira República, pois, como pontua Faria Filho (2000), foi nesse período que esta busca universalizar o ensino imprimindo, na educação nacional, os marcos dos ideais republicanos, refletindo nas iniciativas locais de projeto educacional.

Entende-se que o projeto brasileiro de progresso, visualizou na escola uma forma de controle social, dominação e manutenção das estruturas de poder. Por isso, a escola, junto com a casa, constitui-se um dos lugares centrais da socialização das pessoas, e um estudo de suas transformações, pode elucidar uma linha interpretativa para entender as mudanças na sociedade (FUNARI e ZARANKIN, 2005).

Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa dialoga com as questões supracitadas, assim, é necessário, conhecer e compreender a história, não só da instituição em si, mas, os marcos educacionais revelados nas reformas do prédio, tendo em vista a exclusividade da abordagem, já que todas as pesquisas sobre o Grupo Escolar Vila Platina dedicaram-se especificamente ao resgate de memórias, documentos e materiais didáticos (RIBEIRO e SILVA, 2003 e 2009)⁵, assim como a pesquisa de Ferreira e Carvalho (2009)⁶ que aborda outros aspectos da história da instituição.

³ RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza, SILVA, Elisabeth Farias da. **Primórdios da escola pública Republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003, p. 163-177;

Idem. O Grupo Escolar da Villa Platina e a Educação. Variações intrínsecas sobre um prédio determinado. Org Sauloéber Társo de Souza e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. In **Do público ao privado, do confessional ao laico: a história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX**. Uberlândia: Edufu, 2009.

⁴ FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H.. O Grupo Escolar João Pinheiro: sua gênese e desenvolvimento no cenário histórico-educacional de Ituiutaba (1908-1988). . Org Sauloéber Társo de Souza e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.

Consideramos relevante esse estudo pela sua originalidade na discussão histórico-educativa que enfoca essa instituição do ponto de vista de sua arquitetura, visto que as produções envolvendo a história e cultura material, na perspectiva da arquitetura dos grupos escolares em Minas Gerais, em especial, no Triângulo Mineiro é praticamente nula⁷. Normalmente, os trabalhos em História da Educação envolvem as dimensões didático-metodológicas e aspectos gerais da história de instituições escolares e, talvez, isso se justifique pelo fato de “[...] poucos os que se interessam por estudar a dimensão ideológica e simbólica [de um] prédio escolar” (FUNARI, ZARANKIN, 2005, p. 137-138).

2 A cultura material do grupo escolar Villa Platina: a arquitetura

Com a interiorização das ideias de progresso, representado pela sequência de implementações de grupos escolares, foi criado em Ituiutaba, cidade da região do Triângulo Mineiro, o Grupo Escolar Villa Platina a partir do decreto 2.327 de 23 de dezembro de 1908, publicado também no “Diário de Minas Gerais” – Órgão Oficial dos Poderes de Estado” (ano XVII, nº: 304:1) e funcionamento em 1910. Com a aquisição de um prédio já existente, concedido por particulares, que antes, objetivavam funcionar um orfanato naquela construção (RIBEIRO; SILVA, 2009).

In **Do público ao privado, do profissional ao laico: a história das instituições escolares em Ituiutaba do século XX**. Uberlândia: Edufu, 2009.

⁵ Ao buscar nas plataformas digitais – Capes, Scielo e BDTD – pudemos identificar um número pequeno de produções na área de Arquitetura em História da Educação. Na Capes, encontramos 8 pesquisas; na Scielo identificamos, também, 8 trabalhos, no BDTD, por sua vez, o número de teses e dissertações a partir do assunto “História da Arquitetura Escolar” foram, pelo menos 15. A respeito de uma avaliação mais profunda sobre trabalhos realizados nessa temática, consultar o trabalho A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018), de Marcus Levy Albino Bencostta, publicado em 2019.

Figura 1: Inauguração do Grupo Villa Platina em 1910 na gestão do prefeito Fernando de Alexandre



Fonte: Documentos da E. E. João Pinheiro

Vemos na figura 1, que o primeiro prédio do Grupo Escolar Villa Platina (alugado), não trazia em sua estrutura a suntuosidade que se esperava para essas escolas, como acontecia nos grandes centros, mesmo assim, o prédio já apresentava características arquitetônicas baseadas no higienismo com grandes janelas que possibilitariam a circulação do ar e uma boa iluminação do ambiente. Vemos também uma bandeira do Brasil, um símbolo importante da república, bem como a organização quase militar dos indivíduos que participavam da cerimônia, demonstrando que seria uma instituição de disciplinamento social, além da semelhança com os casarões do período, reforçando a ideia de a escola constituir-se uma extensão do lar (ver imagens 1, 2 e 3).

Nesse sentido, podemos considerar que o objetivo dessa semelhança era tornar o prédio uma extensão do lar, tendo não só aceitação da população dessa nova proposta pedagógica impressa nos grupos escolares, mas também das moças que concluíam o curso normal, predominantemente de famílias abastardas. Ressaltamos, então, que, tal

alusão fazia com que as professoras – e a sociedade – enxergassem o magistério como uma atividade ligada à maternidade, naturalizando a desvalorização e desconfigurando o sentido da profissão docente.

Figura 2: Sede da Faz Zé Marciano, Campo alegre – Dec. 40



Fonte: Portal de Ituiutaba

Figura 3: E. E. João Pinheiro em uma notícia de 1944 veiculada no Jornal Folha de Ituiutaba – MG



Fonte: Folha de Ituiutaba – MG

Figura 4: Mansão Antiga na Rua 26 com Av. 15 S/D



Fonte: Portal de Ituiutaba

Como podemos ver nas imagens anteriores, identificamos alguns elementos na arquitetura dos prédios que se relacionam. Vejamos: na primeira figura, temos um casarão de uma fazenda da década de 1940 no qual se apresenta como elemento comum com a figura 2, os janelões. A mesma concepção típica do higienismo estava presente nas edificações familiares e nas escolas.

Outro aspecto identificado foram o muro e os degraus na entrada principal, componentes comuns entre as figuras 2 e 3. Os muros baixos permitiam a contemplação de quem passava e os degraus conotavam a elevação da suntuosidade daquelas edificações. Ou seja, tais observações reforçam o que apontamos ao inferirmos que a escola, a partir de, essencialmente, sua arquitetura, daria o sentido de segundo lar tanto para as crianças como para as professoras.

A tentativa de demonstrar, por meio da arquitetura, essencialmente, características de modernidade, se justifica porque “com os Grupos Escolares, a República Brasileira tenta imprimir, via educação, a concepção de Estado-Nação, implícita a ela, a República” (RIBEIRO e SILVA, 2009, p.

55-56), e com isso, construir uma imagem de país desenvolvido, próspero, urbano e civilizado.

Criado o Grupo Escolar de Villa Platina em uma edificação pertencente a um particular, viu-se a necessidade da construção de um prédio próprio para a instalação da instituição. Em 1924, na administração do Agente Executivo João Martins de Andrade, foi desapropriado um terreno para sua nova construção, sendo iniciadas as obras apenas no ano seguinte.

A inauguração do novo prédio aconteceu no ano de 1927, culminando com a mudança do nome de Grupo Escolar de Villa Platina para Grupo Escolar João Pinheiro, em homenagem ao governador responsável por sua criação.

2. As reformas do Grupo Escolar Joao Pinheiro

Ao longo de sua história, a atual Escola Estadual João Pinheiro passou por algumas reformas, muitas delas em decorrência de iniciativas políticas para o melhoramento do prédio, outras, em razão de reivindicações populares, resultado do abandono do poder público. De todo modo, cada reforma representou marcos importantes na história desse prédio e do município que o abriga, as quais serão descritas e analisadas nos parágrafos que se seguem.

De acordo com a notícia do jornal uberabense “Lavoura e Comércio”, em “Notícias de Ituiutaba”, de 04 de outubro de 1944, iniciou-se a construção do Refeitório João Martins de Andrade, anexo ao Grupo Escolar João Pinheiro, para beneficiar as crianças pobres que frequentavam a instituição. A conclusão da obra deu-se no ano seguinte, conforme se vê na notícia abaixo:

Por iniciativa do dr. Ciro Franco e com o auxílio da população local, está sendo construído, anexo ao grupo escolar “João Pinheiro”, desta cidade, um pavilhão onde será instalado o “Refeitório João Martins de Andrade”, destinado a alimentar os alunos pobres e sem recursos que frequentam aquele estabelecimento de ensino (LAVOURA E COMÉRCIO, 04/out/1944).

Com isso, percebemos que a expansão dos grupos, mas, a realidade das pequenas cidades do interior do país foi bem diferente dos prédios monumentais criados nas capitais escolares, tanto que a partir da década de 1930, o ensino primário foi sendo precarizado gradativamente e o perfil do alunado muda, passando a ser a maior parte de crianças pobres. Ressaltamos que população escolar deste nível de ensino, nos anos anteriores, era majoritariamente elitizada. Com as mudanças, essa elite passou, então, a ocupar os colégios confessionais, que ganharam fôlego neste período em que as ações governamentais (ou a falta delas) sucatearam o ensino primário brasileiro, não ficando de fora, Ituiutaba e as demais cidades do Triângulo Mineiro.

Debruçando-nos sobre o que noticiava o periódico que circulava na cidade, identificamos algumas narrativas que denunciavam o agravamento do ensino primário público tijucano, impressos na decadência estrutural do prédio do Grupo Escolar João Pinheiro, como se vê na notícia intitulada “Clamando no deserto”, do Jornal Folha de Ituiutaba, de 28 de outubro de 1950:

É deplorável, dolorosamente deplorável, a situação de quasi mil crianças residentes nesta cidade, impedidas de iniciar ou prosseguir o curso primário, simplesmente porque um grupo encontra-se há vários meses, aguardando o início de reformas imprescindíveis, há muito autorizadas e jamais iniciadas.

Nota-se a frustração do redator em suas palavras acima, também no decorrer da notícia sobre omissão do poder público quanto ao ensino

primário, sendo, segundo a reportagem “um dos maiores entraves” ao progresso do país. Nesse caso, não só a ausência de investimento em formação de professores e articulação de políticas públicas, mas, o abandono às necessidades materiais, a saber, o mobiliário e arquitetura de um prédio, como o caso da instituição investigada, que foi criada com um propósito revolucionário de instrução pública e desenvolvimento local (reflexo do ideário nacional) para ser um templo do saber, tornando-se, nada menos que construções razoáveis, mas, convergente com o perfil econômico da pequena cidade.

No ano de 1952, o Jornal Folha de Ituiutaba noticiou, ainda, a continuidade do abandono ao prédio, com a manchete intitulada “Incalculáveis prejuízos à instrução pública local com a interdição das aulas do grupo escolar João Pinheiro, em virtude do péssimo estado de conservação de seu edifício” descreve as características físicas da precariedade do edifício. Vejamos:

Há tempos que o prédio do grupo escolar João Pinheiro, desta cidade, não oferece as mínimas condições de higiene e segurança constituindo por isso uma séria ameaça à vida dos alunos e professoras daquele estabelecimento de ensino. Assoalho esburacado, reboco desprendendo, portas e janelas, caídas umas e ameaçadoras outras, forros despencando, instalações sanitárias obstruídas, tudo, em fim, tornou, ali, o ambiente irresponsável (05/mar/1952).

Percebemos, assim, as péssimas condições físicas do prédio da que foi a primeira iniciativa de instrução pública urbana em Ituiutaba, sabendo que já havia segundo a reportagem, a autorização para a reforma, faltando apenas o recurso para tal, o que se estendeu por tempos seguintes. Ainda na manchete, o redator destaca que as salas da escola haviam se tornado ponto de prostituição, escandalizando mais ainda a população da época,

indo contra o que projetava como o ideal da função educativa, moral e civilizadora de uma instituição escolar.

Tendo em vista a situação do prédio e a demora de providências do poder público, mesmo com apelo do periódico e da população⁸,

Em 18 de maio de 1952 um incêndio avassalador com Grupo Escolar João Pinheiro destruindo a biblioteca, grande parte do assoalho, o teto todo do pavilhão central. Este Grupo ficou fechado por mais de um ano, devido a negligências políticas e mesmo depois de acabada a construção do prédio, ainda manteve-se fechado por falta de mobiliário. Inúmeras crianças foram prejudicadas, ficando sem aulas. A cidade já não tinha escolas suficientes para atender a demanda de alunos [...] a situação se agravou [...] (INÁCIO, RIBEIRO, SILVA e SOUZA, 2010, p 13).

Especula-se que o que provocou o incêndio foi a indignação da população pelas condições do prédio e omissão do poder público em reformar a estrutura da instituição. Todavia, dentre outras explicações que se sabe sobre o incêndio no prédio do grupo escolar, não ultrapassa o campo da especulação, sendo ainda um mistério a causa do suposto acidente.

No ano seguinte ao ocorrido, 1953, foi publicada a notícia intitulada “Concluída a reforma do Grupo Escolar João Pinheiro”, uma obra que custara, segundo o periódico, um montante de Cr\$ 413.000,00. Todavia, como mencionado pelos autores, a escola continuava desativada pela falta de mobiliário, como se vê:

¹⁰ Na notícia citada, o jornal apresenta um telegrama de um pai de aluno do Grupo Escolar João Pinheiro ao, então, governador do estado de Minas Gerais, suplicando providências. Oito dias depois (13 de março), o mesmo jornal publica a resposta de JK, discursada em rádio, sobre o recebimento do telegrama e que encaminhara a súplica aos órgãos competentes da união para a tomada de providências sobre o assunto.

Figura 5: Folha de Ituiutaba - “Concluída a reforma do Grupo Escolar João Pinheiro” (09/mai/1953).

Fonte: Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal.

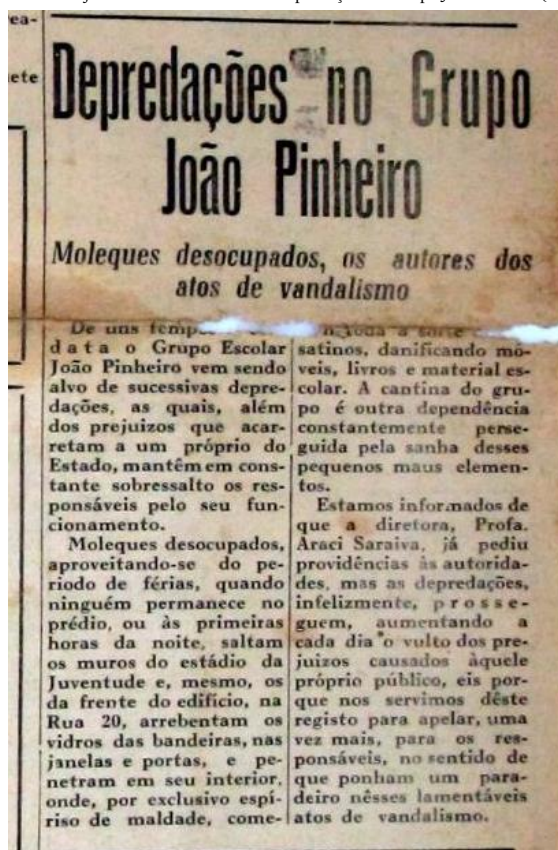
Após o incêndio, o Grupo Escolar João Pinheiro passa a dividir, por período indeterminado, o espaço precário da Casa da Cultura (prédio onde funciona atualmente o Museu de Antropologia de Ituiutaba – MUSAI) com o Grupo Escolar Idelfonso Mascarenhas da Silva⁹. Como se percebe na manchete do periódico que circulava no município:

Verba para edificação do Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas, dos atendimentos mantidos recentemente entre o Prefeito Municipal, Sr. Antonio de Souza Martins, e o Secretário da Educação, Sr. José Augusto, resultou o empenho da verba de Cr\$ 400.000,00, restante do semestre destinada à construção do prédio próprio do Grupo Escolar “Ildefonso Mascarenhas da Silva”, estabelecimento que, como é do conhecimento geral, de há muito funciona, a título precário, no edifício do Grupo Escolar João Pinheiro. (FOLHA DE ITUIUTABA, 1955, p. 2).

⁹ O Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas teve sua criação no ano de 1947 pelo decreto 2.395, de 31 de janeiro e publicado no Diário Oficial de Minas Gerais em 1º de fevereiro do mesmo ano. Foi o segundo, em ordem de criação, no atual município de Ituiutaba. No trabalho de Lima, Neto e Ribeiro (2013), intitulado “ESCOLA PÚBLICA EM MINAS GERAIS: GÊNESE DO GRUPO ESCOLAR ILDEFONSO MASCARENHAS DA SILVA (ANOS 1940-50)”, os autores trazem que o grupo, em sua gênese, “recebeu” um prédio alugado, em condições estruturais e materiais ruins de funcionamento. Todavia, no mesmo ano, o proprietário do imóvel o tomou de volta e, nesse caso, o grupo passou a dividir espaço com o Grupo Escolar João Pinheiro. As duas instituições funcionaram juntas, segundo os autores, por 30 anos (1947-1977), quando, por insistência da comunidade intraescolar, “concederam-lhes um prédio próprio e, dessa maneira, dos dois grupos seguiram suas atividades em espaços distintos.

No dia 10 de janeiro de 1959, foi noticiada por este mesmo jornal atos de vandalismo contra o prédio do grupo. Segundo o periódico, “(...) o Grupo Escolar João Pinheiro vem sendo alvo de sucessivas depredações” (FOLHA DE ITUIUTABA), o que acarretava em graves prejuízos ao Estado e também vulnerabilizar os que ali frequentavam. De acordo com o informe, os “moleques” danificavam material escolar, livros e móveis, afirmando ainda que, a cantina da escola era alvo constante de perseguição daqueles indivíduos.

Figura 6: Notícia no jornal Folha de Ituiutaba - Depredações no Grupo João Pinheiro (10/jan/1959)



Fonte: Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal.

Mesmo com a reforma em 1953, nota-se que a ainda no ano 1961 a instituição continua em estado de precariedade física, resultado das fragilidades provocadas pelas depredações de outrora. Quanto às depredações, não se sabe ao certo os motivos que levaram esses indivíduos a atacarem o prédio, mas pode-se imaginar uma espécie de revolta ou protesto pela ausência do Estado em garantir o acesso à educação para todos, tendo em vista que, por diversos momentos os alunos que frequentavam aquela instituição eram da elite tijuicana.

Todavia, em notícia datada de 23 de dezembro de 1961, o Jornal Folha de Ituiutaba traz a manchete intitulada “Quase dezesseis milhões de verbas orçamentárias para Ituiutaba e Região”, no qual dizia que no ano seguinte, 1962, chegariam à cidade verbas para as instituições e a Caixa Escolar do Grupo Escolar João Pinheiro receberia um montante de Cr\$ 10.000.000,00.

Portanto, após esta reforma a escola seguiu com as portas abertas e no ano 1973 tem seu nome modificado para Escola Estadual João Pinheiro, em detrimento das reformas educacionais da Lei 5692/1971, em 1984 teve a extensão do ensino, atendendo não só as séries primárias (1^a à 4^a série), mas também o 2^o ciclo do 1^o grau (5^a à 8^a série).

Em 1986, o prédio passa por uma nova e importante reforma, visando atender aos novos alunos que ingressariam na instituição após a extensão de séries. Conforme expresso na imagem abaixo podemos ver que houve a ampliação do prédio com a construção de 1 anexo com 3 novas salas. Tal mudança representou um marco para a educação pública de Ituiutaba, pois, abriria espaço para a entrada de mais estudantes que concluíam o Ensino Primário e não dispunham de espaço para o término das séries subsequentes.

Figura 7: Placa memorial da construção de novas salas na Ala direita da Escola Estadual João Pinheiro



Fonte: E. E. João Pinheiro

A última mudança na estrutura do prédio aconteceu entre os anos 2011 a 2015, atendendo algumas demandas educacionais da contemporaneidade (principalmente, com a construção do laboratório de informática e sala multiuso – auditório). Mesmo o prédio sendo um patrimônio histórico do município, a administração escolar trabalhou em prol das adaptações fundamentais para a continuidade e funcionamento do trabalho educativo na instituição. Dentre as modificações estão: a construção de uma sala de multiuso, ampla biblioteca, cozinha industrial, banheiros feminino e masculino com acessibilidade; além de pintura na área interna da escola, reforma nos banheiros masculino e feminino de alunos, reforma geral do prédio e telhado e a construção de uma sala de informática.

Dentre as modificações recentes, uma das mais significantes para o período é a sala de informática. Mesmo que a necessidade de construção de um espaço como este devesse ter acontecido pelo menos no final da década de 1990 ou início dos anos 2000, entendemos que a compreensão

da relevância desse ambiente de construção e socialização do saber com o potencial que uma sala de informática é de grande valia para se pensar o processo de ensino e aprendizagem e refletir sobre a identidade educacional de uma instituição de ensino, aproveitando o rico potencial do espaço escolar, sendo este “[...] o principal canal de acesso para a inclusão tecnológica” (LEVY, 2001, p. 132)

As teorias de aprendizagem atuais revelam que não só dentro de uma sala de aula tradicional que se constrói conhecimentos, mas outros, em especial, a sala de informática, por possuir dois componentes essencialmente importantes para o pensar nos processos de aprendizagem na contemporaneidade que são o computador e a internet. O aproveitamento correto deste espaço contribui para o desenvolvimento cognitivo, e o acesso à internet, segundo Moran “[...] facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece (2000, p. 53)”.

A respeito dos demais espaços da escola, a planta baixa que segue podemos observar nas linhas vermelhas as mudanças no projeto arquitetônico original do prédio. Por conta da indisponibilidade da planta mais antiga, ou seja, da edificação originária ou mesmo da estrutura inicial do atual prédio, analisaremos apenas as informações contidas na planta atual (2011) apresentam elementos de sua edificação primária, bem como as modificações sofridas ao longo de sua história, permitindo-nos entender e refletir sobre os possíveis significados revelados em suas reformas.

Figura 8: Projeto Arquitetônico da Escola (2011)



Fonte: Documentos da E. E. João Pinheiro

Observando a planta da edificação (figura 8), percebemos que todas as 13 salas de aula do prédio estão voltadas ao pátio central, com exceção dos pavilhões mais novos, onde foram instaladas a sala de informática, a biblioteca - à esquerda - e a sala multiuso - à esquerda -, assim como, a sala da direção, o que revela um importante elemento da arquitetura interna dessas edificações: observação dos movimentos dos discentes e docentes entre as salas de aula e pátio.

Os corredores estreitos que ligam as duas principais alas do prédio da Escola Estadual João Pinheiro são exemplos de uma intencionalidade disciplinadora, uma vez que impede a circulação simultânea de um maior número de alunos, possibilitando o maior controle desses indivíduos. Tal atitude remete às ideias de Foucault (1976) na obra *Vigiar e Punir*, em que se objetiva ter visão e controle sobre os indivíduos, para a consequente punição, caso algum destes façam algo que não esteja no ideal do padrão de comportamento esperando, especialmente em instituições escolares com caráter pedagógico tradicional.

3 Considerações finais

O Grupo Escolar Villa Platina, atual Escola Estadual João Pinheiro foi e é uma instituição que carrega em si grandes marcas sobre a educação pública do atual município de Ituiutaba. Foi protagonista regional de anseios republicanos, tendo sua gênese em um lugar que ainda era vila. O ideário republicano de educação, instituído nos grandes centros e impressos na figura dos grupos escolares, chegara ao interior da recém República com promessas de revolucionar a instrução pública e garantir dignidade e “civilidade” ao povo da antiga Villa Platina.

Com uma arquitetura, dita por alguns como “suntuosa” e “monumental”, o grupo foi criado e deu início à sua história no pontal do Triângulo Mineiro, alimentando a esperança do povo no que se referia ao futuro da educação da localidade, ainda mais com a construção do prédio próprio em 1927, conferindo ao espaço um real status de grande edificação, possuindo traços arquitetônicos mais fidedignos a outros grupos criados em diversas cidades brasileiras.

Todavia, mesmo com o discurso republicano envolto da criação de um Grupo Escolar em Villa Platina, tampouco o estado Mineiro conseguira sustentar as promessas de efetividade de uma educação moderna e de qualidade, pois, como vimos no decorrer da investigação, ao longo das décadas seguintes, a edificação passara por diversos problemas estruturais, impedindo a permanência de alunos em suas dependências, revelando o descaso do poder público na manutenção dessa instituição de ensino, favorecendo as instituições privadas de ensino em Ituiutaba. Mais à frente o perfil do alunado mudara (crianças pobres), o que, supostamente, pode ter desviado o olhar do estado para esta instituição, abandonando-a, como vimos nas notícias citadas ao longo do texto. Nesse

caso, percebemos que a influência da elite da época interferia nas decisões políticas no tocante à educação pública.

Essa pesquisa, que visou refletir sobre cultura material presente na arquitetura, a saber, criação e reformas, nos revelaram elementos importantes para pensar a história da instituição e da educação ituitabana. Ao analisar o grande espaço de tempo em que a escola permaneceu fechada após contínuos descuidos com suas condições físicas e um incêndio que, até então, não se sabe a natureza causadora, percebemos um estado ausente com seus compromissos com a educação pública, tornando-se um quadro contínuo na História não só de Ituiutaba, mas num contexto nacional. A omissão do Estado é uma realidade desde os primórdios da história brasileira, a partir da educação, perpetuando, mesmo com discursos suspeitos de modernização da educação nacional, como foi no início da República.

Essas marcas impressas nas modificações (reformas) e permanências da instituição demonstram que cada período correspondeu a um contexto político, histórico e social vivenciado tanto na dimensão nacional como local e as interferências políticas e sociais foram fundamentais para entender a história da atual Escola Estadual João Pinheiro. Uma dessas marcas podemos perceber nas reformas estruturais no prédio nos anos 1980, na qual foram construídas novas salas para atender as mudanças no campo da educação oriundas das reformas educacionais da década de 1970. A extensão de séries na principal e mais antiga escola pública de Ituiutaba significou muito para a compreensão dos avanços na instrução pública no município, em relação a tantos outros espalhados pelo país.

No que se refere às mudanças estruturais mais atuais, vimos que a escola buscou se adequar as demandas da contemporaneidade, como a construção da sala de informática e sala multiuso, por exemplo, revelando importante passo para se pensar a educação em suas dimensões no

contexto atual de necessidades educacionais. Todavia, algumas mudanças poderiam e podem ser feitas, respeitando a historicidade e singularidade arquitetônica do prédio que, embora não discutido no texto, percebe-se na observação da edificação a ausência de elementos de acessibilidade o que provoca a exclusão desse público específico, o que pode conotar em dificultadores para a promoção de práticas inclusivas, pautas fundamentais, essencialmente, na discussão de arquitetura escolar (que pode, perfeitamente, fazer parte de reflexões em outras discussões).

Referências

- BENCOSTA, M. L. A. A. Escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018) **Revista brasileira de história da educação**, V. 19, 2019.
- FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H.. O Grupo Escolar João Pinheiro: sua gênese e desenvolvimento no cenário histórico-educacional de Ituiutaba (1908-1988). *In*: SOUZA, Saulóber Târsio de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza (org.). **Do público ao privado, do confessional ao laico: a história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX**. Uberlândia: Edufu, 2009.
- FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FUNARI, P. P.; ZARANKIN, A.. Cultura Material Escolar: o papel da arquitetura. **Revista Pro-Posições**, v. 16. n. 1(46), jan./abr. 2005.
- INÁCIO, C. B.; RIBEIRO, B. de O. L.; SILVA, E. F. da; SOUZA, S. T. de. Memória de professoras primárias no Triângulo Mineiro nas décadas de 1940-1950. *Horizonte Científico*, Vol. 4. Ago. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4255>>. Acesso em 08 ago. 2020.

LÉVY, P. A Conexão Planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência. , Rio de Janeiro, Editora 34, 2001.

MORAN, J. M. (et al). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6 ed. Campinas - Papyrus, 2000.

RIBEIRO, B. de O. L.. LIMA, V. A. de, QUILLICI NETO, A. Escola Pública em Minas Gerais: gênese do Grupo Escolar Ildelfonso Mascarenhas da Silva (1940-50). Revista HISDEDBR On-Line, Campinas, nº 51, p. 323-340, jun/2013.

RIBEIRO, B. de O. L.; SILVA, E. F. da. O Grupo Escolar da Villa Platina e a Educação. Variações intrínsecas sobre um prédio determinado. In: SOUZA, Sauloéber Társo de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza (org.). **Do público ao privado, do confessional ao laico: a história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX**. Uberlândia: Edufu, 2009.

SILVA, J. B. **O Colégio Comercial Oficial de Ituiutaba**: reflexões sobre a história da educação profissional pública do pontal do Triângulo Mineiro (1965-1969). Dissertação de mestrado. Ppged-UFU, Uberlândia-MG, 2012.

Fontes

JARDIM, George C; JARDIM, Raul. Notícias de Ituiutaba. Lavoura e Comércio. Uberaba, 04 out. 1944. nº 10.646. p. 1; 4. Hemeroteca Digital. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/830461/4316>>. Acesso em 08 ago. 2019.

JARDIM, George C; JARDIM, Raul. Ituiutaba sob os influxos de uma administração evoluída e fecunda. Lavoura e Comércio. Uberaba, 06 jul. 1945. nº 10.885. p. 1; 28. Hemeroteca Digital. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/830461/5669>>. Acesso em 08 ago. 2019.

MINAS GERAIS. Decreto 1.960 de 16 de dezembro de 1906 – Regulamento da Instrução Pública e Normal do Estado de Minas, 1906, APM.

MINAS GERAIS.. Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas.. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1906.

MINAS GERAIS. Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas.. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1906.

MOREIRA, Geraldo Sétimo. Concluída a reforma do Grupo Escolar João Pinheiro. **Folha de Ituiutaba**. Ituiutaba, 09 mai. 1953. N° 596. P. 1. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal. / Dalva Maria de Oliveira Silva (coord.) - Ituiutaba: UFU, CEPDOMP, 2015. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B5jG-lx_Z1wNZ1pzXopTbDIEMVE/view>. Acesso em 22 de abr de 2020.

MOREIRA, Geraldo Sétimo. Depredações no Grupo João Pinheiro. Folha de Ituiutaba. Ituiutaba, 10 jan. 1959. n. 930. p.1 Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal. / Dalva Maria de Oliveira Silva (coord.) - Ituiutaba: UFU, CEPDOMP, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B5jG-lx_Z1wNVWtVdVJISUZHVJA>. Acesso em 08 ago. 2019.

MOREIRA, Geraldo Sétimo. Incalculáveis Prejuízos. Folha de Ituiutaba. Ituiutaba, 05 mar. 1952, n°489. p.1. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal. / Dalva Maria de Oliveira Silva (coord.) - Ituiutaba: UFU, CEPDOMP, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B5jG-lx_Z1wNRohmUFkwZjBkTFE>. Acesso em 08 de ago. 2016.

MOREIRA, Geraldo Sétimo. Quase dezesseis milhões de verbas orçamentárias para Ituiutaba e Região. **Folha de Ituiutaba**. Ituiutaba, 23 dez. 1961, p.1. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal. / Dalva Maria de Oliveira Silva (coord.) - Ituiutaba: UFU, CEPDOMP, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B5jG-lx_Z1wNaDh3V1JIZ3Y4dWc>. Acesso em 08 de Ago. 2016.

PAJUABA, A. Clamando no Deserto. **Folha de Ituiutaba**. Ituiutaba, 28 out. 1950. n° 396. p.5. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal. / Dalva Maria de Oliveira Silva (coord.) - Ituiutaba: UFU, CEPDOMP, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B5jG-lx_Z1wNa1dyRkpqZ3hQaWM>. Acesso em 22 abr. 2020.

Capítulo 17

Apontamentos sobre o *Mensario do Jornal do Commercio* (1938-1946) e sua condição de objeto e fonte da história da educação brasileira ¹

*Raphael Ribeiro Machado*²

*Alice Lopes Spindula*³

1 Introdução

Este texto é como sugere o título, a reunião dos primeiros apontamentos do estudo que se debruça sobre o *Mensario do Jornal do Commercio* (1938-1946) e sua importância para o cenário cultural e educacional dos anos 1930 e 1940. Mais precisamente, partimos da seguinte questão: como o *Mensario* educou as elites nacionais nos anos 1930 e 1940? Na tentativa de respondê-la, iniciamos nossa pesquisa e apresentaremos os dados iniciais sobre o que produzimos desde 2019 até então.

Nossa proposta de estudos está inserida no tema da educação enquanto fenômeno social e que foi mobilizada para atuar na formação das elites brasileiras durante os anos do Estado Novo. Inquieta-nos, precisamente, os meios pensados, produzidos e utilizados para concretizar o ato educacional. Atuamos sob a hipótese de que o *Mensario* foi fruto de uma estratégia político-cultural da empresa liderada por Elmano Cardim

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, sob a orientação da professora Dra. Rosana Areal de Carvalho (UFOP).

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. Membro do Grupo Geraes-UFOP. machado.ribeiro.raphael@gmail.com.

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP e professora da rede pública estadual de Minas Gerais. Membro do Grupo Geraes-UFOP. alice.spindula@aluno.ufop.edu.br.

- diretor geral do *Jornal do Commercio* e sócio da Rodrigues & Co. - para participar diretamente dos desígnios nacionais sobre a produção intelectual que se estabeleceu no contexto de leitura, retórica discursiva e de formação de uma nova nacionalidade; jogos de poder que atuaram sobre as práticas e na produção de representações⁴, em uma tentativa de disseminar interpretações e visões de mundo, modelos de cultura e sociedade para aqueles que deveriam pensar e propor como deveria ser esse novo Brasil republicano.

Assumiremos metodologicamente os olhares da história da imprensa, do impresso, do livro e da leitura, tomando os impressos enquanto lugares de produção, recepção e difusão de diferentes matrizes de pensamentos sociais, culturais, econômicos e políticos como produtos de sua época. Inscritos em uma trajetória histórica de produção do objeto escrito, para a comunicação no espaço público nas páginas do *Mensario* podem ser notadas maneiras de ler e escrever, projetos de sociedade, de cultura, de educação e de nação.

2 O *Mensario do Jornal do Commercio* como fonte da história da educação

Nossas questões são educacionais e atuam no campo alargado sobre os processos educativos. Como podemos ler no verbete “Educação”, de Dalila Oliveira (2010, s/p.), presente no Dicionário: trabalho, profissão e condição docente⁵, produzido pelo GESTRADO⁶ da Faculdade de Educação da UFMG, o termo é bastante amplo. Citando Émile Durkheim (2001) ela posiciona inicialmente a educação como “processo de socialização pelo

⁴ Trabalhamos a categoria de representações assim como Roger Chartier (2017; 1998) como sendo aquilo que as práticas apresentavam das apropriações que os sujeitos históricos mobilizavam para dar sentido às suas visões de mundo e às suas ações nele.

⁵ O texto foi publicado na esfera virtual e por isso não possui paginação. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em 10 de novembro de 2020 às 07:45.

⁶ Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Disponível em: <https://gestrado.net.br/>. Acesso em 10 de novembro de 2020 às 08:30.

qual valores, normas e costumes de uma sociedade são passados de uma geração a outra” (idem). Uma concepção que define a educação como meio em que “os seres humanos se transformam em sujeitos históricos portadores de cultura” (idem). Sem o fenômeno educativo, portanto, as pessoas não seriam vistas como partícipes de seu tempo. E é pelo conjunto de fatores apresentado anteriormente que se estabelecem os jogos de poder, que definem as representações em torno dos tipos de mundo, que se organizam as condições de existência em sociedade. Regressar ao tempo em que tais ações foram mobilizadas e postas a atuarem na formação dos indivíduos é tarefa da história da educação.

Os sistemas educacionais latino-americanos tiveram processos de produção e efetivação desiguais e, no caso brasileiro, remete diretamente à década de 1930 e 1940, com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931 e as políticas educacionais nacionalizantes que se iniciaram neste ano e podem ser lidas como efetivadas entre 1942 e 1946 com as chamadas Leis Orgânicas. Estas foram, de fato, as primeiras políticas educacionais pensadas sob uma lógica nacional. Porém, quando os estados são autoritários, como o Estado Novo (1939-1946), e/ou os atores políticos não são necessariamente adeptos da democracia, a educação será definida como parte também desses processos. E, mesmo com essas ações, as formas educativas das instâncias da imprensa, da família e da igreja ainda atuaram e atuam na concepção de mundo e na formação dos indivíduos mesmo escolarizados ou em vias de se escolarizar. Ao produzirem estas visões educacionais, as instâncias, incluindo o Estado, estavam produzindo a sociedade. Os meios mobilizados para isso podem ser lidos como representantes dos jogos de poder presentes na construção do mundo e, portanto, em sociedades onde os sistemas escolares ainda estavam em construção, o papel educativo não reside somente sobre o Estado, a escola, os professores e os materiais escolares.

Como afirma Dermeval Saviani (2004, p.5), as fontes “estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado”. Francisco Venâncio Filho (1945, p.372), ao tratar das fontes para a história da educação, afirma que estas são “múltiplas e diversas” e tangencia a história de um povo, quando se toma a educação como “transmissão do patrimônio cultural da espécie”. Os jornais e os periódicos podem igualmente fornecer dados preciosos, indicando rumos de investigações, desvendando dúvidas, sugerindo problemas, às vezes insolúveis. É certo que se deve submetê-los a rigorosa crítica histórica, precavendo-se “contra o prestígio místico de jornais antigos, a cujos informes a idade dá tanto relevo” (idem).

Nas sociedades modernas, o impresso e a imprensa ocupam lugar privilegiado no ato de informar e comunicar. Os meios de comunicação atuam sobre a formação dos costumes e mudanças de comportamentos provocados – ou ao menos divulgados e estimulados por esses. Para Carlos Vieira (2007), a imprensa permite uma ampla visada da experiência cidadina. Enquanto Tânia de Luca (2015, p.139) informa que “a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegera como digno de chegar até o público”. De tal maneira, aquilo que utilizamos como fonte dos periódicos, o que lemos, é aquilo que virou notícia. Noutros termos, o conteúdo em si não pode ser dissociado do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa, tarefa primeira e passo essencial das pesquisas com fontes periódicas. Para Mateus Reis (2012, p.31),

os jornais e as revistas possuem um elevado alcance sociocultural. Querem modelar o seu tempo, ao definir os temas cruciais do momento da mesma forma em que buscam auscultá-los, ao tentar difundir visões de mundo,

formas de ação política, interpretações válidas e prestigiar determinados autores e práticas de leitura.

Como Ana Luiza Martins e Tânia de Luca (MARTINS; LUCA, 2008, p.8) afirmaram “a história do Brasil e a história da imprensa caminham juntas, se auto explicam, alimentam-se reciprocamente, integrando-se num imenso painel”.

É o que se vê, por exemplo, num contexto autoritário como o brasileiro após 1937, momento em que os aparelhos institucionais – como o DIP- Departamento de Imprensa e Propaganda – são criados com o objetivo de censurar o uso da palavra. Quem se atrevesse a mobilizá-la poderia significar uma adesão direta aos ditames veiculados pelas instituições estatais e/ou uma adequação para sobreviver profissionalmente e, ainda, uma forma de continuar tendo uma renda econômica, de forma irônica, subversiva, dentro do campo de possibilidades existente, atuando criticamente na e para a sociedade. Onde o sistema escolar nacional ainda não estava consolidado, pelo contrário, estava em consubstanciação, as instâncias sociais, como a imprensa, tiveram lugar privilegiado na função de educar a sociedade e nos dizem muito sobre a história do país.

Nossos questionamentos de estudos se debruçaram na atuação dos intelectuais e dos grupos sociais nas décadas de 1930 a 1940 pela imprensa, no ato de educação da sociedade, pela via da formação do homem ideal. Os intelectuais produziram visões de mundo e representações, que autorizavam e legitimavam certos modos de pensar o fenômeno educativo e a sociedade brasileira, de defender ou combater os projetos de instrução, de espaços educacionais e de escolarização, principalmente no período denominado como Estado Novo. Nas décadas de 1930 e 1940, a formação do homem moderno brasileiro perpassava um ritual de educação que

deveria encarar o indivíduo como um ser nacional⁷. Como afirma Sérgio Castanho (2011, p.125), essa concepção postula o fenômeno educacional como necessário para alçar condições de entrada à cultura, como um estágio superior de civilização.

Sendo impossível estudar todos os objetos escritos produzidos pela imprensa nacional durante o Estado Novo, nosso lugar de análise recairá sobre o *Mensario do Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro com periodicidade mensal e que circulou em território nacional entre março de 1938 e setembro de 1946. No anúncio de lançamento dessa publicação, presente nas páginas do *Jornal do Commercio*, em 16 de fevereiro de 1938, encontramos as seguintes palavras:

Pelo grande interesse que despertam os artigos publicados pelo “JORNAL DO COMMERCIO”, somos de ha muito solicitados no sentido de reunirmos, em um volume mensal, a valiosa collaboração dos nossos números de domingo, de fôrma a poder, com facilidade, ser guardada para uma consulta necessária ou para o prazer de uma nova leitura. Resolvemos, por isso, iniciar a publicação do MENSARIO DO “JORNAL DO COMMERCIO”, que será assim uma revista nacional de alta cultura, como não existe ainda em nosso meio. Impresso em formato especial de maneira caprichosamente cuidada, para uma fácil encadernação, será o MENSARIO um livro de grande interesse e um subsidio precioso para os que desejam ao par do movimento intellectual do Brasil. (JORNAL DO COMMERCIO, 16 de fevereiro de 1938, Anno 111, n°116, p.1)

Chamado pelos produtores de “Revista de Alta Cultura” e proposto para “servir á intelligencia e á cultura do paiz”, a proposta era de que o *Mensario* fosse portador de leituras e releituras dos artigos já publicados no *Jornal do Commercio*. Passou por um crivo de escolhas, inclusões e

⁷ Nos baseamos nos trabalhos de Bomeny (1999; 2001), Capelato (2003); Velloso (1997), Oliveira (1982), Gomes (2000), Nunes (2001).

exclusões de textos; um novo objeto, singular, que deveria ser inserido em um tempo anterior, ligado e estabelecido primeiro pelo tempo do jornal; pela tradição brasileira de produção intelectual de fabricar artigos; pela indústria nacional de livros, revistas e jornais que encontra nos anos 1930 e 1940 uma dinâmica de efervescência de seus trabalhos.

A leitura deste objeto poderá elucidar as condições em que os sujeitos se mobilizaram para oferecer conhecimentos vistos como necessários para inserir-se na cultura daquele momento por meio do escrito e, com isso, a leitura das representações do que deveria ser lido, como deveria ser escrito, definindo hierarquias de saberes presentes nos jogos de poder em que a cultura é construída. O *Mensario*, portanto, pode ser entendido como um impresso que foi produzido como suporte da escrita de intelectuais no processo de produção da cultura nacional, em reforma, sob os auspícios da educação e da formação do novo homem brasileiro, apto para vivenciar o tempo do Estado Novo. Com isso, a imprensa pode ser compreendida como instância produtora da cultura escrita⁸.

Utilizar o *Mensario* como fonte é investigá-lo como um objeto que pertence à cultura escrita, como espaço constituinte e instituidor de representações e novas práticas culturais a seu público leitor. A análise de sua materialidade, o significado e o uso que cada sociedade fez ao longo do tempo são essenciais para a compreensão da ação educativa do suporte impresso.

3 Protocolos de pesquisa: o *Mensario* como objeto da História da Educação Brasileira

Nosso objeto possui originalidade dentro das pesquisas em história da educação. Não encontramos nenhum trabalho científico sobre o

⁸ Compartilhamos da maneira como Ana Maria Galvão (2017, p.16) definiu cultura escrita: “o lugar, simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”.

Mensario do *Jornal do Commercio*. Na página do Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁹, utilizamos os seguintes termos: *Mensario* do *Jornal do Commercio*, *Mensário* do *Jornal do Commercio*, com e sem acento e do uso das aspas. Utilizando somente o termo *Mensario* encontramos 23 resultados, mas nenhum sobre o nosso objeto. Em nova tática, pesquisamos “*Jornal do Commercio*” e encontramos 1.072.819 ocorrências. Refinando a pesquisa, encontramos 135 resultados onde o termo era usado como fonte para as pesquisas. Nenhum deles com relação ao *Mensario* ou mesmo dentro do nosso recorte temporal de estudos.

No Scielo¹⁰, utilizamos os termos “*Mensario*”, “*Mensario* do *Jornal do Commercio*”, “*Jornal do Commercio*” e “*Artigos de Colaboração*”. Não encontramos nenhuma publicação referente ao nosso objeto de estudo. Usando somente “*Jornal do Commercio*”, encontramos 13 publicações. Nenhuma delas sobre o recorte temporal proposto nessa pesquisa ou sobre os artigos de colaboração. Em todos os resultados encontrados o jornal era usado como fonte para referendar estudos nas áreas de História das Ciências, da Saúde, Antropologia, Comunicação nos séculos XIX e XX, fora do recorte da Era Vargas.

Sob a impossibilidade de diálogo com outras pesquisas sobre o *Mensario*, enveredamos pela produção do conhecimento de todos os volumes publicados, desde a materialidade até o projeto editorial e gráfico do suporte escrito a fim de oferecer aos futuros trabalhos sobre o *Mensario* ou temas correlatos uma contribuição de leitura. O acesso físico às fontes teve início junto aos exemplares no decorrer do segundo semestre de 2019. Para nossa fortuita condição, encontramos 95 números do *Mensario* no

⁹ Este levantamento foi feito no dia 16 de janeiro de 2019, às 15:22. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

¹⁰ Este levantamento foi feito no dia 22 de janeiro de 2019, às 11:14. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>.

setor da Hemeroteca da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais – a também chamada Biblioteca Luiz de Bessa¹¹. Coletamos as informações sobre a materialidade da obra que estavam disponíveis naquele espaço e posteriormente visitamos a Biblioteca Central da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais¹², onde está depositada a coleção completa de posse da instituição federal. Por meio desta coleção completamos as informações que faltavam dos 04 volumes que não existem na Biblioteca Estadual de Minas Gerais.

Realizamos a coleta dos sumários dos volumes do *Mensario*, cujo objetivo era entender e explicitar a dinâmica de existência material do suporte, seu projeto gráfico e condições de leitura para a compreensão da existência do que foi produzido e posto a circular no cenário histórico. Produzimos em tabelas do programa *Excel* o levantamento dos dados dos sumários. Por esta via conseguimos quantificar o número de artigos e de autores. Esta última variável ainda está em construção pois muitos nomes estavam ilegíveis em partes das páginas rasgadas ou apagadas. Com isso conseguimos compreender a dinâmica da organização interna de cada número publicado e confecção do *Mensario* classificado como revista de cultura.

Para Regina Crespo (2011; 2004) e Fernanda Beigel (2017) as revistas culturais ou de cultura, termos correlatos usados nas pesquisas que lemos, são lugares privilegiados da ação política e cultural dos intelectuais, são provas de como se pensava o futuro desde o presente de sua fabricação, postulam a relação dos intelectuais com o seu tempo e suas maneiras de tentar intervir sobre o contexto histórico, uma tentativa de sincronia entre

¹¹ Praça da Liberdade, 21 - 3º andar – Funcionários CEP 30140-010. Belo Horizonte - MG. Para saber mais acesse: <http://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/index.php/pt-br/>.

¹² Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte – MG. Para saber mais acesse: <https://www.ufmg.br/biblioteca/>.

o presente e o futuro. Por fim, as revistas atuam na criação e condução de projetos político-culturais e atuam como mediadores na construção de redes de intelectuais nacionais, regionais e continentais.

Sobre estas construções conceituais estabelecemos que o *Mensario* atuou como meio de comunicação escrito que tinha como objetivo oferecer à sociedade uma dinâmica de textos, temas e autores por meio de seu projeto editorial e gráfico, a fim de participar da oferta de modelos culturais e de sociedade para aqueles que deveriam pensar e propor como deveria ser este novo Brasil, sob a ótica do novo homem brasileiro estadonovista. Por isso, tomar a função e a difusão social de sua forma editorial (revista de cultura) enquanto objeto de análise é essencial para a compreensão de suas condições diacrônicas e sincrônicas.

Como protocolo de leitura inicial da fonte, estabelecemos as seguintes questões que criaram as condições de entendimento do suporte do escrito também como objeto: Qual a modalidade? Comercial e cultural. Qual o teor? Artes, humanidades, literatura, ciências, política e assuntos do cotidiano. Qual a sua dimensão? Revista; in-4; 17,0 cm (comprimento) 26,0 cm (altura). Qual o público implícito? A elite cultural brasileira. Qual a finalidade? Recreativa e utilitária. E por fim: Qual a periodicidade? Mensal.

Confirmamos que a sua periodicidade de publicação residiu entre a coletânea dos artigos de colaboração publicados a partir de janeiro de 1938 e março de 1946, referentes aos volumes publicados entre março e setembro de 1946, totalizando 33 tomos com 99 volumes. Cada exemplar tinha em torno de 300 páginas, entre 37 e 65 artigos de colaboração. Observamos a existência de divisão do conteúdo em três partes, seguindo a tônica do que era publicado no *Jornal do Commercio*: artigos de colaboração, seção Livros Novos e Bibliografia. As duas seções anteriores

continham críticas sobre livros recém lançados no cenário brasileiro; e listagem da bibliografia enumerando as publicações mais recentes.

Seu conteúdo era inicialmente apresentado com propagandas de outros impressos publicados pela tipografia Rodrigues & Co., e ao fim dos volumes, encontramos os mesmos tipos de propagandas. No meio deles algumas propagandas de cigarros, loterias federais e lojas de variedades também foram notadas, o que indica uma possível fonte econômica que ajudaria a manter a publicação mensal durante aquele tempo.

Existiam diferentes modelos de venda e temporalidades que atuavam sobre a forma de ler a revista de cultura. O volume brochura era mais barato, enquanto o encadernado era quase o dobro do valor da publicação de materialidade mais simples. Essa dinâmica amplia a capacidade de venda e de alcance de seu público. Havia também a possibilidade de assinatura anual que sairia mais barata se fosse dividida pelo valor final dos 12 meses de publicação. Além da facilidade do material ser recebido diretamente em casa.

O *Mensario do Jornal do Commercio* era vendido, entre 1938 e 1942, por 8\$000 réis – e depois da mudança monetária passou a ser vendido por Cr\$8,00 cruzeiros o preço exemplar avulso, e 10\$000 o encadernado. A título de comparação, a *Revista do Brasil* em 1938 custava 3\$000 réis e em 1941 Cr\$4,00 cruzeiros, e a *Cultura Política*, entre 1941 e 1944, custava Cr\$3,00 cruzeiros. Aqui precisamos relativizar os valores da *Cultura Política*, como aponta Ângela de Castro Gomes (2013, p.16) que afirma que o custo da revista girava em torno de 10\$000 enquanto que a *Revista do Brasil* possuía, em média, a metade do número de páginas do *Mensario*, que girava em torno de 300 páginas o exemplar. Tania de Luca (2011, p.143) aponta que a partir de 1942, a *Revista do Brasil* passou a ser trimestral e teve problemas na periodicidade, enquanto o *Mensario* se

manteve em circulação ininterruptamente do início ao fim de suas publicações, apesar de atrasos constantes em sua periodicidade mensal.

Em comparação aos preços de venda de alguns produtos da época, em 1940, por exemplo, o quilo da carne de porco no matadouro de Santa Cruz, no Distrito Federal, custava 3\$000 réis ao passo que a carne de boi valia 1\$000 réis¹³. Enquanto um curso completo de datilografia aproximava-se de 20\$000 réis por mês ou 15\$000 réis três vezes por semana nos Cursos de Aperfeiçoamento Royal¹⁴. Tais valores, em comparação aos preços das revistas anteriormente mencionadas, postulam o público leitor dessas publicações como elitizado. Quanto à tiragem do *Mensario*, ainda não encontramos informações.

Ao todo, foram 4358 artigos sob a assinatura de mais de 800 colaboradores diferentes. Abaixo, apresentamos o número total de textos reunidos por ano de publicação do *Mensario* encontrados nos volumes:

Quadro 1 – Quantidade de textos publicados por ano (1938-1946)

Ano	Quantidade
1938	618
1939	630
1940	522
1941	589
1942	480
1943	470
1944	459
1945	462
1946	128
TOTAL	4-358

Fonte: Sumários de todos os volumes publicados do *Mensario do Jornal do Commercio*.

¹³ Ver: CORREIO DA MANHÃ, 1940, anno XXXIX, n.13916, p.18.

¹⁴ Cursos de Aperfeiçoamento Royal eram localizados na Rua Sete de Setembro, n.90, 2º Andar ou na Praça da República, nº 42, 2º Andar, mantidos pela Casa Edison. Ver: CORREIO DA MANHÃ, 1940, anno XXXIX, n.13916, p.18.

Nota-se que os dois primeiros anos foram os de maior quantidade de artigos e que, por meio de nossa observação, também foram os anos com o maior número de páginas publicadas, ultrapassando três centenas por volume. A partir de 1941 o número de artigos declina e não retorna à casa das 600 páginas (média por ano). Acreditamos que a crise do papel de 1942 causada diretamente pela Segunda Guerra Mundial foi um dos principais motivos para isso, bem como o acirramento dos aparelhos repressivos do DIP-Departamento de Imprensa e Propaganda naquele cenário. Apesar disso, o número de artigos no total é imenso. Cada tomo, que reunia três volumes, ultrapassa 800 páginas. Por isso a revista de alta cultura pode ser dimensionada também como livro.

Os artigos contaram com a assinatura de escritores como Afonso de E. Taunay, Virgílio Correia Filho, João Luso, Levi Carneiro, Miguel Ozório de Almeida, Otto Prazeres, Rodrigo Octávio, Primitivo Moacyr, Jayme Cardoso, Viriato Correa Filho, Padre José Maria Natuzzi, S. J., Osorio Dutra, Oswaldo Orico, Augusto de Castro, Aureliano Leite, Lucas A. Boiteux, Suzanne Adrien-Bertrand, Dinah Silveira de Queiroz, dentre outros. Colaboradores que eram membros da Academia Brasileira de Letras-ABL, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB e suas correspondentes instituições nos estados, sócios do PEN Club brasileiro, militares, clérigos, funcionários de órgãos públicos estatais, principalmente ligados aos setores das políticas culturais e educacionais, redatores de jornais e revistas.

Seu conteúdo teve majoritariamente como origem as publicações das edições dominicais do *Jornal do Commercio*, de janeiro de 1938 a março de 1946. Não houve um texto editorial, uma apresentação, em nenhum número do *Mensario*. Quanto ao tema dos textos eram provenientes principalmente da história, da literatura, da administração pública e de

outras áreas do conhecimento como medicina, engenharia, arquitetura, filosofia e sociologia, escritos sobre diferentes gêneros textuais como artigos, crônicas e relatos jornalísticos sendo os gêneros textuais predominantes e alguns poemas e transcrições de documentos históricos. Cada número do *Mensario* será um microcosmo daquilo que se pensava, debatia e escrevia sobre o cenário brasileiro, as ciências, artes e literatura, por exemplo. Cada volume, portanto, será diferente do outro. Cada exemplar é uma edição da revista de cultura que se produzia. Por isso cada uma terá vida própria e poderá reunir diferentes temas, autores e tipos textuais.

Por exemplo, os volumes referentes a novembro, de qualquer ano, traziam muitos textos sobre as origens da República e críticas ao Império brasileiro. A partir de 1943, encontramos alguns textos que tratavam do tema da previdência social que estava em debate na imprensa daquele ano. O volume de junho de 1939, tomo VI, vol. III, n. 18, trouxe 14 artigos de colaboração, dos 60 presentes naquela revista, sobre Machado de Assis. Inclusive, um texto era de Elmano Cardim sob o título de “Machado de Assis jornalista”.¹⁵

A edição de maio de 1938, tomo II, vol. II, n. 05, continha 12 textos que tratavam do tema da abolição da escravidão e os 50 anos da Lei Áurea. A edição anterior, de abril de 1938, tomo II, vol. I, possuía 12 textos sobre trajetória pessoal, intelectual e política de José Bonifácio. O primeiro volume de 1938 possuía 16 textos que tratavam diretamente do Estado Novo. Cada unidade, portanto, representa o cenário mensal debatido no Brasil, reunindo os temas e assuntos de cada mês. O volume de maio de 1938, tomo II, vol. II, é o que possui mais artigos, com 66 artigos de colaboração; o com menos artigos é de março de 1945, tomo XXIX, vol. III,

¹⁵ Mensario do Jornal do Commercio, 1939, tomo VI, vol. III, n.18, p.1010-1013.

n.87. O tomo com mais artigos é o II, de abril a junho de 1938 e o com menos artigos é o tomo XXV, de janeiro a março de 1944.

E por que produzir em tomos? Acreditamos que resida nisso a principal parte da concepção editorial dos produtores: a ideia do colecionismo presente na produção de uma coletânea, que deve ser arquivada como objeto de estudos posteriores. Ao elencar em tomos, volumes e números, os produtores pensaram na lógica de se buscar o que quer ler. Exemplo: ao citar um texto do *Mensario* indicando todas essas partes da coleção, o futuro leitor poderá ir direto ao local onde o texto está sem ter que passar por todos os sumários até encontrá-lo. Facilita o leitor na busca pela referência de estudos. Produzir o suporte do escrito sobre essas categorizações é garantir que ele seja visto como um arquivo histórico, como um objeto de estudos, como um monumento do saber vinculado diretamente à própria trajetória do *Jornal do Commercio* e da cultura nacional. Estava nessa produção a reunião da própria representação da cultura brasileira, de sua história, de seus intelectuais, monumentalizados pela produção do suporte.

Jacques Le Goff (1994) lembra que o monumento possui caráter pedagógico e reenvia a certos sentidos do passado, de modo muitas vezes mais eficiente que outras formas documentais, como os papéis, por exemplo, sujeitos a circulação mais restrita. O monumento constitui uma obra essencialmente pedagógica devido a sua visibilidade, criada a partir de um esforço de perpetuação de certos sentidos históricos. Monumentalizar o passado é uma forma de lutar contra o esquecimento de certa trajetória escolhida para ser destacada. Os monumentos podem, por exemplo, narrar a afirmação simbólica de um regime político, celebrando os vencedores de uma história. Uma coleção com 99 volumes é um monumento da cultura escrita nacional. O *Mensario* é o monumento do *Jornal do Commercio* e possivelmente do Estado Novo.

4 Considerações finais

Em nossas leituras sobre a fonte/objeto de pesquisa, percebemos que o *Mensario* era fruto de um processo editorial, definido como revista de cultura e funcionou como uma coletânea proveniente da seleção dos artigos de colaboração publicados anteriormente no *Jornal do Commercio* (RJ). Funcionou como mediador do ato educacional, como instrumento material e simbólico que guarda múltiplos sentidos e significados, permite-nos uma leitura diversificada, com novos olhares, problemas e hipóteses para futuras pesquisas no campo da história da educação e da cultura escrita brasileira. A preocupação com a educação do homem, do novo homem do Estado Novo é um fato consumado. Está nas Constituições e na função do Ministério da Educação e Saúde¹⁶. O *Mensario* poderá elucidar tal questão por meio do entendimento de sua forma revista de cultura, imersa no cenário de produção cultural, que é educativo, do Estado Novo.

O *Mensario* é fruto da seleção de textos, autores e temas, de modos de ler e de escrever que são organizados em um suporte impresso, cujo objetivo era funcionar como subsídio formador da intelectualidade, ou melhor, oferecer condições de inserção nela por meio da leitura. Escrita pela elite intelectual e para ela, o *Mensario* pode nos revelar práticas de mediação cultural, que buscavam produzir tradição e prestígio para a cultura nacional, para a ciência e para as artes, e, talvez, inscrever o processo de institucionalização e profissionalização dos autores em curso no novo tempo.

Ao disseminar discursos e representações da intelectualidade, possivelmente pretendiam produzir uma *práxis* cultural que tem no

¹⁶ Ver: VARGAS, 1938 p.30; 128.

escrito o lugar de representação dos jogos de poder cultural e educacional. Por isso é tão importante questionar os discursos, práticas e representações presentes em sua materialidade, que dá a ler um projeto editorial e gráfico. O *Mensario* carrega consigo práticas e prescrições de escrita e de leitura, visões de mundo, representações que tem por objetivo comunicar, informar e, de certa forma, instruir/educar por meio de um projeto editorial que é também político e cultural. Atuando ora em consenso ora em confronto, como foi marcada a prática intelectual deste período de nossa história; projeto editorial, coletivo no sentido de sua fabricação enquanto objeto impresso, da cultura material brasileira, serviu como subsídio formador de leitores e escritores contribuindo para a cultura escrita brasileira.

A existência da revista evoca direta referência ao tempo do Estado Novo. Por que a Rodrigues & Co., empresa que detinha os direitos do *Jornal do Commercio* e de sua tipografia, comandada naquele período pelo diretor Elmano Cardim, iniciou sua publicação poucos meses depois da instauração, outorgada, deste Estado brasileiro? A cronologia de existência dos dois postula uma estreita ligação. A tradição de publicar artigos aos domingos, desde 1928¹⁷, e de contar com diversos sujeitos da intelectualidade brasileira assinando os textos, evidencia o momento de torná-los uma coletânea em outro formato, a revista, produzindo um novo objeto impresso e uma potencial nova leitura. O contexto de efervescência político-cultural marcado pela criação do DIP-Departamento de imprensa e Propaganda, do INL-Instituto Nacional do Livro, intimamente ligados ao

¹⁷ A primeira edição que encontramos os artigos de colaboração dominicais num formato semelhante ao apresentado em 1938 foi em 01 de janeiro de 1928. O jornal publicava desde o século XIX textos de temas e gêneros textuais diversos produzidos por diversos colaboradores sobre temas que iam para além do campo do “commercio” e sob a pena de vários escritores que auferiram destaque no cenário nacional. Muitos deles no campo do direito, da memória e história nacional, sobre a educação pública. Até 1910 encontramos esta variedade, pois não avançamos, além disto. Ver: JORNAL DO COMMERCIO, 1928, ANNO 101, N.01. p.1. <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> acesso em 10 de maio de 2019 às 11:35.

Ministério da Educação e Saúde comandado por Gustavo Capanema, produziram as condições favoráveis à criação de uma extensa rede de produção de novas propostas de revistas e livros.

Referências

- BEIGEL, Fernanda. Las revistas culturales como documentos de la historia latino-americana. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, vol. 8, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 105-115 Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. *In*: BOMENY, Helena. (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 20.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p.139.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. O Estado Novo: o que trouxe de novo? *In*: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (ORGS.). **O Brasil Republicano – O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. V.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp. 109-143.
- CASTANHO, Sérgio. História cultural e educação: questões teórico-metodológicas. *In*: XAVIER, Libânea; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antonio (Orgs.). **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória: EDUFES, 2001. p.109-143.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. Tradução de Au bord de la falaise. L'histoire entre certitude et inquiétude, Paris, Albin Michel, 1998.

CRESPO, Regina. Revistas culturais e literárias latino-americanas: objetos de pesquisa, fontes de conhecimento histórico e cultural. *In*: FRANCO, Stella Maris; JUNQUEIRA, Mary Anne (Org.). **Cadernos de Seminários de Pesquisa**. São Paulo: USP/Humanitas, 2011, pp. 98-116.

CRESPO, Regina Produção literária e projetos político-culturais em revistas de São Paulo e da Cidade do México, nos anos 1910 e 1920. **Revista Iberoamericana**, Vol. LXX, n.208-209, Julio-Diciembre 2004, p.677-695.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, Memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. *In*: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana; SOUZA, Maria José; RESENDE, Patrícia (Orgs.). **História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p.9-46

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira Apresentação. *In*: (Orgs.) JINZENJI, Mônica; GALVÃO, Ana; MELO, Juliana. **Culturais orais, culturas do escrito: interseções**. Campinas, Editora: Mercado das Letras, 2017. p.15-31.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. *In*: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **História e Historiadores**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013.

GOMES, Ângela Maria de Castro (org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LE GOFF, Jaques. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jaques (Org.). **História e Memória**. Trad. Bernardo Laitão (et.al.). 3ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994. p.535-553.

LUCA, Tânia de. **Leituras, projetos e (Re)vista(s) do Brasil (1916-1944)**. São Paulo: Editora Unesp, 2011

LUCA, Tânia de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 111-145.

OLIVEIRA, Dalila. “Educação”. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. O Pensamento de Azevedo Amaral. *In*: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; Gomes, Ângela Maria de Castro (Org.). **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINS, Ana Maria; LUCA, Tânia de. Pelos caminhos da imprensa no Brasil. *In*: MARTINS, Ana Maria; LUCA, Tânia de. (Org.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 7-19.

MENSARIO DO “JORNAL DO COMMERCIO”. Artigos de Colaboração. Typografia do Jornal do Commercio, Rodrigues & Co.. Rio de Janeiro. 1938 a 1946.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. *In*: BOMENY, Helena. (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista. 2001. pp.103-125.

REIS, Mateus Fávaro. Políticas da leitura, leituras da política: uma história comparada sobre os debates político-culturais em *Marcha* e *Ercilla* (Uruguai e Chile, 1932-1974). 2012. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: 2004, p.3-12.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: RJ. Olympio, 1938a. a.v.l.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Os Intelectuais e a política cultural do Estado Novo. **Revista de sociologia e Política**, Rio de Janeiro, N° 9, 1997. p.57-74.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Fontes para a história da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. 5, 1945. p.369-374.

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

Capítulo 18

Discursos de um cotidiano do diretor do colégio dos educandos artífices no jornal *O Publicador* (1860-1867)

*Vanessa Gonçalves Lira*¹

1 Introdução

A instrução pública no século dezenove tinha nas suas determinações legislativas a intensão de ser padronizada em relação ao seu funcionamento e controle. Ela acontecia em espaços não institucionais como por exemplo as residências dos docentes e institucionais como por exemplo: o Liceu e o Colégio de Educandos Artífices.

Este trabalho tem por objetivo analisar as notícias do Jornal *O Publicador* nos anos de 1860-1867 sobre o diretor do Colégio de Educandos Artífices da Paraíba.

Para tanto, trabalhamos com os conceitos de memória e documentomontagem de Le Gof (2003), discurso de Foucault (1999) e representação de Chartier (1999). Nesse sentido, realizamos as análises dos discursos sobre os feitos do diretor do Colégio de Educandos Artífices com o apoio dos autores e os cruzamentos com as seguintes fontes: relatórios de presidentes de província, requerimentos, leis e regulamentos da instrução pública paraibana oitocentista e o jornal *O Publicador*.

Diante do exposto, percebemos que houve recorrência quanto ao acompanhamento da obra de reforma da instituição. Além disso, vimos que sobre o trabalho do diretor do Colégio de Educandos Artífices existiu um controle do seu cotidiano administrativos que foi percebido como

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB)

prestação de conta das ações do gestor e dos valores liberados para a reforma.

2 O diretor e suas atribuições

Para ocupar a função de diretor do Colégio dos Educandos Artífices da Paraíba era necessário ser nomeado pelo presidente de província. Essa informação pode ser constada no relatório desse sujeito, no ano de 1867, no qual relata a nomeação do diretor do Colégio dos Educandos pelo presidente da província. Porém, para tal função conforme o Regulamento da Casa de Educandos Artífices, no artigo 14, determinou-se que o diretor escolhido deveria ser padre.

O Diretor, que deve ser de preferência um **Sacerdote**, é a primeira autoridade do estabelecimento, e reside no Colégio. Todos os empregados lhe devem respeito e obediência, e perante o Presidente da Província é ele o único responsável pela prosperidade e pela representação do estabelecimento. (PARAÍBA, 2004, p. 122, grifos nossos).

Diante do referido regulamento, observamos que não esteve explícito no documento que o diretor do Colégio dos Educandos era nomeado pelo presidente de província, ao passo que o artigo determinou que ele tinha autoridade e responsabilidade sobre a instituição, seu sucesso bem como seus servidores. Destacamos que, no artigo 14, havia dois pré-requisitos para que um sujeito fosse nomeado para a direção do Colégio de Ofícios, quais sejam: o primeiro era que ele, preferencialmente, deveria ser sacerdote e o segundo, que tinha que residir no estabelecimento de ensino.

Segundo Cunha (2000), a escolha por padres à frente de instituições escolares ocorria porque estes tinham sólida formação intelectual e, acrescentamos ainda que eles tinham como padrão a educação moral

desejada pela província que tentava se organizar enquanto nação como afirma Gondra e Schuler (2008).

Uma notícia interessante revelou o acúmulo de função para o Diretor do Collegio de Educandos Artífices. Esta menciona que o referido concomitantemente podia trabalhar na gestão do espaço de ensino de ofícios e educação. Tal situação nos mostrou a permissão para acúmulos de funções. Tendo em vista que além das atribuições citadas, ele também era professor da capital. A notícia a seguir deu visibilidade a efetivação da nossa afirmação anterior ao tratar da sua continuidade na função de professor de primeiras letras da capital:

O vice -presidente, resolve nomear o padre Joaquim Victor Pereira para o cargo de diretor do collegio de educandos artífices creado em virtude da lei provincial n.6 do 1.º de setembro de 1859, ficando-lhe garantida a sua cadeira de professor de primeiras letras da capital. O nomeado solicitará da secretaria da presidência o competente titulo. Comunicou-se ao tesouro e à instrução publica (O PUBLICADOR, 1865, p. 2).

O fato de o diretor ter autorização para continuar exercendo à docência no Liceu visto na nota do jornal citado nos faz perceber que esse possivelmente tinha relações sociais diversas com homens de poder na Parahyba oitocentista como por exemplo o presidente de província e seu vice-presidente.

Portanto, podemos afirmar que a situação do diretor é peculiar, pois de acordo com Silva (2020) os professores primários da província paraibana sempre que podiam acumulavam funções remuneradas para conseguirem sobreviver dignamente já que seus proventos eram insuficientes para suprir por vezes suas necessidades básicas.

Quanto à residência no colégio apresentada no artigo citado, entendemos que era necessária, pois, a direção do colégio afirmou no seu

relatório (1867, p. 2), existia que “uma grande distância do sítio onde é collocado o collegio”.

O regulamento do Colégio, determinava ao diretor administração compartilhada em parceria com os outros servidores da província, como consta no artigo oito, tendo em vista que “a administração do Colégio fica a cargo de um Diretor e de um Conselho Administrativo, que será composto do mesmo Diretor, do Diretor da Instrução Pública, e do Procurador Fiscal da Fazenda Provincial” (PARAÍBA, 2004, p. 120). Segundo determinou o artigo dez do regulamento, deveriam reunir-se, mensalmente, no terceiro dia útil de cada mês e que a fiscalização do trabalho do diretor Joaquim Victor Pereira contava com a direção da instrução pública e do Procurador Fiscal da Fazenda Provincial.² Conforme o artigo 17 o Padre Joaquim Victor Pereira controlava tanto os recursos enviados pela presidência como os das oficinas. De modo que pela legislação educacional que regia o espaço de educação, instrução e ofícios houve duas esferas de fiscalização financeira no tocante ao serviço do diretor da Casa dos Educandos Artífices: o procurador e a direção da instrução pública. Além do controle de seus superiores, já referenciado, vimos que ele era responsável pelo acompanhamento da estrutura física do estabelecimento, sua construção/reforma e supervisão dos funcionários, sendo eles: mestre de música, mestre de ofícios, secretários, professores, porteiros, médicos, cozinheiros e serventes.

Desta feita, podemos certificar conforme Miranda (2012) que existia uma hierarquia de poderes administrativo na instrução pública³ a qual o

² O cargo de Procurador Fiscal da Fazenda Provincial aparece na Lei de 4 de outubro de 1831 no art. 20 consta as atribuições da função desse sujeito.

³ Segundo Miranda (2012) a instrução pública era regida pelo presidente de província, diretor da instrução pública, inspetor da instrução pública, diretores das instituições. Dentre esses compreendemos que mesmo sem citação direta da autora o diretor do Colégio de Educando Artífices estava incluído na gestão ainda que sem lugar de destaque social.

diretor do Collegio de Educando Artífices se submetia, ou seja, ao passo que ele era gestor também estava sob um sistema de organização supervisão provincial também verificada no jornal.

3 Discursos sobre o diretor do Colégio de Educandos Artífices no impresso o publicador

Nos oitocentos era comum nos impressos tanto informações das instituições e órgãos do governo provincial como da e sobre a sociedade civil. Assim como também era frequente as publicações a respeito da instrução pública e os sujeitos que nela trabalhavam bem a respeito de suas ações (Barbosa, 2007).

Constatamos que, a partir de 1865, era comum as notícias, no jornal *O Publicador*, sobre a construção e reforma do estabelecimento. Em 15 de dezembro de 1865, divulgou-se um texto informativo sobre a compra do Sítio Cruz de Peixe, que sediou o Colégio dos Educandos Artífices. O conteúdo da nota informou ao leitor a respeito das obras de reforma e construção pelas quais passou o respectivo estabelecimento como pode ser lido a seguir.

– Idem ao padre Joaquim Victor Pereira. Achando-se Vmc. Nomeado, por portaria de hoje, diretor do collegio de educandos artífices creado em virtude da lei provincial n.6 do 1º de setembro de 1859, recomendo-lhe que promova quanto antes as acomodações e obras precisas na casa do sitio Cruz do Peixe onde deve o mesmo collegio ser estabelecido, e para o que receberá do inspector do thesouro as respectivas chaves; ficando entretanto prevenido de que pode requisitar ao comandante do corpo de policial provisório uma praça para vigiar o estabelecimento a seu cargo.

Comunicou-se ao thesouro e ao corpo policial provisório (O PUBLICADOR, 1865, p. 2).

Identificamos pela mensagem da notícia que, possivelmente, o signatário dela foi o presidente de província da Paraíba, na época o Senhor Toscano de Brito, dentre suas funções, depois do Ato Adicional de 1834,⁴ tinha a responsabilidade de administrar a instrução em suas distintas esferas de realização e espaços de funcionamento.

Dessa forma, notamos que a fundação do colégio não significava que o funcionamento das oficinas e das aulas de ensino primário aconteciam naquele momento, pois para a efetivação das atividades corriqueiras do estabelecimento citado era necessária a realização de obras de construção/reforma que melhorassem a estrutura física.

O administrador para dá continuidade ao seu trabalho relatou ao presidente as condições precárias estruturais nas quais se encontrava o prédio. Em seu relatório de 1867, mostra-nos o recebimento da autorização dele para iniciar a obra.

O edifício destinado para nelle ser estabelecido este collegio, além de velho e arruinado, pouco ou nenhuma capacidade offerencia para um estabelecimento de tal natureza. Pelo que, autorizando-me a portaria de minha nomeação a proceder as acomodações necessarias em ordem á servir ao fim que lhe dado, passei immediatamente a promover edificação, que é um pequeno sobrado situado no lugar denominado- Cruz do Peixe- Este edificio assim acrescentado e reconstrido pode presta-se aos comodos de um pequeno numero de educandos. (PARAÍBA, 1867, p. 1-2).

Ainda na notícia mencionada, constatamos a utilização dos vocativos “ao padre Joaquim Victor Pereira”, “ao inspector do tesouro” e “ao corpo policial provisório”. Nesse sentido, Sena (2014) certifica que houve nos

⁴ Segundo Castanha (2006) Ao passo que este Ato deu liberdade administrativa sobre a instrução primária, elementar aos presidentes de província também foi uma estratégia de omissão de responsabilidade da corte com ela. Todavia com essa determinação ela ainda exercia outro tipo de controle sobre este seguimento quando nos relatórios dos presidentes requeria a prestação de contas de como estava a instrução no tocante a secundária, primária elementar.

oitocentos, a utilização dessas particularidades de escrita para marcar exclusividade dos receptores da mensagem. Por isso, essas estratégias apresentavam os destinatários e, conjuntamente, informavam aos leitores do jornal *O Publicador* sobre parte da rotina de administradores públicos que resolveram questões da instrução pública na Casa de Educandos Artífices da Paraíba por meio desse suporte informativo.

Logo, apreendemos que o emissor da informação não pretendia detalhar informações sobre a construção/reforma, mas dar ordem para que ela fosse iniciada. Então, observamos que ao ordenar a direção do colégio também solicitou o cumprimento da sua função de coordená-la.

Dessa forma, verificamos a antecedência quanto ao exercício da gestão do diretor em relação ao funcionamento oficial do estabelecimento, pois no relatório de 1867, consta que sua nomeação aconteceu em 12 de dezembro de 1865, enquanto a publicação da nota aconteceu no dia 15 desse mês. Nesse sentido, Foucault (1999) afirma que não há discursos neutros, pois todo ele busca inculcar no leitor verdades a respeito dos assuntos que abordam.

Segundo Lima (2008) a reforma foi lenta, precária porque os recursos enviados para ela não satisfaziam as suas demandas consequentemente o diretor enfrentou dificuldades para realizá-la. Dessa maneira, a autora ao analisar a como ocorreu a criação, reforma e funcionamento de outras instituições de artífices de Brasil no período dos oitocentos concluiu que “a instituição paraibana foi a que teve o maior intervalo entre a assinatura da Lei que a criou e o início de suas atividades” (LIMA, 2008, p. 43).

No ano de 1866, outras notícias transmitiram informações acerca do acompanhamento do trabalho do diretor em relação à obra executada. Essas descreveram como aconteceu o processo de liberação de renda para a dita reforma. Por sua vez, tiveram em comum o signatário. Vejamos:

– Ao mesmo. – Tendo o director do collegio de educandos artifices desta capital, padre Joaquim Victor Pereira, comprado dez milheiros de tijolos de alvenaria para as obras que ali se vão fazer, pelo preço de 14\$000 cada milheiro, determo á Vmc. que lhe mande pagar a importancia de semalhante despeza como a da conducção dos ditos tijolos, a rasão de 12\$000 cada milheiro.

Communicou-se ao director do collegio dos educandos artifices. (O PUBLICADOR, 1866, p.1).

– Idem ao mesmo. – Em vista da inclusa conta mande Vmc. pagar ao director do collegio de educandos artifices, padre Joquim Victor Pereira, a quantia de 164\$000rs. Por elle despendida com a compra de materiais para obras do mesmo collegio, fazendo outrossim adiantar-lhe com semelhante destino de 500\$00. De que deverá elle presta conta opportunamente nessa repartição. Fez se a precisa comunicação. (O PUBLICADOR, 1866, p. 2).

Observamos nas publicações referenciadas discursos aspectos semelhantes, elas tinham em comum a destinação ao padre Joaquim Victor Pereira, que exercia a função de diretor, tesoureiro do colégio, sacerdote e, quando necessário, substituíva o secretário da instituição, como determinou o Regulamento 7, de 1865, no eixo da função do diretor. Destacamos a nossa interpretação quanto à substituição na ocupação de secretário dá-se em função da determinação do artigo 20, §1º, que versa acerca da função de secretário e ordena que o diretor, se preciso fosse, exerceria essa função. Esse artigo certifica a possibilidade de um mesmo sujeito ocupar papéis sociais distintos no mesmo espaço o que por sua vez era comum ao contexto estudado.

As evidências nos discursos sobre a solicitação de réis pelo diretor do Colégio dos Educandos Artífices da Paraíba conformaram a insuficiência de recursos financeiros para que a obra seguisse. Logo, vimos legitimação

do exercício dele em relação à gestão dos recursos destinados a instituição assim como sua insistência para aceleração da obra.

Entretanto, não se revelou na mensagem pública como era feita a prestação de contas ordenada no periódico. Assim, refletimos que esse lugar de circulação de ideias pelos dos discursos não tinha essa finalidade quando não houvesse interesses envolvidos para esse tipo de informação minuciosa. Desse modo, Foucault (1999) afirma que os discursos são escolhidos com vistas ao público que se pretende convencer.

Por isso, investigamos e soubemos pelas leituras dos relatórios financeiros produzidos pelo padre Joaquim e enviado a direção da instrução pública os detalhes dessas contas. Nessa perspectiva, nos remetemos a Foucault (1999) quando trata das interdições do discurso que são regidas pelas relações de poder que determinam quem pode ou não se pronunciar publicamente assim como o que devia ou não ser exposto na plataforma dos jornais do século XIX.

Podemos certificar no jornal os discursos analisados mais uma atribuição do diretor em estudo o acompanhamento das finanças. Esse por sua vez podia ser feito pelo presidente de forma pública nos jornais e nas mensagens a autoridade requeria do padre Joaquim Victor Pereira o cumprimento da sua atribuição de inspetor, prevista no regulamento, no artigo 14, determinou:

- 1º) Receber e ter sob sua guarda todo o dinheiro do mesmo estabelecimento.
- 2º) Pagar todas as contas salários e ordenados dos empregados depois de competentemente autorizado pelo Conselho Administrativo
- 3º) Apresentar ao Conselho Administrativo na sessão ordinária de cada mês o balanço do caixa a seu cargo no mês anterior. (PARAÍBA, 2004, p. 123).

Com isso, compreendemos que houve silêncio no suporte público (*O Publicador*) quanto aos pormenores dos valores das ditas contas. De

acordo com Le Goff (2003), ao discorrer acerca dos registros de memórias, “os esquecimentos e silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva”. Nessa direção, diante das mensagens, entendemos que os silêncios não estavam apenas na memória marcada pela oralidade, como propõe o estudioso, pois as memórias escritas jornalísticas por serem ordenadas, pressupõem uma dualidade entre o dito e o silenciado.

No entanto, percebemos nos documentos que circulavam entre o administrador, conselho e presidente da província, os esclarecimentos dos gastos anunciados são descritos em relatório e ofício manuscrito. No relatório de 1867, identificamos que ele prestava conta detalhadamente da sua administração dos recursos de 1866 e, ao tratar das despesas com a obra, afirmou:

Devo tambem advertir que nesta somma de despeza vão compreendidas algumas pequenas quantias ainda relativas a obra que se fez com o Collegio no anno passado, as quaes não tendo sido satisfeitas no tempo em que erão pelo Thesouto, depois do estabelecimento desta repartição, forão pagas por ella; assim como tambem que nella vão incluidas outras despezas feitas com o troto e conservação do cercado e pomar. (RELATÓRIO, 1867, p. 2).

A prestação de contas do Colégio de Educandos Artífices da Paraíba ocorria também por meio de outro documento oficial a saber: por encaminhamento de ofício manuscrito, ele informava a presidência sobre as despesas de materiais necessárias ao andamento da obra.

Passo ás mãos de V. Ex.^a a conta junta da despesa feita com o material da obra do Collegio d`educandos artifices, na semana q. passou, afim de q V. Ex.^a se assim mandar satisfaser a sua importancia. D^o J^o a V. Ex.^a (ilegível). Il.mo e

Exmo Sr. D.orFelisardo Toscano de Britto (ilegível)Presidente da província
(PARAHYBA DO NORTE, PROVINCIA DA, 1866 s/p. 5)

Existiam outros discursos do jornal que abordavam conteúdos diferentes referentes a instrução pública por exemplo: consentimento para ocupação de cadeira em ensino primário, direito a vitalidade de professor, licença de professor, entre outros.

Por isso, é possível perceber que os discursos no jornal permitiram verificar um indício de como ocorriam as interações profissionais do administrador da instituição com o inspetor do tesouro provincial signatário dessas comunicações públicas.

Compreendemos, a partir de Chartier (1999), ao discorrer sobre a materialidade dos livros e suportes de transferência de textos, que os autores não escreveram livros e, sim, textos. Pelas inferências apresentadas, deduzimos que os signatários das mensagens no jornal escreveram para atender a configuração determinada pelo periódico, porém possivelmente elas podiam ser adaptadas pelo editor que considerava as limitações impostas pelas tipografias e os interesses do jornal.

De modo que o profissional tinha como função adaptá-la ao suporte. Vejamos as considerações do escritor citado:

[...] deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor. Daí a distinção necessária entre dois conjuntos de dispositivos: os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras CHARTIER, 1999, p. 17).

⁵ Documento manuscrito. CX.48. Arquivo Histórico do Estado da Paraíba. Funesc.

Conforme o autor e os discursos, concluímos que as competências do diretor eram conhecidas pelos signatários, editores, outros destinatários e leitores a quem tais pronunciamentos comunicavam. De modo que além das relações do diretor com os componentes do conselho administrativo, outras repartições públicas (tesouro provincial e quarto batalhão) também resolviam questões com a direção do estabelecimento a respeito de sua administração no jornal.

Nas notícias do periódico vimos que o assunto finanças além da reforma se referia ao controle dos pagamentos dos profissionais subordinados ao diretor no jornal *O Publicador*. Como pode ser verificado a seguir:

– Idem ao director do collegio de educandos artifices. – De ordem do Exm. Sr. vice-presidente da província dou conhecimento á V.S. de que foi enviada á repartição competente, ***para ser paga a folha dos trabalhadores na obra*** do collegio de educandos artifices, que V.S. remetto ao mesmo Exm. Sr. com o seu officio de hoje. (O PUBLICADOR, 1866, p.2 grifos nossos).

– Idem ao director do collegio de educandos artifices. – Para sua intelligencia, e fins convenientes communico a V. S. de ordem do Exm. Sr. vice-presidente, ***que se mandou pagar pelo tesouro provincial as folhas remetidas ao mesmo*** Ex. Sr. com o seu officio de hoje, das despesas feitas com a obra do collegio de educandos artifices, e cercado (*ilegível*) (O PUBLICADOR, 1866, p. 1).

Os discursos jornalísticos demonstraram que o administrador tanto podia postar no jornal informações sobre os procedimentos financeiros com os servidores como revelou outra possibilidade de acompanhamento do serviço da direção do estabelecimento concernente às rendas do colégio, para a efetivação dos pagamentos relacionados à construção/reforma.

Pelas comunicações públicas podemos perceber que um dos deveres enquanto administrador financeiro era encaminhar, por ofício, ao inspetor do tesouro as folhas de pagamentos dos servidores.

Além disso, nessas informações houve a solicitação e a resposta quanto a pagamentos dos trabalhadores por meio do impresso. Tal diálogo, nos permite entender que houve um jogo discursivo com vista possivelmente a persuadir os leitores sobre a “boa administração” dos líderes da província paraibana concernente a instrução. Nessa perspectiva Foucault (1999, p.37) diz: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.”

No relatório (1867), a direção da instituição estudada descreveu o destino das finanças e afirmou que se sentia honrado em ocupar tal cargo público. Nesse mesmo documento verificamos o elogio da direção da instrução pública ao administrador do colégio de artífices da Paraíba. Ele disse: “Pelo que observei quando visitei o estabelecimento não acho senão palavra de satisfação e de apreço tratando da bôa ordem e zelo presidente.” (PARAIBA, 1867, p.9)

Frente à responsabilidade imposta a direção da instituição de ofícios, podemos perceber a emissão mensal do balanço financeiro, pois interessava à direção da instrução pública bem como ao presidente de província tomar conhecimento das despesas com o estabelecimento. Todavia, observamos que a gestão relatou que o conselho administrativo, dentre suas funções, decidia e aprovava em reunião sobre as necessidades apontadas por Joaquim Victor Pereira. A respeito dos recursos, expressou no relatório enviado aos seus superiores que se achava limitado por não poder tomar nenhuma decisão sem que essa transitasse pelo órgão superior que lhe fiscalizava. Vejamos:

Exercendo o Conselho Administrativo, nas menores cousas relativas á marcha ordinária do estabelecimento, uma autoridade immediata e superior a do Director , ao ponto de não poder este deliberar sobre emergencia não prevista que ocorra no estabelecimento sem autorização do dito Conselho , é evidente que essa dependia muitos emparaços deve trazer ao Director do Collegio , a quem , por força de suas importantes atribuições, devêra competir, em taes casos, a iniciativa de prontas medidas em ordem a remediar qualquer embarço á bem da bôa marcha do seviço e do desenvolvimento e prosperidade da instituição. (PARAÍBA, 1867, p. 3, grifos nossos).

Diante do exposto e das informações públicas analisadas verificamos o cumprimento da função do diretor quanto aos pagamentos de servidores, porém não detalharam como a direção do Colégio de Educandos Artífices da Paraíba descrevia os gastos no caixa. Tal procedimento de escrita é entendido como uma ação de exclusão do discurso segundo Foucault (1999) o poder é conferido a quem discursa é o de selecionar o que julgou como digno a ser informado no jornal.

Confirmamos nas notícias a presença de destinatários. Nesse sentido, vimos que essa prática indicou que houve troca de informações entre pessoas diversas assim seja, emissor, destinatários nomeados e uma comunidade de leitores. As contribuições de Foucault (1999) nos permitem aferir que a exclusão dos nomes dos signatários não impedem a nossa percepção de que possivelmente as comunicações expostas nos jornais tenham sido enviadas por um sujeito ou grupo de administradores da província, uma elite intelectual e política que se interessava pela produção e leitura desse suporte informativo.

Na notícia publicada em 13 de março de 1866, emitida pelo presidente de província, é possível encontrar a função do diretor mesmo com a ausência do seu nome e função no discurso.

– Idem ao commandante superior interino da capital. Achando-se actualmente empregados, como offictaes de pedreiro nas obras do edificio do collegio de educandos artifices os guardas nacionais do 4.º batalhão desse commando superior Joaquim Francisco dos Santos, e Vicente Nunes, que acabam de ser designados para o serviço do destacamento desta capital ; ***determino a V. S. que dê suas ordens para os fazer dispensar do dito serviço em atenção não so á urgente necessidade, que ha de prompto acabamento do mencionado edificio***, como a terem eles regressado do destacamento em janeiro do corrente anno, segundo sou informado. Fez-se a necessária comunicação. (O PUBLICADOR, 1866, p. 1).

Na ordem transmitida pelo discurso houve dois destinatários: um explícito (o comandante do 4º batalhão) e outro implícito (o diretor investigado). Nessa mesma direção, Gomez (2002) atesta que, de um modo ou de outro, as notícias levam implícita a presença de um destinatário, de um leitor que dizer, a imaginação do tu leitor por parte do eu autor[...].” No entanto, podemos conferir que, comumente, essas práticas aconteciam entre aqueles que eram administradores públicos da Paraíba. Nesse sentido, Fonseca (2006), ao discutir sobre as notícias administrativas, certifica que os sujeitos inseridos em cargos administrativos se comunicavam pelas mensagens delas.

Quanto à responsabilidade de acompanhar a construção/reforma do Colégio de Educandos Artífices da Paraíba, o discurso referenciado mencionou o adiantamento dessa obra. Provavelmente um dos motivos da ênfase para a finalização das obras se dava pela necessidade latente de inserir os educandos na instrução primária. Essa informação foi anunciada nos relatórios do diretor da instrução, em 1861, e dos presidentes da província da Paraíba, nos anos de 1860 a 1863.

O relatório de 1861, do Diretor da Instrução Pública Manoel Pofirio Aranha, ao relatar as dificuldades que enfrentava para organizar a

instrução primária, informou que o número da população livre naquele ano era superior ao das pessoas que estavam inseridas no ensino primário:

A população livre da Província é seguramente superior a duzentas mil almas e dado o numero de cadeiras da instrução primaria actualmente creadas, temos quando muito uma cadeira para quatro mil almas, ou segundo uma das leis estatisticas 1.333 meninos para cada cadeira. (PARAÍBA, 1861, p. 3).

As observações feitas apontaram a necessidade de instruir parte da população, que estava desprovida de instrução pública primária. Nesse sentido, o presidente Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque, no ano de 1862, também utilizava os respectivos dados para mostrar como a situação da instrução dos pobres livres, órfãos e desvalidos estava precária.

O discurso de precariedade perpassou os anos de 1860 a 1862 e no relatório de 1863, do presidente de província da Paraíba Sinval Odorio de Moura, ao abordar a instrução pública, relatou ao imperador que ela estava “defeituosa e cheia de lacunas, a actual lei organica da instrucção publica urge instantaneamente por uma reforma profunda e radical”. (PARAÍBA, 1863, p. 9). Pelas informações e dados descritos, entendemos que o trabalho da direção do Colégio dos Educandos Artífices da Paraíba, na pessoa de Joaquim Victor Pereira, colaborou ainda que, minimamente, para diminuir as estatísticas⁶.

As comunicações públicas analisadas, objetivaram tanto comunicar aos leitores dos acontecimentos administrativos da instituição como ordenar ao diretor os procedimentos que devia fazer. Assim, os produtores desses conteúdos seguiam as regras estabelecidas pelo manual de escrever cartas o *Novo Secretário Português*, de José Ignácio Roquette (1860), que entende a produção epistolar como erudita e, por essa razão, sua escrita

⁶ Usamos o termo minimamente por entendermos que o Colégio de Educandos Artífices da Paraíba não apresentava estrutura suficiente para atender a demanda apresentada pelos relatórios de presidente de província.

deve se mostrar organizada para todas as finalidades. As mensagens de ordem, escritas para a gestão da instituição, seguiram as indicações do respectivo manual. Só podiam ser emitidas por sujeitos ligados à administração da província, instrução pública e outros administradores autorizados pelo presidente. Por esse motivo deviam ser objetivas, em termos do que se pretendia, e persuasivas em sua mensagem.

Com isso, apreendemos que o leitor do jornal *O Publicador* percebia essa escrita ordenada e certamente a conhecia, visto que o diretor do Colégio dos Educandos Artífices também podia ser um escrevedor desse gênero.

O grupo de notícias analisadas foi da tipologia ordem que, segundo Roquette (1860), buscava determinar algo a alguém. No caso das epístolas estudadas, as ordens primaram por dar visibilidade à atribuição do diretor da Casa dos Educandos Artífices, localizada na Paraíba. Entretanto, captamos outra tipologia que foi divulgada no jornal *O Publicador* sobre a função do diretor que, por sua vez, eram as cartas de avisos.

Porém, entendemos que ao passo que essas mensagens sobre o sujeito estudado estavam no impresso elas comunicaram sobre o Padre Joaquim Victor Pereira. Por esta razão, nos apropriamos da ideia de notícia que comunicava ordem e avisos específicos.

Portanto, às notícias destinadas ao diretor da Casa dos Educandos Artífices da Paraíba, publicadas no jornal *O Publicador* contemplaram assuntos distintos como os pagamentos dos trabalhadores, despesas concernentes à obra de reforma/construção e das ocupações em funções na província paraibana. No entanto, verificamos outros assuntos como: livros para registro financeiro do colégio, entrega da quantia que constava no orçamento da Casa dos Educandos, ajustes de contas, fiança requerida do diretor do colégio e licença do diretor.

4 Considerações finais

Assim, compreendemos que não existia apenas a importância do exercício do cargo, mas o estar na administração do Colégio de Educandos Artífices da Paraíba. Possivelmente ele sabia da aprovação do seu trabalho por parte do diretor da instrução pública. Isso deve ter colaborado para que o diretor se sentisse privilegiado por ocupar tal função e ser um representante do projeto de civilização da província.

Portanto, sobre a prestação de contas de pagamentos de empregados da obra/reforma mencionada, vimos que o diretor devia enviar mensalmente – como determinou o artigo 17 do regulamento do colégio – um balanço de caixa onde constavam todas as despesas, inclusive com os trabalhadores. Consoante Le Goff (2003) podemos entender a produção dos documentos oficiais como instrumento de poderes. No caso dos relatórios e requerimentos havia o poder de controle e acompanhamento das possíveis efetivações das legislações.

Referências

BARBOSA, Socorro de Fátima P. **Jornal e Literatura: a imprensa brasileira no século XIX.** Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

BARBOSA, Socorro de Fátima P. **Pequeno dicionário dos escritores/jornalistas da Paraíba do Século XIX:** de Antonio da Fonseca a Assis Chaxeaubriand. João Pessoa, 2009. Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/acervo/pequeno_d.pdf . Acesso em: 1 jun de 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações.** Memória e sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002.

FONSECA, Maria de Assis Pinto. **A escrita oficial:** Manuscritos Paraibanos dos séculos XVIII e XIX. Disponível em: <www.pgletras.com.br/Anais-30Anos/Docs/.../5.6_M.CristinaAssis.pdf .>. Acesso em: 1 fev. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

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

GÓMEZ, Antonio Castillo. Como o polvo e o camaleão se transformam: modelos e práticas epistolares na Espanha moderna. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; et al (org.). **Destinos das letras: História, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002.

INEP. **Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial**. Coleção Documentos da Educação Brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

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

LIMA, Guareciane M. **Uma História do Colégio dos Educandos Artífices da Parahyba do Norte**. UFPB, 2005.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 104, jul. 1998 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01001574199800020009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 mai. 2015.

PARAÍBA. Província. Relatório apresentado pelo diretor da instrução pública, Manoel Pófirio Aranha em 1861 à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte.

PARAÍBA. Província. Relatório apresentado pelo presidente Luiz Antonio da Silva Nunes em 1860 à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte.

PARAÍBA. Província. Relatório apresentado pelo presidente Francisco d'Araujo Lima em 1862 à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte.

PARAÍBA. Província. Relatório apresentado pelo presidente Sinval Odorico de Moura em 1863 à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte.

PARAÍBA. Província. Relatório apresentado pelo vice-presidente Felisardo Toscano de Brito em 1865 à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte.

PARAÍBA. Província. Relatório apresentado pelo vice-presidente Barão de Mara em 1867 à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte.

O PUBLICADOR. Parahyba do Norte. 15 de dezembro de 1865, p.2

O PUBLICADOR. Parahyba do Norte. 5 de janeiro de 1866, p. 1

O PUBLICADOR. Parahyba do Norte. 16 de fevereiro de 1866, p. 2

O PUBLICADOR. Parahyba do Norte. 21 de fevereiro de 1866, p. 2

O PUBLICADOR. Parahyba do Norte. 7 de março de 1866, p. 1

O PUBLICADOR. Parahyba do Norte. 13 de março de 1866, p. 1

SANTOS, Lays Regina Batista de Macena Martins dos. Histórias Da Profissão Docente no Brasil: “Porque no ensino os Professores são tudo!” Parahyba do Norte 1835-1885. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18454?locale=pt_BR. Acesso em 23 de fev de 2021

SODRÉ, Nelson Werneck. A imprensa do Império. In: SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: INTERCOM; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

Capítulo 19

Pelas páginas do jornal local: pistas sobre a criação do instituto de educação no município de São Gonçalo

*Karyne Alves dos Santos*¹

1 Introdução

A escrita versa sobre as muitas pistas da criação do Instituto de Educação Clélia Nanci, localizado no município de São Gonçalo na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, evocando as raízes da formação de professores no Brasil ancoradas na Escola Normal.

O trabalho insere-se no campo da história da educação tem o recorte temporal na década de 60, tendo como fonte da pesquisa: reportagens publicadas no jornal O São Gonçalo, impresso local, arquivo escolar e bibliografias sobre o tema.

A importância da Escola Normal no Brasil é notória, principalmente no Período Republicano com a afirmação legal do direito à escola a toda população brasileira. Definido como o *ethos* (MARTINS, 1996) da cultura pedagógica no país, até os dias atuais vemos a atuação da Escola Normal na formação inicial dos professores da educação básica.

Na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro temos a presença de 163.538 mil alunos², correspondente a 22,6% dos/as alunos/as matriculados na rede estadual, algo bastante significativo.

Algumas questões são investigadas: em que contextos sócio-político-cultural foram criado o Instituto de Educação no município? Que

¹Doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/ UERJ, Professora da SEEDUC/RJ, email: karynealves586@gmail.com

² Fonte: Site da SEEDUC/RJ acesso em 27 de abril de 2021.

propósitos a instituição deveria servir? Que contribuições hoje a Escola Normal aponta para a história da educação brasileira?

A metodologia centrou-se no mapeamento das fontes; levantamento das reportagens e busca por trabalhos com a temática abordada e análise das fontes (reportagens e produção bibliográfica). A busca pelas pistas das lutas populares para construção de um Instituto de Educação na cidade, foram publicados nas páginas do jornal local, e reitera a importância das Escolas Normais como “*ethos* que elaborou uma cultura pedagógica para a formação do professor” (MARTINS, 1996).

2 A criação do Instituto de Educação Clélia Nanci

A trajetória histórica da educação no Brasil nos remete à luta por mudanças políticas, sociais, econômicas e educacionais, em âmbito nacional e local. Desta forma, a criação e a expansão das escolas públicas no município de São Gonçalo se deram em meio a uma rede de escolas particulares, como nos aponta Figueirêdo (2010):

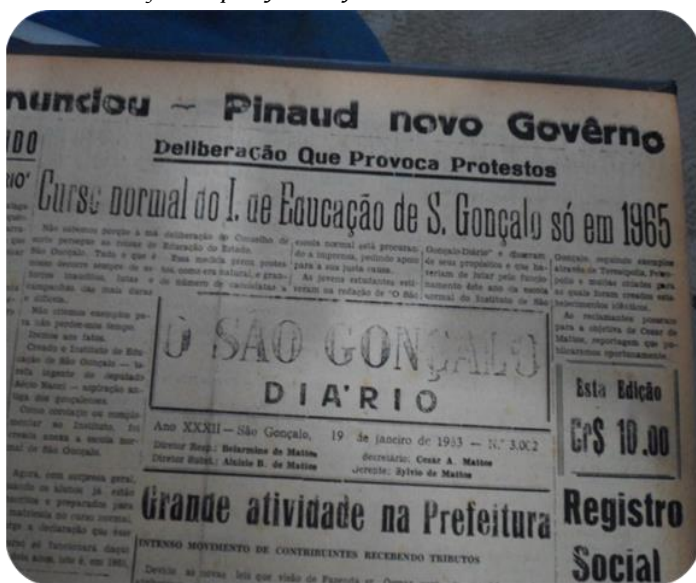
A cidade de São Gonçalo não possuía, até o início dos anos de 1960, ginásio público, exigindo que a opção das famílias para a continuidade dos estudos de seus filhos recaísse na matrícula em escolas particulares da cidade (FIGUEIRÊDO apud NUNES, 2010, p. 22).

Em meados dos anos 50, algumas escolas particulares iniciaram a oferta do Curso Normal no município de São Gonçalo. De acordo com Figueirêdo (2004), a preocupação com a formação de professores em São Gonçalo foi mais intensa na gestão do Prefeito Gilberto Afonso Pires (1951-1955), pois este “empreendeu esforços no sentido de conquistar um Instituto de Educação, que pudesse contribuir para uma instrução primária municipal mais eficiente e ao alcance da maioria” (FIGUEIRÊDO, 2004, p. 104).

Em âmbito legal, o Instituto de Educação de São Gonçalo foi criado a partir da “Lei 4.906 de 20 de novembro de 1961, porém sua autorização de funcionamento foi concedida no Diário Oficial de 30 de janeiro de 1963” (SALLY, 2006, p. 62).

Seu funcionamento não foi imediato, contando com a influência de políticos do município junto ao Governo Estadual e a mobilização popular, conforme reportagem abaixo, publicada na primeira página do Jornal “O SÃO GONÇALO” na edição de 19 de janeiro de 1963.

Imagem 1 – Reportagem sobre funcionamento do Curso Normal



Fonte: Jornal “O SÃO GONÇALO” - Ano: 1963

A reportagem acima foi publicada, tendo como pauta o não funcionamento do Instituto de Educação no município de São Gonçalo previsto para aquele ano, e o movimento dos/as alunos/as na luta pelo funcionamento do Instituto, conforme texto da referida reportagem, transcrita abaixo:

Curso Normal do Instituto de Educação de São Gonçalo só em 1965

Não sabemos porque a má sorte persegue as coisas em São Gonçalo. Tudo a que é nosso decorre sempre de esforços malditos, lutas e campanhas das mais duras e difíceis. Não citemos exemplos para não perdermos tempo. Iremos aos fatos.

Criado o Instituto de Educação de São Gonçalo – tarefa ingente do deputado Aécio Nanci – aspiração antiga dos gonçalenses. Agora, com surpresa geral, quando os alunos já estão inscritos e matriculados no Curso Normal, surge a declaração que esse Curso só funcionará daqui há dois anos, isto é, em 1965, deliberação do Conselho Estadual de Educação.

Essa medida gerou protesto, como era natural, e grande número de candidatas a Escola Normal está procurando a imprensa pedindo apoio para a sua justa causa. Os jovens estudantes estiveram na redação do “O SÃO GONÇALO” – diário e disseram de seus propósitos e que haveriam de lutar pelo funcionamento este ano da Escola Normal do Instituto de São Gonçalo, seguindo exemplos através de Teresópolis, Petrópolis e muitas cidades para as quais foram criados estabelecimentos idênticos.

As reclamantes posaram para a objetiva de Cezar de Mattos, reportagem que publicaremos oportunamente. (Reportagem da primeira página do “O SÃO GONÇALO” publicada em 19 de janeiro de 1963).

Foram realizadas as matrículas para o Curso Normal no Instituto de Educação em São Gonçalo. Tal medida deve ter gerado expectativa em relação ao início do curso. No entanto, após uma deliberação do Conselho Estadual de Educação, o início das aulas, previsto inicialmente para o ano de 1963, foi adiado.

A previsão para o funcionamento do recém-criado Instituto de Educação gonçalense, segundo deliberação do Conselho Estadual de Educação, seria apenas no ano de 1965. Este fato causou mobilização dos/as alunos/as que se organizaram e foram à redação do Jornal “O SÃO GONÇALO”.

A mobilização popular aponta a educação com uma das bandeiras das lutas populares, o que segundo Nunes (2000) ocorreu entre o Estado Novo e foi sufocado pelo golpe militar de 1964:

No intervalo entre o Estado Novo e o regime militar de 1964 a pressão das populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, em torno dos líderes políticos populistas obrigava-os a institucionalizar os movimentos reivindicatórios mediante a ação da educação escolarizada, transformando a abertura de ginásios públicos em bandeira de lutas nas câmaras estaduais e municipais (NUNES, 2000, p. 46).

Os movimentos de reivindicação pela expansão da rede pública de Ensino Primário e Secundário, de certa forma, se opunham à expansão da rede privada de ensino. A rede privada muitas vezes era financiada pelo poder público, com a distribuição de bolsas de estudos para alunos sem condições financeiras de arcar com as mensalidades.

Nunes (2000) aponta que no Estado do Rio de Janeiro “o total de bolsas financiadas se eleva de 7.761 em 1962, para 45.900 bolsas em 1965” (NUNES, 2000, p. 47). As relações entre o poder público e o ensino privado no município de São Gonçalo pareciam se estreitar cada vez mais. No entanto, a luta pelo funcionamento do primeiro Instituto de Educação continuou nas vozes dos/as alunos/as já matriculados, conforme reportagem do Jornal “O SÃO GONÇALO”:

Pelo funcionamento da Escola Normal do I E de São Gonçalo

Vitorioso “O SÃO GONÇALO”

Com prejuízo das candidatas a Escola Normal do novo Instituto de Educação desta cidade, havia se deliberado que a mesma não funcionasse no período letivo do corrente ano. Um grupo de jovens estudantes veio à este jornal (foto abaixo) protestando e apelando para o seu funcionamento. O CEE autorizou o funcionamento da Escola Normal no Nilo Peçanha, notícia essa que foi muito

bem recebida (Reportagem da primeira página do “O SÃO GONÇALO” publicada em 02 de março de 1963).

Assim, o Conselho Estadual de Educação, autorizou o funcionamento do Curso Normal no Grupo Escolar Nilo Peçanha, uma das mais antigas escolas do município de São Gonçalo, criado no ano de 1917. Segundo a reportagem, a notícia do início do curso foi “muito bem recebida”.

As pressões populares aliadas aos interesses eleitoreiros favoreceram as negociações dos políticos locais com os representantes da Secretaria e do Conselho Estadual de Educação, possibilitando o funcionamento, ainda que precário do Instituto de Educação, conforme registros no impresso.

A promessa do Jornal “O SÃO GONÇALO” de acompanhar a luta dos/as alunos/as matriculados/as no Instituto de Educação, ao que tudo indica, foi cumprida. Trago abaixo a publicação datada de 02 de março de 1963, sobre o tema:

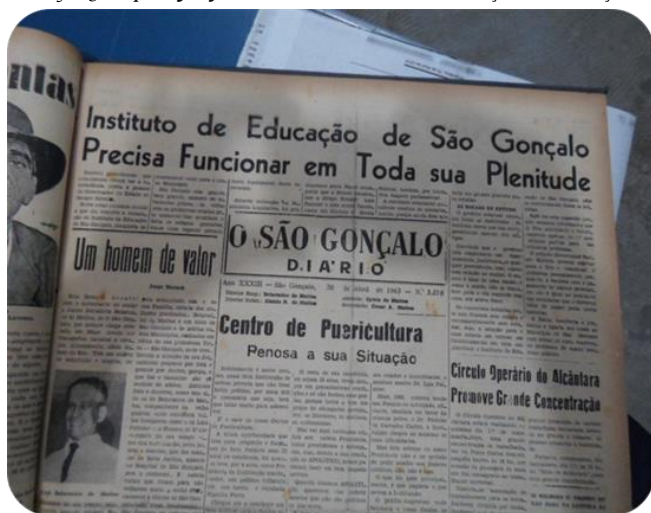
Imagem 2 – Reportagem em prol da Escola Normal em São Gonçalo



Fonte: *Jornal “O SÃO GONÇALO” – Ano: 1963*

No subtítulo da reportagem, o município de São Gonçalo foi tido como “vitorioso”, pois foi autorizado o funcionamento do Curso Normal nas dependências do Grupo Escolar Nilo Peçanha. Estas questões permeiam a história e memória da educação gonçalense, e no caminhar desta investigação insistiram em sair “das zonas de sombra disputando espaço com a história oficial” (TAVARES, 2007, p. 29).

Imagem 3 - Reportagem funcionamento do Instituto de Educação de São Gonçalo



Fonte: Jornal “O SÃO GONÇALO”, 1963

O texto da matéria versa sobre a interferência política, o valor da criação do Instituto de Educação, o grande número de alunos/as gonçalenses aguardando o funcionamento da instituição, a necessidade da expansão das escolas públicas, a necessidade da construção de novos Grupos Escolares e o número de alunos/as fora da escola, conforme transcrição abaixo:

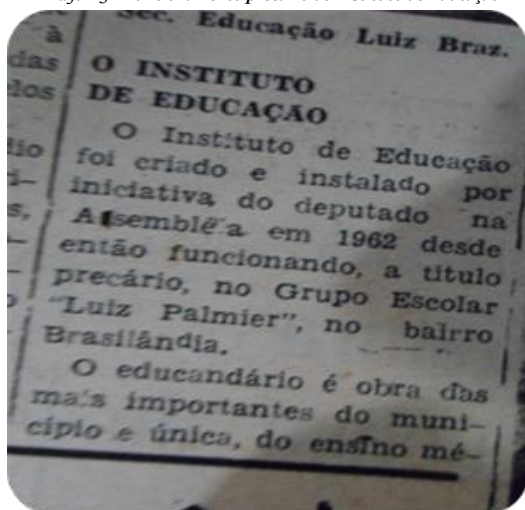
Instituto de Educação de São Gonçalo Precisa Funcionar em Toda sua Plenitude
Existem providências que entendemos devem ter a interferência direta e pessoal do Governador do Estado Sr. Badger Silveira. Entre elas podemos

incluir o que diz respeito a instalação do Instituto de Educação de São Gonçalo, conquista de inestimável valor para o nosso município. São Gonçalo, com grande, bem grande número de estudantes pobres, às voltas com os problemas criados pelo aumento das anuidades e falta de colégios gratuitos.

Através da indicação na Assembleia Legislativa, foi pelo deputado Aécio Nanci conseguido que o Estado construísse o Grupo Escolar Luiz Palmier e nele anexo funcionasse o ginásio e a escola Normal. Os numerosos bolsistas deste ano ficaram sem colégio e conseqüentemente sem estudar, mas a solução para o caso estaria em colocar em funcionamento em toda sua plenitude o Instituto de Educação (Reportagem da primeira página do Jornal “O SÃO GONÇALO” publicada em 30 de abril de 1963).

A necessidade do pleno funcionamento do Instituto de Educação no município de São Gonçalo parecia incontestável. No entanto, foi a partir do ano de 1965, que o Curso Normal foi ofertado no município, em espaço anexo ao Grupo Escolar Luiz Palmier, localizado no bairro Brasilândia. A pequena nota publicada em 05 de dezembro de 1965 registra o funcionamento “precário” do Instituto de Educação:

Imagem 5 - Funcionamento precário do Instituto de Educação



Fonte: Jornal “O SÃO GONÇALO”, 1965

A criação do Instituto de Educação no ano de 1961, a autorização de funcionamento do Curso Normal no período de 1963 a 1965 nas instalações do Grupo Escolar Nilo Peçanha, as transferências a título precário do Curso Normal para o anexo do Grupo Escolar Luiz Palmier, de certa forma, demonstraram as condições da formação de professores em âmbito local.

De acordo com Sally (2006), as mudanças continuaram acontecendo no que tange ao funcionamento do Instituto de Educação, causadas pela influência de políticos locais na gestão do Instituto:

A escola contou com a influência dos políticos, que indicavam professores e diretores para os cargos, numa demonstração evidente do laço estreito de influências. Por conta desta proximidade, atendendo à solicitação do deputado estadual Amilton Xavier, foi sugerida a alteração do nome da instituição que, com pouco tempo de funcionamento, passou a se chamar Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), através da Lei 5.756, em 17 de agosto de 1966 (SALLY, 2006, p. 63).

As pistas históricas apontam que a criação do Instituto de Educação, ocorrida por quase seis anos, foi objeto de disputas políticas e eleitoreiras.

O nome dado ao Instituto teve motivação o fato da Sra. “Clélia Nanci ter sido mãe de um influente político da região” (SALLY, 2006, p. 43). No entanto, mesmo sem ter vínculo direto com a educação, a Sra. Clélia Nanci formou todos os seus filhos, e “tinha o sonho de que São Gonçalo tivesse uma escola que preparasse os jovens da classe popular para atuar no mercado de trabalho” (BRAGANÇA, 2014, p.135).

A oferta do Curso de Formação de Professores no âmbito público no município de São Gonçalo somente se concretizou na década de 60. A expansão inicial desses cursos ocorreu por iniciativa da “esfera privada,

concorrendo também para ela, a oferta dos estudos adicionais, motivadas pela Lei 5692/71” (FIGUEIRÊDO, 2004, p. 104).

Foi somente no início dos anos 80 que a política educacional estadual resolveu ampliar a oferta de vagas no ensino médio, instituindo:

Cursos de Formação de Professores na maioria das escolas estaduais de ensino fundamental, alguns deles, funcionando precariamente. No final desta década, também foi criado, na rede municipal, um curso de mesma natureza, em escola conceituada na cidade, mas também de ensino fundamental (FIGUEIRÊDO, 2004, p. 105).

Figueirêdo (2004) ressalta que as criações dos Cursos de Formação de Professores em escolas estaduais coincidiram com o rebaixamento da atividade “profissional do magistério, e a fraca procura de vagas, nas escolas privadas, motivando assim a extinção destes cursos, nos anos 90, em algumas das tradicionais escolas particulares do município” Ibid, 2004, p. 105).

A Escola Normal resiste a séculos, nasce no Império e tem seu auge e desprestígio na República. Em ambos contextos, o fortalecimento da educação escolar ocorreu por momentos de forte idealização da educação, caracterizados por uma crença ilimitada no poder civilizatório da instrução. A mentalidade era que a causa do atraso, pobreza, desemprego no país residia na falta de instrução do povo. Assim esperavam, através da formação de professores, derramar as "luzes" sobre a população, nos séculos XIX, XX e XXI.

Podemos afirmar que a Escola Normal é um *ethos* educativo (MARTINS, 1996) que atravessou o ontem e o hoje, e vem nos desafiando a re(pensar) a formação do professor primário, já que as experiências formativas existem a mais de um século no Brasil. No entanto, que legado

temos da trajetória histórica dos Institutos de Educação em questão para o “passado presente” da educação brasileira?

O Instituto de Educação Clélia Nanci vivenciou as contradições entre a sua criação em lei e o seu efetivo funcionamento, ausência de espaço físico, tensões entre a escola pública e privada, luta da população da cidade pela abertura da instituição e as interferências políticas existentes em ambas situações. No entanto, ainda hoje oferta uma educação que tem como primazia a formação humana e cidadã para a comunidade escolar.

Referências

BRAGANÇA, Inês. Do cofre às narrativas. *In*: ARAÚJO, Mairce.; BRAGANÇA, Inês.

Experiências na Formação de Professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci, Rio de Janeiro, Lamparina/FAPERJ, 2014.

Decreto Lei n ° 8.530 de 1946. **Lei orgânica do Curso Normal.** Brasília, 1946.

FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que o local? *In*: FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de (org). **Vozes da Educação: 500 anos de Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2004.

FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de. Haydée por Haydée. *In*: NUNES, Clarice. **Docência e Pesquisa em Educação na Visão de Haydée Figueiredo.** Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

FIGUERÔA, Ana Paula Rodrigues. **Que saudade da professorinha:** história e memória da escolarização das Normalistas niteroienses e recifenses. Tese de Doutorado, Recife, 2017

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

Jornal “O SÃO GONÇALO”: impressos publicados nos anos de 1959-1966. São Gonçalo, RJ.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco:** análise histórico/cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1996.

NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 1987.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: maio/jun/jul/ago, 2000, Nº 14.

NUNES, Clarice. **Docência e Pesquisa em Educação na Visão de Haydée Figueiredo**. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

REVEL, Jacques. **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SALLY, Mônica Alves. **A Produção de sentidos do Curso Normal: a poética do espaço do Instituto de Educação Clélia Nanci**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Percursos e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. *In*: ARAUJO, Mairce (orgs). **Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores**. Petrópolis: DP et Alii, 2007.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que estudar o local? A cidade como possibilidade de compreensão da história e da memória escolar gonçalense. *In*: XAVIER, Libânia; BONATO, Nailda Marinho da Costa (orgs). **A história da Educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil. *In*: NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. Cortez, 1992

XAVIER, Libânia Nacif. História da educação e história local. *In*: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo.; ALVES, Claudia.; GONDRA, José Gonçalves.; XAVIER, Libânia Nacif.; BONATO, Nailda Marinho da Costa (orgs). **História da Educação: desafios teóricos e empíricos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

Capítulo 20

Os artefatos de ensino da escola pública no Marajó: reflexões acerca da relação com a história, o currículo e os métodos de ensino

*Eliane Miranda Costa*¹
*Gilvandria Monte Almeida*²

1 Introdução

O texto apresenta reflexões sobre a relação da cultura material escolar, sobretudo, dos artefatos de ensino, com o processo formativo promovido em escolas públicas na cidade de Breves no Marajó, a partir de pesquisas de iniciação científica realizadas e em andamento no âmbito do Campus Universitário do Marajó-Breves, com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal do Pará (UFPA)³.

O interesse pela materialidade escolar articula-se à pesquisa de tese realizada no Marajó entre 2014 a 2018, tendo como objeto de estudo o modo de vida de povos ribeirinhos entrelaçados à cultura material e ao patrimônio histórico cultural. Nesta pesquisa foi possível apreender que a cultura material, presente em todas as dimensões da vida humana, exerce agenciamentos e produzem diferentes sentidos e significados (MILLER, 2013), nos permitindo melhor explicar questões como as desigualdades

¹ Doutora em Antropologia, Docente da UFPA, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Humanas, do Campus Universitário do Marajó/Breves, elianec@ufpa.br

² Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário do Marajó/Breves, bolsista PIBIC-UFPA, driamonte18@hotmail.com

³ Pesquisa em andamento “Cultura material e cotidiano escolar no Marajó: os artefatos/objetos de ensino na/da escola básica em Breves, Marajó, PA”; pesquisa “A escola e seus objetos: diálogos interdisciplinares sobre a Cultura Material Escolar em Breves, no arquipélago de Marajó-Pará”, realizada em 2018 e 2019 e pesquisa “A escola, seus objetos e suas memórias: diálogos interdisciplinares sobre a história da educação escolar em Breves, Amazônia Marajoara, PA”, realizada em 2019 e 2020.

sociais, a negação de direitos e, também, as formas e estratégias de resistência burladas pelos sujeitos no enfrentamento a tais problemáticas (COSTA, 2018).

Isso mostra e ressalta a potência da materialidade como fonte de conhecimento, aspecto que os estudos arqueológicos e antropológicos revelam há séculos. Mas, no campo da educação, em especial, da História da educação, como procuramos tratar aqui, o reconhecimento da materialidade como fonte de conhecimento é algo recente comparado a tais ciências. Apoiadas em Vidal (2017) podemos dizer que esse reconhecimento só passa a ocorrer nas últimas décadas, quando se verifica certa preocupação em associar aos documentos textuais outros tipos de fontes com a perspectiva de alargar a produção científica deste campo.

Desponta daí o interesse pela cultura material escolar e a defesa pela constituição de arquivos e museus escolares (VIDAL, 2017), enquanto estratégia para aprofundar nosso saber acerca da história da educação brasileira. A cultura material escolar passa desse modo, a ser assumida como documento que permite ao pesquisador adentrar a escola e conhecer a história, as memórias e o cotidiano desta instituição na relação com a sociedade (MARQUES, 2016). Permite, de igual modo, ampliar o entendimento acerca do processo de escolarização, dos discursos ideológicos, princípios pedagógicos e ações educativas (re)produzidas no país.

Diante dessa perspectiva, a literatura levantada, revela que a cultura material escolar vem sendo estudada por teóricos do campo da Educação e de outros campos, como é o caso do arqueólogo Pedro Paulo Funari. Este pesquisador juntamente com Zarankin (2005) define que, na escola, a cultura material abrange o prédio (artefato fixo) e a infinidade de artefatos móveis presentes no interior desta unidade, como lousas, mesas, carteiras, Datashow, brinquedos, entre outros. É uma materialidade que ocupa

determinado papel e entrelaça intencionalidades e interesses, como mostram os autores ao tratarem de forma mais específica da arquitetura escolar, indicada por eles como mecanismo para controlar e estabelecer interesses do mercado e de grupos dominantes (FUNARI; ZARANKIN, 2005).

A materialidade escolar, como mostra o livro *Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC, e RS, 1870-1925)*, organizado pelo professor César Augusto Castro e publicado em 2011 pela Editora da Universidade Federal do Maranhão, é responsável também pela construção de aspectos mais específicos como as subjetividades dos sujeitos. Esta obra pontua e argumenta acerca da real importância do papel dos "objetos/artefatos" para entendermos o cotidiano das escolas primárias dos estados estudados e quiçá da história da educação desses estados e da educação brasileira.

Uma breve análise dessas produções nos permite destacar a importância da materialidade para o campo científico e, em particular, para o campo da educação. Todavia, as pesquisas até então realizadas não revelam aspectos mais específicos e detalhados da história da educação das regiões brasileiras. Isto quer dizer que muitas questões ainda precisam ser formuladas, refletidas, pesquisadas e respondidas, principalmente, quando voltamos nosso olhar para a Amazônia. Nesse exercício o diálogo com a Antropologia e Arqueologia, como propõe Vidal (2017), torna-se relevante e necessário.

Diante disso, parece-nos que explorar a contribuição dessa materialidade no contexto amazônico para entender os processos formativos promovidos pela escola é extremamente necessário. Tendo, assim, por base a importância do estudo da cultura material escolar e procurando perceber a escola como lugar que ensina tanto por meio de sua história e materialidade, voltamos nosso olhar para os artefatos de

ensino da escola pública em Breves no Marajó. Para tanto, elencamos as seguintes indagações: Que objetos/artefatos de ensino fazem parte do cotidiano da escola pública em Breves? Qual a relação desses objetos com a história, o currículo e os métodos de ensino?

Tem-se por perspectiva compreender a articulação da materialidade escolar com o currículo-lugar, o currículo-objetos e o currículo-pessoas. É um estudo que se ocupa dos artefatos/objetos usados/apropriados/consumidos por alunos e professores no interior da sala de aula de três escolas do ensino fundamental do espaço urbano do município de Breves no período de 1940 a 2018; busca, ainda, refletir sobre a relação dessa cultura com a história, o currículo e os métodos de ensino praticados pelos docentes nas diferentes disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental.

2 A materialidade da escola fundamental: apontamentos conceituais

Operar com a categoria cultura material para conhecer parte da história da educação da escola pública impõe desafios teóricos e metodológicos como pontua Vidal (2017), por isso optamos por um diálogo interdisciplinar com autores do campo da Antropologia, Arqueologia e História da Educação. Entendemos que o diálogo entre esses campos é necessário e urgente para ampliarmos nossas possibilidades de novos meios e métodos de investigação, e com isso um possível aprimoramento do exercício analítico acerca da escola, sua história, memórias e dinâmicas cotidianas.

Entre os autores estudados destacam-se: Bourdieu (1989), Hodder (1994), Funari e Zarankin (2005), Silva (2007), Ciavatta (2009), Saviani (2011; 2019), Miller (2013), Vidal (2017) e outros, que contribuíram para estabelecer a cultura material escolar como importante ferramenta para a obtenção de conhecimentos acerca dos processos culturais formativos no

interior da escola pública no Marajó. Por meio dessa cultura tem-se acesso aos discursos pedagógicos legitimados e ocultos, as concepções de ensino e aprendizagem, as relações de poder, entre outras dimensões, indispensáveis para compreendermos a história da escolarização no país e região amazônica.

Hodder (1994) e Miller (2013) nos possibilitam ainda perceber a cultura material enquanto elemento responsável pela criação e manutenção das relações sociais. Isso significa que a materialidade exerce agenciamento sobre o ambiente e os sujeitos, perspectiva que amplia a ideia de cultura material e do próprio modo de fazer ciência. Nessa mesma linha, Funari e Zarankin (2005) chamam atenção para a importância de apreender a cultura material escolar como reveladoras das relações sociais. Tal cultura, de acordo com esses autores, também resulta de controles e interesses políticos e mercadológicos. Compreendendo tanto o prédio (fixo) como os seus espaços e artefatos móveis, referida cultura “põe em cena a ação dos professores” (CIAVATTA, 2009, p. 41) e dos alunos e nesse movimento as respectivas posturas e performances corporais correlatas ao ambiente e atmosfera escolar (CIAVATTA, 2009).

A cultura material incorpora *habitus* (BOURDIEU, 2007), visualizados em performances, estéticas, expressão corporal, comunicação, linguagens e visões de mundo de acordo com cada tempo e espaço vivido. Entre a materialidade que ocupa espaço no interior da escola, destacam-se os artefatos de ensino, em especial, o livro didático que, de acordo com Munakata (2016), transporta os saberes escolares a serem ensinados em cada momento histórico. Podemos dizer que o livro didático é um veículo curricular e como tal transporta o currículo, isto é, aquilo que deve ser ensinado aos indivíduos no interior da escola. Isso significa que o currículo é mecanismo definidor na formação escolar e,

envolvem, claramente, intencionalidades e relações de poder, por isso Arroyo (2011), estabelece como um território em disputa.

O currículo como indica Silva (2007, p. 150):

[...] têm significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O livro didático constitui-se nessa dinâmica em “importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares” (MUNAKATA, 2016, p. 125), aliás, do currículo escolar. O livro é também veículo de mudanças, pois, além de determinar o que ensinar, pode também reorientar a prática docente ou até mesmo os conteúdos como ressalta Munakata (2016). No decorrer da História da Educação brasileira, o livro didático tem assumido papel de destaque como veículo que fornece indícios para conhecermos a escola como local de produção cultural.

Saviani (2011), ao tratar da escola como espaço de produção cultural, argumenta acerca de sua importância como mediadora das práticas sociais e da vida em sociedade. Essa instituição na abordagem deste estudioso da história da educação tem significados históricos para as diferentes classes sociais. Aos grupos dominantes a escola caracteriza-se como espaço de articulação de seus interesses alimentados pela tendência tradicional e modelo escolanovista e aos subalternos pode representar, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, instrumento de acesso ao saber historicamente elaborado (SAVIANI, 2019).

A escola, no entendimento de Saviani (2019), é, portanto, uma instituição que pode servir tanto aos interesses da burguesia capitalista no

sentido de manter o poderio e hegemonização quanto servir aos grupos subalternos em vista da transformação da realidade e ordem vigente. Daí a importância e necessidade de estudarmos essa instituição desde sua fisicalidade.

3 Percorso metodológico: entre a materialidade e a oralidade

A pesquisa adota como estratégia metodológica a História Oral Temática, a Pesquisa bibliográfica e a Pesquisa documental. A História Oral no entendimento de Delgado (2003) constitui-se em um importante caminho para a produção histórica. Em sua performance técnica envolve múltiplas temporalidades, permitindo ao pesquisador percorrer diferentes trajetórias. No entendimento de Portelli (1997), a História Oral abarca múltiplos pontos de vista, o que viabiliza ao pesquisador revelar aspectos subalternizados que outra fonte não consegue revelar.

Desse modo podemos dizer que nesta pesquisa a HO constitui-se elemento metodológico indispensável justamente por nos permitir dialogar com as diferentes temporalidades vivenciadas no interior das unidades escolares, lócus desta investigação, e, principalmente, por colocar em evidência o ponto de vista dos sujeitos que vivem e fazem a história da escola. Aqueles sujeitos que ao longo de seu percurso formativo agregam às escolas significados que a transformam em lugares de memória (NORA, 1993).

No configurar desses entendimentos recorreremos à pesquisa bibliográfica, que primeiramente envolveu o mapeamento de produções no banco de dados dos periódicos Capes, Scielo Brasil e Biblioteca Digitais de Teses e Dissertações. Desse levantamento selecionamos até o momento 16 produções em forma de artigos, dissertações e teses. Além do referido mapeamento, selecionamos livros e textos de autores de referência do campo da História da Educação, com destaque para Saviani e Ciavatta, da

Antropologia, Miller e Gonçalves e da Arqueologia, Hodder e Funari. O mergulho na literatura como nos ensina Gil (2009) é indispensável para conhecermos as discussões, os teóricos e as concepções em destaque, assim como as lacunas e incoerências do campo estudado. Contribuem também para estabelecermos subsídios argumentativos na compreensão, análise e interpretação dos dados empíricos.

A pesquisa documental, feita com base em documentos que ainda não passaram por um tratamento analítico (GIL, 2009), envolve nesse estudo o mapeamento e análise de variados documentos escolares de natureza pedagógica e histórica das escolas-campo, isto é, a escola Dr. Lauro Sodré, a escola Emerentina Moreira de Souza e a Escola Miguel Bittar. Tais escolas foram selecionadas por serem as primeiras escolas públicas criadas, no espaço urbano de Breves.

Cabe esclarecer que em função das limitações impostas pela Pandemia (Covid-19) o mapeamento documental e a coleta de narrativas orais, com 12 docentes, três gestores e 15 discentes, não foram concluídos. Assim, apresentamos aqui neste texto dados parciais, resultante do investimento bibliográfico, da análise documental e das narrativas de duas docentes, uma gestora e dois alunos, capturadas por meio de entrevistas semiestruturadas antes da pandemia. Essa materialidade analisada à luz da técnica de análise de conteúdo, especialmente, o processo de categorização proposto por Bardin (2011), nos possibilitou a organização das seguintes categorias: artefatos de uso do aluno (livro, caderno, lápis, borracha, celular) e artefatos de uso do professor (lousa, livros, notebook, caixa de som, TV).

Neste exercício, procuramos evidenciar nas fontes expressões, termos, conceitos, que nos remetessem à temática estudada e aos objetivos propostos. Esclarecemos que as narrativas orais não foram citadas no texto no formato de citação direta, pois, optamos em relacioná-las aos

documentos e proceder ao exercício mencionado. Operando com a dinâmica descrita chegamos às categorias anteriormente mencionadas sendo possível inferir que a materialidade escolar “se manifesta de forma viva e latente por meio da concretude dos objetos e das práticas empreendidas nas relações dos e com os sujeitos” (COSTA, 2020, p. 274).

Analisa-se que os artefatos de ensino têm ressonância (GONÇALVES, 2005) e adquiriram no transcorrer do tempo biografia, fruto das relações de uso/consumo/apropriação pelos sujeitos, no caso, professores e alunos, os quais atribuem de acordo com seu tempo de vivência e experiência, sentidos e significações a referida materialidade.

4 Os artefatos de ensino na escola pública em Breves e a relação com o currículo e os métodos de ensino

As escolas-campos da pesquisa, como mencionado, são: Dr. Lauro Sodré, Miguel Bitar e Emerentina Moreira de Souza, todas criadas como escolas estaduais, passando a esfera municipal em 1998 com a política de municipalização⁴. A escola Dr. Lauro Sodré foi criada em 1943 como grupo escolar e localizava-se próximo ao trapiche municipal. Era um pequeno prédio em alvenaria, coberto com telhas de barro, contava com duas salas de aula, uma secretaria e várias janelas para garantir a iluminação e circulação do ar. Atendia alunos nos turnos da manhã, tarde e noite sob a condução de professoras normalistas, em sua maioria, vindas da capital, Belém. (COSTA, 2020).

Em 1973, com a extinção desse modelo pela Lei nº 5.692/1971, fora transformada em Escola Estadual de 1º e 2º graus e transferida para um prédio no centro da cidade, com dois blocos de sala de aula, secretaria e

⁴ A municipalização, estruturada a partir da reforma estatal nos anos de 1990, constituiu-se um processo de descentralização das responsabilidades estatais pela execução das políticas públicas. Em 1998 o município de Breves adotou a política de municipalização, com isso tornou-se responsável pelas modalidades e níveis do ensino fundamental, além da educação infantil, que já era de sua jurisdição (CARMO, 2010).

banheiros. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1996) tornou-se Escola de Ensino Fundamental, e um ano depois, Escola Municipal Dr. Lauro Sodré, permanecendo no mesmo endereço, e ofertando os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2016 a escola passou por reforma e desde então suas salas são climatizadas, o que oferece um pouco de conforto aos alunos e docentes no período do verão amazônico.

A escola Miguel Bitar, localizada na Avenida Rio Branco, foi criada em 1967 como ginásio Estadual Miguel Bittar, com 8 salas, com a prerrogativa de atender alunos do 1º grau. Em 1982, incluiu também o 2º grau, tornando-se uma das principais escolas da cidade. Em 1996 passou a ofertar os anos finais do ensino fundamental, o que permanece. Atualmente conta com 14 salas de aulas climatizadas, quadra de esportes, sala de leitura, secretaria, direção e coordenação. Já a escola Emerentina Moreira de Souza, localizada na Rua José Rodrigues, foi criada em 1970, com 10 salas de aula, secretaria, coordenação e copa, na condição de escola estadual do então 1º grau. O regimento do ano de 1982 dessa escola expressa a preocupação de um espaço adequado às necessidades pedagógicas, a higiene de alunos e professores, bem como a iluminação e ventilação do espaço, tal como defendia a legislação local. Atualmente destina-se ao ensino dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos dias atuais também conta com salas climatizadas, cozinha, banheiros, direção e coordenação.

No arquivo dessas unidades a pesquisa mapeou diferentes documentos produzidos no período de 1950 a 2018, classificados como documentos de caráter administrativo, pedagógico e histórico. A leitura e análise desses documentos somados à leitura e análise das narrativas de duas docentes, uma gestora e dois alunos nos permitiram identificar que os artefatos de ensino das escolas-campo, dividem-se em artefatos de uso

do aluno (livros didáticos, cadernos, lápis, borracha, saco plástico, celular, uniforme escolar) e artefatos de uso do professor (lousa, giz, livros didáticos, mimeógrafo, retroprojetor, vídeo cassete, notebook, caixa de som, TV).

De acordo com os interlocutores, em relação ao Grupo escolar Dr. Lauro Sodré, da mobília e objetos de ensino pouco se sabe, o que pode ser explicado pelo extravio de documentos e falta de um arquivo escolar daquela época. Todavia, nas memórias conhecidas e partilhadas pelos depoentes verifica-se que os alunos tinham acesso a carteiras enfileiradas, ao quadro negro e a alguns livros (este compartilhado com os colegas), tudo administrado disciplinarmente pelas professoras normalistas sob a orientação de uma pedagogia tradicional. As memórias narradas indicam que as docentes operavam com os seguintes objetos: o quadro negro, o giz branco, o apagador, o livro didático e a tabuada, usada com exclusividade nas aulas de matemática.

Quanto aos alunos, conforme os depoimentos, aqueles pertencentes às famílias de menor poder aquisitivo usavam os seguintes objetos de ensino: caderno artesanal (feito de papel com pauta cortado ao meio e costurado com linha branca pelos pais), lápis preto e saco plástico. Completava esse kit escolar o uniforme que consistia para os meninos em calça azul e camisa branca e para as meninas em saias azuis com pregas e blusa branca. Na época a cidade era pouco povoada e movimentada, então a chegada do grupo escolar foi vista como um importante acontecimento, por isso, aquele que conseguia estudar mesmo com poucos recursos era privilegiado.

Com o crescimento populacional, a criação de outras escolas foi uma demanda cada vez mais necessária para garantir aos jovens e crianças, principalmente, acesso à educação. É nessa dinâmica que o ginásio Miguel Bitar e a escola de 1º grau Emerentina Moreira de Souza surgiram. Nessas

escolas, as fontes revelam, que tal, como no grupo escolar, os objetos de ensino dos alunos resumiam-se ao caderno costurado, saco plástico e lápis preto, conforme as condições econômicas das famílias. Pois, aqueles cujas famílias tinham melhores condições usavam pequenos cadernos, bolsas e lapiseiras compradas nos comércios locais ou até na capital, Belém.

O livro didático era um dos objetos que os alunos tinham pouco acesso de forma individualizada. Este artefato normalmente ficava na escola, porque a quantidade não era suficiente para distribuir com todos os alunos. Em muitas situações o aluno tinha acesso ao livro didático na biblioteca Municipal Eustórgio Miranda, para onde os/as professores/as o encaminhavam para pesquisar, o que consistia na cópia literal do conteúdo indicado. Quanto aos docentes, além do quadro verde (substituiu o quadro negro), giz branco e o livro didático, registram-se atividades com cartolina, mimeógrafo e recorte de revista.

A partir da década de 1990, com as reformas educativas que resultou na aprovação da atual LDB verificam-se mudanças na prática de ensino em função da criação de dispositivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, de Diretrizes curriculares e, em especial, pela exigência da obtenção da formação em nível superior para os professores da educação básica. Tal exigência levou aos professores buscarem por formação. Isso implicou em mudanças na forma de ensinar e no uso dos objetos de ensino, isto é, a lousa e o giz foram aos poucos sendo substituídos pelo uso do retroprojetor. Passaram a integrar esse repertório a caixa de som, o videocassete e a TV e, mais recentemente, o Datashow, o notebook e o celular.

Analisa-se que o uso e a mudança dos objetos e prática docente representa mudança na concepção de ensino, isto é, a pedagogia tradicional pautada na cópia do quadro e lição no livro didático foi renovada e, em alguns casos, substituída por outras estratégias

pedagógicas que não ligasse a prática de ensino ao tradicionalismo exacerbado. Na perspectiva da Pedagogia Tradicional, como expressa Saviani (2019), a educação de caráter conteudista ignora a realidade de aprendizagem do aluno e constitui-se como elemento salvacionista. Para este estudioso do campo da História da Educação até o final do século XIX, prevaleceu no contexto de nossa educação pública a pedagogia tradicional e a partir da segunda metade do referido século, entraram em cena as correntes renovadoras. Ambas as concepções fortalecem a dicotomização entre teoria e prática e alimentam a oposição entre professor e aluno (SAVIANI, 2019).

Na década de 1990, tem-se a inserção “dos princípios da lógica neoliberal na educação” (LIMA; SENA, 2020, p.11), e com isso, uma educação escolar fortemente orientada pelas demandas do capital estrangeiro e pensamento neoliberal sob a jurisdição dos organismos internacionais, o que resulta na padronização e controle da educação pública pelo mercado. Racionalidade reforçada atualmente com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e diretriz para a formação de professores. Em outras palavras, temos uma educação operada pelas vias de uma pedagogia conservadora e pragmática cujos objetos de ensino constituem-se instrumentos para estimular e desenvolver o saber-fazer (SAVIANI, 2019). A materialidade nesse caso, como pontua Funari e Zarankin (2005) caracteriza-se enquanto mecanismo de controle do processo formativo à luz dos interesses capitalistas.

A escola nessa lógica é um potencial espaço de consumo de objetos tecnológicos, em especial, o celular, notebook e tablet. Objetos que nas escolas-campo são usados por poucos professores e alunos enquanto artefatos de ensino. Verifica-se que, em geral, o uso desses artefatos não chega a ser uma realidade da totalidade de alunos e professores pelo menos por três motivos. Primeiro, porque parte dos professores não

dispõe de todos esses objetos (a maioria tem o celular) e também não sabem usar como objeto de ensino. Segundo, as escolas não dispõem desses artefatos para alunos e professores, o laboratório de informática dessas unidades conta com poucos computadores e ainda, sucateados. E, terceiro, parte dos alunos não dispõe de tais objetos, tal como os docentes, a maioria dispõem apenas de celular. Identifica-se que só os alunos com melhor condição financeira têm acesso a todos esses equipamentos com maior facilidade, mas que acaba sendo usado para outros fins, a exemplo de jogos eletrônicos.

Assim, os objetos de ensino dos alunos de nossas escolas-campo nos anos de 1990 em diante, resumem-se em: caderno (distribuídos pela Secretaria de Educação e comprados pelas famílias), mochila ou pasta de plástico, lápis preto, borracha branca, calculadora (em alguns casos), lápis de cor (nem todos possuíam tal objeto), livro didático por disciplina e o uniforme escolar (na maioria reduz-se a camisa de malha). Os professores passaram a utilizar o quadro branco, pincel, esponja, livros didáticos de sua disciplina, mesas e cadeiras, em algumas ocasiões, utiliza o Datashow, a TV, CD 's de música, Caixa de som e Micro Systems. Em algumas situações verifica-se uso de cartolina, cola branca, tesoura, lápis de cor (usado em aulas de artes), papel A4 e cópias de textos. No geral esses artefatos estão presentes em todas as disciplinas e subsidiam a performance formativa forjada por alunos e docentes no cotidiano escolar a partir do que determina a Proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação.

Em nossa leitura, entre os objetos de ensino presentes nas escolas-campo, de 1943 aos dias atuais, destaca-se o livro didático, o qual subsidia as ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no transcorrer das décadas. Até os anos de 1990, tal objeto era de uso quase que exclusivo do professor. Às vezes, esse artefato era enviado aos docentes pela

secretaria de estado de educação, em outros momentos foram comprados pelas escolas. Quando o livro didático era destinado ao aluno normalmente usava-se para tirar a lição na escola e um mesmo livro servia a todos os alunos ou compartilhava-se entre três ou mais alunos.

A partir da década de 1990, os livros passaram a ser frequentes entre os alunos. Referido objeto era entregue ao aluno no início do ano letivo. Ao receber o aluno e sua família cuidadosamente encapavam tal artefato para conservá-lo e devolvê-lo à escola no final do ano letivo. Lembram os depoentes que os alunos competiam para ver quem tinha a capa mais vistosa e esse cuidado dava-se por entenderem que o livro era um objeto valioso para o ensino. Este objeto como pontua Munakata (2016) transporta saberes intencionalmente selecionados, de acordo com a concepção de currículo e educação adotada na escola e no país.

De 1943 até o presente momento verificamos que o livro didático mudou de tamanho, espessura e performance estética. Os livros adquiridos pelas escolas-campo, de acordo com os narradores, eram ilustrativos, com textos pouco densos e com atividades para o aluno responder no final das unidades. Este artefato quase sempre retratava a realidade do centro-sul do país como o modelo ideal, tendo o homem e a mulher branca como os protagonistas e heróis, enquanto os indígenas e os negros são representados como os “incivilizados”. Perspectiva que revela uma educação sustentada por ideias racistas e sexistas que tem impactos negativos até hoje na formação dos sujeitos. Essa estrutura didática pouco mudou, a diferença que se verifica é a introdução nos anos 2000 de personagens negras como protagonistas e, desse modo, a inserção no currículo de temas como o racismo, o que resulta da luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da cultura dos povos africanos e indígenas, respaldado pela LDB (Art.26, 4º parágrafo). (BRASIL, 1996).

Daí dizer que livro didático, enquanto objeto de ensino exerce agenciamento (MILLER, 2005) e ressonância (GONÇALVES, 2005) sobre os sujeitos e reflete exatamente o projeto social desenhado pelo Estado à luz de interesses de grupos dominantes. O exposto possibilita sugerir que os artefatos/objetos de ensino das escolas-campo se modificaram ao longo dos tempos de acordo com a concepção teórica adotada pelos docentes e escolas, das condições socioeconômicas das famílias dos alunos, o que se verifica no tipo e qualidade dos objetos. A mudança dos objetos e seu uso relacionam-se ainda à formação e condição econômica dos professores e da política educacional adotada no país.

6 Considerações finais

A pesquisa identificou os artefatos de uso dos alunos e artefatos de uso do professor. Esses objetos têm uma relação direta com a história da escola e dos sujeitos, como também com o currículo e os métodos de ensino adotados nas escolas. Trata-se, assim, de uma materialidade que nos permite conhecer um pouco da pedagogia praticada pelos docentes no interior da sala de aula, como também dos circuitos culturais forjados pelos sujeitos no passado e no presente. Permite de igual modo demonstrar a relação desses artefatos com as determinações capitalistas expressas nas políticas educacionais desenvolvidas no país e praticadas pelas escolas.

Os achados nos levaram desenvolver o entendimento de que a cultura material escolar é uma construção social, que integra, no objeto, a parte física e os significados simbólicos construídos e reelaborados pelos sujeitos nos processos de interação social em cada tempo histórico. Levou-nos entender ainda que a produção/consumo dessa cultura está para além da dimensão didática, envolvem substancialmente questões sociais, políticas e mercadológicas (FUNARI; ZARANKIN, 2005).

A materialidade escolar, conhecida por meio das narrativas e documentos, também nos levou a apreender que a articulação do currículo com o lugar pode ser percebida a partir da construção das escolas, a localização e estrutura física das mesmas, o que contribui para mudar a paisagem urbana e social do município. A articulação do currículo com os objetos, como pontuado, está diretamente relacionada com as escolhas metodológicas pelos docentes, mas, sobretudo, pelas condições pedagógicas disponíveis pelas unidades e condições sociais dos alunos. Os objetos agenciam as atividades pedagógicas e, nessa dinâmica, colocam professores e alunos em cena que lhes permitem operar e forjar *habitus* escolares (MILLER, 2013; HOLDER, 1994; CIAVATTA, 2009; BOURDIEU, 1989). Quanto à articulação do currículo com as pessoas, podemos dizer que é permeada por relações de poder e processos culturais, que podemos entender como *habitus*, costurados cotidianamente por alunos e docentes. (BOURDIEU, 1989; SILVA, 2007).

Diante do exposto, conclui-se, que a cultura material escolar é uma importante fonte histórica, documental e patrimonial que contribui para revelar não só aspectos específicos da sala de aula (relação com o currículo, a prática e os métodos de ensino), mas, revela também aspectos do contexto social de cada época. Articulada às narrativas orais e demais documentos escritos à materialidade (sentido físico) alarga a possibilidade de conhecer os aspectos que circunda a escola e sua dinâmica formativa, como sinalizada, neste estudo. Isso nos ajuda mostrar a importância da presente pesquisa, não apenas para conhecer a história, a memória e o cotidiano das escolas-campo, mas, principalmente para contribuir com a história da educação e a memória social do município de Breves no Marajó.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BRASIL. Presidência da República. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 22 abr. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- CARMO, Eraldo Souza. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no arquipélago do Marajó**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, PA, 2010.
- CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC, e RS, 1870-1925)**. São Luis: EDUFMA, Café & Lápis, 2011.
- CIAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2188/1815>> Acesso em: 10 mar. 2021.
- COSTA, E. M. **MEMÓRIAS EM ESCAVAÇÕES: Narrativas de Moradores do rio Mapuá sobre os Modos de Vida, Cultura Material e Preservação do Patrimônio Arqueológico (Marajó, PA, Brasil)**. 334 f. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA), da Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

COSTA, Eliane Miranda. A ESCOLA PÚBLICA EM BREVES NO MARAJÓ: SEUS OBJETOS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS EDUCATIVAS. **Revista Humanidades & Inovação** v.7, n.13 - 2020. P.272- 286. Disponível em <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3479>>. Acesso em 12 maio 2021.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral e narrativa**: Tempo, memória e Identidades. Minas Gerais, v. 6, p.9-25, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro-posições**, v. 16, n. I (46), jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643759>>. Acesso em 01 abr./2018.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos** [on-line], v. 11, n. 23, p. 15-36, 2005. Disponibilidade em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a02v1123.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 117-136, set./dez. 2016.

HODDER, Ian. **Interpretación en Arqueología**: Corrientes Actuales. Crítica, 1994.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas**: estudos antropológicos sobre a cultura material. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

NORA, Pierre. Entre História e Memória - a problemática dos lugares. **Projeto História** 10, PUC-SP, p. 7-28, 1993. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em 18 fev. 2013.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017251>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Capítulo 21

A monumentalização do magistério e a institucionalização da escola pública primária mineira: um estudo sobre a revista do ensino (1925-1930)

*Thaís Reis de Assis*¹

1 Introdução

Pensar a docência nos anos finais da Primeira República é refletir sobre as condições de produções do período e acerca do discurso do poder público. Temos, neste contexto, a construção de um imaginário que coloca a escolarização do povo como um dos caminhos para resolução dos problemas sociais e para modernização da nação. A Constituição de 1891, a primeira do período republicano, descentralizou a organização do ensino, ou seja, cabia a cada Estado legislar sobre esta matéria tornando-se responsável pela organização e funcionamento das instituições de educação primária.

O estado de São Paulo foi pioneiro, criando em 1893, como modelo de escola primária o Grupo Escolar (GE). Os GE foram implantados paulatinamente pelos estados brasileiros, chegando a Minas Gerais em 1906 através da Reforma João Pinheiro e trazendo consigo: a prescrição detalhada do que deveria/poderia ser ensinado veiculado em forma de lei; a reorganização do tempo, a construção de um espaço específico para escola, a definição de métodos de ensino bem como mudanças na classe dos profissionais do magistério primário e em sua prática pedagógica.

¹ Doutora, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais- Campus Muriaé, thais.assis@ifsudeste.mg.edu.br.

Neste contexto político pedagógico, a principal peça da engrenagem eram os professores, mais especificamente as professoras. Em Minas Gerais, o governo precisava construir um novo lugar para escola pública primária e para esta profissional, o que de certa forma passava pela formação do docente. Vislumbrando sucesso nesta empreitada houve ênfase na formação dos novos professores que deveriam prioritariamente ter frequentado a Escola Normal para o exercício do magistério. No entanto, a realidade existente em Minas Gerais era diferente. Eram poucos os docentes com o título de normalista, não havia Escolas Normais em número suficiente para atender a demanda, muitos professores eram leigos (formados na prática) e outros, que já exerciam a profissão, estavam acostumados ao ritmo das escolas isoladas ou domésticas provenientes do Império. Fazia-se urgente ‘romper’ com o passado dos tempos imperiais rumo ao dito ‘glorioso e moderno’ futuro republicano. Uma das alternativas encontradas pelo governo mineiro para uniformização da docência e institucionalização do GE como tipo ideal de instituição para escolarização primária foi a veiculação da *Revista do Ensino*².

Este impresso pedagógico foi um importante instrumento de/para (con)formação docente em Minas Gerais. A *Revista* foi concebida em torno das atividades e práticas implantadas nas instituições de ensino a partir da criação e difusão dos Grupos Escolares. Trazia em suas páginas diretrizes legais, relatos de experiências, reportagens sobre grandes nomes da Pedagogia, sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula bem como textos, imagens, poemas, transcrições de pronunciamentos de autoridades, narrativas de eventos e festejos, dentre outros.

² Salienciamos que todos os exemplares da *Revista do Ensino* utilizados neste trabalho estão digitalizados e disponíveis para download gratuito no Repositório da Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (<https://repositorio.ufsc.br/>, acesso em 17 jan de 2019).

Ao longo das análises outras materialidades foram utilizadas para entender o funcionamento e como se estruturou a *Revista do Ensino*. As leis, todas originárias do estado de Minas Gerais, auxiliaram no entendimento da institucionalização da escolarização pública primária, da (trans)formação da docência e da construção da posição de professor nas páginas da *Revista* sendo: lei nº 41 de 09 de agosto de 1892 (Reforma Afonso Penna); decreto nº 6655 de 19 de agosto de 1924, conhecido como Reforma Mello Vianna; decreto nº 7970 A de 15 de outubro de 1927 (Aprova o Regulamento do Ensino Primário) – primeiro dos documentos que compõe a Reforma Francisco Campos e decreto 8094 de 22 de dezembro de 1927 (Aprova os Programas do ensino primário) – segundo documento da Reforma Francisco Campos.

Objetiva-se com este artigo³ apresentar ao leitor o que foi a *Revista do Ensino* mineira, como foi criada, explicar seus primeiros anos de funcionamento (1925-1930) bem como a relação deste impresso e do material por ela publicados com as reformas do ensino acima elencadas. A delimitação temporal deste trabalho compreende a tida como primeira edição de março de 1925 e termina com a edição nº 49 de setembro de 1930. Em março de 1925 vem ao público a edição tomada como inaugural da *Revista* e em setembro de 1930 é lançado o último exemplar deste impresso sob o comando de Francisco Campos. Para tal, utilizou-se como suporte teórico analítico a História da Educação na relação com a Análise do Discurso francesa.

O corpus foi composto de recortes pensados a partir das questões: Como a *Revista do Ensino* foi organizada? De que maneira funcionava?

³ Este artigo é parte das reflexões tecidas na tese de doutorado “Monumentos ao/do saber, tempos de ensinar, escolarização e magistério: a institucionalização dos Grupos Escolares mineiros nas páginas da *Revista do Ensino*” desenvolvido sob orientação da professora Vanise Medeiros e disponível em: <https://livrandante.com.br/2020/08/18/thais-reis-de-assis-monumentos-ao-do-saber-tempos-de-ensinar-escolarizacao-e-magisterio/> acesso em 26 de maio de 2021.

Estas questões deram direcionamento para composição análises tecidas ao longo deste trabalho.

Feita, ainda que sucintamente a contextualização do período a ser estudado e a apresentação dos elementos a serem discutidos neste trabalho, passemos para a análise e compreensão da *Revista do Ensino*, sempre atentos ao fato de que, no horizonte em estudo, Estado e escola estão juntos na concretização do projeto republicano de institucionalização da escolarização primária pública.

2 A Revista do Ensino

Difícilmente a literatura e/ou as legislações falam do governo republicano no Brasil sem estabelecer e demarcar uma distinção entre as escolas isoladas do Império (o passado, antigo, retrógrado) e os Grupos Escolares republicanos (o futuro, o novo, o progresso). É esta diferença que auxilia na construção de um imaginário e de uma memória. No decorrer da I República foi feito um trabalho de (re)significação das práticas ocorridas no Império em favor de um imaginário de novos tempos de ordem e progresso provenientes da instalação dos republicanos no poder.

Neste contexto político pedagógico o governo mineiro precisava construir outro lugar para docência e para a escola pública primária. Uma alternativa encontrada foi instituir reformas do/no ensino divulgando as práticas pedagógicas e o modelo de escolarização primária que se queria implementar através de um impresso pedagógico oficial, no caso, a *Revista do Ensino*. Um discurso normativo que vulgariza o discurso da lei.

A *Revista* atuou na manualização dos saberes, ou seja, no processo de estabilização de certos saberes. O manual se configura como um produto sócio-cultural-ideológico. Ele é identificado por suas especificidades e como lugar institucionalizado de vulgarização de saberes (PUECH, 1998)

que se difundem e indicam um funcionamento da sociedade. É no manual “que os saberes [...] se expõem e se difundem com fins operatórios de transmissão, apropriação, reinvestimento no produto propriamente dito” (PUECH, 1998, p. 15-16). Segundo Dezerto (2013) o manual permite confrontar dois tipos contextualizados de saberes: o que organiza a construção dos conhecimentos e aquele que fala sobre o mundo escolar. Ele está filiado a um discurso instrucional e no caso em estudo, delimita o que deve ou não ser feito/dito nas escolas públicas primárias mineiras.

Enquanto instrumento de manualização, a *Revista* é disciplinadora e prescritiva tendo como público alvo os funcionários do ensino, ou seja, engloba tanto professores, como diretores e demais categorias profissionais pertencentes a este quadro. Apresenta um conjunto de normas, regras e princípios que regulam a escolarização primária pública mineira. Estabelece diretrizes acerca do funcionamento das escolas e sobre o corpo de funcionários que atuavam nessas instituições, delimitando o que era permitido e proibido no âmbito escolar. Determina modos de ser e agir dos profissionais do ensino, sobretudo dos professores. Ela também trabalha na transmissão e divulgação de saberes/conhecimentos estruturados sobre o processo de ensino aprendizagem; busca uma estruturação da homogeneização do ensino, contribui na (con)formação e na profissionalização do magistério; permite/induz reflexões sobre a prática docente; dá visibilidade a prática de professores que atuavam em consonância com as prescrições legais e ainda auxilia na institucionalização das reformas do ensino mineiras.

A *Revista do Ensino* mineira, enquanto publicação oficial, foi criada pela lei nº 41 de 03 de agosto de 1892, conhecida como Reforma Afonso Penna e a sua última edição data de 1971. Ao longo de seus 78 anos de existência, a *Revista* passou por diversas reestruturações tanto nos assuntos publicados como em sua diagramação, tendo saído de cena por

alguns anos. Em 1893 foram editados três números e tal iniciativa foi logo suspensa, sendo retomada em 1925 e publicada ininterruptamente até o fim do primeiro semestre de 1940. Durante a II Guerra Mundial a impressão da *Revista* foi novamente paralisada voltando em 1946 e sendo distribuída até 1971. Em toda sua trajetória foram 242 números.

A Reforma Afonso Penna (1892), responsável pela criação da *Revista do Ensino*, previa que o primeiro número chegaria ao público em 01 de janeiro de 1893, cinco meses após ser veiculado o exemplar inaugural do jornal *O Minas Gerais* que é um diário oficial estadual. Mediante a esta pista, é possível atrelar a história da *Revista do Ensino* à criação da Imprensa Oficial em MG, já que a concepção de ambas é bem próxima - 1891 e 1892 respectivamente - e as duas se tratavam de iniciativas governamentais para difusão de informações oficiais.

Nesta pesquisa optou-se por dividir o ciclo de vida da *Revista do Ensino*, de acordo com o recorte temporal em estudo e atentando às reformas do ensino implementadas pelos diferentes governos mineiros, em três períodos (com início em 1892 e fim em 1930, abarcando I República) para melhor compreensão de como este impresso foi pensado e publicado. A cronologia adotada aqui delimita períodos, cujos critérios levaram em conta a criação da *Revista* (1º período), a retomada de sua circulação dentro da Reforma Mello Vianna (2º período) e sua produção tendo Francisco Campos à frente da Secretaria de Interior (3º período). As principais informações referentes a periodização proposta neste trabalho, consoantes ao recorte temporal adotado nesta pesquisa, estão sintetizadas no Quadro 01.

Quadro 01 – Reformas do/no ensino público primário mineiro e a *Revista do Ensino* (1892- 1930)

1º período 1892- 1920	2º período 1925- 1926	3º período 1927- 1930
1892- Criação do impresso na Reforma Afonso Penna	A <i>Revista</i> é recriada dentro da Reforma Mello Vianna de 1924.	Outubro de 1927- reestruturações da forma e das matérias da <i>Revista</i> devido à Reforma Francisco Campos
1893- Provável publicação da primeira edição e suspensão da <i>Revista</i> .		
1920- Retomada, no plano legal, da publicação da <i>Revista</i> no governo de Arthur Bernardes.	Em março de 1925 ocorre a publicação da primeira edição no governo de Mello Vianna.	Setembro de 1930- saída de Francisco Campos da Secretaria de Interior de Minas Gerais.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No primeiro período, abordaremos o nascimento da *Revista* (1892) e seu curto ciclo de vida dentro da Reforma Afonso Penna bem como a proposta ocorrida em 1920 de reativá-la. É o momento que definimos, nesta pesquisa, como o de criação da *Revista do Ensino*. O segundo período compreende a Reforma Mello Vianna. Tem início com a publicação do decreto nº 6655 de 19 de agosto de 1924 (onde há referências sobre a criação da *Revista do Ensino*). Também abarca a publicação da edição nº 01 (março de 1925) e finaliza com o término do mandato de Mello Vianna (edição 16/17 julho/agosto de 1926). Já o terceiro período, abrange a ascensão de Antônio Carlos de Andrada ao poder em Minas Gerais (setembro de 1926), perpassa a reforma educacional conduzida e gestada por Francisco Campos (1927) e se finda com a ida de Campos para o governo de Getúlio Vargas (setembro de 1930).

Para facilitar a compreensão da relação existente entre os exemplares da *Revista do Ensino* e as reformas do ensino primário mineiro é proposto o Quadro 02. Nele sintetizou-se a publicação das edições da *Revista do Ensino* entre 1925 e 1930 (exemplares utilizados nesta pesquisa) e as reformas do ensino em vigor. Na primeira coluna foram listadas as edições, na segunda indicado a qual dos períodos delimitados nesta pesquisa pertencem às referidas edições e na última coluna trazida a

reforma do ensino que vigorava no momento em que os exemplares vieram público.

Quadro 02- Edições da *Revista do Ensino* (1925- 1930) e as Reformas do Ensino

Edições	Período ao qual pertencem	Reforma do Ensino em vigor
nº 01 de março de 1925 a nº 16-17 julho-agosto de 1926.	2º período	Reforma Mello Vianna (1924)
nº 18 de outubro de 1926 a nº25 de janeiro de 1928	3º período	Reforma Mello Vianna (1924)
nº 26 de outubro de 1928 a nº 49 de setembro de 1930.	3º período	Reforma Francisco Campos (1927)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

As edições do nº01 (março de 1925) ao nº16-17 (julho/agosto de 1926) pertencem ao 2º período delimitado nesta pesquisa e foram produzidas em consonância com os preceitos da Reforma Mello Vianna (1924). Já as edições nº18 (outubro de 1926) a nº 25 (janeiro de 1928) foram publicadas no 3º período, todavia durante o momento em que estava sendo gestada e promulgada a Reforma Francisco Campos (publicada em dezembro de 1927). Devido a este fato, suas matérias estão em concordância com as prerrogativas evidenciadas na Reforma Mello Vianna. A partir do nº 26 (outubro de 1928) os textos publicados na/pela *Revista do Ensino* foram produzidos consoantes as determinações da Reforma Francisco Campos.

Explicada a relação das edições da *Revista do Ensino* e o seu pertencimento a uma dada reforma do ensino, iniciemos a compreensão dos três períodos delimitados por este trabalho.

2.1 1º período (1892- 1920): a *Revista do Ensino* nos tempos de Afonso Penna e Arthur Bernardes

Em 03 de agosto de 1892 é promulgada a Reforma Afonso Penna. O título VI, artigo 325 anunciou a criação da *Revista do Ensino* em 1892.

Entretanto, conseguiu-se localizar nesta pesquisa⁴ um impresso pedagógico também denominado como *Revista do Ensino* cujo primeiro número foi publicado em 13 de setembro de 1886 na cidade de Ouro Preto (MG), então capital do estado. Esta revista circulou antes da promulgação da Reforma Afonso Penna (1892) e da criação da imprensa oficial mineira (1891). Ela tinha como redator, diretor e proprietário, o professor do Liceu Mineiro, Alcides Catão da Rocha Medrado.

No cabeçalho da *Revista do Ensino* publicada pelo professor Alcides Catão é informado ao leitor que a publicação tinha periodicidade quinzenal. No entanto, quando se checa as datas em que as edições vêm a público, com os exemplares localizados⁵ nesta pesquisa, vemos que tal informação não confere. Esta irregularidade das edições pode indicar dificuldades para manutenção deste impresso em termos de custeio – a reprodução do material era feita em uma gráfica particular, a tipografia do jornal ‘O Liberal Mineiro’ e até mesmo indisponibilidade de artigos para publicação, uma vez que os colaboradores atuavam sem recebimentos (informação disponível na Edição n°1).

Ao se ler as edições, observa-se que esta primeira versão da *Revista do Ensino* tinha objetivos pedagógicos, sendo voltada ao debate das questões relativas à instrução que se davam naquele período. É importante lembrar que os anos finais do Império foram ricos em discussões sobre os caminhos a serem seguidos pela educação brasileira. Houve o envio de estudiosos subsidiados pela Coroa para Europa vislumbrando observar práticas tidas como bem-sucedidas e a defesa de Ruy Barbosa de seu parecer sobre a educação pública. Esta efervescência de ideias alcançou

⁴ Localizou-se 16 exemplares desta revista publicados entre 1886 e 1889. Tal material encontra-se digitalizado e disponível para download gratuito em <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/revista-do-ensino/813885>. Acesso em 31 de janeiro de 2018

⁵ Localizamos no decorrer de nossos estudos as Edições n° 01, 02, 03, 04, 05, 06 do ano de 1886, as Edições 07, 08, 09, 10, 11 e 13 todas de 1887 e as edições n° 16, 17 e 18 as três datadas de 1889.

alguns pontos do território brasileiro, como pode ser o caso de Ouro Preto/MG, e provavelmente era pauta de conversas de alguns círculos (como o dos professores do Liceu) dos quais fazia parte Alcides Catão.

O Professor Alcides registrou seu ponto de vista e de seus colaboradores na *Revista do Ensino* de sua propriedade, fazendo com que tal material atingisse os que viviam (ou não) na capital mineira e/ou eram interessados nas questões educativas. Um indicativo do provável alcance da *Revista* de Alcides Catão, e de seu considerável número de leitores foi à publicação de anúncios em suas páginas iniciais e finais. Possuir anunciantes, lhe conferia certa credibilidade e corrobora com a hipótese do número significativo de leitores. A indicação de dois escritórios, um em MG e outro no Rio de Janeiro, para negociar a publicação dos anúncios aponta a veiculação dos exemplares além do território mineiro.

A *Revista do Ensino* do Professor Alcides Catão teve um curto ciclo de vida. Tomamos como uma das hipóteses para não continuidade desta publicação os altos custos para sua manutenção, já que se tratava de uma iniciativa particular. Chegamos a localizar o pedido do editor para que os leitores continuassem com suas assinaturas, uma vez que estas permitiam subsidiar grande parte dos gastos. Os últimos exemplares encontrados informavam que assinatura do impresso seria válida até a edição n.º 24. Diante deste dado e da periodicidade da revista, considera-se que a publicação tenha sido suspensa entre o final de 1889 e início de 1890, período que coincide com a queda do Império e ascensão republicana ao poder.

Mediante a projeção acima realizada, entende-se que o texto da Reforma de Afonso Penna (1892) foi promulgado cerca de dois anos após o encerramento das atividades da revista do professor Alcides.

A manutenção do nome *Revista do Ensino* nos convida a pensar sobre a regularidade da nomeação de impressos no período em voga.

Comumente impressos voltados a debater tópicos relacionados a educação se intitulavam como *Revista do Ensino*, já demarcando em seu título a finalidade e a qual objeto se detinham. O nome *Revista do Ensino* produz ainda o efeito de continuidade do impresso de propriedade do professor Francisco Catão. Prevaecem o nome e os objetivos da *Revista do Ensino* de Alcides Catão, todavia sua gestão agora é outra. Deixava de ser uma iniciativa particular para emergir no contexto de uma reforma educacional pública, se tornando propriedade do Estado.

O objetivo inicial da *Revista* proposta no governo de Afonso Penna era “promover o desenvolvimento da instrução e da educação do Estado, reproduzir atos oficiais relativos ao ensino e vulgarizar o conhecimento dos processos pedagógicos tidos pelo governo como os mais modernos e aperfeiçoados” (MINAS GERAIS, 1892).

Tinha como público-alvo professores e funcionários remunerados da instrução pública bem como as autoridades inspetoras. Pode-se observar que, neste momento, o público alvo é amplo abrangendo tanto ao magistério primário como os demais profissionais da educação.

A administração da *Revista*, a partir de 1892, cabia à Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais e sua redação/ revisão ficava sob a responsabilidade de um professor do Ginásio, Escola Normal ou da Escola de Farmácia da então capital Ouro Preto eleito pelos seus pares. Este professor seria remunerado anualmente com o adicional de 1:000\$000 pelos serviços prestados à *Revista*.

A lei delimitava a periodicidade da *Revista* como mensal ou quinzenal – intervalo semelhante ao da publicação de Alcides Catão. No entanto, não se teve acesso aos três exemplares iniciais, o que permitiria confirmar esta informação.

A assinatura da *Revista* era obrigatória para todos os professores e inspetores da instrução pública, não excedendo o valor de 6\$000 anuais

(mesmo valor pago pela assinatura da *Revista* de Alcides Catão). Chamamos a atenção a obrigatoriedade de aquisição da publicação, algo imposto ao professorado e inspetores que deveriam retirar de seus vencimentos a quantia destinada ao pagamento da assinatura. Salientamos que os vencimentos eram constantemente questionados pelo professorado pelo atraso e valor pago. A obrigatoriedade da assinatura, apesar de assegurar a circulação da *Revista do Ensino*, comprometia parte dos recebimentos do docente, tidos desde então, como mal remunerados. As autoridades coletivas ou singulares (membros do Conselho Superior⁶, por exemplo) receberiam gratuitamente os exemplares. Em suma, as instâncias superiores da educação e melhor remuneradas, recebiam a *Revista* gratuitamente. Já os professores, público prioritário deste impresso, tinham a obrigação de ter uma assinatura. Os demais interessados na leitura, que não eram objeto de preocupação por parte do governo, poderiam ter uma assinatura, com valor maior do que o proposto aos professores.

Para se ter um horizonte do que foi tratado no 1º período da *Revista do Ensino* precisamos nos ater a lei nº 41 de 1892 (Reforma Afonso Penna), tendo em vista que não se teve acesso aos exemplares originalmente publicados. Ao analisarmos a referida lei, observa-se que a *Revista* não possui preocupações de cunho didático-pedagógico. O que se nota é a publicação de textos de cunho jurídico-administrativo. Ela concedia o direito gratuito de defesa aos professores e demais funcionários da instrução pública que fossem processados e condenados disciplinarmente bem como de candidatos que se julgassem injustiçados ou prejudicados na classificação dos concursos para vaga de professor. Entretanto, avisa que

⁶ O Conselho Superior era composto pelo secretário de estado; o reitor do Ginásio, da Escola de Farmácia e da Escola Normal; dois membros do magistério público da capital; dois membros do magistério particular da capital e dois membros do magistério secundário da capital.

“à redação da *Revista* incumbe, examinando previamente os autógrafos desses escritos, suprimir as demasias inúteis ou inconvenientes, e expurgá-los de qualquer expressão descortês ou menos aceitável” (MINAS GERAIS, 1892).

Aos funcionários do ensino era veiculada a possibilidade de defesa e até mesmo possível reversão da sentença proferida pelo Presidente do Estado. Todavia, esta defesa passava pelas lentes do editor da *Revista*, quem de fato definia o que poderia ser dito e o que seria silenciado.

Em suma, neste 1º período vemos a publicação da *Revista do Ensino* como propriedade do Estado, impressa por um Órgão Oficial e mantida pelos cofres públicos. A *Revista* configurava-se pelo seu caráter normativo ao divulgar o direito de defesa de professores e demais funcionários da instrução pública condenados disciplinarmente e aos candidatos que julgassem ter sido injustamente reprovados nos concursos para públicos para ingresso no magistério.

Conforme já expusemos, dentro da Reforma Afonso Penna (1892) foram publicadas três edições da *Revista do Ensino* e interrompida esta iniciativa. Passados dezoito anos, o governo Arthur Bernardes retoma em 1920 o projeto da *Revista do Ensino*. Entretanto, a ideia não passou do papel sendo apenas publicada uma referência à *Revista* no artigo 59 da Lei nº800 de 1920. Apesar da tentativa, o projeto de reativação da *Revista do Ensino* teve que esperar por mais cinco anos, consolidando-se com a chegada de Mello Viana ao governo de Minas Gerais constituindo seu 2º período.

2.2 2º período (1925- 1926): a *Revista do Ensino* e a Reforma Mello Vianna

Na década de 1920, o analfabetismo era considerado o problema e a causa de todos os males da sociedade brasileira e também da mineira. O governo de Minas Gerais toma como bandeira a necessidade de reverter

estes índices (aproximadamente 79% da população era analfabeta) e assume a instrução primária nos moldes republicanos como sua prioridade tomando várias medidas.

Neste período, uma parcela dos professores migrava das escolas isoladas para os Grupos Escolares e muitas vezes apresentavam resistência à nova forma escolar proposta. Era preciso familiarizar este público com a educação nos moldes republicanos - tempos e espaços escolares específicos, delimitados por força da lei, currículo escolar prescrito em reformas, ensino baseado em métodos ativos - e forjar um tipo específico de profissional para ser professor.

Em 19 de agosto de 1924 é promulgado um novo regulamento do ensino primário por meio do decreto nº 6655 - a Reforma Mello Vianna, responsável por retomar a publicação da *Revista do Ensino*. Assim como no momento em que foi criada, a *Revista* ressurgiu em uma reforma da instrução pública. No entanto, a ideia veiculada pela Diretoria de Instrução era de determinar o ano de 1924 como marco de criação da *Revista do Ensino*, como se não tivessem existido a revista de Alcides Catão, as três publicações no governo de Afonso Penna e a iniciativa da gestão de Arthur Bernardes em reativar este impresso. Com isso são apagadas as revistas anteriores. Mais uma vez se está diante do efeito do novo. Quando fazemos a leitura do texto intitulado *Revista do Ensino* publicado na edição de março de 1925 (1ª Edição) e consultamos o livro Minas Geraes em 1925, confirmamos o apagamento da história da *Revista do Ensino* que existiu antes de 1925. Tratava-se de um jogo de ordem política, do efeito do novo, de trazer para 1925 o marco de fundação do primeiro impresso pedagógico oficial de MG e para os governantes deste período os louros por investir em uma publicação de alcance estadual voltada exclusivamente a instrução primária e a formação do professorado.

No 2º período, a primeira mudança que se destaca é o fato de a *Revista do Ensino* ser enviada para todas as instituições públicas gratuitamente e ser paga pelos demais interessados em sua aquisição. No primeiro momento, a *Revista* circulou como suplemento do *Jornal Minas Gerais*. De acordo com o decreto nº 6655 de 1924 “enquanto se não organiza definitivamente, as matérias constitutivas da mesma irão sendo publicadas, em suplemento, no Órgão Oficial dos Poderes do Estado” (MINAS GERAIS, 1924, s.p). Ao final da matéria de abertura da primeira edição, os editores deixaram como mensagem o desejo de, em breve, publicar a *Revista* em um folheto separado, o que ocorre a partir da Edição nº12.

A publicação da *Revista* como suplemento do *Minas Gerais* não se justificava apenas pela necessidade de um período de organização. Os dizeres sobre a escolarização primária mineira circulavam em formato de *Revista*, juntamente com o principal impresso oficial onde eram publicadas as leis e diretrizes estaduais. Esta distribuição conjunta de publicações oficiais conferia um longo alcance a *Revista* bem como assegurava a sua distribuição por todo o estado. Não podemos saber ao certo qual foi a tiragem de cada edição, tendo em vista que a ficha técnica com esta informação só passou a ser veiculada a partir de 1946.

A edição nº12 de março de 1926 marca uma nova roupagem, a *Revista* deixa de circular como suplemento do *Minas Gerais* e ganha capa. Mantinha as mesmas dimensões do ano anterior (18x24 cm), entretanto, a impressão individual facilitava a manipulação, tornava os exemplares mais leves, simplificava a consulta e possibilitava o transporte dos volumes com maior facilidade. A partir do momento em que a *Revista* passou a circular individualmente observamos um deslocamento: as características materiais deste impresso se aproximam cada vez mais das de uma revista e se distanciam das de um jornal.

Ainda a partir da Edição n° 12 os exemplares da *Revista do Ensino* passaram a ser distribuídos independentemente do *Jornal Minas Gerais* e vendidos em alguns estabelecimentos da capital. Havia então três possibilidades de acesso aos exemplares da *Revista*: assinatura semestral ou anual, leitura das edições na escola ou ainda a aquisição de edições específicas. Esta última alternativa permitia a demanda por certos números da *Revista* cujo teor houvesse despertado maior atenção do leitor. Era ainda uma alternativa aos que quisessem ter acesso aos exemplares da *Revista* sem ter que se comprometer com o gasto de uma assinatura anual, uma economia, sobretudo aos professores que recebiam baixos salários. A leitura dos exemplares da *Revista* na escola, era uma prática recomendada pela Secretaria de Interior, já que as instituições de ensino público recebiam este material gratuitamente.

No segundo período, à administração da *Revista* caberia a Diretoria de Instrução que escolheria um auxiliar, dentre os funcionários do ensino para ocupar o cargo de editor. Ao contrário do que ocorreu no primeiro período da *Revista* a responsabilidade pela sua editoração deixa de caber a um professor eleito pelos colegas, podendo ser realizada por quaisquer pessoas designadas pelo governo desde que pertencentes ao quadro de funcionários do ensino. Ou seja, temos aqui um impresso pensado para os professores cuja direção não era feita necessariamente por profissionais desta categoria. A docência e o magistério serão descritos e normatizados pelo olhar do outro, não dos pares. O critério utilizado nesta escolha seria a indicação política, o que de certa forma permitia designar para a função aqueles que possuíssem vínculos mais estreitos com o governo e se identificasse com o discurso oficial. O escolhido, além de seus vencimentos, receberia uma gratificação da Secretaria de Interior em seu ordenado e o *status social* de ser o editor de uma revista. Somariam-se a equipe um

amanuense e auxiliar para os serviços de revisão, escrituração e expediente.

A *Revista do Ensino* da/na Reforma Mello Vianna (1924) se distinguia em partes da que circulou no governo Afonso Penna (1892), uma vez que os objetivos de certa forma se distanciavam dos originalmente propostos. A *Revista* que no primeiro período se configurava como um canal de defesa dos professores junto ao Estado, assumiu, no segundo período, uma vertente mais pedagógica (con)formando os professores aos preceitos previstos nas reformas do ensino. É interessante notarmos como este novo enfoque dado a *Revista do Ensino* é tratado.

Segundo o texto da Reforma Mello Vianna, a *Revista do Ensino* seria composta por duas partes distintas, porém complementares: uma noticiosa e outra doutrinária. A parte noticiosa tinha público alvo amplo - os funcionários do ensino - pessoas contratadas e remuneradas para designar determinado serviço, com funções delimitadas e específicas. Trazia os atos oficiais julgados como mais pertinentes de serem de conhecimento geral com intuito de orientar e instruir. Era o veículo oficial de divulgação dos eventos e obras realizadas pelo governo bem como de algumas partes específicas dos regulamentos do ensino, mantendo em parte a essência da proposta do governo de Afonso Penna. Preconizava divulgar algumas práticas ocorridas nos Grupos Escolares (as que estavam em consonância com que era previsto legalmente) e normatizar aquilo que fugia à regra.

Já a parte doutrinária tinha como público alvo especificamente os professores e objetivava dirigir, unificar e harmonizar o trabalho no ensino primário. A proposta era divulgar o que vinha sendo produzido nacional e internacionalmente sobre as práticas pedagógicas. Eram publicados textos originários de diferentes pontos do Brasil e do mundo, o que contribuiria para a expansão do conhecimento do leitor, sobretudo dos

professores. Tratava-se de pequenos trabalhos, resumo de obras e artigos extraídos de revistas nacionais ou estrangeiras. A leitura de tais textos levaria ao contato com realidade educativa de variados lugares, indo além do que era vivenciado na escola em que o docente atuava, produzindo o efeito de universalização das práticas educativas. Todavia, não eram quaisquer textos, mas aqueles que portavam preceitos norteadores da Reforma Mello Vianna. A *Revista* funciona, portanto, como um meio de ensinar a como pôr em prática - de forma efetiva e eficaz - as mudanças determinadas pela reforma do ensino primário.

No 2º período foram impressos 17 números da *Revista do Ensino* compreendendo os meses de março de 1925 a julho/agosto de 1926. A periodicidade foi mensal, houve interrupção apenas em novembro de 1926, mas não se encontrou, ao longo da pesquisa, fatos que nos permitissem justificar ou explicar esta não circulação.

Em 06 de setembro de 1927 assume a presidência do estado de Minas Gerais Antônio Carlos Ribeiro de Andrada que indicou para o cargo de Secretário de Interior, órgão responsável pelos assuntos referentes à educação, Francisco Campos, iniciando o que delimitamos com o 3º período da *Revista do Ensino*.

2.3 3º período (1927 - 1930): a *Revista do Ensino* e a Reforma Francisco Campos

Nos primeiros oito meses à frente da Secretaria de Interior, Francisco Campos sistematizou uma reforma que abrangeu o ensino primário e a Escola Normal. As preocupações centravam-se na implementação efetiva da escola ativa em Minas Gerais, empreitada que só teria sucesso com a adesão dos professores primários. O discurso pedagógico passava não mais ao ato de instruir, mas ao processo de ensino-aprendizagem que deveria considerar os interesses do aluno e as peculiaridades da infância.

O currículo da Escola Normal foi modificado e na capital mineira inaugurou-se a Escola de Aperfeiçoamento objetivando a formação do professorado que já estava em exercício e dos inspetores técnicos, por meio de cursos de curta duração.

Todos os professores e diretores mineiros foram convocados a participar do I Congresso de Instrução Pública ocorrido em maio de 1927 em Belo Horizonte. A organização deste I Congresso dizia que o intuito deste evento era diagnosticar, junto aos profissionais da educação, a realidade das escolas mineiras, criando, assim, o imaginário de participação do coletivo na construção de uma reforma do ensino. Assim era trilhado um caminho que tentava diminuir as resistências ao projeto da Reforma Francisco Campos.

Ao contrário das Reformas anteriores que eram publicadas unicamente no *Minas Gerais*, as mudanças propostas na Reforma Francisco Campos circularam em formato de livro encaminhado gratuitamente para todas as escolas públicas e particulares do estado. Para entender a publicação desta Reforma como um livro, precisamos estar atentos às legislações que integram as mudanças pretendidas por Francisco Campos: o decreto nº 7970- A de 15 de outubro de 1927 e o decreto nº 8094 de 22 de dezembro de 1927. A primeira legislação segue os moldes de suas antecessoras, impondo mudanças a serem implementadas na escola primária pública mineira. Já o decreto nº 8094, se estrutura de uma forma diferente. Apesar de ser um decreto, ele faz o movimento de didatização do decreto nº 7970-A. Funciona como discurso pedagógico transpondo o que é prescrito legalmente. Ele transforma o discurso jurídico em pedagógico, manualiza, o que se materializa em planos de aula, exemplos de atividades, dentre outros. Um meio de facilitar o entendimento dos preceitos da Reforma Francisco Campos, aproximá-los do cotidiano da sala de aula e colocá-los como evidência. Seu texto traz

instruções a serem observadas na implementação da Reforma Francisco Campos – para cada bimestre, série e disciplina – bem como o detalhamento sobre o que deveria ser ensinado em cada série, as competências a serem alcançadas pelo aluno, os métodos a serem adotados pelo docente, formas de avaliação, indicação de autores/ livros bem como modelos de aulas.

Assegurava-se assim o acesso dos profissionais da educação – objeto do texto da Reforma – as novas prescrições legais ao mesmo tempo em que se disponibilizava um material diferenciado (o acesso aos livros era difícil no período, além de caro) cuja editoração foi pensada para ser de fácil manuseio e consulta. A distribuição e circulação desta legislação impressa em formato de livro, é algo da ordem da política do ensino, pois determina direções do/no sentido, na forma de organização e apresentação dos assuntos ao leitor. A lei, ao ser didatizada e transformada em livro paradidático, naturaliza um discurso sobre o modo de ser e agir criando a evidência do que é e como ser um bom professor, efeito da vulgarização do discurso das reformas do ensino, dentro das prerrogativas defendidas pela Reforma Francisco Campos.

Neste cenário a *Revista do Ensino* ganha papel de destaque. Os reformadores mineiros apostaram na permanência de sua circulação por todo o estado de Minas Gerais – temos ainda a continuidade do envio gratuito para instituições públicas de ensino, com a possibilidade de assinatura ou compra do exemplar avulso- e na sua relevância como fonte de informação para o docente. A *Revista do Ensino*, de certa forma, estava consolidada junto ao seu público alvo e seu nome já era conhecido por grande parte dos professores públicos mineiros. Além disto, era impressa utilizando técnicas modernas de editoração e diagramação o que a tornava convidativa aos olhos do leitor.

A *Revista do Ensino* só começou a ser publicada em consonância com a Reforma Francisco Campos a partir de outubro de 1928. O período de agosto de 1926 (edição nº18) a janeiro de 1928 (edição nº25) as matérias divulgadas pela *Revista*, conforme dissemos anteriormente, seguiam os preceitos da Reforma Mello Vianna (1924). Este intervalo abarca oito edições em que a *Revista* perde a sua periodicidade mensal. A periodicidade de um impresso indica pistas para compreender a sua consolidação, estabilidade, as disputas e os problemas enfrentados para a sua edição. São indícios que permitem pensar que naquele momento os objetivos se centravam na construção de uma outra reforma ensino (no caso a Francisco Campos promulgada em dezembro de 1927). Corrobora com esta hipótese, o fato de que o maior período de interrupção da publicação da *Revista* (o8 meses sem circular), dentro do nosso recorte temporal, antecede a promulgação da citada reforma.

A leitura das edições de nº18 (outubro de 1926) a nº 25 (janeiro de 1928), indica como *Revista* funcionou como um espaço de divulgação, sendo instrumento de propaganda e de preparação dos professores primários para as proposições de Francisco Campos. Na edição nº 18 de outubro de 1926, um mês após Campos assumir a Secretaria de Interior, ele convocava professores e diretores para participarem do I Congresso. Com este evento, temos a circulação de saberes num espaço privilegiado ao mesmo tempo em que se dá a institucionalização e a legitimação de saberes sobre a instrução pública que passa a ser objeto do conhecimento científico. A edição nº 19 apresentou as teses que seriam discutidas no evento. A edição nº 20, que antecedeu a realização do I Congresso, trouxe a programação prevista para os sete dias de atividades. O exemplar nº 21 apresenta relatos oficiais sobre o que havia ocorrido nas sessões, narra as visitas técnicas do evento bem como o seu 'sucesso'. A publicação de agosto de 1927 ainda tratava do I Congresso, expondo cada uma das teses e os

pareceres finais das comissões responsáveis por discuti-las, elencando pontos positivos e negativos levantados.

Por fim, a última edição publicada (janeiro de 1928) antes da efetivação da Reforma Francisco Campos trouxe textos que preparavam o espírito do professorado para o que estava por vir. São exemplos de matéria veiculadas nesta edição: “*A adaptação do professor mineiro à reforma do ensino primário*” e a “*Escola Nova*”, títulos que por si só já dizem muito, contemplam o tipo de escola e metodologia de ensino que se queria propagandear e disseminar.

Neste horizonte, a *Revista do Ensino* surge como uma alternativa para inscrever o professorado junto aos sentidos do que seria uma ‘nova’ forma de educar, isto é, a que estava prevista nos regulamentos e programas oficiais. Através dos textos publicados em suas páginas, a *Revista do Ensino* traduzia os preceitos legais em práticas pedagógicas e tentava convencer os professores sobre a adoção de um certo método, ensino de um dado assunto, buscando a homogeneização do ensino público mineiro pela (con)formação do magistério.

Nas edições publicadas entre outubro de 1926 e janeiro de 1928, prevaleceu na *Revista do Ensino* a sua configuração noticiosa. Mais do que discutir os rumos da escolarização primária com o professorado, as edições deste período davam pistas sobre formas de pôr em prática o que seria posto pelo governo através da Reforma Francisco Campos. Elas difundiram modos de ser e agir, para que o professor assimilasse paulatinamente, muitas vezes sem se dar conta, de já estarem inscritos no processo.

As edições publicadas dentro dos preceitos da Reforma de Campos compreendem os exemplares veiculados entre outubro de 1928 e setembro de 1930 (quando ocorre a troca na presidência de Minas Gerais e Campos deixa o cargo de Secretário de Interior para assumir o Ministério da

Educação e Saúde Pública de Getúlio Vargas). Permanece a distribuição gratuita da *Revista* para as instituições públicas de ensino, havendo a possibilidade de adquirir os exemplares pela assinatura anual ou pela compra avulsa em alguns estabelecimentos de Belo Horizonte.

No 3º período a *Revista* tornou-se responsabilidade da Inspeção Geral de Instrução Pública, departamento cuja principal atribuição recaía sobre a fiscalização das práticas desempenhadas pelos profissionais do ensino, em especial dos professores. Esta nova gestão da *Revista* indica algumas características que este impresso passou a ter durante a *Reforma Francisco Campos*. Ou seja, ela passou a atuar como um meio de fiscalizar e até mesmo denunciar as práticas docentes que se distanciavam ou fugiam do que era legalmente proposto. Ao contrário do 1º e 2º períodos onde a atuação na *Revista* era gratificada, no 3º período a publicação se torna responsabilidade dos funcionários da Inspeção que o Secretário de Interior designasse, sendo mais uma função dentre as atribuições profissionais destes sujeitos, remunerada somente pelo salário.

A *Revista*, na Reforma Francisco Campos ainda é um periódico oficial mensal cujo público alvo prioritariamente é professora. Pela primeira vez, não há interrupção na circulação da *Revista*, sendo impressa e distribuída mensalmente. Outra característica marcante, no 3º período, é o significativo aumento no número de páginas da *Revista*. Se anteriormente os exemplares apresentavam uma média de 30 páginas, com a Reforma Francisco Campos essa média sobe para 80. A edição de junho de 1929, por exemplo, possui 147 páginas. Há maior ênfase na (con)formação do professorado através da publicação de mais modelos de aula, trechos de livros, artigos, dentre outros, ou seja, de manualizar a docência. A preocupação era a ilustração do professor primário, a descrição pormenorizada das orientações e das práticas de ensino que se queria institucionalizar. O que se dava através de exposição de modelos, exemplos

em formato de textos longos (de 10 a 15 páginas em média), quando comparado ao que era veiculado em períodos anteriores (média 1 página ou menos). Cabe destacarmos ainda a publicação de seções inexistentes até então, que davam visibilidade ao trabalho docente, como é o caso de *Nossos Concursos*, que certamente também contribuíram para o aumento no número de páginas da *Revista*. Mais do que nunca, a *Revista* se configurou como um instrumento de manualização sendo prescritiva e descritiva nas matérias que veiculou.

3 Considerações finais

Se a principal função da escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, era (con)formar sujeitos disciplinados para ocuparem a posição de cidadãos, o primeiro passo para tal, seria disciplinar os responsáveis por este processo, ou seja, os professores. Para os governantes mineiros, era preciso homogeneizar a formação do professorado, sua prática pedagógica através de reformas e da *Revista do Ensino*. Na *Revista*, os grupos escolares e as práticas que ali se davam surgiram como o que havia de mais moderno no tocante a escolarização primária, a partir do imaginário de rompimento com as escolas isoladas imperiais (descritas pelos republicanos como o que havia de mais atrasado em termos de escolarização) e com os mestres no ofício (professores leigos que aprendiam a lecionar na prática).

Ao longo deste texto foi demonstrado o funcionamento da *Revista do Ensino* no decorrer de três períodos. O primeiro deles compreende a criação deste impresso pedagógico oficial na Reforma Afonso Penna e a veiculação de três exemplares. Neste contexto, a *Revista* tem caráter normativo servindo como instrumento de divulgação do direito de defesa dos funcionários e dos candidatos reprovados nos concursos públicos para acesso ao magistério. Já no segundo período, a *Revista* ganha corpo e se

estrutura consoante as prerrogativas da Reforma Mello Vianna. Aqui, ela possui publicações de cunho noticioso destinadas a veiculação dos atos oficiais relacionados ao funcionamento do ensino e uma parte definida como doutrinária cujo enfoque era dirigir, unificar e harmonizar o trabalho do professor primário. No 3º período, notamos que a *Revista* antes da promulgação da Reforma Francisco serviu como meio de divulgação dos preceitos que se queria instituir. Num segundo momento funciona como um manual que transpõe o discurso jurídico em pedagógico, didatizando os preceitos da Reforma Francisco Campos através de planos de aula, modelos de atividade, avaliação, dentre outros.

Notamos nas páginas da *Revista* seu funcionamento como instrumento de manualização através do esforço para didatizar e ensinar a como pôr em prática as reformas. Os tópicos publicados prescreviam e indicavam como ser professor, de que forma organizar o tempo e o espaço escolar, meios de se ensinar através de textos teóricos e práticos forjando um típico específico de professor e de prática pedagógica que deveria ser implementada. Este texto é uma pequena exposição sobre a *Revista do Ensino* produzida em veiculada em Minas Gerais. Ainda há muito para se explorar e descobrir nas páginas deste impresso.

Referências

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Francês e Colégio Pedro II**: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945). Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

MINAS GERAIS. Lei 41 - 03 ago. 1892. Da nova organização á instrucção publica do Estado de Minas. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Ouro Preto: **Imprensa Oficial**, 1893

MINAS GERAIS. Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, Normal e Superior do Estado e dá outras providências. Disponível em: https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas_gerais:estadual:lei:1906-09-28:439. Acesso de 20 de junho de 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906. Aprova o regulamento da instrução primária e Normal do Estado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>. Acesso em 24 de abril de 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1969, de 03 de janeiro de 1907. Aprova o regimento interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=1969&comp=&ano=1907>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

MINAS GERAIS. Lei nº 800 - 27 set. 1920. Reorganiza o ensino primário do Estado e dá outras providências. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: **Imprensa Oficial**, 1920.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.655 - 19 ago. 1924. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: **Imprensa Oficial**, 1924.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7.970-A - 15 out. 1927. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol III. Belo Horizonte: **Imprensa Oficial**, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.094 - 22 dez. 1927. Aprova os Programas do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol III. Belo Horizonte: **Imprensa Oficial**, 1928.

PUECH, Christian. Manuélisation et disciplinarisation des avoires de la langue: l'énonciation. In: COLLINOT, A. e PETIOT, G. (org). **Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation**. Paris: Presse de la Sorbonne Nouvelle, 1998.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1925-1930.

REVISTA DO ENSINO. Ouro Preto: Tipografia do Jornal O Liberal Mineiro.1886- 1889.
Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/revista-do-ensino/813885>.
Acesso em 31 de janeiro de 2018.

SILVEIRA, Victor. **Minas Geraes em 1925**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.

Capítulo 22

Medida do ideário católico na revista do ensino de Minas Gerais (1925-1940)

*Monalisa Lopes dos Santos Coelho*¹

1 Introdução

Este trabalho se insere na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação. A fonte histórica examinada foi a *Revista do Ensino* de Minas Gerais. O recorte histórico selecionado para este estudo corresponde ao período (1925-1940), e o objeto de pesquisa se trata da presença do ideário católico nas páginas deste impresso pedagógico.

Esta pesquisa configura-se como parte de um estudo mais aprofundado, desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação², na referida linha de pesquisa, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED-UFU. Este processo de formação foi desenvolvido enquanto bolsista CAPES-UFU, de abril de 2019 até fevereiro de 2021, cujo esforço empreendido focalizou o mesmo objeto de estudo.

As leituras da fonte histórica em apreço suscitaram os seguintes questionamentos: como o ideário católico ganhou espaço de publicação numa revista que era um impresso pedagógico oficial? Como tais conteúdos pedagógicos católicos se apresentavam, em geral, nas publicações veiculadas no período (1925-1940)? Para resolução destas

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED-UFU e Mestre em Educação pelo PPGED-UFU, professora tutora formadora no CECAMPE-UFU, agência de fomento CAPES-UFU, monalisalopes.coelho@gmail.com

² O curso de Mestrado em Educação contou com a orientação da professora doutora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, para o desenvolvimento da dissertação intitulada “Presença do ideário católico na *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925-1940)”, defendida em 26 de janeiro de 2021.

questões, neste trabalho tem-se como objetivo: verificar a quantidade de conteúdos pedagógicos católicos veiculados pela *Revista do Ensino* nos seus primeiros quinze anos de circulação; e também averiguar, de maneira geral, como tais conteúdos se apresentavam em cada em cada ano no interior do periódico.

Para estudar a imprensa periódica educacional, este trabalho apoia-se em Catani (1996), que considera as revistas especializadas em educação como instância “[...] privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional” (CATANI, 1996, p. 117); e também em Bastos (2002), que expõe a importância do estudo das revistas educacionais, enquanto fontes documentais significativas. Assim, a imprensa periódica pedagógica: “se apresenta como importante fonte de informação para a história da educação”, desde que submetida ao crivo da crítica histórico-documental”. (BASTOS, 2002, p. 49).

2 As relações Estado-Igreja à nível nacional, e uso da imprensa pelo catolicismo

Após a instauração da República em 1889, a Igreja foi perdendo aos poucos a sua primazia no campo educacional, ao ser decretada na Constituição Federal de 1891, a extinção do ensino religioso nas escolas públicas, e a separação entre Igreja e Estado. Segundo Azzi (1994; 1977) e Matos (1990), apesar de afastar-se do Estado na política, a hierarquia católica não se anulou, e começou o seu levante por volta do final do século XIX, ganhando mais força e unificação do episcopado brasileiro, a partir das primeiras décadas século XX, com o despertamento do movimento da restauração católica, que alcançou seu fortalecimento nas décadas de 1930 e 1940. (AZZI, 1979).

A Igreja tentou acionar uma incisiva participação na sociedade brasileira, empenhando-se bastante para tentar recriar o Estado Cristão,

pautada no ideal da Neocristandade. De maneira que, neste processo de reconquista da influência sobre o Estado, e sobre a sociedade brasileira, ela contou com o auxílio do poder político, e do poder eclesiástico. (AZZI, 1979; 1994).

A Igreja entendeu que precisava se reconciliar com o Estado, e vice-versa, porque ela ainda continuava vinculada às classes sociais que detinham o poder aquisitivo, e isso favorecia sua influência sobre a sociedade, o que interessava ao Estado para legitimar o seu poder. Assim, a hierarquia eclesiástica contou com o apoio da elite econômica, e da elite política, ao estabelecer novas alianças com os governantes de Estado, mesmo que contraditoriamente a República se declarasse laica. (AZZI, 1994).

Nesta conjuntura, segundo Saviani (2008), dentre as perdas de privilégios sofridas, a proibição do ensino religioso nas escolas oficiais, foi algo que a Igreja Católica jamais aceitou. Tal condição fez com que ela se mobilizasse com todas suas forças, para reaver a sua hegemonia sobre o campo educacional.

Esse processo de mobilização é chamado por Araújo (1986), e Azzi (1994; 1977; 1979) de restauração católica. Também é chamado por Saviani (2008), de resistência ativa, e reação católica, caracterizado como um movimento pacífico, com manifestações individuais, e, especialmente a criação de organizações coletivas. O autor elucida que as estratégias mobilizatórias se articularam de duas maneiras: no campo da educação, a pressão pelo retorno do ensino religioso às escolas públicas; e no campo da imprensa, a difusão do seu ideário católico através da imprensa.

No âmbito da educação, com base em Cury (2019) entendeu-se que a pressão pelo retorno do ensino religioso às escolas oficiais, após a instauração da República, foi contínua. E, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder nacional em 1930, a Igreja aproximou-se desse regime

autoritário, e estreitou os seus laços com o Estado. Cury (2019) explica que, Vargas desde o começo do seu governo, atendeu às pressões da hierarquia católica. Prova disso são o decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que autorizou a volta do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, e o artigo 153, da Constituição Federal de 1934, que também autorizou esse ensino facultativo à nível nacional.

Em relação ao campo da imprensa, Matos (1990) endossa que a imprensa católica³ foi um exímio instrumento da restauração católica no Brasil, que ocupou a partir das décadas de 1920 e 1930, um lugar central na defesa das tradições religiosas. Conforme Saviani (2008), a Igreja encontrou na sua própria imprensa⁴, e também na imprensa de outros estados brasileiros, uma estratégia para disseminar os seus pressupostos pedagógicos religiosos.

Carvalho (1989) e Saviani (2008), expõem que a Igreja acionou a publicação de artigos em revistas, jornais, e boletins, e também a publicação de livros, sobretudo livros didáticos, para serem utilizados na formação de professores, tanto nas escolas públicas, quanto em suas próprias Escolas Normais. Assim, a partir destes autores, e também de Matos (1990), compreendeu-se que a Igreja tentou demarcar a sua presença em impressos oficiais estaduais, e em outros, além daqueles que já pertenciam à sua própria imprensa católica, publicando em impressos, e em materiais didático-pedagógicos de grande circulação, preocupando-se também com aqueles que chegariam às escolas. E a *Revista do Ensino* foi um desses impressos oficiais estaduais alcançados.

³ Uma expressiva revista pedagógica da imprensa pedagógica católica foi a revista *A Ordem*, criada em 1921, e divulgada pelo Centro Dom Vital. Esta revista foi criada pelo intelectual católico Jackson Figueiredo, que após a sua morte, ficou sob a direção do intelectual católico Alceu Amoroso Lima, sendo uma famosa revista católica de periodicidade mensal, fundada no Rio de Janeiro em 1921, que só foi extinta em 1990. (OLIVEIRA, 2012; MATTOS, 1990; SAVIANI; 2008).

⁴ Conferir (2021), que listou a periodicidade e nomes de vários jornais, boletins e revistas que pertenciam à imprensa católica contemporâneos à circulação da *Revista do Ensino*.

2.1 Breves comentários sobre a *Revista do ensino* de Minas Gerais

A *Revista do Ensino* foi criada em 1892, pela Lei de número 41, 03 de agosto de 1892, por Afonso Augusto Moreira Penna (então Presidente do Estado de Minas Gerias), e foi extinta ainda neste mesmo ano. Ressalta-se que, foi somente no ano de 1925, no governo de Mello Vianna que, o periódico foi reativado, e iniciou sua efetiva produção e circulação. De 1925 até 1940 foram impressos do número 1 ao número 175, disponíveis no *website*⁵ do Arquivo Público Mineiro (APM). Em 1940, a periodicidade foi encerrada⁶. Neste sentido, justifica-se a escolha do recorte histórico selecionado para a pesquisa.

Segundo Biccás (2008), enquanto uma das revistas pedagógicas mais expressivas de Minas Gerais, ela destacou-se no campo da formação docente, e circulou por todo território mineiro, sendo acessível, gratuita, e o único periódico produzida pela Imprensa Oficial mineira para formar professores nos anos 1920 a 1940. Biccás (2008) afirma que, nestes primeiros quinze anos do periódico, os demais impressos que haviam tratavam de assuntos diversos. Já a *Revista do Ensino* era a única revista especializada em assuntos educacionais, voltada especificamente para a formação de professores, portanto, ela se distinguia dos outros impressos⁷ que circulavam em sua época.

⁵ O *website* do APM está disponível em. <[http:// http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/)>.

⁶ O periódico ficou totalmente inativo de 1941 a 1945, sendo reativado novamente apenas em 1946, a partir daí, voltou a circular por mais 25 anos, e foi extinto em 1971. Assim, esta revista pedagógica gozou de uma longevidade de quase 50 anos, sendo efetivamente produzido a partir de 1925, e cessando sua periodicidade em 1971.

⁷ Para mais informações sobre jornais, revistas, boletins e outros impressos educacionais diversos que circulavam no período de 1925 a 1940, conferir Coelho (2021).

2.2 As relações Estado-Igreja em Minas Gerais: reverberações na *Revista do Ensino*

Em Minas Gerais foi bem sucedida a reação da Igreja Católica contra o Estado laico, na tentativa de restabelecer sua posição de força política no governo do país. As ações no campo da educação e da imprensa produziram resultados significativos, já que muitos governantes de Minas Gerais, assim como grande parte da sociedade mineira, ainda era bastante arraigada ao catolicismo. (MATOS, 1990; INÁCIO FILHO, 2002).

Minas Gerais já recebia interferências da Igreja desde os tempos imperiais, com clérigos mineiros, católicos leigos empossados na política, e incursões do papado romano. Azzi (1994), Araújo (1986), e Inácio Filho (2002), apontam para os sinais de uma verdadeira romanização em Minas Gerais. Sabe-se que nem todos os estados brasileiros, aceitavam a participação religiosa em suas decisões políticas na República. Contudo, no estado mineiro a Igreja teve menos esforço para constituir boas relações com os governos republicanos estabelecidos, porque ainda preservava traços da participação católica na política. (SILVEIRA, 1926).

Conforme Araújo (1986), apesar de o Brasil ter decretado constitucionalmente a separação entre Estado e Igreja com a instauração da República, dialeticamente ambas instituições fizeram é aproximarem-se ainda mais. E em Minas Gerais, sobretudo, o clero católico estabeleceu uma política de colaboração mútua com os governantes, por questões de conveniência. Desta maneira, observou-se que tal conjuntura histórica nacional, e estadual, de mobilização do catolicismo para restaurar sua influência sobre a sociedade, sobre a política, e sobre a educação, acabou reverberando efetivamente na gênese e na produção da *Revista do Ensino* de Minas Gerais. Coincidência ou não, segundo Viscardi (2016), Afonso Penna, o político que mandou criar o periódico com a Lei 41, de 1892, era católico.

Além dele, o governante mineiro Mello Vianna (1926-1930), que reativou o periódico em 1925, conforme Silveira (1926), também era católico. Ele endossava a participação eclesial nas ações do governo mineiro, inclusive na educação. Ele conservou a união entre Estado-Igreja, e esta vinculação era tal, que foi homenageado pelo Papa Pio XI, e recebeu dele uma medalha de ouro do Vaticano, trazida de lá por Dom Antônio do Santos Cabral, arcebispo de Belo Horizonte. (SILVEIRA, 1926). Além disso, na gestão de Mello Vianna, o Secretário de Interior Sandoval Soares Azevedo⁸, e o diretor da Instrução Pública Lúcio José dos Santos⁹, também eram católicos, e ambos publicaram textos pedagógicos católicos na *Revista do Ensino*.

O próximo governante mineiro foi Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1926-1930), durante seu governo perpetuou a cooperação com a Igreja, reafirmando sua catolicidade e seu compromisso com o clero, num de seus discursos durante o Seminário do Coração Eucarístico de Belo Horizonte em 1931, publicado no jornal *O Horizonte*, de 08 abril deste ano, dizendo: “Minha fé católica, minhas convicções desassombradas sempre foram os guias, os roteiros de minha vida política, todo meu agir [...] Sem religião ruirão os lares, ruíram as famílias e, por isso, ruir a pátria, porque pátria e lares, pátria é famílias (ANDRADA, 1931, p. 6). Este líder político, juntamente com o seu Secretário de Interior Francisco Campos¹⁰, e seu Inspetor da Instrução Pública, Mario Casasanta¹¹ reformaram a educação

⁸ Sandoval Soares de Azevedo publicou um texto de sentido católico no número 23 (1926). Para maiores detalhes conferir a dissertação de Coelho (2021), cujo apêndice ao final do texto, consta o levantamento geral com a localização de todos conteúdos pedagógicos católicos, autores, ano e página, encontrados no recorte (1925-1940).

⁹ Lúcio José dos Santos publicou textos com trechos católicos nas seguintes edições da *Revista do Ensino*: número 1 (1925); número 2 (1925); número 3 (1925); número 18 (1926); e no número 19 (1926).

¹⁰ Francisco Campos tornou-se Ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas em 1931. Na *Revista do Ensino* foi publicado 1 discurso seu no número 32 (1930), que implicitamente simpatizava com a educação católica. Para maiores informações conferir Coelho (2021).

¹¹ Mario Casasanta publicou textos com trechos de sentido católico nas seguintes edições da *Revista do Ensino*: número 26 (1928); número 29 (1929); número 30 (1929); número 33 (1929); número 36 (1929); número 78 (1932). Para maiores informações conferir Coelho (2021).

mineira. Segundo Silveira (1926), Noraldino de Lima¹² foi o diretor da Imprensa Oficial mineira nesta gestão. Todos estes homens eram católicos. Esta percepção justifica o fato de Mario Casasanta e Noraldino de Lima terem publicado no periódico, diversos textos educacionais de sentido religioso católico.

O governo de Antônio Carlos aliançou-se com a Igreja, o que repercutiu diretamente sobre o campo educacional. Em 1928, foi autorizada a volta do ensino religioso facultativo nas escolas primárias de Minas. Em seguida, a lei de 12 de outubro de 1929 autorizou o ensino religioso nas escolas públicas. Embora o *status* de facultativo, tivesse permanecido, tal ensino obteve a permissão para ser ministrado em horário escolar. Através de articulações políticas com o clero, Antônio Carlos, atendeu aos interesses da Igreja na educação. (PEIXOTO, 1993).

Neste contexto, a *Revista do Ensino* estampou em suas páginas as novidades da chamada Reforma Francisco Campos. Respaldando-se em Vidal e Faria Filho (2002), compreendeu-se que esta reforma foi um caso à parte, se comparada com as reformas dos outros estados brasileiros, porque ela admitia tanto os pressupostos da pedagogia nova, quanto os pressupostos da pedagogia tradicional. Os reformadores mineiros desejavam promover um futuro inovador, sem, contudo, desvencilharem-se do passado educacional. A proposta era inovar dentro da tradição. Assim, a Escola Nova em Minas Gerais, se comparada com a proposta escolanovista de Fernando de Azevedo, que propunha a renovação pedagógica e o apoio à laicidade, havia se distanciado desta, porque simpatizava com os interesses religiosos na educação. Deste modo, na reforma educacional mineira:

¹² Noraldino de Lima publicou textos com trechos de sentido católico nas seguintes edições da *Revista do Ensino*: número 78 (1932); número 79 (1933); número 97 (1933); número 73 (1934); número 76 (1934); e número 109 (1934). Para maiores informações conferir Coelho (2021).

Nascia também uma nova educação, mas ela vinha, por assim dizer, de braços dados com a tradição católica, a qual, desde há muito tempo, vinha buscando formas discursivas e mecanismos pedagógicos de modernizar-se e de dialogar com as ciências e com os novos sujeitos sociais, cuidando, no entanto, para não ser confundida, por exemplo, com o escolanovismo. Reformar, aproximando e distanciando das perspectivas escolanovistas, era um desafio que os mineiros buscavam enfrentar (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 33).

Assim, Minas Gerais vivenciou o nascimento de uma educação nova arraigada à tradição católica. Neste contexto, é preciso frisar que, os católicos a princípio, não queriam ser confundidos com escolanovistas, já que os princípios educacionais preconizados no documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), pautados nos valores liberais, não se coadunavam com os dogmas católicos, contrários à escola mista laica, e obrigatória.

Contudo, Carvalho (1989) explica que, embora alguns líderes católicos defendessem o combate sem descanso à Escola Nova, com o tempo permaneceu a tendência de a educação católica modernizar-se. Deste modo, aconteceu a apropriação dos pressupostos da pedagogia moderna pela pedagogia católica, por muitos intelectuais da educação, que porém, excluía de seus escritos as ideias contrárias aos preceitos cristãos, explicitados pela encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI, de 1929. (CARVALHO, 1989). Vale ressaltar que nem todos intelectuais católicos concordavam com essa proposta, como o Alceu Amoroso Lima, um crítico ferrenho do documento do Manifesto dos Pioneiros. (SAVIANI, 2008).

Por outro lado, Orlando (2008) elucida que, a trajetória de vida de alguns dos signatários do Manifesto, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Mario Casasanta, foram marcadas pelo catolicismo, existindo em certa

medida um diálogo entre pioneiros e católicos. Esta percepção revela algo dialético: a princípio alguns católicos eram contrários à Escola Nova, mas depois, muitas propostas pedagógicas católicas, passaram a incorporar os pressupostos renovadores aos seus pressupostos educacionais. Nascia então, a partir daí, a síntese dessas mudanças: o ideal pedagógico conciliatório chamado Escola Nova Cristã¹³. Inclusive esta temática aparece nas páginas da *Revista do Ensino*.

Retomando o contexto mineiro, Antônio Carlos passou o governo do estado para as mãos de Olegário Maciel (1930-1933), que teve Guerino Casasanta¹⁴ como Inspetor de Instrução Pública, e também Noraldino de Lima no cargo de Secretário da Educação e Saúde Pública, a partir de 1931, que permaneceu no cargo na próxima gestão. Cabe salientar que, todos estes políticos eram católicos, e que esta administração pública também compactuou com os interesses da Igreja na educação. Por isso, faz sentido a existência de textos pedagógicos católicos na *Revista do Ensino* escritos pelo Noraldino, e pelo Guerrino.

Após a morte de Olegário Maciel em 1933, Benedito Valadares (1934-1945) assumiu o governo de Minas Gerais, e assim como o seu antecessor, aliou-se à Igreja, e colaborou na expansão das Escolas Normais católicas pelo território mineiro. (PEIXOTO, 1933).

Em suma, considerando o período (1925-1940), no estado de Minas Gerais, o clero católico conseguiu perpetuar boas relações com o Estado mineiro, junto aos governos mencionados. Desta forma, em face de tal cooperação entre Igreja-Estado reparou-se que essa conjuntura política,

¹³ A Escola Nova Cristã foi um tema veiculado explicitamente pela *Revista do Ensino* no número 77 (1932); no número 78 (1932); no número 127-133 (1936). No número 36 (1929) fala-se em “catecismo da escola activa”, sem contar os outros conteúdos listados por Coelho (2021), que associavam a Escola Nova ao catecismo católico nesta revista. Conferir Coelho (2020), que também aborda a referida temática.

¹⁴ Guerino Casasanta publicou textos com trechos de sentido católico nas seguintes edições da *Revista do Ensino*: número 27 (1928); número 78 (1928); número 89 (1933); número 90-91 (1933). Para maiores informações sobre a localização dos textos conferir Coelho (2021).

também reverberou no contexto de produção da *Revista do Ensino*. E graças à tais articulações, o ideário católico conseguiu penetrar neste periódico oficial.

3 Procedimentos metodológicos

Em termos metodológicos adotou-se uma abordagem qualitativa nesta pesquisa, sob uma perspectiva histórico-dialética, considerando os contextos nacional e estadual. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, e posterior análise documental dos 175 números da *Revista do Ensino* (1925-1940). Efetuou-se o levantamento geral das publicações vinculadas ao catolicismo, o que possibilitou a construção de um gráfico para mensurar a quantidade total dos conteúdos católicos por ano, bem como a quantidade mínima e máxima de páginas que tais conteúdos alcançaram anualmente.

4 Resultados: medida geral dos conteúdos católicos na *Revista do Ensino* (1925-1940)

Para verificar o quantitativo desses conteúdos, procedeu-se com a leitura dos 175 números editados no referido período. Em levantamento geral localizou-se a ocorrência de 123 textos que continham elementos do ideário católico implícitos e explícitos, nos enunciados publicados. Analisou-se que esse ideário esteve presente na revista desde o número 1, publicado em 1925, até o número 170-172, o antepenúltimo publicado 1940.

Em termos gerais, a presença de propostas pedagógicas católicas permeou toda a trajetória editorial da revista, considerando-se o recorte examinado. Nestes quinze anos da *Revista do Ensino*, os assuntos mais recorrentes versam sobre: a Pedagogia de Jesus Cristo; o ensino religioso/ensino do catecismo; a Escola Nova Cristã; a Igreja Católica; o magistério como missão, vocação, sacerdócio e lugar da mulher; e religião, educação e pátria.

Na conjuntura editorial geral do periódico, observou-se que o ideário católico foi disseminado por autores católicos diversos, sendo eles: autoridades eclesiásticas (padres, cônegos, bispos e arcebispos); autoridades educacionais (secretário, inspetores, técnicos e assistentes técnicos da educação, etc); além de professores e professoras da escola primária e secundária.

4.1 A pedagogia de Jesus Cristo na *Revista do Ensino*

Nas análises empreendidas por meio da leitura do periódico, verificou-se que, dessa gama tão diversa dos 123 conteúdos católicos localizados, haviam 35 textos que tratavam explicitamente sobre a pedagogia de Jesus Cristo, sem contar aqueles que abordavam indiretamente esse assunto. Nestes enunciados, eram constantemente reiterados seis elementos fundamentais que se repetiam na abordagem dessa temática, reconhecidos como os seis princípios dessa pedagogia cristã.

O primeiro princípio era *Cristo como o Mestre dos Mestres*. A seguir estão destacados, dentre as muitas ocorrências, apenas dois fragmentos que expressam tal princípio. Mario Casasanta, no número 78 afirmou: “[...] Jesus Christo, o mestre dos mestres, cuja prégação maravilhosa é uma incomparável lição de perfeição” (CASASANTA, 1932, p. 19). O cônego Raymundo de Almeida Curvelo, na edição 98–99–100 disse: “O Filho de Deus veio à terra para ensinar [...] Mestre Divino [...] Verbo Divino, o Mestre Modelo que afirmou ser o único título a que era sensível e de que era divinamente ambicioso”. (CURVELO, 1934, p. 45).

O segundo princípio era *o amor às crianças*, dentre as várias ocorrências, há a fala da professora Zina Magalhães (1934, p. 29, grifo nosso): “O próprio Jesus nos deu o exemplo do amor aos pequeninos quando disse: ‘Deixae vir a mim as criancinhas’”. Observou-se que a

expressão “Deixai vir a mim os pequeninos/criancinhas”, proferida por Jesus em textos bíblicos, e pelo Papa Pio XI na encíclica *Divini Illius Magistri*, foi repetida na *Revista do Ensino* por onze vezes em diferentes textos, sem contar aqueles que apenas aludiam a tal expressão nas argumentações.

O terceiro princípio é a *submissão (a obediência e a disciplina)*. Dentre as muitas ocorrências elenca-se duas a seguir, o texto da Pedagogia da Obediência, no número 19, de Lúcio José dos Santos: “Se uma criança não tem noção religiosa, dificilmente poderá admitir que se deva submeter a restrições [...] satisfação de seus caprichos [...] A religião é, pois, a primeira mais eficaz, e mais simples norma pedagógica (SANTOS, 1926, p. 403-404); e o texto de Guerino Casasanta no número 97: “A disciplina que nos convém é sem dúvida a disciplina de Christo: disciplina interior, disciplina firme e consolidada pela prática das virtudes” (CASASANTA, 1933, p. 33-34).

O quarto princípio é o da *educação pelo exemplo*, dentre muitos enunciados destaca-se o fragmento de Guerino Casasanta, no número 89, que em súplica pela ajuda divina diz: “[...] nós os professores somos o exemplo vivo das crianças [...] modelos de virtudes [...]” (CASASANTA, 1933, p. 38).

O quinto princípio é o da *educação moral atrelada à educação por meio da socialização, pelo ensino de virtudes morais*. Dentre as ocorrências localizadas, há a do número 81, em que se observa a proposição da educação moral por intermédio da socialização escolar: “A socialização bem orientada, será um fator decisivo para a formação moral do indivíduo. Não convém esquecer aquilo de Christo: “Como é bom viver os irmãos unidos em um!” (EDUCAÇÃO, 1933, p. 42).

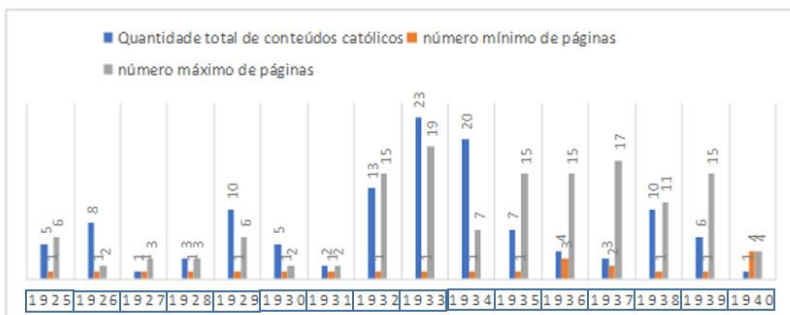
O sexto princípio é a ideia de *ensino religioso dogmatizado pela Bíblia e pelos documentos produzidos pela Igreja*. Analisou-se que, daqueles

enunciados que tratavam explicitamente sobre a pedagogia de Jesus Cristo, o fundamento dogmático apresentado era: a citação de textos bíblicos, de encíclica papal, de carta pastoral, e do catecismo católico, para corroborar as argumentações construídas. Como não é possível inserir aqui, neste breve artigo, a análise meticulosa e detalhada, da localização, e da tabela organizada em ordem cronológica dos 21 conteúdos localizados, vale conferir Coelho (2021, p. 109-118), onde consta a tabela, os fundamentos mencionados, e as análises desses conteúdos.

4.2 Medida geral anual dos textos pedagógicos católicos da *Revista do Ensino* (1925-1940)

No apêndice da dissertação de Coelho (2021, p. 153-161) é apresentado de forma detalhada o levantamento geral de todos os conteúdos pedagógicos católicos localizados nestes 175 números do referido recorte histórico. Estão organizados em ordem cronológica, e reunidos numa tabela onde consta a descrição do ano, do número da revista, do autor do texto, título de cada texto, número da página, e quantas páginas cada texto ocupa. Desse panorama geral das ocorrências, construiu-se o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Total anual de conteúdos de orientação católica publicados na *Revista do Ensino*, com mínimo e máximo de páginas dos textos localizados (1925-1940)



Fonte: Adaptado de Coelho (2021, p. 95).

Neste gráfico, pode-se perceber que, em relação à quantidade total de publicações pedagógicas católicas (em azul), que foi a partir de 1929, que a *Revista do Ensino* experimentou o primeiro salto expressivo das quantidades totais dessas publicações, que subiu a 10. Embora essa quantidade tenha sido menor nos quatro anos anteriores (1925-1928), e também pelos dois próximos anos (1930-1931), no ano seguinte essa quantidade voltou a crescer. A presença do catolicismo nas capas da *Revista do Ensino* (com títulos católicos explícitos em sumários que indicavam os textos no interior dos exemplares), iniciou-se mais acentuadamente com a edição do número 29, de 1929, cujo sumário já aparece o artigo chamado *A pedagogia de Jesus Christo*, de Mario Casasanta.

De fato, é a partir de 1932, que começa o grande salto da quantidade destes conteúdos. A partir desse ano, o ensino do catecismo¹⁵ se expandiu para o interior da *Revista do Ensino*, como nunca antes, e apropriou-se de mais espaço a cada nova edição. O projeto editorial apresentado aí, e pelos anos subsequentes, experimentou o aumento do número de páginas destinadas a tratar da pedagogia católica. Biccás (2008) constatou tal especificidade do periódico. Dado que foi a partir do número 74, que se intensificaram o volume das publicações católicas, a autora neste contexto indagou: “REVISTA OU CATECISMO?” (BICCAS, 2008, p. 110), pois, esta revista de fins didático-pedagógicos assumira claramente as feições de um manual de catequese. Um exemplo de como as lições do catecismo se apresentavam no interior do impresso, está na imagem a seguir:

¹⁵ Segundo Orlando (2008), o padre Álvaro Negromonte tornou-se uma referência no ensino de catecismo nas Escolas Normais, em seu projeto catequético ele mostrava-se a favor da união da tradição com a modernidade: conservar a tradição significava preservar os princípios religiosos, e “abraçar a modernidade” implicava na adequação desses princípios, conciliados na proposta da Escola Nova Cristã.

FIGURA. Lição 14 - A vida de Jesus e o ensino do catecismo, número 76 (1932)

**A VIDA DE JESUS E O
ENSINO DO CATECISMO**
(COM APROVAÇÃO ECLESIASTICA)
por D. MARIA LUIZA DE ALMEIDA CUNHA.
(Concluído)

14.ª LIÇÃO
A Eucaristia.

“E o Verbo se fez carne e habitou entre nós”.
Repetimos hoje as palavras do apóstolo São João, porque vamos ainda tratar do mesmo assunto: Jesus na Santa Eucaristia.

Narrativa

Foi na véspera da sua morte que Jesus operou pela primeira vez este milagre.

Durante a sua vida publica, Jesus tinha feito muitos milagres: por duas vezes multiplicou o pão no deserto; acalmou as tempestades; perdoou os pecadores e ressuscitou os mortos. Tudo isso fizera para provar aos homens que os amava, que era Deus, entretanto, apesar de tudo isso, os judeus contemporâneos de Jesus não acreditaram nele e o condenaram a morrer na Cruz.

Dogma — Jesus instituiu a Eucaristia

Jesus, que conhecia todo o Futuro, porque é Deus, teve pena de



Fonte: Revista do Ensino n. 76, (CUNHA, 1932, p. 9)

As lições de catecismo foram escritas pela Maria Luiza de Almeida Cunha, quando era Assistente Técnica da Educação na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte. Elas constam na *Revista do Ensino* no número 74 (1932), ocupando 8 páginas que traziam 7 lições; continuaram pelo número 75 (1932), ocupando 7 páginas, que exibem mais 6 lições; e finalizaram no número 76 (1932), com a veiculação de mais 7 lições que totalizam 10 páginas.

Observou-se que, tais lições do catecismo assumiram um expressivo volume de páginas, se comparadas aos demais conteúdos afins à educação, que em muitos casos chegavam a ocupar na média de 1 a 3 páginas somente. Estas lições de catecismo ilustrado, se erigiram como proposta

para o ensino religioso em sala de aula, incentivando os professores a colocarem em prática os princípios da pedagogia de Jesus Cristo.

Retomando o gráfico apresentado, observou-se em termos gerais que, o período (1932-1934) pode ser considerado como o auge do crescimento da quantidade de conteúdos pedagógicos católicos veiculados pela *Revista do Ensino*. As edições de 1932 apresentaram o total de 13 publicações; em 1933, apresentaram o total de 23 publicações; e em 1934, foram publicados o total de 20 textos. E, embora os anos de 1935, 1936 e 1937 tenham apresentado queda na quantidade de textos (decreceram para 7, 4, 3, respectivamente), em 1938 houve outro aumento, subiram para 10 as publicações. Já em 1939, a quantidade de textos decaiu para 6, e em 1940, apenas 1 texto foi publicado. Considerando tais variações, em termos gerais, compreendeu-se que, apesar da quantidade destes conteúdos terem sofrido oscilações em suas quantidades totais a cada ano, é fundamental reconhecer que tais publicações jamais deixaram de fazerem-se presentes em cada um dos anos do período (1925-1940).

Dada essa frequência, salienta-se que o período (1932-1939), (vide cor cinza no gráfico), foi o interregno em que houve o maior crescimento do volume destes textos educacionais, marcados pela elevação da extensão de páginas. Isto evidencia que, nesses anos o catolicismo conseguiu publicar longos conteúdos para divulgar o seu ideário.

Em relação ao número mínimo e máximo de páginas que estas publicações ocupavam (vide cor cinza e laranja no gráfico), em termos gerais, reconheceu-se que, o recorte (1932-1939), de toda a história do periódico, foi o que mais apresentou crescimento na quantidade páginas dedicadas a tratar dos pressupostos pedagógicos católicos, período em que estas publicações chegaram a ocupar entre 9, 11, 13, 15, 17, e até 19 páginas na revista.

Sendo assim, em síntese, verificou-se que o período (1932-1939) apresentou tanto um crescimento progressivo da quantidade destes textos, quanto um aumento do volume de páginas ocupadas. Desta maneira, esta pesquisa delimitou os anos em que houve o maior aumento concreto, da veiculação do ideário católico da história editorial da *Revista do Ensino*.

Os resultados demonstraram que os conteúdos católicos foram tão aceitos pela direção da revista, que estiveram presentes em todos os seus anos editoriais (1925-1940), e mesmo havendo variações na quantidade das publicações, o ideário católico jamais deixou de se fazer presente em cada ano. Reconheceu-se assim, que esse ideário, de maneira privilegiada na *Revista do Ensino*, conseguiu publicações extensas e numerosas, nas páginas dedicadas a tratar dos seus pressupostos pedagógicos.

5 Considerações Finais

Retomando a questão de como o ideário católico pode ter conseguido espaço editorial nesta revista pedagógica oficial, acredita-se que essa conquista foi graças às articulações políticas estabelecidas pelas autoridades eclesiais com os responsáveis pela imprensa pedagógica oficial mineira. Por meio das articulações do clero católico com as autoridades mineiras dos governos de Mello Vianna, Antônio Carlos, Olegário Maciel e Benedito Valadares, foram facilitadas as suas incursões. Sem contar as boas relações políticas estabelecidas também à nível nacional, com o governo de Getúlio Vargas.

Deste jeito, contando com o apoio específico de autoridades públicas da área educacional como Francisco Campos, Mario Casasanta, Noraldino de Lima, Guerino Casasanta, Manuel Casasanta (assistente técnico da educação), e muitos outros, as alianças político-educacionais da Igreja permitiram-lhe uma abertura ímpar no campo da imprensa.

Compreendeu-se assim, em termos gerais que, apesar de a República no Brasil se declarar laica, a Igreja Católica em Minas Gerais encontrou uma sociedade de tradição religiosa conservadora, e sucessivos governos estaduais dispostos a colaborem com seus interesses. Estas condições reverberaram no campo da educação, e especificamente no campo da imprensa periódica educacional do estado. De modo que, o ideário católico não apenas se introduziu na *Revista do Ensino* de forma eficaz, como também a utilizou em seu favor.

Referências

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro de. **O Horizonte**, Belo Horizonte, n. 763, p. 6, abr. 1931.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Igreja Católica no Brasil**: um estudo de mentalidade ideológica. São Paulo: Paulinas, 1986.

AZZI, Riolando. **A neocristandade**: um projeto restaurador. História do pensamento católico. v. 5. Paulus: São Paulo, 1994.

AZZI, Riolando. O início da restauração católica no Brasil: 1920–1930. **Síntese Revista de Filosofia**, v. 4, n. 10, 1977, p. 61–89. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2398>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

AZZI, Riolando. O fortalecimento da restauração católica no Brasil (1930–1940). **Síntese Revista de Filosofia**, v. 6, n. 17, 1979, p. 61–89. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2291>>. Acesso em 09 jun. 2021.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; JÚNIOR, Décio Gatti (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925–1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931–1935). **Cadernos ANPED**, n. 1, Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, p. 41–60, 1989. Disponível em: <<https://bit.ly/35SNnAz>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

CASASANTA, Guerino. A disciplina que nos convém. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 7, n. 97, p. 33–34, dez. 1933.

CASASANTA, Guerino. Noticiário: Semana de Educação em São João Del-Rei. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 7, n. 89, p. 38, jun. 1933.

CASASANTA, Mario. A caminho do ideal. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 4, n. 78, p. 19, dez. 1932.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, 1996, jul./dez. p. 115–130. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/issue/view/83>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

COELHO, Monalisa Lopes dos Santos Coelho. A Escola Nova Cristã em Minas Gerais divulgada pela Revista do Ensino (1925-1940). *In*: XV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE REUNIÃO REGIONAL DA ANPED, 2020, Uberlândia - MG. **Anais eletrônicos...** [...] Reuniões Regionais da ANPED: Centro-oeste, 2020. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/centrooeste2020/trabalhos>>. Acesso em 09 jun. 2021.

COELHO, Monalisa Lopes dos Santos Coelho. **Presença do ideário católico na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925–1940)**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

CUNHA, Maria Luiza de Almeida. A vida de Jesus e o ensino do Catecismo. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 6, n. 76, p. 9, nov. 1932.

CURVELO, Raymundo de Almeida. Ensino Moderno e Religião. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 8, n. 98-99-100, p. 45, jan./mar. 1934.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Laicidade e ensino religioso em Minas Gerais: 1891-2005. *In*. CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO Luciano Mendes de. (Org.); GONÇALVES NETO, Wenceslau; Carlos Henrique de CARVALHO (Coord.). **História da educação em Minas Gerais da Colônia à República**: volume 3 República. Uberlândia: EDUFU, 2019.

EDUCAÇÃO Moral na Escola. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 7, n. 81, p. 40, jul. 1933.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro (1880-1960). *In*. ARAÚJO, José Carlos Souza; JÚNIOR, Décio Gatti (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

MAGALHÃES, Zina. Disciplina na liberdade. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 8, n. 106, p. 29, set. 1934.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Um estudo histórico sobre o catolicismo militante em Minas entre 1922 e 1936**. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 1990.

OLIVEIRA, Lúcia. Helena Moreira de Medeiros. O pensamento educacional católico restaurador – uma análise dos documentos pontifícios na Primeira República. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: EDUFU, v. 11, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21709>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma civilização cristã**: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937-1965). 2008. 313 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) — Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2008.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A luta dos católicos pela escola em Minas Gerais nos anos 30. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação UFMG, n. 17, jun. 1993.

SANTOS, Lúcio José dos. Pedagogia da Obediência. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 2, n. 19, p. 403-404, dez. 1926.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Victor. **Minas Geraes em 1925**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun., 2002, p. 31-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100003>>. Acesso em 09 jun. 2020.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **Atlas histórico do Brasil**: Afonso Penna. FGV CPDOC, 2016. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbetes/afonso-penna>>. Acesso em 09 jun. 2020.

Capítulo 23

Ideário pedagógico e profissionalização da docência no Rio Grande do Norte: um estudo sobre os “cursos de férias” (1925)

*Sara Raphaela Machado de Amorim*¹
*Raquel Lopes Pires*²

1 Introdução

Analisar o ideário pedagógico que permeou a organização dos “Cursos de Férias” no Rio Grande do Norte, é o horizonte desta pesquisa. Realizado entre os dias 03 e 17 do mês de janeiro de 1925, o curso tinha por objetivo contribuir para a formação de professores no Rio Grande do Norte, a partir da realização de conferências sobre as principais questões relacionadas à organização do ensino no período.

A proposição de uma jornada para a formação de professores nasce de uma observação por parte de seu idealizador, o professor Nestor dos Santos Lima³, na cidade de Montevidéu. Em viagem comissionada ao Uruguai no ano de 1923, visitou instituições e observou ações educativas realizadas pelos educadores uruguaios. Dentre as iniciativas, destaca o acontecimento de um curso de férias, ofertado com o objetivo de melhorar

¹ Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: saraamorim@uern.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ. E-mail: rlopes.pires@gmail.com.

³ Nascido em Assú, município do interior do Rio Grande do Norte, em 01 de agosto de 1887, Nestor dos Santos Lima exerceu fortes influências na organização da educação norte-rio-grandense durante os anos iniciais do século XX. Em 1909, titulou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito do Recife e, no mesmo ano, prestou concurso para o ingresso na Escola Normal de Natal, assumindo a cadeira de Pedagogia. Em 1911 foi nomeado pelo governador do estado, Alberto Maranhão, para exercício do cargo de Diretor desta mesma instituição de ensino, permanecendo até o ano de 1923. Ainda sobre sua atuação no campo educacional, esteve entre os anos de 1924 a 1928 na direção do Departamento de Educação do Estado. Nos anos de 1913 e 1923 realizou viagens comissionadas a diferentes localidades no território nacional, bem como no exterior, precisamente nos países da Argentina e do Uruguai.

o ensino a partir da uniformização das práticas educacionais desenvolvidas pelos professores.

Em 1924, Nestor Lima cria e torna-se diretor do Departamento de Educação do Estado, em substituição da antiga Diretoria Geral da Instrução Pública. No relatório de atividades, escrito pelo então diretor e a partir do qual sinaliza as atividades do referido departamento, são descritas as análises do ensino ofertado, bem como ações necessárias aos próximos anos de gestão, dentre as quais, destaca-se a criação de um curso formativo durante o período das férias docentes.

[...] Pretendo realizar nas férias do fim do ano, um modesto curso de férias destinado ao professorado rudimentar, que deverá renovar os seus contratos no próximo janeiro conforme V. Exa. resolveu este ano. Dupla é a vantagem desta praxe, tanto no aspecto pedagógico quanto no que toca ao melhoramento dos serviços (RIO GRANDE DO NORTE, 1924, p. 23).

No relatório, ao destacar a existência de 14 Grupos Escolares, instituições destinadas ao ensino primário e que situavam-se em alguns municípios do estado, o educador faz menção à lista de escolas isoladas e rudimentares, destinadas à população que residia distante dos centros urbanos. Segundo ele, estes estabelecimentos ainda apresentavam deficiências, tanto de ordem material, quanto técnica. Nestor Lima aponta, ainda, que até o ano de 1924, cerca de 53% das crianças não tinha acesso à educação escolarizada. Logo, a partir do diagnóstico de funcionamento da educação estadual, emerge a necessidade de ampliação dos processos formativos em relação à docência. O educador assinala:

[...] concluí forçosamente, que só temos feito uma metade da nossa grande tarefa, não obstante o volumoso esforço que o estado já realiza. Outro tanto ainda precisamos fazer, se os recursos do estado a isso nos habilitarem.

Redobremos de esforço e interesse em prol do maior dos assuntos nacionais!
(RIO GRANDE DO NORTE, 1924, p. 30).

Segundo Araújo (1995, p. 155), o governador do Rio Grande do Norte, José Augusto Bezerra de Medeiros, apresenta na solenidade de abertura do curso que o projeto tem, dentre os seus objetivos, a expectativa de “renovar, uniformizar, e melhorar o trabalho educativo dos professores, além de formar uma nova mentalidade docente, considerando os melhoramentos técnicos então introduzidos na educação escolar”.

A formação oficial da docência norte-rio-grandense dava-se, até então, nas Escolas Normais de Natal e Mossoró, a primeira inaugurada em 1908 e a segunda, respectivamente, no ano de 1922. Diante das necessidades de ampliação da educação primária, os cursos de férias surgiram enquanto uma das estratégias possíveis para a formação de professores que, sendo oficialmente diplomados ou não, atuavam nas instituições escolares por toda extensão territorial do estado.

Ao refletirmos sobre o cenário educacional do período, percebemos uma sociedade republicana em seus primeiros passos de organização e, assim como as demais instituições sociais, a escola também passava por mudanças condizentes com o novo projeto de organização social que ora se formava. A seção “Memória e Cultura”, localizada no site do Tribunal Regional Eleitoral/TRE-RN apresenta a História do voto no Rio Grande do Norte assinalando que “depois da Proclamação da República, em 1889, o voto ainda não era direito de todos. Menores de 21 anos, mulheres, analfabetos, mendigos, soldados rasos, indígenas e integrantes do clero estavam impedidos de votar”.

Consideramos pertinente destacar estas restrições, pois, em um cenário onde os representantes do governo eram eleitos por meio do voto popular de homens alfabetizados, a instrução emergia como pauta

prioritária, não só por representar uma oportunidade de ampliação do número de votantes, mas, também, pela qualificação necessária à ocupação de cargos e profissões que surgiram com a nova dinâmica de organização política e social exigida pela república. Para isso, a formação do professorado era um tema central e decisivo.

Cientes dos novos objetivos de formação, refletimos sobre as motivações que conduziram o diretor do Departamento de Educação, Nestor Lima, à seleção dos assuntos que seriam abordados e, diante destas decisões, nos interrogamos sobre as razões que subsidiaram a escolha do conjunto de temáticas que compuseram a atividade formativa. Junto ao novo projeto político, emerge também um novo projeto educacional. Novos saberes e práticas eram requisitados àqueles que exerciam a docência, portanto, conjecturamos que a lista de temas que careciam de maior abordagem e aprofundamento era extensa. Mas, mesmo diante de tantas opções, foram selecionados alguns temas relevantes ao ponto de constituírem o curso de profissionalização para o professorado estadual.

No salão da Escola Normal de Natal, deu-se início à quinzena pedagógica. A solenidade de abertura do evento contou com a presença do então governador do estado, José Augusto, dentre outros educadores, nomeados no livro de atas. Ele proferiu a fala de abertura do evento, explicando sobre as finalidades do curso e congratulando o diretor do Departamento de Educação pela iniciativa. Em seguida, facultou-lhe a palavra para proferir a primeira conferência sob o título “orientação geral do ensino e os cursos de Férias”, que teve a duração de 45 minutos. Frente às escolhas de Nestor dos Santos Lima, nos interrogamos acerca do que as subsidiou. Por que foram selecionados esses temas e não outros? Alguns deles também estavam presentes nas discussões ocorridas na cena nacional? Almejando nos aproximar de possíveis respostas, nos dedicamos

a perscrutar o ideário pedagógico que subsidiou os pressupostos teóricos das conferências que compunham a referida jornada de formação.

Para esta análise, utilizamos como fonte histórica de pesquisa o *Livro de Assignaturas de presença e actas dos “Cursos de Férias”* (1925), localizado no acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte/APE-RN. O manuscrito de 50 páginas possui dados relativos aos dias de realização do curso, escrito e assinado pelo secretário do curso, José Júlio Pereira de Medeiros, responsável pelas atas de registro, destaque de presenças ilustres, temas e tempos de duração das conferências.

2 O uso de fontes documentais na pesquisa em História da Educação

A pesquisa em história da educação reúne dois campos de estudos que possibilitam ao pesquisador lançar diferentes, e aproximados, olhares para diversos acontecimentos que marcaram a arena educacional. Ao se proporem a tal empreitada, os historiadores não devem esperar encontrar fatos e documentos finalizados que respondam às inúmeras questões que vão surgindo ao longo da pesquisa, “muito pelo contrário, pesquisar a educação e a sua inserção na história constitui-se em um amplo processo que não pode se reduzir aos documentos e registros [...] desconsiderando outras inúmeras circunstâncias [...]” (VASCONCELOS, 2014, p. 35).

Na tentativa de interpretar as perspectivas investigativas e de estabelecer conexões com os problemas de pesquisa é importante que aquele que se propõe a estudar aspectos da história da educação leve em consideração que “a História se utiliza de documentos, transformados em fonte pelo olhar do pesquisador” (PISKY; LUCA, 2013, p. 7).

É a partir do seu ato de examinar, das suas possíveis intenções e das interpretações que irá fazer de determinado material documental, que novos e diferentes significados vão sendo tecidos. Ainda que possamos utilizar diferentes recursos para compreender um pouco das peripécias, a

historiografia da educação sinaliza a importância das discussões conceituais e sistemáticas para que o pesquisador possa não apenas concordar com as informações que lhe são passíveis de observação, mas, principalmente, desconfiar dos possíveis motivos que descortinaram diferentes acontecimentos históricos.

De acordo com Vasconcelos (2014, p. 38), “na ampliação das possibilidades de investigação, busca-se localizar em fontes não intencionais o registro do tema tratado ou aspectos que possam revelá-lo”. Cabe ao pesquisador ir construindo os significados que interessam aos seus objetivos. Assim, alguns cuidados teórico-metodológicos devem ser levados em consideração no momento de análise dos materiais, uma vez que os possíveis conteúdos e informações ali disponíveis podem sugerir pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989) de acontecimentos passados que não necessariamente ocorreram literalmente na forma descrita. Os diferentes espaços, contextos históricos, dentre outros, possibilitam uma série de influências na elaboração da fonte, aspectos que devem ser observados.

O trabalho do pesquisador em história da educação, portanto, consiste especialmente em considerar a fonte como aquela que “[...] não tem uma importância em si, eterna e imutável, mas é um *link* que estabelecemos com o passado [...]” (KARNAL; TATSCH, 2017, p. 13, grifo dos autores). A partir dos interesses específicos da pesquisa e, conseqüentemente, dos diferentes presentes que vamos vivenciando é que podemos dar significados vários ao que ali pode ser localizado como informação a respeito do que possivelmente aconteceu anteriormente.

É importante que a análise do material esteja centrada em percebê-lo como uma provável produção elaborada de acordo com os sentidos de uma época diferente da atual, sendo assim abre caminhos para múltiplas interpretações por parte dos que leem. Dessa maneira, as análises

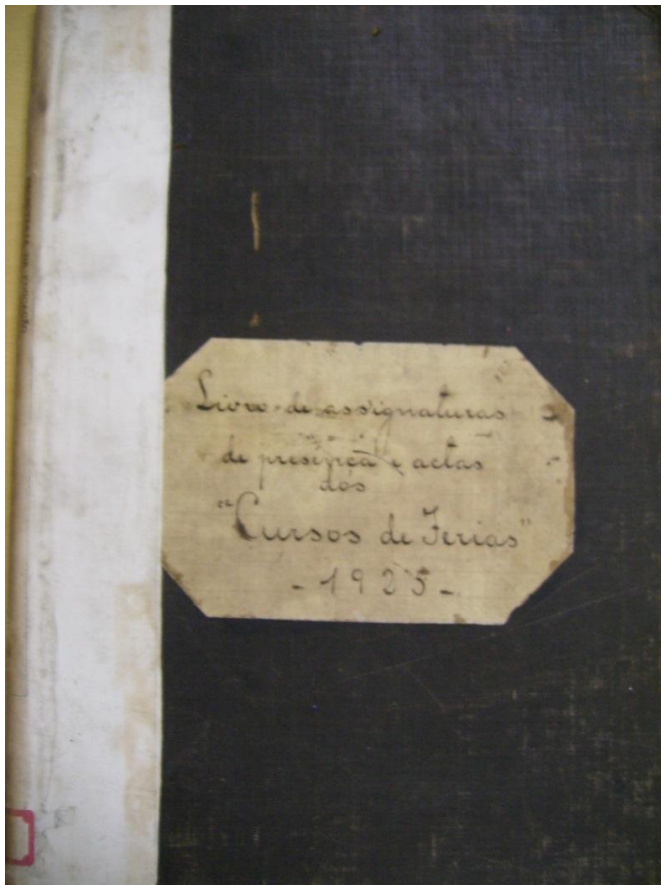
produzidas tencionam “[...] mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 499).

Ao tomarmos o *Livro de Assignaturas de presença e actas dos “Curso de Férias”* (1925), como fonte de pesquisa, pretendemos analisá-lo e interpretá-lo sob a perspectiva de *documento/monumento* de Le Goff (2013, p. 496) uma vez que se constitui como produto da sociedade a que pertence, uma vez que “é antes de mais nada resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época [...], mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”.

Assim, levamos em consideração que “todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo” (p. 497) e que suas informações nos possibilitam o trabalho de “fabricação”, uma vez que, nas palavras de De Certeau (1982, p. 72), “como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o produto de um lugar”.

As informações contidas nos possibilitam lançar olhares para alguns acontecimentos, em detrimento de outros, que selecionamos como importantes para a compreensão do objetivo aqui pretendido. Ainda que não seja possível analisar e discutir tanto o livro quanto o curso em sua totalidade, percebemos que a partir desse material é possível indiciar os temas trabalhados e alguns dos participantes, por exemplo. Sendo assim, o processo de análise do ideário pedagógico será possível a partir de algumas das informações contidas no livro de atas em diálogo com estudos que tratam as temáticas que foram pensadas para os “Cursos de Férias” do ano de 1925.

Figura 1 - Livro de assinaturas de presença e atas dos “Cursos de Férias” (1925)



Fonte: Acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte/APE-RN.

Na capa do livro, o título “Curso de Férias” está escrito entre aspas, o que inferimos ser objetivo para possível destaque. Diante disso, decidimos fazer uso do termo do mesmo modo como é referenciado na fonte histórica que utilizamos. O documento possui folhas pautadas em linhas listadas com algarismos arábicos que configuram os espaços destinados às assinaturas dos participantes. Suas páginas são numeradas no canto superior à direita, porém, apenas na parte frontal de cada lauda; os versos

das folhas não possuem registros de paginação. A primeira página do documento registra o termo de abertura assinado por Nestor dos Santos Lima, seguido das informações referentes ao dia inaugural de atividades, tais como assinaturas dos cursistas e ata com registro dos acontecimentos relevantes.

O documento possui um padrão de organização que destaca no início de cada página, um título centralizado e contendo informações de dia, mês e ano, como o exemplo a seguir: “Reunião do dia 05 de janeiro de 1925”. Abaixo, segue-se a ordem de registro com as assinaturas dos participantes, finalizada com a escrita da ata do referido dia de evento. As atas são compreendidas no espaço de, em média, doze linhas e fazem referências às datas das palestras, ao lugar de realização das conferências, bem como aos responsáveis pelas exposições em cada um dos dias de acontecimento do curso.

São estes elementos, expostos detalhadamente nas atas, que nos permitem visualizar a diversidade das temáticas trabalhadas, constitutivas da proposta do curso de formação. Abaixo, apresentamos um panorama geral dos dados coletados na fonte de pesquisa, relativos às conferências, seus palestrantes e quantitativo de público presente em cada um dos dias do evento.

Quadro 1 - Dados sobre as conferências proferidas nos “Cursos de Férias” (1925)

Data	Títulos das Conferências	Palestrantes	Número de Participantes
03/01/1925	Conferência de Abertura: Orientação Geral do Ensino e os “Cursos de Férias”	Nestor dos Santos Lima	108
05/01/1925	Moléstias escolares/miopia e escoliose	Alfredo Lyra	102
07/01/1925	Esctipuração e administração da escola	Elyseu Vianna	101
09/01/1925	Língua Materna	Theódulo Câmara	120
12/01/1925	O ensino da leitura na Escola Primária	Oscar Wanderley	107
13/01/1925	Sobre as Verminoses Humanas	Demóstenes de Carvalho	103
14/01/1925	Lições de coisas no Ensino Primário	Aprígio Soares da Câmara	110

15/01/1925	Profilaxia das doenças transmissoras	Manoel Varela Santiago	104
16/01/1925	O ensino de aritmética na Escola Primária	Francisco Ivo Cavalcante	115
17/01/1925	Solenidade de Encerramento	Nestor dos Santos Lima	118

Fonte: Adaptado de Amorim (2017)⁴.

Conforme consta no quadro 1, os intervalos entre as palestras não são regulares, variam entre um e dois dias e, o único nome de palestrante que se repete é o de Nestor dos Santos Lima, responsável pelas solenidades de abertura e encerramento. Sobre este aspecto, compreendemos que seu posto de gestor educacional, idealizador e organizador da proposta, lhe conferiu a ocupação do lugar solene de inauguração e finalização do evento.

No movimento inicial de mapeamento das informações presentes no documento, identificamos e categorizamos os dados em três grandes grupos. O primeiro, de conferências com temáticas relacionadas à organização geral do ensino, administração e produção documental da/na escola; o segundo grupo com palestras voltadas às questões higiênicas e de saúde; e, por fim, o terceiro grupo com discussões voltadas ao ensino de disciplinas escolares. Diante dos dados apresentados destacamos, também, a observação para os números de participantes nas palestras. Interessantemente, o maior número de público concentra-se no dia da solenidade de encerramento do curso e, ao longo de seu desenvolvimento, o mais alto quantitativo de participantes apresenta-se contido nas conferências sobre língua materna e ensino de aritmética, seguidos de lições de coisas ensino primário e de leitura na escola primária. Outro elemento importante que destacamos é a preocupação com aspectos relacionados à saúde. Dos 08 palestrantes designados, 03 foram

⁴ AMORIM, Sara Raphaela Machado de. **Viagem como missão**: intercâmbio pedagógico do educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923). Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

responsáveis por explanações a respeito de assuntos relacionados à saúde. Os temas “moléstias escolares/miopia e escoliose”, “sobre as verminoses humanas” e “profilaxia das doenças transmissoras”.

Apesar dos “Cursos de Férias” possuírem o caráter de ação para profissionalização da docência, destacamos que “[...] os procedimentos didáticos não se reduzem aos aspectos técnicos e se articulam aos valores de diferentes modos, legíveis nas ações desencadeadas” (VALDEMARIN, 2010, p. 11). Percebemos, assim, a necessidade de enxergar as conexões deste ideário pedagógico com aspectos mais amplos, a exemplo das instituições e agentes que aventaram tais iniciativas.

3 Formação docente e formação do cidadão: discussões, ideias e ações

Refletir acerca dos processos de formação docente nos conduz a pensar no contexto mais amplo com o qual esta preparação estava articulada. Educar é um ato intencional e, na especificidade da realidade analisada, percebemos a efetivação de um projeto de ensino para a educação ofertada na sociedade norte-rio-grandense, não só em termos de instrução e saberes escolares, mas, na reforma dos hábitos da sociedade de forma mais ampla. Nessa conexão de saberes, inferimos que o preparo dos professores incidia em uma finalidade mais ampla de “reformular os costumes das famílias que enviavam seus filhos às escolas” (NUNES, 2000, p. 374).

Desse modo, os objetivos de profissionalização sinalizados a partir do conjunto de saberes contidos nas palestras dos “Cursos de Férias” refletem as demandas às quais necessitava-se atender no referido contexto histórico. A partir da análise das exposições realizadas e suas articulações entre si, buscamos nos aproximar e perceber o ideário pedagógico que as permeia. Para esta análise, mapeamos e categorizamos os temas explanados e, a partir deste procedimento inicial, percebemos que se

organizam em torno de três grupos relacionados às questões escolares administrativas, ao ensino de disciplinas escolares e questões de saúde e higiene. A formação docente nos “Cursos de Férias” voltava-se àqueles(as) que atuavam no ensino primário ministrado no estado, seja nas Escolas Isoladas, Escolas Rudimentares ou Grupos Escolares. Portanto,

Não se pode subestimar a enorme relevância dos grupos escolares na profissionalização do magistério primário, especialmente na construção da identidade docente [...] O ensino primário era ministrado em quatro anos abrangendo um programa enciclopédico que envolvia um auspicioso conjunto de matérias que atendiam aos princípios de educação integral – educação física, intelectual e moral (SOUZA, 2014, p. 108-109).

Com o movimento de expansão e interiorização da educação, houve a criação de instituições escolares destinadas à escolarização da infância. A este exemplo, destacamos a criação do Grupo Escolar Augusto Severo, no ano de 1908, sendo a primeira instituição do estado dentro dos moldes arquitetônicos, higiênicos e de instrução condizentes com a pedagogia moderna que orientava os rumos da educação no país. Naquele momento

[...] educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 127).

A criação de instituições com este novo modelo de organização e funcionamento trazia consigo outra demanda: a de formar professores de acordo com os preceitos de ensino ministrados nas referidas instituições. Havia, ainda, a preocupação com a uniformização do ensino, para que não

houvesse grande disparidade de métodos, princípios e organização das instituições escolares no estado. No caso específico dos “Cursos de Férias”, observamos que esta preocupação nasce com a palestra de abertura que versa sobre a “Orientação Geral do Ensino”.

Até o ano de 1925, o Rio Grande do Norte contava com duas Escolas Normais, espaços destinados à formação docente oficial. Embora sejam reconhecidos os esforços empreendidos para a profissionalização do professorado, o número de instituições formadoras ainda era insuficiente. Eram necessárias outras ações com fins de suprir as necessidades impostas ao trabalho docente ora realizado. Verificamos que o preparo da docência extrapolava os espaços, inclusive físicos, de formação oficial. O que pode ser visto a partir da proposição de cursos de formação, a exemplo do que aqui estudamos, a disseminação de preceitos para o ensino por meio dos periódicos, educacionais ou não, além das ações como a da Inspeção de Ensino, que a partir das figuras dos inspetores que, além da observação e regulação dos preceitos indicados ao trabalho dos(as) professores(as), realizava, também, a formação de professores em serviço.

Além da conferência inicial, assinalamos outro tema que integra este espaço de organização escolar. Trata-se da exposição sobre a “Escripturação e administração da escola”, que revela a preocupação com aspectos organizacionais de funcionamento e produção documental realizada nas instituições de ensino, fossem estas públicas ou privadas. Sobre este aspecto, dialogamos com Maria João Mogarro que, ao escrever sobre os arquivos escolares, destaca a multiplicidade de tipologias documentais produzidas no interior das escolas:

As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de

historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola (MOGARRO, 2006, p. 73).

Ainda, segundo a autora, os documentos refletem a vida da instituição que os produziu, portanto há uma preocupação sobretudo ao se tratar de uma iniciativa oficial do Departamento de Educação do estado em uniformizar a produção documental das mais diversas instituições que o compõem. No entanto, esta regulamentação não se restringia aos processos burocráticos e estendia-se às práticas desenvolvidas no interior das escolas primárias. As disciplinas escolares são, neste sentido, o terreno fértil para a implementação de métodos, princípios e processos articulados aos saberes que constituem a sociedade que se deseja formar.

O historiador francês André Chervel nos lembra que as disciplinas escolares constituem a complexa questão das finalidades do ensino. Assim, nos permite pensar sobre a relevância destas no campo da história da educação, ao considerá-las enquanto produtos da história e somatório de sucessivas camadas de objetivos e interesses. Afirma que

As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas realidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social [...] tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade e se inscrevem na dinâmica de uma outra natureza (CHERVEL, 1990, p. 220).

Assevera que estas possuem o papel de formar não somente os indivíduos, mas, também de moldar e modificar a cultura da sociedade. Sobre este aspecto, nos voltamos para as palestras que refletem a

preocupação com as questões específicas do ensino de disciplinas escolares, dentre as quais observamos o destaque para as conferências intituladas: "Língua Materna", "O ensino da leitura na escola primária", "O ensino da aritmética na escola primária" e "Lições de coisas no ensino primário".

A preocupação com o ensino de determinadas matérias nos possibilita perceber tanto os saberes necessários à formação dos(as) professores(as), como também os saberes necessários à formação do cidadão. Segundo aponta Valdemarin (2014, p. 155, grifo da autora) as questões sobre "*como ensinar* podem ser consideradas elementos definidores da profissão docente e estão entrelaçadas ao conteúdo a ser ensinado, aos valores considerados para a formação humana e a teoria do conhecimento [...]". Conjecturamos que a seleção prévia de algumas disciplinas a serem abordadas na jornada formativa, sinaliza as possíveis principais preocupações vivenciadas pela educação naquele momento, bem como a necessidade de atenção ao desenvolvimento do trabalho com cada uma dessas disciplinas.

O cuidado com o ensino da língua materna e, portanto, de sua escrita apontam para o novo domínio necessário à alfabetização das crianças, como também se inscreve no território de preceitos necessários a este ensino. De acordo com Vidal (2000, p. 499), "no fim do século XIX e início do século XX, [...] a pedagogia começou a produzir estudos próprios tomando o corpo do aluno no corpo da escrita. Pretendia distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola pela posição tomada para o ato de escrever". Junto às preocupações em torno da língua materna e escrita, figura o ensino da leitura. Estas eram a senha de ingresso na nova sociedade que se pretendia formar, uma vez que

As práticas de leitura mudam conforme mudam as sociedades e marcam a história de ler um texto. Mudanças que distinguem uma leitura silenciosa que não é mais do que o movimento do olho no espaço circunscrito do texto (a página), de uma leitura oralizada, em voz alta ou baixa, que necessita do suporte da voz de alguém para lhe dar significado (MORAIS, 2002, p. 26).

O ensino da aritmética integra a tríade do “ler, escrever e contar”, conhecimentos rudimentares necessários para a inserção no novo modelo de organização social nascido nos anos iniciais do período republicano. Outra disciplina que esteve entre as escolhidas para a discussão foi a de “lições de coisas”, pois ela nos remete aos procedimentos de aplicação do método intuitivo, caro àqueles que pensavam a educação a partir das ideias da Educação Nova. A organização pedagógica nas primeiras décadas do período republicano previa a adoção do método intuitivo, uma expressão da renovação pedagógica de imprescindível experimentação, que ia desde o uso de materiais didáticos diversos, à visitas a laboratórios e museus. A esse respeito,

No fim do século XIX, o acolhimento do método intuitivo pela escola primária concorreu para alterar suas práticas. Pressupondo um ensino que partisse do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, o método valorizava a aquisição do conhecimento pelos sentidos. Era pela visão, tato, paladar e olfato que a criança seria levada a conhecer o mundo que a cercava. O ensino seria realizado pelas “lições de coisas” - maneira como foi vulgarizado (VIDAL, 2000, p. 509).

Por meio dos indícios presentes no documento histórico consultado e em diálogo com os pressupostos teóricos e a historiografia produzida, analisamos que havia uma preocupação com o respeito às normas higiênicas imbricado com o ensino das disciplinas escolares. O apontamento para o trabalho com lições de coisas nos conduz a perceber

a centralidade da criança no processo de ensino e aprendizagem. Estes se configuram, portanto, como fortes indícios de presença dos princípios escolanovistas que faziam parte das principais discussões em torno do futuro da educação no país, onde novas atribuições eram impressas às práticas escolares desenvolvidas por professores e alunos. O aluno, antes um ator secundário dos processos de ensino e aprendizagem passou a ocupar papel central nessa relação, uma vez que o ensino passava a ser formulado com as referências particulares dos processos de desenvolvimento da infância e suas específicas necessidades.

No Brasil, tornou-se comum a presença dos pressupostos higienistas no discurso educacional uma vez que dentro do ideário de ordem e progresso, se associava uma modernização emergente, descobertas científicas, inovações técnicas e das máquinas. O processo de urbanização e industrialização crescente, paralelo às construções das novas instituições na tentativa de sedimentar uma identidade nacional para o país, apontava para a diversidade de medidas socioculturais que necessitavam ser tomadas. Esses acontecimentos, tinham por fim:

Sanear as cidades, modelar os costumes, disciplinar as populações, higienizar a sociedade de todos os males que obstam o progresso são então perspectivas de intervenção social desse período que se coloca no contexto histórico de uma efervescência cultural articulada sobre os eixos do saber médico e pedagógico, enfatizado no papel social da educação em torno da proposta de uma formação completa - física, intelectual e moral - do brasileiro capaz de delinear uma identidade nacional para o Brasil republicano (MENEZES, 2009, p. 99).

As disciplinas propostas nas mudanças de costumes permitiam higienizar a sociedade de muitos males que poderiam estagnar o progresso de desenvolvimento almejado. A educação caracterizava-se, então, como uma das medidas de intervenção social do período, em um contexto de

efervescência cultural, que se sustentava nos preceitos e saberes médico-educacionais, com foco no papel social da educação. Só a formação completa, física, intelectual e moral, capaz de delinear uma identidade nacional para o país que se pretendia formar.

Ainda sobre este aspecto repousam as temáticas que fazem referência às preocupações com a saúde das crianças e, em consequente, da população em geral. Sobre estes aspectos destacamos as palestras intituladas “Moléstias escolares /miopia e escoliose”, “Sobre as verminoses humanas” e “Profilaxia das doenças transmissoras”.

A partir da compreensão das perspectivas históricas discutidas e suas relações com os saberes presentes no ensino das disciplinas escolares, torna-se perceptível a influência higienista no discurso educacional da década de 1920. A partir desse entrecruzamento de saberes, ideias e projeto educacional que se buscava efetivar, concluímos que o ideário pedagógico que subsidiou a organização dos “Cursos de Férias” era, sobretudo, escolanovista, uma vez que o movimento da Educação Nova buscava, entre outros aspetos, enfatizar a renovação dos métodos, ensino e saberes escolares.

4 Considerações finais

Concluímos que os “Cursos de Férias” se configuraram enquanto uma das muitas iniciativas realizadas no território brasileiro, para produção de novas formas de atuação na sociedade de maneira civilizada e higiênica. Os anos 1920 do século XX, foram marcados pelo desafio de educação das massas e, portanto, da necessidade de introjeção de novos hábitos. Nesse sentido, os discursos escolanovistas foram incorporados à educação, operando ressignificações em várias esferas da sociedade, não apenas nos espaços destinados à instrução, mas estendendo-se aos lares e demais espaços sociais habitados pelos novos cidadãos republicanos.

Por meio da análise documental em discussão com as referências teóricas, concluímos que os pressupostos escolanovistas subsidiaram as ações norteadoras presentes na realização dos “Cursos de Férias”. A preocupação com aspectos da organização escolar, com foco nas discussões higienistas e do ensino das disciplinas permitiam aos sujeitos os conhecimentos básicos para a inserção no novo projeto de sociedade que apontavam para a conexão com o ideário da Educação Nova.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **José Augusto Bezerra de Medeiros**: político e educador militante. Natal: EDUFRN; Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte; Fundação José Augusto, 1995.

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

DE CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: DE CERTEAU, Michel (Org.). **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FOUCAULT, Michel (Org.). **Estratégia, Poder-Saber**: Ditos e Escritos (Vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GINZBURG, Carlo (Org.). **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das letras, 1989.

HISTÓRIA DO VOTO NO BRASIL - TRE/RN. **Tribunal Regional Eleitoral** - RN. Disponível em: <https://www.tre-rn.jus.br/o-tre/centro-de-memoria/historia-do-voto-no-brasil-tre-rn>. Acesso em 10 de maio de 2021.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento e história: A memória evanescence. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, p. 8-28, 2009.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques (Org.). **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, p. 485-499, 2013.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. A moda e o celibato pedagógico: pressupostos éticos e higienistas na educação na década de 1920. **Revista de Educação PUC - Campinas**, v. 27, p. 97-108, 2009.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 1, p. 71-84, 2006.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de (Org.). **Leituras de mulheres no século XIX**. Autêntica, 2002.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil** [S.l.: s.n.], p. 497-518, 2000.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. Apresentação. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, p. 7-8, 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. **Livro de Assinaturas de presença e actas dos “Cursos de Férias” (1925-1926)**. Natal, Manuscrito. 1925.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Relatório do Departamento de Educação**. Natal, Manuscrito. 1924.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al* (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e**

escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova, seus modos e usos. São Paulo: Cortez (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v. 6), 2010.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al* (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil** [S.l.: s.n.], p. 497-518, 2000.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Pesquisa em História da Educação: Acervos, arquivos e a utilização de fontes. **FRONTEIRAS**: Journal of Social, Technological and Environmental Science, Anápolis-Goiás, v.3, n.3, p. 33-47, 2014.

Capítulo 24

“Instrui o menino no caminho em que deve andar”: concepções de infância e práticas educativas nos manuais protestantes voltados à preparação dos professores das escolas dominicais

Priscila de Araujo Garcez¹

1 Introdução

O govêrno procura preparar os professores para as escolas que mantem, os colégios e as escolas superiores escolhem os seus lentes pelo critério da capacidade intelectual e da competência para ensinar. A Igreja não pode fazer menos em favor de sua obra educativa, em vista dos elevados objetivos de sua escola por excelência – a Escola Dominical (ANDERS, 1949, p. 229).

A citação em epígrafe, escrita pelo do Rev. Presbiteriano Rodolfo Anders, expressa a preocupação dos protestantes em relação à preparação de seus professores, o que viabilizou um sistema pedagógico específico implementado nas igrejas por meio das Escolas Dominicais². Na comunidade protestante brasileira, o ideal norte-americano de civilização³ influenciou sobremaneira no pensamento sobre as atividades educativas

¹ Doutoranda e Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ); pedagoga do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UERJ; priscila27.rj@gmail.com

² Conforme Anders (1949), os Departamentos da Escola Dominical deveriam ser divididos levando-se em consideração os estudos da Psicologia, compreendendo uma organização conveniente a cada fase do desenvolvimento humano que englobava: Departamento do Berço – até os 3 anos (Infância); Jardim da Infância – 4 a 5 anos completos (Infância); Departamento Primário – 6 a 8 anos completos (Meninice); Departamento Intermediário – 9 a 11 anos completos (última Meninice); Departamento Secundário – 12 a 15 anos completos (Adolescência); Departamento Complementar – 15 a 23 anos completos, sendo admissível até os 30 anos completos (Moços) e Departamento Superior – 30 anos em diante (Adultos).

³ Compreendo o conceito de civilização pautada em Elias (2011, p. 23) que diz respeito a “tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas mais primitivas”.

desenvolvidas nas igrejas. Tal influência se deu na criação do Curso Normal Modelo, em 1915, que foi desenvolvido para a preparação dos docentes das escolas dominicais e procurou instrumentalizar os seus professores leigos ao oferecer-lhes formação pedagógica por meio da prescrição de modelos para ensinar a Bíblia.

A Escola Dominical é a maior agência educacional protestante. Sua abrangência atinge, pelo menos, as denominações integrantes do protestantismo histórico (Batista, Metodista, Congregacional e Presbiteriana) e preconiza o estudo sistemático da Bíblia em uma organização curricular pautada nos métodos científicos:

A história do protestantismo dos últimos tempos é, por assim dizer, a história da Escola Dominical. É ela que está concorrendo de modo relevante para que o protestantismo realize a sua principal aspiração: pôr a Bíblia aberta nas mãos e no coração dos povos. É ela, já o asseveravam, o “viveiro da igreja”. É por esse poderoso instrumento que a Igreja de Nosso Senhor Jesus Cristo vai libertando as massas do ateísmo, da incredulidade prática, da idolatria, credences e superstição. O seu misterioso poder está no estudo sistemático da Escritura Santa, na sua organização e na possibilidade de moldar-se a métodos estritamente científicos. É um campo de ação que toca as raías do infinito. E, assim sendo, é correta a afirmação de que três quartos das conversões ao Evangelho provêm das suas aulas (REVISTA DE CULTURA RELIGIOSA, 1921, p. 201).

A preparação dos professores das Escolas Dominicais indica intenções pedagógicas que se situam no nível *instrumental* de Educação, pontuado por Mendonça (1984), caracterizado pelas práticas educativas desenvolvidas nas igrejas. O nível “ideológico” diz respeito à educação protestante como estratégia de modificação da cultura da sociedade, dentre elas as universidades e escolas confessionais. O nível “instrumental” interessa-nos mais por ajudar a descortinar a preparação

para o magistério nas Escolas Dominicais, particularmente no que diz respeito às prescrições para o ensino das crianças nas classes dominicais.

A Educação foi uma das estratégias para a expansão missionária, seja nas escolas confessionais e universidades (nível ideológico), seja nas Escolas Dominicais (nível instrumental). O protestantismo, enquanto religião da palavra, necessitou de um clima favorável ao seu desenvolvimento, uma vez que

Antes de fazer adeptos, a religião reformada precisava fazer leitores, alfabetizar as pessoas para compreender a racionalidade do culto e da doutrina [...]

No Brasil, os protestantes - vindos dos EUA, país recém-dividido pela guerra civil - mantinham as mesmas raízes da tradição reformada no que diz respeito à educação: fundar escolas. Com os missionários, chegou também a experiência da *escola de paróquia*, que depois deu lugar aos colégios americanos e, posteriormente, às universidades, como aconteceu nos Estados Unidos (Harvard, Princeton e outras).

Não é fácil concluir se a organização de escolas no Brasil foi propaganda religiosa ou vocação social do protestantismo. Porém, é possível verificar algumas possibilidades de análise a partir de uma perspectiva político-social que teria criado o ambiente certo para receber a religião protestante. No caso da América Latina e, em especial, no Brasil, foram as forças políticas e econômicas do liberalismo inglês que permitiram a entrada do protestantismo. Contribuíram também os interesses da elite local que, seduzida pela ideologia de progresso permitiu a inserção de estrangeiros protestantes, representantes do liberalismo social, político e econômico. É nesse contexto que o Brasil recebe instituições como a maçonaria e o protestantismo, entre outros [...] (JARDILINO; LOPES, 2016, p. 309-310).

No sentido apontado pelos autores, para legitimarem-se enquanto “campo religioso”⁴, os protestantes entenderam que a produção de textos

⁴ Utilizo o conceito de campo religioso pautada na perspectiva de Bourdieu (2007), segundo a qual, as religiões estabelecem formas de comunicação que criam condições favoráveis para que as suas mensagens sejam

seria uma estratégia relevante para a inserção em uma cultura iletrada, predominantemente católica. Os debates educacionais travados dentro e fora das igrejas apontam para a potência do pensamento e das práticas estabelecidas por esse grupo religioso que viu na Educação a oportunidade de implantação de seus dogmas, seja na ambiência da escola, seja em espaços outros igualmente implicados na formação dos sujeitos por meio do texto escrito, como, por exemplo, no Curso Normal Modelo. Às crianças, vistas como a “cura das nações”⁵, foi direcionada uma literatura específica, que tinha o objetivo de educá-las por meio da Bíblia nos aspectos intelectual, moral, espiritual e doutrinário, uma vez que os protestantes entendiam que

Se o jovem, e mesmo a criança, tiver de procurar fora da Igreja a satisfação de suas aspirações sociais e de recreação, segundo programas moralmente condenáveis; se não tiver ocasião de se encontrar, durante a semana, com os seus colegas da Escola Dominical, estabelecendo, por isso, relações de amizade com outros companheiros; se fôr à Escola Dominical aos domingos, e não encontrar um programa apropriado à sua vida, ao seu alcance religioso e intelectual, de estudo e de culto, para satisfazer plenamente às suas necessidades espirituais, ou abandonará a Igreja, ou ficará indiferentemente com um pé na Escola Dominical e o outro no mundo.

A Escola Dominical tem, pois, de ser aparelhada para atender plenamente aos interesses e às necessidades espirituais, morais, físicas e sociais de seus alunos (ANDERS, 1949, p. 46).

compreendidas por grupos sociais específicos. Dessa forma, os discursos produzidos se apresentam como naturalizados, contribuindo com a conservação da configuração social. Seus agentes vivem cotidianamente as disputas de poder que ocorrem no meio secular, ou seja, há uma relação estreita entre religião e as estruturas sociais vividas pelos sujeitos.

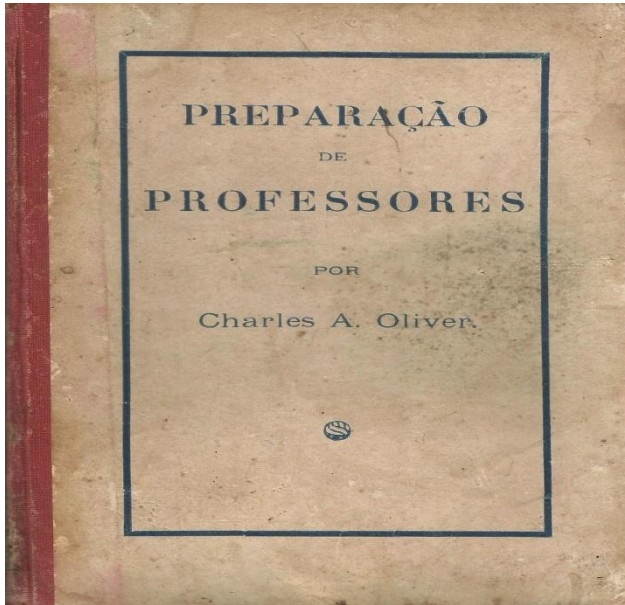
⁵ Expressão retirada do discurso de Sir Mackintosh, por ocasião da XI Convenção Mundial de Escolas Dominicais, sediada na cidade do Rio de Janeiro, em 1932 (MOREIRA, 1932). Pautados na visão republicana do período, os protestantes entendiam que a criança como representação do futuro da nação deveria ser estudada e compreendida em suas especificidades para se atingir a transformação social almejada, incluindo os espaços das igrejas.

Diante do exposto, operarei com o conceito de infância no sentido da consciência da particularidade infantil (ARIÈS, 2012). Diante da perspectiva protestante de incompletude da criança, as normalistas em preparação no Curso Normal Modelo tiveram contato com lições que tinham como temática o público infantil, sendo, assim, instrumentalizadas a lecionar para esses pequenos leitores em formação.

2 Prescrições para o ensino das crianças em *Preparação de Professores*

Em *Preparação de Professores*, na edição de 1917, o conceito de preparação docente já se manifesta no título do manual. Por sinal, tomando por base Hernández Díaz (2013), que afirma que uma publicação periódica pode ser considerada pedagógica quando seu conteúdo expressa dedicação aos assuntos relacionados aos processos de educação e de ensino, seja nas instituições escolares, seja também nas educativas e formadoras, considero que o livro em destaque constitui-se em um manual pedagógico, fonte para a investigação histórico-educativa, tendo o seu uso didático-pedagógico circunscrito ao projeto protestante⁶ para a instrumentalização dos professores leigos das Escolas Dominicais. A dimensão pedagógica já se inicia pela capa, cujo título *Preparação de Professores* em destaque, em letras maiores, acima das demais informações escritas, denota que se trata de um material próprio para os docentes. Desse modo, antes de qualquer coisa, o sujeito a quem o impresso se dirigia e a sua aplicabilidade já se apresentam como informações perceptíveis sobre uma intencionalidade pedagógica relacionada à preparação de professores.

⁶ Cabe ressaltar que esse manual foi adotado pelas denominações metodista, prebiteriana e congregacional. Os batistas utilizaram um outro material que será apresentado mais adiante.

Figura 1- Capa do livro *Preparação de Professores*, 1917

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Conforme exposto, a Educação como prática social não ocorreu somente nos estabelecimentos oficiais de ensino. Há diferentes formas de educar na sociedade a partir da transmissão de conhecimentos, valores e ideias singulares a um determinado grupo, sendo, neste caso, o religioso. Os protestantes utilizaram a Educação como uma das estratégias para a expansão de sua fé, tendo as igrejas como um espaço não-formal de formação. A começar pela capa do manual utilizado nas classes normais, o livro apresenta o seu papel fundamental nesse intento, que é o de prescrever conhecimentos técnicos sobre a arte de ensinar aos professores leigos das Escolas Dominicais. No próximo trecho, há mais pistas sobre o caráter de preparação pedagógica:

A Convenção Nacional das Escolas Dominicaes no Brasil encarregou uma comissão com a traducção e adaptação de uma literatura adequada ás necessidades actuaes das nossas Escolas. A primeira necessidade das Escolas

Dominicaes é a de preparar-se dum numero sufficiente de pessoas para servir de professores. Este livro, 'Preparação de Professores', foi escripto com o fim de auxiliar a todos que desejam ensinar com proveito a Palavra de Deus e desenvolver e estender as Escolas Dominicaes por toda parte (OLIVER, 1917, p.1).

Preparação de Professores normatiza regras e regulamentos para as atividades relacionadas ao ensino ao preconizar “o fim de auxiliar a todos que desejam ensinar com proveito a Palavra de Deus” (OLIVER, 1917, p. 1). Desse modo, apresenta-se como um material que inculca sentidos às práticas educativas das classes normais protestantes implantadas nas igrejas ao instrumentalizar os normalistas destas classes para a missão de ensinar nas Escolas Dominicaes. Para Chartier (1996), os livros são estrategicamente pensados pelos autores/editores como suportes que tenderão a instituir formas de interpretação dos textos neles contidos:

[...] os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 1996, p. 78).

Segundo o autor, essa “ortodoxia na leitura” manifesta-se a partir de duas estratégias: a primeira trata dos dispositivos textuais, relacionados às convenções sociais ou literárias inscritas no texto, que permitirão a sua compreensão; a segunda relaciona-se com a primeira a partir das formas tipográficas: a disposição e divisão do texto, sua tipografia e sua ilustração. São elementos que não pertencem à escrita, mas à impressão e são decididos pelo editor-livreiro e não pelo autor. Um elemento importante

para a compreensão do tipo de leitor a quem se dirigia está relacionado ao fato de que no índice do manual a ordem das temáticas dos estudos indica que o curso tinha aspectos teológicos que o singularizavam da docência vinculada à educação formal praticada nas escolas. Em *Preparação de Professores*, os normalistas deveriam aprender os assuntos separadamente, divididos em cinco partes, com dez lições cada, assim denominadas: “O Velho Testamento”, “O Novo Testamento”, “As instituições bíblicas e a Escola Dominical”, “O aluno” e a quinta parte intitulada “Professor”. Oliver (1917) recomendava que as aulas acontecessem uma vez por semana, a critério do dirigente, ou após a reunião de oração, no meio da semana, ou aos domingos pela manhã, no horário da Escola Dominical. Essa separação em pontos/partes sugere, no dizer de Cunha (2014, p. 183), uma “leitura ritualizada” própria das finalidades dos manuais feitos para professores: transmitir ensinamentos, exercer o controle, alimentar o imaginário e, enfim, construir leitores.

A quarta parte do manual, intitulada “O Alumno”, é a que mais nos interessa neste trabalho e divide-se em dez lições que versam sobre o aluno enquanto sujeito central da aprendizagem nas igrejas. Logo na primeira página há a seguinte orientação aos normalistas do Curso Normal Modelo:

As necessidades do alumno exigem este estudo. Pela mesma razão que o jardineiro precisa estudar a natureza das plantas de que cuida, proporcionando-lhes, na medida que respectivamente lhes convém, a agua e o sol; assim também, o professor tem necessidade de conhecer a alma da creança, o solo em que vai plantar a semente da verdade, adaptando a cada qual a sua cultura e os elementos de que a sua natureza necessita (OLIVER, 1917, p. 93).

A citação denota uma concepção que vai ao encontro do pensamento do educador alemão Froebel (1782-1852)⁷, no que diz respeito à atuação da professora⁸ de crianças da Escola Dominical coadunada às práticas de um jardineiro. Segundo Oliveira (2011), o educador, na esteira das novas influências teóricas e ideológicas de seu tempo, influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, criou um *kindergarten*, ou jardim de infância, onde crianças e adolescentes seriam as pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento. Na lição II, intitulada “O brinquedo como revelação da natureza do aluno”, o texto inicia-se com a seguinte frase de Froebel: “Vamos conviver com as crianças.” (OLIVER, 1917, p. 96). Diante do exposto, considero que as Escolas Dominicais utilizaram alguns elementos do modelo froebeliano para pensar as crianças das classes dominicais, dado que o manual aponta para aspectos da relação aluno/professora preconizados por este educador, dos quais a intervenção externa docente pressupõe essa relação com o jardineiro que cuida de uma plantinha (criança) que precisa receber a luz do conhecimento através do ensino da Bíblia para, assim, sair das trevas da ignorância espiritual. As lições estão assim divididas:

⁷ Paulatinamente, os Estados Unidos passaram a centralizar discursos no campo educacional na qualidade de país tido como mais moderno e sólido no que dizia respeito às práticas pedagógicas. Assim, os modelos que circularam advindos das antigas nações europeias passaram a dar espaço à influência das ideias e práticas norte-americanas por meio da pedagogia renovada (WARD, 2000, p. 37 *apud* CHAMON, 2015).

⁸ Embora Oliver (1917) faça referência ao professor de crianças no masculino, ao tratar especificamente sobre a docência nas classes infantis, utilizarei as palavras “professora” e “a normalista” no feminino, uma vez que “a obra da meninice” a elas era reservada. A conjuntura política, presente no início do republicanismo, ampliou discursos relacionados ao progresso e à civilização da nação, dos quais os protestantes entendiam que as mulheres, com seu jeito maternal, abnegado e resignado corresponderiam bem à formação de indivíduos ordeiros e pacíficos também nas igrejas, por isso a atuação mais expressiva delas com as crianças (GARCEZ, 2017).

Tabela 1 – Títulos e assuntos das lições sobre o aluno

Nº da lição/título	Assunto
Lição I- A importância de conhecer-se o aluno	Os tipos de crianças, o que saber a respeito do aluno, os significados dos atos das crianças.
Lição II- O brinquedo como revelação da natureza do aluno	Os princípios do brinquedo para aliviar a monotonia das aulas.
Lição III- A infância, o rol de berço e departamento dos principiantes (do nascimento aos seis anos)	O desenvolvimento físico, mental e a formação do caráter dessa faixa etária.
Lição IV- A infância, o rol de berço e os principiantes (do nascimento aos seis anos – continuação)	A imaginação da criança e o desenvolvimento moral e espiritual.
Lição V- A meninice, primários e juniores (de seis a doze anos)	Desenvolvimento físico, mental e social dessa faixa etária.
Lição VI- A meninice, primários e juniores (seis a doze anos – continuação)	Desenvolvimento moral, espiritual e sugestões de atividades para os professores.
Lição VII- A primeira adolescência, os intermediários (doze a dezesseis anos)	O crescimento físico, as relações sociais, o desenvolvimento mental e as emoções dessa faixa etária.
Lição VIII- A primeira adolescência, os intermediários (doze a dezesseis anos – continuação)	O desenvolvimento moral e espiritual dessa faixa etária.
Lição IX- Segunda phase da adolescência, seniores e adultos (dezesseis a vinte e quatro anos)	Desenvolvimento físico, intelectual, moral e espiritual dessa faixa etária.
Lição X- A creança preparada para o ensino	Como conquistar a atenção e o interesse dos pequenos. O estabelecimento de relações entre conhecimentos antigos e novos. A importância de se utilizar uma linguagem adequada.

Fonte: *Preparação de Professores*(1917).

Nas lições I a V, no que diz respeito aos assuntos referentes ao aluno, do nascimento aos doze anos, é possível observar semelhanças com os ideais preconizados pelos movimentos de renovação educacional dos Estados Unidos que, pautados na Psicologia do Desenvolvimento e na Biologia, serviram de base, por exemplo, para os estudos posteriores de Lourenço Filho no Brasil a partir da década de 1920. Os protestantes lançaram mão desses estudos em suas escolas confessionais e também na

Escola Dominical, uma vez que a centralidade na criança, gradação das lições, divisão das classes conforme a faixa etária e nível de desenvolvimento e a utilização de métodos científicos para o ensino denotam práticas educativas que tiveram aproximações com a Pedagogia Ativa do educador norte-americano John Dewey. Em alguns trechos, o manual sinaliza que a criança amplia seus desejos para além do lar, característica essa que oferece ao professor boas oportunidades para o ensino de valiosas lições sobre os personagens da Bíblia em um ambiente de colaboração. A esse respeito, depreendo que, para as normalistas o conhecimento sobre os alunos e suas experiências cotidianas, com base no ensino ativo, possibilitaria um planejamento das atividades das classes dominicais para o desenvolvimento nos aspectos intelectual, moral, espiritual e doutrinário das crianças para além das igrejas.

Nas lições VI a X, há a continuação de estudos sobre os primários e juniores, passando pela primeira adolescência, intermediários, segunda fase da adolescência, seniores e adultos, finalizando na criança. Essas cinco últimas lições prosseguem em tratar sobre as características dos alunos das Escolas Dominicais conforme a faixa etária. As considerações sobre os desenvolvimentos físico, psicológico, moral, intelectual e espiritual, construídas às similitudes da pedagogia pragmática norte-americana, permitiam aos normalistas vislumbrar um olhar mais apurado sobre esses sujeitos de diferentes idades em formação nas classes dominicais. Um aspecto a ser considerado é o interesse pelo cotidiano desses sujeitos, registrado através de exemplos das vivências conformadas historicamente pela distinção entre os sexos: “Póde haver meninos e meninas no Departamento Primário, mas não no dos Juniores.” (OLIVER, 1917, p. 111). É interessante notar que essa distinção deveria ser aplicada aos Juniores em diante por conta das questões inerentes ao início da adolescência. As classes organizadas por sexos, a partir dessa faixa etária, são apresentadas

pelos protestantes como a solução para a gerência de situações de trato com esses alunos maiores, que começavam a despertar suas atenções para o sexo oposto e apresentavam características muito peculiares: ao “rapaz” era conferida a razão, virilidade e força; as “mocinhas”, por sua vez, amadureciam mais cedo e eram vistas como sentimentais.

A quarta parte do manual, intitulada “O aluno”, inicia e encerra as suas lições desenhando a Escola Dominical como um espaço que individualiza e civiliza a criança. No manual *Preparação de Professores*, a emergência da infância chama à responsabilidade as normalistas do curso para a missão de ensinar que lhes foi confiada. Mais uma vez, as raízes do modelo de educação norte-americana aparecem na última lição, que tem como temáticas: atenção, interesse e experiências das crianças. Oliver (1917) considerava inútil o professor iniciar uma aula sem a atenção do aluno. Do mesmo modo, o interesse é indispensável a uma boa aula, que pode ser conseguido involuntariamente, com a utilização de brinquedos. Para o autor, as experiências da criança são importantes porque servem de base para os novos conhecimentos, e ele assinalou que o próprio Jesus fez uso dessa pedagogia para ensinar aos seus discípulos e demais pessoas ao utilizar uma linguagem simples que conseguia alcançar o pensamento dos seus seguidores. No tocante ao aluno, os protestantes reconheceram a importância de estudá-lo para obter o máximo de êxito no ensino praticado nas igrejas. Este sujeito ocupou lugar de destaque na preparação dos normalistas do curso e o manual *Preparação de Professores* parece ter cumprido um papel fundamental nesse intento.

3 Lições para a infância no Manual Normal da Escola Dominical

O Manual Normal da Escola Dominical tem prestado serviço conspícuo e único através de uma geração para o melhoramento das Escolas Dominicaes. É um livro básico por natureza, alicerçado em princípios que não mudam. Como

base de todos os outros estudos adicionados que são oferecidos pela Junta de Escolas Dominicaes e Mocidade Baptista, este manual tem, debaixo de uma prova severa, servido bem aos fins para que foi preparado. Centenas de milhares tem sido impressos em inglês, espanhol, chinês e português e usados para a orientação de obreiros nas Escolas Dominicaes, por todo o mundo. Escripito em linguagem simples e accessivel a todas as intelligencias, o seu poder suggestivo é imenso. Parece que seus autores, peritos no trabalho das Escolas Dominicaes reuniram o que há até ao presente de mais completo e de mais perfeito sobre o assumpto. Não conhecemos em materia de pedagogia pratica livro algum que o sobrepuje. O seu uso garantirá a victória e o progresso das Escolas Dominicaes (LEAVEL, 1938, p. 2).

Conforme já exposto, os manuais pedagógicos foram um dos recursos utilizados pelos protestantes para a preparação dos professores normalistas a fim de promover um campo de saberes específicos em torno da melhor forma de ensinar e aprender dentro das igrejas. Os Batistas não acompanharam os demais protestantes no que diz respeito a uma literatura única para a preparação docente, mas tiveram o cuidado em oferecer a estes professores uma literatura que pudesse dar conta das singularidades que envolvessem o ato de ensinar nas Escolas Dominicais. A apresentação em epígrafe denota um certo orgulho por parte desse grupo denominacional em ter adotado um manual de qualidade “superior” ao utilizado pelos demais protestantes.

Na V Convenção Nacional das Escolas Dominicais, realizada entre os dias 13 e 17 de janeiro de 1921, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, um dos assuntos que permeou as discussões foi “Uma revista geral para as Escolas Dominicaes”. As lideranças eclesiásticas ali presentes entenderam que uma literatura única baratearia os custos e fortaleceria o protestantismo em um país majoritariamente católico. O pastor batista Salomão Ginsburg se opôs alegando que uma revista única em todas as

classes anularia a identidade denominacional das igrejas. Conforme Gonçalves (2015),

[...] é válido lembrar o caso da Igreja Batista, uma denominação que desde o século XIX foi uma das maiores e mais expressivas no cenário protestante brasileiro e que, no entanto, se manteve à margem dos esforços pela unidade protestante no Brasil. Na verdade, essa denominação combateu as ideias ecumênicas como sinônimo de *modernismo*, heresia, desvio doutrinário. Por outro lado, metodistas e presbiterianos condenaram os batistas pelo seu *sectarismo* ou orgulho eclesiástico (GONÇALVES, 2015, p. 34).

Para Gonçalves (2015), o conceito de “identidade” protestante não refere-se somente à marcação da “diferença”, mas às características individuais de cada denominação. Ao mesmo tempo em que pregavam “somos um em Cristo”, os protestantes manifestaram expressamente tais individualidades através do texto escrito, uma vez que “[...] a publicação de artigos em periódicos, bem como de folhetos e livros, em defesa das doutrinas, dos credos confessionais, por presbiterianos, batistas ou metodistas, simbolizaram a tentativa do reforço de uma identidade confessional” (p.36). No sentido colocado pelo autor, considero que a utilização de um manual único seja a manifestação do desejo de um grupo que forjou tentativas de legitimação e de justificação de suas visões de mundo, seus projetos e suas particularidades doutrinárias, buscando inculcá-los em seus alunos desde a mais tenra idade.

O *Manual Normal da Escola Dominical*, editado em 1938 pela Casa Publicadora Batista, foi escrito por três pastores norte-americanos batistas: Bernard Washington Spilman (divisão I, sobre a Escola Dominical), L.P. Leavell (divisão I, sobre a Escola Dominical) e Prince Emmanuel Burroughs (divisão II, sobre a Bíblia). O sistema de coautoria é um aspecto que marca a distinção deste manual para o adotado pelos

demais protestantes, mas, em termos de afinidade com a cultura norte-americana, expressou aproximações com o pensamento dos demais protestantes no Brasil ao desenvolverem a educação instrumental nas Escolas Dominicais.

Figura 2- Índice do *Manual Normal da Escola Dominical*, 1938

DA ESCOLA DOMINICAL		5
INDICE		
Divisão I — A Escola Dominical		
SECÇÃO I — ORGANIZAÇÃO		
<i>Lições</i>		<i>Páginas</i>
1 — A Escola Dominical organizada		11
2 — Departamentos		20
3 — Os officios		29
4 — Como augmentar a Escola Dominical		38
5 — O predio da Escola Dominical		44
6 — Organizações essenciaes		58
7 — Padrões de Excellencia		67
SECÇÃO II — O ALUMNO		
8 — Departamento de Principiantes		81
9 — Departamento de Primarios		90
10 — Departamento Junior		100
11 — Departamento Intermediario		113
12 — Departamento Jovem		128
13 — Departamento de Adultos		141
SECÇÃO III — O ENSINO		
14 — O Professor: O que deve ser e saber		155
15 — O Professor: O que deve fazer		161
16 — Interesse e Attenção		170
17 — O Professor e a arte de fazer perguntas		175
18 — Arte de illustrar		178
19 — Prova dos Resultados		183
Divisão II — A Biblia		
SECÇÃO I — INTRODUÇÃO		
<i>Lições</i>		<i>Páginas</i>
1 — Os Livros da Biblia		195
2 — Os Periodos da Historia Biblica		200
SECÇÃO II — VELHO TESTAMENTO		
3 — Da Criação a Abrahão — De Abrahão a Moysás		206
4 — O Exodo		216
5 — A Conquista e os Juizes		222
6 — O Reino		232
7 — Os dois Reinos		240
8 — Judah sozinho, o Captiveiro, a Restauração		248
9 — Os Livros Poeticos e os Prophetas Maiores		261
10 — Os Prophetas Menores		269
SECÇÃO III — NOVO TESTAMENTO		
11 — A Vida de Nosso Senhor Jesus		275
12 — A Propagação do Evangelho		286
13 — As Epistolas de Paulo		296
14 — As Epistolas Universaes e o Apocalypse		302
15 — O que cremos conforme as Escrituras		307

Fonte: *Manual Normal da Escola Dominical*, disponível na biblioteca do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (STBSB).

De acordo com o índice, o *Manual Normal da Escola Dominical* também possui uma seção dedicada exclusivamente ao sujeito considerado a razão da Escola Dominical: o aluno. Escrita pelo pastor L.P. Leavell, essa seção estuda os sujeitos das classes dominicais batistas assim divididos: Departamentos de Principiantes (4-5 anos), Primários (6-8 anos), Juniores (9-12 anos), Intermediários (13-15 anos), Jovens (16-24 anos) e Adultos (25 anos em diante), totalizando seis lições.

Tabela 2 – Síntese do desenvolvimento e características dos alunos, 1938

Lição	Assunto
Departamento de Principiantes (4 - 5 anos)	A criança nessa fase é curiosa e gosta de imitar. É ativa e aprende melhor praticando/fazendo. O professor deve lançar mão dessas características para a introdução de valores morais.
Departamento Primário (6-8anos)	É possível notar um aumento da curiosidade na criança. Gostam de brincar com companheiros do mesmo sexo. Exercícios práticos devem integrar as lições.
Departamento Junior (9 -12 anos)	Já conseguem prestar atenção voluntariamente. Meninas e meninos se repelem nesse período. O professor deve canalizar as energias dessas crianças em atividades de cooperação.
Departamento Intermediário (13-15 anos)	É um período de contradições e da crise religiosa. Gostam de jogos cooperativos e pela primeira vez se interessam pelo sexo oposto.
Departamento Jovem (17-24 anos)	Os alunos são homens e mulheres. O caráter está praticamente estabelecido, são capazes de prestar atenção. Gostam de jogos que requerem força e habilidade.
Departamento de Adultos (25 anos em diante)	Nessa fase o aluno é paciente. O adulto se diverte para recreio, pois o fardo do trabalho muitas vezes o deixa enfadado. Podem ser excelentes no serviço, pois já adquiriram a maturidade para o serviço cristão.

Fonte: *Manual Normal da Escola Dominical*, disponível na biblioteca do STBSB.

As prescrições direcionadas às normalistas, materializadas no *Manual Normal da Escola Dominical*, sugerem, no dizer de Gilmont (2002, p. 56), que “[...] a palavra conserva solidamente o primeiro lugar” e que “[...] o recurso sistemático ao impresso revela uma política consciente dos

adeptos da Reforma”⁹. Para o autor, a história do livro desloca o seu centro de interesse do texto para o leitor. O *corpus* de uma publicação não integra somente as práticas de leitura dos protestantes, mas também “o tipo de leitura que dele se faz”, com base nos leitores a quem estes textos são direcionados. As prescrições feitas no manual em tela agiram sobre o seu tempo e transpareceram os esforços envidados em alcançar um leitor específico: a professora leiga da Escola Dominical em preparação para atuar com as crianças.

No *Manual Normal da Escola Dominical*, as lições sugerem que as normalistas deveriam lançar mão de situações cotidianas para ensinar as crianças. Há sugestões de planejamentos das aulas, que inscreveram as práticas educativas direcionadas à infância na previsibilidade científica, pois, fundamentados na moderna visão educacional do período, os protestantes almejavam alcançar a sociedade com um número cada vez maior de membros integrados às igrejas, a começar pelas crianças. A fundamentação científica era o cerne do trabalho pedagógico desenvolvido nas Escolas Dominicais, embora não se possa desconsiderar que essa mesma ciência (pautada, especialmente, na Psicologia e na Biologia) teve dese adequar à autoridade das Escrituras Sagradas tão preconizada pelos protestantes. Contraditoriamente, fé e razão caminhavam juntas sob diferentes pontos de vista, denotando diversas nuances entre a infalibilidade dos dogmas e a racionalidade científica.

Nas lições sobre o aluno, presentes no *Manual Normal da Escola Dominical*, igualmente é possível observar práticas educativas pautadas

⁹Nascimento (2012) considera que os impressos integraram uma “cultura da palavra” no Brasil já no período dos Oitocentos com a chegada da Sociedade Bíblica Estrangeira Britânica e, posteriormente, da Sociedade Bíblica Americana pela Missão Brasil. Partindo do Rio de Janeiro e de São Paulo, essas instituições enviaram missionários e vendedores de Bíblias, folhetos, literatura, jornais e demais materiais para propaganda, divulgação, conquista e permanência de fiéis pelo interior do país. Assim, no sentido apontado pela autora, os impressos protestantes dizem respeito a toda produção escrita, de caráter proselitista, doutrinário, informativo e recreativo elaborada por esse grupo religioso.

nos princípios da educação renovada norte-americana, uma vez que se pretendia desenvolver nas crianças a cooperação e a autoconfiança, com classes organizadas em ambientes distintos à cada faixa etária. Ademais, havia a exigência de um padrão de qualidade para o Departamento Infantil e sugestões de atividades propostas em uma literatura vinculada à Igreja Batista (a fim de preservar a identidade denominacional), utilização da música nas aulas dominicais e memorização de versículos bíblicos. Contraditoriamente ao espírito renovador, tão presente nas lições, a sugestão da prática da memorização pela repetição preteria a experiência da criança, impossibilitando a sua expressão através da criação. O mais importante nesse tipo de atividade era alcançar “a mente e o coração” do aluno, pois, ao “saber de memória”, ele demonstrava ter fixado os conteúdos das lições, pois, “só depois de repetida convenientemente é que se pode considerar concluída a lição” (ANDERS, 1949, p. 121). Ademais, as professoras normalistas aprendiam que o cotidiano das crianças deveria permear as lições, a fim de criar nelas o gosto pelo belo para a formação do caráter infantil, virtudes inerentes ao cristão.

Diante do exposto, depreendo que a Igreja Batista exerceu um papel mediador nas lições estudadas pelas normalistas no *Manual Normal da Escola Dominical*, particularmente naquelas que estiveram circunscritas à infância. A denominação em tela concebeu uma preparação de professores que não pudesse abalar o seu arcabouço doutrinário, particularmente no que concerne ao ensino dos pequenos, por isso a utilização de um manual escrito e editado por batistas para batistas. Nesse sentido, esta publicação afirmou-se como veículo de legitimação dos pressupostos pedagógicos e doutrinários, emanados de uma institucionalização da preparação de professores que intentou dar continuidade à memória religiosa da Igreja Batista ao educar o “cristão do amanhã”.

4 Considerações finais

No que diz respeito a este estudo, buscamos interpretar as concepções de infância e práticas educativas em *Preparação de Professores* (1917) e no *Manual Normal da Escola Dominical* (1938), na qualidade de manuais pedagógicos religiosos que difundiram saberes normativos direcionados aos professores leigos das escolas dominicais, especialmente àquelas que lecionavam para as crianças. Os manuais dão indicativos de uma pedagogia protestante consoante às tendências pedagógicas da época, notadamente a renovada norte-americana, com prescrições que aliaram conhecimentos científicos e religiosos às práticas educativas direcionadas às crianças.

As lições direcionadas às normalistas desenhavam a Escola Dominical como um espaço que individualiza e civiliza a criança a partir de concepções de infância e práticas educativas que intentavam instruir os pequenos nos valores morais protestantes, considerados a mais alta expressão da civilização. A educação instrumental pensada e praticada por esse grupo religioso refletiu saberes historicamente elaborados e voltados aos pequenos em formação, bem como desempenhou um papel persuasivo ao prescrever para as normalistas em formação procedimentos, atitudes e conteúdos que não pudessem abalar a fé cristã protestante. Lecionar para as crianças pequenas denotava atender a uma missão dada por Deus. Para isso, as professoras deveriam receber uma preparação condizente com o tamanho dessa responsabilidade a elas confiada para “instruir os meninos no caminho em que deveriam andar”, segundo as interpretações que os protestantes fizeram da passagem bíblica localizada em Provérbios 22:6.

Referências

ANDERS, Rodolfo. **A Escola Dominical**. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1949.

- ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas - introdução, organização e seleção**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CHAMON, Carla Simone. Itinerários de uma professora em fins do século XIX. In: SILVA, Alexandra Lima da; ORLANDO, Evelyn de Almeida; DANTAS, Maria José. **Mulheres em trânsito - intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015.
- CHARTIER, Roger. Do Livro à Leitura. In: CHARTIER, Roger. (Org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Modelos para Ensinar a Leitura: Dois Manuais de Ensino de Leitura para Professores: Década de 1940 - 1960. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo e FRADE, Isabel Cristina da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Oficina Universitária e Editora UNESP, 2014. p. 123-144.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador - uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **História do ensino da leitura e da escrita- métodos e material didático**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- GARCEZ, Priscila de Araujo. **A fé pelas palavras: trajetória de Judith Tranjan na educação metodista**. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação/PROPED, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- GILMONT, Jean-François. Reformas protestantes e literatura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.
- GONÇALVES, Carlos Barros. **Unum corpus sumus in Cristo? Iniciativas de fraternidade e cooperação protestante no Brasil**. 292f. Tese (Doutorado em

História) – Programa de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2015.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo em España – conceptualización e géneros textuales. In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Org.). **Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.

JARDILINO, José Rubens Lima; LOPES, Leandro de Proença. Protestantismo e educação, construção de um campo de pesquisa: algumas observações e teses inclusas. In: VIEIRA, Cesar Romero Amaral; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas. **Contribuições do protestantismo para a História da Educação no Brasil e em Portugal**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2016.

MENDONÇA, Antônio Gouveia. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1984.

MOREIRA, Galdino. **O Cristo Vivo –Relatório Oficial da XI Convenção Mundial de Escolas Dominicanas**. Rio de Janeiro: Conselho Evangélico de Educação Religiosa, 1932.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho. Palavras impressas, circulação de ideias: um olhar sobre a coleção Folhetos Evangélicos. São Cristóvão/SE, 2012. **Anais eletrônicos VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10108>. Acesso em 27 mai. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil – fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVER, Charles A. **Preparação de Professores**. São Paulo: Imprensa Methodista, 1917.

REVISTA de Cultura Religiosa. São Bernardo do Campo: FATEO, 1921.

SPILMAN, B.W.; LEAVELL, L.P.; BURROUGHS, P.E.. **Manual Normal da Escola Dominical**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Baptista, 1938.

Capítulo 25

Entre fatos e negacionismos: a disputa em torno dos fatos e memórias da ditadura civil-militar no tempo presente

*Lívia Karolinny Gomes de Queiroz*¹
*Isaíde Bandeira da Silva*²

1 Introdução

A ditadura civil-militar iniciou-se oficialmente em 31 de março de 1964, através de um golpe de que depôs o então presidente João Goulart e teve seu marco final com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, através do Colégio Eleitoral³, em janeiro de 1985. Decorridos mais de cinquenta anos, o movimento político-militar (1954) continua a ser visto como um momento, cujo ciclo histórico ainda gera muitos debates e disputas. A nossa intenção não é cobrir toda a história da época, mas revisitá-la através de um outro olhar, à luz da produção historiográfica recente.

O AI-5 deu início ao período mais repressivo da ditadura, o Presidente tinha plenos poderes para fechar o Congresso, cassar mandatos, suspender direitos políticos, demitir ou aposentar funcionários públicos, “crimes políticos” tiveram o direito de habeas corpus suspenso, entre outras medidas repressivas e arbitrárias.

¹ Cursando mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UEERN, orientada pela Prof^a. Dr^a. Isaíde Bandeira da Silva e graduação em Letras-Espanhol, pela Universidade Federal do Ceará/UFC, livia.karolinny@gmail.com.

² Universidade do Estado do Ceará/UECE e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, isaide.bandeira@uece.br.

³ Durante o governo militar no Brasil (1964-1985), as eleições aconteciam de forma indireta, por meio do Colégio Eleitoral. Este era composto por representantes das Assembleias Legislativas de todo o país. Em 1985 aconteceu a disputa entre Paulo Maluf, do Partido Democrático Social (PDS/SP), que era apoiado pelo Regime Militar e Tancredo Neves do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Antes da promulgação deste Ato, havia uma atenção voltada aos políticos, canais de televisão e na tentativa de interromper o contato entre o movimento cultural e as classes populares. O AI-5 é que muitos vão chamar de um “golpe dentro do golpe”, fazendo com que a repressão se tornasse mais ampla e direta.

Além dessas medidas autoritárias, é importante ressaltar que o AI-5 refletiu de forma muito negativa no campo da produção cultural, além de prisões arbitrárias de artistas e intelectuais, houve um aumento substancial da censura. O tema sobre censura cultural não estava detalhado no Ato, mas gerou interferências e censuras imediatas, sendo fortalecido pelo decreto-lei 1.077, de janeiro de 1970, que misturou a censura moral com a política, como vemos no Art. 1º “Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação.”

É de fundamental importância justificar a questão de nomear o período de “ditadura civil-militar”, fundamentada nas ideias de Reis (1997), tendo em vista que houve envolvimento de amplos segmentos da população no golpe. Militares, populares, a imprensa, participaram de forma ativa nesse contexto.

Quando falamos sobre “negacionismo histórico”, podemos citar holocausto, genocídio indígena, escravização dos negros como exemplos de fatos que têm a sua veracidade questionada; apesar de existirem evidências e consenso entre historiadores, de tempos em tempos surgem questionamentos sobre esses fatos.

No cenário nacional o “negacionismo histórico” ganhou mais espaço na cena política no Brasil desde pelo menos 2013. A fim de tornar ilegítimo as políticas públicas dos primeiros anos do século XXI, que visavam a reparação histórica, como políticas de indenizações para vítimas dos crimes cometidos no período da ditadura no Brasil.

Esse fenômeno de negar o fato histórico está presente na história e na sociedade desde décadas atrás, porém, utilizaremos os debates mais recentes, destacando o período de 2018, quando o até então deputado federal, Jair Messias Bolsonaro, foi eleito presidente do Brasil, até os dias atuais. Um fato histórico questionado pelo presidente é o golpe de 1964. Em toda sua carreira política, Bolsonaro fez apologia ao golpe, homenageou torturadores, duvidou da veracidade da ditadura. Nossa intenção não é afirmar que o negacionismo e as disputas em torno da ditadura surgem com o governo Bolsonaro, mas queremos mostrar como esse debate vem sendo tratado no tempo presente.

Através de pesquisa bibliográfica e documental, debatemos como os debates sobre a ditadura civil-militar brasileira e, especificamente, como os ideais negacionistas se mostram no tempo presente. Para tanto, analisamos as narrativas vinculadas na internet em alguns sites e redes sociais, além do livro do jornalista Leandro Narloch (2009), “O guia politicamente incorreto da história do Brasil”, que esteve entre os mais vendidos na categoria de não ficção entre fevereiro e março de 2014.

2 Ditadura ontem e hoje: revisitando o passado para entender o presente

O passado não é livre. Nenhuma sociedade o deixa à mercê da própria sorte. Ele é regido, gerido, preservado, explicado, contado, comemorado ou odiado. Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente.

(Régine Robin)

Em nosso entendimento, a História é um processo dinâmico, contínuo contraditório; que fala sobre continuidade, rupturas, avanços e transformações. Nesse sentido,

[...] O entendimento das razões que levaram ao golpe e à longa duração do regime militar é uma tarefa incompleta. A história pode ser revista e reexaminada quando surgem novos dados e novas fontes, quando a perece novas teorias ou interpretações, ou quando o interesse por um tema é despertado em função de demandas conjunturais. Devemos estar sempre equipados para pensar e repensar a nossa história e, por meio dela nosso destino (D'ARAÚJO; SOARES, CASTRO, 2014, p.2).

Nos dias atuais muitos são os pesquisadores que têm como objetivo discutir a questão da ditadura civil-militar no Brasil; refletindo este acontecimento que marcou – e ainda marca - profundamente a história do povo brasileiro. Percebe-se que esse debate está sendo retomado cada vez mais; desde o que diz respeito a movimentos estudantis, anistia, a promulgação do AI-5, a repressão, resistência, exílio, enfim, o debate sobre o tema vem se mostrando cada vez mais vivo com o decorrer dos anos.

Mas o AI-5 não ficou completamente no passado, há quem faça apologia ou “ameaça” para o seu retorno. Nos referimos aqui a uma entrevista concedida por Eduardo Bolsonaro à jornalista Leda Nagle, em dezembro de 2019, onde o mesmo diz que se “a esquerda radicalizar a esse ponto, a gente vai precisar ter uma resposta, e uma resposta ela pode ser via um novo AI-5 (...) alguma resposta vai ser que ser dada”. (BOLSONARO, 2019),⁴ ao se referir à onda de protestos na América Latina, especificamente no Chile.

No que diz respeito à produção historiográfica referente ao período ditatorial, esta vem aumentando e ganhando forças através de novas abordagens, discussões, ‘descobertas’ e leituras. Pensamos que esse interesse de retratar as memórias da ditadura deva-se ao acesso a determinados documentos que antes eram difíceis de serem analisados.

⁴ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/10/31/eduardo-bolsonaro-fala-em-novo-ai-5-se-esquerda-radicalizar.htm>. Acesso em Dez. de 2020

Um ambiente virtual importante é o projeto “Brasil: nunca mais” digital, desenvolvido a partir de 2011, sob a coordenação do Armazém Memória, Arquivo Público do Estado de São Paulo e o Ministério Público Federal. A ideia é preservar e dar publicidade ao acervo do projeto “Brasil: nunca mais”, que mapeou aspectos da repressão política durante o processo de ditadura civil-militar no Brasil, a partir de processos contra presos políticos existentes no Superior Tribunal Militar. Através da digitalização desses documentos, a ideia visa disponibiliza-los na internet, buscando tornar público o acesso a esses recursos documentais, para estejam ao alcance de todos os cidadãos, afirmando assim, o direito à informação, história e memória.

O bnmdigital, na mensagem inicial do site, traz as informações detalhadas do projeto, ressaltando que este foi uma iniciativa do Conselho Mundial de Igrejas da Arquidiocese de São Paulo, que durante a ditadura, trabalharam sobre 850 mil páginas de processos do Superior Tribunal Militar, de forma sigilosa durante 5 anos. O projeto é fruto de uma parceria entre instituições públicas e organizações não-governamentais muito relevante para o acesso aos processos judiciais por crimes políticos. A priori, o contato e análise desses documentos geraram relatórios, um livro e agora o bnmdigital.

Destacamos também o site Memórias da Ditadura, um dos maiores acervos online sobre a história da ditadura no Brasil. Trata-se de uma campanha desempenhada pelo governo federal, em 2014, através da Secretaria dos Direitos Humanos; com um amplo acervo de informações, imagens e documentários sobre a ditadura civil-militar. O texto dedicado aos educadores diz o seguinte:

Em 2014, completaram-se 50 anos do golpe civil-militar que instituiu um regime ditatorial no país. Esse período tem sido rememorado em diversos

filmes, livros, documentários e atos para contestar as arbitrariedades da ditadura. (...) Apesar de haver muitas iniciativas para recuperar a memória daquele período, o Brasil ainda desconhece muito dessa história. As novas gerações sabem pouco e muitas vezes de forma parcial sobre um período tão intenso e que deixou tantas marcas na vida de muitos brasileiros (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2014).

Vale ressaltar também as “disputas” que existem em torno das memórias sobre a ditadura, já dizia Robin (2016): “o passado não é livre [...] Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente.” Escrever e falar sobre esse passado é algo que nos remete a essas disputas de narrativas e memórias.

Destacamos o projeto Histórias da Ditadura, edição geral do historiador Paulo Cesar Gomes. O site é um espaço virtual que disponibiliza diferentes fontes e pesquisas aos interessados pela história recente do Brasil. Um ambiente muito interessante, com reportagens atuais, produção de vídeos, reportagens, debates, pesquisas, comentários de filmes, livros, canções sobre o a Ditadura de 1964.

A ideia do site estende-se ao Instagram, onde são divulgadas as notícias, artigos, dicas de filmes e documentários, etc. sobre o período da ditadura no Brasil. Na bio da página, a seguinte mensagem: “O site História da Ditadura é um projeto dedicado a pensar as ditaduras e os legados autoritários na história recente do Brasil e do mundo”. A página conta com quase 32 mil seguidores. Acreditamos ser de grande importância inserir discussões como essa em ambientes virtuais, ampliando o debate para além da academia. Acreditamos que esses documentos dos arquivos da ditadura devem ser vistos, analisados e debatidos. E que essas fontes trazem fatos, histórias, informações importantes também na construção dessa história no presente.

1.1 Revisionismos e Negacionismos: os desafios da historiografia

Há duas correntes de interpretação que disputam com as práticas historiográficas amparadas pela ideia de perspectiva crítica; uma delas é o revisionismo. Importante destacar aqui algumas diferenças cruciais no que diz respeito ao revisionismo e ao negacionismo.

Sobre o revisionismo, este surge a partir de determinados debates historiográficos; um deles diz respeito a revisões elaboradas por intelectuais anticomunistas estadunidenses sobre a revolução bolchevique, no contexto da Guerra Fria. Podemos citar um outro debate onde esse termo veio à tona, no final dos anos 1980, com relação ao nazismo e ao holocausto. Em relação ao caso brasileiro, fala-se muito sobre revisionismo e algumas interpretações a respeito da responsabilidade das esquerdas no golpe de 1964. São teses polêmicas, porém são discussões que ocorreram no âmbito da historiografia, debate realizado com determinados critérios e controles.

Importante frisar que há uma parte do revisionismo que se choca com o conceito de verdade histórica, estes agem a partir da coleta de fontes, sem a análise crítica devida, apresentando visões que mais lhes convém para defender outras ‘versões’ e até criar ‘ficções’ da história.

No que diz respeito ao negacionismo, precisamos entender que não se trata apenas de negar um determinado acontecimento ou realidade. Se trata de construções que têm como objetivo o convencimento e persuasão, onde se utiliza diferentes estratégias, como generalizações e omissões.

Sobre a onda negacionista brasileira, podemos citar os embates travados pelo presidente Bolsonaro no que diz respeito à ditadura civil-militar, ao seu explícito saudosismo com este período e a forma como enaltece torturadores em seus discursos. Esse debate se faz presente quando observamos que parte da população brasileira, ainda que

minoritária, considera preferível um regime militar a um sistema democrático, pois compartilham das ideias de que a ditadura não aconteceu, outros acreditam numa “ditabranda”, ou até propagam que houve uma revolução para conter o avanço comunista.

O negacionismo é anticientífico, através dele há uma propagação e defesa de ideais vagas, polêmicas e reacionárias; sendo utilizado também para rechaçar acontecimentos do passado, como o holocausto e a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Importante falar sobre os impactos negativos que essas correntes causam na sociedade, incentivando uma naturalização da censura, violências, prisões arbitrárias, etc.

É necessário refletir sobre essa guerra de narrativas no tocante à ditadura civil-militar no Brasil e a movimentos negacionistas que surgem na contemporaneidade. “[...] Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff [...]” (Bolsonaro, 2016). A fala do então Deputado Jair Messias Bolsonaro traz à tona um passado bastante conflituoso e que diz respeito a essa “guerra de memória” abordada por Daniel Pinha Silva.

Em 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, tendo como pautas de seus discursos acabar com a corrupção, além do discurso reacionário, onde o mesmo afirma que não houve supressão de direitos fundamentais nos 21 anos de ditadura militar no Brasil, e sim, o que houve foi um mal necessário no combate à instauração do comunismo, uma forma de fortalecer a democracia no Brasil.

Através de discursos negacionistas, *fake news*, apologia às armas, slogan e brado nacionalista “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, Bolsonaro fortalece a ideia e movimento de pró-ditadura, enaltece torturadores, zomba dos torturados e propaga ódio e extremismo em seus discursos. O termo *fake-news* tornou-se popular no mundo para

denominar a divulgação de notícias falsas, principalmente nas redes sociais. Passou a ser bastante utilizado em 2016 nos Estados Unidos, no processo eleitoral onde Donald Trump sagrou-se vencedor na disputa. O mesmo foi responsável por muitas divulgações falsas. O mesmo aconteceu no Brasil no processo eleitoral de 2018, que elegeu Jair Messias Bolsonaro presidente do Brasil. Campanha que ocorreu com base no investimento pesado de notícias falsas, vinculadas na internet e redes sociais.

Em sua trajetória política, Bolsonaro perpetuou discursos de ódio, de apologia e defesa do golpe de 1964, e especificamente, a partir do início de seu mandato em 2018 enquanto presidente da República, trouxe à cena pública várias questões e debates sobre o período de ditadura no Brasil.

No que se refere especificamente ao 31 de março de 1964, destacamos a ordem do dia vinculada no site do Ministério da Defesa; essa ordem em comemoração ao golpe de 1964 saiu do calendário oficial de comemorações das Forças Armadas apenas em 2011, no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff. Até então, na ordem do dia nos quartéis do país, comandantes costumavam fazer discursos exaltando o que chamam de “revolução”. É fato que essas comemorações – ainda que discretas – nunca deixaram de acontecer nos quartéis, através de eventos fechados com palestras em defesa e celebração ao golpe. Essa realidade muda a partir da eleição de Jair Bolsonaro, que defende a ideia de se fazer “comemorações devidas” ao 31 de março de 1964. Em 2019, o primeiro ano do governo Bolsonaro, a ordem do dia volta a ser utilizada de forma escancarada.

Na ordem divulgada em 2019⁵ há uma contextualização sobre a história do Brasil, desde os processos de “independência”, as

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ultimas-noticias/ordem-do-dia-alusiva-ao-31-de-marco-de-1964> . Acesso em: 26. Mar. de 2021.

transformações do início do século XX, as guerras mundiais e o surgimento de regimes totalitários, “como faces de uma mesma moeda, tanto o comunismo quanto o nazifascismo passaram a constituir as principais ameaças à liberdade e à democracia.” A ideia de conter o avanço comunista e proteger o Brasil estão presentes em alguns trechos:

O 31 de março de 1964 estava inserido no ambiente da Guerra Fria, que se refletia pelo mundo e penetrava no País. As famílias no Brasil estavam alarmadas e colocaram-se em marcha. Diante de um cenário de graves convulsões, foi interrompida a escalada em direção ao totalitarismo. As Forças Armadas, atendendo ao clamor da ampla maioria da população e da imprensa brasileira, assumiram o papel de estabilização daquele processo. (ORDEM DO DIA, GOVERNO FEDERAL, 2019)

As ordens divulgadas em 2019, 2020 e 2021 seguem a mesma linha de raciocínio, com narrativas que sugerem uma urgência de que as Forças Armadas atuassem em defesa da democracia, na tentativa de conter pensamentos totalitários que se aproximavam do Brasil. Ou seja, os militares agiram para salvar a nação.

Ainda sobre a posição e narrativa defendida pelo presidente do Brasil, no dia 17 de março de 2021, o Tribunal Regional Federal da 5ª Região (TRF-5), a pedido da Advocacia Geral da União (AGU), aprovou recurso que defende o direito de o governo fazer comemorações ou atividades em alusão ao golpe de 1964.

Essa decisão tem relação com a ordem do dia – uma mensagem comemorativa das Forças Armadas que é lida nos quartéis – publicado pelo Ministério da Defesa no dia 31 de março de 2020⁶, dia do golpe militar de 1964. No texto, o ministro Fernando Azevedo e Silva afirmou que o Brasil

⁶ A ordem foi publicada no site do Ministério da Defesa. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ultimas-noticias/ordem-do-dia-alusiva-ao-31-de-marco-de-1964>. Acesso em: 26 de Mar. de 2021.

"reagiu com determinação às ameaças que se formavam àquela época". Fazendo alusão ao período de Guerra Fria, ele diz que ideias totalitárias estavam surgindo no Brasil, referindo-se ao socialismo e ao comunismo, disse que “sonhos com promessas de igualdades fáceis e liberdades mágicas”. E coube às Forças Armadas conter o avanço dessas ideias que estavam se infiltrando no Brasil naquele contexto.

Em outro momento, o ministro faz uma alusão ao “Milagre Econômico”:

Aquele foi um período em que o Brasil estava pronto para transformar em prosperidade o seu potencial de riquezas. Faltava a inspiração e um sentido de futuro. Esse caminho foi indicado. Os brasileiros escolheram. Entregaram-se à construção do seu País e passaram a aproveitar as oportunidades que eles mesmos criavam. O Brasil cresceu até alcançar a posição de oitava economia do mundo. (ORDEM DO DIA, GOVERNO FEDERAL, 2020)

A mensagem final da “Ordem do dia” alusiva ao 31 de março de 1964, diz que “o Movimento de 1964 é um marco para a democracia brasileira. Muito mais pelo que evitou”. Na época, a mensagem causou manifestações e uma verdadeira guerra de narrativas em vários âmbitos públicos, através da internet e redes sociais.

Como tem sido comum na gestão do presidente Jair Bolsonaro, o dia 31 de março é marcado por atos, discursos e celebrações do golpe civil-militar de 1964. E em seu primeiro ato público como ministro, Braga Netto publicou uma ordem do dia⁷ alusiva aos 57 anos do golpe de 1964, destacando o contexto da época, as duas grandes guerras mundiais e a expansão de ideias totalitárias. Destacamos abaixo o trecho em que se faz alusão à Guerra Fria, onde a narrativa traz uma ideia de que o golpe aconteceu para sanar instabilidades políticas, sociais e econômicas.

⁷ A ordem foi publicada no site do Ministério da Defesa. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ordem-do-dia-alusiva-ao-31-de-marco-de-1964-2021>. Acesso em: 31. Mar. de 2021.

A Guerra Fria envolveu a América Latina, trazendo ao Brasil um cenário de inseguranças com grave instabilidade política, social e econômica. Havia ameaça real à paz e à democracia. Os brasileiros perceberam a emergência e se movimentaram nas ruas, com amplo apoio da imprensa, de lideranças políticas, das igrejas, do segmento empresarial, de diversos setores da sociedade organizada e das Forças Armadas, interrompendo a escalada conflitiva, resultando no chamado movimento de 31 de março de 1964 (ORDEM DO DIA, GOVERNO FEDERAL, 2021).

No texto, o general ressalta o apoio de diversas camadas da sociedade ao que chama de “movimento de 31 de março de 1964”. Texto muito parecido com as ordens dos anos anteriores do governo Bolsonaro. Endossando a narrativa de que houve um movimento para salvar o Brasil e que as “Forças Armadas assumiram uma missão de pacificar o país da desordem. Por fim, Braga Netto finaliza dizendo que: “O movimento de 1964 é parte da trajetória histórica do Brasil. Assim, devem ser compreendidos e celebrados”.

As “ordens” vinculadas desde 2019⁸ são muito similares e trazem as mesmas narrativas e elementos. Abordando o “contexto” de forma rasa, depois a justificativa de que ao lado desse contexto havia a necessidade e a urgência de que as forças armadas atuassem em defesa da democracia. E que o apoio de vários setores da sociedade fortalece a ideia de que não existiu golpe, e sim, um ato de revolução diante das demandas econômicas, políticas e sociais daquele contexto. Sendo assim, é uma data a ser celebrada. Em uma típica expressão de memória militar, saudosismo, ufanismo, traz uma narrativa que omite fatos e processos, sendo impossível conhecer e compreender o período de forma criteriosa.

⁸ As ordens do dia alusiva ao 31 de março de 1964 foram publicadas durante o governo Bolsonaro. As notas de 2019 e 2020 foram assinadas pelo ex-ministro da Defesa, Fernando Azevedo e Silva, e pelos três comandantes das três Forças Armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica).

Napolitano (2019) fala sobre as conspirações no cenário brasileiro no contexto articulação e implementação da ditadura, ressaltando que:

As classes médias bombardeadas pelos discursos anticomunistas da imprensa e de várias entidades civis e religiosas reacionárias acreditaram piamente que Moscou tramava para conquistar o Brasil, ameaçando a civilização cristã, as hierarquias “naturais” da sociedade e a liberdade individual (NAPOLITANO, 2019, p.48).

Assusta perceber que esses discursos anticomunistas, práticas reacionárias, retratados por Napolitano para referir-se a 1964, se encaixa para a atualidade. Podemos trocar “Moscou” por “China” ou “Cuba” e teremos um triste retrato dos achismos, negacionismos e pensamentos reacionários no Brasil de 2021.

2 Ditadura civil-militar, internet e redes sociais: a guerra de narrativas que reverbera na sociedade

Desejamos divulgar a produção do conhecimento histórico para o grande público não só porque valorizamos o trabalho desenvolvido em nossos centros de pesquisa, mas porque acreditamos que, ao compartilhar esses saberes, podemos contribuir para formar uma sociedade mais crítica, esclarecida e democrática. Neste sentido, podemos dizer que a excelência de uma universidade ou centro de pesquisa também pode ser medida pela quantidade e qualidade de seus projetos de divulgação científica. Uma universidade que não investe em divulgação para o grande público tende a se distanciar da sociedade e da cultura que a cerca (CARVALHO, 2016, p.41).

O trecho acima faz parte de um debate desenvolvido pelo professor Bruno Leal, onde ele discute história pública e redes sociais. Destacamos a importância de levar o debate historiográfico e acadêmico para esses ambientes; tendo em vista que essas redes sociais continuam a crescer e que nossos alunos são também consumidores desses espaços de diferentes

narrativas. Se nós historiadores não adentrarmos a esse ambiente, não discutimos com essas narrativas, quem o fará? Talvez os “guias politicamente incorretos” ou os “poderes paralelos”?

E sobre esses espaços da internet, com base em levantamentos disponibilizados, observamos um crescimento considerável no que diz respeito à utilização desses recursos. O consumo de informação dentro das mídias sociais se tornou mais intenso, fazendo com que novos usuários aderissem a essas redes.

Dialogamos com Meneses (2019) na tentativa de entender como as ideias e práticas negacionistas ganham voz no cenário da internet. E como nós, enquanto professoras de história podemos problematizar essas questões em sala de aula, por exemplo.

Num cenário tão diverso, algumas obras assumiram vieses claramente conservadores ou negacionistas dissimuladas em linguagens atualizadas e formas de interação nas quais as maneiras de dizer importam mais do que o que é dito. O aparente frescor das imagens vibrantes, a participação de youtubers famosos na apresentação de conteúdos que seriam fruto de “pesquisas históricas sérias”, ou a “descoberta” de novidades sobre o passado, em grande medida se configuram numa releitura de antigos paradigmas que sustentam a manutenção de processos excludentes, preconceitos e conclusões que utilizam de forma desonesta as informações extraídas de teses e dissertações, ou mesmo fontes históricas, selecionadas e recortadas para referendar argumentos cujo fim é a desqualificação política de vários sujeitos e enunciados científicos (MENESES, 2019, p.2).

Esses diálogos e discussões estão fortemente presentes também nas redes sociais. Em 2019, em seu Instagram e Twitter, o deputado estadual Eduardo Bolsonaro, divulgou o trailer do filme 1964, o Brasil entre armas e livros, com a seguinte mensagem: "estreia nos cinemas dia 31 de março falando verdades nunca antes contadas - muito menos pelo seu professor

de história!⁹ O trailer¹⁰ da produtora Brasil Paralelo¹¹, na apresentação do documentário sobre 1964 há o questionamento: “Ditadura, Regime Militar ou Revolução?”, além de muitas outras questões como o papel “doutrinador” das escolas e universidades, propagam a ideia do “Milagre Econômico”, entre outras narrativas.

Ainda sobre o “Brasil Paralelo”, uma reportagem de 29 de maio de 2021, do Jornal Folha de S. Paulo, intitulada “Produtora Brasil Paralelo vive crescimento meteórico e quer ser “Netflix da direita”, mostra o crescimento da empresa que, em apenas cinco anos, aumentou o faturamento em 335% no ano passado. A empresa entra para o ramo do entretenimento e “conta com 200 mil assinantes que pagam para ter acesso a seu conteúdo de documentários e cursos de viés direitista, estabeleceu como meta chegar a 1 milhão até o final de 2022”. A empresa ocupa cada vez mais espaço na cena pública digital e vai ganhando terreno na disputa de narrativas, algo que no meu ponto de vista, é preocupante.

Discursos que se espalham através das redes sociais e encontram adeptos que defendem uma “intervenção militar”. A foto abaixo é do dia 14 de março, de 2021. Em meio ao ápice da pandemia da covid-19 no Brasil, algumas manifestações tomaram conta do país e dentre as exigências de uma minoria extremista, podemos destacar pautas negacionistas que questionavam a veracidade do vírus e também, além de defesas e apologias à uma “intervenção militar”.

⁹ A ordem foi publicada no site do Ministério da Defesa. Disponível em: <https://www.brasil247.com/midia/eduardo-bolsonaro-divulga-filme-que-exalta-golpe-de-64-4abyo3tx>. Acesso em: 10 mar. 2021

¹⁰ Disponível em: <https://site.brasilparalelo.com.br/series/1964-o-brasil-entre-armas-e-livros/>. Acesso em: 10 mar. 2021

¹¹ O Brasil Paralelo é uma empresa que produz filmes, documentários, artigos, sob o viés da direita política e o cristianismo. Defendendo o “direito” de revisar o passado.

Figura 1 – Manifestante com faixa pedindo Intervenção Militar



Fonte: Página do instagram filhasdefrida¹²

A fotografia é um reflexo dessa onda negacionista que tem se espalhado pelo Brasil. A foto foi feita por Eduarda Porcino, administradora da página do Instagram citado acima. Em meio ao colapso da saúde no Brasil, a pandemia se transformou em palco para essa minoria extremista exigir o retorno do que chamam de “Revolução de 1964”. Não só a fotografia, mas os comentários na postagem que divergiam sobre uma possível “intervenção militar” no Brasil.

Essa “guerra de narrativas” está presente em diversos campos e cenários, um deles são as redes sociais – como já citamos anteriormente – a internet é ambiente de diversas discussões a esse respeito, e não podemos negar que esses debates e discursos estão presentes também nas salas de aulas, afinal de contas, esses materiais fazem parte do universo de várias camadas sociais. Percebemos isso a partir de nossas práticas docentes. “Professora, o nazismo é de esquerda?”, “1964 foi um golpe ou

¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CMZ2LAnhiWh/?igshid=f8am5xc6jpkx> Acesso em: 14 de mar. de 2021.

revolução?”, “É verdade que, na ditadura, pouquíssimas pessoas morreram?”, são perguntas cada vez mais frequentes, outras vezes surgem em forma de afirmações.

Podemos citar também o “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”, onde o jornalista Narloch (2009), através de análises frágeis e superficiais, “linguagem de youtuber”, voltada a um público de massa, o guia aborda a ditadura. É um livro que tem elementos em comum com o bolsonarismo. Bandeirantes heróis, Zumbi escravista, “Ditabranda” são algumas narrativas trazidas pelo autor.

No que se refere ao regime - termo utilizado pelo autor - Narloch (2009) inicia a abordagem justificando o ‘endurecimento do regime’ como reação a guerrilha. Sem análises completas das fontes e com discurso vago, o autor defende que a ditadura foi instaurada para conter grupos de esquerda que pretendiam instaurar uma ditadura no Brasil.

Outro argumento utilizado diz respeito a quantidade de mortos da ditadura militar:

Em fevereiro de 2009, um editorial da Folha de S. Paulo usou a palavra “ditabranda” para falar do regime militar brasileiro. O termo fez chover cartas à redação e moveu pelo menos trezentos manifestantes para a porta do jornal. Quem se indignou com a palavra pôde se valer de um argumento apropriado: basta uma morte por motivo político para uma ditadura se configurar. Essa verdade não apaga a outra, que os editorialistas devem ter tentado defender: a ditadura brasileira foi uma das menos atroz de todo o século 20. É difícil pensar num regime não democrático que tenha matado menos. Em 21 anos, as ações antiterrorismo criaram 380 vítimas (NARCLOCH, p.324 e 325).

Se valendo da reportagem do jornal Folha de S. Paulo – que inclusive apoiou o golpe de 1964 – Narloch (2009) traz uma narrativa confusa e contraditória. A impressão ao ler a obra é de que os guerrilheiros altamente perigosos estavam cometendo atrocidades e deveriam ser

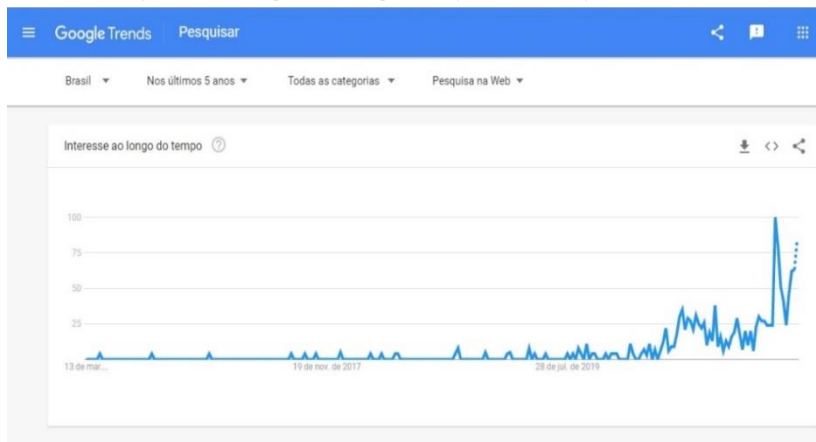
contidos pelos heróis militares. Uma análise superficial e desonesta que trouxe à tona uma narrativa histórica reacionária.

Sobre o questionamento se isso é “fazer história” ou não, é importante lembrar que esse tipo de narrativa negacionista e reacionária alcança legitimidade em alguns espaços públicos. Pensamos que antes de excluir essas narrativas e não buscar o contato, é importante perceber-las, questioná-las, e assim, contrapor esse tipo de narrativa, este também é o nosso papel enquanto historiadoras, pesquisadoras e professoras.

Voluntária ou involuntariamente o tempo presente tem sempre algo a dizer a historiadores, pesquisadores das humanidades, professores de história ou a qualquer estudioso que inclua a história como tema de reflexão. Isto porque, ao enunciar um discurso histórico – seja em forma de pesquisas ou aulas de história academicamente mediadas ou ainda em memórias, exposições em museus, livros ficcionais, produção audiovisual, conteúdo disponível na internet, entre outros meios de circulação da história – aquele que enuncia se dirige, inevitavelmente, a interlocutores de sua própria época (PINHA, 2017, p.101).

“Brasil Paralelo”, “guia politicamente incorreto” são elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos, pois se utilizam de linguagens simples e atraentes. Essas ideias parecem ganhar fôlego, em especial, na disputa da memória coletiva de fatos e acontecimentos, deixando de lado a importância histórica de determinados atores e de suas memórias individuais e coletivas, que é o caso da história sobre a ditadura civil-militar no Brasil.

Em uma busca no “Google Trends” - ferramenta onde é possível fazer um acompanhamento sobre a evolução do número de buscas por uma determinada palavra-chave ao longo do tempo – pesquisamos como a palavra “negacionismo” tem sido buscada na internet ao longo dos últimos 5 anos. O gráfico abaixo traz um panorama interessante.

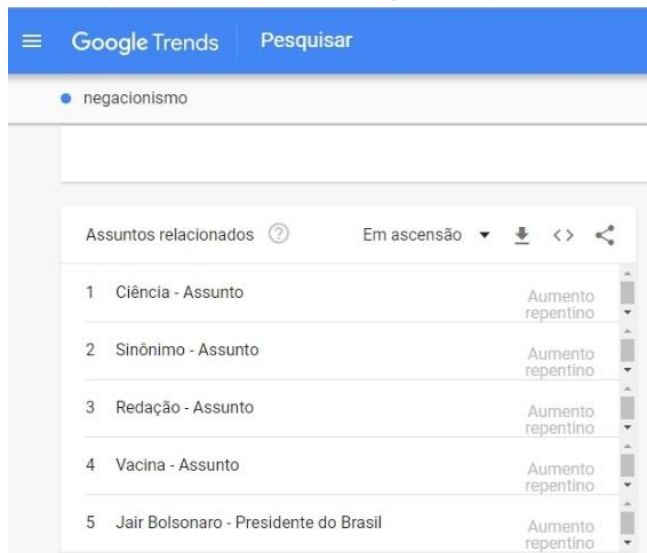
Figura 2 – Interesse pela ‘busca’ da palavra negacionismo ao longo dos cinco anos

Fonte: GoogleTrends¹³

O recorte temporal de 5 anos foi pensando com base no período em que a empresa Poder Paralelo surgiu no mercado. É possível perceber através do gráfico acima, o crescente interesse pela busca relacionada ao negacionismo, podemos estabelecer uma relação direta com esses novos discursos e embates que falamos anteriormente e a forma com que essa temática tem sido abordada através de narrativas do governo Bolsonaro.

Esses dados nos fazem refletir também sobre a eminente necessidade de ampliar esses debates e discussões no ambiente da sala de aula. Vivemos em um contexto onde há um “boom” de informações, revisionismos, negacionismos, e pensamos que isso implica diretamente com o “fazer história” no chão da escola. É preciso pensar como a história é “entregue” para o público fora da academia, como a ditadura está sendo compreendida nesses espaços públicos.

¹³ Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=today%205-y&geo=BR&q=negacionismo> . Acesso em: 10 mar. de 2021.

Figura 3 – Assuntos relacionados à busca pelo termo negacionismo

Fonte: GoogleTrends.¹⁴

Na figura 3, vemos os assuntos relacionados ao tema negacionismo. Por conta do contexto pandêmico, vemos os assuntos relacionados à ciência e vacina, além da relação com o presidente Jair Bolsonaro.

Todas essas discussões e vertentes no debate sobre a ditadura civil-militar no Brasil nos mostra que esse passado ainda traz muitas contradições, “versões e ficções” que precisam ser debatidas por estudantes, pesquisadores, pela sociedade.

A experiência dos anos 60 é assim: como um quebra-cabeças, recusa-se a avaliações definitivas. Tempos críticos, de movimentos subversivos, em que os sistemas estabelecidos foram postos a rude prova. Apropriar-se deste passado, monopolizar, se possível, a sua memória, passa a ser um objetivo crucial, inclusive porque, como se sabe, o controle do futuro passa, em larga medida, pelo do passado, dado, por sua vez, aos que imprimem na memória coletiva a

¹⁴ Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=today%205-y&geo=BR&q=negacionismo> . Acesso em: 10 mar. de 2021.

sua específica versão dos acontecimentos. No Brasil, sobre o período, há muitas propostas de análise e interpretação (REIS, 1997, p. 101 e 102).

A reflexão de Reis (1997) vem de encontro com o que propomos ao esmiuçar esse passado em busca dessas versões sobre um período tão marcante e sensível da nossa história. Existe, pois, uma intensa revisão sobre esse momento histórico, e cremos que isso ocorra devido às contradições que o período ainda provoca e às muitas visões e interesses que existem sobre o mesmo. Existindo também uma tentativa de redefinir este passado tanto pelos que vivenciaram o momento, como também pelos que investigam e interpretam com base em documentos escritos e orais.

3 Considerações finais

História é a ciência que nos leva à arte de investigar, interpretar e refletir sobre as questões do homem, suas relações com a sociedade e com a natureza em diferentes espaços e temporalidades. Pensar a História significa rever teorias, buscar outras fontes, descobrir novos fatos, reconstruir memórias, criar novas metodologias, estabelecer relações espaço-temporais, avaliar dados e informações, etc. O trabalho de escrita da história deve ser compreendido como parte de um esforço maior de construção social da vida humana.

O tema sobre ditadura militar sempre nos traz diversas interrogações, visões, ficções, fatos, memórias, novas fontes e possibilidades de análises e construção de conhecimento histórico. É importante enxergar esse período histórico como um processo que está em debate, as possibilidades estão abertas para interpretação. Assim, tendo em vista o debate historiográfico sobre o assunto, verificamos que o período não deve ser interpretado como um jargão, e sim, dentro de uma

perspectiva crítica em que os silêncios e desdobramentos do período sejam sempre discutidos, pois as memórias estão em disputas.

O sentido da história está nessa conexão temporal entre passado e presente, e acontece numa relação dinâmica de representação e interpretação. As experiências no tempo nos ajudam a elaborar o conceito de consciência histórica, interpretando o passado de modo a compreender o presente e orientar atitudes com perspectivas de futuro.

Referências

BOLSONARO, Jair Messias. Câmara dos Deputados do Brasil. Brasília, 2016. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/#> Acesso em: 15 de Janeiro, 2021.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História pública e redes sociais na internet: elementos

iniciais para um debate contemporâneo. Revista Transversos. “Dossiê: **História**

Pública: escritas contemporâneas de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set.

2016. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>.

ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2016.25602.

DECRETO-LEI Nº 1.077, DE 26 DE JANEIRO DE 1970. Dispõe sobre a execução do artigo

153, § 8, parte final da **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1077.htm.

Acesso em: 16/02/2021.

D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso. **Visões do golpe:**

12 depoimentos de oficiais que articularam o golpe militar de 1964. 3. Ed. Rio

de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

GOMES, Paulo César. **História da Ditadura**. Página inicial. Disponível em:

<https://www.historiadaditadura.com.br/>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Memórias da Ditadura**. Página inicial. Disponível em:

<http://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

MENESES, Sônia. Negacionismos e histórias públicas reacionárias. **Opsis**. (Online). Catalão, v. 19, n. 2, 2019.

MPF - PRR 3ª Região. **Bnmdigital**. Página inicial. <http://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/> - Acesso em: Janeiro de 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. São Paulo: Ed. Leya, 2009.

PINHA, Daniel. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, pp. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

REIS. Daniel Aarão. Um passado imprevisível: a construção da memória da esquerda nos anos 60. In: REIS. Daniel Aarão (org). **Versões e Ficções: O sequestro da história**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997, 2ª edição.

ZANINI, Fábio. Produtora Brasil Paralelo vive crescimento meteórico e quer ser 'Netflix da direita'. *Jornal Folha de S.Paulo*, São Paulo, Maio, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/05/produtora-brasil-paralelo-vive-crescimento-meteorico-e-quer-ser-netflix-da-direita.shtml>. Acesso em: 30 mai. 2021.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org