

Tecendo Fios e Entrelaçando ideias: História, memória e educação

Ane Luise Silva Mecnas Santos
Cristiano Ferronato
Organizadores



Criação Editora

**TECENDO FIOS E ENTRELAÇANDO IDEIAS:
HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO**

Organizadores

Ane Luise Silva Mecenas Santos
Cristiano Ferronato

ISBN

978-85-60102-82-2

**EDITORA CRIAÇÃO
CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

TECENDO FIOS E ENTRELAÇANDO IDEIAS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

Ane Luise Silva Mecenas Santos

Cristiano Ferronato

Organizadores



Criação Editora
Aracaju | 2022

Copyright 2022 by organizadores

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico
da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico
Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

S237t Santos, Ane Luise Silva Mecenas; Ferronato, Cristiano (org.).
Tecendo fios e entrelaçando ideias: História, memória e
educação / Organizadores: Ane Luise Silva Mecenas Santos
e Cristiano Ferronato. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora,
2022.

532 p.; Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-60102-82-2

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. História. 4.
Memória. 5. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III.
Organizadores.

CDD 371.3
CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia.
2. Educação: Prática pedagógica.

REFERÊNCIA

SANTOS, Ane Luise Silva Mecenas; FERRONATO, Cristiano (org.). **Tecendo fios e entrelaçando ideias**: História, memória e educação. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. E-Book (PDF). ISBN 978-85-60102-82-2.

Sumário

Da escrita à oralidade: memórias de professoras rurais	9
ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA LAÍS BANDEIRA BRISKI	
História da educação, escrita biográfica e possibilidades de orientação prática	31
LIA MACHADO FIUZA FIALHO FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA	
As artes de língua e o método jesuítico nos sertões da América Portuguesa	49
ANE LUÍSE SILVA MECENAS SANTOS	
A institucionalização do grupo escolar rural Guilherme Campos em Campo do Brito/Sergipe (1953-1971): contribuição à história da educação primária	73
LUANA DE JESUS SANTOS JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA	
Sobre o plano de formação de professores para o meio rural: o caso Sergipe (1946- 1952)	95
RAYLANE ANDREZA DIAS NAVARRO BARRETO STEFANE RODRIGUES COLMAN	
Entre grilagens e terras devolutas: a emergência histórica da luta pela educação do campo no Pontal do Paranapanema	119
MARCOS VINICIUS FRANCISCO MARIANA PADOVAN FARAH SOARES ÉRIKA PORCELI ALANIZ	



- Lentes de *Philosophia* na segunda metade do século XIX no Brasil 139
ANDERSON SANTOS
BÁRBARA DA SILVA SANTOS
- As contribuições político-educacionais de Carneiro Leão na História da Educação 151
ADLENE SILVA ARANTES
JONATHAS DE PAULA CHAGURI
- Um homem e muitos caminhos: atuação de Luciano José Cabral Duarte no campo educacional brasileiro 177
PATRÍCIA BATISTA DOS SANTOS
NAYARA ALVES DE OLIVEIRA
JOSINEIDE SIQUEIRA DE SANTANA
- “*Os Estudos da Luz a Sciencia*”: Diogo Velho Cavalcanti D’Albuquerque e suas ideias educacionais para o Brasil oitocentista (1840-1871) 195
VIVIANE VIEIRA SANTOS MATOS
CRISTIANO FERRONATO
MARISTELA DO NASCIMENTO ANDRADE
- “Aos cerebros juvenis, dê-se lhes melhor baze scientifica”: advogados, médicos, engenheiros e o ofício de professor no Lycêu de Goyaz nos oitocentos 221
ALESSANDRA DE OLIVEIRA SANTOS
- Aglaé D’Ávila Fontes no Centro de Cultura e Arte da UFS (CULTART): a cultura popular em cena (1974-1992) 237
RÍSIA RODRIGUES SILVA MONTEIRO
JOAQUIM TAVARES DA CONCEIÇÃO



- Pedro do Coutto e a escrita escolar da história da Guerra do Paraguai nas primeiras décadas do século XX 257
ANDRÉ MENDES SALLES
- “Que sejam contados, sob a forma de phantasia, os factos da história”: Nestor dos Santos Lima e o ensino de história no Rio Grande do Norte 275
MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS
- A primeira turma de normalistas de Campina Grande no jornal *Diário da Borborema* (1960-1962) 299
PÂMELLA TAMIRES AVELINO DE SOUSA
FABIANA SENA
- Memórias das semanas pedagógicas registradas nas páginas da Revista do Ensino da Paraíba - década de 1930 319
NIÉDJA MARIA FERREIRA DE LIMA
MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES
VÍVIA DE MELO SILVA
- Tecendo fios e entrelaçando ideias: “nove mandamentos para a mulher moderna” nas páginas do Jornal Diário da Bahia (1945) 341
ADRIANA DE ANDRADE SANTOS
JOSEFA ELIANA SOUZA
- Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): leituras a partir da imprensa potiguar (1969-1971) 367
SILVÂNIA CRISTINA BORGES DE PAIVA
RITA DIANA DE FREITAS GURGEL
OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
- Uma estratégia didática para a memória institucional: conhecendo o IFS *Campus* São Cristóvão por intermédio da gamificação 391
MARIA VERÔNICA BARBOSA DOS SANTOS
LUCAS ANTÔNIO FEITOSA DE JESUS
IGOR ADRIANO DE OLIVEIRA REIS

Implantação do Curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Piauí	417
EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI ERICA OLIVEIRA PAIXÃO	
Dos arquivos e memórias de corpos culturais em Canudos, no Nordeste do Brasil: é tudo passado?	439
MARIA CECILIA DE PAULA SILVA JOANA RITA BARRAL LOPES VIEIRA	
As memórias sobre a escola das estudantes do curso de Pedagogia: que história esta fotografia pode contar?	469
DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHK	
Memórias das Irmãs Militão e da Escola Santa Terezinha em Senhor do Bonfim- Bahia	487
LUZINETE MOREIRA DA SILVA CRISTIANO FERRONATO OLIVIA MEDEIROS DE MORAES NETA	
A instrução pública nas Alagoas na segunda metade do Século XIX (1871 – 1889)	503
CARLOS TIBURCIO DE ARAÚJO ABREU CRISTIANO FERRONATO	
	519

SOBRE OS AUTORES



DA ESCRITA À ORALIDADE: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS RURAIS

ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA
LAÍS BANDEIRA BRISKI

INTRODUÇÃO

*[...] eu gostava do que eu fazia,
se eu nascer outra vez eu quero ser professora.*
(Benedita)

Nesse trabalho, a memória é tomada em dois sentidos, primeiro como escrita de professores e professoras que ficou para a posteridade, traduzida por meio de textos em defesa da educação a de práticas pedagógicas consideradas inovadoras veiculadas no Boletim do Professor, impresso destinado a professores da zona rural do Paraná no ano de 1946. O segundo sentido, trazido de dados obtidos de depoimentos orais de sete professoras que trabalharam na zona rural desse estado entre os anos de 1950 e 1960. Depoimentos orais com base no entendimento de Ferreira e Amado (2006) e Meihy e Holanda (2007) coletados por meio de entrevista semiestruturada com base em Lakatos e Marconi (2003). Para tanto, também foi considerando o estudo de Bosi (2009), por se tratar de pesquisa que inclui memória de velhos.

O propósito é analisar dados contidos no conteúdo desses dois tipos de memória que se consubstanciam em registros de um tempo,

onde, de um lado há a preocupação com o trabalho docente por meio da veiculação de ideias consideradas importantes para orientá-lo, e, de outro, a inserção efetiva de professoras no universo docente.

A memória se refere ao passado e não temos outro recurso para falar sobre ela, senão usando-a em suas distintas acepções como alerta Ricoeur (2007). Nesse sentido, a memória escrita talvez seja o registro mais comum sobre os legados da existência humana e modo pelo qual ela tem permanecido ao longo do tempo. A que mais tende se perpetuar-se preservada nos arquivos públicos ou pessoais. Se constitui de registros de distintas naturezas e formatos. A memória oral, ao contrário está nas lembranças, nos registros que os sujeitos arquivam em decorrência de suas experiências de vida, seja profissional ou não, mas decorrem também de experiências de grupo, como indicou Halbwachs (2003).

Importante frisar que as duas compreensões de memória remetem a professoras que em diferentes momentos desenvolveram seu *labor* em escolas rurais no estado do Paraná. Tais compreensões, conjuntamente se articulam ao entendimento de Halbwachs (2003), sobre o fato de que a memória é sempre coletiva, como referido. Dos registros impressos de professoras que escreveram em um Boletim destinado a professora rurais, a prática é coletiva consubstanciada em um material destinado a professores e professoras do interior desse estado. Do mesmo modo, os dados provenientes da memória oral se interrelacionam à referências sobre os alunos e sobre os pares que num momento ou outro comungaram de realizações conjuntas.

Assim, importa referir dois cenários diferentes nos quais se desenvolvem os dados das narrativas contidas nessas memórias. O primeiro, interrelacionado ao segundo é reportado ao ano de 1946, quando é editado o Boletim do Professor, impresso cuja finalidade esteve direcionada a indicar orientações pedagógicas para o professorado primário rural paranaense do interior do estado. Nesse sentido, sob o amparo do Centro de Professores da 4ª delegacia de ensino e de grupos esco-

lares rurais paranaenses¹, o propósito desse Boletim², indica ter sido o de difundir orientações sobre práticas pedagógicas e o pensamento educacional em circulação. Esse impresso também pode ser considerado como meio difusos de ideias pedagógicas provenientes do próprio estado já que teve apoio da 4^a Delegacia de ensino. Além desse propósito está o de pretender ser um veículo de união do professorado rural do Paraná e de sua valorização, entendendo serem os professores também difusores de novos hábitos e costumes. Se insere em parte da imprensa pedagógica Rodrigues e Bueno (2015) e Rodrigues e Biccas (2015), Rodrigues e Silva (2014) e fonte de estudo segundo Pasquini e Toledo (2014), no campo da História da Educação.

O Boletim do Professor circulou em um tempo no qual o Brasil tinha saído de oito anos da ditadura de Vargas que se estendeu de 1937 a 1945. Tempo conturbado da vida política social do Brasil, quando houve importantes realizações no campo educacional, entre elas podemos referir aquelas que têm como base o pensamento renovador nesse campo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, que, sob bases liberais reivindicava a democratização da escola, do ensino, do acesso ao mesmo, das relações educacionais, entre outros. O Boletim do Professor nas diferentes matérias que veicula e sob a autoria de professores e professoras

-
- 1 Financiaram a edição desse Boletim os seguintes Centros de Professores e respectivos grupos escolares: 1. Barão do Rio Branco - Wenceslau Braz; 2. D^a Julia Wanderley – Siqueira Campos; 3. Jubal B. Moraes- Joaquim Távora; 4. José Alencar – Carlópolis; 5. Olavo Bilac – Ribeirão Claro; 6. Prof. Antônio Tupi Pinheiro – Santo Antonio da Platina; 7. Dr. Sebastião Paraná – Jacarezinho; 8. Dr. Rui Barbosa – Cambara; 9. Prof. Dario Veloso – Andirá; 10. Prof^a. Maria B. Quadros – Tomazina; 11. Dr. Leôncio Corrêa – Pinhalão; 12. Prof^o. Arthur de Sá Ribeiro – Ibaiti; 13. Centro de Professores de bandeirantes; 14. Presidente Roosevelt – Quatiguá. Centros de professores já existiam no Estado. Em Relatório de Governo enviado pelo interventor Manoel Ribas, ao presidente da República, Getúlio Vargas, correspondente ao período de 1932 a 1939, há referência a existência *de 67 centros de professores, com sede nos diversos grupos disseminados pelo território paranaense, com bibliotecas em organização, contendo número de livros que vai além de 8.000* (PARANA, Relatório de Governo, 1932 a 1939, p. 180). No Relatório do ano seguinte não há menção aos Centros de professores.
 - 2 O advogado e professor Guido Arzua escreve uma coluna acerca dos propósitos a serem alcançados a partir da publicação da Revista (ARZUA, 1946, p. 5-6).

manifesta-se bastante articulado com ideias educativas renovadas.³ Situa-se também no ano da promulgação da Constituição Federal depois do Estado Novo que reitera a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Orientação que subsidiaria a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional 4024/61.

Considerando que *toda pesquisa histórica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural* (CERTEAU, 2002, p. 66), tanto o lugar de produção da revista, quanto das professoras rurais entrevistadas⁴ e que nos forneceram dados para estudos, por meio de suas narrativas é o estado do Paraná. Estado que nos anos de 1940 ainda não havia consolidado o seu processo de urbanização. O que iria ocorrer somente no início dos anos de 1980.

O Paraná passou por gestões administrativas que visavam à expansão da ocupação do território, com destaque naquele período para os governos de Manoel Ribas (1935-1937), Moysés Lupion (1947-1951). Nesse período, ele é era um Estado cuja maioria da população encontrava-se no campo. De acordo com Oliveira (2001), por volta de 1940, 75% da população paranaense ainda residia na zona rural do estado.⁵ Sua economia tem como base a produção agrícola do café e de extração madeireira, tendo sido enfraquecida nos fins dos anos de 1970.

Tempo de expansão agrícola consolidada também devido a distribuição de terras inicialmente encampada pelo estado e depois sob a responsabilidade de empresas, finalizada justamente nos anos de 1940. A distribuição de terras no bojo do processo de colonização, e, portanto,

3 O Brasil havia passado pela promulgação da constituição de 1934, que, entre outros no art. 150, define ser de competência da União à fixação de um Plano Nacional de Educação que contemple o ensino em todos os graus e ramos, sua coordenação e fiscalização, entre outros. Mas também um período de transformações econômicas, não somente na ordem mundial, mas também nacional. Neste sentido, sob a perspectiva de um ordenamento nacional que toma contornos antes nunca vistos e para o que a escola primária teria papel fundamental.

4 As professoras entrevistadas se diplomaram em escolas normais reginais nos fins dos anos de 1950 e lecionaram até o início dos anos de 1980.

5 Consultar nesse sentido, MAGALHÃES, Marion B. de. Paraná: política e governo. Curitiba: SEED, 2001.

de expansão agrícola no universo das relações capitalistas de produção e consequente abertura de estradas, possibilitou o crescimento para o interior e consequente demanda populacional por escolarização, processo que vinha requerendo dessa unidade da federação atuação no sentido de construir maior número de escolas o que resultou em expansão significativa, principalmente nas gestões de Moysés Lupion entre 1947/1951 e 1956-1961, quando a expansão da escola primária passou de 2.600 unidades em diferentes modalidades no interior do estado.⁶ Período em que também foram criadas as escolas normais regionais, sob as bases das Leis Orgânicas dos Ensino Normal de 1946 e extintas em 1968 (FARIA, 2017).

Assim, este trabalho além da introdução está organizado em um subitem no qual são abordadas duas dimensões depreendidas dos dados provenientes das fontes anteriormente indicadas.

1. Memórias de professoras rurais em duas dimensões: idealista e prática

Como referido anteriormente memória está sendo entendida neste trabalho tanto no sentido da escrita, como da oralidade. A memória escrita decorre de textos publicados no Boletim do Professor editado no ano de 1946, contendo escritos de professoras num total de treze, entre os quinze que constam no Boletim, sendo trazidos neste trabalho, cinco deles. Em se tratando da memória oral, os dados constam do conjunto de narrativas de professoras vinculadas às lembranças de velhos como indicado por Bosi (1994).

6 CORREA, R. Lydia Teixeira. Expansão da Escola, História comparada entre Sergipe e Paraná (1939-1961): entrecruzando olhares. In: *Primária História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional*. Aracaju: EDISE, 2015 e também SCHELBAUER, Analete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Povoar e escolarizar: história da expansão, dos modelos e modalidades de escola primária no Paraná (1930-1961). In: FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Analete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (org.). Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930-1961). Maringá, PR: EDUEM, 2019.

A) DIMENSÃO IDEALISTA

As memórias obtidas de cinco textos, retirados dos entre aqueles que constam no Boletim, as temáticas estão diretamente relacionadas ao trabalho docente, sobre assuntos pertinentes a esse *labor*. Importa dizer que todas elas são professoras de grupos escolares rurais. Delas aprendemos, a possibilidade de pensar numa espécie de *consciência coletiva*, por meio de um grupo de profissionais que aspirava por uma escola melhor do que a de então, e que correspondesse às exigências da modernidade, razão pela qual várias vozes se levantam em torno dessa aspiração. Nesse sentido nos inspiramos novamente em Halbwachs (2003), pois essas vozes trazem ensinamentos para aqueles que os quiserem abraçar.

O professor é idealizado por Tosta (1946), do grupo Escolar de Tomazina, tendo como modelo José de Anchieta. Ela escreve de modo idílico em cujo texto destaca que esse sacerdote ao ter vindo ao Brasil para catequisar e alfabetizar, o fez de *alma repleta de caridade e inflamada de amor divino*, para exercer essa *dupla missão* (p. 33). Para ela, *o primeiro a exercer o magistério no Brasil* (p. 33). Destaca seus deveres de missionário por meio da dedicação incansável ao magistério. No texto intitulado, “O primeiro Professor do Brasil”, essa professora se dirige a seus pares e os indica como exemplo, padre Anchieta ao finalizar o artigo:

É Anchieta o exemplo de dedicação e assiduidade para os nossos professores. Como ele, cumpramos nossos deveres, alfabetizando com carinho e amor, e assim, auxiliaremos com nossas fracas forças a exterminar a analfabetismo do nosso país (TOSTA, 1946, p. 34)

Podemos depreender também desse engajamento coletivo a finalidade de conclamar o professorado rural do estado para maior comprometimento com o ensino. Recordemos que José de Anchieta foi um dos primeiros missionários jesuítas vindos ao Brasil, no processo colonizador português no bojo da companhia de Jesus sob os auspícios da coroa portuguesa e liderança de Manoel da Nobrega.

Ainda da perspectiva idealista há um conclave feito pela professora Maria Aparecida Ferreira, do Grupo Escolar de Santo Antônio da Platina, na escrita do texto “Provendo para o Futuro” (20). Ela chama atenção para a importância do saber em epígrafe contendo um verso de três estrofes de Luís Vaz de Camões:

Numa mão livros, noutra ferro e aço,
Aquele rege e ensina; est’outra fere;
Mais com o saber se vence, que co’o braço.⁷

Exalta o saber, portanto, o conhecimento como dado para vencer a força e a violência. Inicia sua abordagem no âmbito da segunda guerra mundial⁸, *indicando que esta como um dilúvio varreu com sua inundação quase meio mundo* (FERREIRA, 1946, p. 20). Abriu as *comportas do ódio, sufocando por onde passou, os ideais, as crenças, as ilusões* (FERREIRA, 1946, p. 20). Situa as cicatrizes ainda presentes na Europa. Depois de indagar sobre o sentido da guerra defende a educação como caminho de construção de um mundo novo. E preciso orientar e moderar as crianças para que no futuro não se tornem fanáticas. Nesse sentido e retomando Camões refere: ***As armas para combater na vida não deverão ser forjadas com ferro, mas sim moldadas no intelecto e no coração, pois como acertadamente disse Camões: Mais como o saber se vence, que co’ o braço*** (FERREIRA, 1946, p. 21). É preciso destruir a lei do mais forte que ainda perduraria e incutir nos mais jovens o amor pelo que é útil e o caminho

7 No original “Nua mão livros, noutra ferro e aço, a ua rege e ensina, a outra fere; mais como saber se vence que co braço. Canções e Elegias, Luís de Camões Texto-base: CAMÕES, Luís Vaz de. Canções e Elegias. Direção Literária Dr. Álvaro Júlio da Costa Pimpão. 17. Elegia Dom Leonis Pereira sobre o livro e Peão de Magalhães lhe ofereceu do descobrimento da terra de Santa Cruz. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo Permitido o uso apenas para fins educacionais. Texto-base digitalizado por: FCCN - Fundação para a Computação Científica Nacional (<http://www.fccn.pt>) IBL - Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (<http://www.ibl.pt>). Disponível em: <http://web.rccn.net/camoes/camoes/index.html> (acesso em 09 de setembro de 2021)

8 A segunda Guerra mundial ocorreu entre 1 de setembro de 1939 e 2 de setembro de 1945.

é o aumento do cabedal de conhecimentos rumo ao sonho ideal de toda a humanidade: *Paz, Liberdade e Progresso*. Importa lembrar que o Boletim foi editado depois de findo o Estado Novo, período de cerceamento de liberdades. Por isso conclamar por ela se faria necessário.

B) DIMENSÃO REALISTA

Denominamos de matriz realista aquela percebida na prática educativa contida tanto nos textos como nas narrativas orais.

A prática é elemento de preocupação de grande parte das professoras que escrevem no Boletim do professor, como foi possível destacar em outros trabalhos sobre textos diferentes dos trazidos aqui.

Com efeito, a professora Edile da Cruz Proença, do Grupo Escolar “Profº Francisco Campos Guimarães” do Município de Siqueira Campos, toma a Educação Física como tema central de sua apreciação. Para ela a prática da mesma se insere no que chama se cultura física da juventude que se encontra em todos os programas escolares⁹. Segundo a Lei Orgânica do Ensino Primário Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, a Educação Física é designada somente com a nomenclatura Educação Física, no artigo 8º, inciso IX. A ideia de cultura Física se vincula a concepção que relaciona essa disciplina à melhoria da raça segundo preceitos defendidos pelo Estado Maior do Exército durante os anos de 1930 e boa parte dos de 1940. Para essa professora o desenvolvimento físico da criança por meio da ginástica e pelos jogos esportivos, constituiria, naquele momento, ao lado da instrução intelectual e da cultura moral, a educação da criança. Ele entende que a cultura física promoveria o desenvolvimento infantil e que a falta dela levaria a obesidade e ao surgimento de moléstias. Daí sua fundamental impor-

9 Lei Orgânica do Ensino Primário Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, institui o ensino primário estabelece duas categorias de ensino: a). o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b). o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

tância para a saúde das crianças, soldados no futuro. Na finalização do texto refere: [...]. *Não esqueçam que a educação física nos escolares impõe-se como uma necessidade, pois por meio dos exercícios físicos tornaremos nossa raça forte e sadia, concorrendo assim para a grandeza de Nossa Pátria* (PROENÇA, 1946, p. 16).

O alinhamento da educação Física com a melhoria da raça presente na escrita da professora é um dado importante para pensarmos sobre a amplitude tomada por esse pensamento por meio de professores que defenderam essa causa. Essa disciplina foi tomada como fundamental para a melhoria da raça brasileira num período importante de nossa história como referido anteriormente. Na propagação desse ideal engajaram-se militares e educadores¹⁰ e depois de findo o Estado Novo sua repercussão seguiu conquistando adeptos, decorridos mais de dez anos desse acontecimento. Em 1933, escreveu Lourenço Filho em uma Revista de Educação Física, editada pelo Exército:

Nenhum educador, qualquer que seja o ramo em que exercite seu mister, poderá ignorar os fundamentos em que ela [a Educação Física] agora assenta e se expande, consagrando os ideais de saúde, de equilíbrio e de harmonia, em que a concepção do respeito ao corpo se apresenta irmanada ao cultivo da personalidade integral (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 5)

Essa constatação nos remete a Viñao (2001), quando referindo-se a cultura escolar a define em uma primeira aproximação como algo que dura, que se sedimenta ao longo do tempo e se constitui de um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais inercias, hábitos y práticas - formas de fazer y pensar, mentalidades e comportamentos, compartilhadas pelos atores escolares no universo das instituições educativas. Além disso é característica sua continuidade e permanência no tempo que permitem criar produtos específicos, por meio das disci-

10 Ver nesse sentido, CORREA (2013)

plinas escolares, neste caso a de Educação Física e sua defesa em prol da melhoria da raça, contida o Boletim do Professor, meio de difusão de ideários educativos no interior do Paraná.

O ensino de geografia também se constitui preocupação prática da professora Lindaura Prioli, do Grupo Escolar Joaquim Távora. Discorrendo sobre a dificuldade de ensinar geografia às crianças da escola primária, devido aos limites que as crianças tem para aprender o que não veem e o que está distante, indaga; o que fará o professor primário diante do horror que as crenças têm às aulas de geografia? E ela responde:

Os mapas, por exemplo, de cores vistosas e alegres, têm enorme poder para cativar a atenção da criança. As rotogravuras, os tabuleiros de areia (para o ensino de acidentes geográficos aos pequenos do 1º ano), dão ótimos resultados (PRIOLI, 1946, p. 35).

Chama atenção no texto dessa professora a ênfase atribuída a aprendizagem por meio dos sentidos. Se o aluno puder usar mapas para localizar rios, vulcões, dificilmente esquecerá. Diz ela ainda:

Ao estudar no mapa, o aluno aplica **o sentido da visão** para procurar os nomes desejados, pronuncia-los sempre em voz alta. Entra aí em ação **o parêlo auditivo** E se puder, **o aluno toca com o dedo** o mapa. Entram, portanto em ação **três sentidos**. O que resulta é a assimilação perfeita (PRIOLI, 1946, p. 36, grifos nossos).

E prossegue,

E mais ainda, se aluno construir com as suas próprias mãos, um mapa, por mais imperfeito que seja – com os nomes que leu no seu caderno e que localizou no mapa modelo, jamais esquecerá desses nomes (PRIOLI, 1946, p. 35).

A professora finaliza o seu texto referindo-se a importância das aulas concretas em matéria de geografia, salientado ter sido sua ma-

nifestação despretensiosa e quem pensasse diferente poderia se manifestar, pois resultam de experiências de poucos anos de prática no magistério público.

Com afeição, da experiência trazida pela professora Lindaura Prioli, podemos apreender três aspectos. A primeiro que remeterá ao segundo diz respeito a presença de duas influências educativas, a do método intuitivo, por meio da ênfase na aprendizagem por meio dos sentidos (WALDEMARIN, 2004). Essa orientação pedagógica esteve presente na escola desde os fins do século XIX, segundo Vidal:

Nos fins 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, audição, 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).

O segundo, se vincula a compreensão do concreto como dado potencializador da aprendizagem, bem como da assimilação. O que traduz a influência Piagetiana quando da importância da atenção tanto sobre mecanismos de assimilação quanto de usos experiências concretas no processo ensino/aprendizagem, nos primeiros nos do ensino primário. Ne sentido para Piaget ***é o processo de assimilação que garante, no momento inicial da vida, a construção de conhecimento e a adaptação do sujeito no mundo*** (FERREIRA, 2003, p.549). O processo de assimilação ocorre na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, mediado por experiências advindas do mundo real.

O terceiro aspecto está na compreensão sobre o que trouxemos anteriormente sobre a cultura escolar. Ao entendermos com Viñao, que as teorias, ideias, princípios permanecem e duram, podemos também indicar que elas se mesclam revelando modos de apropriações que se

traduzem em formas de fazer y pensar, traduzindo também mentalidades. O que permite dizer que o ideário renovador não pode ter sido unânime, justamente pelos modos de apropriações que professores fizeram e fazem das diferentes teorias educativas.

Na experiência de pesquisa desenvolvida por meio de narrativas orais, oito professoras rurais paranaenses foram entrevistadas com base em instrumento semiestruturado.¹¹ Optamos pelo procedimento coletivo, sugerido por elas, devido as condições climáticas e de locomoção nas quais se encontravam por ocasião da pesquisa. O que favoreceu a potencialização das lembranças, pois, quando certa professora não recordada de um fato outra completava. Isso foi possível pois todas elas desenvolveram trabalho docente no mesmo período e proximidades locais. Narrativas provenientes de mulheres, *peessoas comuns que dão sentido às suas experiencias, suas vidas seus mundos* (BURKE, 2005, p. 158).

O universo das práticas se manifesta bastante diferenciado nas narrativas das professoras. O qual caracterizamos como as relacionadas à sala de aula e as desenvolvidas fora desta. As primeiras se vinculam a organização do ambiente docente apontando para a distribuição das crianças em aula. Uma escola com três classes e outra com quatro. As classes são entendidas como turmas *era multi seriada, por exemplo, eu punha o primeiro ano numa carreira de carteira, o segundo, o terceiro, o quarto já era mais pouco que nunca iam até a quarta, muitos alunos* (BENEDITA), mas também havia a escolinha simples de apenas uma classe. Os anos escolares eram distribuídos por agrupamento e proximidade, ao mesmo tempo em que há indicação de retenção no final do ensino primário. Sobre este aspecto vale dizer que em pesquisa que realizamos

11 Para obtenção dos dados orais, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética em pesquisa, avaliado e aprovado sob o número CAAE: 54442416.1.0000.0020. A obtenção dos dados foi feita mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Da participaram Benedita (79 anos, viúva), seis professoras que se formaram e atuam no mesmo período que ela: são as senhoras, Terezinha (79 anos, viúva), Zaira (81 anos, viúva), Belezaria (73 anos, viúva), Elzira. (84 anos, viúva), Diva R. (82 anos, viúva) e Diva F. (76 anos, viúva).

sobre a expansão do ensino primário no Paraná, entre os anos de 1940 e 1960, também para o ensino rural, constatamos que matrícula geral não correspondia a efetiva apontando também para desistências ou reprovações¹². Cabe referir sobre dados obtidos também de narrativas orais de professores por meio de estudo sobre a atuação docente no meio rural realizado por Schelbauer e Souza (2020), onde refirmam o tipo de prática de organização e distribuição do espaço na sala de aula. Eles assim se manifestam, corroborando também com uso do quadro.

A evidencia comum foi de repartir a turma para cada série atendida, por exemplo, de um lado da sala o primeiro ano e, de outro, o segundo ou, ainda, a docência simultânea em duas salas de aula, destinando atividades distintas para cada grupo de alunos. A forma de organizar os alunos nas salas se deu pela repartição do quadro de giz, em partes ou mesmo pela utilização de diferentes grupos (SCHELBAUER e SOUZA, 2020, p. 374).

Sobre prática do uso do quadro giz, Benedita, diz: *dividia o quadro bem no começo era um quadro de um, acho que até veio da madrinha D. aquele quadro, da escola dela. O quadro tinha um e vinte de tamanho. Belizaria completa, eu tinha um quadrinho só e mais nada. Diva refere, ... nunca dividi. Eu dava, por exemplo, a aula que fosse de leitura enquanto ensinava a outra classe pra não misturar. Então, eles ficavam lendo enquanto dava aula pra outro, pra não dividir o quadro porque eles não prestavam atenção, passa uma coisa aqui e outra aqui pra ver, eu por exemplo não usei dividir (DIVA). Usos diferentes do quadro em sala de aula. A experiencia que envolve percepções sobre o processo de trabalho indica o que se torna oportuno fazer, ou mesmo quando há limites na sua utilização. A minha dificuldade era quadro negro né, então tinha um com um metro por um e vinte, isso eu lecionei acho que uns vinte anos, depois é que eles deram um de dois metros por um, aí melhorou (BENEDITA).*

12 CORREA (et ali, 2015).

O uso do quadro, por meio de sua divisão com atividades para uns e a concomitante leitura individual para outros de series diferentes àquela para a qual Benedita registrava as atividades a serem feitas, demonstram um pouco daquilo que as pessoas fazem com os objetos que lhes são impostos (CERTEAU, 1994), as condições de sala de aula. Práticas que permitiram lidar com os limites impostos pela realidade escolar.

Desse modo, sobre a organização da sala distribuição dos alunos e o uso do quadro podemos falar com base em Viñao (2001), ao indicar aspectos mais visíveis da cultura escolar

Las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su Jerarquía, la idea de la clase como un espacio tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos etc. (VIÑAO, 2001, p. 30).

Com integrante da tradição da cultura escolar, a avaliação era feita por meio de exames. *a cada dois meses tinha aquela avaliação, provas bimestrais e no fim do ano a equipe, a banca examinadora passava pela escola examinando no geral e alguns passavam por média né, mas a maioria ia pra exame final e ficavam, por quantos anos dava pra ficar até que eles conseguissem alcançar a média pra passar, ou repetia (BELIZARIA).*

A prática de exames indica que, embora houvessem em circulação contribuições da educação renovada, alicerçada na psicologia e consequente compreensão sobre as características individuais dos alunos, tais práticas as ignoravam, bem como as condições nas quais as crianças se achavam inseridas, muitas delas tendo que ajudar no sustento da família participando das lides na roça.

Outro aspecto provindo do exercício da prática docente pelas entrevistadas se refere ao livro didático. *Tinha o livro do profes-*

... sor que tinha as perguntas e respostas, depois o que a gente não sabia você olhava ali (Diva). Elza interroga: tinha livro, como que é? De poesia, nossa, as crianças adoravam. A gente fazia trabalho de dia da bandeira, dia do soldado. Vale dizer que o livro didático está presente no trabalho docente há muito tempo no Brasil. Para Choppin (2002), seu uso está relacionado ao desenvolvimento da instrução popular, da obrigatoriedade, democratização e consequente expansão do ensino em grande número de países industrializados, o que propiciou a produção editorial cada vez mais massiva.

Munakata (2012, p. 59) em vários aspectos concordando com Choppin, entende que,

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional.

Neste particular na esteira de um processo de expansão e interiorização do ensino, considerando terem essas professoras trabalhado em escolas rurais estaduais e municipais, o livro didático também foi material usado pelas professoras. Além dele, outros materiais foram necessários no processo de escolarização das crianças do meio rural. As professoras dizem que *nunca chegava na verdade. As vezes saía do bolso da professora pra continuar, pelo menos pra mim não chegava. Eu cansei de comprar caderno grossinho assim pra dar uma folha pra cada aluno pra levar a liçãozinha pra casa (BENEDITA)*. Elza recorda que tinha os tinte-

ros nas carteiras, tinha que molhar a canetinha com a peninha pra poder escrever e tinha o mata-borrão e não podia sujar as mãos, né Diva?

Práticas desenvolvidas fora da sala de aula, também tiveram lugar no desenvolvimento do exercício profissional das professoras. Diva recorda que quando se trabalhava para um político tinha-se tudo. Ele ia na escola e todos tinham sua atenção. Ele mandava na escola e supria as necessidades da mesma. O contrário também acontecia. A importância da professora no meio rural era inquestionável. Como liderança educativa, ela poderia se converter em importante cabo eleitoral.

A relação com comunidade se fazia por meio de reconhecimento que poderia ser feito de distintos modos,

Os pais presenteavam a gente, a gente ganhava pacotinho de feijão, o primeiro feijão novo que dava na casa deles, eles levavam para professora. Eram muito educados, muitos bonzinhos, quando chegava visita na escolinha, era escola isolada, daí eles ficavam em pé do lado da carteira até a visita mandar que eles sentassem de volta né porque tava todo mundo em pé. Chegou uma visita ficava todos os alunos em pé, até a visita mandar que pode sentar. (ELZA):

Essa relação também se compunha de práticas sociais em ocasiões festivas. Diva relata que quando a escola na qual começou a trabalhar foi extinta, e ela foi transferida para o túnel, onde ministrou aulas por três anos. Depois, esteve trabalhando por mais sete anos na barragem onde gostava de estar, e lá permaneceu como diretora.

[...] fizemos festa, compramos fanfarra, levava as crianças passear, levava em Campina Grande, desfile e fazia tudo, fazia festa, arrecada dinheiro e com aquele dinheiro nos comprava as coisas que as crianças precisavam e a merenda, que a merenda era uma merenda muito ruim, então nos comprava outras coisas pra ajudar a fazer aquela merenda mais gostosa, melhor e tudo, e a outra Diva sabe disso.

Mas para o bom desenvolvimento e resultado do trabalho educativo, concorriam outras práticas. Para Benedita,

A professora dentro da sala de aula era professora, era médica e era dentista, era zeladora e principalmente zeladora. Tinha que ter a sala de aula limpinha. Diva: e cozinheira. Benedita: cozinheira ainda, tinha escola que tinha horta e tinha que ir capinar a horta. Benedita: eu queria falar, é então eu falei do piolho né porque é a coisa mais chata e mais triste, é pior que uma doença. Então, porque que o Governo não lança uma campanha e ele não manda fazer, não comprar os que tem por aí, mas mandar fazer pente fino, o remédio do piolho é pente fino, pode por aí.

As práticas fora de sala de aula, não deixaram de estar conectadas com esse ambiente. Fazeres que demandavam muito mais do que ensinar as crianças ler escrever, contar, interpretar. Demandava habilidades e saberes afeitos, de modo geral, ao feminino e a maternidade, como cozinhar, cuidar dos piolhos das crianças, limpar a sala de aula, ser zeladora, cuidar da horta e outros. Performances mais amplas que requeriam cuidados com as doenças que se manifestavam ou se avizinhavam e que exigiam atendimento imediato, como quando referem ser mádicas, dentistas, por exemplo. Muitos desses fazeres não lhes retirava o respeito, referência e reconhecimento como autoridade local, pois o saber, o ser professoras as fazia ocupar um lugar social importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] se eu nascer de novo quero ser professora,
mas da época, não agora (DIVA)*

Muitos dos dados trazidos nesse texto falam por si, se não em maioria, mas em boa parte deles. Compreensões idealistas sobre o ato educativo certamente podem orientar modos de ser das professoras e conduzir o trabalho educativo quando objetivados.

As duas dimensões trazidas acima, especialmente as práticas, indicam artes de fazer na acepção de Certeau (1996) quando tomadas como algo de significado e sentido para aquelas que realizaram a docência como mestras rurais. As condições exigiam criação e recriação cotidiana na organização do tempo, da sala de aula, do uso do quadro, nos modos de práticas de leitura, nas maneiras de lidar com o inesperado, e, por assim dizer, com os desafios impostos pela vida rural. Práticas cotidianas de um labor docente singular, pois o lugar assim o torna, trabalho cuja capitalização se traduz na satisfação pela apropriação do saber escolar pelo outro, a criança, que muitas vezes vinha a escola com mãos *calejadas* do trabalho na roça, como foi também apontado.

Em grande medida o trabalho docente rural foi um fazer silencioso, de pouca visibilidade devido a importância que foi e tem sido atribuída. Contudo, e ainda sob inspiração de Certeau foi feito sobretudo de *astucias* de distintas operações que chamarei também de *táticas* que tornaram possível, não somente alfabetizar e iniciar sujeitos nos primeiros percursos do conhecimento, mas dar-lhes possibilidade de alargamento de inserção social, num tempo onde ele se fazia cada vez mais necessário. Foi possível construir uma vitória do lugar (o ser professora), sobre o tempo e o espaço, e diríamos, as condições objetivas. Desse modo, não seria demais, fugindo à convencionalidade deste item, indicar duas expressões, *de quando em quando a gente encontra o fruto da sementeira que a gente fez; aquele tempo a criança saía da escola lendo e escrevendo, fazendo divisão até nove, multiplicação até nove, subtração então nem se fale, faziam mesmo.*

REFERÊNCIAS

ARZUA, Guido. Nosso Boletim. **Boletim do Professor**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 5-6, 1946.

BENEDITA, da L. O. B. Entrevista concedida em 2017.

BOSI, Acléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BELEZARIA A. O. Entrevista concedida em 2017.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 04/04/2017

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. (Acesso em 09 de setembro de 2021)

BRASIL, **Lei Orgânica do Ensino Normal**. In: www.soleis.adv.br. Acesso em 02/04/2017.

BRASIL. (1946). **Lei orgânica do ensino Normal**. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/lei%20org%c2%nic2%0do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm (Acesso em 11 de julho de 2018).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, DF, 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Primário Decreto-Lei Nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. (acesso em 09 de setembro de 2021)

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cyntia Pereira. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**.

BURKE, Peter. **O que é História cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio De Janeiro: Forense universitária, 2002

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o Livro escolar. **História da Educação**. SPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (11): 5-54, abr. 02

CHOPPIN, Alian. O Historiador e o livro escolar. **História da Educação**. SPHE/FaE/UFPEL, pelotas, (11): 5-54, abr. 02.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Canções e Elegias**. Direção Literária Dr. Álvaro Júlio da Costa Pimpão. 17. Elegia Dom Leonis Pereira sobre o livro e Peão de Magalhães lhe ofereceu do descobrimento da terra de Santa Cruz. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo Permitido o uso apenas para fins educacionais. Texto-base digitalizado por: FCCN - Fundação para a Computação Científica Nacional (<http://www.fccn.pt>) IBL - Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (<http://www.ibl.pt>). Disponível em: <http://web.rccn.net/camoes/camoes/index.html> (acesso em 09 de setembro de 2021)

CORREA. R. Lydia Teixeira. **Cultura, material escolar e formação de professores**: como disciplinar o corpo – imagens e textos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 183-205, jul./set. 2013. Editora UFPR

CORREA. R. Lydia Teixeira. Expansão da Escola, História comparada entre Sergipe e Paraná (1939-1961): entrecruzando olhares. In: **História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: EDISE, 2015

CRUIKSHANK, Julie. Tradição Oral e História Oral: revendo algumas questões. In FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 2006

DAROS, Glauce de Lourdes Rodrigues. A Disciplina na formação da Personalidade. **Boletim do Professor**. 1946, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 14

Diva C. R. Diva C. R. Entrevista concedida em 2017.

Diva de A. F. Entrevista concedida em 2017.

ELZIRA R. B. Diva C. R. Entrevista concedida em 2017.

FARIA, Thais Bento. **Paraná, Território de “Vocação Agrícola”?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017

FEREIRA, Maria Aparecida. Provendo para o Futuro. **Boletim do Professor**, 1946, Curitiba, v. 1, n. 1, p.20 -21

FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 2006

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A Tomada de Consciência Analisada a partir do Conceito de Divisão: Um Estudo de Caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), pp. 547 – 554

- FILHO L. Educação e cultura física. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 5, abr. 1993
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013
- HERVATINI, Luciana; SCHAELEBAUER, Anaete Regina. A Escola Normal Regional no interior do Paraná: a realidade e a idealidade de suas práticas pedagógicas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 296-309, 2012
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003
- MAGALAES, Marion B. de. (2001) **Paraná: política e governo**. Curitiba:
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2007
- RODIGUES, E.; BICCAS, M. de S. (2015). Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930). In: **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 2, Apr.-June, 151-163
- SCHELEBAUER, Anaete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Povoar e escolarizar: história da expansão, dos modelos e modalidades de escola primária no Paraná (1930-1961). In: FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELEBAUER, Anaete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (org.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930-1961)**. Maringá, PR: EDUEM, 2019
- SCHELEBAUER, Anaete Regina; S. José Edimar de. Atuação Docente no meio Rural: Cultura e práticas Escolares. In: **História e Memória da Educação rural no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020
- TOSTA, Francisca Moraes. O Primeiro Professor do Brasil, **Boletim do Professor**, 1946, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 33-34
- VIDAL, Diana Gonçalves. A Escola Nova e o Processo Educativo. In: **500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte**: Autêntica, 2000
- VIÑAO, Antonio. ¿Fracasan las reformas Educativas? La Respuesta de un historiador. **ESTUDO-DOIS**, 2001





HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, ESCRITA BIOGRÁFICA E POSSIBILIDADES DE ORIENTAÇÃO PRÁTICA

LIA MACHADO FIUZA FIALHO
FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

INTRODUÇÃO

O termo “biografia” deriva de duas expressões gregas: “*bios*”, que significa vida, e “*graphein*”, que faz alusão ao ato de escrever. Assim, “biografia” quer dizer escrita sobre a vida de alguém envolvendo a esfera pública e/ou privada; prática iniciada na Grécia Antiga no século VII antes de Cristo (DOSSE, 2015). A vertente biográfica hermenêutica, que considera o indivíduo na interface com as suas múltiplas relações, passou a gozar de credibilidade no meio acadêmico brasileiro por volta dos anos 1970 e 1980 do século passado (PRIORE, 2009), quando foi realçada “[...] como instrumento de pesquisa e de divulgação do conhecimento histórico” (DORATIOTO, 2009, p. 14). Nesse panorama, a biografia não se tornou relevante por avultar indivíduos de grande prestígio social e/ou que foram símbolos de uma época, mas por sua capacidade de “[...] mostrar as ligações entre passado e presente, memória e projeto, indivíduo e sociedade [...]” (LEVILLAIN, 2003, p. 176), fomentando o conhecimento do campo da História nos variados âmbitos: social, político, econômico, educativo, etc.

O interesse por pesquisas que vinculam as categorias “biografia” e “educação” foi ampliado nos últimos anos, tendo em vista que os estu-

diosos têm despertado para a necessidade de inovar pesquisas, fontes e objetos de estudo (ALMEIDA, 2014). Embora a vertente acadêmica da biografia seja recente, estudos nessa área são articulados, “[...] inclusive com linhas de pesquisa destinadas à produção de estudos biográficos em diversos programas de graduação e pós-graduação de diferentes instituições de ensino superior” (XAVIER; FIALHO; VASCONCELOS, 2018, p. 155), que elencam um ou mais indivíduos e os situam, relacionando-os a uma temática em um recorte temporal específico, gerando visibilidade ao(s) sujeito(s) outrora anônimo(s) e reverenciando acontecimentos que o(s) rodeiam. Destarte, realiza-se um estudo a partir de vestígios do tempo passado que, mediante o recurso da memória, que ultrapassa a reconstituição de fatos históricos e que firma diálogo com o campo científico do tempo presente (CALDAS, 2013).

Nesse rumo, a memória individual e coletiva fomenta a produção historiográfica do tempo recente, constituindo-se em mecanismo histórico, já que, como explica Ricoeur (2018, p. 505), “[...] a representação mnemônica, veículo do vínculo com o passado, torna-se ela mesma objeto da história”. Assim, constitui-se estreita relação com a História, uma vez que é na memória “[...] onde cresce a história, que, por sua vez, dela se alimenta, procura salvar o passado para o presente e o futuro” (LE GOFF, 1990, p. 17), ou seja, a História não existiria sem o suporte da memória, sendo que cada uma dessas categorias possui as suas especificidades: a História trata dos acontecimentos humanos situados em um dado momento e contexto, enquanto a memória pode não estar necessariamente associada ao fato, mas ao subjetivo de quem narra (MAGALHÃES JUNIOR, 2003).

Gámez (2018, p. 170) corrobora esse entendimento ao enunciar que “[...] tanto la memoria como la historia se refieren a la manera como se selecciona e interpreta el pasado”¹, por isso são complementares e indissociá-

1 “[...] tanto a memória quanto a história referem-se à maneira como o passado é selecionado e interpretado” (GÁMEZ, 2018, p. 170, tradução das autoras).

veis para o entendimento do tempo transcorrido e para a formulação de caminhos possíveis. Então, a memória é mais do que um mecanismo de acumulação de informações que se torna, ao vincular presente e passado, fonte de ação e de transformação da realidade.

À vista disso, objetiva-se discutir sobre o conhecimento historiográfico formulado mediante a biografia de educadoras, com foco nas suas possibilidades de intervenção na prática educativa. Defende-se que, embora a biografia seja corriqueiramente associada apenas a um estudo histórico, ela também possui a capacidade de fomentar reflexões sobre o feito educativo, que por sua vez, pode ser modificado a partir do movimento de “olhar para trás” e refletir sobre o hoje. O foco, nessa perspectiva, é o imbricamento entre História da Educação, Memória e Biografia, assuntos tratados à luz de teóricos como Ricoeur (2018), Nóvoa (1992), Le Goff (1990), Franco (2003), Tardif (2002), entre outros.

1. História, História da Educação e Memória: articulações com o presente

No campo da História da Educação, os pressupostos que unem passado e presente para a projeção futura a modificam estruturalmente, de modo que, na perspectiva de Nóvoa (1992, p. 210), “[...] não podemos continuar prisioneiros de uma lógica historiográfica tradicionalista, mais adequada à legitimação política e ideológica do que à apropriação crítica e interveniente do passado”, cabendo aos estudiosos dessa área cessar com a reprodução conservadora da História da Educação, que se pauta essencialmente no arrolamento de fatos lineares e processuais sem qualquer articulação com o presente e sem perspectivas de interferência na realidade docente (SOUSA; FERNANDES, 2020).

Nessa seara, ao reconstituir hermeneuticamente o contexto educacional mediante a problematização sobre as práticas educativas de um determinado docente, importa também descortinar o que perma-

nece nas entrelinhas de um passado recente que pode ser útil à atualidade e ao futuro, pois é dessa maneira que “[...] a memória histórica se integra à memória viva [...] [e] [...] o caráter de enigma que obscurece as narrativas do passado longínquo se atenua, ao mesmo tempo que as lacunas de nossas próprias lembranças se preenchem e sua obscuridade se dissipa” (RICOEUR, 2018, p. 406). Assim sendo, a articulação passado-presente-futuro se apresenta como possibilidade de formulação de conhecimentos que incrementam a História Educativa, mas que a ela não se restringe, e ambiciona o concreto, haja vista que “[...] não se escreve a história da educação como se escrevia nas décadas anteriores [...]. Temos de ser audaciosos e ousar produzir um outro conhecimento histórico no domínio educativo” (NÓVOA, 1992, p. 210), conhecimento esse que permita a conscientização sobre o passado e que articule um projeto para o futuro, pois

Na sua gênese e em seu desenvolvimento, a História da Educação carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e de interpretar dos processos objetivos da educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro. (WARDE, 2010, p. 100).

Porquanto, a partir do objeto eleito para a escrita histórica da educação, é possível, mais do que compreender sobre os processos educativos de outrora, planejar o tempo futuro. Nessa tarefa, Demartini (2010, p. 83) explica que “[...] o enriquecimento da análise de várias questões educacionais só será possível com a utilização de relatos orais oriundos de uma grande diversidade de entrevistados, isto é, relatos de pessoas que atuaram em contextos diferentes e em posições distintas”, que possibilitem apreender o máximo de detalhes sobre a tarefa educativa, dado que a produção historiográfica que aqui se defende não se baseia em um amontoado de fontes remotas, mas em matérias do presente que permitam acessar o passado não tal como foi, e sim a partir de filtros e de percep-

ções do presente, o que torna a associação presente-passado muito mais verdadeira, visto que ela acontece no subjetivo, sob o olhar de quem a vivenciou (NUNES, 2014). Inclusive, para Fontana (2003, p. 82),

[...] al trabajar con la memoria colectiva, no se dedican a recuperar del pasado verdades que estaban enterradas bajo las ruinas del olvido, sino que usan su capacidad de construir 'presentes recordados' para contribuir a la formación de la clase de conciencia colectiva que corresponde a las necesidades del momento. No sustrae lecciones inmediatas de situaciones del pasado que no han de repetirse, como se suele pensar, sino creando escenarios en que sea posible encajar y interpretar los hechos nuevos que se nos presentan².

À vista disso, as memórias são imbuídas pelas sensações do vivido e estão sujeitas às influências do presente, de modo que o passado é internalizado e, mesmo que inconscientemente, serve de mecanismo para projetar novos cenários, distintos daqueles anteriores, podendo contribuir para evitar a repetição de erros quando se trata de feitos e/ou de experiências consideradas negativas para o indivíduo e seus pares (NEIRA, 2018). No campo da História da Educação, Bueno (2018) acredita que essa tarefa é dificultada pelo desprestígio da memória dos profissionais que atuam em sala de aula, havendo primazia pela formulação de conhecimentos sem que haja contato com os docentes, condutas já denunciadas por vários estudiosos da área, a exemplo de Nóvoa (1992, p. 94), que afirma ser “[...] inerente à história da educação um alcance prático” para que ela possa se tornar subsídio aos campos que lidam diretamente com essa tarefa, a exemplo da Pedagogia.

2 “[...] ao trabalhar com a memória coletiva, eles não se dedicam a resgatar as verdades passadas que estavam sepultadas nas ruínas do esquecimento, mas utilizam sua capacidade de construir ‘presentes lembrados’ para contribuir com a formação do tipo de consciência coletiva que corresponde às necessidades do momento. Não tira lições imediatas de situações passadas que não devam ser repetidas, como muitas vezes se pensa, mas antes criando cenários nos quais seja possível encaixar e interpretar os novos fatos que nos são apresentados” (FONTANA, 2003, p. 82, tradução das autoras).

Ora, se a inovação na perspectiva de formulação do conhecimento historiográfico exige que se firme compromisso com a prática, haja vista que, segundo Ricoeur (2018), a História deixou de ser apenas conhecimento sobre um tempo remoto e passou a ser conhecimento do presente e para o futuro, à biografia compete abarcar para si tal responsabilidade, uma vez que “[...] investigar aspectos do passado, buscando captar vidas, escolhas individuais, ações em grupo, é um ato marcado por inquietações do nosso próprio tempo; um ato, ao mesmo tempo social e pessoal, resultado da relação entre o passado e o presente” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 27).

2. A escrita biográfica e o campo da Educação

A reconstituição da trajetória de educadoras, ou seja, da biografia, a partir da análise das relações individuais e coletivas, viabiliza a apreciação descritiva das suas vivências e contribuições educativas. Descortinam-se, assim, minúcias acerca da Pedagogia empregadas em determinado tempo e espaço, “[...] o que aponta para a relevância de estudos enviesados para as novas formas de constituir o conhecimento da história educativa” (SOUSA; FERNANDES, 2020, p. 8). Porquanto, há que se considerar as experiências docentes até então anônimas, para a (re)formulação da Pedagogia como ciência da e para a Educação, área responsável por refletir e organizar a prática docente (SCHMIED-KOWARZIK, 1982).

Tendo em vista que a Pedagogia é uma ciência que deve se fundamentar pela relação teoria e prática, a socialização de experiências docentes, sejam elas antigas ou contemporâneas, suscita outras leituras para a área educativa, já que saber como um educador, em sua época e em condições profissionais singulares, enfrentou os problemas do seu tempo é essencial para traçar novos caminhos e aprimorar as estratégias pedagógicas. Vieira (2002, p. 11) reforça esse ponto de vista ao esclarecer que “[...] somente a consciência do passado, iluminada pelo

conhecimento do presente, pode ajudar a construir um melhor futuro”. Por isso, uma vez que o estudo biográfico hermenêutico assume caráter acadêmico e não se limita à exposição da vida dos sujeitos, busca situá-los nos seus contextos e períodos, realçando as suas posturas e práticas docentes. Entende-se, pois, que biografar professoras importa não só para a História da Educação, mas também para incrementar a formulação do conhecimento que interfere diretamente na prática educativa.

Corroborando essa discussão, Therrien (2018, p. 4) leciona que “[...] a história ensina como o mundo humano se desenvolveu. A memória revela como, nos silêncios da noite, ocorreram os mais conflituosos embates [...]. Cabe à oralidade juntar a história e a memória nas práticas educativas”. Tal compreensão permite entender que a problematização do conhecimento docente de professoras que vivenciaram um determinado período é uma possibilidade de suscitar reflexões sobre a prática docente, dado que o professor em exercício ou em formação, ao tomar conhecimento sobre os percursos trilhados por outrem e refletir sobre eles, pode reformular a sua prática (FRANCO, 2003).

Além disso, tendo em vista que a Pedagogia necessita traçar diálogo com a prática para então orientá-la, o estudo biográfico de educadoras contribui sobremaneira para a formulação de uma Pedagogia intercalada à prática, uma vez que “[...] a teoria pedagógica não é apenas uma análise que retrata a realidade educacional, mas um guia para o educador se tornar consciente da responsabilidade de sua atividade educativa” (SCHMIED-KOWARZIK, 1982, p. 13). É crucial, então, que a realidade docente seja realçada, discutida e problematizada a partir das memórias e das oralidades desse grupo, pois, “[...] se para o preenchimento das lacunas do passado remoto, somente a memória escrita pode contribuir para decifrar o que foi feito, [...] a memória oral, com certeza, oferece possibilidades de se ter uma imagem viva do que passou” (VIEIRA, 2002, p. 377).

Por isso, a reflexão da educação a partir do estudo da trajetória de educadoras “[...] *no dice tanto sobre los acontecimientos pasados como sí del*

*significado y la utilidad que le otorgan los sujetos en el presente y en la construcción de futuros viables*³ (BUENO, 2018, p. 104), auxiliando na formulação de teorias docentes, tornando prático o conhecimento histórico formulado a partir da escrita biográfica com foco na prática docente em sala de aula. Nessa trama, que coloca o testemunho oral no centro da pesquisa para a reconstituição e interpretação de distintas representações e memórias sobre o passado, percurso denominado por Bueno (2018, p. 35) como “pedagogia da memória”, já que, “[...] *por medio del testimonio, se puede observar la multiplicidad de versiones sobre el pasado, sus modificaciones – no lineales – en el transcurrir del tiempo*”⁴, a História é relato do passado, que, com os seus conhecimentos, torna “[...] *la memoria como dispositivo de trabajo pedagógico y se convierte en un elemento de tensión y sistematización de la experiencia docente [...], logrando tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial [...]*”⁵ (BUENO, 2018, p. 101).

Embora tais ensinamentos sejam poucos explanados no campo da educação, até mesmo porque a tradição da biografia em programas de pós-graduação é recente, a aproximação dos pesquisadores com as práticas desenvolvidas em sala aula é defendida há muitos anos (SAVIANI, 2008). Sobre esse assunto, Tardif (2002) declara que o saber experiencial, aquele apreendido a partir das múltiplas experiências no magistério, é crucial para a constituição e formulação de saberes docentes⁶ e, por isso, mais uma vez, a biografia de professoras firma a sua contribuição para a educação e reforça a sua possibilidade de intervir na prática,

3 “[...] não diz muito sobre eventos passados, mas sobre o significado e a utilidade que os sujeitos lhe dão no presente e na construção de futuros viáveis” (BUENO, 2018, p. 104, traduziu-se).

4 “[...] por meio do depoimento, é possível observar a multiplicidade de versões sobre o passado, suas modificações – não lineares – ao longo do tempo” (BUENO, 2018, p. 35, traduziu-se).

5 “[...] a memória como um dispositivo de trabalho pedagógico e torna-se elemento de tensão e sistematização da experiência docente [...], conseguindo sublinhar os ângulos da memória e da história oficial [...].” (BUENO, 2018, p. 101, traduziu-se).

6 De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes referem-se aos conhecimentos que os profissionais da educação devem apreender ao longo do exercício e são divididos em quatro: experienciais, profissionais, disciplinares e curriculares.

já que proporciona o conhecimento da realidade educacional da contemporaneidade ou de tempos passados, permitindo a reflexão aprofundada acerca desses eventos e consequentes transformações mediante a “[...] compreensão de docências a partir de subjetividades que entrelaçam histórias individuais e coletivas na interface com as experiências de ensino e aprendizagem [...]” (FIALHO; SOUSA; FREIRE, 2020, p. 394).

Ademais, levando em consideração que em educação o domínio da teoria deve ser vinculado à prática social (FRANCO, 2003) e que “[...] o rumo da ação que o docente desencadeia corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimentos que dão sustentação à sua tomada de decisão de intervenção no contexto de ensino” (THERRIEN, 2012, p. 6), conclui-se que estudar minuciosamente o trabalho pedagógico de educadoras amplia as possibilidades de mudança no contexto analisado, sendo possível formular conhecimentos a partir da reflexão da prática pedagógica exercida no passado e/ou no presente.

Nessa direção, o estudo biográfico sobre professoras torna suscetível a apreciação do processo de ensino e aprendizagem por elas desenvolvido nos seus contextos singulares, descortinando problemas, dilemas, sucessos e insucessos sobre como se desenvolveu a escolarização formal em seus espaços. Esse empreendimento não só aclara peculiaridades da História da Educação outrora em anonimato como também pode facultar a delimitação de novos rumos para aprimorar a matéria educativa, posto que é a partir da experiência que o saber pedagógico deve ser refletido e reformulado e, consoante Fonseca (2018, p. 213), “[...] *la memoria expresada en los relatos orales se constituye en una forma de producción de realidad y epistemología y una forma de transmisión de saberes [...]*”⁷. Em razão disso, através da memória, as narrativas docentes permitem aflorar outras versões sobre o universo educativo,

7 “[...] a memória expressa nas histórias orais constitui uma forma de produção de realidade e epistemologia e uma forma de transmissão de conhecimentos” (FONSECA, 2018, p. 213, traduziu-se).

fazendo emergir pormenores atrelados à subjetividade que potencializam a construção do conhecimento sobre as práticas educativas, cultura escolar e outras nuances a respeito da formação de professores, suas práticas e representações (FIALHO; SANTOS; SALES, 2019).

Importa esclarecer que o escopo não deve ser realçar agentes educativos para exaltá-los, criticá-los, imortalizá-los e/ou apologizar ideias e acontecimentos a eles vinculados. Uma vez, porém, reconstituídas as suas histórias, é imprescindível avaliá-las e discuti-las a partir dos seus condicionantes históricos e sociais e, ao interrelacionar as distintas experiências e reconhecer quais condutas obtiveram êxito, refletir como podem corroborar para os tempos atuais e futuros, “[...] nosso julgamento não modificará o que ocorreu. Entretanto, [...] poderá modificar tudo, pois estamos dizendo que são os valores e atitudes de A, e não de B, que pretendemos manter e ampliar no presente” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 26). Isso não significa enquadrar as condutas das biografadas aos nossos valores, moral, desejos e crenças, mas analisar experiências para então perceber quais práticas podem ser úteis para os tempos atuais e futuros. Nessa perspectiva, Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010, p. 28) ensinam que

A importância da história está, portanto, no exemplo de possibilidades, concretizadas ou abortadas, na permanente ebulição de valores socioculturais e experiências várias. Na diversidade que pode nos ajudar a entender quem somos (inclusive pela constatação das diferenças), o que queremos e como pretendemos fazer a nossa história. A produção historiográfica [...] é, pois, arraigada no presente, no compromisso social contemporâneo.

Por isso, na escrita biográfica de professoras, a História e a memória não são áreas do conhecimento dissociadas da ação prática, já que, por meio da memória, a História da Educação é alicerçada e, então, os conhecimentos por ela articulados são úteis para delinear novos caminhos às práticas educativas. Partindo dessa compreensão e dos ensina-

mentos de Franco (2003), de Nóbrega-Therrien e Therrien (2013) e de Tardif (2002), ao lecionarem que todo professor é produtor de conhecimento, entende-se que o estudo centrado na trajetória profissional de professoras, sob o intento de discutir as suas práticas docentes, é instrumento valioso para ampliar as discussões da área educativa, haja vista que nessa abordagem são articulados conhecimentos que partem da realidade vivenciada, possibilitando diálogo entre o saber teórico formulado pelos estudiosos da Educação e a prática efetivada pelas docentes.

Alargando esta discussão, Nóvoa (1995, p. 25) considera que as pesquisas focadas no exercício profissional e na formação docente devem ser incrementadas por “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, pois esse exercício proporciona o diálogo entre os saberes e as práticas tecidas nos tempos remoto e presente (ZANOTTO; SOMMERHALDER; MARTINS, 2019). Por isso, uma vez que “[...] a memória revivida faz ressoar silêncios e omissões, levantando véus daquilo que foi calado e sufocado” (ALMEIDA, 1998, p. 12), a escrita centrada na vida e nos seus desdobramentos, problematizada mediante narrativas e memórias de professoras, configura-se em insumo crucial para fomentar o progresso do conhecimento no campo da Educação e da História da Educação, especialmente no que concerne à subárea “formação de professores”, por viabilizar o entendimento da prática docente a partir de subjetividades individuais e coletivas. Tal feito possibilita (re)olhar para a Educação a partir de perspectivas ainda obscuras, não referenciadas nos documentos oficiais (FIALHO; SOUSA; FREIRE, 2020), sinalizando caminhos possíveis.

Ao realizar levantamento sobre a História da Educação cearense por intermédio de documentos que abarcam do período Colonial ao Republicano, Vieira (2002) constatou a necessidade de reconstituir a história educacional desse estado a partir dos sujeitos envolvidos com a docência. Na oportunidade, lamentou a escassez de pesquisas focadas em personalidades educadoras e, então, realçou a valia de empreender

estudos que traçam um paralelo entre os vários sujeitos envolvidos com a escolarização, pois “[...] a reconstituição da trajetória e das ideias pedagógicas de diferentes sujeitos que exerceram protagonismo no passado recente há de delinear novos olhares sobre a educação cearense” (VIEIRA, 2002, p. 377).

À vista disso, certifica-se que realçar tais vivências coloca-nos “[...] em direção a um passado que, ao mesmo tempo em que pertence àqueles de nossos ancestrais ainda em vida, nos põe em comunicação com as experiências de uma outra geração que não a nossa” (RICOEUR, 2018, p. 405-406), o que amplia o conhecimento sobre nuances ainda obscuras. Nessa tessitura, a abordagem de práticas educativas dos nossos antepassados em pesquisas biográficas lança lume a saberes que podem auxiliar as discussões contemporâneas, fomentando perspectivas para a escolarização formal, visto que “[...] tão importante quanto oferecer uma nova contribuição sobre momentos decisivos da história da educação [...] é a possibilidade de descortinar novos olhares sobre o nosso legado histórico” (VIEIRA, 2002, p. 11), de forma que gerem conhecimentos úteis para aprimorar a realidade escolar.

As contribuições da biografia de professoras para as áreas da Educação e da História da Educação cearense é fato já comprovado por vários estudiosos associados ao grupo de pesquisa em Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE). A título de exemplo, temos Fialho, Lima e Queiroz (2019, p. 1), que *publicizaram* “[...] a história de vida de Aída Balaio (1897-1970), com ênfase na sua atuação educativa, na interface com o contexto político, cultural e social da região do Mucuripe, Fortaleza, Ceará”; Santos (2020), que traçou a biografia de Maria Socorro Lucena Lima, com foco na sua prática docente em nível superior no Ceará, especialmente na UECE; bem como Sousa (2019), que se debruçou sobre a trajetória docente de Elisabeth Silveira, uma educadora religiosa de Fortaleza-CE, destacando aspectos que perpassaram pela formação de moças de elite econômica no Colégio da Imaculada Conceição; e Carvalho (2018), que,

na mesma perspectiva, biografou Irmã Maria Montenegro, outra docente vinculada à mencionada instituição educativa.

Fialho, Sousa e Díaz (2020), de modo semelhante, dedicaram-se à escrita sobre a formação da educadora Rosa Maria Barros, destacando vivências que influenciaram a sua decisão por seguir a formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado e explanando sobre a repercussão de suas escolhas na prática como professora universitária. A docente, militante e primeira prefeita de Fortaleza, Maria Luíza Fontenele, por sua vez, teve a sua vida registrada por Freire (2017); a primeira mulher docente do Liceu do Ceará foi objeto de estudo de Sá (2018); e a professora Raquel Dias teve a sua experiência universitária imbricada com a atuação política traçada por Fialho, Santos e Freire (2020).

Em suma, trata-se de estudos variados que, em regra, biografaram professoras com histórias singulares, atuantes na Educação Básica ou no Ensino Superior, na capital cearense ou em cidades interioranas, mas que, apesar das diferenças, objetivaram escopos semelhantes: reconstituir a história de mulheres protagonistas da Educação com foco nas suas trajetórias formativas e/ou nas suas práticas educativas, oportunizando a reflexão sobre aspectos educativos singulares e incrementando a História da Educação.

Considerações finais

O objetivo foi discutir sobre o conhecimento historiográfico formulado mediante a biografia de educadoras, com foco nas suas possibilidades de intervenção na prática educativa. Nesse empreendimento, foi possível perceber que a escrita histórica passou por reformulações ao longo do tempo e essa tarefa, hoje, não se restringe à rememoração de fatos e acontecimentos que aconteceram em tempos longínquos, como prescreve a vertente tradicional da história. Transpondo essa compreensão para o campo da História da educação, entende-se que há necessidade de superação da historicidade de forma conservadora

e, principalmente, que esta ceda lugar ao registro de histórias do tempo presente, que uma vez refletidos, subsidiem a atividade prática desenvolvida em sala de aula.

Certifica-se que a biografia centrada em educadoras se constitui em uma forma de registro histórico que corrobora a História da Educação, já que a partir das memórias individuais e coletivas desses profissionais é possível conhecer aspectos atinentes às formas de escolarização do tempo passado. Além disso, ao possibilitar a reflexão sobre o passado sob o intento de descortinar aspectos que podem ser úteis à contemporaneidade e ao tempo vindouro, a articulação entre passado, presente e futuro torna viável (re)pensar condutas e formas de direcionar os assuntos educativos, tal modo que o conhecimento da História da Educação possui a capacidade de intervir na prática. Nessa perspectiva, a Pedagogia, área que trata também da tarefa educativa desenvolvida em sala de aula, pode ser fortalecida pela escrita biográfica centrada em profissionais do ensino, já que esse campo do conhecimento reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem e necessita considerar a realidade vivenciada cotidianamente por educadores.

Conclui-se que a biografia, alicerçada pela memória de profissionais atuantes em sala de aula, reforça a História da Educação, que por sua vez, ao tratar de experiências passadas sobre feitos, métodos e posturas docentes, permite vislumbrar mudanças na prática. Por isso, ressalta-se a importância de formular conhecimentos da História da Educação a partir da escrita sobre a vida de professoras, grupo relegado ao esquecimento, mas que tem muito a contribuir para repensar a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M de A. História, literatura e educação como fontes para pesquisas biográficas. In: FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J. dos S; ALMEIDA, G. M de A; SANTANA, J. R. (Org.). **Ensaio de memórias e oralidades**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 15-28.

ALMEIDA, J. S de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BERTUCCI, L. M; FARIA FILHO, L. M; OLIVEIRA, M. A. T de. **Edward P. Thompson História e Formação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BUENO. F. C. Metodología de la historia oral y las memorias en el ámbito educativo. In: BUENO, F. **Historia oral y memorias um aporte al estado de la discusión**. Colombia: Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2018, p. 71- 108.

CALDAS, A. L. **Experiência e narrativa: uma introdução à história oral**. Maceió: EDUFAL, 2013.

CARVALHO, S. O. C. **Irmã Maria Montenegro: atuação educacional empreendida em Fortaleza, Ceará (1945-1987)**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

DEMARTINI, Z de B F. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (Org.). **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DORATIOTO, F. Escrever a História do grande personagem histórico. In: PRIORE, A. (Org.). **História, memória e patrimônio**. Maringá: Eduem, 2009, p.13-22.

DOSSE, F. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FIALHO, L. M. F.; LIMA, A. M.; QUEIROZ, Z. F de. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra, **Educação Unisinos**, v. 23, n.1, p. 48-67, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2019.231.04/60746740> Acesso em: 8 dez. 2020.

FIALHO, L. M. F., SANTOS , H. F. dos.; FREIRE , V. C. C. Biografia da Professora Raquel Dias Araújo: um olhar sobre a docência universitária e a militância política. **History of Education in Latin America - HistELA**, v.3, p.1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20562> Acesso em 6 dez. 2020.

FIALHO, L. M. F; SANTOS, F. M. B dos.; SALES, A. M. Pesquisas biográficas na história da educação. **Cadernos de pesquisa**. v. 26, n. 3, p.11-29, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743/6898#>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. de; FREIRE, V. C. C. Pesquisas em história da educação publicadas por periódicos do norte e nordeste do Brasil. **Práxis Edu-**

cacional, v. 16, n. 40, p. 382-403, 2020. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6904>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, N. M. C.; DIAZ, J. M. H. Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência. **Revista Cocar**, v. 8, p. 371-387, 2020. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3083>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

FONSECA, J. P. O. Memórias, identidades y territorios In: BUENO, F. **Historia oral y memorias um aporte al estado de la discusión**. Colombia: Editorial Universidad del Rosario, 2018, p. 203-232.

FONTANA, J. **¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?** Bogotá: Pensamiento Crítico, 2003.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, V. C. C. **Maria Luiza Fontenele: educação e inserção política**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GÁMEZ, I. L. T. Educación, conflicto y paz: una reflexión de contexto In: BUENO, F (Org.). **Historia oral y memorias um aporte al estado de la discusión**. Colombia: Universidad del Rosario, 2018, p. 153- 202.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990, p.462-476.

LEVILLAIN, P. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, R (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 145-146.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Vigilância, transgressão e “punição”**: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969). 2003. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

NEIRA, M. A. Prólogo. In: BUENO, F. C. **Historia oral y memorias um aporte al estado de la discusión**. Comombia: Editorial Universidad del Rosario, 2018, p. 9-10.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: UECE, 2010.p. 33-51.

NÓVOA, A. **Inovação e história da educação Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

NUNES, L. Prefácio. In: In: FIALHO, L, M, F; MACHADO, C, J, dos S; ALMEIDA, G, M de A; SANTANA, J, R (Org.). **Ensaio de memórias e oralidades**. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 11-17.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Editora Unicamp, 2018.

SÁ, E. C. V de. **Educadora Henriqueta Galeno**: biografia de uma literata e feminista (1887-1964). 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, F. M. B dos. **Biografia da educadora Maria Socorro Lucena Lima**: formação educativa e contribuições profissionais para a formação de professores no Ceará. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

SOUSA, F. G. A. S de.; FERNANDES, F. R. Principais discussões tecidas nas publicações mais citadas da Revista Educação & Formação (2016-2019). **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3473> Acesso em: 7 jul. 2020.

SOUSA, F. G. A de. **Irmã Elisabeth Silveira**: história e memória de uma freira educadora cearense. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. **Palestra de abertura V Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – SEPEMO**, Fortaleza, setembro de 2018.

TERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, C; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e docência na educação superior - implicações para a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 109-132.

VIEIRA, S. L. **História da Educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WARDE, M. J. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L. (Org.). **História e História da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2010. p. 96-108.

XAVIER, A. R.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. **História, Memória e Educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

ZANOTTO, L.; SOMMERHALDER, A.; MARTINS, A de O. Fragmentos de memórias escolares: contribuições das narrativas na prática de formação de professores. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 467-487, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5629>>. Acesso em: 05 abr. 2020.



AS ARTES DE LÍNGUA E O MÉTODO JESUÍTICO NOS SERTÕES DA AMÉRICA PORTUGUESA

ANE LUÍSE SILVA MECENAS SANTOS

Ao nos depararmos com os textos que relatam acerca dos métodos de ensino dos jesuítas na América portuguesa, comumente, há uma preocupação em remontar a experiência local ao projeto instituído ao *Ratio Studiorum* e as prédicas dos Exercícios Espirituais (MANACORDA, 2010, p 248). No entanto, ao analisar uma ordem que atuou em diferentes paragens ao longo do tempo, da sua criação, expulsões, extinção e restauração precisamos atentar também para as especificidades locais. De que forma podemos mensurar a circulação dos saberes? Como podemos identificar a tradução cultural presente nos textos desses padres?

Na segunda metade do século XX, diversos estudos passaram a problematizar os pressupostos fundantes de um método atrelado a conceitos como a aculturação e de um modelo estático de ensino empregado pelos padres. Diante da necessidade de redução da escala de análise, o presente estudo busca identificar a partir das Artes de línguas, sistematizadas por jesuítas, na segunda metade do século XVII, os métodos de apreensão da oralidade indígena, bem como a adequação do método a realidade local.

1. O amplo contexto de gramatização das línguas

Desde a conquista, desencadeada ao final do século XV, os reis católicos da Península Ibérica perceberam a necessidade de conhecer, normatizar e produzir obras que minimizassem os “obstáculos” de comunicação entre os europeus e os indígenas, o que implicava traduzir a oralidade indígena para um conjunto de códigos linguísticos já sistematizados e difundidos. Esse processo se insere no que se convencionou chamar de “gramatização das línguas” (AUROUX, 1992).

No caso da Espanha, ao final do século XV, Elio Antón de Nebrija publicou duas obras precursoras do processo de sistematização do espanhol, a primeira, *Introductiones Latinae* (1481) e, em seguida, a obra *Gramática* (1492)¹. Em Portugal, um processo semelhante ocorreu. Transcorridos cinquenta e cinco anos da publicação da primeira obra de Nebrija, em 1536, foi publicado o livro a *Gramática de Lingoa-gem Portuguesa*, de autoria do padre Fernão de Oliveira. Estas iniciativas parecem demonstrar que, concomitantemente ao processo de expansão territorial, os impérios ibéricos estavam estruturando as bases do próprio Estado, vinculadas à adoção de regras gramaticais que orientariam a comunicação escrita, um processo que, anos depois, se observaria também nos espaços coloniais conquistados. Essa é uma característica das ações desses impérios do início da época Moderna.

Ao longo do século XVI, a Espanha intensificou o projeto de sistematização linguística. A ampliação dos limites imperiais contribuiu para elaboração de um conjunto de impressos, os quais versassem acerca das mais diversas línguas constituídas na oralidade e que passaram a ser estudadas e normatizadas adotando a mesma lógica latina das

1 MATILLA TASCÓN, Antonio. Las impresiones de la Gramática de Nebrija en los siglos XVII y XVIII”. IN: *Varia Bibliographica. Homenaje a José Simón Díaz*, Kassel, Edition Reichenberger: 1998, p. 468.

gramáticas. Conforme se constata ao observar o quadro 1, no qual fica evidente a diversidade de instrumentos produzidos:

Quadro 1: Lista de obras que normatizaram línguas indígenas na América Hispânica

Ano de publicação	Autoria	Obra
1547	Andrés de Olmos (franciscano)	Arte de la lengua Mexicana
1555	Domingo de Vico (dominicano)	<i>Vocabulario en lengua cakchiquel, quiché y zutuhil,</i>
1555	Alonso de Molina (franciscano)	Vocabulario en lengua náhuatl
1558	Maturino Gilberti (franciscano)	Arte de la lengua de Michuacan
1559	Maturino Gilberti (franciscano)	Vocabulario en lengua de Mechuacan
1560	Domingo de Santo Tomás (dominicano)	Gramática o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Perú
1571	Alonso de Molina (franciscano)	<i>Arte de la lengua mexicana,</i>
1571	Juan de la Cruz (Carmelita)	Doctrina christiana en lengua huasteca
1571	Alonso de Urbano (franciscano)	Arte breve de la lengua otomí y vocabulario trilingüe
1571	Alonso de Urbano	<i>Vocabulario en lengua tzeltal</i>
1578	Juan de Córdova (dominicano)	Arte en lengua zapoteca vocabulo
1585	Antonio de Bárcena (jesuíta)	Arte de la lengua Toba
1593	Antonio de los Reyes (dominicano)	Arte en lengua mixteca

As obras elencadas no quadro fazem parte de um conjunto de impressos que refletem a necessidade de conhecimento e de domínio das mais variadas línguas dos povos originários do território que se convencionou chamar de América, num esforço de tradução dos códigos de comunicação oral para os que orientavam a escrita. A produção de gramáticas e vocabulários deve ser, por isso, inserida neste esforço de

normatização das Coroas ibéricas levada a efeito ao longo do período moderno.

Em grande medida, coube aos missionários, encarregados da conversão das populações que habitavam os diferentes territórios coloniais dos impérios ibéricos, a tarefa de sistematizar os conhecimentos das línguas nativas e de colaborar, através da catequese, para sua sujeição às Coroas de Portugal e da Espanha. No caso da América Espanhola, das treze obras produzidas no período de 1546 a 1593, todas foram produzidas por religiosos de diferentes ordens: quatro dominicanos, três franciscanos, dois jesuítas e um carmelita.

Data de 1585 a primeira gramática escrita por um jesuíta. Trata-se da obra *Arte de la lengua Toba*, de autoria do padre Antonio de Bárcena; a primeira dentre muitas outras que sistematizaram a vasta experiência linguística dos membros da Companhia em diferentes continentes. À escrita pelo padre Bárcena se seguiram outras gramáticas que se deriveram nas línguas nativas americanas, como se observa no Quadro 2:

Com base no quadro 2, é possível inferir que os jesuítas passaram a se dedicar a elaboração e impressão de Artes e vocábulos indígenas, durante o período de União Ibérica (1580-1640). Entre a publicação da primeira obra, em 1585 e 1639, identificamos treze instrumentos linguísticos que versam acerca de diferentes povos que habitavam a América ibérica. Assim, poderíamos identificar esse primeiro momento ao processo das conquistas dos espaços coloniais, dos quais para América portuguesa temos dois livros de língua Geral, o qual parte da tentativa de criar um código linguístico falado em toda a costa do litoral do Brasil. E, salientar as obras do padre Antonio Ruiz de Montoya, as quais se dedicam aos povos Guarani, e podem ser pensadas como instrumentos para a fronteira desses Impérios. Um segundo momento, constitui-se com as ampliações das zonas de colonização para os sertões.

Quadro 2: Lista de obras jesuítas que normatizaram línguas indígenas na América

Ano de publicação	Autoria	Obra
1595	Jose de Anchieta	<i>Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil</i>
1595	Antonio del Rincón	Gramática de la lengua náhuatl
1603	Ludovico Bertonio	<i>Arte y grammática muy copiosa de la lengua aymara,</i>
1607	Diego González Holguín	<i>Gramática y arte nueva de la lengua general de todo el Peru, llamada lengua Qquichua, o lengua del Inca</i>
1608	Luis de Valdivia	<i>Arte y gramatica general de la lengua que corre en todo el Reyno de Chile,</i>
1608	Diego González Holguín	<i>Vocabulario la lengua general de todo el Peru, llamada lengua Qquichua, o lengua del Inca</i>
1612	Ludovico Bertonio	<i>Vocabulario de la lengua aymara</i>
1619	Bernardo de Lugo	<i>Gramática en la lengua general del nuevo reyno llamada Mosca</i>
1619	Diego de Torres Rubio	Arte de la lengua Quichua
1621	Luiz Figueira	<i>Arte de grammatica da lingua brasilica</i>
1639	Antonio Ruiz de Montoya	<i>Tesoro de la lengua guaran</i>
1639	Antonio Ruiz de Montoya	<i>Arte de la lengua guaraní</i>
1698	Ludovico Vincenzo Mamiani	<i>Arte de grammatica da lingua brasilica da nação Kiriri</i>
1701	Pedro Marbán	<i>Arte de la lengua moxa con su vocabulario y catecismo,</i>
1732	Antonio Machoni	<i>Arte y vocabulario de la lengua lule y tonocoté,</i>
1765	Andrés Febres	<i>Arte de la lengua general del Reyno de Chile</i>

Vale a pena destacar que os jesuítas também se dedicaram à escrita de vocabulários e gramáticas que sistematizaram línguas faladas em outros locais do Império português, como no Congo (*Doutrina christã na língua do Congo*, de autoria de Cornélio Gomes, publicado em 1556), em Malabar (*Arte de língua malabar em português*, de Henrique Henriques, impressa em 1595), na Índia (*Cartilha em tamul e português*, de 1554) e no Japão (*Arte da língua de Japam*, de 1608, escrita pelo jesuíta João Rodrigues).

Cabe, mais uma vez, ressaltar que a escrita e divulgação desses manuscritos e, posteriormente sob a forma de impressos, resulta da conjugação de interesses das Coroas ibéricas e das ordens religiosas que viriam a se dedicar à evangelização. Não é possível, portanto, dissociar as ações das ordens religiosas na América, na África ou no Japão das motivações estatais que nortearam a ocupação desses territórios, e que têm relação com as alianças e redes que se constituíram nos territórios coloniais, como apontamos no primeiro capítulo. Na América portuguesa, como se pode constatar no documento que transcrevemos abaixo, a implantação da normatização linguística se mostrava cada vez mais necessária, e, através dela, o Império português pretendia “civilizar costumes” (ELIAS, 1994, p.7) e “subjuugar os rivais”:

Sua Magestade que Deus guarde, foi servido mandar à villa de São Paulo, e as mais circunvizinhas, levantar um Terço de Infanteria paga, de que é Mestre de Campo Manuel Alvres de Moraes Navarro, para a conquista, que manda fazer ao Gentio Barbaro da Capitania do Rio Grande, e porque para o dito Terço é necessário para Capellão-mor um sujeito, que fale a língua da terra, e em que concorra, virtude, prudência, zelo e bons costumes (...)²

Em vários documentos que tratam da administração da colônia relatam a necessidade de controle da comunicação e incentivam a publicação de impressos. Desde os primórdios da colonização, os jesuítas estiveram envolvidos na adoção de estratégias de aproximação que facilitassem a comunicação com os nativos e na elaboração de catecismos, como salientado por Castelnau-L’Estoile (2006, p. 152-153). Estas obras, aliás, têm relação com os Exercícios Espirituais escritos pelo fundador

2 Carta para o Provincial do Convento de São Francisco do Rio de Janeiro dar um Capellão, que saiba a língua da terra, ao Mestre de Campo Manuel Alves de Moraes Navarro. Bahia, 18 de outubro de 1697. In: Documentos Históricos. 1675-1709. Correspondência dos Governadores Geraes. Vol. XI. Rio de Janeiro: Augusto Porto, 1929.

da Ordem, Inácio de Loyola, com o Plano de Conversão do Gentio, do padre Nóbrega, e com as orientações resultantes da Visita do Pe. Christóvão de Gouvea.

2. As Artes para os sertões de dentro da América portuguesa

Dentre as obras produzidas no segundo momento da colonização, identificamos como já apontado, reedição de obras que versavam acerca da língua geral, atendendo a comunicação para a costa do Brasil, como ao Estado do Maranhão e Grão Pará, uma em língua Angola e uma em língua Kiriri.

Dentre os Kiriri destaca-se os dialetos Kipeá, Dzubukuá, Kamuru e Sapuyá. Os dois primeiros foram alvo de estudo, o primeiro foi analisado pelo padre Mamiani e o segundo pelo capuchinho Bernardo de Nantes. No catecismo Kiriri do padre jesuíta são destacados os hábitos e costumes da população, tanto no *Catecismo da Doutrina Christãa na Lingua Brasilica da Nação Kiriri* como na *Arte de Grammatica da Lingua Brasilica da naçam Kiriri*.

Ao analisarmos os prefácios da *Gramática em Língua Angola e da Gramática em Língua Kiriri*, constatamos um ponto em comum entre elas: a preocupação em sistematizar um sistema linguístico oral a partir de uma lógica pautada no modelo latino (BATISTA, 2014). Assim, para a elaboração das gramáticas indígenas, os padres buscaram equivalências, categorias gramaticais latinas que se assemelhassem às categorias das línguas dos índios.

El Arte, o sea el libro de gramática y de explicación de las sutilidades da lengua, impresso o no, era la herramienta para entrar en contacto con la légua, que utilizaba en el recinto del colégio, o sea en el ámbito de las cátedras de la lengua, para un aprendizaje teórico. Su complemento práctico indispensable era el uso, o se ala inmersión en la légua de los índios fuera de su contacto ya tenía largos años de aplicación en Brasil. (MALDAVSKY, 2013, p. 282)

Mas, para além das regras emanadas do Estado português e da própria ordem, é preciso considerar que foi a experiência na aldeia, atrelada ao longo período de contato com os índios que possibilitou a sistematização das línguas indígenas pelos missionários. No caso de Mamiani, não seria diferente. À sua experiência, se somariam a de missionários que o antecederam no trabalho missionário junto aos Kiriri e, ainda, os modelos de gramáticas vigentes, que se adequavam à prática de escrita do Setecentos, como se poderá observar na sua organização, e conforme descreveu o capuchinho Martinho de Nantes:

(...) todos os nossos missionários entre os cariris se empenharam em aprender a sua língua, sem o uso da qual era impossível transformá-los em verdadeiros cristão, pois que é natural do bárbaro a barbaria. Seriam macacos para imitar o que vissem fazer ou papagaios para repetir o que lhes ensinarem, mesmo sem o compreender, e, por consequente, sem fé e sem conhecimento de que deviam saber. Tendo chegado antes de todos a essas nações, e cinco anos de qualquer outro missionário, fiz um dicionário da língua cariri, uma arte ou rudimento da doutrina cristã e um modelo de exame para confissão, e traduzi a vida de alguns santos, elaborando cânticos espirituais sobre os mistérios da fé empregando o tom dos hinos, cujo canto é mais agradável para facilitar aos missionários o uso de sua linguagem (NANTES, 1979, p. 18).

É plausível supor que os padres da Companhia de Jesus tenham discutido estratégias e a elaboração de textos de sistematização da língua Kiriri com os capuchinhos, uma vez que a *Relação* de Martinho de Nantes refere a constante comunicação entre eles. Sabe-se, também, que em suas viagens a Salvador, o capuchinho costumava descansar na aldeia de Canabrava e que os jesuítas também visitaram a sua missão.

No ano de 1685, dois reverendos padres missionários jesuítas, dos quais um tinha pelo menos trinta anos de missão, vieram expressamente de setenta léguas de distância para visitar a nossa mis-

são, em consequência do grande renome que havia conquistado, e permaneceram três meses inteiros com os nossos missionários do rio de S. Francisco e os ajudaram a confessar os nossos índios pela Páscoa. Um deles, chamado padre João de Barros, português, sabia perfeitamente a língua dos cariris, por haver permanecido muito tempo com eles em Canabrava e em Jacobina (...) (NANTES, 1979, p. 18).

A *Gramática* de Mamiani está dividida em duas partes. A primeira é dedicada às questões de ortografia, pronúncia, declinação dos nomes e conjugação dos verbos, que foram transformadas em capítulos, formando sete ao todo. O capítulo I serve como uma introdução, na qual são apresentadas as letras que são utilizadas na língua Kiriri e sua pronúncia. A preocupação do autor é a de destacar que não há ditongos nessa língua. E no capítulo II, intitulado “Dos gêneros, números e casos de nomes”, ele aponta:

Os nomes nesta língua não tem propriamente distinção de gênero, ou números, ou casos, mas o mesmo nome sem mudança serve de ordinário ao gênero masculino e feminino, ao número singular, plural, e em todos os casos. (MAMIANI, 1699, p. 5)

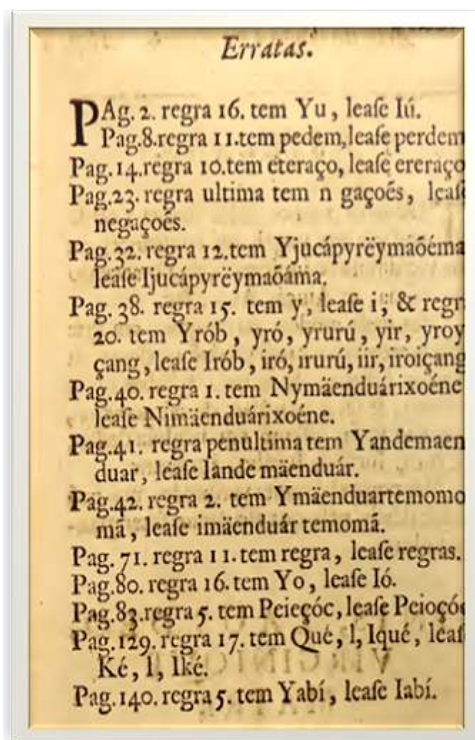
Segundo o jesuíta, além de os nomes não apresentarem distinção, os verbos também não tinham “diversidade alguma” (MAMIANI, 1699, p. 9) e não se distinguem na conjugação. O foco da primeira parte da *Gramática* é a palavra, analisada isoladamente. Ao longo do texto, são apresentados vários exemplos de utilização dos termos e há um pequeno glossário, dividido em capítulos, com verbos e substantivos.

A segunda parte recebeu o título “Da syntase, ou construção das oito partes da oração”, que são: nome, pronome, verbo, participação, preposição, advérbio, interjeição e conjunção. Nesses capítulos, Mamiani busca sistematizar um conjunto de regras semelhantes ao modelo latino de *Gramática* para língua Kiriri, mesmo com as ausências apresentadas.

Mamiani apresenta outras concepções de tempo, partindo dos tempos verbais, (MAMIANI, 1699, p. 35) e, segundo ele, na língua Kiriri, os verbos podem ser conjugados no presente do indicativo, no futuro do indicativo, no pretérito perfeito do indicativo, pretérito do indicativo, no gerúndio, no particípio, no imperativo e permissivo, no modo optativo e conjunctivo. Para indicar cada tempo verbal há uma série de regras apresentadas, entretanto, a conjugação só é feita na primeira pessoa do singular. Para as outras pessoas verbais, deve-se apenas mudar os artigos dos pronomes.

A *Gramática* não possui um sumário que oriente o leitor, o que era comum nas *Artes*. Parece ter sido elaborada para que os passos fossem sendo descobertos aos poucos, sem um roteiro prévio, e, por isso, demandando grande atenção e disciplina daquele que estava aprendendo as declinações dos verbos, da utilização dos artigos e, principalmente, a pronúncia. Parece, assim, se configurar como um manual individualizado de estudo da língua, com “aulas” pré-definidas pelo autor. Mamiani, aliás, não especifica o modelo adotado, o que sugere que não houve uma regra para a escrita da *Gramática*. Já na 2.^a edição da *Arte de Língua Brasilica*, de Luis Figueira, diferentemente da 1.^a em que não encontramos qualquer observação neste sentido, o leitor é informado de que o método para se aprender a língua na *Arte* é fácil, ordenado e breve, como é necessário para um estudo de língua, sendo incluída uma errata ao final, na página 168.

Figura 1: Luiz Figueira. *Arte de Gramática da Língua Brasilica*. 2ª. 1687, p. 168



Ao analisarmos as *Gramáticas* produzidas na América portuguesa, percebemos uma aproximação no que se refere ao conteúdo abordado. O mesmo não é perceptível em relação à lógica de estruturação das obras, isto é, a forma de apresentar a sistematização do conhecimento linguístico, como podemos observar no quadro 3:

Quadro 3: Estrutura das Gramáticas analisadas

Arte de gramática da Língua mais usada na costa do Brasil	Arte da Língua Brasileira – Segunda Edição	Arte de la Língua Guarani	Arte da Língua de Angola	Arte de Gramática da Língua Brasileira da nação Kiriri
<p>I. Das letras</p> <p>II. Da orthographia ou pronunciação</p> <p>III. De acentuação</p> <p>IV. Dos nomes</p> <p>V. Dos pronomes</p> <p>VI. Dos verbos</p> <p>VII. Annotações, na Conjugação</p>	<p>Das letras que se usão nesta língua</p> <p>Declinação dos Nomes por números, & casos</p> <p>Nomes adjectivos do singular, & plural.</p> <p>Da distincção dos casos</p> <p>Do nominativo</p> <p>Do genitivo</p> <p>Do Dativo</p> <p>Do accusativo</p> <p>Do Vocativo</p> <p>Do Ablativo</p> <p>Das conjugações dos verbos</p> <p>PRIMEIRA CONJUGACAM</p> <p>General dos verbos do artigo A.</p> <p>SEGUNDA CONJUGACAM</p> <p>General dos verbos, que começao per pronome, Xe.</p> <p>Das oito partes da oração. Nome, Pronome, Verbo, Participio, Preposição, Adverbio, Interjeição, Conjugação</p> <p>Divisão do nome em comum</p> <p>Do nome Relativo</p> <p>Dos comparativos, & Superlativos</p> <p>Do Reciproco</p> <p>Do Pronome</p> <p>Do Verbo</p>	<p>Arte de la lengya:</p> <p>I. Declinacion de los nombres II. Declinacion de los pronombres</p> <p>III. Del nombre comparatiuo, superlatiuo, diminutiuo, numeral, ordinario, diftributiuo, y partiuiuo</p> <p>IV. De los relatiuos, y reciprocos, y primero del relatiuo H. y reciproco Gu</p> <p>V. De la conyugación de los verbos</p> <p>VI. De la transicion del verbo activo</p> <p>VII. Explicacion de los reciprocos G. Oy relatiuos H.Y.</p> <p>VIII. Del verbo passiuo</p> <p>IX. Del verbo neutro</p> <p>X. De la formacion de los verbos neutros em actiuos com la particula (Mo) vel (Mbo) (Ro) I. (No.)</p> <p>XI. Del verbo substantiuo sum, es, sul, y de las negaciones</p> <p>XII. De la frequentacion, y repetición de los verbos, y nombres</p> <p>XIII. De la composicion de los verbos</p>	<p>Dos normativos</p> <p>Dos Pronomes Primitivos ego, &c.</p> <p>Pronomes Relativos</p> <p>Nomes demonstrativos, meus, tuus, & c.</p> <p>Conjugação de verbos.</p> <p>Conjugação que serve a todos os verbos, excepto alguns imperisoiis</p> <p>Dos verbos imperfeitos</p> <p>Rudimenta</p> <p>Dos Generos</p> <p>Dos Preteritos</p> <p>Dos verbos compostos</p> <p>Da composição dos nomes verbos</p> <p>Dos aumentativos</p> <p>Syntaxe</p> <p>Prima, & secunda persona, & c.</p> <p>Aut cumplus significamos, & c.</p> <p>Verbum infinitum, & c.</p> <p>Voces copulativa, & c.</p> <p>Nomina adjectiva, & c.</p> <p>Relatiuum qui quan quando, & c.</p> <p>Substantiva continuata, & c.</p> <p>Interrogatio, & responsio, & c.</p> <p>Genitiuum post nomen, & c.</p> <p>Pativios</p> <p>Superlativa</p>	<p>Primeira Parte</p> <p>Da Orthographia, Pronunciação, Declinação, & Conjugação dos Verbos</p> <p>Das letras que se usão na língua, & na Pronunciação</p> <p>Dos gêneros, números, & casos dos Nomes</p> <p>Dos Pronomes</p> <p>Das Declinações dos Nomes, Verbos, & Preposições pelos Pronomes</p> <p>Da Divisão & conjugação dos Verbos</p> <p>Da Conjugação geral de todos os Verbos</p> <p>Dos Verbos irregulares</p> <p>Segunda Parte</p> <p>Da Syntaxe, ou construção das oito partes da Oração</p> <p>Capitulo I. Da construção do Nome</p> <p>Do Nome Substantivo, Absoluto, Composto e Derivado</p> <p>Do nome Adjetivo</p> <p>Do nome Relativo</p> <p>Do nome Comparativo, & Superlativo</p>

Arte de gramática da Língua mais usada na costa do Brasil	Arte da Língua Brasileira – Segunda Edição	Arte da Língua Guarani	Arte da Língua de Angola	Arte de Gramática da Língua Brasileira da Nação Kimri
VIII. Da construção dos verbos actiuos IX. Dalgunas maneiras de verbos em que esta aiphilologia tira X. Das praçoifções II XI. De fum, es, fui XII. Dos verbo[s] neutros feitos actiuos XIII. Dos actiuos fei- tos neutros XIII. Da composição dos verbos XV. Da repetição dos verbos XVI De alguns verbo[s] irregulares de Aé	Da variedade, & composição dos verbos Anotações geraes sobre alguns tempos, & formações dos verbos. Da formação dos modos. Da Negação dos Conjuntivo. Da formação do Infinitivo Da formação dos mais tempos Da formação dos Gerundios. Dos fins dos Gerundios Do Adverbio De algumas diçoões, que só[s] per si não significao; mas juntas a outras partes da oração, lhe dão sentido diferente Da interjeição, sétima parte da oração Da conjunção, oitava parte da oração. Da Sintaxa; ou construção das partes da oração De alguas partes da oração, que mandão os verbos ao gerúndio Comparese o Gerundio com o Conjuntivo Da colocação das partes da oração entre si Da syllaba	XIII. De algunos verbos irregulares XV. De los verbos defectiuos XVI. De las interrogaciones XVII. Del adverbio XIX. De la interjeccion XX. De la conjuncion XXI. De la naturaleza de los verbos XXII. De las letras, que faltan en esta lengua, y mudança de algunas XXIII. De la ortografia, y del accentto Vocabulario Guarani: Parte primera: Usos, y modos de frasses Parte segunda: Lo que se dize del hombre	Verba neutra, & c. De constructione verbi activi Datiuos, & acusatiuos depois dos verbos Verba auserendi Verbum passiuum Propria pagorum Do Gerundios em di, do, dum Adverbios Interjeição Conjuções	Capítulo II. Da Syntaxe do Pronome Dos Pronomes Possessivos Do Pronome Reciproco Capítulo III Da Syntaxe dos Verbos Dos Verbos Substantivos Dos Verbos passivos, & Neutros, Simples, & Compostos. Dos Verbos Negativos Advertência sobre os Pronomes, Modos, & Tempos dos Verbos Dos casos comuns dos Verbos Dos Casos próprios dos verbos Capítulo IV Da Syntaxe dos Participios Capítulo V Da Syntaxe das Preposições Capítulo VI Da Syntaxe dos Adverbios Divisão, & Explicação dos Adverbios De algumas partículas que se usão na Língua Capítulo VII – Da Interjeição Capítulo VIII- Da Conjugação Capítulo IX- Da Syntaxe de todas as Partes da Oração entre si.

Nas Advertências ao leitor, Mamiani salienta o cuidado que os missionários deveriam ter com este povo “bravo” e “bárbaro”, que não tinham leis e regras e qualquer capacidade de aprendizagem. A descrição que faz do “outro” Kiriri é construída a partir de uma retórica da alteridade, que, se por um lado, “nos faz adquirir mais conhecimentos [por outro] nos revela mais diferenças” (HARTOG, 2014, p.4).

Difficultosa empresa pareceo a S. Jeronymo em hum sujeito crecido na idade aprender novas línguas com as regras, & ápicos com que aprende hum mínimo da escola, como confessa em semelhante proposito na prefação sobre os Evangelhos: *Peiculosa prosuplio est senis mutare linguam, e' canascentem ad iniliatrahere parvulorum.* (MAMIANI, 1699, p. 4)

Em seu texto, Mamiani aponta São Jerônimo e Santo Inácio como exemplos a serem seguidos pelos missionários, evidenciando não apenas aspectos de sua formação na Companhia, mas também a escolha que fez em relação aos modelos de conduta que orientavam sua prática. Quanto a São Jerônimo,³ deve-se destacar seu trabalho de tradução e defesa das Escrituras, seu aprofundamento no estudo do grego e do hebraico, o que lhe permitiu a tradução da Bíblia para o latim:

Termino como comecei e não me contentei com um único conselho. Amai as santas Escrituras e a Sabedoria vos acompanhará. Amai-a e ela vos guardará. Honrai-a e ela vos abraçará. Serão joias que adornarão o vosso peito e as vossas orelhas. Que a vossa língua não conheça senão a Cristo e que so faça ouvir o que é

3 Nasceu em 347, nas proximidades da Dalmácia com a Panônica, onde estudou Humanidades. Em seguida foi para Roma dar continuidade aos estudos. Em 371, foi para Jerusalém e lá seguiu uma vida monástica. Dedicou-se aos estudos de línguas, da quais destacam-se o hebreu e o grego. Após um período em que viveu no deserto, foi ordenado padre e se dirigiu a Constantinopla. Atuou como intérprete, em 382, no Concílio em Roma. Também desempenhou a atividade de secretário do Papa Dâmaso. Tornou-se o encarregado da revisão da Bíblia e da sua tradução para o latim, a Vulgata. Morreu em 419.

santo. Tende sempre sobre os lábios a doçura de vossa avó e de vossa Mãe. So imitá-las, ja é uma forma de virtude.⁴

Para Mamiani, o aprendizado das novas línguas era tarefa muito difícil, especialmente pela idade, que o aproximava de São Jerônimo, já que ambos começaram a realizar seus estudos de linguística por volta dos trinta anos. A idade também aproxima o missionário entre os Kiriri do fundador da ordem, São Inácio:

Mas esta dificuldade foy generosamente vencido do nosso glorioso Patriarca S. Ignacio, que de idade de trinta e três anos começou o estudo da língua Latina entre mínimos, para se fazer instrumento da gloria de Deos na conversão das almas,

Mamiani não foi o único a apresentar a idade como um empecilho para a aprendizagem de novas línguas. Também Luis Figueira, na parte intitulada “Prólogo ao leitor” de sua obra e que pode ser encontrada tanto na primeira, quanto na segunda edição da obra, salienta essa questão:

Não he fácil, pio leitor, aos que aprendem alguma língua estrangeira, de idade já crecida, alcançar todos os segredos, & delicadezas delas; principalmente não avendo arte, nem mestres, que por a ensinem. E por estas razões se pode desculpar, que nesta obrasinha se acharem.⁵

Aquele que possuía o dom de falar em várias línguas, não falava aos homens, mas a Deus, por isso, era tão importante atribuir seu conhecimento a um dom divino:

Cada um recebe o dom de manifestar o Espírito para a utilidade de todos. A um, o Espírito dá a palavra de sabedoria; a outro a

4 SÃO JERÔNIMO. *Cartas Espirituais*. Lisboa: Paulistas, 1960, p. 204-2005.

5 FIGUEIRA, Luiz. *A arte da língua brasileira*. Lisboa: 1621. s.p.

palavra de ciência segundo o mesmo Espírito; a outro, o mesmo Espírito dá a fé; a outro ainda, o único e mesmo Espírito concede o dom das curas; a outro, o poder de fazer milagres; a outro, a profecia; a outro, o dom de falar em línguas; a outro ainda, o dom de as interpretar.⁶

Mamiani, no entanto, reitera que seu conhecimento sobre a língua Kiriri não se deu por inspiração do Espírito Santo, mas através do exercício diário e do acesso que teve ao conhecimento produzido por outros padres que o antecederam no trabalho missionário nas aldeias. Apesar de reconhecer que o aprendizado das línguas não era tarefa fácil, Mamiani ressalta o quanto era necessário dar continuidade aos estudos linguísticos, pois somente através deles se alcançaria êxito no trabalho catequético e se favoreceria a comunicação daqueles que cruzam os sertões com os indígenas:

& com o seu exemplo presuadio a todos os seus Filhos, & em particular aos que morão entre Gentios, & Barbaros, para que não julguem estudo indigno dos anos aprender de novo línguas barbaras, quanto são necessárias para a conversão das almas. (MAMIANI, 1699, p. IV).

Esta preocupação fica, aliás, bastante evidente em outra passagem, na qual Mamiani destaca:

Conhecendo, pois a necessidade que tem a Nação dos Kiriris nesta Provincia do Brasil de sogeitos que tenham notícia de sua língua para tratar de suas almas, não julguey tempo perdido, nem ocupação escusada, antes muito necessária, formar hua Arte com suas regras & preceitos para se aprender mais facilmente. (MAMIANI, 1699, p. IV).

6 1Coríntios 12.

A importância do estudo das línguas indígenas foi também uma preocupação apontada pelo jesuíta Antônio Vieira, contemporâneo de Mamiani:

O padre que os tiver à sua conta procurará com todo o cuidado fazer um catecismo breve, que contenha os pontos precisamente necessários para a Salvação e deste usarão nos casos de necessidade e por êle os irão ensinando e instruindo, mas em caso que totalmente não haja interprete, nem outro modo por donde fazer o dito catecismo será meio muito acomodado o misturar os tais índios com os da língua geral ou de outra sabida para que ao menos os seus meninos apreendam com a comunicação; e no entretanto se lhes mostrará as imagens e cruces, e os farão assistir aos ofícios divinos, e administração dos Sacramentos e as mais ações dos cristãos, para que possam, em caso de necessidade, inculcar-lhes o batismo por acenos, pois não há meios de receberem a fé pelos ouvidos, de modo que menos *sub condicione* morra sem batismo.⁷

Nesta passagem, Vieira incentiva os padres a elaborarem “catecismos breves”, por compreender que a produção de estudos linguísticos deveria ser a regra, uma prática constante no dia a dia nas aldeias. A necessidade de continuidade no aprendizado das línguas também é destacada, pois, segundo Vieira, somente a experiência habilitaria os missionários a transitarem entre dois mundos, migrando de um código linguístico pautado na oralidade para a lógica da escrita. Ele chama também a atenção para o fato de que esta tarefa requeria certa formação e que o envio de um jesuíta para uma aldeia deveria levar em conta suas habilidades. Vieira propõe, ainda, que, caso não houvesse uma “língua”, uma alternativa seria a de “misturar índios” que falavam a língua geral.

7 VIEIRA, Antônio. Visita, 27. Apud LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus. Vol. IV, 1945. p. 115.

A consciência em relação à importância da comunicação parece explicar a escrita e a impressão de diferentes gramáticas e catecismos em língua geral, bem como a reedição de outras ao longo do século XVII. Independente disso, é plausível supor que para o atendimento de várias aldeias indígenas, próximas umas das outras, a circulação de cópias de gramáticas e catecismos manuscritos deve ter amenizado o problema da comunicação.⁸

As línguas Kiriri foram também estudadas e traduzidas pelos capuchinhos. Estes religiosos atuaram na outra margem do São Francisco, e durante os últimos decênios do século XVII, como se observa nas fontes, a comunicação entre esses religiosos e os jesuítas foi constante. As obras que produziram ratificam a importância do conhecimento da língua para o bom exercício do trabalho catequético:

É bem mais fácil que um só missionário, sábio e entendido, aprenda a língua de uma nação de índios do que uma não inteira de gente grosseira e ignorante aprenda a língua de um só. Se o missionário não ultrapassar essa dificuldade, ele trabalhará em vão e só verá uma cristandade mascarada, que terá por fora um aspecto cristão e por dentro corações pagãos. Pois sem a compreensão da língua é preciso se servir de intérpretes, que frequentemente não entendem bem o que deveriam entender, tomando uma coisa pela outra, e no lugar de uma doutrina verdadeira e católica, semeiam erros e falsidades nos espíritos, podendo eles dizer o que quiserem; além do que é uma coisa entediante e uma perda de tempo, para uns para outros ter que falar e ouvir por terceiros as concepções alheias.⁹

8 A importância destas obras é destacada pela historiografia, mas vale lembrar que após a regulamentação da Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, essas gramáticas e catecismos em Língua Geral passaram a ter uma funcionalidade prática para esses grupos, especialmente, na alfabetização bilíngue de comunidades indígenas. Entendemos que esta utilização deve ser, contudo, problematizada, por se tratar de uma generalização linguística, que, na maioria das vezes, não leva em consideração a trajetória de cada comunidade indígena.

9 NANTES, Bernardo. 1702. Apud POMPA, POMPA, Cristina. *Religião como tradução*: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial. Bauru: EDUSC, 2003, p. 406.

Nessa passagem, frei Bernardo de Nantes reitera a importância de os missionários se dedicarem aos estudos das línguas, pois seria muito mais fácil que eles as aprendessem do que uma aldeia inteira aprendesse o francês. Esta percepção reforça a compreensão do capuchinho quanto a sua condição de agentes da conversão e a percepção da falta de capacidade de os índios aprenderem a sua língua, pois, segundo ele, eram “grosseiros” e “ignorantes”. Bernardo de Nantes desqualifica os missionários que dependiam de intérpretes, pois, para ele, esse intermediário “corromperia” os ensinamentos doutrinários. Além disso, destaca práticas indevidas adotadas por padres seculares “Já vi alguns padres que não sentiam outra obrigação para com os índios que batizavam do que perguntar se eles queriam comer sal (ou seja, batizados) e se queriam ser chamados de Pedro ou João.”¹⁰

Assim como Nantes, Mamiani defende a importância do conhecimento da língua Kiriri, a qual denomina de língua “barbara”, de um “povo sem regra e sem lei”, cujas “propriedades eram secretas”, e aponta para as dificuldades de compreensão e de sistematização da língua:

He verdade que como os naturaes della vivem sem regras, & sem ley, & delles se não pôde alcãçar regra alguma de raiz, não parecia tão facil poder acerta sem Mestre. Mas cõtudo procurei cõ **o exercício** de alguns anos da mesma língua, & com o estudo particular della, tirar os **fundamentos, & regras mais certas**, para que cõ ellas se formasse hua Arte fácil & clara, quanto bastasse para os nossos Missionários das Aldeas dos Kiriris aprederem a língua. (MAMIANI, 1699, p. IV)

A inconstância das pronúncias e a própria dinâmica da fala são elementos que prejudicavam, segundo o jesuíta, o trabalho missionário

10 NANTES, Bernardo. 1702. Apud POMPA, POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial*. Bauru: EDUSC, 2003, p. 407.

e, somente através da observação e do exercício, as dificuldades poderiam ser superadas:

Não duvido que faltarão algumas propriedades mais secretas, & algumas regras mais reconditas, que não se puderão ainda alcançar; mas parece-me que nas regras geraes, que aqui se apontao, não haverá erro. Pore quão o houvesse, não he de se estranhar em hua língua, que não he natural ao Author, & que não te li-vros, por onde se aprenda: & muito mais sedo que cõ toda as suas imperfeições sempre será proveitosa para que quizer della, em quão não houver outra melhor, & cõposta cõ todo o acerto. Vale, & ora por me. (MAMIANI, 1699, p. IV-V)

Mamiani também constrói sua percepção sobre a língua Kiriri a partir daquilo que encontrou nas gramáticas de língua geral:

I, nesta língua tem quatro vocalidades, duas de vogal, & duas de consoante. A primeira he de I vogal como no Portuguez: a segunda da consoante, como também no Portuguez nestas palavras, Jogo, Janella; mas com som mais brando, v.g. Adje, quem; Udje, que. A terceira he de I, também vogal guttural a que **os Autores da arte da língua geral do Brasil** chamarão I grosso, pois se acha também nessa língua: & asism como elles o escrevem por Y, para o diferenciar do I vogal simplex, também, nós o escrevemos cõ o mesmo character, porém com acento circunflexo por cima, assim, y, para o diferenciar do outro Y consoante, que se escreve sem acento. Pronuncia-se pois esta vogal com I gutural, & **garganta com os dentes fechados**; v. G. Myghy, contas; Py, capim. A quarta vocalidade, ou som do I, he de I carregado, ou consoante duplex, como **usão os Castelhanos** na sillaba yo; & se introduzio também na escritura Portugueza, como nestas palavras, Mayor, Cayar: & por isso a escrevemos também nesta língua por Y sem acento, v.g. Buye, grande, Cayá, noite. (MAMIANI, 1699, p. 3)

Como se pode constatar, Mamiani estabelece comparações, expondo as semelhanças dos fonemas com os que eram pronunciados

em língua geral e em castelhano.¹¹ Para além do conhecimento que o missionário tinha de outras gramáticas, a passagem acima também nos indica as línguas que ele conhecia.

Para que a pronúncia fosse a mais próxima daquela dos índios, havia a preocupação com a produção dos sons, com o posicionamento das línguas e a abertura da boca. Esse detalhamento em relação à pronúncia possibilitava maior autonomia por parte de quem estava aprendendo “do acento circunflexo usamos sobre as vogaes, que se hão de pronunciar com som gutural na garganta, ou com som grosso com os beiços fechados” (MAMIANI, 1699, p. 4)

Os Nomes nesta língua não tem propriamente distinção de gêneros, ou números, ou casos, mas o mesmo nome sem mudança serve de ordinário ao gênero masculino, & feminino, ao numero singular, & plural, & em todos os casos. (MAMIANI, 1699, p. 5)

A *Gramática* está repleta de exemplos ligados ao cotidiano dos índios. Há frases que servem para comunicação prática, fazendo referências a animais que podiam ser encontrados nas proximidades das aldeias e a termos de identificação dos sujeitos no espaço. Isso facilitava o entendimento, mas era necessária a repetição constante do termo e sua utilização rotineira. As orientações seguiam a seguinte estrutura, como nesta passagem que se vale de um exemplo para ensinar: “Advirta-se que o plural exclusivo se usa, quando dizendo nós, excluimos a pessoa com quem falamos (...) matamos hua vacca eu, & outro sem vós”. (MAMIANI, 1699, p. 7)

Ao identificarmos a lógica que presidiu a elaboração dos escritos por Mamiani, propomos verificar se tais normativas se faziam presentes em outros escritos do período. Por isso, ao cotejar a obra do Padre Mamiani com a de Pedro Dias, por exemplo, é possível observar algumas diferenças na lógica de construção dos dois instrumentos.

11 Quanto aos sons, Mamiani refere outra semelhança com a língua geral: faltam os mesmos sons, de f, l e lh.

A *Arte da língua Angola* é de autoria do padre jesuíta Pedro Dias¹², que elaborou a normativa da língua quimbundo na Bahia. Essa Gramática não se encontra dividida de forma sistemática como a de Mamiani e sua explicação é simplificada, além de não contar com o glossário de palavras. Possivelmente, por não ter vivido na África e não ter elaborado o registro *in loco*, a sua obra não possui um espaço dedicado ao leitor como na *Gramática* e no *Catecismo* de Mamiani.

Ao analisar essas obras é possível observar o método de apreensão e as particularidades envolvidas na experiência da sistematização linguística. O espaço possuía um lugar específico na apreensão e no ensinamento transmitido na aldeia. Outro ponto de destaque é a circulação de saberes, como é uma constante transmitida a todos os religiosos. Assemelha-se a uma teia, em que a cada novo religioso que adentra o espaço da conversão se depara com o conhecimento adquirido pela vivência dos anteriores. Aqui destacamos alguns desses estudos que puderam sobreviver aos silêncios do tempo em decorrência da impressão, foi por meio desse suporte que o saber foi registrado. Os vários vocábulos produzidos e que circularam como manuscritos perderam-se na dinâmica do tempo.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. **Artes de Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

AUROUX, Sylvian. Introducción. Le processus de grammatisation et ses enjeux. In: **Histoire des idées linguistiques, tome II**: Ledéveloppement de la grammaire occidentale. Liège: Mardaga, 1992.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A relação entre manuscritos e impressos em tupi como forma de estudo da política lingüística jesuítica no século XVIII na Amazônia. **Revista Letras**. N 61. Curitiba: Editora UFPR, 2003, p. 129.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Línguas Indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. In: **Boletim do Centro de Documentação em Historiografia**

12 No ano de 2006, a Biblioteca Nacional organizou a publicação fasc-similar do livro.

da Linguística. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dl/cedoch/downloads/boletim7_13-39.pdf Acessado em: 10 de abril de 2014.

BURKE, Peter. **A arte da conversão.** Tradução de Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte de. **Operários de uma vinha estéril.** Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2006.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor.** Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Tradução Fúlvia M. de Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CUNHA, Xavier da, 1840-1920. **Impressões deslandesianas:** divulgações bibliográficas. Vol. 2. Lisboa: Imprensa Nacional, 1895.

CURTO, Diogo Ramada. Para a História dos livreiros e impressores em Portugal. Notas a Propósito da Ofician de Plantin. In.: THOMAS, Werner; STOLS, Eddy; KANTOR, Iris, FURTADO, Júnia (Org.). **Um mundo sobre papel.** Livros, Gravuras e Impressos Flamengos nos Impérios Português e Espanhol (século XVI- XVIII). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.

DIAS, Pedro. **Arte da Língua de Angola.** Edição Fac-Similar. Rio de Janeiro, 1697.

ELIAS, Nobert. **Processo Civilizador.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FIGUEIRA, Luis. **Arte de Gramática da Língua Brasileira.** Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes, 1687.

FRAGOSO, João; GOUVEIA, Maria de Fátima; BICALHO, Maria Fernanda. Uma leitura do Brasil colonial: base da mentalidade e da governabilidade no Império. **Penelope.** Revista da História e Ciências Sociais, n 23, 2000, p. 67-88.

GRUZINSKI, Serge. Babel no século XVI. A mundialização e Globalização das Línguas. In.: THOMAS, Werner; STOLS, Eddy; KANTOR, Iris, FURTADO, Júnia (Org.). **Um mundo sobre papel.** Livros, Gravuras e Impressos Flamengos nos Impérios Português e Espanhol (século XVI- XVIII). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HARTOG, François. **Memória de Ulisses:** narrativas sobre a fronteira na Grécia antiga. Trad. Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

LIMA, Ivana Stolze. Na Bahia, a arte da língua de Angola. Comunidades linguísticas no mundo Atlântico. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História.** Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal, 2013, p. 1-13. Consultado em 14 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371346755_ARQUIVO_ArtigoAnpuh2013.pdf

MALDAVSKY, Aliocha. **Vocaciones inciertas. Misión y misioneros en la Provincia Jesuita del Peru.** Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2013.

MANACORDA, Mariaio Alighiero. **História da Educação.** Da antiguidade aos nossos dias. 13ª. Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

NANTES, Martinho, **Relação de uma missão no Rio São Francisco.** Brasileira. Volume 368. Tradução e comentários de Barbosa Lima Sobrinho. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, [1706]1979,

MAMIANI, Luiz Vincêncio. **Catecismo da Doutrina Christã na Lingua Brasilica da Nação Kiriri.** Lisboa: Miguel Deslandes, 1698.

MAMIANI, Luiz Vincêncio. **Arte de Grammatica da Lingua Brasilica da naçam Kiriri** Lisboa: Miguel Deslandes, 1699.

MATILLA TASCÓN, Antonio. Las impresiones de la Gramática de Nebrija en los siglos XVII y XVIII". IN: **Varia Bibliographica. Homenaje a Jose Simón Díaz,** Kassel, Edition Reichenberger: 1998.

MIRANDA, Margarida. **Código Pedagógico dos Jesuítas.** Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Regime Escolar e Curriculum de Estudos. Edição Biligüe latim-português. Lisboa: Editora do Caos, 2008.

MECENAS, Ane Luíse Silva. **Trato da perpétua tormenta: a conversão Kiriri nos sertões de dentro da América portuguesa.** Aracaju: Edise, 2020.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese.** São Paulo: Editora Autores Associados, Cortez, 1982.

POMPA, Cristina. Cartas do Sertão. Catequese entre os Kariri no século XVII. In: **Revista Anthropológicas,** ano 7, vol 14 (1 e 2), 2003, p. 7-33.

RAMINELI, Ronald. **Viagens Ultramarinas.** Monarcas, vassalos e governo à distância. São Paulo: Alameda, 2008.



A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR RURAL GUILHERME CAMPOS EM CAMPO DO BRITO/SERGIPE (1953-1971): contribuição à história da educação primária¹

LUANA DE JESUS SANTOS
JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Na última década do século XX e nas primeiras do XXI, as pesquisas acerca dos grupos escolares no Brasil se ampliaram e integram o acentuado conjunto de trabalhos que têm voltado suas lentes para as instituições educativas por meio do estudo de diferentes aspectos do cotidiano da escola. Rosa Fátima de Souza (2019) afirma que o grupo escolar se constituía como um “modelo de circulação” para atender as necessidades da educação primária nos moldes da Primeira República, ampliando o conceito de educação primária diante dos modelos monárquicos (escolas isoladas) por um novo projeto educacional. O termo “grupos escolares”, consoante Souza (1998, p. 46), advém do termo “escolas centrais”, por estarem localizadas em espaços urbanos, em regiões centrais com a reunião das escolas isoladas mais próximas.

1 O presente artigo deriva do trabalho final de curso desenvolvido por Santos (2020) e integra o Projeto de Pesquisa “História da Educação em Sergipe: instituições, sujeitos, disciplinas e patrimônio escolar” desenvolvido dentro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagens (DEHEA/UFS/CNPq).

Diana Vidal (2006) contribui para o entendimento da temática ao escrever que:

[...] os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. O ensino seriado e seqüencial substituía as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor, e era regulado pela introdução da figura do diretor, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública. (VIDAL, 2006, p. 3)

Com a implantação dos grupos escolares no Brasil, as “escolas de improviso, ditas escolas isoladas” que utilizavam métodos variados e tidas como pouco eficientes, abriam espaço para as “escolas símbolos da modernidade” na projeção de um futuro melhor e a validação do método intuitivo (SOUZA, 2000). Todavia, tais instituições escolares modelo perderam força ao longo do século XX e os prédios monumentais foram substituídos por prédios baratos e funcionais. Com o tempo, os “templos de civilização” transformaram-se em “escolas básicas” tanto em sua estrutura física como também no tocante aos conteúdos e finalidades (SOUZA, 2019).

Tal pesquisadora da área, ao realizar reflexões acerca da contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a vitalidade das pesquisas na área da história da educação, localizou no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um montante de 155 trabalhos (27 teses e 128 dissertações) produzidos no período de 1996 a agosto de 2018 sobre a temática. Se, por um lado, os números são expressivos, por outro, nota-se que a criação e a expansão dos grupos escolares ocorreram de maneira diversa, dialogando com as especificidades de cada local, uma vez que o conjunto de trabalhos analisados evidencia a diferenciação regional na institucio-

nalização dessa tipologia escolar. Outra constatação relevante, desdobramento de um projeto nacional de história comparada da educação primária no Brasil, concerne justamente à atenção dedicada à escola primária rural em várias dimensões, inclusive no âmbito dos grupos escolares rurais.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a institucionalização do Grupo Escolar Rural Guilherme Campos (GERGC), primeiro prédio público de educação primária localizado no município de Campo do Brito/SE, desde a sua criação em 1953 até 1971, quando se tornou Escola de 1º grau acompanhando o que aconteceu no restante do país com a extinção dos grupos escolares por força da Lei n. 5.692.

Para atingir tal fim, utilizamos documentos do arquivo do atual Colégio Estadual Guilherme Campos, no qual foram localizados o Livro de Ata de Promoções de 1959-1965, um suposto “memorial” da escola e currículos dos funcionários do terceiro quartel do século XX, bem como documentos do Arquivo Público Estadual de Sergipe, como carta de professoras e mensagens de governadores. Além disso, valemo-nos dos acervos virtuais que auxiliaram na procura por informações sobre relatórios, portarias e decretos relacionados ao objeto em foco. Foram consultados os acervos digitais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep).

Visando atingir o objetivo exposto, faremos uma primeira discussão acerca dos grupos escolares em Sergipe, seguida de uma análise das fontes relacionadas ao GERGC. Buscamos observar traços característicos dessa instituição educacional primária e a importância do seu patrimônio para o município de Campo do Brito, como também seu diálogo com as políticas para o ensino primário rural em âmbito nacional.

1. Os grupos escolares em Sergipe: apontamentos introdutórios

A institucionalização dos grupos em Sergipe inicia-se a partir do ano de 1911, com a instalação do Grupo Escolar Modelo em Aracaju e a

subsequente expansão na capital e em algumas cidades do interior do estado. No governo de Graccho Cardoso (1924-1926), ocorreu uma ampliação significativa dessas instituições, inclusive com a construção de uma série de prédios que marcam a arquitetura de diferentes cidades sergipanas até a contemporaneidade. Outro crescimento exponencial ocorreu no governo de José Rollemberg Leite (1947-1951), com uma perspectiva de expansão do ensino “tipicamente rural”, embasado no que acontecia em outras partes do país com o ruralismo pedagógico e as políticas do Inep.

Ao tratar da implantação dos grupos escolares em Sergipe, Azevedo (2009a), (2009b) e Santos (2009) ressaltam que os grupos escolares são constituídos no estado ainda na década de 1910, para se adequarem tanto aos moldes brasileiros quanto aos de outros países, de forma que: “O Brasil experimentava essas transformações. As obras de urbanização realizadas a partir de 1900 em cidades de Sergipe, que caracterizavam a sociedade sergipana do início do século XX, assemelhavam-se às de outros estados do país.” (AZEVEDO, 2009a, p. 84).

Ali surgia a magnificência dos ditos “palácios de instrução” de caráter público nas principais cidades de Sergipe como símbolo da modernidade vigente no Brasil. Tem-se assim a criação de outros grupos na capital, Aracaju, como: Grupo General Siqueira (1914), Grupo Barão de Maruim (1917), General Valadão (1918), Manoel Luiz (1924); e no interior do estado: Grupos Coelho e Campos (1918), Gumersindo Bessa (1923), Vígário Barroso (1923) e Sílvio Romero (1924) (AZEVEDO, 2009). Na medida em que os grupos escolares se expandiam, propagavam-se o ensino e as novas metodologias da pedagogia moderna e da pedagogia ativa.

Outro fator significativo para Sergipe foi a disseminação dos grupos escolares no governo de Graccho Cardoso (1922-1926) com a criação de nove grupos escolares, estimulando a ideia de substituição dos resquícios da monarquia pela modernidade.

Entendemos tais mudanças como fruto de um processo de substituição da tradição pela inovação, proveniente, em grande me-

dida, do avanço do conhecimento científico. Inicialmente compreendida por uma elite política, chega à sociedade através de uma racionalização dos processos administrativos, materializada na regulamentação dos serviços públicos. (AZEVEDO, 2009a, p. 35).

Jorge Carvalho do Nascimento ressalta que intelectuais paulistas se deslocaram para Sergipe para a organização do ensino primário. A ação foi realizada pelo governador Rodrigues Dória com vista à implantação da modernidade educacional (NASCIMENTO, 2006). Tal constatação é reforçada ao lembrarmos que “Comissões de professores do ensino público de São Paulo foram convidados para participarem da reorganização da instrução pública em vários Estados nas primeiras décadas desse século: Santa Catarina, Goiás, Sergipe [...]” (SOUZA, 1998, p. 61, grifos nossos).

Segundo Mesquita et. al. (2015) em 1936, existiam no ensino estadual 294 unidades escolares, 48 escolas municipais e 58 escolas particulares. Os autores complementam, “Dos 18 Grupos escolares de 1930, somaram-se apenas mais 02 nos quinze anos de governo interventorial em Sergipe” (MESQUITA et al., 2015, p. 225). Isso considerando-se o recorte temporal de 1930 a 1945.

Após a forte predominância da expansão dos grupos escolares no governo de Graccho Cardoso e esse silêncio no que diz respeito à construção de novos prédios de instrução pública no estado, somente no governo de José Rollemberg Leite (1947-1951) seguido por Arnaldo Rollemberg Garcez (1951-1955), imersos em uma política nacional para o ensino primário, difundem-se as construções de novos grupos escolares, porém com uma perspectiva rural. Sobre tal política, vejamos a seguir a descrição do professor Robert King Hall, da Universidade de Columbia, no relatório apresentado ao Inep após visita a Sergipe, e as impressões acerca do ensino rural.²

2 Para saber mais acerca de Robert King Hall, os diálogos entre Estados Unidos da América e Brasil por meio das suas viagens como também da sua visita a Sergipe, ler, entre outros: Cunha (2019) e Silva, Mesquita e Santos (2019).

Devo dizer que minhas observações sobre o último ponto, limitam-se à viagem que fiz a Sergipe, durante a qual visitei 24 escolas primárias rurais, 3 grupos escolares e uma escola normal rural, todas elas construídas com fundos do Governo Federal, dentro do plano do I. N. E. P. Bem sei que este Estado não é típico do Brasil e que seu programa de construção de escolas é uma espécie de modelo, sob a direção do Governador, José Rollemberg Leite, e do Secretário da Educação, Prof. Acrísio Cruz, todos dois entusiásticos aliados do plano do I. N. E. P. Essa amostra, porém, convenceu-me de que o programa de construção de escolas primárias rurais representa um excelente complemento dos esforços dos Estados e Municípios, no terreno da educação, e, sincera e energicamente executado, pode aproximar-se de uma revolução educativa. (HALL, 1950, p. 113)

Relatórios subsequentes demonstram que tal “revolução educativa” enfrentou uma série de problemas quando da sua execução. É nesse cenário de expansão da educação primária rural em Sergipe que foi criado, no ano de 1953, o Grupo Escolar Rural Guilherme Campos.

2. A educação primária em Campo do Brito e o Grupo Escolar Rural Guilherme Campos

Ao iniciar a busca acerca de vestígios da educação primária em Campo do Brito, foram localizadas no Arquivo Público Estadual de Sergipe (Apes) duas cartas de professoras e duas do delegado de ensino, enviadas ao diretor de instrução pública do estado em 1916 e uma lista com escolas públicas do município do ano de 1941. São fontes que dizem respeito à existência da instrução primária no município, como também mostram que algumas das práticas educativas de diferentes partes do Brasil se faziam presentes na cidade e em seus povoados. Vejamos a seguir:

Quadro 1: Nomes e cargos de personagens da educação campo-britense do ano de 1916

Cartas das professoras de 1916 encontradas no Apes		
Função	Nome	Data
Delegado de ensino	Emiliano José Ribeiro	05 de julho e 15 de novembro
Professora	Maria Trindade Pereira	01 de dezembro
Professora	Anna da Fonseca Fontes	09 de abril

Fonte: Quadro elaborado por Luana de Jesus Santos (2020, p. 33) a partir das cartas localizadas no Apes, pasta 123.

Foram localizadas quatro cartas, sendo duas do delegado de ensino Emiliano José Ribeiro, datadas de julho e novembro de 1916, tratando de aspectos educacionais como o envio dos boletins e a admissão da professora Maria da Cruz. Além dessas, foram encontradas as cartas de duas professoras, sendo uma delas do povoado Garangau, evidenciando que a instrução pública aconteceu nas zonas ditas rurais do município. Estas tratam acerca dos exames finais e sobre a falta do livro *Meu Sergipe*³ de Elias Montalvão.

As cartas das professoras referem-se ao cotidiano escolar e denotam aspectos educacionais até então inexistentes na escrita da história do município, nomes que marcaram a sociedade de Campo do Brito, mas não estão registrados na historiografia local. As cartas, além de evidenciarem aspectos da educação primária, revelam o significado da instrução e a preocupação dos funcionários em propiciar uma educação que atendesse às demandas legais daquele período histórico. Além disso, é possível inferir a existência de outras escolas, como as das professoras Anna Fontes e de Maria Pereira, espalhadas pelos povoados e pelo centro da cidade.

3 Segundo Andrade (2002, p. 5), no referido livro didático “O autor, trata na obra a História e a Corografia de Sergipe. [...] Nota-se que a primeira parte refere-se a História, indo do capítulo 1º ao 12, e a segunda a Corografia, do capítulo 13 ao 26. A obra é constituída por vinte e sete capítulos, sendo que o último é uma menção ao papel do professor e do livro didático no processo de ensino-aprendizagem.”

Outros dados localizados no Apes incluem uma lista das escolas municipais, estaduais e particulares de Campo do Brito, assim como nomes de professoras e suas respectivas escolas de atuação em 1941. Pelas fontes, nota-se que, 25 anos depois das informações acerca da educação em 1916, tem-se um número significativo de escolas na localidade. É válido ressaltar aqui acerca das entrâncias, as de número 1 eram sediadas nos povoados e a de número 2 no centro da cidade.

Quadro 2: Escolas primárias sediadas no município de Campo do Brito em 1941

ESTADUAIS		
ESCOLA/PROFESSORA	SEDE	ENTRÂNCIA
Maria Delfina Torres Celestino	Campo do Brito	2 ^a
Francisca Sampaio	Campo do Brito	2 ^a
Dalva Mendonça de Jesus	Gameleira	1 ^a
Josefa Clotildes Lins	Pedra Mole	1 ^a
Maria Esmeralda Costa	Pinhão	1 ^a
Carmelita Pinho de Menezes	Macambira	1 ^a
Lindaura Teixeira Dantas de Jesus	Macambira	1 ^a
Dulce Pinho Modesto	Catinga Redonda	1 ^a
Olga Coelho Fontes	São Domingos	1 ^a
MUNICIPAIS		
ESCOLA	SEDE	PROFESSORA
Escola “João Ribeiro”	Campo do Brito Velho	Josefa Emilia Lapa
Escola “Gumersindo Bessa”	Campo do Brito	Maria Diva Teixeira
Escola “Hermes Fontes” (Diurna)	Campo do Brito (Rua G. Si- queira de Menezes, n. 6)	Valdice Dantas Almeida
Escola “Silvio Romero”	Macambira (praça da Igreja)	Maria José Perreira
*****	Garangau	Maria Eugênia Nascimento
ENSINO PARTICULAR		
ESCOLA	SEDE	PROFESSORA
Escola “São Roque”	Lagoa	Josefa Tavares de Almeida
Escola “Coração de Jesus”	Campo do Brito	Auta Augusta
Escola “Santa Terezinha”	Campo do Brito	Maria Rita de Almeida

Fonte: Quadro elaborado por Luana de Jesus Santos (2020, p. 35) a partir do livro de estabelecimentos de Ensino Público Estaduais, nº E1. 213 (p. 16) localizado no Apes.

Diante das informações expostas, percebe-se um elevado número de escolas em Campo do Brito na década de 1940, distribuídas tanto na sede como em diferentes partes do território que atualmente compõem outros municípios sergipanos, como é o caso de Macambira, Pedra Mole, Pinhão e São Domingos. Nota-se, ainda, a forte presença das escolas estaduais e algumas poucas particulares, além de nomes de professoras que formaram gerações de crianças no interior sergipano. Histórias minimamente conhecidas e que podem revelar práticas educativas vivenciadas em Campo do Brito antes da constituição do GERGC.

Nos Anuários Estatísticos do IBGE de 1953, ano de inauguração do Grupo em foco, consta que o estado de Sergipe nesse ano tinha 534.728 alunos, sendo que 157.272 sabiam ler e escrever, e 377.455 não sabiam ler nem escrever (IBGE, 1953, p. 387). Esses dados auxiliam no entendimento do movimento da educação primária em Sergipe e um pouco de sua proporção no estado.

Na Coleção de Monografia, nº 257 acerca do município de Campo do Brito (IBGE, 1963), temos acesso a alguns aspectos da época, a saber: número de habitantes, localização, formação administrativa, entre outros, assim como dados relacionados à educação, dos quais se destaca o seguinte:

Com base nos dados censitários de 1950, pode-se estimar que atualmente a percentagem de pessoas de 10 anos e mais, alfabetizadas, seja superior a 18%. O ensino conta com 25 unidades escolares: 1 grupo escolar, 10 escolas estaduais, 12 municipais e 2 particulares; 37 professores e 1 403 alunos, em 1961, sendo 401 na sede municipal. Funcionam 2 escolas de corte e costura, 1 de bordados a maquina e 1 de datilografia. (IBGE, 1963, p. 7, grifo nosso)

O grupo escolar citado consistia justamente no GERGC. Já no site do Inep, foram localizadas portarias sobre a Campanha de construções escolares do estado de Sergipe no relatório de 1950-1955. Trata também sobre os grupos rurais construídos no estado, além de suas condições

e conservação. De acordo com os relatos do inspetor Lealdo Lima Campos encaminhado a Anísio Teixeira em 26 de março de 1955, os grupos escolares estavam em estado de deploração e “descaso” com os acordos firmados:

Tenho o prazer de passar as mãos de Vossa Senhoria as informações sôbre os primeiros prédios escolares rurais por mim inspecionados no Estado de Sergipe. Às informações, que são breves, darão uma ideia de como se encontram os ditos prédios escolares pois as mais minuciosas estão contidas nas fichas por mim preenchidas nos próprios locais e que sei, são anexadas ao relatório final que apresentarei ao Senhor Diretor do I. N.E. P. [...] (BRASIL, 1955, p. 1, grifos nossos)

Nota-se, portanto, que Sergipe tinha um trabalho acerca da educação primária rural, já pontuado por Robert King Hall, acompanhando os projetos nacionais e internacionais para tal realização, porém com uma série de problemas que certamente atingiam as práticas educativas. Como pode-se ver na descrição a seguir:

É verdadeiramente lamentável e inacreditável a situação em que se encontra o Estado de Sergipe, no que diz respeito ao setor sob minha inspeção. Tenho até receio que as minhas palavras passem / por parciais, mas é que não tenho outras para expressar-me. Aliás, se eu fosse pintar a realidade, as cores exatas, seriam mais fortes, mais fortes, mais carregadas. A verdade é que os prédios estão aí para / quem quizer vê-los e se escandalizar. (BRASIL, 1955, p.3)

A escrita denota a situação precária que as instituições primárias rurais se encontravam em Sergipe naquele momento histórico. O GERGC não consta nas fichas e não contou com a visita do inspetor referido, já que foram visitadas 85 escolas primárias rurais de várias localidades; grupos primários rurais dos municípios de Darcilena (atual Cedro de

São João), Gararu, Jaboatã e Propriá; grupos escolares rurais de Muribeca e Nossa Senhora das Dores. As fichas mostram uma série de problemas estruturais e apontam dados como município, localidade, o ano do acordo, se estava em funcionamento ou não, além do número de alunos matriculados e as observações. Vejamos uma imagem do Relatório acerca dos grupos escolares rurais, instituições congêneres ao GERGC:

Figura 1: Trecho de Relatório acerca dos grupos escolares rurais em Sergipe (1955)

MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA.		
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.		
ESTADO DE SERGIPE.		
GRUPOS ESCOLARES RURAIS.		
1)	MUNICIPIO:- Muribeca.	LOCALIDADE: Muribeca. ACORDO:
	EM FUNCIONAMENTO:	
	OBSERVAÇÕES:- Reparos gerais: fechaduras, colunas das varandas estragadas, instalação de agua quebrada, entupido o tanque de lavar roupa e concertar as caixas de descarga das privadas.	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX		
2)	MUNICIPIO: N.S. das Dores.	LOCALIDADE: Na Cidade: ACORDO: 1948
	EM FUNCIONAMENTO: sim.	MATRICULA: 142 alunos.
	OBSERVAÇÕES:- Construção boa. Necessita de reparos nos pisos da varanda e na sala de aula (a segunda) e reparos no telhado; colocação de duas pias e concertos nos sanitários.	
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX		
Aracaju, 28 de março de 1955		
<i>Luís Carlos</i> Coordenador INEP		

Fonte: BRASIL (1955, p. 9)

O relatório aponta questões problemáticas na infraestrutura, que, inclusive, podem ter existido no GERGC. Na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* expõe a criação do GERGC em Campo do Brito: “14 — É publicado o Decreto número 254, de 11-12-1950, do Estado de Sergipe,

que denomina grupos escolares em Própria, Darcilena, Aracaju, Arauá e Campo do Brito". (RBEP, 1951, p. 151, grifo nosso).

Diante do exposto, Campo do Brito e o GERGC, aos seus modos, acompanhavam o que acontecia no estado de Sergipe e no país, mostrando que os debates educacionais do período se fizeram presentes no município do interior sergipano. Silva (2016) expõe escolas rurais do município em foco na década de 1950. Vejamos:

Quadro 3: Escolas rurais construídas em Campo do Brito entre 1947 a 1951

Sede	Nome
Campo do Brito – Cerrado	Escola Rural “Cerrado”
Campo do Brito - São Domingos	Escola Rural “São Domingos”
Campo do Brito - Pedra Mole	Escola Rural “Pedra Mole”
Campo do Brito – Pinhão	Escola Rural “Pinhão”
Campo do Brito – Macambira	Escola Rural “Macambira”
Campo do Brito – Garangau	Escola Rural “Garangau”

Fonte: Quadro elaborado por Santos (2020, p. 39) a partir dos dados encontrados na dissertação de Silva (2016).

O quadro apresentado parte dos escritos de Silva (2016), que, ao estudar temática mais ampla, cita as escolas rurais implantadas em Campo do Brito. Outro dado significativo é a localização das escolas nos povoados do município, pois no início do século XXI apenas os povoados Garangau e Cerrado fazem parte da sua área territorial. Acrescenta-se ainda que “[...] a orientação administrativa e pedagógica dessas escolas estava em sintonia com as bases do pensamento ruralista, que advogava uma escola adequada ao meio, com vistas inclusive a impedir a diáspora rural, difundir o sanitarismo e preparar para o trabalho agrícola.” (SILVA; MESQUITA, 2016, p. 30).

Desse modo, ao analisar as configurações da instrução primária do município de Campo do Brito, percebe-se que na década de 1950 existia uma predominância das escolas isoladas, que fizeram parte dos primeiros anos de institucionalização do Grupo, assim como as escolas isoladas das professoras Maria Delfina Celestino e Francisca Sampaio.

Na Mensagem à Assembleia Legislativa do governador Arnaldo Rollemberg Garcez referente ao ano de 1953 consta:

Ensino Primário – Escolas e Grupos Escolares Rurais – Conta hoje o Estado com apreciável número de estabelecimentos dessa natureza – (duzentos e quarentas e seis (246) Escolas e onze (11) Grupos). Os Grupos acham-se localizados em Aracaju, Propriá, Nossa Senhora das Dores, Frei Paulo, Itabaianinha, Japoatã, Itaporanga D Ajuda, Campo do Brito, Darcilena, Ribeirópolis e Arauá, todos em franco funcionamento e devidamente mobiliados. Além desses acham-se dois outros em fase de conclusão, devendo funcionar este ano: um em Santa Luzia do Itanhy e outro em Muribeca. (SERGIPE, 1953, p. 23, grifos nossos)

Chamam atenção os números apresentados pelo chefe do Poder Executivo estadual no tocante às escolas rurais em detrimento aos quantitativos de grupos, pouco mais de uma dezena. A citação à instituição educacional de Campo do Brito consiste justamente ao Grupo Escolar Rural Guilherme Campos, que teve a sua construção iniciada na gestão de José Rollemberg Leite (1947-1951), mas foi inaugurado no governo de Arnaldo Rollemberg Garcez (1952-1955) em conjunto com outras instituições congêneres.

O Grupo tem como patrono o ex-governador de Sergipe “Guilherme de Souza Campos (1905/1906), filho do coronel José Vicente de Souza e D. Porfíria Maria de Campos Sousa, nasceu a 10 de fevereiro de 1850 no engenho Periquito, município de Itabaianinha, e faleceu em Aracaju a 3 de outubro de 1923.” (GUARANÁ, 1925, p. 210). A instituição carrega seu nome até a contemporaneidade, agora na condição de Colégio Estadual Guilherme Campos.

Logo após a gestão de Arnaldo Garcez, Leandro Maciel (1955-1959) assumiu o estado e fez severas críticas às administrações anteriores. Nesse período, o deputado e professor Nunes Mendonça (1958) lançou a obra *A Educação em Sergipe*, destacando marcos na educação primária e sua expansão na década de 1950:

A maior parte da população sergipana dedica-se aos labôres agro-pastoris. Reclama, por isso, uma escola que, sem fugir às diretrizes gerais do ensino, sem prejuízo das finalidades essenciais da educação de base, indiferenciada, comum a todos, não perca de vista as necessidades da vida rural e contribua eficazmente para urbanizar o campo. (MENDONÇA, 1958, p. 21)

Nesse trecho, esclarece-se sobre a necessidade das práticas agrícolas nas escolas localizadas no meio rural, já que, em 1950, 79,49% de pessoas com 10 anos ou mais que não sabiam ler e escrever estavam distribuídas nas zonas rurais. Outro fator relevante presente em seus escritos é a relação das escolas isoladas e dos grupos escolares no estado. Para ele: “As escolas isoladas, com exceção das rurais padronizadas, funcionam nas salas de frente de casas comuns, geralmente inconvenientes, alugadas pelos próprios professores” (MENDONÇA, 1958, p. 125).

No caso do GERGC, segundo os documentos localizados na própria instituição educacional, o Grupo “Contava com 04 (quatro) professores, diretora, 01 (um) porteiro e 02 (dois) serventes.” (SERGIPE, S/D, p.11). Teve como primeira diretora Maria Delfina Celestino de Oliveira, que trabalhou na escola por 10 anos até a sua aposentadoria. Antes da criação do Grupo, Maria Delfina era professora de uma das escolas isoladas que compuseram a instituição educacional. Sobre as gestoras da instituição no recorte temporal da pesquisa, foi possível elaborar um quadro que evidencia nome e ano de atuação:

Quadro 4: Nomes das diretoras do Grupo Escolar Rural Guilherme Campos (1953-1965)

Nome	Ano de atuação
Maria Delfina Celestino de Oliveira	1953-1955
Consuelo Pinto de Almeida	1955
Maria Delfina Celestino de Oliveira	1959-1963
Inês Dantas	1963
Maria da Glória Celestino	1964
Genoveva Freire de Meneses	1965

Fonte: Quadro elaborado por Luana de Jesus Santos (2020, p. 44) a partir dos dados localizados nos seguintes documentos: Ata de promoções e Descrição da Escola de 1º Grau Guilherme Campos disponível no arquivo da escola.

Por meio do referido quadro, é possível analisar o domínio do público feminino quanto aos cargos da direção em uma escola primária rural no interior de Sergipe no terceiro quartel do século XX. Segundo Souza (1998), a feminização do ensino ocorreu no final do século XIX e perdurou por muitos anos, sendo que os dados mostram a presença maciça de mulheres no ensino primário dos grupos escolares. Cabe destacar também a presença de Consuelo Almeida, que morou na residência da escola, e de Maria Delfina Oliveira. Vejamos a seguir uma imagem do interior do Grupo.

Figura 2: Interior do Grupo Escolar Rural Guilherme Campos, década de 1950



Fonte: Acervo pessoal do professor Wilson Augusto de Santana cedido para Luana de Jesus Santos (2020).

Concordamos com Hernandez Diaz (2002, p. 225) ao entender que: “Las piedras y edificios escolares hablan; tambien los pátios y lugares de encuentro del entorno escolar nos quieren decir algo, en el pasado y em el presente”⁴. Ao analisar a imagem nota-se seu pátio amplo com características que se assemelham com a descrição das instituições congêneres que foram criadas nesse período de expansão da escola primária rural. Logo, é possível visualizar a configuração estrutural do GEGC: um prédio construído aos moldes de uma campanha de dissemi-

4 Tradução livre: “As pedras e edifícios escolares falam; também os pátios e lugares de encontro do entorno escolar nos querem dizer algo, no passado e no presente”.

nação de escolas rurais, com características que acoplam essa perspectiva de ensino, como o número de salas e a residência para a docente. Observa-se ainda, ao fundo da imagem, uma área eminentemente rural com muitas árvores e apenas uma casa.

Com relação aos distintivos institucionais que permeiam a padronização das estruturas dos grupos escolares rurais nos decretos e normas do Inep, existia uma preocupação com as construções dos prédios, como esclarecem Silva e Mesquita.

[...] os municípios onde seriam edificadas os novos prédios escolares não eram forçados a seguir um modelo, contudo o Inep lançou mão de um projeto arquitetônico recomendado aos prefeitos dos municípios convencionados, no qual a escola a ser construída deveria dispor de salas de aula e residência para os docentes, [...], uma vez que um dos propósitos do investimento era fazer com que o professorado permanecesse no meio rural. (SILVA; MESQUITA, 2016, p. 254)

Percebe-se, então, que características do ensino rural que acompanhavam o desenvolvimento do ensino primário no estado fizeram-se presentes em Campo do Brito. Além disso, tais espaços revelam aspectos de uma escola, ainda na contemporaneidade, marcada pela cultura e pela memória, esta que desperta uma “[...] permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido.” (POLLAK, 1989, p. 9).

No tocante ao quadro de funcionários do GERGC, foi localizada uma pasta com currículos de profissionais (s/d) que compunham a escola. Infelizmente não foi possível identificar a data específica do documento, provavelmente da década de 1970, a levar em consideração as datas de término dos cursos de formação ali explicitadas. Diante da análise, percebe-se que grande parte dos funcionários também foram alunos do GERGC nas décadas de 1950 e 1960, como também fica evidente a predominância do magistério feminino.

O documento aponta para além da formação primária, parte realizada no GERGC, a presença de outras instituições de caráter formativo.

Compreende-se a formação tanto nas escolas normais, no caso da Escola Normal Rural Murilo Braga, localizada no município de Itabaiana/SE, quanto em outras instituições, como o Colégio Cenecista Padre Freire de Menezes em Campo do Brito, e o Instituto Dom José Tomaz localizado na capital, Aracaju/SE. Com esse panorama de formação para o magistério, são perceptíveis aspectos dos percursos formativos desenvolvidos pelas professoras.

Ainda com base na citada fonte, é possível inferir que das 23 professoras listadas, 11 delas eram contratadas, cinco nomeadas sem concurso e sete concursadas. Outro aspecto que pode ser analisado é a idade das professoras, algumas nascidas na década de 1920 e no início da década de 1940, que estudaram em escolas isoladas do município. Já as nascidas no final da década de 1940 e início de 1950 estudaram no GERGC. Do quantitativo de 23 professoras, 14 delas estudaram no Grupo Escolar.

Souza (2019, p. 134) ressalta que “Diferentemente da Primeira República, nos anos de 30 e 60 do século XX, fez-se presente a intervenção do Governo Federal nas políticas de ensino primário e para a formação de professores, particularmente nas escolas rurais”. Assim, apontam-se possíveis explicações para o aumento nas qualificações e os investimentos governamentais na educação primária, que alcançou o município de Campo do Brito e seu Grupo Escolar.

Outras informações sobre alunas da instituição que se tornaram professoras foram localizadas no Livro de Ata de Promoções (1959-1965), um dos poucos documentos encontrados no arquivo do Colégio Guilherme Campos. O Livro conta também com a descrição das provas finais e nomes dos alunos. Além disso, fornece dados referentes ao quadro de funcionários do GERGC no recorte desse trabalho. É válido expor um dos trechos escritos pela professora auxiliar Edelzuita de Menezes:

Termo de Abertura

Servirá êste livro para Promoção do Grupo Escolar “Guilherme Campos”, da cidade de Campo do Brito, o qual vai rubricado, com a rubrica E. Menezes, de que faço uso, trazendo no fim o termo de Encerramento.

Secretária Geral do Departamento de Educação, Aracaju, 11 de setembro de 1959. Edelzuita de Menezes (SERGIPE, p. 1, 1959).

O Livro apresenta ainda várias outras informações como: quantitativo de alunos e índice de aprovação e reprovação escolar. Percebe-se também o número de alunos que o Grupo atendia na sociedade campo-britense. Aspectos como estes poderão ser aprofundados em outro estudo com foco em questões atinentes a quem eram esses alunos, se foram aprovados ou não, se conseguiram ingressar em cursos ginasiais, qual a relação dessas pessoas com a história da cidade de Campo do Brito, em que medida as políticas de educação primária rural impactaram nos seus itinerários, entre tantos outros elementos possíveis de serem explorados no trato com a história do grupo escolar rural em tela.

Considerações Finais

A partir da análise das fontes, é perceptível o significado do Grupo Escolar Rural Guilherme Campos na vida e formação da sociedade de Campo do Brito, como também dessa região de Sergipe. Para além do espaço físico por ele ocupado, a instituição formou distintas gerações de crianças e jovens, consolidando-se como um espaço educacional prestes a comemorar 70 anos de criação partindo do entendimento de que a escola em si representa um aspecto importante do próprio patrimônio da cidade.

Tendo em vista os embates pela memória na construção da história, precisamos trabalhar em prol da preservação do patrimônio escolar ali resguardado e mostrar suas histórias para os sujeitos que integram o dia a dia das práticas educativas ali vivenciadas.

O GERGC caracterizou-se como um espaço de práticas voltadas à instrução primária da sociedade campo-britense, dotado, inicialmente, de características de uma política de ensino primária ruralista. Mas, com o passar dos anos, dialogou com outras políticas voltadas para os níveis de educação ali ofertados.

Por ele passaram sujeitos como os mencionados nesse trabalho: Maria Delfina Celestino de Oliveira; Maria Ceres de Almeida Oliveira; Gilma Alves Souza Fônseca; Maria Elienar de Almeida e tantos outros docentes e discentes, aqueles que chegaram aos exames finais, aqueles que não concluíram, aquelas que voltaram para o GERGC como funcionárias. Esses são alguns dos personagens que vivenciaram os primeiros anos de funcionamento do GERGC e assim participaram ativamente da sua institucionalização. São personagens como esses que mostram como a educação primária foi se constituindo paulatinamente em diferentes espaços do Brasil, inclusive em zonas mais distantes dos grupos centrais.

Ainda existem muitas questões sobre a educação primária em Campo do Brito, como os nomes das professoras, das escolas isoladas, de suas primeiras povoações e o confronto com as fontes que descrevem apenas uma versão da história de um município cercado de indagações e curiosidades, tanto nos aspectos políticos quanto nos aspectos educacionais. Também há lacunas sobre sua história política e os personagens que escreveram sobre os seus primeiros anos de emancipação.

Conclui-se que o Grupo Escolar Rural Guilherme Campos esteve alinhado às referências nacionais no tocante às práticas e mesmo à arquitetura escolar que configuravam a educação primária rural em diversas partes do país. Sua criação foi um avanço para a localidade, tendo a instituição extrapolado os protótipos da sua concepção inicial no dia a dia das suas práticas educativas. Enfatizamos também que o presente trabalho presta uma contribuição para a história local do município de Campo do Brito ao tratar da institucionalização da escola que pioneiramente ocupou um prédio escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leila Angélica Oliveira de. **Para formação do bom sergipano: um estudo do livro didático Meu Sergipe de Elias Montalvão (1916)**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2002.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **O ideário modernizador do governo Graccho Cardoso (1922-26) e a reforma da instrução pública de 1924 em Sergipe**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009a. 301 p.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos Escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância**. Natal, RN: EDUFRN, 2009b.

BRASIL. **Informações sobre inspeções nos prédios escolares rurais de Sergipe**. 1955. Disponível no Arquivo Histórico do INEP no seguinte endereço: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/image-24>. Acesso em: 4.5.2021

CUNHA, Adriana Mendonça. **História, educação e relações Brasil-EUA: Robert King Hall e o programa de construção de escolas rurais do INEP (1949-1951)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. 137 p.

GUARANÁ, Armindo. **Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano**. Rio de Janeiro: Graphica Ed., 1925.

HALL, Robert King. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Inep, Rio de Janeiro, v. 14, jan./abr. 1950.

HERNANDEZ DIAZ, José M^a. Etnografía e Historia Material de la escuela. In: BENITO ESCOLANO, Agustín; HERNANDEZ DIAZ, José María (Coords.). **La Memoria y del Deseo: Cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant Lo Blanch. 2002. p. 225-246

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**. 1953. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes> Acesso em: 06 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Novos prédios escolares no Brasil**. S/D. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/campanhas-de-construcoes-escolares-m040p01-novosprediosescolaresparaobrasil>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Monografia de Campo do Brito**, n. 257. 1963. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=7113&view=detalhes>. Acesso em: 17 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA. **Campanha de Construções Escolares**. 1950. Disponível em <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/campanhas-de-construcoes-escolares-m040p01-novosprediosescolaresparao-brasil>. Acesso em: 22 nov. 2019.

MENDONÇA, Nunes. **A educação em Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina, 1958. 212 p.

MESQUITA, Ilka Migilio de; et. al. Expansão da escola primária, histórias comparadas entre Sergipe e Paraná (1930-1960): Entrecruzando olhares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **História da Escola Primária no Brasil**: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: Edise, 2015, p. 215-265.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado de Sergipe. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 153-171.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, v. 15, n. 41. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, 1951. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+41/6c0281ba-eff9-40cf-9ae7-791b5188aed7?version=1.3> Acesso em 4.5.2021

SANTOS, Luana de Jesus. **A institucionalização do Grupo Escolar Guilherme Campos (1953-1965)**: contribuição à História da Educação primária em Campo do Brito/Sergipe. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Campus Professor Alberto Carvalho, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana/SE, 2020. 71 p.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade**. A Arquitetura dos Grupos Escolares Sergipanos (1911-1926). Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

SERGIPE. **Cartas enviadas ao diretor de instrução pública**. Arquivo Público Estadual de Sergipe. Título do envelope. S/n. 1916.

SERGIPE. **Pasta com currículo de profissionais que atuaram na Escola Estadual Guilherme Campos**. Arquivo do Colégio Estadual Guilherme Campos. Campo do Brito/SE. S/D.

SERGIPE. **Descrição 2.2.1 da Escola de 1º Grau Guilherme Campos**: “memorial”. Arquivo do Colégio Estadual Guilherme Campos. Campo do Brito/SE. S/D.

SERGIPE. **Lista das escolas de Sergipe de 1941**. Arquivo Público Estadual de Sergipe. E1-123. Aracaju/SE. 1941.

SERGIPE. **Livro de Ata de Promoções (1959-1965) do Grupo Escolar Rural Guilherme Campos**. Arquivo do Colégio Estadual Guilherme Campos. Campo do Brito/SE. 1959-1965.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Arnaldo Rolemberg Garcez, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1953**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1953.

SILVA, Rony Rei do Nascimento. **Memórias caleidoscópicas**: configurações da escola primária rural em Sergipe (1947-1951). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016. 200 p.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA Ilka Miglio de. Das casas de “taipa” às escolas de alvenaria: instalações e arquitetura da escola primária tipicamente rural no Estado de Sergipe (1947-1951). In: AMORIM, Simone Silveira; NASCIMENTO; Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do. **Panorama da Instrução Primária no Brasil**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. p. 245- 271.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA Ilka Miglio de; SANTOS, Vera Maria dos. Robert King Halle a expansão da escola rural no estado de Sergipe (1947-1951). **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 19, n. 61, p. 662-687, abr./jun. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 51, p. 9-27, nov. 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. A construção dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v. 19, p. 121-144, 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 7-19.



SOBRE O PLANO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA O MEIO RURAL:
o caso Sergipe (1946- 1952)

RAYLANE ANDREZA DIAS NAVARRO BARRETO
STEFANE RODRIGUES COLMAN

A formação de professores rurais deve ser acelerada ao ponto máximo. Creio que maior percentagem dos fundos do I.N.E.P. deveria doravante ser devotada a escolas para professores rurais e que seria conveniente instituir cursos intensivos para a formação de professores rurais, de modo a preparar professores em número suficiente para as escolas, à proporção que se construírem. O maior problema que o I.N.E.P. enfrenta é, sem dúvida, a formação de um novo tipo de professor, capaz de satisfazer as necessidades da escola rural (ROBERT KING HALL, 1950).

Especialista em Educação Comparada e professor do King's College, da Universidade de Columbia, o Norte-Americano Robert King Hall, autor da análise que serve de epígrafe, realizou várias viagens missionárias com o objetivo de observar, analisar e documentar a educação dos países por onde passava, inclusive atuava em órgãos públicos e ministrava palestras e cursos nesses países. À exemplo temos o Japão, lugar onde ocupou os cargos de Chefe da Seção de Educação do Estado Maior e Chefe da Reorganização do Ensino Japonês (1945-1952). A expe-

riência, está relatada no livro: “The Year Book of Education (1950)”¹, em que Hall atribuiu a perpetuação de toda a organização política japonesa ao mais “(...) efetivo instrumento educacional dos tempos modernos – o sistema escolar” (HALL, 1950, pg. 634, tradução nossa), que por sua vez estava fundamentado numa filosofia educacional instituída pelo imperador Meiji², transmitida através da ética japonesa e ensinada em todas as escolas e monitorada pelo *Thought Control Bureau of the Ministry of Education* (HALL, 1950). Além da educação, outro de seus pilares estava baseado em sua economia, que à época, estava voltada para agricultura. Segundo o especialista, tudo isso fez com que o Japão ascendesse a nível de potência mundial.

Ainda após a Segunda Guerra, no Japão se intensificava o seu processo de modernização e por volta de 1950, a exigente demanda de mão de obra nos centros industriais urbanos resultava em um crescente êxodo rural, especialmente de jovens. Cada vez mais os filhos dos agricultores optavam por não seguir a profissão dos pais. Com a necessidade e objetivo em manter suas plantações, principalmente de arroz, os agricultores recorreram a novos meios de adaptação as mudanças e novas condições geradas pela modernidade. Recorreram então ao uso de recursos que melhorassem a qualidade e produtividade de suas colheitas, como maquinários e pesquisas conexas a agricultura. Com isso, houve um aumento na produção do arroz e ao padrão tradicional de trabalho

-
- 1 Serie de 13 livros publicados a partir de 1933, patrocinados pelo *Teachers College* e a Universidade de Londres. Esses livros tiveram entre seus editores o Prof. Dr. Robert King Hall e como idealizador o historiador Robert Evans. O principal tema abordado nos livros está voltado para o papel da educação no desenvolvimento social e econômico nas áreas, tecnologicamente, em desenvolvimento em países como Argentina, Chile, Peru, Japão e Brasil.
 - 2 O sistema educacional Meiji foi centralizado pelo estado. O currículo tinha um caráter moralista e promovia ideais confucionistas de fidelidade ao estado, piedade filial, obediência e amizade. Nesta mesma época instituiu-se no Japão o sistema de escolas primárias, secundárias e foram criadas as primeiras universidades. Os alunos percorrem cinco etapas: o jardim-de-infância, que pode durar de um a três anos; o primário, que contabiliza seis anos; o ginásio de 1º grau, o qual soma três anos; o ginásio de 2º grau, igualmente com três anos de duração; e finalmente a Universidade, concluída normalmente em quatro anos.

na lavoura se associava cada vez mais os diversos maquinários, criando um dos sistemas mais produtivos do mundo. Assim, através da inclusão de novas tecnologias no setor, aliadas a uma educação técnica e a pesquisa, o Japão transformou-se em um modelo de desenvolvimento agrícola para outras nações. Um exemplo de sucesso na implementação e adaptação as novas condições exigidas pela modernidade (NIPPO-BRASIL, 1999).

A percepção e experiência relatada constam no repertório de King Hall quando veio ao Brasil pela segunda³, terceira e quarta vez, respectivamente em 1948, 1949 e 1950. Nesse período ele viajou para vários estados brasileiros, ministrou cursos, palestras e trabalhou em projetos governamentais como o programa de educação rural sob a direção do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)⁴. Vale ressaltar que a vinda do professor Hall ao Brasil tinha por objetivo estreitar laços entre os países, uma vez que o Presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman (1945-1953), pretendia realizar uma série de “missões de boa vontade” para melhorar as relações com a América Latina a fim de compartilhar, segundo ele, os avanços científicos, o progresso industrial e o conhecimento técnico estadunidense com os países em desenvolvimento para uma *better life*.

O Brasil, à época, assim como o Japão, possuía uma economia baseada na agricultura, e uma população predominantemente rural. De acordo com o IBGE ela estava dividida em 64% no meio rural e 36% no meio urbana (IBGE, 1950). Entretanto, se intensificava a modernização pela industrialização. Em decorrência disso, cada vez mais se exigia mão de obra nas fábricas e nos grandes centros urbanos, em detrimento do campo, onde os trabalhadores estavam sendo substituídos pelo

3 A primeira visita do professor ao Brasil foi durante o período de janeiro a outubro de 1940.

4 Entre 1949 e 1950, Robert King Hall colaborou com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no programa de educação rural, lançado pelo Ministério da Educação e Saúde e coordenado pelo instituto, sendo contratado para ministrar um curso de treinamento para professores primários rurais.

maquinário agrícola. Apesar de ser um país territorialmente maior e possuir mais recursos naturais do que o Japão, e talvez por isso somada a uma base educacional e cultural muito distinta, o Brasil não se desenvolveu economicamente da mesma forma.

Diante disso, este estudo visa compreender e analisar os mecanismos por cujo intermédio o projeto norte-americano assumiu junto ao Inep o plano de formação de professores primários rurais para o Brasil, e em sequência para o estado de Sergipe. Para tanto, foram identificados os compromissos educacionais assumidos entre os países a partir de acordos de colaboração técnica firmados entre Brasil e Estados Unidos da América, a cargo do Ministério da Agricultura (MA) e do Ministério da Educação e Saúde (MES). Em seguida, analisados através da concepção de modernização ancorada na premissa de que o progresso adviria da implantação de técnicas à terra e de processos racionais e planejados, conseguidos por meio da ciência através de pesquisas e descobertas científicas advindas da atuação da escola e implementados, no meio rural, também por ela. A proposta era que a escola servisse de elo entre os ideais ruralistas e os interesses do homem do campo, embora nem sempre a implantação de máquinas e técnicas fosse sinônimo de desenvolvimento (EVANGELISTA, 1999). Tinha-se por educação, e através dela, a função de transformação da sociedade e de promotora do desenvolvimento. O fato é que tais acordos, de uma maneira geral, tiveram a intenção de reorganizar e modernizar a educação rural brasileira, pois propunham estimular o intercâmbio de ideias de processos pedagógicos na educação rural, bem como a realização de programas de orientação e treinamento de professores, administradores, supervisores e técnicos do ensino rural.

Por outro lado, no que diz respeito ao plano de formação de professores rurais, faz-se necessário antes compreendermos fatores envolvidos e motivos que levaram à formação específica desses professores para o meio rural brasileiro e subsequente em Sergipe, foco deste estudo. De modo que durante o início da República, contemplava-se a

construção de uma nova identidade brasileira, o que requeria mudanças em todos os setores sociais, sobretudo aqueles que envolviam a formação do homem. No campo específico da educação a ideia girava em torno de uma escola pública, universal, gratuita e laica em que todos recebessem o mesmo tipo de educação, voltada para o cotidiano e as exigências práticas (TEIXEIRA, 1956). Foi justamente com esse escopo que se intensificou, no país, o movimento escolanovista que tinha uma proposta de ensino baseada no pragmatismo de John Dewey⁵. Este, por sua vez, defendia um ensino em que o modo de atividade reproduzisse um tipo de trabalho realizado na vida social ou paralelo a ela (DEWEY, 1899), ou seja, um “[...] labor teórico em contato com as exigências da prática.” (DEWEY, 1894 apud WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 22). O movimento, com esperanças renovadoras, tomou forma e fôlego a partir da publicação de um documento assinado por 26 educadores, em 1932: “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” *que* circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

Com o objetivo de executar essa nova proposta educacional, que visava romper com a forma educacional vigente caracterizada por uma filosofia positivista, um método intuitivo e uma pedagogia leiga (SAVIANI, 2007), um dos subscritores do referido manifesto e diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1929-1936), Anísio Teixeira, que havia sido aluno de Robert King Hall no Teachers College, propôs um novo modelo de formação superior, através da criação dos institutos de educação, que por sua vez, não objetivavam apenas o ensino, mas também a pesquisa. Diante disso, foram instalados o Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ), em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933 (SAVIANI, 2009). Eles foram criados em conformidade com o decreto de nº 3.810, datado em 19 de março de 1932 – “Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação” - elaborado pelo refe-

5 Filósofo, psicólogo, pedagogo e reformador educacional norte americano

rido educador. A partir de tal decreto, os institutos de educação foram organizados para que pudessem incorporar as novas exigências pedagógicas fundamentadas no pragmatismo, direcionando o processo de formação de professores ao estabelecimento de um modelo tanto pedagógico, como didático, que, possibilitaria a correção das falhas das Escolas Normais, como mera reprodução e transmissão de conteúdos a serem memorizados. Com isso, através do modelo educacional pragmático encabeçado pelo norte americano John Dewey, as concepções educacionais dos Estados Unidos ganhavam mais espaço na educação brasileira.

1. Os acordos de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos

Por certo a participação dos Estados Unidos na educação Brasileira não se restringe a matriz teórica escolanovista e tampouco ao período que corresponde ao final da primeira guerra mundial, exemplo disso está em como reverberaram, no país, a criação de organismos internacionais que defendiam a paz mundial e a cooperação entre os países, como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Tais organismos foram criados após sua vitória na Segunda Guerra Mundial e acabou lhe agregando *status* político, econômico e poder decisório no cenário mundial. Através do discurso e objetivo de disseminar a paz mundial, os Estados Unidos ofereciam assistência técnica visando o desenvolvimento e a modernização das nações recém-saídas da II Guerra Mundial.

Mesmo antes da UNESCO ter sido instituída após a Segunda Guerra, em 1945, o *International Bureau of Education (IBE)*⁶ havia reali-

6 O IBE foi originalmente um órgão privado. Estabelecido como tal pelo instituto J.-J. Rousseau, ou melhor, pelo fundador do instituto, professor Edouard Claparède, em dezembro de 1925. Contudo, o órgão não conseguiu angariar fundos para se manter como tal. A falta de apoio financeiro tornou impossível a continuidade de suas atividades internacionais, como centro de informações e suprimento de documentação educacional para educadores. Foi então que o IBE renunciou à sua liberdade, em outras palavras, passou a não depender exclusivamente de indivíduos ou instituições privadas. Por conseguinte, surgiu

zadas Conferências Internacionais durante o período de 1934-1939 com o objetivo de reunir ministros de educação de vários países para cursos de férias, tornar a Liga das Nações conhecida e desenvolver o espírito de cooperação internacional. De modo que entre os anos de 1939 e 1945, muitas de suas atividades foram suspensas por conta da Segunda Guerra Mundial. No entanto, foi após a Segunda Guerra que o IBE, contando com 20 países signatários, entre eles os Estados Unidos da América, o Reino Unido, França, Índia, México e Brasil, decidiu por implementar a UNESCO a fim de colaborar no campo da Educação, Ciência e Cultura. A partir das Conferências Internacionais de Educação Pública, foram definidas recomendações, em sua maioria, para o setor educacional primário e secundário, em âmbito internacional. A concepção dessas recomendações estava ligada à liberdade educacional, às questões de interesse da maioria dos países envolvidos, à administração educacional e de interesse pedagógico. (UNESCO, 1979)

Em relação ao Brasil especificamente, conforme apontado, naquele contexto sua economia era predominantemente rural e a maior parte de seus produtos de exportação era de matéria prima como a borracha, algodão, minério e alimentos, todos de grande interesse aos Estados Unidos. Por isso o governo americano firmou acordos com o Brasil a respeito da produção da borracha, *Rubber production* e de alimentos, *Foodstuffs production*. Em 1943 firmou os acordos para con-

uma nova ideia de reorganização do IBE, com base governamental e uma nova diretoria. O Professor Jean Piaget foi indicado como diretor, Pedro Roselló como diretor assistente e Marie Butts como secretaria geral. O reestruturado órgão visava servir como centro de informações para todos os assuntos relacionados à educação; promover a cooperação internacional mantendo uma posição totalmente neutra relacionada às questões nacionais, políticas e religiosas e trabalhar estritamente cientificamente e objetivamente. Apresentava como atividades: a coleta de informações relativas à educação pública e privada, a realização de pesquisas experimentais e estatísticas e divulgação dos resultados para os educadores. Foi no dia 29 de julho de 1929, que pela primeira vez na história, representantes dos governos da Polônia, Gênova, Equador e o Instituto J.-J. Rousseau - única organização privada membro do IBE - assinaram um documento do qual assumiram colaborar com o campo da educação. (UNESCO, 1979, p. 11-13).

tratação de afretamentos, *Chartering of Vessels*, e a respeito da produção do arroz, *Rice*, e no ano seguinte, o programa referente a saúde e o saneamento, *Health and sanitation program*. No tocante a educação, os primeiros acordos foram oficializados em 1946. Sendo eles: “Rural Education Program” (1946); *Vocational Industrial Educational Program* (1946); “Ponto IV” (1949): “Acôrdio Básico de Cooperação Técnica (1950)” e o “Acôrdio do Programa de Educação Rural” (1952). Todos esses acordos mais do que remontar a hegemonia Norte-Americana e a uma suposta boa relação entre os países, revela as riquezas e vocações brasileiras e como foram pensadas formas de potencializá-las.

Foi justamente ponderando as maneiras como foram pensadas sua potencialização que nos dedicamos, neste artigo, aos acordos direcionados especificamente para a educação rural e o trabalho no campo. O acordo intitulado *Rural Education Program* (Programa de Educação Rural), tinha por objetivos: favorecer o desenvolvimento de uma melhor relação entre os professores do ensino rural estadunidense e brasileiro; promover o intercâmbio e treinamento de especialistas brasileiros e norte-americanos na educação voltada para agricultura e desenvolver outros projetos no campo da educação rural de mútuo interesse para as partes. (SALLES; HOLLAND, 1950 In: BEVANS, 1970, p. 1002, tradução nossa). Foi firmado no dia 1 de janeiro de 1946, entre o Ministro da Agricultura e o *Inter-American Educational Foundation*⁷, realizado através de notas trocadas entre seus respectivos representantes, João Neves da Fontoura e Paul C. Daniels, ambos ministros das relações exteriores do Brasil e dos Estados Unidos, respectivamente. Permaneceu em vigor até dia 30 de junho de 1948. Esse acordo não atendia diretamente a for-

7 Instituto de Assuntos Interamericanos, que, sob o comando de Nelson Rockefeller, tinha por objetivo “promover o bem-estar geral e fortalecer a amizade e a compreensão entre os povos das Repúblicas Americanas através da colaboração com outros governos e agências governamentais no planejamento, iniciação, assistência, financiamento, administração e execução de programas e projetos técnicos, especialmente nos campos da saúde pública, saneamento, agricultura e educação” (Tradução nossa) (THE INSTITUTE OF INTER-AMERICAN AFFAIRS, 1949, p. 2).

mação do professor primário rural, mas sim de técnicos agrícolas, que por sua vez, de modo estratégico, foram “emprestados” ao Ministério da Educação e Saúde para ministrarem cursos de férias para professores primários rurais⁸.

O “Acordo Básico de Cooperação Técnica”, por sua vez, descende do que ficou conhecido na historiografia como “Ponto IV (1949)”, o quarto ponto abordado pelo presidente Truman em seu discurso de posse em 1949. O referido acordo foi firmado em 19 de dezembro de 1950 e pretendia abranger setores como: economia; administração pública, orçamentaria e financeira; agricultura; recursos minerais; energia nuclear; saúde; educação; transportes (CPDOC FGV). No que diz respeito a agricultura, o acordo permitiu a criação do Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), em 1953, que “[...] priorizaria não mais a atividade escolar, mas aquela realizada por instituições de assistência técnica e creditícia, visando a qualificação da mão de obra rural adulta, aptas a consumirem a tecnologia estadunidense, definida como a mais adequada” (MENDONÇA, 2009, p. 141). No campo da educação, o acordo estava voltado para formação de professores que viessem a formar profissionais para a indústria.

Já o “Acôrd do Programa de Educação Rural”, tinha como objetivo promover e intensificar a compreensão e boa vontade entre os povos dos Estados Unidos e Brasil e desenvolver cada vez mais o espírito e o padrão de vida democrática; assim como possibilitar atividades educacionais, no setor do ensino rural do Brasil, através de programas de cooperação e estimular e ampliar o intercâmbio de

8 Embora Mendonça (2010) tenha entendido a relação estabelecida entre o MES e o MA a partir das disputas entre eles pela Educação Rural, o fato é as atuações de ambos, por vezes complementares, reverberaram na efetivação da educação rural. Um exemplo disso está na instituição dos Clubes Agrícolas nas Escolas Rurais, uma vez que esses Clubes pertenciam ao Ministério da Agricultura e eram instalados nas escolas primarias sob a coordenação e responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde. Por certo, a educação rural teve nesses dois ministérios, instituições que pensaram seu raio de atuação de modo a fazer com que a educação do homem do campo fosse potencializada.

processo pedagógico, no campo da educação rural, elaborado entre o Ministério da Educação e Saúde e o *Inter-American Educational Foundation*, através de seus respectivos representantes Ernesto Simões Filho e Edward W. Sheridan. Através de uma carta, datada de 14 de junho de 1954, redigida pelo Ministro das Relações Exteriores Vasco Leitão da Cunha ao Embaixador dos Estados Unidos James Scott Kemper, o Ministro afirma que o Governo brasileiro estava com um interesse imediato em iniciar a parte administrativa do “Acôrd do Programa de Educação Rural”, porém a entrada em vigor *in totum* ainda estava na dependência da aprovação do Congresso Nacional (CUNHA, 1954).⁹

Para que os acordos fossem de fato implementados eram necessários estudos e pesquisas relativos às necessidades educacionais do Brasil, assim como o levantamento de informações sobre a quantidade de recursos disponíveis para atender essas necessidades; a presença de fundos que permitissem administradores, educadores e especialistas irem aos Estados Unidos da América para estudar, dar palestras, ensinar e trocar experiências com administradores, educadores e especialistas e, por fim, a organização e desenvolvimento de programas de treinamento para professores e a compra de equipamentos, preparação do material didático, desenvolvimento de mídia como rádio, filmes, missões rurais, bibliotecas itinerantes e museus. (SALLES; HOLLAND, 1950 *apud* BEVANS, 1970, p. 1002-1003, tradução nossa).

9 Apesar do “Acôrd do Programa de Educação Rural (1952)”, o mais específico dentre os acordos no que diz respeito a formação de professores primários rurais, não ter sido efetivado, os acordos de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos, fomentaram as mudanças no cenário educacional nacional e especificamente em Sergipe, foco desta pesquisa. Nesse sentido a partir deles foram pensadas as escolas normais rurais; cursos de especialização de curta duração, inclusive para lugares que as escolas rurais não fossem possíveis; a criação de leis como as Leis Orgânicas Federais de Ensino Primário e Normal, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a do Ensino Agrícola; projetos de expansão do ensino primário através da construção de prédios escolares dentre outras iniciativas que tinham por missão combater o analfabetismo e contribuir para o avanço do ensino e modernização do trabalho no campo e do país.

Para a efetivação de tais pré-requisitos foi instituída a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais) como parte integrante do Ministério da Agricultura, cujas função seria a de executar os objetivos do acordo, através de estudos e pesquisas relativos as necessidades educacionais brasileiras, ações como a implantação de Centros de Treinamento para trabalhadores rurais adultos e a intervenção direta junto à formação de técnicos especializados e lideranças rurais (MENDONÇA, 2010). Foi instituída também a CABER (Comissão Americano-Brasileira da Educação Rural), como parte integrante do Ministério da Educação e Saúde, e a ele subordinado. Essa comissão tinha por objetivo investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; bem como contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo e preparar técnicas para atender às necessidades da educação de base (COSTA, 2015). Atuava, também, como órgão consultivo do programa de educação rural do Ministério da Educação e Saúde.

Através das pesquisas relacionadas as necessidades da educação rural, foi percebido o pouco investimento no espaço formal escolar, uma vez que a quantidade de escolas primárias no Brasil era insuficiente para atender a população em idade escolar, sem contar com a precariedade das poucas que haviam. Essa situação fazia com que milhões de crianças fossem marginalizadas do processo formal de ensino-aprendizagem. Diante disso, o passo seguinte seria o investimento no espaço escolar. Assim sendo, o Inep assumiu a elaboração e execução de uma proposta de expansão das escolas rurais a partir dos lugares onde elas não existissem ou estivessem em condições precárias e reafirmou a função da Inspeção do Ensino Primário, um órgão auxiliar para a execução da inspeção dos estabelecimentos de ensino primário das zonas urbana e rural das capitais, dirigido pelo Inspetor Geral (Inep, 1950).

2. O caso da expansão da escola rural em Sergipe

De acordo com a obra editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos “Organização do Ensino Primário e Normal”, para o plano de expansão do ensino primário em Sergipe, entre o período de 1946 a 1950, deveriam ser construídos 248 novos prédios escolares nas zonas rurais com financiamento do Governo. Conforme a “Organização do Ensino Primário e Normal” do próprio Inep:

Assim é que, em 1946, distribuiu recursos para a construção de 28 prédios para escolas rurais; em 1947 concedeu recursos para a construção de 60 novos prédios; em 1948, mais 60 prédios, em 1949, 70 novos prédios, e, finalmente, em 1950, 30, o que totaliza 248 novos prédios para as zonas rurais, onde não havia escolas adequadas. (INEP, 1950, p. 10).

Contudo, foram constatados pelo Governador do Estado de Sergipe José Rollemberg Leite (1950), em seu balanço da expansão da escola rural, em 1950, a construção de 148 prédios escolares para a zona rural: “Com os auxílios do Ministério da Educação foram concluídas e iniciadas cento e quarenta e oito escolas rurais, estando em andamento 2 obras das Escolas Normais Rurais de Itabaiana e Lagarto.” Já em 1951, foram construídas mais 70 escolas rurais, totalizando: “[...] duas (02) escolas normais rurais; sete (07) grupos escolares rurais; [...] e duzentas e dezoito (218) escolas rurais espalhadas em todo o estado de Sergipe.” (LEITE, 1951 *apud* FILHO, 2017, p. 38). Há que se considerar que essa ampliação dos prédios escolares para a zona rural visava, além da expansão do ensino e da alfabetização, a fixação do homem no campo e a modernização de seu ambiente mediante a implementação de novas técnicas e equipamentos.

Foi nesse mesmo período de expansão das escolas rurais no país que o professor Robert King Hall, em sua estada no Brasil, trabalhou para o Inep durante 5 semanas, inclusive ministrando curso em Sergipe. Ao final desse período, ele redigiu uma carta relatando suas ob-

servações e impressões sobre o ensino rural no Brasil para o diretor do Inep, à época Murilo Braga, destacando o Seminário de Educação Rural, que aconteceu no Rio de Janeiro, assim como a construção de escolas primárias rurais em Sergipe. Com relação a este último:

[...] visitei 24 escolas primarias rurais, 3 grupos escolares e uma escola normal rural, todas elas construídas com fundos do Governo Federal, dentro do plano do Inep. Bem sei que esse Estado não é típico do Brasil e que seu programa de construção de escolas é uma espécie de modelo, sob a direção do Governador José Rollemberg Leite e do Secretário da Educação, Prof. Acrísio Cruz... (HALL, 1950 *apud* BARRETO, 2006, p.169).

Ao passo que Hall elogiava o estado de Sergipe, sob o governo de José Rollemberg Leite e do Prof. Acrísio Cruz como Secretário da Educação, se mostrava apreensivo com o fato do Inep pretender construir escolas rurais com fundos federais. Devido a sua experiência com programas educativos nacionais em outros países como Argentina, Chile, para além do Japão, o professor Robert King Hall descreve 4 “temores”: temor de que o programa favorecesse a construção material da escola em detrimento do progresso educacional; receio de que as importantes funções confiadas ao Inep, como a pesquisa e o treinamento fossem “subordinadas a um segundo plano” em virtude da concentração de esforços no programa administrativo concernente ao financiamento da construção de escolas; o temor de que pudessem usar desses fundos para fins políticos, ou seja, que fossem utilizados e distribuídos em troca de favores políticos ou correligionários; e por fim, a falta de continuidade do programa por um grupo político que passasse ao poder, que poderia acabar modificando ou até mesmo rejeitando o programa (HALL, 1950 *apud* BARRETO, 2006, p.168).¹⁰

10 Tais temores tinham sentido e podem ser constatado, em menor ou maior grau, na historiografia sergipana, por exemplo.

A despeito dos temores de Hall e com o objetivo de atender a nova demanda de professores, assim como de habilitá-los para desenvolverem e propagarem conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância, a organização do ensino primário e normal passou por mudanças durante os anos compreendidos entre 1945-1950. À exemplo temos a reestruturação do ensino primário e normal, após a instituição das “Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal (1946)” (DORIA; CUNHA; LINHARES, 1946). Foi justamente com tal intuito que foram disponibilizados recursos para a construção das duas referidas Escolas Normais Rurais em Sergipe: uma na cidade de Itabaiana e outra no município de Lagarto, que seriam destinadas a formação de docentes às escolas primárias rurais. A de Itabaiana foi construída em 1949 e nomeada Escola Normal Rural Murilo Braga, já a de Lagarto não se pode afirmar que foi construída (ANDRADE, 2015 apud COSTA, 2016, p. 104).

No Brasil, as medidas implementadas através da consolidação das referidas “Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal”, a exemplo das diferentes modalidades de ensino normal, permitiram uma maior flexibilidade e diferenciação à organização geral do ensino, bem como adaptações às peculiaridades regionais. Além disso, as Leis contribuíam com os professores primários no tocante a promoção de uma formação necessária ao desenvolvimento e propagação de conhecimentos e técnicas relativas a educação na infância. Para o ensino primário, a proposta era elevar o nível dos conhecimentos úteis ao convívio familiar, a defesa da saúde e a iniciação no trabalho, ou seja, um ensino que buscava equilibrar e envolver os conhecimentos teóricos com a prática cotidiana. Por certo as iniciativas não atendiam por completo a proposta educacional de um ensino pragmático voltado especificamente para o meio rural, conforme estava proposto nos acordos de colaboração técnica entre Brasil e Estados Unidos que atrelava organização e desenvolvimento de programas de treinamento para professores rurais; a elaboração e autorização de projetos voltados para a educação rural (SALLES; HOLLAND, 1950 apud BEVANS, 1970, p. 1011, tradução nossa);

bem como “a organização da educação rural”, mediante utilização de recursos específicos.

Os aspectos ressaltados, também na oitava Recomendação da UNESCO, destacavam a figura do professor que devia ensinar de modo que suas lições despertassem, nos alunos, a vontade de permanecer no campo. Para tanto o caminho encontrado foi a oferta de cursos de agricultura e instrução doméstica, de curta duração, para professores que optassem por se especializarem e continuar trabalhando nas áreas rurais (UNESCO, 1936, p.18-19, tradução nossa). Há que se ressaltar que até então, em Sergipe, as escolas construídas no meio rural eram consideradas rurais apenas por serem localizadas nesse meio, mas seu ensino não era especificamente rural (RIBEIRO FILHO, 2006 *apud* BARRETO, 2006, p. 182).

3. A formação de professores para o meio rural em Sergipe

Os acordos e propostas revelam a formação de dois tipos de professores para o meio rural. Os professores preparados pelo Ministério da Agricultura cujas atividades deveriam ser voltadas para o ensino técnico agrícola, e os professores cuja formação estava a cargo do Ministério da Educação e Saúde que tinha por missão o ensino primário rural com base em um currículo que contemplasse técnicas agrícolas para além da educação básica formal. A respeito da relação entre os Ministérios, o presidente Gaspar Dutra nos revela que havia uma articulação para fins pedagógicos:

O Ministério da Agricultura, pelo seu órgão competente, articulado com o Ministério da Educação, para fins de cooperação pedagógica, exercerá inspeção sôbre os estabelecimentos de ensino agrícola equiparados e reconhecidos. Essa inspeção far-se-á não sômente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica. (Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946)

Para além da colaboração entre os ministérios, para que os estabelecimentos de ensino agrícola pudessem funcionar, eles deveriam atender, quanto à construção de edifício ou edifícios e quanto ao material escolar adotado, às exigências do Ministério da Agricultura, de acordo com as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação. (Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946). Tais parcerias deveriam não somente baratear os processos, mas também alcançar o maior número de resultados no mínimo de tempo possível.

Com relação a formação de professores primários rurais, o a época Presidente da República José Linhares (1945-1946), usando da atribuição que lhe conferia, após decretada a Lei Orgânica do Ensino Normal – 1946 passou a exigir, para admissão no curso normal, a habilitação nos exames de admissão, assim como possuir uma preparação conveniente em cursos apropriados, a exemplo dos cursos de aperfeiçoamento. Posteriormente, com o art. 9º da lei nº 30, de 1947, passou-se a demandar, também, o certificado de conclusão de curso normal regional - destinado a ministrar o primeiro ciclo do ensino normal - ou de curso ginasial para a inscrição nos exames de admissão do curso de formação de professores primários - destinado ao curso de segundo ciclo do ensino normal. (INEP, 1950)

A realidade sergipana não permitiu atender aos critérios estabelecidas pela referida Lei Orgânica. Isto porque o pequeno número de interessados e mesmo o nível escolar dos poucos interessados não contribuía para que tal política fosse, de fato, implementada tal qual prevista. Entretanto outras estratégias foram compostas para que professores fossem senão formados, habilitados ao exercício do magistério no campo. Foi por isso que em 1948 fora criado e instituído, pelo governador José Rollemberg Leite, o “Curso Intensivo de Educação Rural”. Esse “Curso Rural”, como ficou conhecido, ocorreu entre 03 de fevereiro e 13 de março de 1948. As informações encontradas sobre ele são limitadas à relatórios de alunos em uma aula prática. A partir dessa fonte foi possível compreender não somente o tempo mínimo de formação do professor, mas também o

roteiro de aulas práticas, o que observavam e o que os alunos aprendiam. Por exemplo, no relatório de Maria Jose de Andrade (1948), consta: “(...) o professor nos fez observar algumas sementes, que mais tarde, iremos nos utilizar delas, quando dirigirmos as escolas rurais. Dentre as sementes convém citar: feijão de porco, feijão holandês, cenoura, couve, quiabo, etc.” Tal relato, somado ao de outros alunos do mesmo curso expõem aspectos de ensino e aprendizado com foco no campo e na aplicação de tais aprendizados dentro das escolas primárias rurais e no futuro ensino de técnicas como demonstrado no relatório a seguir:

Às 3 horas saímos da marinete do Departamento de Educação, com o professor. Quando chegamos no Ministerio da Agricultura êle nos convidou a descer e nos levou a um compartimento onde vimos diversos material agrícola e nos mostrou um por um e dizendo os respectivos nomes. Aqui poderei dizer nome de alguns que estou lembrada: o arado, cultivadores, semeio mecânico, se-meador bico de pato, pulverizadores para CB em diversos tipos. (Maria Nascimento Santos, s/d)

Para a aluna Maria Erundina (1948) essas aulas práticas facilitavam seu entendimento do assunto ministrado nas aulas teóricas, pois, segundo ela “Depois de havermos tido várias aulas teóricas, tivemos uma mais compreensível, com menos esforço de inteligência, que foi a aula prática. Nessa tivemos a oportunidade de examinarmos e olharmos com os nossos próprios olhos.” Na referida aula, os alunos foram dirigidos ao aviário e lá aprenderam sobre os aparelhos utilizados nos galinheiros, como ninhos alçapões com portas automáticas, poleiros abaulados, comedouros, bebedouros. Como pode ser deduzido, os alunos também estudavam sobre os aparelhos e maquinarias agrícolas, com o objetivo de que os futuros alunos/agricultores pudessem se familiarizar e se adequar a esse novo estilo de produção mais eficaz e moderno.

Em 1949, segundo consta na Mensagem do governador José Rollemberg Leite, o setor do Ensino Rural desenvolveu os seus trabalhos

com a mesma intensidade verificada em 1948. Dessa forma, foi preparada uma segunda turma de professoras rurais para assumirem as escolas recém construídas. Tal curso tinha como objetivo o “(...) preparo agro-técnico das docentes rurais, uma vez que seu objetivo era de familiarizá-las com o ensino técnico e prático das ciências agrônômicas (LEITE, 1950, p. 54)”. O curso, para professoras, teve a duração de 56 dias, e foi dividido em 56 aulas teorias e 24 práticas e para isso contou com as disciplinas: Agronomia Gteral e Especial, Zootecnia Geral e Especial, Horticultura Geral e Especial, Pomicultura, Combate às doenças e pragas das plantas cultivadas, Tecnologia, Jardinocultura, Palestras sobre organização e finalidades dos Clubes Agrícolas.

Há que se destacar que na mesma Mensagem do Governador de 1950, consta que no período compreendido entre 27 de novembro a 4 de dezembro de 1949, ocorreu a 9ª Exposição Agropecuária do Estado, na qual o Serviço de Educação Rural apresentou os resultados do Departamento de Educação e promoveu a representação dos produtos das Escolas Rurais. (LEITE, 1950) Embora não tenhamos encontrado informações a respeito pode-se deduzir que, ao menos algumas escolas desenvolveram, de fato, algum tipo de produto que mereceu exibição e que exposições como estas, serviam, também, para dar visibilidade aos interesses da ruralização do ensino, uma vez que o público-alvo de tais empreendimentos era eminentemente do campo.

O curso que deu prosseguimento ao projeto de complementação da formação do professor primário para o meio rural, em 1950, não necessariamente para os mesmos alunos dos outros cursos, foi o “Curso de Formação de Professores Rurais” (C.F.P.R.), que tendo a duração de 60 dias foi dividido em duas etapas, sendo a primeira entre 04 e 31 de janeiro de 1950 e a segunda entre 01 de fevereiro e 07 de março de 1950. Para o C.F.P.R. o Inep havia planejado o curso para 60 professores, porém nas matrículas efetivas constaram apenas 55 alunas, em virtude de cinco haverem se desligado por motivo de doença. Todas mulheres, porém, nem todas diplomadas. Dentre as 55, 46 não possuíam formação

nenhuma, restando apenas nove diplomadas, sendo cinco com o curso normal e quatro com o curso ginasial (RIBEIRO, 1950).

O referido curso possuía um total de 360 aulas, sendo 240 aulas práticas e 120 teóricas. As aulas teóricas foram ministradas no Instituto de Educação Rui Barbosa, localizado na zona urbana central de Aracaju-SE, e as práticas, em turno contrário, ministradas na Escola Rural do povoado de Sobrado, Cotinguiba, no Aviário Pedro II, na Seção de Máquinas do Fomento Agrícola, no Horto Florestal de Ibura, nas Dependências do Quartel do 28º B.C. (Seção de Veterinária), no Apiário Pasteur (Entidade particular), no Depósito de Instrumental Agrícola do Departamento de Educação (Serviço de Educação Rural) e no Instituto de Tecnologia do Estado. Tais instituições ficavam nas imediações da cidade de Aracaju. No tocante ao transporte dos alunos e professores para os locais dessas aulas práticas, este era concedido pelo Departamento de Educação, sob o comando do Diretor Geral Acrísio Cruz, que, por sua vez, contava como entidade mantenedora dessa formação a União, através do Inep em parceria com o Governo do Estado de Sergipe (MONTEIRO, 1950).

O curso foi dirigido pelo professor Exuperio Monteiro, Inspetor Geral do Ensino Normal e Primário no Estado e supervisionado pelo professor Acrísio Cruz. Seu corpo docente foi composto pelos respectivos professores e matérias (Teórico-Práticas): Acrísio Cruz - Administração Escolar e Instituições Complementares da Escola; José Ribeiro Filho - Prática de Pomicultura e Horticultura, Noções de Agricultura, Criação de Animais Domésticos; José Menezes de Oliveira - Criação de Animais Domésticos (Apicultura); Elze Silva Dantas e pelos doutores Emanuel Franco - Indústrias Rurais Caseiras e Júlio de Oliveira - Noções de Veterinária. (MONTEIRO, 1950). Assim como o curso anterior, “Curso de Agricultura”, o C.F.P.R. também estava a cargo do Departamento de Educação, porém classificado como Curso Intensivo de Educação Rural e Metodologia Geral por sua duração de 60 dias (INEP,1950).

Ao analisar as avaliações dos alunos das disciplinas de Instituições Complementares da Escola, Noções de Veterinária e Indústrias Rurais

Caseiras, cujas provas eram preparadas, a maior parte, com questões subjetivas, percebemos que os conteúdos, que subentende-se para além das técnicas, conceitos e métodos de ensino, eram assimilados pela maioria das alunas. Por exemplo, em Instituições Complementares da Escola, a avaliação estava disposta em nove perguntas, das quais oito eram subjetivas. Essa disciplina tinha por fundamentos “socializar a criança, dando a esta uma educação integral e necessidades de tornar a escola uma escola de vida isto é; dentro das exigências e das condições de vida da própria criança.” (Aládia Teles Barreto, 1950). Tal “resposta” nos revela, dentre outras coisas, a presença da perspectiva de John Dewey, uma vez que, de forma pragmática, visava formar crianças e professores do campo para atender as necessidades e exigências do trabalho agrícola.

Em Noções de Veterinária, foi possível constatar como os alunos aprendiam sobre higiene veterinária, bem como sobre as doenças que afetavam animais específicos. Evidência disso está contida em “Teste” realizado pelos alunos, do qual foi extraído, aleatoriamente, a questão a seguir:

2- Quais são as espécies afetadas pelo Carbunculo hemático ou verdadeiro? Resp.: As espécies atacadas são: herbívoras (cavalo, boi, carneiros e cabra) geralmente os mais atingidos. O porco contrai o carbúnculo comendo os cadáveres ou farragens ricas em espareas carbunculoses. As carnívoras rarissimamente são atacados o homem está exposto à infecção (pústula maligna) (Maria do Carmo Souza, 1950)

Tal questão nos permite entender uma serie de circunstancias formativas que vai além dos conhecimentos agrícolas e/ou veterinários, uma vez que demonstra uma avaliação tradicional, erros gramaticais e de concordância que não deveriam ser cometidos por professores, sobretudo aqueles cuja tarefa aliava o currículo tradicional (disciplinas escolares, tal qual as escolas urbanas) com o ensino agrícola. O fato, porém, pode ser “explicado”, como já insinuado, pela pouca formação daqueles que fizeram os cursos.

Um último aspecto que merece destaque está relacionado a infraestrutura da educação rural pensada pelo projeto para além da construção dos prédios escolares, uma vez que os investimentos também se estenderam a construção de cercas, aradura e preparo do solo para o plantio, distribuição de sementes, plano de exploração, combate as doenças e pragas, fornecimento de adubos químicos e orgânicos, instrumental agrícola, beneficiamento e limpeza do solo e industrialização da terra. (LEITE, 1950). Nesse sentido os relatórios (apud ALMEIDA FILHO, 2017) de inspeção revelam que, embora com algumas deficiências, tais tipos de materiais foram distribuídos nas escolas rurais sergipanas e utilizados para o plantio e cultivo das hortas. E assim, a educação no meio rural sergipano foi sendo pensada e executada. Ora procurando seguir o prescrito, ora se valendo das circunstâncias para criar estratégias de formação.

Considerações finais

Como pôde ser visto, o estudo nos permitiu compreender como e em que circunstâncias foi pensada a educação rural do Brasil e em especial em Sergipe. As fontes nos mostraram os acordos estabelecidos com os Estados Unidos da América, aqueles que foram ou não efetivados através do Ministério da Agricultura, do Ministério da Educação e Saúde e Inep. Revelou ainda como foram implementadas as medidas e condições que visavam tornar a escola um lugar em que os estudantes aprendessem e desenvolvessem atividades típicas do mundo rural, como técnicas de plantio, cuidado com animais, hortas, granjas, dentre outras. A ideia era que esses saberes ensinados fossem repassados para os pais dos alunos e demais membros da comunidade rural. Nessa perspectiva, a proposta educativa da escola primária rural objetivava além de civilizar o “homem do campo”, melhorar o trabalho e a produção agrícola da família e com isso fixá-la no meio rural. Essa era a proposta do Inep (Organização do Ensino Primário e Normal, 1950) que teve na

formação do professor rural e na implantação e expansão das escolas rurais no Brasil e em Sergipe, sua força motriz.

Por certo, em Sergipe, a formação do professor rural teve problemas sérios como por exemplo a mínima procura de interessados; o reduzido número de professores formados que atuaram, de fato, no campo; para além de elementos políticos partidários que dificultavam a fixação do professor no campo dadas as transferências por perseguição ou apadrinhamento, ou, ainda pelo fato de o saber técnico científico ensinado pelos professores que atuam no campo ser desprezado por uma boa parcela dos rurícolas como demonstra pesquisa de Rezende (2014) em seu trabalho sobre professoras que atuam na região do Sertão sergipano.

Um outro aspecto de suma relevância para a compreensão da educação rural no Brasil é que apesar do “Acôrdio do Programa de Educação Rural (1952)”, o mais específico dentre os acordos no que diz respeito a formação de professores primários rurais, não ter sido efetivado, ele e os outros acordos de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos fomentaram as mudanças no cenário educacional nacional, o que contempla Sergipe, foco deste artigo. Nesse sentido podemos entender que a partir deles foram pensadas: a criação das Leis Orgânicas Federais de Ensino Primário e Normal, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei do Ensino Agrícola; cursos de especialização de curta duração, inclusive para lugares em que as escolas normais rurais não fossem implantadas; projetos de expansão do ensino primário através da construção de prédios escolares, dentre outras inciativas que tinham por missão combater o analfabetismo e contribuir para o avanço do ensino e modernização do trabalho no campo e do país.

Por fim, podemos considerar que tais empreendimentos servem, para além de entender os processos históricos que envolvem a educação no meio rural e como esta foi pensada para fixar o homem no campo, o modo como os Estados Unidos pretenderam sua supremacia econômica e política através da oferta de auxílio, desenvolvimento e modernização de países como o Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carneiro de. **Memórias da educação rural em Sergipe (1947 a 1951)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2017.

BEVANS, Charles; United States. Dept. of State. **Treaties and other international agreements of the United States of America, 1776-1949**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1970.

BARRETO, Luiz. **Antologia Acrísio Cruz**. Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

BRASIL. **Cópia do primeiro relatório do curso de formação de professores rurais**. Aracaju: Arquivo Público Estadual de Sergipe, 1950.

BRASIL; ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Acôrd do programa de educação rural. Ministério da Educação e Saúde**. *The Institute of Inter-American Affairs*. 1952.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Campinas, SP: Edições UNESCO Brasil, 1999.

HALL, Robert King. Japan: American Policy and Influence. In: INGLATERRA. **The Year Book of Education**. London: Evans Brothers LTD, 1949.

IBGE. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país**. IBGE. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13300-asi-estudo-revela-60-anos-de-transformacoes-sociais-no-pais>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

IBGE. **População por grupos de idade (população presente e residente)**. IBGE. Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=2&vcodigo=POP22&t=populacao-grupos-idade-populacao-presente-residente>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

IBGE. **Taxa de urbanização**. IBGE. Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=2&vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao>>. Acesso em: 5 fev. 2018

INEP. **Organização do ensino primário e normal**: Estado de Sergipe. Rio de Janeiro, 1950.

LEITE, José Rollemberg. **Mensagem**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1950.

MENDONÇA, Sônia Regina. **Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil (1993-1961)**. Niterói: Ed. UFF, 2010.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Editora Piratininga, 1934.

NIPPOBRASIL. **Os passos da modernização agrícola japonesa**. 1999. Disponível em: <<http://www.nippobrasil.com.br/culturatradicional/n021>>. Acesso em: 17 out. 2018.

REZENDE, Cacia Valeria. **Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no alto sertão sergipano (1950-1970)**. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracaju, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155.

SERGIPE. **Relatórios de atividades de aulas práticas (alunos) do curso de agricultura para formação de professores rurais**. Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos. **Revolver a terra, semear a memória e regar a história: o campo de formação do professor primário rural em Sergipe (1946- 1963)**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Tiradentes, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. *A escola pública universal e gratuita*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n. 64, out./dez. 1956.

UNESCO. **Recommendations 1934-1977**. Paris: UNESCO, 1979.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.



ENTRE GRILAGENS E TERRAS DEVOLUTAS: a emergência histórica da luta pela educação do campo no Pontal do Paranapanema

MARCOS VINICIUS FRANCISCO
MARIANA PADOVAN FARAH SOARES
ÉRIKA PORCELI ALANIZ

INTRODUÇÃO

Neste texto tem-se como objetivo central analisar o processo histórico de luta pela reforma agrária e, conseqüentemente, pela criação de escolas no campo, no Pontal do Paranapanema, tendo em vista às necessidades concretas dos sujeitos e das escolas vinculadas aos assentamentos da região. Esse processo foi permeado por inúmeras contradições, sobretudo, porque, se num primeiro momento de emergência de pautas coletivas de lutas, a educação escolar foi mais sensível às demandas da comunidade regional, entretanto, num segundo momento, de acordo com Soares (2018), essa experiência foi esvaziada pela ingerência da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que, ao implementar políticas educacionais junto às escolas do território mencionado, obliterou vários dos fundamentos contidos na proposta de uma educação do campo, com base nas experiências acumuladas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 1996, 1999, 2017).

Com a intenção de analisar a complexidade do contexto histórico, social, político e cultural do objeto de estudo em tela, recorreram-se

aos pressupostos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico-dialético. Como procedimentos metodológicos, foram adotados à pesquisa bibliográfica e a análise de documentos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento, seleção e análise da literatura especializada, constituída de artigos científicos, livros e capítulos de livros, teses e dissertações que têm como foco analítico a história de luta pela terra e pela educação no Pontal. Esses textos foram localizados no Portal de Periódicos da Capes e na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, bem como a partir do diálogo com literaturas clássicas acerca do tema da educação do campo.

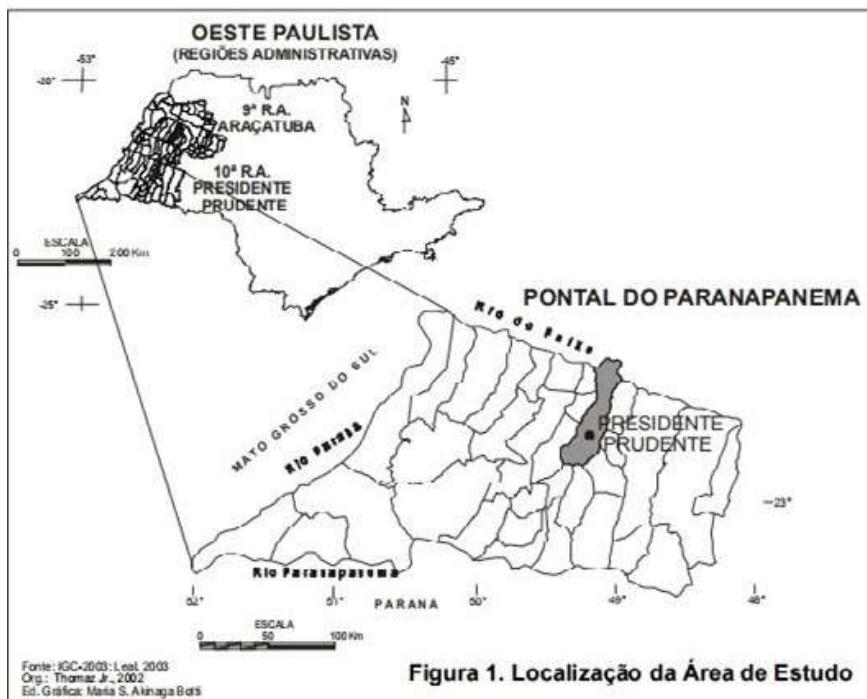
Com relação à análise de documentos, ela se constituiu por meio dos principais marcos normativos sobre educação do campo na legislação brasileira, acrescido do Plano de Gestão Escolar de uma escola criada no bojo do movimento pela reforma agrária, pela comunidade de assentados/as.

Justifica-se a relevância deste estudo, sobretudo porque não é possível compreender a realidade isolada da materialidade e da correlação de forças que a produziu (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Nesse sentido, a abordagem histórica da luta pela terra, no Pontal do Parapanema, evidencia a centralidade que assumiu a demanda por educação para os/as filhos/as dos/as assentados/as, além de impulsionar, inclusive, a construção de escolas na região.

1. Aspectos históricos da luta pela terra no Pontal do Parapanema em meio aos processos de grilagens e terras devolutas

O Pontal do Parapanema (Figura 1), localizado no extremo Oeste do estado de São Paulo, é considerado uma área com intensos conflitos fundiários, os quais são decorrentes dos processos de ocupação de terras consideradas devolutas e/ou grilagens.

Figura 1: O território do Pontal no contexto do estado de São Paulo



Fonte: THOMAZ JÚNIOR (2007 apud CÉLULA DO PONTAL DO PARANAPANEMA - SP Acompanhamento e Informação para o desenvolvimento rural, 2011).

Os conflitos travados no decorrer da história do território em questão revelam que, inicialmente, houve impasses entre os primeiros desbravadores e os povos indígenas que aqui residiam. Por conseguinte, grileiros e posseiros, num processo que envolveu fraudes por meio da “grilagem”, obtiveram a titularidade dominial, advinda de altos índices de violência contra o meio ambiente e os/as povos originários, na luta pela posse de terra (MAZZINI, 2007; FELICIANO, 2018). Leite (1981) reforça que, até o início do século XIX, a região era habitada apenas por indígenas (os Oti ou Falso Xavante, os Caiuá-Guarani, os Kaiapó e os Kaingang), sendo que eles/as foram expropriados/as e migraram-se para o estado de Mato Grosso do Sul. Os/As que resistiram à travessia

de migração foram exterminados/as (FELÍCIO, 2001). Acerca desse contexto, Feliciano (2018, p. 6-7) esclarece que:

O uso e o domínio das terras no Pontal do Paranapanema, desde sua ocupação, sempre esteve em disputa. Em primeiro momento, no embate entre os povos indígenas e os primeiros desbravadores/grileiros; logo depois, na disputa entre pequenos e grandes posseiros e grileiros loteadores, para transformá-las em sua propriedade; depois, nas tentativas de intervenção estatal, procurando retomar suas terras e destiná-las como áreas de preservação; e mais recentemente, na disputa entre fazendeiros (ocupantes grileiros)/articulados com capital e camponeses sem terra.

A grilagem de terras do Pontal do Paranapanema teve início em maio de 1856, com a chegada de Antônio José de Gouveia, o qual registrou essas terras com a denominação Pirão - Santo Anastácio (FERNANDES, 1996; FELÍCIO, 2001). Nesse momento, a Lei de Terras, de 1850, permitiu a legitimação de terras ocupadas até 1856 e proibiu as ocupações de terras devolutas, de forma que a aquisição de terras dar-se-ia apenas por meio da compra. As terras que não foram regulamentadas, por meio das determinações dessa Lei, passaram a ser concebidas como devolutas.

Cabe um recorte temporal, a partir da década de 1980, a fim de elucidar o papel que o MST desempenhou na região, para a formação dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária (DATALUTA, 2001, 2002, 2010; MAZZINI, 2007; LEAL, 2018; SOARES, 2018; FELICIANO, 2018; GONZAGA, 2019; GONZAGA; FRANCISCO; ALANIZ, 2021).

Além das lutas de resistência dos posseiros, no início da década de oitenta, emerge, também no Pontal, um novo personagem na luta pela terra: o trabalhador expropriado, expulso, excluído, marginalizado que faz parte da reserva de mão-de-obra à disposição dos capitalistas, que no movimento da luta foi se denominando trabalhador sem terra. (FERNANDES, 1994, p. 97).

Exemplifica-se que, em 1984, a luta pela terra continuou após o assentamento das famílias que haviam ocupado as Fazendas Tucano e Rosanela. E, no ano de 1985, foi ocupada a fazenda Água Sumida, localizada no município de Teodoro Sampaio. Ao mesmo tempo e no contraponto, na região do Pontal do Paranapanema, nasceu a União Democrática Ruralista (UDR) paulista, vinculada ao núcleo da UDR nacional. Os latifundiários ligados à UDR não mediram esforços na luta contra a reforma agrária e, muitas vezes, promoveram ofensivas à luta do MST (FERNANDES, 1994).

Fernandes (1994) enfatiza que a primeira ocupação do MST na região ocorreu no dia 14 de julho de 1990, quando 700 famílias ocuparam a Fazenda Nova Pontal, no distrito de Rosana, município de Teodoro Sampaio. Essas famílias eram procedentes de diferentes municípios do Pontal e do norte do estado do Paraná. O processo de formação desse grupo durou cerca de seis meses:

As famílias permaneceram na área ocupada por uma semana. Nesse período, os trabalhadores “mantiveram” no acampamento, por dois dias, os dois oficiais de justiça que foram entregar a liminar de reintegração de posse, enquanto tentavam negociar com o governo estadual. Nessa negociação, os trabalhadores reivindicaram: a suspensão da ação liminar de reintegração de posse emitida pelo juiz da comarca de Presidente Venceslau, o seqüestro da área ocupada devido ao conflito social, a agilização do processo discriminatório das terras do Pontal, a garantia de não violência e o assentamento imediato das 700 famílias. A negociação não teve sucesso. A comissão e dois advogados, um da CUT e outro da CPT, se reuniram com o juiz da comarca de Presidente Venceslau para encontrar uma alternativa para a situação. O juiz foi irredutível e as famílias foram despejadas no dia 21 de julho por uma operação que envolveu 900 policiais das polícias militar e civil. A operação contou também com 30 cachorros, 105 cavalos, além da artilharia de elite e da participação de vários jagunços. Antes de começar o despejo, com o intuito de provocação, os policiais retiraram a bandeira do Movimento do mastro que ficava no centro do acam-

pamento, hastearam a bandeira nacional e entoaram os hinos da Polícia Militar e da Independência (FERNANDES, 1994, p. 139).

Antes de serem despejados, os trabalhadores haviam decidido que iriam acampar as margens da rodovia SP-613, próximo à Gleba XV de Novembro. Com o intuito de desmobilização, diversos fazendeiros da região enviaram caminhões e jagunços para acelerar e reconduzir as famílias para os municípios de origem. Para tanto, os policiais obrigavam as famílias a subirem nos caminhões que tinham como destino os seus municípios. Na ocasião, cerca de 450 famílias resistiram à tentativa de desmobilização do grupo e acamparam as margens da rodovia mencionada. Algumas foram reconduzidas para o acampamento denominado de Novo Pontal, a partir do dia 23 de julho de 1990 (FERNANDES, 1994).

No dossiê do MST do Pontal do Paranapanema (1991, *apud* FERNANDES, 1994), foi possível constatar que, passado um mês de acampamento, as famílias começaram a se deparar com o problema da fome. Os/As acampados/as interditaram um caminhão carregado de bois e leite, sendo que, na ocasião, solicitaram o necessário para “matar” a fome. No entanto, a polícia fez uma nova repressão, em 09 de setembro de 1990, na Delegacia em Rosana, data em que três trabalhadores rurais foram encarcerados e submetidos à violência e à tortura.

Esse acontecimento foi explorado politicamente pelos grandes latifundiários que continuavam pretendendo desmobilizar as ações do MST na região, empregando o argumento da falta de segurança para o transporte de gado em função dos acampamentos. No dia 15 de agosto de 1990, o Departamento de Estradas de Rodagem (DER) requereu o despejo das famílias, por meio de um pedido de liminar de reintegração de posse das margens da rodovia ocupada pelas famílias acampadas. Nessa ação foram mobilizados 800 policiais que se reuniram no alojamento da Construtora Camargo Correa, localizada no município de Rosana. No dia seguinte, em 16 de agosto, dois oficiais de justiça notificaram as famílias acampadas, de forma que as lideranças do MST desconheciam o despejo solicitado. Freitas (2005, p. 40) enfatiza:

A construtora Camargo Correa, a CESP, o DER e os latifundiários enviaram 40 caminhões para reconduzir os acampados de volta aos seus municípios. Nessa madrugada, chovia torrencialmente, o acampamento foi totalmente cercado pelos policiais que não permitiriam a saída de nenhuma pessoa a não ser que fosse em cima de um caminhão e com os seus pertences. Dessa forma, as lideranças do acampamento não conseguiriam mobilizar nenhum tipo de apoio. Por volta das dez horas, uma criança conseguiu furar o cerco policial e ir até a gleba XV de Novembro para avisar algumas lideranças do MST [...], sobre o despejo que estava ocorrendo. Parte do grupo foi reconduzido para os seus municípios de origem. As lideranças conseguiram que 223 famílias fossem para uma área da gleba XV de Novembro. Com o segundo despejo, os latifundiários já haviam conseguido desmobilizar mais de 500 famílias.

Após sucessivos ataques, entidades civis organizaram-se com a finalidade de oferecer apoio aos/às acampados/as que, em 30 de setembro de 1990, auxiliaram na criação do Comitê de Apoio à Luta pela Terra em Presidente Prudente, em conjunto com a Central Única dos Trabalhadores do estado de São Paulo (CUT/SP), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) de Presidente Prudente, o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Conselho Intersindical de Presidente Prudente (FREITAS, 1995).

No mesmo ano foi celebrado um convênio para a realização do levantamento aerofotogramétrico do 11º perímetro de Mirante do Paranapanema, para o cadastramento das terras devolutas, por meio do auxílio da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente (FREITAS, 2005).

Nos anos vindouros, mais áreas foram acampadas no Pontal do Paranapanema, todavia destaca-se o município de Mirante do Paranapanema, até mesmo porque foi nesse território que houve a emergência de uma das primeiras escolas de assentamento, demandadas

pelo movimento coletivo, aspectos que serão detalhados no próximo subitem deste capítulo.

A luta do MST, no município de Mirante do Paranapanema, teve início em 1991, como aponta o Histórico da E. E. Fazenda São Bento (2014)¹:

Depois de oito meses acampadas às margens da rodovia SP 613, no Município de Teodoro Sampaio, famílias do acampamento João Batista da Silva ocuparam, em 23/03/91, uma área de 2.872 hectares da fazenda São Bento, neste Município. A fazenda tem 5.106 hectares e estava sob o domínio de Antônio Sandoval Neto, famoso grileiro da região. Desse imóvel, 2.872 hectares haviam sido classificados pelo INCRA como latifúndio por exploração em 25/11/86 (Decreto número 94.161). A partir do dia 23, mais 24 famílias procedentes de Mirante do Paranapanema e de Municípios vizinhos também acamparam na São Bento. O Estado, através do ITESP - Instituto de Terras do Estado de São Paulo agilizou sua atuação na Reforma Agrária no Município somente em 1995, depois que, com 1800 famílias o MST ocupou as fazendas Haroldina e Arco-íris, que juntas constituíam uma área de 7.617 hectares. (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2015a, p. 106).

É válido registrar que no período de 1991 a 1992, o MST adotou inúmeras táticas de resistência contra o movimento de desocupação efetuado pelo estado de São Paulo, por meio da polícia militar, e da figura de jagunços a mando do grileiro, tendo em vista a reintegração de posse das áreas. Em reação à ofensiva do estado, destacam-se as seguintes estratégias de resistência dos membros do MST: manifestações, atos públicos e simbólicos de denúncia à violência sofrida, deslocamentos provisórios para inibir a atuação dos/as oficiais de justiça, ocupação de

1 Essas informações foram retiradas do Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Mirante do Paranapanema (2015a), o qual traz alguns aspectos do contexto histórico da luta pela terra, na região supracitada.

órgãos públicos e plantio nas áreas dos acampamentos. Muitas dessas manifestações contaram com o apoio de alguns/algumas políticos/as da região, das Comunidades Eclesiais de Base, sociedade civil e do Comitê de Apoio à Luta pela Terra, localizado em Presidente Prudente (FREITAS, 2005). Felício (2001, p. 49) indica que “foram necessários 855 dias, com 22 ocupações para derrotarem o grileiro mais poderoso da área do 11º perímetro, Antonio Sandoval Neto”.

Nessa perspectiva, Freitas (2005) salienta que, no decorrer de todos esses embates, a luta pela terra no município de Mirante do Paranapanema não se esgotou no Pontal, mas avançou para as demais regiões do estado de São de Paulo e do Brasil.

Na conquista dessas áreas, as famílias vinculadas ao MST organizaram-se coletivamente nos lotes para assegurar as condições básicas de sobrevivência. Elas desenvolveram “[...] a produção agropecuária e leiteira, assim como produtos de hortifrutigranjeira”, vinculados “à Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços dos Assentamentos da Reforma Agrária do Pontal” e Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2015a, p. 53).

É salutar informar que, posteriormente, ao longo dos anos 2000, o movimento social avançou na concepção a respeito da reforma agrária, com destaque para o VI Congresso Nacional do MST, realizado em 2014, ocasião em que assumiu a expressão “reforma agrária popular” para indicar o projeto socialista do movimento, bem como a construção de mecanismos de coletivização da produção nos assentamentos e a defesa da agroecologia.

Ainda que diante da emergência dos assentamentos houvesse a iniciativa de organizar coletivamente a produção, a exemplo da criação da Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços, Leal (2018) explicita que não foi o trabalho associado e outros mecanismos de coletivização da produção e comercialização entre os/as assentados/as que prevaleceram. Ao contrário, houve a individualização nos lotes; além disso, muitas famílias perderem o vínculo mais orgânico com o MST.

Atualmente, a região do Pontal do Paranapanema é composta por 53 municípios, que ocupam 23.952 km², ou seja, 9,6 % do território paulista (GONZAGA, 2019). Seganfredo (2014) complementa que, no referido espaço geográfico existem 76 assentamentos decorrentes da reforma agrária, e cerca de 6.000 famílias assentadas, de modo que concentra a maior extensão de terras devolutas e de assentamentos do estado de São Paulo.

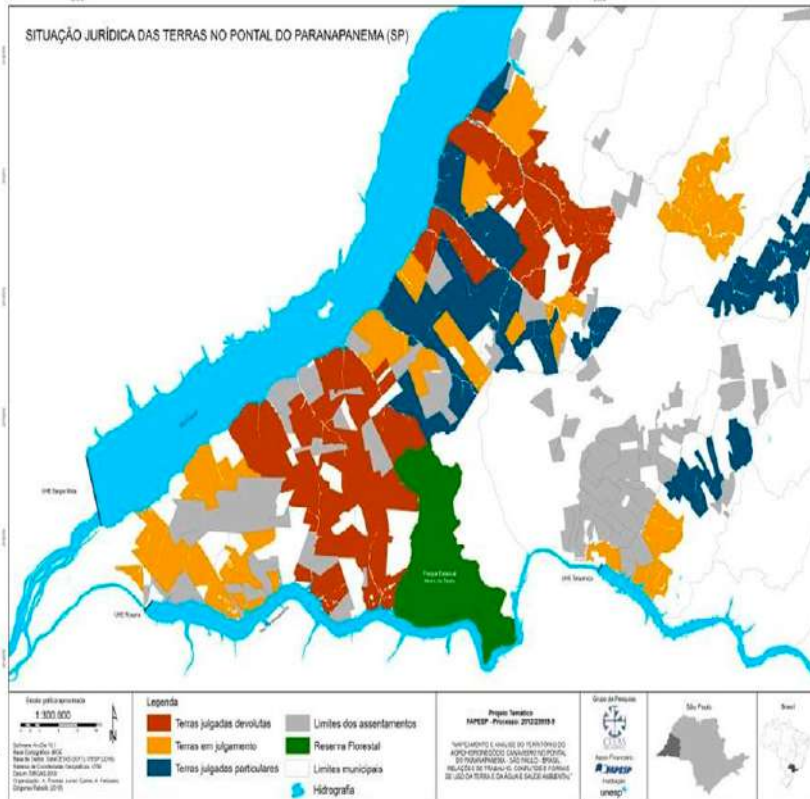
A significativa extensão territorial, conforme Feliciano (2018), caracteriza-se pela seguinte condição jurídica: terras discriminadas² (consideradas devolutas ou particulares), terras em processo de discriminação e terras sem discriminação. A Figura 2 ilustra a situação jurídica das terras do Pontal do Paranapanema em 2018.

Ao analisar a figura, Feliciano (2018, p. 16-17) sintetiza que:

A somatória total da área correspondente a cada perímetro com ações transitadas e julgadas no Pontal do Paranapanema é de aproximadamente 695.944 hectares. Ou seja, mais de 50,4% das terras do Pontal possuem uma certeza jurídica, enquanto o restante, 49,6% das terras, são títulos questionados tanto pelo poder judicial como pelos movimentos camponeses. Há um “empate” na luta pelo domínio jurídico das terras, no Pontal do Paranapanema. Enquanto metade encontra-se em princípio definida, outra parte é questionável. Entretanto, é desigual a forma de domínio estabelecida na prática. Apesar da maior parte ser julgada devoluta, contraditoriamente, essa parte está sob o controle privado (FELICIANO, 2018, p. 16-17).

2 “TERRAS DISCRIMINADAS - Terras devolutas legalizadas integralmente para o domínio privado; - Terras devolutas legalizadas parcialmente para o domínio privado - Terras devolutas ainda sem destinação legal; - Terras devolutas retomadas: destinadas a assentamentos rurais e preservação ambiental. TERRAS NÃO DISCRIMINADAS - Terras indefinidas legalmente; - Terras em disputa judicial: ações discriminatórias por blocos de interesse” (FELICIANO, 2018, p. 16).

Figura 2- Situação jurídica das terras no Pontal do Paranapanema (SP)



Fonte: Feliciano (2018)

As problemáticas que perpassam a situação jurídica das terras, na região, revelam que os conflitos e contradições presentes não cessaram após três décadas de mobilização e lutas por parte do MST. Inclusive, tais aspectos deverão ser considerados ao se analisar o desenvolvimento pedagógico das escolas localizadas no campo, bem como a relação que elas estabelecem, ou não, com a produção e a vida nos assentamentos.

2. A demanda pela criação de escolas públicas no campo, no contexto da luta pela reforma agrária no Pontal do Paranapanema

Como salientado no subitem anterior, a luta pela reforma agrária suscitou à coletivização das famílias assentadas na defesa pela criação de escolas públicas para os/as seus/suas filhos/as. Exemplifica-se que a criação da Escola Estadual Fazenda São Bento, localizada na Fazenda Haroldina - SN, zona rural do Município de Mirante do Paranapanema, no bairro Engenheiro Veras, conhecida pela denominação “Pé de galinha”, emergiu nesse contexto (SOARES, 2018).

Conforme o Histórico da E. E. Fazenda São Bento (2014, p. 6), ela foi criada no ano de 1997, com o nome de EEPG Fazenda São Bento, por meio do Decreto nº 40.824, de 10/05/1996 (DO. de 11/05/96) e instalada conforme Res. SE-75, de 11/06/97 (DO. de 12/06/97). Atende exclusivamente filhos/as de assentados/as que estudam no Ensino Fundamental (ciclo I e II) e Ensino Médio, das seguintes áreas: King Meat, Canaã, São Bento, Haroldina, Santa Apolônia, Estrela D’Alva, Santa Clara, Antônio Conselheiro, Paulo Freire, Arco-Íris, Santana, Santa Cruz e Alvorada (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2014, p. 6).

A criação dessa escola no campo se deu após a demanda das comunidades assentadas, culminando na visita *in loco* do então governador do estado de São Paulo, Mário Covas (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB). Definiu-se a construção dessa unidade escolar, em substituição às escolas emergenciais existentes (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2014, p. 7):

No primeiro momento foram construídas quatro salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores, um banheiro masculino e um feminino para alunos, um banheiro para professores, uma cozinha e um pequeno pátio. A escola não era cercada. Quando teve o início das aulas em 1997 a escola não conseguiu atender a demanda de alunos e teve que construir emergencialmente em parceria com a prefeitura três salas de madeira ao lado.

Soares (2018) aponta que, ao final do ano letivo de 1997, a comunidade pleiteou pessoalmente, devido à nova visita do governador: a aquisição de equipamentos de informática; a ampliação do prédio para atender o ensino médio, uma vez que muitos/as alunos/as interrompiam os seus estudos pela dificuldade de terem que trabalhar o dia todo na lavoura e estudar no período da noite, numa escola localizada a 60 quilômetros da cidade. O trajeto ocorria, inclusive, em estradas municipais em péssimo estado de conservação.

No ano seguinte, a Secretaria Estadual de Educação autorizou à criação de uma turma de 1ª série do Ensino Médio, sendo construído também o muro de fecho tipo alambrado, a fim de propiciar segurança ao corpo docente e discente da instituição. Ainda, em 1999, houve a construção de mais quatro salas de aula, totalizando oito de alvenaria e três de madeira (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2014).

A organização coletiva da comunidade assentada, na figura da Associação de Pais e Mestres (APM), no ano de 2001, estabeleceu parceria com a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) (doação de material), para construção de um galpão para alimentação e quadra de esportes. Além disso, por meio de convênio com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) assegurou-se a construção de seis salas de aula (SOARES, 2018).

Assim, conforme o Plano de Gestão Escolar (2015-2018), a sua construção ocorreu por meio da luta dos/as acampados/as (hoje assentados/as), no intuito de atender à demanda das crianças e jovens que estudavam em escolas emergenciais da região feitas de lona. Havia, ainda, os/as que se deslocavam até a sede do município para frequentar os cursos não ofertados nas escolas existentes na área rural (MIRANTE DO PARANAPANEMA, 2015b).

Soares (2018) aponta que o contexto de luta pela conquista da escola foi relatado por alguns/algumas estudantes entrevistados/as por ela em 2017. Os/As estudantes e um membro do Conselho Escolar (CE) destacaram o processo de criação da escola em meio à luta dos/as assentados/as, tal como expressa o relato a seguir:

Essa escola é importante pra mim, porque meus pais participaram da luta por ela e faz parte da nossa história aqui. E quem mora aqui tem que valorizar aqui, porque é uma das principais conquistas que teve. Ela não tem educação do campo e eu acho importante ter, porque estaria mais voltado para nossa realidade e estudaria mais algo que não fosse só aquilo que o governo manda (ENTREVISTADA A9, 2017 apud SOARES, 2018, p. 45).

É perceptível a importância da escola para os sujeitos assentados naquele momento, porque ela representava possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado, em consonância com o modo de vida, de trabalho e a luta pela sobrevivência e permanência no campo. Além disso, ela é expressão da resistência e avanço da reforma agrária na região, o que implicou em uma organização coletiva dos/as assentados/as, tanto para produzirem no campo, tanto na demanda por serviços sociais.

Os dados empíricos coletados por Soares (2018) revelam a centralidade da escola e da educação para os processos de ocupações e assentamentos, fato que coaduna à experiência histórica do MST nas várias regiões do Brasil, tal como demonstrado na literatura da área (CALDART, 2012; SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015; SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

É oportuno registrar que o excerto da fala da participante da pesquisa desenvolvida por Soares (2018), apresentado anteriormente, expressa um posicionamento dos/as demais estudantes entrevistados/as. Com base nessa constatação, infere-se a diferenciação que os/as estudantes estabeleceram entre o caráter público da escola - ocupada e construída a partir da identidade e valores da comunidade assentada - quando comparado à escola estatal, ou seja, aquela que executa um projeto educativo gestado pelo Estado e alheio às demandas da comunidade, ainda que na ocasião da investigação não tenham utilizado literalmente esses termos.

Nessa mesma direção, os/as estudantes explicitaram uma compreensão ampla acerca da função social da escola situada no assentamento, bem como da especificidade demandada em sua atuação ao dize-

rem que a escola deveria estar voltada para a realidade do campo e não apenas para aquilo que vem do governo (moldes da escola urbana), já que não contemplam aspectos do trabalho, necessários à vida campesina.

Sintetiza-se que, inicialmente, a experiência de construção da escola revelou o sentido de pertencimento que ela teve pela comunidade assentada, dimensão presente na perspectiva da educação do campo, na atualidade. Entretanto, à medida que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo assumiu a organização da escola e implementou, sucessivamente, políticas educacionais padronizadas (currículo, avaliações, formações continuada, meritocracia) para todas as escolas estaduais, a experiência inicial das escolas do campo no Pontal do Paranapanema arrefeceu-se. Ou seja, a escola passou a se configurar de forma semelhante as demais gestadas pelo estado, sem articulação com a realidade da vida no campo³.

Nesse ínterim, ainda que algumas conquistas legais assegurem a educação do campo, a exemplo da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional n. 9.394/1996 (BRASIL,1997); da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, por meio da qual foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); da Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008 que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (BRASIL, 2010); e do atual Plano Nacional de Educação, art. 8º, inciso II (BRASIL, 2014), por si só não é suficiente. Há que se destacar que a construção de uma educação do campo pressupõe uma ação coletiva, tanto por parte das comunida-

3 Em função do limite de páginas deste capítulo, não será possível detalhar as estratégias contra-hegemônicas assumidas pelo Setor de Educação do MST no Pontal do Paranapanema, em articulação com pesquisadores/as de distintas universidades do país, para fazer frente à lógica imposta pelo estado.

des assentadas, movimentos sociais, organizações de educadores/as e apoio de outras entidades da sociedade civil.

É nesse sentido que Marschner (2011) entende a educação do campo como um espaço emancipatório, de construção da democracia e da solidariedade, ao reivindicar não só a luta pelo direito a terra, mas a educação, saúde, organização e outros direitos sociais. Vale enfatizar que “[...] a redescoberta vincula-se em parte à crescente consciência das populações camponesas a respeito de sua identidade, seus direitos e seu papel na sociedade” (MARSCHNER, 2011, p. 42).

Nesse sentido, Vendramini (2007, p. 128) enfatiza que “[...] o nome educação do campo, ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural.” A realidade que produz a educação do campo não é nova, mas ela inaugura um modo de fazer valer seus direitos, em oposição às desigualdades sociais vivenciadas pelos/as trabalhadores/as do campo.

Conclusão

Ao analisar o processo histórico de conquistas obtidas pela reforma agrária no contexto do Pontal do Paranapanema, a partir de meados da década de 1990, é oportuno considerar que ela não está circunscrita apenas à conquista da terra, mas também à garantia de condições básicas de vida para os/as assentados/as, a exemplo da construção de escolas nas comunidades. Nessa direção, inicialmente, asseguraram-se concepções avançadas em termos de educação, todavia, com a correlação de forças e luta de classes na região, bem como o arrefecimento do trabalho coletivo e a desvinculação da população com os movimentos sociais, acrescido das ações do estado sobre as escolas, não se garantiu, ainda, uma efetiva educação que contemple as especificidades e lutas do campo.

As discussões na busca por uma educação do e no campo expressam as concepções que devem orientar as práticas educativas que se pautem na formação humana. Assim, reitera-se que a luta pela terra e por escolas, no caso do Pontal do Paranapanema, não foi suficiente para a construção de projetos educativos próprios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básicas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Convênio UNESP/MST/PPcor. **Relatório 2001** – Versão preliminar. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária/FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2001.

DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Convênio UNESP/MST/PPcor. **Relatório 2002** – Versão preliminar. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária/FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2002.

DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Convênio UNESP/MST/PPcor. **Relatório 2010** – Versão preliminar. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária/FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2010.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FELÍCIO, Munir Jorge. **Compreensão do processo educativo do MST: a experiência do Pontal do Paranapanema**. 2001. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2001.

FELICIANO, Carlos Alberto. Violência, desmatamento e luta pela retomada das terras griladas no Pontal do Paranapanema: da destruição dos territórios indígenas à construção de uma região em disputa de classes. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, v. 19, n. 3, p. 4-75, set./dez. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espacialização e territorialização da luta pela terra: a formação do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo**. 1994. 208f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST- formação e territorialização**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

FREITAS, Lígia dos Santos. **A luta das mulheres assentadas no Pontal do Paranapanema e a escola do Pé de Galinha**. 2005. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

GONZAGA, Juliana Binatto Schaer. **A política de formação técnico-profissional da Fundação ITESP para assentados da reforma agrária**. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

GONZAGA, Juliana Binatto Schaer; FRANCISCO, Marcos Vinicius; ALANIZ, Érika Porceli. A política de formação técnico-profissional da Fundação ITESP para assentados da reforma agrária. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 103-122, 27 mar. 2021.

LEAL, Eliezs Silva. **A formação profissional técnica agroecológica para assentados no Pontal do Paranapanema**. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

LEITE, José Ferrari. **A ocupação do Pontal do Paranapanema**. 1981. 259f. Tese (Livre-Docência em Geografia) – Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1981.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Revista INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 41-52, 2011.

MAZZINI, Eliane de Jesus Teixeira. **Assentamentos no Pontal do Paranapanema – SP: uma política de desenvolvimento regional ou de compensação social?**

. 2007. 324f. Dissertação(Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MIRANTE DO PARANAPANEMA. **Histórico da Escola Estadual Fazenda São Bento**, 2014. Disponível em: <https://eefazendasaobento.wordpress.com/about/>. Acesso em: 10 maio 2017.

MIRANTE DO PARANAPANEMA. Secretaria Municipal de Administração. **Lei nº**

2.296 de 19 de junho de 2015. Institui e aprova o Plano Municipal de Educação de Mirante do Paranapanema. 2015a.

MIRANTE DO PARANAPANEMA. Diretoria de Ensino. **Plano Gestão Escolar – Escola Estadual Fazenda São Bento - 2015-2018**. 2015b. 103f.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação**. MST, s.l., n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Apresenta informações sobre o MST. Disponível em: <http://www.mst.org.br/html>. Acesso em: 06 jun. 2017.

RELATÓRIO ANUAL. **Célula do Pontal do Paranapanema – SP: Acompanhamento e Informação para o desenvolvimento rural**. Edital MCT/CNPq/MDA/SDT/UNIVERSIDADE, n. 5/2009, 2011.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saleté (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SEGANFREDO, Katia Aparecida. **Comitê Estadual da Educação do Campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná**. 2014. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SOARES, Mariana Padovan Farah. **A implantação do Programa São Paulo faz Escola e as implicações na organização do trabalho escolar na educação do campo**. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.



LENTE DE *PHILOSOPHIA* NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX NO BRASIL

ANDERSON SANTOS
BÁRBARA DA SILVA SANTOS

INTRODUÇÃO

Dentro da História Cultural e mais ainda da História da Educação, buscamos, nestes breves apontamentos, refletir sobre a profissão docente no Brasil na segunda metade do século XIX destacando o exercício do ensino de filosofia que neste período era uma disciplina obrigatória nas instituições de ensino secundário das províncias do império. Para tanto, como historiadores, precisamos essencialmente contextualizar nossos estudos em seus devidos espaço e tempo, pois ao fazermos tal exercício o processo de reescrita da história que buscamos tornar-se-á bem mais coeso.

Nessa perspectiva, com a chegada dos religiosos da Companhia de Jesus em terras brasileiras no século XVI (1549) logo foi dado o início a questão da educação na nova terra, na qual o ensino de filosofia estava entre uma das medidas de instrução. Inicialmente os integrantes da Companhia se dirigiram ao Brasil com o objetivo de catequizar os gentios, mas logo perceberam a necessidade e a utilidade de criar as escolas para a educação das crianças e para a formação das futuras classes do Brasil. À medida que desempenhavam suas ações de ensino, notavam que era mais fácil e de resultados mais seguros conquistar e formar

crianças, pois com elas preparariam “[...] os homens do futuro e que, já no presente, evangelizariam os pais ou, pelo menos, captar-lhes-iam as simpatias” (LEITE, 1938, p. 31).

A Igreja católica vivia, naquele momento, o movimento da Contra-Reforma¹, que priorizava restituir a antiga ordem retornando o poder à Igreja. Buscando restabelecer suas bases, o catolicismo incentivou a edificação de novas ordens, entre estas a Companhia de Jesus (1534), que tomou para si a missão de restabelecer a tradição e os dogmas católicos. Os jesuítas, como ficaram conhecidos, por meio da catequese e evangelização, tinham um único objetivo: encaminhar novas almas para a religião católica. Além disso, aqueles religiosos representavam “[...] o antirreformismo por se tratar de uma ordem militante e, mais ainda, educadora onde seu alto ideal que propugnava era a soberania do Papa e da fé católica” (CALÓGERAS, 1911, p. 4) como sendo a medida ideal para colocar-se à frente do movimento reformista que contestava frequentemente a autoridade da Igreja. Ancorados nesse propósito antirreformista “[...] é concebida a proposta educacional, de onde surgiu o ensino de Filosofia para o Brasil” (MARTINS 2013, p. 310).

1. Uma proposta de ensino centralizado

Por dois séculos os jesuítas foram os protagonistas do cenário educacional dos domínios lusos, entretanto, “[...] durante o reinado de D. José I (1750-1777), importantes e drásticas medidas foram tomadas e executadas, em 1759, pelo seu poderoso ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal” (CARDOSO, 2011, p. 16). Pela lei de 3 de setembro 1759, fora lançada a Reforma dos Estudos Menores e os religiosos foram expulsos de Portugal e das colônias.

1 *Contra-Reforma*, também conhecida por *Reforma Católica* é o nome dado ao movimento que surgiu no seio da Igreja Católica e que, segundo alguns autores, teria sido uma resposta à Reforma Protestante iniciada com Lutero, a partir de 1517.

O objetivo era mesmo dismantelar a estrutura educativa existente, reerguendo em seu lugar um sistema de ensino sob a responsabilidade do Estado monárquico – as Aulas Régias –, cujas características marcantes eram o seu caráter centralizador, com o estabelecimento de diretrizes que valiam para todas as partes do Reino, a falta de autonomia pedagógica, o acesso à educação restrito a uma parcela da população, a escolha por concurso dos professores, a fiscalização de suas atividades e o sistema de Aulas avulsas, que não guardavam entre si, necessariamente, uma relação e podiam ser cursadas isoladamente (CARDOSO, 2011, p. 16).

Desta data por diante, a educação passou a ser um processo estatal e se distanciou ainda mais de diretrizes religiosas em seu corpo administrativo. A ideia era que a educação pública fosse conduzida por leigos, o que reforçava ainda mais o caráter burocrático governamental que se buscava naquela época.

Anos mais tarde, já no século XIX, com a chegada da Família Real ao Brasil (1808) e em meio à criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional, museus e escolas de nível superior, o curso de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, de Direito no Recife e em São Paulo, a Escola Militar e a Escola Naval, conseqüentemente, contribuíram para a difusão de novas ideias na colônia. Foi nesse bojo de transformações que “[...] a Filosofia no Brasil e o seu ensino [...]” passaram a voltar-se para “[...] a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã” (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 5).

Os estudos de *Philosophia* que nos oitocentos se desdobrava em Racional, Moral e Natural integrava os currículos dos cursos secundários e superiores, onde a junção de teoria e prática dentro do espaço curricular desta disciplina possibilitava ao aluno os requisitos necessários para ingressarem nos cursos jurídicos e nos seminários católicos. Esta *sciencia*, com a implementação das reformas pombalinas na Universidade de Coimbra em 1772, foi estruturada conforme os novos Estatutos em campos do conhecimento que em sua maioria estavam ligados a filosofia,

mas que possibilitasse aos estudantes uma formação nas bases racional e moral. Os saberes propalados nesta matéria tinham por finalidade instruir cientificamente – teoria – e inculcar valores morais – prática.

Conforme os novos Estatutos,

1. Na Filosofia Racional se entenderá compreendida a Logica, que dirige as operações do entendimento; e a Ontologia, que prepara os primeiros princípios ideais de todas as ciências. A esta se ajuntará a Pneumatologia, na qual se compreende a ciência dos espíritos, e se divide em Teologia Natural, e Psicologia; formando-se do concurso delas a Metafísica, que trata dos primeiros princípios, e da natureza espiritual.
2. Na Moral se compreenderá tudo o que pertence à Ética: Deixando-se o Direito Natural para a Cadeira privativa dele, que tenho estabelecido, e incorporado no Curso de Jurisprudência.
3. Na Natural finalmente se compreenderão todos os ramos das ciências, que tem por objeto a contemplação da natureza: excluindo somente o que pertence em particular aos cursos Médico e Matemático; o primeiro dos quais se limita a Física do Corpo Humano; e o segundo a Filosofia da Quantidade enquanto suscetível de número e de medida (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 1772, p. 229).

Diante das novidades da reforma e de todas essas normas, os lentes² de filosofia, bem como os das demais cadeiras do ensino secundário viram essa modalidade transformar-se em uma formação preparatória dos alunos para o ensino superior. As escolas superiores obtiveram privilégios no que diz respeito à delimitação das matérias em que os alunos deveriam concentrar suas ações de estudo para o posterior ingresso nas faculdades. Isto porque, segundo Haidar (1972), o monopólio sob

2 No século XIX, a terminologia lente foi muito utilizada para se referir a atividade docente. Em outras palavras, lente é sinônimo de professor. Também se atrelava a essa terminologia a palavra catedrático (Lente Catedrático), o que significava que o docente era titular de uma disciplina específica.

o qual gozava o ensino superior perante o ensino secundário era por muito tempo mantido pelas províncias. Uma vez que as instituições de 2º grau ficavam restritas a reproduzir em sua estrutura curricular um conjunto de disciplinas prescritas pelos centros de estudos superiores, visando os exames para ingresso de novos alunos. Desse conjunto de instituições, Carvalho (2007) destaca que o Colégio Pedro II, destinado especialmente aos filhos de famílias ricas, além de preparar os jovens alunos para o ensino superior, formava bacharéis em Letras que posteriormente poderiam candidatar-se ao exercício do magistério.

Na segunda metade dos oitocentos, no Brasil, Villela (2005) nos apontou que as províncias estavam em processo de substituição do modelo de formação dos professores predominantemente mais *artesanal* para um outro de caráter mais *profissional*. Esse movimento de profundas mudanças que visava, sobretudo, um sistema de ensino mais estatal foi se consolidando gradativamente e “[...] à medida que os Estados Nacionais se consolidam, predomina a tendência de homogeneizar aquelas formas dispersas, conformando um sistema centralizado, regulado e controlado pelo poder estatal” (p. 105).

Dentro de todo esse arcabouço regulatória, em 5 de janeiro de 1855 fora publicada uma série de normativas para a seleção de professores. Esse regulamento foi assinado pelo *Inspector Geral da Instrução primaria e secundaria do Municipio da Côrte* Luiz Pedro do Couto Ferraz, naquela época.

Instruções para a verificação da capacidade para o Magistério,
e Provimento das cadeiras publicas de Instrucção Primaria e
Secundaria.

CAPITULO I.

Dos exames para a verificação da capacidade para o Magisterio.

Art. 1.º Qualquer pessoa que, na fôrma do Regulamento de 17 de Fevereiro de 1854, pretender provar capacidade para o Magiste-

ria, deverá dirigir-se ao Inspetor Geral por meio de requerimento, a que ajuntará os documentos exigidos pelos Arts. 13, 14 e 16 do mesmo Regulamento.

Art. 2.º Se os documentos de que trata o Artigo antecedente, provarem que o pretendente tem moralidade e maioridade legal, o Inspector Geral solicitará do Governo a nomeação de dous Examinadores, e com eles comporá a Comissão de exame que deve verificar suas habilidades para o ensino. (BRASIL, 1855).

Toda a documentação exigida no artigo 1 do regulamento refere a certidão de idade, prova de moralidade que se desdobrava em duas partes, onde a primeira era uma folha corrida dos últimos três lugares em que o pretendente havia residido e a segunda eram atestados paróquias que comprovassem a conduta moral do sujeito.

Sendo a documentação exigida a primeira etapa do processo, os candidatos ainda passavam por outra etapa, a depender da cadeira que ele estava se colocando como pretendente. Para ensinar filosofia, as instruções para o exercício do magistério estabeleciam que

§ 7.º No de Philosophia exigir-se-há huma dissertação escripta, e huma preleção oral sobre algumas das questões importantes da sciencia, devendo os Examinadores arguir o examinado sobre ambas a provas (BRASIL, 1855).

A prova oral, conforme estabelecido não poderia durar mais que uma hora e após o seu término a comissão se reunia para que cada examinador apresentasse e justificasse seu voto por escrito, concedendo ou não o título de capacidade para o exercício do magistério ao requerente. O exame oral tinha um maior peso e na justificativa do voto os examinadores deveria atender a esse critério.

Além desse formato, ou seja, um concurso direto, era possível ingressar no magistério de outra forma. Evidentemente, essa alternativa era para uma parcela da população ainda mais restrita.

Das provas de capacidade poderão ser dispensados:

- 1.º Os indivíduos que tiverem sido aprovados nos estudos superiores pelas Faculdades do Imperio: os que forem ou tiverem sido Professores publicos, e os Bachareis em letras do Collegio Pedro II.
- 2.º Os que exhibirem diplomas de Academias estrangeiras competentemente legalizadas.
- 3.º Os nacionais e estrangeiros reconhecidamente habilitados, a quem o Governo conceda dispensa, ouvidos o Inspetor Geral e o Conselho Director (BRASIL, 1855).

Esse segundo formato, explicaria o trânsito de professores ocupantes das cadeiras de filosofia nos liceus e ginásios e ao mesmo tempo serem docentes das Faculdades de Direito do império. Além desses, ainda surgem os clérigos que lecionavam nos seminários católicos e que também ensinavam filosofia nas instituições de ensino secundário.

Quadro 1 – Alguns professores de Philosophia Racional e Moral no século XIX.

Antônio Luís de Mello Vieira – Professor do Colégio das Artes de Recife.
Carlos Maria Galvão Bueno (1834-1885) – Professor no Colégio da Glória em São Paulo.
Frei Antônio da Virgem Maria Itaparica (1813-1873) - Professor do Seminário da Bahia, autor do Compêndio de filosofia elementar, publicado em 1852.
Frei Firmino de Centelhas (1819-1887) - Professor de filosofia no Seminário de São Paulo, autor de um Compêndio de Filosofia Católico-Racional, publicado em 1864.
João Theodoro Xavier de Mattos (1828-1878) – Professor no Lyceu Paulistano e Atheneu Paulistano.
José Soriano de Sousa (1833-1896) – Professor do Ginásio Pernambucano.
Moraes Valle (1824-1886) – Docente da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e autor de Elementos de Philosophia (1851)
Padre Diogo Antonio Feijó (1784-1843) – Professor no Colégio do Patrocínio de Itú.
Silvio Romero (1851-1914) – Professor de filosofia do Colégio Pedro II

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Massimi (1993) e Martins (2006).

Dos nomes destacados no quadro 1, todos desempenhavam uma dupla função docente, seja como professor das faculdades do império ou seminários católicos e de instituições de ensino secundário.

Como professores da dita disciplina, para demonstrar ordem e um método concernente ao bom aproveitamento do estudante, eles deveriam

[...] antes de entrar nas Lições próprias das suas respectivas Disciplinas, lerá os Prolegômenos gerais da Filosofia. Neles mostrará o objeto desta ciência, que consiste na aplicação da Razão a todos os diferentes objetos. Sobre que ela se pode exercitar. Explicará o método, que se deve seguir no Estudo Filosófico. Apresentará um prospecto geral de todas as suas Partes. E dará um Resumo da História Filosófica: mostrando a origem, e progressos dela; as diferentes Seitas, em que se dividiu; os esforços, e os delírios dos Filósofos mais célebres na República das letras pelos seus descobrimentos, e pelos seus erros (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 1772, p. 233).

Mediante essas normas tanto para o ensino superior, quanto para o ensino secundário, o calendário do curso, os conteúdos a serem apresentados nas disciplinas, além do espaço em que deveriam ocorrer as lições, caberia aos professores, neste caso os de filosofia, possibilitar aos alunos ordenar suas faculdades ao propalar conteúdos agrupados em duas vertentes, uma de caráter racional e a outra moral.

Ao lançarmos um olhar sobre regulamentos da instrução pública, sobretudo, as partes que correspondem a atividade do professor, verificamos o caráter centralizador que esses carregam e mais ainda a questão do controle do trabalho docente sem distinção de disciplinas. Nesse sentido, Castanha (2006) nos demonstra que a

[...] vigilância da vida dos professores aumentou ao longo dos regulamentos, à medida que o inspetor responsável por este ofício foi obtendo um poder maior a cada novo regulamento. A hierarquização e centralização do poder na administração eram a base da política imperial, sendo o Imperador a cabeça, e os demais agentes, os braços. No campo educacional, isso facilmente percebido, pois os regulamentos de instrução pública expressam uma hierarquização muito clara entre os inspetores e professores (p. 9).

Mesmo sendo cortejada por essa faceta reguladora, a profissão docente significou algo para a administração imperial. Ainda que como agente distante, os professores muito contribuíram para o processo de

afirmação do império e com as primeiras ideias de república também iriam constituir-se como sujeitos fundamentais. Isto porque, o ofício reservado aos docentes era uma tarefa especial.

[...] por seu papel e função, era o elemento de coesão principal, que tornava poderosa e eficiente [...] por seu trabalho vivo na escola, do nexo fundamental entre instrução e educação, na medida em que fossem conscientes tanto dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que representavam – uma civilização – e o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos – entendido como uma ausência de civilização –, quanto de sua tarefa, que consistia em propiciar uma inclusão por meio da formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos (MATTOS, 1987, 267).

Ou seja, o trabalho do professor era a aplicação desse plano, conforme Castanha, “[...] levar à essência e civilizar os novos homens que estavam se formando”, visto que as “[...] autoridades imperiais e elites políticas compreendiam muito bem a dimensão da tarefa destinada aos professores no processo de construção da sociedade e Estado” (2006, p. 10).

Os docentes, neste ponto destacamos aqueles envolvidos com o ensino de filosofia sem almejar diferenciá-los do demais, como figuras marcantes desse movimento, precisariam estabelecer um relacionamento cotidiano muito próximo com seus alunos, pois isso possibilitaria alcançar o caráter social harmônico que, conseqüentemente, faria com que os futuros cidadãos facilmente soubessem os seus devidos lugares. Para o exercício de lente de filosofia, os professores, por vezes, se colocavam no dever de elaborar vastos conteúdos de ciências filosóficas que pudesse atender aos anseios da educação pública. Dado que, por Racional e Moral, os desdobramentos vigentes para o ensino daquela disciplina, buscavam contribuir com o ideal político/social almejado – uma sociedade harmônica, com traços de hierarquização e centralização.

Considerações finais

Ao passo que estabelecemos como objetivo a mobilização de questões acerca do ensino de filosofia na segunda metade do século XIX no Brasil, bem como da docência nessa disciplina, tivemos por desafio reunir materiais que nos possibilitasse problematizar essa temática e, com as fontes em mãos, interrogá-las para finalmente dar clareza aos dados reunidos. Importa destacar, que para o bom andamento dessas ações, as escolhas protagonizadas pelo pesquisador são preponderantes, pois as teses centrais da pesquisa necessitam de respostas.

Isto posto e como vimos, o ensino de filosofia no Brasil é de uma época muito remota, onde em seus primórdios dividia-se entre educar e possibilitar certo encaminhamento para a vida religiosa. Nessa perspectiva, trata-se de buscar responder levando em consideração as normativas da historiografia, questões que levaram a afirmação dessa conjuntura histórica. De início, foi possível perceber que os primeiros vultos dessa matéria no Brasil estiveram nas mãos de uma companhia religiosa justo no conturbado momento em que a igreja se encontrava. Ou seja, uma amostra da conformação histórica, onde as ações humanas são significativas para o desvelar do fato, conforme Bloch (2002). Uma outra perspectiva, para citar Bourdieu (2004), é a de agentes mediante seus *habitus*, defendendo seus respectivos campos.

Posteriormente, vimos o ensino de filosofia e a prática dos lentes, ganhar contornos mais normativos e regulatórios. A partir deste momento, com políticas estatais, além da centralização da educação, passou a vigorar certa regulação da docência. Segundo Santos (2021), isso significou certo acompanhamento por parte das instâncias do governo nas atividades dos docentes nos liceus e ginásios nos oitocentos. O ideal neste ponto era o projeto de nação, por isso a urgência em fazer com que todos as áreas, inclusive a educação, contribuíssem para esse objetivo maior. Nesse caso, os lentes de filosofia no exercício da sua atividade, ao elaborar ou

adotar um manual de ensino, tinham por objetivo, primeiro, conformar o caráter propedêutico que essa matéria tinha e, segundo, inculcar nos alunos valores especulativos cuja natureza era teórica e práticos, sobretudo aqueles que se entendiam enquanto morais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Aviso imperial de 5 de janeiro de 1855 – Instruções para verificação da capacidade para o magistério. Coleção das Decisões do Governo do Brasil de 1855. In. BRASIL. Coleções das leis do Império do Brasil. Tomo XVIII, parte III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1956, p. 1-6.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CALÓGERAS, João Pandiá. **Os Jesuítas e o Ensino**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1911.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da profissão docente no mundo luso-brasileiro a partir dos concursos públicos. In. SIMÕES, Regina H. ; CORRÊA, Rosa Lydia T. ; MENDONÇA, Ana W. P. C. (Orgs). **História da profissão docente no Brasil**. SBHE: UFES, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTANHA, A. P. O trabalho dos professores no Brasil do século XIX: uma leitura comparativa. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006, Campinas. **Anais do VII Seminário Nacional do HISTEDB**; realizado de 10 a 13 de julho de 2006. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006, v. 1. p. 1-14.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo, SP: Edusp, 1972.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

MARTINS, A. M. S. Considerações históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX. In. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.49, 2013, p. 309-321.

MARTINS, A. M. S. Análise Histórica da inserção do Ensino de Filosofia no Brasil. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife. Anais do XIII ENDIPE, 2006. v. 01. p. 1-11.

MASSIMI, Marina. **O ensino da Psicologia no século XIX na cidade de São Paulo**. In. Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 3, ago/jan, 1993, p. 26-39.

MATTOS, Ilmar. R. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec ; Brasília, DF: INL 1987.

MAZAI, Norberto.; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. In. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, 200, p.1-13.

SANTOS, Anderson. **Saberes especulativos e práticos em modo de lições: José Soriano de Souza e o compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral**. 2021. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Estatutos da Universidade de Coimbra / compilados sob a inspeção d'el-Rey D. José I pela junta da Providencia Litteraria. Lei de 28 de agosto deste. – Lisboa: Na Regia Offina Typografica , 1772. Volumes da obra (cópia em JPEG). Disponível em: https://bdigital.sib.uc.pt/bg1/UCBG-R-44-3_3/UCBG-R44-3_3_item1/index.html. Acesso: 02 de jul. 2017.

VILELLA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão docente: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In. STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



AS CONTRIBUIÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS DE CARNEIRO LEÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ADLENE SILVA ARANTES
JONATHAS DE PAULA CHAGURI

INTRODUÇÃO¹

O professor e intelectual brasileiro Antônio Arruda Carneiro Leão² (1887-1966), mais conhecido como A. Carneiro Leão entre os historiadores da educação, é um personagem histórico que dispensa apresentações por se tratar de um dos mais memoráveis e respeitados intelectuais envolvido em amplos debates educacionais e sociais ao longo século XX.

Dentre os diversos educadores e reformadores presentes na historiografia brasileira, tais como: Rui Barbosa (1849-1923); Fernando de

1 Por se tratar de uma pesquisa histórica, as citações das obras de Carneiro Leão bem como das demais obras que dialogam com este capítulo foram todas transcritas originalmente com a ortografia da norma culta padrão da época em que foram publicadas.

2 Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), foi um professor e intelectual brasileiro pernambucano envolvido em amplos debates educacionais e sociais ao longo século XX. Formou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de sua cidade em 15 de dezembro de 1911. Sua vida profissional foi bem eclética e agitada, exercendo, então, múltiplas atividades e a variedade de seus conhecimentos era notória em todas as tarefas exercidas por ele. Carneiro Leão publicou inúmeros trabalhos resultantes de suas conferências, discursos e estudos que estão disponíveis em sua grande maioria em seus livros, entre os anos de 1909 a 1964. Algumas de suas obras são encontradas em português e outras, em inglês, francês e espanhol. No trabalho de Chaguri e Machado (2018), há uma nota biográfica a respeito de Carneiro Leão. O leitor encontrará informações plausíveis acerca de vida pessoal, profissional e da rede de relacionamento com políticos brasileiros.

Azevedo (1894-1974); Lourenço Filho (1897-1970) Anísio Teixeira (1900-1971); Florestan Fernandes (1920-1995) e outros, Carneiro Leão é uma dessas figuras ilustres que merece ser estudado e explorado no âmbito acadêmico nacional. Todavia é necessário, dentre os mais variados aspectos, apresentar o legado que esse educador e reformador brasileiro deixou ao definir as relações existentes de uma sociedade que estava em pleno processo de mudança nas primeiras décadas do século XX.

Atualmente, no cenário acadêmico, segundo Chaguri (2020), há 26 pesquisas acadêmicas que, em linhas gerais, mencionam os planos e metas de Carneiro Leão para educação brasileira, sendo 16 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. No entanto, das 26 pesquisas acadêmicas relacionadas por Chaguri (2020), apenas 8 dissertações e 4 teses, totalizando a soma geral de 12 pesquisas, se propuseram estudar e analisar, especificamente, as ações e o pensamento educacional desse educador, professor e intelectual brasileiro nos mais diferentes aspectos que compõem o cenário educacional.

As temáticas que perpassam essas pesquisas estão relacionadas à sociologia, formação de professores, administração e gestão escolar, universidade, reforma educacional, educação rural, escola secundária e educação popular. Outras duas temáticas que está relacionado às ações e ao pensamento de Carneiro Leão é a higienização e o estudo de línguas estrangeiras na formação do homem brasileiro.

Muitos outros pesquisadores na área da pesquisa histórica em educação debateram questões sobre Carneiro Leão ao longo das diversas atividades profissionais exercidas por ele como professor, educador e político brasileiro. Para tanto, podem-se mencionar Araújo (2002), Paulilo e Vidal (2003), Câmara (2003), Silva e Machado (2004), Silva (2006), Machado (2008), Schelbauer e Machado (2013), Lima (2011, 2016), Arantes (2018) e Chaguri (2020).

O objetivo, portanto, deste capítulo é discutir o pensamento de Carneiro Leão em torno da higienização na escola primária e a reorganização do estudo das línguas estrangeiras no ensino secundário para o

debate atribuído à formação do homem no âmbito nacional. Decorrente ao movimento da Escola Nova, as ações empreendidas por ele para educação pública do país configuravam-se “[...] entre as reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1920, início dos anos de 1930, inspirada no ideário [sic] da Escola Nova” (ARAÚJO, 2011, p. 231). Em outras palavras, o movimento da Escola Nova entendia que por meio da educação seria possível buscar a modernização, a democratização, industrialização e urbanização da sociedade inserindo, portanto, o homem nesta nova ordem social.

O que de fato se acentua na pluralidade de suas ações na história da educação sobre a higienização e a reorganização do estudo das línguas estrangeiras é a forma como ele projeta o progresso do país, isto é, a preocupação com uma nação desenvolvida e com possibilidade de acesso cultural à população era amplamente debatida por ele. Nas conferências proferidas, Carneiro Leão suscitava questões que estavam relacionadas à necessidade de cada época vivida por ele. Ele mesmo alegava que havia, em seus escritos, não só questões a serem debatidas na educação, mas “[...] o desdobramento de um plano definido para uma orientação dos múltiplos problemas educativos, na nossa pátria” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. XI).

Com este capítulo, portanto, pretende-se tornar conhecida à necessidade vivida por Carneiro Leão sobre a higienização e o estudo das línguas estrangeiras empreendida. Assim, revela-se o contexto histórico dessas questões, para, então, evidenciar que os debates levantados por este professor e intelectual brasileiro naquele contexto, estão presentes até os dias de hoje.

1. Carneiro Leão na História da Educação

As ações empreendidas por Carneiro Leão com relação a questão da higienização na escola primária e da reorganização do estudo das línguas estrangeiras no ensino secundário foram promovidas por ele num momento em que as discussões sobre o processo de moderniza-

ção da nação brasileira eram intensamente discutidas por seus pares. Entretanto, para compreendermos a contribuição deste intelectual no período em tela, é necessário retomarmos questões importantes do contexto histórico, como a crise da cafeicultura brasileira, o processo de imigração para o Brasil e as ações implementadas frente às mudanças sociais que estes fatos ocasionaram ao período.

No Brasil, em 1930, os cafeicultores enfrentaram dificuldades com a crise de 1929. O valor das vendas externas do café “[...] naquele ano caiu em 35%” (FAUSTO, 2012, p. 47). A causa do declínio do café foi a crise mundial do capitalismo. A superprodução da indústria norte-americana desencadeou o mercado interno a uma exacerbada produção para além de suas necessidades. Com isso, o mercado internacional não conseguiu acompanhar essa produção de larga escala, perdendo o seu poder de compra dos produtos. Isso tudo ocorrera como consequência da crise do capital.

Por sua vez, com o marco desta crise de superprodução que ocorreu em outubro de 1929, pela forte queda do valor das ações na Bolsa de Valores de Nova Iorque, inúmeros bancos faliram e as empresas, sem poder de compra e venda, foram à falência e, conseqüentemente, grande parte dos trabalhadores estadunidenses ficaram desempregados.

Os EUA, sem conseguirem vender no mercado interno, foram obrigados a reduzir as compras de produtos de outros países. Isso agravou a economia dos países que necessitavam exportar para os norte-americanos. Foi o caso do Brasil que cessou suas vendas de milhares de sacas de café para o mercado norte-americano, instaurando no país uma crise econômica que resultou na falência dos cafeicultores e na recessão do país.

A crise do café, nessa época, atingiu inúmeros setores da economia brasileira. Isso ocorreu porque grande parte do capital econômico das elites brasileiras estava investida no café. A atividade de cafeicultura no Brasil movimentava a economia no país por seu expressivo lucro na exportação do produto e pela sua importação que sustentava as atividades econômicas do país.

A crise da cafeicultura brasileira vinculava-se diretamente à “[...] situação financeira do país” (FAUSTO, 2012, p. 286). O enfraquecimento econômico dos cafeicultores significou o declínio de seu poder, contribuindo, então, para desestruturar as bases políticas que organizavam o poder da República Velha ou Primeira República (1889-1930). Isso ganhou força nas eleições de 1930, momento no qual seria indicado o nome do presidente que serviria como sucessor de Washington Luís na presidência. Contudo, a elite política de São Paulo e do estado de Minas Gerais não chegaram a um consenso quanto à indicação do nome que sucederia a Washington Luís. Ao lançar Getúlio Vargas e João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque às eleições presidenciais em 1930, a Aliança Liberal (AL) começou a desenhar os rumos da nação.

Após a apuração dos votos para a presidente do Brasil em 1 de março de 1930, o principal candidato adversário da AL, o paulista Júlio Prestes de Albuquerque, havia saído vitorioso das eleições e derrotado o candidato Getúlio Vargas da AL. Entretanto, a AL, representada pela elite política dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, alegou que havia ocorrido fraude nas eleições para eleger Júlio Prestes. A revolta se instaurou nas ruas, atingindo vários setores da sociedade civil (militares, operários, profissionais liberais etc.).

Diante disso, no dia 3 de novembro de 1930, ascendia ao poder, Getúlio Dornelles Vargas como chefe político da Revolução de 1930 com o “[...] estabelecimento do Governo Provisório” (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 13), que se estendeu de 1930 a 1934. Portanto, dava-se o início da Era Vargas ou período getulista³. Esse período iniciou-se após a crise de superprodução de ano de 1929 e, sobretudo, com a Revolta de 1930, “[...] num forte movimento de opinião”. (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 13).

3 O período getulista, que se caracteriza por três grandes fases (provisório, constitucional e ditatorial), possibilitou a Vargas a sua permanência por 15 anos na presidência, caracterizando o seu governo como a Era Vargas no Brasil.

Com a posse de Vargas como chefe político no Brasil, os projetos desenvolvidos em seu governo, para a criação de um sistema de ensino que consolidasse as necessidades de educação do país, colocariam a questão da higienização e a reorganização do estudo das línguas estrangeiras em um lugar de destaque, levando, então, as autoridades políticas da época, a acionar novos planos e estratégias que permitissem à educação do país passar por uma reforma em seu ensino.

É importante destacar que após a crise de superprodução de ano de 1929 e, sobretudo, com a Revolta de 1930, segundo Fausto (2012), o Brasil sofreu impactos de forma significativa com a vinda dos imigrantes europeus que buscavam melhores oportunidades de trabalho no Brasil. As alterações sociais, tais como: a nova divisão do trabalho; as diferentes classes sociais (a classe operária e a classe média), a ampliação de setores terciários e o aparecimento de novas profissões reconfiguraram as características do país. Isso levou o Brasil a necessidade de organização, principalmente dos grandes centros urbanos (o caso de São Paulo e Rio de Janeiro) a fim de acomodar todos os imigrantes e aqueles que já habitavam no país.

A vinda dos imigrantes europeus ao Brasil imprimia a crença no branqueamento da população. Isto era considerado como uma forma de solucionar o problema da degeneração da raça brasileira. Por essa razão, “a mistura racial passou a ser celebrada porque começou a ser vista como um passo inevitável à evolução da nação brasileira [...]. O branqueamento encarnava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade” (DÁVILA, 2006, p. 25).

Entre os anos de 1928 a 1935, a organização dos centros urbanos foi acontecendo e, com isso, os trabalhadores passaram a conhecer os seus direitos. Contudo, conforme Fausto (2012), na medida em que os trabalhadores avançavam no conhecimento de seus direitos, os sindicatos existentes na época realizavam fortes críticas ao sistema de trabalho configurado pelas fábricas, tendo em vista que estas críticas eram, por vezes, influenciadas dos imigrantes.

Decorrente a este contexto, entende-se que a modernização do país estava sendo iniciada, ou seja, havia uma certa urgência de formar homens capazes para trabalhar com o novo modelo de sociedade urbana e industrial. A necessidade, portanto, era preparar o homem para atuar neste novo modelo de sociedade para que fosse garantido o desenvolvimento do país. Para isso, a escola era a peça chave para que isso pudesse ocorrer. Estava atribuído a ela, então, o dever de ensinar e preparar o “novo” homem para esta nova sociedade, imprimindo a construção de sua identidade nacional.

Por essa razão, o modo como era organizado o ensino passou a ser questionado. Entrava em cena uma nova proposta para educação no Brasil. Essa proposta trata-se do movimento da Escola Nova ou escolanovista. Sua maior finalidade era contribuir para a construção de uma identidade nacional. Neste movimento escolanovista, o processo biológico e psicológico do estudante era considerado importante no desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar, isto é, o desenvolvimento físico e mental era considerado essenciais na aprendizagem e deveriam ocorrer de forma natural. Este movimento foi o responsável por disseminar reformas no âmbito educacional por todo o país. A título de ilustração, citamos as reformas empreendidas por Carneiro Leão, no Distrito Federal, em 1922-1926 e no estado de Pernambuco, em 1928-1930. Tais reformas foram impactadas pelo movimento escolanovista.

Carneiro Leão (1919) considerava essencial a popularização da educação para que fosse possível atingir o desenvolvimento do país. Ele entendia que o ensino ministrado em nossas terras estava em atraso ao se comparar com os países desenvolvidos como EUA, Inglaterra e países da Europa. O Brasil, sem dúvida, carecia de um ensino que proporcionasse ao homem o preparo para o trabalho prático. Era a partir deste preparo que o país poderia ter a possibilidade de se modernizar e, assim, somente a “[...] educação popular e uma educação de fundo inteiramente prático” (LEÃO, 1918, p. 18) daria ao país “[...] a posição que nos cabe no meio internacional” (LEÃO, 1918, p. 18). É importante evidenciar

que com relação ao termo educação popular, Carneiro Leão o utiliza como educação do povo.

As pesquisas de Machado (2008), Paulilo e Vidal (2013), Chaguri e Machado (2018) e Chaguri (2020), observam que Carneiro Leão é um intelectual ativo com relação as discussões no âmbito educacional ao longo dos seus quase 80 anos de vida. Desse modo, os pesquisadores supracitados levam-nos a entender que Carneiro Leão reconhecia a escola como lócus de aprendizado, ou seja, local em que deve se ensinar o conhecimento científico, mas, sobretudo, possibilitar a formação do homem.

Neste íterim, a ação educacional de Carneiro Leão sobre higienização é torna compreensível com relação à escola primária. Ele acreditava que a higiene era o caminho e a solução para o revigoramento do país. Essas ideias encontram-se sistematizadas em seu livro “Problemas da Educação” (CARNEIRO LEÃO, 1919). Trata-se, portanto, de um conjunto de ideias apresentadas e discutidas durante os anos de 1914 a 1918 no qual foram publicadas no Jornal do Comercio e no Jornal O Paiz. Segundo Araújo (2002), os escritos de Carneiro Leão da década de 1910 já continham além das ideias escolanovistas um plano de reforma para a educação pernambucana, traçado entre os anos 1915-1916 e que, em linhas gerais, não se diferia do adotado em 1928, por ocasião da Reforma realizada por ele no estado de Pernambuco.

Nos *problemas da educação* insisto em atrahir a *sympatia* das diversas classes sociaes para a questão do ensino. Mas meu objectivo principal é mostrar os meios a empregar para a criação de uma completa instrucção popular no Brasil. É este trabalho quase adstricto ao estudo das necessidades brasileiras. E, se se occupa com o que vae pelos outros países, não o faz como ponto de referencia, razão se ser justificada, para os que possam temer innovações. É um livro com intuitos immediatamente práticos. Por elle talvez se possa ter uma direcção clara na administração da instrucção publica em qualquer dos nossos Estados (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. IX - X).

Em um de seus discursos, datado de 1918, Carneiro Leão elogiava a administração do Rio de Janeiro, na época de responsabilidade de Rodrigues Alves, que era um exemplo de gestão higiênica, em sua opinião. Como uma das ações que fora efetivada por aquela gestão mencionou que “o saneamento do Rio e o seu embelezamento, juntamente com a consolidação do nosso crédito e a segurança das nossas finanças, foram umas, inteiramente, outras, em grande parte, conquistas dessa presidência” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 20).

Segundo Carneiro Leão (1919), essa obra de saneamento da capital precisava se estender “[...] aos confins brasileiros e as energias nacionais, orientadas, incentivadas e multiplicadas pela organização da educação popular” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 20). Nesse sentido, ele indagava o seguinte questionamento: “Como conceber um grande país, onde setenta por cento da população esteja inutilizada ou deprimida por endemias atroz e quatro quintas partes por analfabetismo e ignorância? Como compreender, no mundo culto de hoje, um povo analfabeto?” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 20). Ele mesmo ao indagar-se respondeu o questionamento, fazendo uma crítica ao governo federal que, segundo ele, preocupava-se apenas com o ensino superior e secundário.

É nítido, portanto, que ele teceu certas críticas ao governo federal por não se preocupar com a educação do povo. Nem mesmo o estado de São Paulo, exemplo de organização escolar, havia conseguido debelar “o analfabetismo e impulsionar toda a sua gente para o trabalho, pela escola pública” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 25), uma vez que mais de setenta por cento da sua população escolar andava sem escolas. Para Carneiro Leão (1919), a educação deveria ter uma finalidade bem determinada e cientificamente dirigida.

Não basta ensinar a criança a ler e escrever; indispensável se torna que se proporcione a cada uma os meios necessários para exercer convenientemente a sua atividade. Sem educação, no sentido amplo da palavra, é que não se pôde compreender civilização nem grande povo. E se não se pôde compreender país

civilizado sem educação, como explicar um governo republicano que se não preocupe de educar o seu povo? Principalmente num momento em que a salvação da pátria está, sem a menor dúvida, na sua capacidade de realização e de defeza! (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 26 - 27).

Para que a higiene se estabelecesse adequadamente, era necessária uma escola higiênica. Entretanto, quais seriam as condições para a existência de referida escola? Segundo Carneiro Leão (1919), a escola teria que estar localizada num edifício construído especialmente para a sua função. Todo o estabelecimento de ensino deveria ser dotado de bastante luz, penetrando pelo lado esquerdo, ou simultaneamente, por ambos os lados da sala. A noite, na falta de eletricidade, que é o ideal em iluminação artificial, pela ausência de combustão e benefício da visão, deveriam se empregar as lâmpadas ou os condieiros de gás com *abat-jour*, para não atuar diretamente sobre os olhos e à altura de um metro e meio, quando em pé.

Para este contexto histórico, os grupos escolares eram considerados os exemplos de escolas higiênicas. Carneiro Leão ratifica que “[...] no Brasil, em algumas partes, já existem instalações escolares, confortáveis e higienicas. Ordinariamente, onde há grupos escolares modernos, e muitos Estados já os tem, as condições higienicas são boas” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 229). O próprio Carneiro Leão apontou elementos que eram prejudiciais aos(as) alunos(as), numa escola não higiênica.

Como serão prejudiciaes ás classes, salas impróprias para grandes aglomerações, escassamente ventiladas, insuficientemente limpas e excessivamente escuras, a dar-nos, todas as vezes que nelas penetramos, por esse cheiro abafado, mixto de odor de tinta, ar respirado e calor, uma sensação immediata de mal estar a que, infelizmente, pelo habito, logo depois nos conformamos! Sem ventilação perfeita, para que o ar circule livremente, sem salas soalhasdas, confortáveis e escrupulosamente asseiadadas, parece impossível a fundação de uma boa escola (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 228).

Para que a escola higiênica tivesse sucesso, Carneiro Leão defendia que a pedagogia e a medicina deveriam caminhar juntas.

Principalmente, quando ha males tantos e tão difficeis de perceber, á primeira vista! Quando ha o tuberculoso florido, cujas condições magnificas de vitalidade aparente não farão nunca imaginar estar-se diante de um fisico, de um verdadeiro condemnado á morte, se uma hygiene e uma clinica excepcional não velarem em tempo, por elle. Hoje, *pedagogia sem medicina, educação sem inspecção medica é uma monstruosidade, sómente concebivel pelos povos descuidados do seu futuro* (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 234 – grifos dos autores).

Naquele momento formavam-se ligas e organizavam-se sociedades, nas quais as famílias, os poderes públicos e os médicos se aliavam convictamente para a salvação da infância, destacando, o contexto internacional. Na Alemanha, na Holanda, além de um serviço médico escolar perfeito, havia os médicos inspetores, que eram verdadeiros funcionários públicos que não podiam clinicar, mas se dedicavam exclusivamente às crianças e aos estudantes. A América do Norte, a Inglaterra, a Itália, a Áustria, a França e a Dinamarca possuíam um serviço médico escolar, cada dia mais completo.

A Republica Argentina, há mais de 20 annos possui “El cuerpo medico escolar” regularmente organizado; e o Japão, que, só em 1898 iniciou a inspecção medica nas escolas, 10 annos depois, em 1908, já contava 8.424 medicos escolares, que examinavam a um milhão seiscentos e vinte e dois mil alumnos, *evidenciando uma melhoria flagrante da vitalidade da raça, pelos cuidados phisicos de então praticados* (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 234-235, grifos dos autores).

Carneiro Leão teceu destaque as escolas das mães, de Bordeaux e de Paris, em que o amor pelas classes de hygiene foi tão grande, que se sentiam tristes os(as) alunos(as) ao término das sugestivas lições. Numa outra escola primária em Paris, um professor, pelos conselhos e direção

do médico, fez um dia uma preleção sobre a profilaxia da tuberculose e todos aqueles que o ouviram tiveram interesse sobre o tema. Levados pelo entusiasmo dos filhos, inúmeros pais foram após o término da preleção à saída das aulas, solicitar novos esclarecimentos ao professor. Carneiro Leão, então, acreditava que a curiosidade impulsionada pelo desejo dos(as) estudantes em conhecer estes assuntos, considerado escabrosos para época, e a utilidade imediata do seu conhecimento deveria ir além do ambiente escolar. Nesse sentido, se justificava a necessidade de se expandir a inspeção higiênica a toda a população.

[...] E, dia virá, e não longe, em que não só a inspeção medica, porém conhecimentos completos de hygiene, não unicamente adquiridos por escolares, mas por toda a *gente civilizada*, tornarão o homem mais forte, mais apto e mais venturoso sobre a terra. (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 237).

Os estados de São Paulo e o Distrito Federal eram apontados como os estados brasileiros que primeiro iniciaram os trabalhos de inspeção médica escolar e tiveram êxito. Essa inspeção deveria servir de base a todo o ensino porque, para Carneiro Leão “[...] era pelo cuidado na formação do organismo infantil, no desenvolvimento dos factores benéficos e na debelação dos máus agentes da vitalidade da criança, que vae começar a sua educação” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 235). Ele acreditava que era somente por meio da educação que se poderiam avaliar as condições e possibilidades físicas, intelectuais e morais dos pequenos estudantes. Contudo, outra questão que preocupava Carneiro Leão eram as crianças de rua, abandonadas. A pobreza material e social para ele poderia trazer um problema maior: o empobrecimento do sangue.

O problema da infancia abandonada é daquelles que mais preocupam os povos cultos, por toda a parte. A medida que a civilização cresce em intensidade e a luta pela vida attinge os seus aspectos mais ferozes, augmenta o pauperismo e a angustia de uma grande parte dos homens. Toda essa gente, cuja vida se arrasta

penosamente, produzindo muito menos do que necessita, *tem de suportar as consequências do desequilíbrio, comprometendo, pelo empobrecimento do seu sangue e enfraquecimento da sua resistência, as gerações por vir.* Uma vez essas gerações já nascem arruinadas; outras, porém, repontam promissoras e sómente o abandono, o sofrimento, a penúria física e moral vão dissolvê-las nos primeiros anos de existência. São os filhos da miséria e da dôr. Delles sahirão em larga escala os delinquentes, os loucos, os mendigos e *toda a legião de monstros, que tanto degradam a espécie e afeiam e envenenam a vida* (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 238-239 - grifos dos autores).

Para resolver a situação das crianças abandonadas no Brasil eram necessárias leis severas, capazes de regularizar, com justiça, esta grande questão nacional. Carneiro Leão (1919, p. 254) apontava como solução para “[...] salvar a infância e preservar a nacionalidade contra calamidades a criação de creches, assistência á infância, patronatos, leis defensivas da sorte dos menores nas fabricas, tribunais de crianças.” Com essas medidas preventivas “quanta miséria, quantos perigos não se evitarão á própria raça e ao vigor e á grandeza da pátria!?” , dizia ele (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 254).

Era preciso educar a infância pobre e abandonada, fortificando-a, preparando-a para uma vida enérgica, salvando-a da degradação das ruas e da especulação gananciosa das fábricas. Contudo, nem o Distrito Federal, com um expressivo orçamento para a instrução pública, tinha conseguido realizar coisa alguma de notável expressão. Não havia em parte alguma do Brasil, escolas suficientes para ensinar a escrever e a ler a toda a população escolar. O problema da infância abandonada era mais dispendioso e sério porque a questão não era apenas dar professores e livros, porém fornecer tudo: alimentação; vestuário; médico; vigilância; habitação, ou seja, “[...] tira-la do lamaçal das vias publicas, e furta-la ao centro das oficinas para instruí-la e educá-la” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 255).

Carneiro Leão (1919) afirmava que o Brasil, apesar da sua reputação centenária de ser um dos países mais ricos, continuava a ter um povo que

era, relativamente, um dos mais pobres do mundo. Nesse sentido, ele indagava: Por que numa terra tão promissora um homem tão necessitado?

Para ele, esses fatores tinham, evidentemente, a sua importância notável no atraso do povo e, por isso, a razão pela qual o Sul, com temperatura mais amena e instrução menos escassa, progride melhor. Os motivos, porém, “[...] foram conhecidos com clareza, quando um grupo de sábios, dedicados e patriotas, se voltou inteiramente para o estudo das condições vitais do nosso povo e da higiene do nosso país, descobrindo as endemias” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 261). Só um perfeito saneamento no Brasil seria capaz de evitar e combater a degenerescência do povo brasileiro.

Diferentemente, nas regiões Norte e Nordeste do país afirmava ele que, enquanto não se pudesse sanear inteiramente o Brasil, deveria se ensinar, desde a escola elementar, o meio de prevenir todas estas moléstias evitáveis. “Porque persistir em especular, sobretudo pelo Nordeste e pelo Norte, com a saúde desses desgraçados, vendendo-lhes, em barracões armados por eles próprios ou por um seu apaniguado, nas suas terras, alimentos ordinários e inferiores?” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 268).

Segundo Dávila (2006), Carneiro Leão sempre esteve comprometido com a saúde dos (as) estudantes no âmbito escolar para projetar o país a um progresso contínuo. Na reforma do Rio de Janeiro, na década de 1920, por exemplo, ele introduziu no cotidiano das instituições de ensino o pelotão da saúde. Este pelotão era formado por alunos (as) escolhidos em cada classe para supervisionar a saúde de seus colegas. Além disso, ele inaugurou a prática da educação física nas escolas elementares, acreditando que auxiliaria nos combates aos vícios e às doenças.

Em Recife, quando Carneiro Leão assumiu o Departamento de Educação Pública de Pernambuco, trouxe as normas eugênicas, racionalizantes e profissionalizantes que havia empregado no Rio de Janeiro. Transformou a Escola Normal do Estado na primeira instituição brasileira a oferecer cursos regulares de sociologia e escolheu o intelectual Gilberto Freyre para ser o primeiro professor de sociologia no Brasil.

Com relação à disciplina de Sociologia, Sellaro (2009) menciona que com a introdução da referida disciplina na Escola Normal se objetivava conhecer os problemas sociais, de modo a fazer da escola a oficina social e do educador, o colaborador autêntico da sociedade, contribuindo para o progresso e efetivação de reformas sociais. Para ele, a psicologia e a pedagogia sozinhas, ou seja, sem as contribuições da sociologia, nada poderiam fazer.

Outra ação de Carneiro Leão em prol da educação que merece destaque no qual os autores deste capítulo têm-se ocupado em discutir é a reorganização do estudo das línguas estrangeiras no ensino secundário. A educação, ao longo da década de 1930, era vista como uma das formas de levar o Brasil à modernidade. Em outras palavras, a educação tinha como principal objetivo “[...] formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada” (FAUSTO, 2012, p. 287) a fim de compor o ideal de desenvolvimento europeu e norte-americano no país.

O sentimento de consolidação de identidade nacional estava aliçado na ideia de que “[...] a elite deveria estar preparada para guiar as massas no sentido do desenvolvimento e da industrialização” (PICANÇO, 2013, p. 29), ou seja, para a modernidade. Entretanto, para que isso se efetivasse nas relações sociais vigente da época, a educação clamava por uma mudança que a direcionasse para a formação do homem, preparando-o para atender às necessidades de uma vida de atividades, fruto de uma reorganização nacional.

O Brasil precisa, pois de um espírito novo, capaz de sacudir a vida nacional, acordando-a para a realidade do mundo contemporâneo. E, felizmente, não obstante todos os vícios reinantes, começa a soprar um vento de renovações. Ha de ser dessa direção do nosso espírito que virá a nossa grandeza. Observando a nossa própria vida, prescrutando o evoluir da nacionalidade, compreendendo as nossas necessidades, olhando de face e com lealdade os nossos defeitos, trabalhando, de olhar fixo no futuro da patria e não nos interesses e posições pessoais, faremos uma

nação forte, nobre e estimada. É de cultura que necessita o Brasil. Cultura *physica*, *mental*, *technica*, *profissional*, *civica*, *social* e *política*. Trabalhemos (CARNEIRO LEÃO, 1924, p. 33).

Neste sentido, foi necessária a criação de um órgão que regesse os projetos, planos e metas para a educação do Brasil. Por isso, com o decreto nº 19.402, em 14 de novembro de 1930, foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e as Secretarias de Educação nos Estados. Um ano mais tarde, em 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação – CNE. Hoje, o atual CNE é o órgão integrante do MEC para assessorar o ministro da Educação.

Além da criação do MEC e do CNE, houve um importante documento histórico que marcou a legalidade da educação no país. Trata-se do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova ou Manifesto da Escola Nova. O Manifesto originou-se dos debates de um grupo de educadores formado por 26 signatários que eram notórios de prestígio social. Dentre eles, por exemplo, destacam-se Afrânio Peixoto (1876-1947); Fernando de Azevedo (1894-1974); Lourenço Filho (1897-1970); Anísio Teixeira (1900-1971); Cecília Meireles (1901-1964); e Paschoal Lemme (1905-1997). O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendia a adoção do princípio de escola única. Em outras palavras, uma escola pública e gratuita, destinada a todos (meninos e meninas) dos 7 aos 15 anos, na qual haveria uma educação igual e comum. A educação deveria estar a cargo do Estado, assegurando o direito de todos (as).

Em 1931, então, o sistema educacional brasileiro passaria pela sua reforma, conhecida na história do país como reforma Francisco Campos, cuja finalidade instaurava-se, então, em erguer “[...] a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fôra mergulhada” (CHAGAS, 1967, p. 109). Para Carneiro Leão (1934, p. 7), o momento parecia propício para uma “[...] experiência de reforma radical” na forma de se ensinar as línguas estrangeiras no ensino secundário. O decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, no qual direcionou a nova organização de estudo das línguas estrangeiras, propunha que o ensino das

línguas estrangeiras fosse de caráter prático e ministrado na própria língua.

O maior propagador e responsável por cuidar diretamente da reorganização do estudo de línguas estrangeiras no ensino secundário, foi o “[...] professor-chefe de francês do D. Pedro II A. Carneiro Leão” (CHAGAS, 1957, p. 111). Na reforma Francisco Campos, com relação a reorganização de estudo das línguas estrangeiras, era necessária a figura de um professor-chefe, pois sua função era não só supervisionar e orientar seus professores nas questões de ensino, mas também tratar de assuntos do âmbito administrativo.

O professor-chefe era ao mesmo tempo “[...] um chefe de departamento [...] e um professor que vigiava seus assistentes” (FONSECA, 1997, p. 101), sendo responsável por eles e pelo ensino. Carneiro Leão, então, na qualidade de professor-chefe de francês, “[...] orientou e supervisionou quarenta professores” (MENDONÇA, 1997, p. 12) nesta nova organização de estudo das línguas estrangeiras no plano secundário. Além de ministrar aulas de francês para a terceira e a quarta série, ele supervisionava a “[...] metodologia empregada, no que foi considerada, na época, uma revolução no ensino dessas línguas” (MENDONÇA, 1997, p. 12).

Carneiro Leão viu a possibilidade de se reorganizar o ensino das línguas estrangeiras no país, ao passo que essa disciplina do currículo secundário estivesse em consonância com as atuais necessidades da nação brasileira na década de 1930. Para isso, ele desenvolveu uma série de ações para reformar o ensino das línguas no ensino secundário.

As Ações empreendidas por Carneiro Leão para possibilitar o estudo das línguas estrangeiras de forma prática e dinâmica em consonância com as necessidades da década de 1930 foram: (1) carga horária adotada ao estudo das línguas estrangeiras; (2) formação de novas turmas a fim de diminuir a quantidade de alunos(as) em sala por disciplina (francês, inglês e alemão) para o(a) professor(a) auxiliar ter melhor controle do ensino; (3) contratação de novos(as) professores(as) para ministrarem as disciplinas de línguas estrangeiras; (4) clube de conversação

para prática da oralidade; (5) troca de correspondência das turmas de francês com os(as) estudantes do ensino secundário da França; (6) uso do laboratório de línguas; (7) uso de disco e rádio nas aulas de línguas estrangeiras; (8) elaboração de um material didático que atendesse aos propósitos do novo ensino; (9) a implantação do método direto (novo método) que acabou por oferecer ao currículo secundário do país, o estudo das línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão) um processo mais prático e dinâmico no qual a língua é vista como viva e real, priorizando o trabalho com vocabulário e questões do dia a dia do(a) aluno(a) no desenvolvimento da educação linguística dos(as) estudantes.

A questão central, portanto, era tornar não só o ensino das línguas estrangeiras, mas as demais disciplinas como matemática, física, química e ciências naturais ativas e conscientes, baseado no novo modelo social de sociedade urbana e industrial que configurava o país, impulsionando o homem a buscar uma aprendizagem direcionada para as suas necessidades.

Diante disso, a mudança do método clássico (gramática e tradução) para o método moderno (método direto) inaugurou uma identidade nacional ao estudo das línguas estrangeiras no plano secundário. O método direto surgiu no início do século XX em oposição ao método clássico (gramática e tradução) e foi considerado resposta ao modo de se estabelecer as novas necessidades sociais da época. O método se tornou popular durante as primeiras quatro décadas do século XX.

Segundo Richards e Rodgers (1994), com o movimento da reforma do ensino das línguas estrangeiras, na Inglaterra, no final do século XIX, o método clássico teve sua supremacia abalada. Liderada pelo linguista inglês Henry Sweet (1845-1912), a reforma buscava apresentar um ensino que oportunizasse aos(as) alunos(as) se comunicarem diretamente na língua alvo em estudo. Contudo, o método direto foi introduzido para o ensino das línguas estrangeiras, em 1874, nos Estados Unidos, pelo professor Lambert Sauveur (1826-1907). Ele foi o precursor do método direto nas terras americanas após a reforma da Inglaterra.

Richards e Rodgers (1994) e Oliveira (2014) esclarecem que o método direto surgiu, então, na Europa, e depois se propagou para os EUA, por Maximilian Berlitz, ficando conhecido como o método Berlitz e amplamente utilizado nas Escolas de Línguas Berlitz que se espalharam por todo o mundo e encontram-se atuantes até hoje.

O princípio do método direto consiste em que os “[...] estudantes aprendam como se comunicar na língua-alvo” (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 28 - nossa tradução). E, para realizar essa tarefa com êxito, os(as) estudantes devem aprender a pensar na língua que estão estudando, ou seja, pensar na língua-alvo. Nesse sentido, ao se pensar num ensino pautado para as necessidades de progresso do país, não se poderia retirar do currículo nenhum componente curricular para garantir o estudo não só teórico, mas, sobretudo, prático das demais disciplinas, como era o caso das línguas estrangeiras.

Do ponto de vista metodológico, Carneiro Leão (1934a; 1935), de certo modo, inovou na reorganização de estudo das línguas estrangeiras, propondo um ensino que adequasse a contemporaneidade de sua época à valorização da utilidade que as línguas estrangeiras representariam no importante crescimento da educação secundária com a reforma Francisco Campos.

É necessário acentuar, então, que, no Colégio D. Pedro II, o intuito dessa nova organização de estudo das línguas estrangeiras, bem como alegava Carneiro Leão (1934), não era apenas fazer o estudante do ensino secundário falar e escrever as línguas estrangeiras em estudo, mas, com o passar do tempo, levá-lo a estudar “[...] a literatura prepará-lo para sentir e passar para o vernáculo a língua dos bons escritores” (CARNEIRO LEÃO, 1934, p. 21).

Por essa razão, esse novo programa de estudo das línguas procurou manter um “[...] equilíbrio entre os extremos das ciências e das letras, entre o clássico e o moderno, entre o humanismo e a técnica” (CHAGAS, 1967, p. 109-110) na formação dos(as) estudantes. Tudo isso para estar em sintonia com o princípio da reforma Francisco Campos que era dar

ao plano de estudo do secundário “[...] uma educação literária, uma educação científica, ou uma educação técnica” (TEIXEIRA, 1956, p. 78).

Carneiro Leão não almejava abandonar o estudo das línguas clássicas (grego ou latim), mas, por meio do novo método, aproveitar o momento que se fazia oportuno para renovar o estudo das línguas estrangeiras no país pelo “[...] contato direto e imediato dos homens de uma pátria com os homens de outra” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 26), criando, então, a necessidade de falar línguas estrangeiras, pelos interesses da internacionalização crescente do capital no mundo.

O Brasil, a partir da década de 1930, passou consideravelmente por mudanças em seu perfil econômico e social. Essas mudanças pautaram-se na industrialização e, sem dúvida, na substituição de mão de obra dos imigrantes localizados nos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Isso ocorreu pela chegada do trabalhador que saía de outras regiões do país, como é o caso do Nordeste, para ganharem espaço nas regiões mais ativas economicamente do país.

Na década de 1930, o Brasil vivenciou um expressivo crescimento industrial, inaugurando, então, uma importante fase na economia do país, ou seja, o Brasil deixou de ser exportador de agricultura para transformar-se em um país com atividades de larga escala industrial. Com isso, a educação “[...] passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna” (TEIXEIRA, 1976, p. 25).

Em síntese, “a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora” (FAUSTO, 2012, p. 288) para implantação de uma escola ativa a qual estivesse atenta a atender à necessidade do homem nessa nova ordem social. Nesse sentido, há de se considerar que a reforma Francisco Campos se constituiu como “[...] a primeira tentativa realmente séria já empreendida [...] para atualizar o estudo dos idiomas modernos” (CHAGAS, 1967, p. 110) no ensino secundário.

Os princípios de ensino das línguas estrangeiras deviam estar voltados não só para o ensino prático, mas ao ensino científico e inte-

lectual, alinhando, nesse prisma, a cultura utilitária e a intelectual a ponto de elas “[...] misturarem-se e, servidas pelas sciencias” (CARNEIRO LEÃO, 1932, p. 295), combinarem-se a ponto de formar a sua plena identidade.

Logo, o estudo da língua e da literatura apreendidas nas aulas de línguas estrangeiras não se orienta nem para uma formação unicamente clássica e nem tão pouco científica, mas, necessariamente para fins utilitários que buscava atender o progresso do país. Em outras palavras, o caráter científico e clássico do estudo das línguas e de suas literaturas estavam direcionados como elemento de modernização para a educação do homem. A educação do novo homem, ao longo da década de 1930, deveria ser completa, pois, a nova ordem social do país exigia um homem pronto a atender o desenvolvimento da indústria e do comércio, estando, portanto, o novo homem apto a se relacionar com homens de outros costumes, crenças e valores.

O método (método direto) proposto por Carneiro Leão para a reorganização de estudo das línguas estrangeiras no ensino secundário buscou superar o modelo de uma escola tradicional que enfatizava um ensino de forma livresca, isto é, recorrente a técnicas de memorização e conceitos sem qualquer preocupação com relação à funcionalidade das atividades desenvolvidas para o estudo das línguas ao longo das aulas. Isso possibilitou ao plano do curso das línguas estrangeiras no secundário um novo ritmo ao estudo delas, levando o homem para o desenvolvimento social por meio de sua inserção ao modo de produção no país.

A mudança realizada no interior da metodologia do ensino das línguas estrangeiras para o método direto no Colégio D. Pedro II e demais estabelecimentos de ensino refletiram as contradições entre o clássico e o moderno, inaugurando, então, um ensino contundentemente prático a fim de atender as exigências da nova ordem social do país. Isso ocorreu, sobretudo, sem desvincular o caráter de promotor das humanidades que destinavam integrar o homem com a globalização das relações sociais, promovendo, portanto, o desenvolvimento da sociedade.

Considerações Finais

Em seus debates em torno da higienização, Carneiro Leão evidencia a organização da civilização em países desenvolvidos (EUA, Inglaterra e países da Europa) e a atuação de um país futuro com instrução e cultura mais apropriada e inteligente. Para ele, o ensino da higiene nas escolas desde o primário, deveria ser realizado por um profissional da saúde ou por alguém sob sua orientação. Isso possibilitaria evitar o adoecimento da população e, assim, combater a degeneração da sociedade, entendida em seus escritos pelo álcool, nicotina, morfina, doenças venéreas e infecciosas.

Por outro lado, na reorganização das línguas estrangeiras no ensino secundário, a solução encontrada por Carneiro Leão para modernizar o ensino foi equilibrar as humanidades e a ciência com o propósito de formar o estudante para atender às necessidades dos investimentos de industrialização no país. Ele propôs conhecimentos úteis, pois como as humanidades deveriam compor o currículo, ambas eram necessárias para a formação do homem. Não era possível abrir mão das ciências, pois elas impulsionavam o progresso. Como também não era possível abrir mão das humanidades, pois elas uniam os homens. O caminho encontrado, então, foi utilizar o método (método direto) como solução. O método direto foi a forma mais ajustada para unir os conhecimentos e dar ao homem uma formação útil.

A natureza de estudos práticos é um caráter em todos os seus trabalhos. Sua preocupação com a higienização na escola primária e a reorganização do estudo as línguas estrangeiras no ensino secundário tornam-se compreensível devido à industrialização e o urbanismo que ganhavam notoriedade no país. Ao lado dos países europeus e dos EUA, no século XX, o Brasil procurava reformular a sua concepção de educação com o intuito de preparar o novo homem para desempenhar as atividades produtivas. Não se buscava mais limitar esse novo homem a uma cultura literária, mas, sobretudo, ao trabalho. Carneiro Leão, por-

tanto, busca fortalecer a formação do homem por meio da nova ordem social projetada para uma identidade nacional.

Portanto, direcionado por esse caráter de crescimento voltado ao trabalho, Carneiro Leão acreditava que a educação deveria atender às exigências de uma nova sociedade industrial e urbana. A educação corrigiria distorções sociais da época, “[...] neutralizando a carga nociva e vergonhosa advinda de nossas raízes étnicas” (ARAÚJO, 2002, p. 119). Só uma educação com natureza prática aos propósitos da época poderia mudar o rumo do país.

Os debates de Carneiro Leão tornam-se concretos e atuais devido à compreensão que temos do passado com relação ao presente. Muito daquilo que Carneiro Leão “[...] preconizava no início do século passado ainda estão por acontecer” (NISKIER, 2004, p. on-line). No caso deste capítulo, podemos sinalizar algumas questões, tais como: saneamento básico nas grandes capitais; o combate a marginalização infantil; oportunidade de trabalho para população e valorização da educação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. S. **Educar para Regenerar a Raça**: processos de racialização dos alunos das escolas primárias de Pernambuco (1911-1945). Recife: Edupe, 2018.

ARAÚJO, M. C. A. A Reforma Carneiro Leão em Pernambuco. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (Orgs.). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2011. p. 231-246.

ARAÚJO, M. C. A. **Escola Nova em Pernambuco**: educação e modernidade. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2002.

CÂMARA, S. As reformas de instrução pública e a educação profissional feminina do Distrito Federal durante os anos 20. In: MAGALDI, Ana Maria. ALVES, Cláudia. GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Educação no Brasil*: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSP, 2003. p. 399- 417

CARNEIRO LEÃO, A. **Pela Educação Rural**. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunais, 1918.

CARNEIRO LEÃO, A. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919.

CARNEIRO LEÃO, A. Os Deveres das Novas Gerações. In: CARDOSO, Vicente Licínio (Org.). **À Margem da História da República**. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil, 1924. p. 17-33.

CARNEIRO LEÃO, A. O Problema do Método. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, ano II, nº 3, p. 291-298, 1932.

CARNEIRO LEÃO, A. **O Ensino das Línguas Vivas**: uma experiência brasileira. Rio de Janeiro: Serviço de Publicações do Instituto de Pesquisas, 1934.

CARNEIRO LEÃO, A. **O Ensino das Línguas Vivas**: seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Companhia Nacional, 1935.

CHAGAS, R. V. C. **Didática Especial de Línguas Modernas**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

CHAGURI, J. P. **Antônio Carneiro Leão e o Ensino das Línguas Estrangeiras no Brasil**. Maringá: Eduem, 2020.

CHAGURI, J. P.; MACHADO, M. C. G. Notas Biográficas de um Educador Brasileiro: Antônio Carneiro Leão. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas, v. 10, nº 1, p. 70-98, 2018.

DÁVILA, J. **Diploma de Brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. De Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Unesp, 2006.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FONSECA, S. G. **Ser Professor no Brasil**: história oral de vida. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 2008.

LOURENÇO FILHO, M B. A Educação, Problema Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.1, nº 1, p.7-28, 1944.

LIMA, R.; MACHADO, M. C. G. Carneiro Leão: considerações acerca da sociologia educacional. **Educação**, Santa Maria, v. 40, nº 1, p. 143-154, 2014.

LIMA, R. **A Sociologia da Educação na Obra de Carneiro Leão e suas Contribuições na Formação de Professores**. 180 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

LIMA, R. **Carneiro Leão e a Educação Rural Brasileira**: um projeto cultural, político e modernizador (1909-1963). 187 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2016.

MACHADO, M. C. G. Carneiro Leão e a questão da educação superior. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.--, n. 17, p. 103-121, 2008.

MENDONÇA, S. C. **Carneiro Leão**: sonhos e frustrações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926). 1997. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

NISKIER, A. **O educador Carneiro Leão**: discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, em 31 de outubro de 2001. 2004. Disponível online em: <<https://www.academia.org.br/abl/media/prosa7a.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

PAULILO, A. L.; VIDAL, D. G. Projetos e Estratégias de Implementação da Escola Nova na Capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (Orgs.). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSE, 2003. p. 375-398

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SCHELBAUER, A. R.; MACHADO, M. C. G. Pela Educação Rural de Antônio Carneiro Leão. In: MESQUITA, I. M.; CARVALHO, R. A. (Orgs.). **Clássicos da Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 65-80

SELLARO, L. R. A. **Educação e Modernidade em Pernambuco**: inovações no ensino público (1920-1937). Recife: Editora da UFPE, 2009.

SILVA, J. A. P.; MACHADO, M. C. G. Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v.--, n.º. 17, p. 103-117, 2004.

SILVA, J. A. P. **Carneiro Leão e a Proposta de Organização da Educação Popular Brasileira no Início do Século XX**. 131 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

STEPAN, N. L. **A hora da Eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TEIXEIRA, A. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. (Série Atualidades Pedagógicas)





UM HOMEM E MUITOS CAMINHOS: atuação de Luciano José Cabral Duarte no campo educacional brasileiro

PATRÍCIA BATISTA DOS SANTOS
NAYARA ALVES DE OLIVEIRA
JOSINEIDE SIQUEIRA DE SANTANA

1. No fuso da Moira: Pequena narrativa acerca do homem Luciano Duarte

Um homem e, muitos caminhos. Assim podemos descrever Luciano José Cabral Duarte, ou apenas Dom Luciano Duarte, como era conhecido. O presente texto tem por objetivo apresentar a memória do Arcebispo e educador Luciano José Cabral Duarte e a sua atuação no campo educacional. Nesse sentido, busca-se compreender a sua participação como membro do Conselho Federal de Educação, na fundação da Universidade Federal de Sergipe, do Conselho Nacional de Moral e Civismo, bem como, na implantação de um novo programa educacional que atendia ao projeto político do Governo Civil Militar, a partir de 1964.

Dom Luciano José Cabral Duarte poderia ser classificado como um “homem em várias frentes”, sendo um dos grandes entusiastas da educação em Sergipe. Graças a sua influência, foram criados: o Ginásio de Aplicação, a Faculdade Católica de Filosofia, e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Marcou presença nas lutas pela reforma agrária. Exímio

orador, correspondente jornalístico, estudioso e adepto aos confrontos, principalmente nos assuntos referentes à sua fé.

Como homem religioso e intelectual respeitado, ele atuou em inúmeras esferas da cultura sergipana e liderou importantes movimentos na criação e no fortalecimento de algumas das mais relevantes instituições culturais atuantes no estado. Por esse motivo, ele pode ser visto como principal líder da Igreja Católica em Sergipe na segunda metade do século XX. Apesar de ter formação religiosa e de ser o líder espiritual da principal instituição religiosa no estado, Dom Luciano Duarte apresenta uma atuação surpreendente, com influência em várias instâncias da sociedade local e até mesmo nacional. Destacam-se suas intervenções no âmbito da educação, da cultura, das artes, da política e das questões sociais. (SANTOS, 2016, p. 104)

Nascido em 25 de janeiro de 1925, na cidade de Aracaju, filho de José de Góes Duarte e de Dona Célia Cabral Duarte, passou a infância entre as idas e vindas de Aracaju a São Cristóvão.

Aos 11 anos de idade ingressou no Seminário Menor Sagrado Coração de Jesus, em Aracaju, onde realizou seus primeiros estudos para a vida sacerdotal, não ficando apenas em Sergipe, mas além dos muros, em Pernambuco e Rio Grande do Sul.

Aos 11 anos de idade, em 11 de fevereiro de 1936, ingressou no Seminário Menor de Aracaju, em regime de internato, onde realizou os estudos de humanidades durante seis anos, sendo, em todos os anos, o 1º colocado da turma. Em fevereiro de 1942, admitido no Seminário Provincial de Olinda (Pernambuco), cursou dois anos de Filosofia e um de Teologia, sendo mais uma vez, o 1º colocado de sua turma, em todos os anos. Em fevereiro de 1945, ingressou no Seminário Central de São Leopoldo (Rio Grande do Sul), onde fez o segundo, terceiro e quarto anos de Teologia, obtendo durante os três anos de estudo na instituição, a mais alta menção – “Summa cum laude” – o 1º colocado da turma. Em 18 de janeiro de 1948, aos vinte e três anos, em Aracaju, foi ordenado sacerdote. (LIMA, 2006, p. 118)

Após a sua ordenação, foi escolhido para a direção espiritual dos seminaristas do Seminário Menor de Aracaju, isso aos 23 anos de idade, no ano de 1948. Além da nova função, que exigia orar e acolher os estudantes da instituição, ainda ministrava as aulas de Grego e Latim. Não bastasse as suas atribuições do ofício do magistério, ainda era

Assistente Eclesiástico dos Homens da Ação Católica e da Juventude Masculina Católica, como também, Capelão da Igreja de São Salvador, onde pôde mostrar sua fluência na pregação oral. De 1949 a 1954, foi Diretor e Colunista do jornal “A Cruzada”. (LIMA, 2006, p. 119)

Dom Luciano Duarte era um homem da cultura e sua busca pelo saber era algo presente na sua trajetória. Por esse motivo, seguiu para o estado de São Paulo, onde realizou o bacharelado em Teologia, seguindo no mesmo ano de 1954 para a capital francesa, onde desenvolveu suas pesquisas, licenciando-se em Filosofia pelo Institute Catholique de Paris:

[...] recebendo o diploma de “Licencié-ès-Lettres – Philosophie” com menção honrosa e o título de Doutor em Filosofia com a mais alta menção da Sorbonne: “Très honorable”, na defesa de sua tese de doutorado, que tem como título: “La Nature de l’Intelligence dans lê Thomisme et dans la Philosophie de Hume”. (LIMA, 2006, p. 119)

Apesar de seu amor pelo magistério, nem só de ensinar viveu Dom Luciano Duarte, mas se enveredou pelos caminhos da imprensa. Entre os anos de 1949 a 1954, foi a voz ativa por trás do jornal católico “A Cruzada”. Isso não ocorreu apenas em Sergipe, pois sua escrita e opinião marcariam também veículos de comunicação nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador.

Sua atuação na imprensa – quer seja no jornal católico “A Cruzada”, que entre 1949 e 1954 contou com a sua direção e colaboração como colunista, em Aracaju, quer seja em períodos posteriores, em

outros jornais e revistas, que circularam na Bahia, em São Paulo e no Rio de Janeiro - como o “Jornal do Brasil”, a revista “O Cruzeiro”, a revista “Veja”, entre outros – enfrentou polêmicas e críticas na defesa de seus princípios e ideais. Podemos identificar também um esforço educativo na difusão do catolicismo. (FREITAS, 2015, p. 36)

Pelo seu protagonismo foi considerado “uma das mentes de maior realce no cenário cultural sergipano da segunda metade do século XX” (SANTOS, 2016, p. 104). Afinal, conseguia circular em vários ambientes, além de deter uma inteligência privilegiada. Conforme o supracitado, seu alcance não se limitou somente ao estado de Sergipe, mas, a outros estados da nação e até em outros países, onde fez preleções acerca de assuntos diversos. Dos anos de 1962 a 1964, atuou como enviado especial “da Revista “O Cruzeiro” e em 1966 foi responsável pela “cobertura do Congresso Internacional de Bombaim, na Índia, também como enviado especial da mesma revista” (LIMA, 2015, p. 120), “fez parte da Delegação Oficial do Brasil na “III Conferência Internacional da UNESCO” sobre educação de adultos, no Japão” (25/07 a 07/08 de 1972). (LIMA, 2015, 2015.p. 120)

À frente da Igreja Católica em Sergipe, Dom Luciano Duarte atuou de forma contundente no Jornal Católico “A Cruzada” principalmente contra o estabelecimento de colégios protestantes e espíritas no estado. Seus textos exortavam os fiéis para a verdadeira vivência cristã, ou seja, no âmbito da Igreja Católica Romana. Um dos episódios dizia respeito ao Espetáculo Teatral “O Tapete Mágico”, cujo objetivo era arrecadar fundos para a construção de uma escola espírita na cidade de Aracaju. Com a divulgação do evento, o ainda Padre Luciano Duarte, tratou de publicar uma nota no Jornal “A Cruzada” alertando aos católicos que não contribuíssem com tal acontecimento. Desse modo, em setembro de 1951, o jornal assim publicou:

Em nosso número passado, respondendo a uma consulta sobre as finalidades, do festival “O Tapete Mágico”, escrevemos: É preci-

so averiguar mesmo este assunto de que a renda vai reverter para obras espíritas, sobre o qual já ouvimos também falar, mas não podemos informar por enquanto, com absoluta certeza”. O rumo da finalidade a que nos referíamos vinha criando uma certa confusão na opinião pública, havendo já pessoas que se tinham retraído do referido festival. (A CRUZADA, 23 de setembro, 1951, p. 1a)

Além dessa publicação, o jornal se encarregou de preparar outras matérias acerca de tal fato. Alguns artigos faziam críticas às vestimentas utilizadas pelas moças que constituíam o espetáculo, pois fugia à moral e ao comportamento estabelecidos pela igreja.

Analisando o programa do espetáculo Tapete Mágico, não se percebe a existência de nenhum ato que ferisse a moral e a índole dessas moças. A programação visava proporcionar aos espectadores uma viagem por diversos lugares do mundo, sendo preciso trazer para o público a cultura, vestimenta e música das localidades apresentadas na peça. E a forma utilizadas pelos organizadores, para envolver o público na história, foi justamente a caracterização das personagens. (SANTANA, 2016, p. 102)

Apesar dos embates entre católicos e espíritas, o espetáculo “conseguiu estrear em 25 de setembro, mudando a rotina do Cine Teatro Rio Branco”. (SANTANA, 2016, p. 104)

O Padre Luciano Duarte ainda protagonizaria outro embate, dessa vez com os protestantes da denominação Batista. Com a criação do Colégio Batista em Aracaju, “o clero católico considerava uma afronta, um desacato os Batistas erguerem uma instituição e, sem escrúpulos, levarem os fiéis menos avisados para fortalecer as fileiras do protestantismo” (ANJOS, 2006, p. 59). Dessa maneira, o Padre Luciano Duarte fez uma cruzada contra os protestantes e seus colégios, conforme transcrição abaixo:

Os protestantes de Aracaju, da seita Batista vão inaugurar neste ano um Educandário. Segundo estamos informados, o plano é

transformá-lo, em seguida, em um ginásio. O rádio está transmitindo com frequência, anúncios do referido colégio. Nada temos a censurar que os protestantes mantenham o seu educandário para os seus filhos. O colégio, pela sua estrutura essencial, deve ser o continuador e cooperador do lar. Não há de estranhar, pois que os protestantes queiram para os seus filhos, uma educação protestante. Cabe, no entanto, aqui, um reparo da maior importância e gravidade: o colégio protestante de Aracaju não será simplesmente para os meninos protestantes. Ele visa conquistar, para o protestantismo, crianças que não pertencem a famílias protestantes, crianças católicas de cujos corações ele iria arrancar as sementes da fé católica, para aí lançar o germe do espírito da reforma. de famílias católicas pouco avisados. Esta, aliás, é a tática já empregada em dezenas de lugares. (A CRUZADA, 20 fev. 1954, p. 3)

Vale ressaltar que os embates não ocorreram apenas pela imprensa católica, mas também por avisos, recados e até ameaças de excomunhão dos católicos que resolvessem matricular os seus filhos em tais instituições.

Assim percebe-se que com o mesmo vigor que atuou em várias frentes, também travou embates duros, pois o mundo, abria-se às novas expressões religiosas, e Sergipe não estaria imune a essas transformações.

Anos mais tarde, “pelos idos de 1968, alguns incidentes sociais levaram a Igreja Católica, sob a liderança de seu Arcebispo D. Luciano Duarte a implantar a PROCHASE (Promoção do Homem do Campo em Sergipe)” (DANTAS, 2004, p. 91). Graças a essa iniciativa, num período de 10 anos o estado desenvolveu políticas de reforma agrária. Sua luta à frente das ações da PROCHASE, suscita, nos mais diversos estudiosos, diferentes interpretações. Para uns, a sua atuação buscava apenas alinhar a Igreja com a orientação militar (NOBRE *apud* SANTOS, 2016, p. 110), para outros:

Por meio da Promoção do Homem do Campo de Sergipe, o arcebispo, afamado pelo seu intelecto, aproximou-se das camadas

populares, vislumbrou as dores dos trabalhadores rurais, sentiu os estigmas das espoliações provocadas pela desigualdade social. (SANTOS, 2016, p. 112)

De todo modo, o pesquisador Magno Francisco de Jesus Santos (2016) apresenta uma definição de Dom Luciano: “O bispo conhecido por suas considerações ponderadas em relação aos pobres tornou-se, paulatinamente, o porta-voz dos silenciados, legitimando-se como um mediador dos embates sociais”. (SANTOS, 2016, p. 112)

Dom Luciano Duarte, se tornou Bispo Emérito de Aracaju em 1998, e passou a ter uma vida de recolhimento. Faleceu em 29 de maio de 2018, na cidade de Aracaju. Na ocasião estavam ao seu lado, sua irmã e o então Arcebispo Emérito Dom José Palmeira Lessa. Travava-se, então, seu derradeiro embate!

Embora a figura de Dom Luciano Duarte seja de um homem com muitos caminhos e variadas frentes, e tendo em vista que deixou suas marcas em outros tantos espaços da vida social, pretende-se, aqui, dar luz à sua presença em dois momentos cruciais: A fundação da Universidade Federal de Sergipe e a sua participação no Conselho Federal de Moral e Civismo.

2. Luciano José Cabral Duarte e a Comissão Nacional de Moral e Civismo

Em 20 de dezembro de 1961 foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE), que se constituía por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República e substituiria o Conselho Nacional de Educação (CNE). A organização do CFE se dava nos seguintes âmbitos: Câmeras de Ensino Superior, Câmeras de 1º e 2º graus, Planejamento e uma Comissão Permanente de Legislação e Normas. O objetivo desse órgão era reunir especialistas, com vasta experiência em educação, para organizarem o processo educacional no Brasil, como também emitir pareceres, resoluções e decretos sobre estudos. Em 1968, Dom Lu-

ciano Duarte foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação pelo então presidente Costa e Silva¹, permanecendo pouco mais de um ano quando teve que substituir, na sua arquidiocese, D. Vicente Távora, falecido no dia três de abril de 1970. Retornou ao cargo de conselheiro anos depois, pelo decreto de 11 de março de 1974.

Dias depois de ter assinado o decreto de sua recondução ao CFE, ele é designado, pelas portarias nº 74 e 79/CFE, de 20 e de 27 março de 1974, respectivamente para integrar a Câmara de Ensino Superior, e a Comissão Especial de Currículos Mínimos da Área das Ciências Humanas. Quatro anos depois ele é reconfirmado na mesma Câmara e na mesma Comissão, e é também designado para a Comissão Especial de Educação Moral e Cívica, como já fora do seu primeiro Mandato. (MORAIS, 2008, p. 263)

Dom Luciano Duarte permanece colaborando com a **Câmara** do Ensino Superior por quinze anos, terminando o seu terceiro mandato em 1986, conforme o Decreto de 8 de abril de 1986 assinado pelo presidente José Sarney². Dentre as comissões que fizera parte, destacamos a Comissão Nacional de Moral e Civismo, que estabeleceu normas e orientações para introduzir o ensino de Educação Moral e Cívica nos currículos da educação brasileira.

No Brasil, a preocupação com uma educação escolar voltada para o Ensino de Moral e Civismo foi tema de projetos educacionais em diferentes momentos da História do Brasil, marcadamente em governos republicanos. Os objetivos eram desenvolver o sentimento nacionalista

1 **Artur Costa e Silva** foi o segundo presidente do Brasil durante o período da Ditadura Civil Militar, governando o país de 1967 a 1969. O governo de Costa e Silva marca o início das medidas desenvolvimentistas que levaram ao “milagre econômico” no Brasil, como também foi considerado a mão de ferro, durante o período de governo dos anos 1960. (SCHMIDT, 2007, p.728)

2 **José Sarney** assumiu interinamente o cargo de presidente, tornando-se, efetivamente, o presidente da República, em 22 de abril de 1985, dando continuidade ao processo de transição política no país para um governo civil. (SCHMIDT, 2007, p.773)

para uma jovem República. Segundo SANTOS (2014), a trajetória dos debates do ensino da Educação Moral e Cívica no Brasil, podem ser apontados em três momentos. O primeiro deles o da consolidação da escola pública nos anos iniciais da República, o segundo momento corresponde aos anos posteriores à primeira Guerra Mundial e o terceiro do final dos anos 1960 a meados da década de 1980, Regime Civil Militar.

Esse último período, citado anteriormente, é justamente marcado pela presença de Dom Luciano Duarte à frente da Comissão Nacional de Moral e Civismo:

A pátria de cada homem, todavia, não é um conceito enregelado, que cada geração recebe e transmite, como quem passa de mão a mão uma antiguidade preciosa. A pátria é a construção cotidiana de uma Nação, de uma fraternidade de homens fundamentalmente iguais, vivendo em concórdia e liberdade. (DUARTE, 2008, p. 46)

Dessa feita, o ensino da Educação Moral e Cívica era um instrumento poderoso para a construção dessa fraternidade entre compatriotas tornando-os essencialmente seres sociais. Era preciso formar a criança e o adolescente. Assim, a Educação Cívica prepararia para o futuro adulto. Nas palavras do conselheiro Dom Luciano Duarte:

Esta formação Cívica não poderá ser abstrata e teórica. Mas deverá ter os pés na terra e enraizar-se na realidade. O civismo brasileiro, no momento, é comprometer-se com a fase histórica de desenvolvimento do país e trabalhar na construção de uma Pátria engrandecida. Uma Pátria em que haja um lugar ao sol para todos e que seja, cada dia mais, uma Democracia de homens livres, responsáveis e solidários. (DUARTE, 2008, p. 47)

A partir do decreto de Lei nº 869 de 1969, estabeleceu-se a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, como disciplina escolar, em todos os graus e modalidades de ensino, mostrando que o estabelecimento da Educação Moral e Cívica era uma preocupação apenas com a educação

das crianças, mas com a inculcação de novos hábitos cívicos. Para Chervel (1990), uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina.

A respeito da Educação e Moral e Civismo, Dom Luciano Duarte aponta a sincronia entre o ensino moral e o ensino religioso, chegando a questionar como ensinar, no Brasil, a Educação Moral sem fazer apelo à religião.

Surge aqui, como terceira decorrência da aconfessionalidade da Constituição do Brasil, a conclusão de que o fundamento religioso que, segundo o que se depreende do Decreto Lei nº 869/69, deve estar subjacente à Moral e Cívica, será tomado da chamada Religião Natural. (DUARTE, 2008, p. 451)

O Conselho de Moral e Civismo tinha a responsabilidade de deliberar a respeito da definição dos currículos, as práticas e a formação dos professores. A participação de Dom Luciano Duarte como relator dos pareceres que estabeleceram as orientações para o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas brasileira foi fundamental para as estruturas normativas do Conselho Nacional de Educação.

Esses pareceres salientam o valor da organização do currículo e os programas de ensino, como também, no texto preliminar escrito por Dom Luciano Duarte, dentre vários aspectos, ressalta que a Educação Moral e Cívica deveria abordar conteúdo como forma de disciplina escolar, bem como prática educativa complementando-se mutuamente.

É necessário pontuar que o período da organização desse currículo ocorreu durante o Regime Militar no Brasil (1964-1985), sendo um momento de modificações na direção das organizações políticas administrativas. Quanto à educação, a disciplina Educação Moral e Cívica foi vista por muitos como um instrumento alienante e de cunho autoritário nas escolas, provocando resistência na sua aplicação, nas redes de ensino. Buscando solucionar essa dificuldade a preocupação com quem deveria ministrar a mencionada disciplina era grande. Dessa feita, o

mestre a ensinar Educação Moral deveria ser reconhecido pelos alunos como um protótipo de dignidade e competência.

Assim, cabia ao diretor dos estabelecimentos educacionais, direcionar o cumprimento das Normativas e diretrizes para o ensino da disciplina escolar Educação Moral e Cívica designando um orientador, devidamente capacitado para administrar o trabalho de coordenar o ensino e a prática de Moral e Civismo. O Conselho Especial de Moral e Civismo, na coordenação do conselheiro Dom Luciano Duarte direcionou as habilidades e habilitações mínimas para o professor da Educação Moral e Cívica: Habilitados em curso específico de nível superior nos termos do Decreto-lei nº 869/69.

Quanto ao currículo e às práticas pedagógicas, as orientações eram para uma didática que estimulasse a criação de atividades extra-classes estendendo ao máximo para a vida social dos alunos. Práticas como escotismo, construção de centros cívicos e realização de desfiles cívicos seria o caminho. Portanto, as práticas educativas se estendiam para a participação da família, e a partir das atividades desenvolvidas, os conteúdos a ser inculcados eram apresentados a toda a sociedade, cumprindo assim o objetivo para que foi criada.

3. A participação de Dom Luciano Duarte na criação da Universidade Federal de Sergipe

No início da década de 1960 do século XX, iniciou-se um movimento a favor da criação de uma universidade em Sergipe. O fato passou a ser discutido em meio à realização do II Seminário Estadual de Reforma Universitária, realizado em 1963.

Nessa ocasião, foi lançada a Declaração de Santo Amaro das Brotas, documento elaborado pelos estudantes e publicado na imprensa local, no qual foram abordados alguns pontos referentes ao modelo universitário almejado, dentre eles, o regime jurídico de fundação federal.

Essas propostas, publicadas na declaração de Santo Amaro das Brotas, não ocorreram de forma consensual, mas, por meio de muitas

discussões, que se dividiam em duas opiniões. A primeira orientada por Dom Luciano Duarte, diretor da Faculdade Católica de Filosofia (FCFS), que defendia o modelo de fundação federal, e a segunda liderada pelo diretor da Faculdade de Medicina, Antônio Garcia Filho, que almejava a Universidade de Sergipe, sob o modelo autárquico.

As desavenças lideradas por esses dois grupos ocasionavam agressivas discussões em debates promovidos por estudantes, e principalmente nas matérias registradas na imprensa local. Os jornais “A Cruzada” e a “Gazeta de Sergipe”³ se caracterizavam como porta-vozes, respectivamente, desses professores na disputa entre os dois modelos de universidade.

Nesse período, o ensino superior sergipano era representado apenas por faculdades isoladas, todas localizadas na capital: Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Química, Faculdade Católica de Filosofia, Escola de Serviço Social, Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina.

A partir de 1965, iniciou-se a elaboração do anteprojeto de Lei para a criação da Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFS). O diretor da FCFS, Dom Luciano Duarte, coordenou os estudos e a produção de tal documento.

Nesse arranjo constitutivo, o conselheiro federal Newton Sucupira foi selecionado para ser o relator do anteprojeto de criação da FUFS, no Conselho Federal de Educação (CFE). Ele, como representante desse órgão, visitou Aracaju a convite de Dom Luciano Duarte para verificar a realidade do ensino superior sergipano.

Nessa etapa, o Conselho Estadual de Educação – SE (CEE/SE), sob a direção de Dom Luciano Duarte, determinou que somente tivessem direito ao voto nas propostas do anteprojeto de Lei os representantes

3 As matérias do Jornal “Gazeta de Sergipe”, através da parceria entre seu proprietário, Orlando Dantas, e o diretor da Faculdade de Medicina, Antônio Garcia Filho, tentavam convencer o alunado e o leitor em geral de que as decisões vinham sendo tomadas de forma antidemocrática, concentradas nos interesses pessoais de Dom Luciano Duarte.

das entidades mantenedoras das faculdades isoladas. Isso repercutiu negativamente, pois, dessa forma, não teriam participação o diretor da Faculdade de Direito, que já era federalizada, e o diretor da Faculdade de Medicina, o qual tinha interesses divergentes de alguns integrantes da sociedade mantenedora dessa instituição.

Na sua defesa, Dom Luciano Duarte alegou que as faculdades iriam deixar de ser dirigidas pelas cinco entidades mantenedoras para a posse de uma única: a Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFS). Por isso, somente os presidentes ou os seus representantes deveriam ter direito ao voto, porque já tinham experiência com essas entidades.

Desse modo, essa forma de aprovação fez com que as decisões se concentrassem nas mãos do Estado, pelo Secretário Estadual de Educação, que mantinha a Faculdade de Ciências Econômicas e a de Química, bem como da Igreja, por meio de Dom Luciano Duarte, que mantinha a FCFS, e a de Serviço Social. Além dessas duas unidades, o peso da esfera federal foi significativo.

Depois de elaborado, o anteprojeto de Lei foi finalmente aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em agosto de 1966, e pelo Conselho Federal de Educação, em novembro desse mesmo ano. Somente em fevereiro de 1967 é que o Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe, após a sua aprovação no Decreto-Lei n.º. 269/67.

De acordo com o Decreto n.º. 269/67, a composição da universidade foi estruturada da seguinte forma:

Art. 19 – Integram a Universidade Federal de Sergipe os seguintes estabelecimentos:

I – Escola de Química de Sergipe, com a denominação de Instituto de Química;

II – Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe;

A Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, que fica desdobrada em:

- III – Faculdade de Filosofia e Educação;
- IV – Faculdade de Letras e Comunicação;
- V – Faculdade de Ciências Humanas. (BRASIL, 1967, s/p)

Em uma carta a Newton Sucupira, os estudantes da Faculdade de Direito de Sergipe rejeitaram algumas propostas desse regulamento, dentre elas a conservação da Faculdade de Filosofia, pois, segundo os acadêmicos, manteria a centralização do ensino básico. Contudo, esse decreto foi responsável pela desintegração de parte da FCFS e pela criação de faculdades específicas, respeitando, assim, as exigências de outros dois decretos federais, o de nº. 53/66 e o de nº. 252/67.

Vale citar que Dom Luciano Duarte era repudiado por uma parte do corpo discente, que o considerava anticomunista, conservador, de direita e cooperador do Estado Autoritário. Devido a uma série de desconfianças, principalmente no que se refere à intenção de criar uma Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e assumir o cargo de reitor, parte dos estudantes rejeitou as propostas estabelecidas no anteprojeto de Lei da criação, aprovado pelo CEE-SE.

Em seguida, foi elaborado o anteprojeto de estatuto da FUFES, aprovado em agosto de 1967. Participaram desse trabalho, com direito a voz e voto, os membros do Conselho Diretor da Fundação, um representante de cada faculdade e dois universitários representando o corpo discente.

Depois de concluído, o plano de regulamento fora enviado a Newton Sucupira para aprovação do Presidente da República, Artur da Costa e Silva, e para ser publicado no Diário Oficial da União.

Após a aprovação do Estatuto da Fundação, passou a ser desenvolvido o anteprojeto do primeiro estatuto da Universidade Federal de Sergipe. Ao concluir tal documento, o presidente do Conselho Diretor, Dom Luciano Duarte, foi até Recife, com a finalidade de apresentá-lo a Newton Sucupira, relator do processo de criação da UFS no CFE, e para conhecer a sua posição sobre a matéria.

O conselheiro federal, ao analisar o regulamento, afirmou que teria seu parecer contrário em vários aspectos, sobretudo por apresentar

as propostas que não respeitavam a ordem legal. Nesse ensejo, Dom Luciano Duarte se justificou, alegando que todas as decisões foram adotadas de forma coletiva.

Após a correção, Newton Sucupira apresentou o parecer sobre o Estatuto da Universidade de Sergipe na última sessão extraordinária do CFE, em dezembro de 1967. O projeto, aprovado por unanimidade pelos membros da Câmara de Ensino Superior do CFE, foi baixado em diligência para efeito de serem levadas em conta várias observações.

Dentre as recomendações, Newton Sucupira estabeleceu que a Faculdade de Filosofia e Educação perdesse a parte de Filosofia, que seria transferida para o Instituto de Ciências Humanas e passaria a ser Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Nessa disposição, o conselheiro federal, a quem coube coordenar as comissões de estudos do CFE para instalar a Faculdade de Educação no país, teve uma posição definidora, já que não aceitou a ligação entre as duas faculdades. Para ele,

A atual reestruturação da universidade brasileira ao determinar o desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, extinguiu, portanto, uma instituição já ultrapassada pelo estado presente das ciências e pelos princípios da moderna organização universitária. (SUCUPIRA, 1969, p. 272)

Isso pode ser justificado pela determinação dos Decretos-Leis nº. 53/66 e 252/67, também elaborados por ele, com a intenção de extinguir as faculdades de filosofia no Brasil. Apesar disso, em Sergipe se percebe certo interesse do diretor da Faculdade Católica de Filosofia em garantir a sobrevivência da instituição e em manter o que ele denomina de *status quo* entre as duas unidades.

Segundo a teoria de Bourdieu (1999), essa configuração representava algumas estratégias dos agentes católicos na disputa pelo poder no campo religioso. Pela influência sobre o ensino superior, a Igreja Católica buscava adquirir uma maior extensão de sua atuação e privilégios perante as demais religiões.

Embora o presidente do Conselho Diretor da FUFMS sustentasse a ideia de ligação, a modificação foi efetuada e corrigida mediante o Estatuto da Universidade. Em janeiro de 1968, Dom Luciano Duarte enviou o projeto do Estatuto com as alterações sugeridas.

Assim, apesar das divergências entre os alunos, os professores, os intelectuais e os políticos, a solenidade de instalação da UFS foi finalmente realizada em 15 de maio de 1968. Nesse dia, o único Estado do nordeste brasileiro que ainda não possuía uma universidade festejava a realização.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Maria de Lourdes P. R. T. dos. **A presença missionária norte-americana no Educandário Americano Batista**. 2006.280f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Decreto de Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades do Brasil. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp08.htm. Acesso em 13 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967**. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-norma-pe.html> > Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 269, de 28 de fevereiro de 1967**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-269-28-fevereiro-1967-378094-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 92.526 de 8 de abril de 1986.** Outorga concessão a radio independência do são Francisco Ltda., para explorar serviço de radiodifusão sonora em onda media, na cidade de Juazeiro, estado da Bahia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp08.htm. Acesso em 26 de fev. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei n. 5962 de 11 de agosto de 1970. Dispõe sobre a reformulação da educação e trata dos fundamentos do primeiro e segundo graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp08.htm. Acesso em 26 de fev. 2021.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n.2, 1990, p. 177-229.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

modalidades do Brasil. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp08.htm. Acesso em 13 de mar. 2020.

DANTAS, I. **História de Sergipe:** República (1889-2000). Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro. 2004.

DUARTE, D. Luciano José C. **Escritos diversos sobre educação e outros temas.** Aracaju: J. Andrade. 2008.

DUARTE, Luciano José C. (1951). **Notas.** Aracaju: Jornal A Cruzada, p. 3

DUARTE, Luciano José C. (1953). **Notas.** Aracaju: Jornal A Cruzada, p. 1a

FREITAS, Anamaria G. B. de. Dom Luciano Cabral Duarte e sua Atuação no Campo Educacional. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe,** Aracaju:2015, 45(1), 36-40.

LIMA, Fernanda M. V. A. Dom Luciano José Cabral Duarte: Biografia e Impresões. **Anais I Encontro Norte e Nordeste de História da Educação e V Encontro Cearense de Historiadores da Educação.** Guaramiranga: 2006.p. 118-126. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41740/1/2006_eve_fmvalima.pdf. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

MORAIS, G. **Dom Luciano José Duarte:** Relato biográfico. Aracaju: Gráfica J. Andrade. 2008.

SANTANA, Rosemeire S. de. (2016). **Vinde a mim os pequeninos:** História da Educação de crianças desamparadas na Instituição Educativa Espírita (1947-1992). 2016.238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.2016.

SANTOS, Patrícia B. dos. **O Ensino da Disciplina Escolar Educação Moral e Cívica no Atheneu Sergipense:** (década de 70 do século XX). Curitiba: Appris, 2014.

SANTOS, Magno Francisco J. O Bispo da Terra e as agruras dos camponeses de Dom Luciano: escrita biográfica e reinvenção de si. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá: 2016. 1(1), p.101-126. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/32439>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

SCHMIDT, Mario F. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2007. p.728-774.

SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 114, p. 260-275, 1969.



**“OS ESTUDOS DA LUZ A SCIENCIA”:
Diogo Velho Cavalcanti D’ Albuquerque e suas ideias
educacionais para o Brasil oitocentista (1840-1871)**

VIVIANE VIEIRA SANTOS MATOS
CRISTIANO FERRONATO
MARISTELA DO NASCIMENTO ANDRADE

INTRODUÇÃO

O predomínio da desigualdade social e cultural que por muito tempo vem sendo edificada ao longo de nossa formação histórica poderia seguir alguns rumos diferentes se o sistema político vigente visualizar todos os homens como cidadãos. Assim estabelecendo discursos e políticas públicas capazes de tornar visível o enfrentamento das mais variadas questões de interesse comuns como a educação, ao invés de estabelecer privilégios a setores predeterminados da sociedade.

Com efeito, o estudo das ideias e projetos educacionais oitocentistas, nos permitem verificar posicionamentos em defesa da educação propostos por representantes de setores responsáveis pela instrução pública do século XIX. Para tanto, a análise dessa propositura far-se-á através da compreensão da trajetória de vida política de Diogo Velho Cavalcanti d’Albuquerque, apreciados graças ao descortinar das escritas presentes em documentos oficiais (relatórios) conservados e preservados ao longo do tempo. “O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que

ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento” (LE GOFF, 2003, p.537-538).

A composição desta tessitura revelará possíveis redes de sociabilidades dentro do setor político/social, demonstrará posicionamentos diante da formação da instrução pública do Brasil, bem como a instrução pública pensada a fim de civilizar o povo brasileiro no período oitocentista, além de identificar as ideias e projetos pensados para a instrução pública nacional.

Para compreender esses posicionamentos, foram consultadas fontes (documentais) escritas por Diogo Velho Cavalcanti d’ Albuquerque. Os documentos foram encontrados catalogados no site do *Center for Research Libraries Global Resources Network: Provincial Presidential Reports*¹(1830-1930), e na catalogação organizada por Ferronato (2015), intitulada *A Instrução pública na Parahyba do Norte: discursos, falas e relatórios de presidentes da província (1837-1889)*, publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

É importante ressaltar a tipologia documental explorada, como: Relatórios de Presidente de Províncias, Relatórios de Instrução Pública, Relatório de Ministérios, jornais, entre outros, que por sua vez, tratassem de assuntos voltados à discussão sobre o andamento da instrução pública oitocentista. No qual retratassem, disciplinas a serem aplicados no ensino primário e secundário, espaços adequados para formar professores, bolsas de estudos para os alunos não abastados, a inserção da mulher e dos homens negros no ensino, métodos pedagógicos capazes de estabelecer o desenvolvimento intelectual e a inserção da ciência para formar o homem intelectualmente. Todos os pensamentos e escritos de Diogo Velho são datados do período de 1840

1 “É um projeto de Microfilme da América Latina (LAMP) no centro de bibliotecas e pesquisas (CRL) que digitalizou documentos seriais do Poder Executivo emitido pelo governo nacional do Brasil entre 1821 e 1993, e por seus governos provinciais desde os mais antigos disponíveis para cada província até o final da primeira república em 1930.»

a 1871 e registraram aspectos relevantes sobre a instrução pública na Parahyba do Norte.

Sendo assim, é importante identificar a multiplicidade de informações contidas nesses documentos que vão além dos registros sobre o andamento da instrução. Dados como: condições econômicas, salários de professores, motivos de desligamento de professores das cadeiras de instrução e financiamento de escritos de professores pelas pastas educacionais, são entre outros assuntos tratados nas fontes documentais anteriormente citadas.

O estudo dessas informações possibilitou a exploração mais ampla sobre uma natureza das questões. Muito além das discussões em torno da problematização das falas e pensamentos do homem político sobre as ideias e projetos para a educação brasileira. Outras possibilidades aparecem como: a interferência da economia na pasta, a análise da diferença de tratamento baseado no fenótipo para pensar o acesso de ex-escravos, filhos de viúvas e não abastados, assim como das mulheres nas escolas.

O diálogo com a abordagem da história da cultura social com a do homem político como um ser intelectual tratado por Le Goff (2003); Chartier (2002); Sirinelli (2003); (1998) além de referências como: Ferronato (2015) (2014) ; Ângela Alonso (2012) entre outros, e as buscas e análise das fontes documentais, foram os caminhos teóricos e metodológicos que nos ajudaram a problematizar os entraves existentes entre os representantes políticos das pastas educacionais e os representantes do governo nas Assembleias Constituintes e as Assembleias Provinciais.

Ao mesmo tempo compreendemos e consideramos o momento social político escravocrata para considerarmos alguns posicionamentos como padrões para a época, e ajustar os protagonistas (homem político e cidadão) ao momento simbólico que ele vivenciava. Em um momento da história que era questionado quem poderia ser considerado cidadão ao ponto de ter direito a educação.

Autores como: Ilmar Mattos (1987); José Murilo de Carvalho (2008); Luciano Mendes (2009), entre outros, partem da ideia de que o fim do colonialismo explorador nas colônias pelo imperialismo (descolonização) não determinou o fim da colonização que seria os padrões eurocêntricos da dominação. Ou seja, a matriz de dominação entre os povos não foi rompida, desenvolvendo o que compreendemos por modernidade uma estrutura de controle em diversos níveis sociais. Controle da política, controle da sociedade, controle do homem estratificado pela raça, controle de força de gênero.

O presente trabalho vem estruturado em duas partes: a primeira denominada, *Um homem público e seus antecedentes*, apresentando quem foi Diogo Velho Cavalcanti d' Albuquerque, suas redes de sociabilidade e sua trajetória política. A segunda designada, *Ideias Educacionais: três províncias e um projeto*, expõe seu pensamento e defesa sobre a instrução pública e privada no Brasil oitocentista.

1. Um homem público e seus antecedentes

Os estudos sobre a história da educação oitocentista no Brasil permitem instruir a abrangência das possibilidades de visualizar a existência dos primeiros debates políticos acerca da formação de um sistema educacional brasileiro situado no século XIX. Nesse pressuposto, a definição e a apresentação da fonte utilizada (documental) almeja evidenciar, dentro das abordagens, que estes tipos de materiais apresentam as possibilidades de se analisarem às práticas instrucionais presentes nas organizações e instituições educativas da época. Assim como, é capaz de possibilitar ao pesquisador refletir sobre vestígios de ideias e pensamentos do homem como sujeitos da história.

Nesse sentido, a contribuição de Sirinelli (2003) desempenha um papel importante na análise, na medida em que explorou o campo da história dos intelectuais utilizando-se do homem político como um intelectual para entrelaçar a história da educação com a

história política. Portanto, os intelectuais, nesse contexto, são definidos como atores do político relativamente engajados na vida da cidade, nos seus locais de produção e na promoção de debates (SIRINELLI, 2003).

Esse entrelaçado passou a significar um caminho de análise para compreender como alguns setores governamentais buscavam estratégias para defender seus ideais. E como seus representantes discutiam essas táticas e ideias.

[...] é sempre possível propor uma definição empírica de um homem de cultura. Sob essa classificação podem estar inseridos tantos os criadores <<mediadores>> culturais: a primeira categoria pertence os que participam na criação artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber (SIRINELLI,1998, p. 261).

Os escritos desenvolvidos pelos homens que constituíam determinadas pastas em setores públicos permitiam que esses sujeitos expusessem seus ideários, suas defesas, e o que buscavam politicamente para a sociedade. E para compreender o comportamento do sujeito da história, buscamos respostas para nossas perguntas em Diogo Velho Cavalcanti d’Albuquerque. No entanto foi necessário para incluí-lo como um personagem dentro do contexto histórico como um intelectual, analisar “suas bases educacionais e convivência com outros, sejam eles familiares ou não [...]” (SANTOS, 2017, p.33).

Para isso apresentamos a trajetória de vida política de Diogo Velho Cavalcanti d’Albuquerque, assim como identificamos sua passagem em possíveis redes de sociabilidades em que Diogo Velho tenha construído dentro do setor político/social, além de visibilizar seu posicionamento em relação à formação da instrução pública do Brasil, e como essa instrução pública foi pensada com a finalidade de civilizar o povo. Para Almeida (1977, p.14)

Não **há** outro paraibano que lhe tenha superado a projeção política no tempo de D. Pedro II. Esta afirmação pode suscitar controvérsia, mas o próprio tempo a dissolverá. Outros estadistas então nascidos na Paraíba têm merecido as preferências de alguns biógrafos, que, todavia, põem à margem os confrontos indispensáveis (grifos nossos).

Diogo Velho Cavalcanti d'Albuquerque nasceu em uma casa modesta na Fazenda Chaves, na cidade de Pilar, interior da então Província da Parahyba do Norte, no dia 9 de novembro de 1829. Era filho do senhor de engenho Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque e de Ângela Sofia Cavalcanti Pessoa. Coursou as Primeiras Letras nas chamadas Aulas Avulsas, que, segundo Ferronato (2014), eram administradas de maneira pública e privada, e perduraram por muito tempo nas províncias brasileiras, sendo, muitas vezes, chamadas também de Aulas de Latim. Tinha-se, então, Aulas Avulsas Públicas e as Aulas Avulsas Particulares.

As aulas primárias de Diogo Velho, foram ministradas em sua moradia, e possuíam características próprias, que, posteriormente, tiveram sua liberdade aumentada com a aprovação da Reforma de Couto Ferraz de 1854” (FERRONATO, 2014, p. 84).

A reforma de Couto Ferraz era um documento minucioso escrito em cinco títulos que objetivava regulamentar o andamento da instrução pública desde a relação e importância da inspeção dessa pasta, até como deveria funcionar o ensino primário, e, quem deveria adentrar no ensino secundário. Dessa maneira, a reforma buscou estabelecer o andamento da instrução pública no Brasil.

Diogo Velho, frequentou como aluno Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, como afirma Ferronato (2014). Além disso, o Relatório que escreveu enquanto atuava na Diretoria de Instrução Pública da Parahyba do Norte que foi enviado ao Presidente da Província Parahybana Luiz Antunes da Silva Nunes, em 1º de março 1861, demonstra a passagem do jovem aluno nesta instituição quando diz:

Os lentes do Lyceu distinguirão-se sempre na sua melindrosa missão de preceptores da mocidade; e muito me ufano de ter recebido de alguns d'elles as primeiras noções litterarias. Deploro que ellas, só por deffeito meu, não vivificassem me a intelligencia, de modo a justificar a inspecção que constrangidamente estou exercendo sobre os meus amigos mestres, e de que por felicidade não me utiliso senão para proclamar-lhes o merecimento (ALBUQUERQUE, 1861, *apud* FERRONATO, 2015, p.182).

Além de aluno do Lyceu Provincial da Parahyba, Diogo Velho, também foi professor dessa instituição. Depois do ensino primário e secundário, Diogo Velho chega à Faculdade de Olinda na província de Pernambuco², que tinha sido instalada dois anos após seu nascimento, em 1828, como confirma Almeida (1977). Seu acesso a essa instituição possibilitou uma reflexão em torno de questões como: quem era o jovem (abastado) que se tornaria jurista no Brasil oitocentista? Para Ferronato (2014, p. 76)

A educação superior treinou, portanto, a intelectualidade brasileira para assumir as funções públicas no Estado, dando-lhe certa homogeneidade ideológica que a distinguiu do resto da população, sem acesso à instrução e dispersa no imenso território brasileiro.

2 A tese de doutoramento intitulada "A educação da mulher no Recife no final do século XIX: ensino normal e anúncio de progresso", de Hajnalka Halász Gati, defendida em 2009, na Universidade Federal de Pernambuco, ressalta algumas questões em torno da Faculdade de Direito de Olinda, a saber: [...] "Além disso, lavrou o terreno para a criação, no mesmo ano de 1827, da Faculdade de Direito, em Olinda, centro de difusão de inúmeros movimentos de caráter revolucionário, considerado um verdadeiro laboratório de ideias, uma casa de agitação do espírito, uma colmeia inquieta onde se preparou para a chegada dos novos tempos. Contou com grandes mestres que trataram de fazer desenvolver a inteligência dos jovens e o espírito patriótico. Formou não só advogados e juristas, mas também filósofos, poetas, ensaístas, economistas, sociólogos, políticos e estadistas, todos eles "agitadores de ideias que abalaram a sociedade no agitação da modernidade e do progresso. Foi também o celeiro de mestres das escolas do Recife (GATI, 2009, p.49).

Diogo Velho se formou em advogado no ano de 1852, na Faculdade de Direito de Olinda, e passou a atuar nas áreas jurídicas e sociais, aos 23 anos de idade. Provavelmente, foram seus colegas de classe, homens, que seriam juristas do Brasil e estariam presentes na esfera política ³. Os jovens da elite brasileira tinham como missão se formar em bacharel, a fim de assumirem cargos de dirigentes responsáveis pelo futuro da nação. Mas, esses jovens também eram responsáveis por assumir pastas políticas e formular projetos que fossem capazes de constituir o progresso da sociedade.

Ferronato (2014) expõe a passagem da elite letrada, nessa e em outras instituições de ensino superior. Não apenas juristas eram formados nas faculdades de direitos espalhadas pelo Brasil, mas, a pesquisa nos revelou como esses jovens tinham um apreço pela literatura, como afirma Gati (2009) quando expõe em seu trabalho que, na Faculdade de

3 LISTA, Geral dos Bacharéis e Doutores da Faculdade de Direito do Recife. Desde sua fundação em Olinda, no ano de 1828, até o ano de 1931. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29908>> Acesso em: 24 jul. 2019 Ex - alunos da Faculdade de Direito de Olinda – Pernambuco que possivelmente tenham sido colegas de classe de Diogo Velho, são eles: Bento José da Costa Junior, Gomes Soares Lopes, Constantino José da Silva Braga, Daniel Accioly de Azevedo, Deocleciano Soares Albergaria, Domingos José de S. Couto Junior, Dionísio Eleutério de Menezes, Domingos Soriano Fernandes Soares, Ernesto Pio dos Mares Guia, Francisco do R. Barros C. de Lacerda, Francisco Barros Lima Monteraso, Francisco E. de Paula Santos Alleluia e Francisco Fogaça Bittencourt. Além desses, estavam presentes também Francisco José da Rocha, Francisco José de Almeida Meida Junior, Francisco Leite da Costa Belém, Francisco de Paula Fernandes Vieira, Gabriel Soares Raposo da Camara, Joaquim Ferreira Chaves, Joaquim Altino dos Santos, Joaquim Amaro de Souza Paraizo, Joaquim Carneiro de Campos, Joaquim de Melo Rocha, Joaquim Antônio Ribeiro, Justiniano Leão Velloso, João Antônio de Araújo Vasconcellos, João Ferreira de Moura, João Bernardo de V. Coimbra, João Filipe da C. Bandeira de Mello, João da Matta Corrêa Lima, João da Rocha Hollanda Cavalcanti, João Sebastião Peretti, José F. de Albuquerque C. Lins, José Maria Freire Gameiro Junior, José Maria de Trindade, José de Sá Cavalcanti Lins, José Nicolau Pereira dos Santos, Antônio Alves Serrão e José Mariano Alves Serão. Também faziam parte da classe: José Carlos de A. Torres e Brito, José Pereira da Silva Moraes, José Vicente do Duarte Brandão, José Liberato Barrozo, José Manoel Duarte Lima, José Martins Vieira, José Mathias Gonçalves Guimarães, Luiz Filipe de Sampaio Vianna, Luiz José de Cerqueira Mendes, Manoel Izidoro de Miranda, Manoel Mamede da Silva Costa, Manoel da Silva Rego, Nabor Carneiro Bezerra Cavalcanti, Nicolau Affonso de Carvalho, Polycarpo Rodrigues Ladeia e Lima, Pedro José da Silva Guimarães, Salustio Pereira de Carvalho, Theodoro Machado F. Pereira da Silva e Umbelino Moreira de Oliveira Lima.

Direito de Olinda, os alunos foram além de juristas, filósofos e poetas, consequentemente, grandes literários.

Analisando a afirmação de Gati (2009) e em contato com a fonte documental o *Jornal Literário Alva*, notamos que Diogo Velho foi um dos redatores do jornal, assim como outros jovens acadêmicos em direito como afirma Peixoto (2017), são eles: João da Costa Ribeiro, José Carlos da Costa Ribeiro, Olinto José Meira, Diogo Velho Cavalcanti d'Albuquerque, Adelino Antônio de Luna Freire, e Salvador Henrique de Albuquerque.

Notamos, sobretudo, aspectos que podem posicionar a imprensa do século XIX como uma rede de sociabilidade que dirigia, em suas páginas, opiniões concernentes a acontecimentos políticos e sociais, além de textos literários. Para tal, podemos indagar a imprensa como espaço para classificação de dados, sobretudo, no que direciona as formações de rede de sociabilidade, pois, os grupos de sociabilidade derivam das experiências e das relações sociais vividas pelos sujeitos intelectuais em locais específicos e lugares estabelecidos.

Pensar o significado das formações das redes de sociabilidades em lugares formais e não formais articulando contatos é segundo Sirinelli (2003) elementos o suficiente para estabelecer aprendizado, trocas de saberes, experiências, e articulações fundamentais para o microcosmo particular de um grupo estabelecendo vínculos afetivos e produção que se constitui ao longo do tempo como uma marca desse grupo. Diante de tamanha articulação, um homem intelectual normalmente espalha suas ideias no interior de suas redes de sociabilidades, podendo administrar e ordenar seu andamento utilizando-se de seus escritos e fala.

Portanto, o *Alva* jornal literário, tinha como estratégia influenciar a sociedade. Mas afinal, “Porque uma ideologia torna-se dominante no meio intelectual numa data dada”? Assim questiona Sirinelli (1998, p. 236).

Alonso (2012) também refletiu sobre a formação das redes de sociabilidades ao estudar os conflitos políticos e as estruturas sociais. Os estudos das chamadas redes de sociabilidades evidenciaram que não

podemos correr o risco de submergir, o que é exaltado como centro da inteligência que é a criação e o talento. Portanto, não podemos correr o risco de não explicar questões eficazes para uma sociedade.

A ideia da imprensa como campo de estratégia para formar e informar o cidadão no século XIX também é defendida por Machado (2007) que assume o papel importantíssimo da tipografia em relação à produção do pensamento para a construção do debate político. No entanto observamos que muito além da informação sobre acontecimentos políticos, o Alva Jornal Literário, também utilizou esses espaços com a ideia do "informar para educar". Que para Machado (2007) era um espaço que possibilita interpretar a realidade a partir do que os intelectuais expunham como ideias ao público.

As vantagens, que produz um jornalismo literário são ja hoje tam manifestas, que dispensam longas provas. Reconhecido geralmente como o meio mas proficuo, que podia a imprensa oferecer em beneficio da instrucção e moralidade do povô, poisque é ele o mas fácil de pôr ao alcance de todos uma variedade de conhecimento que aliás á pouco chegaria- o jornalismo litterario, representante do caráter das idéias, do estado de um paiz, e indicador dos passos dados na carreira do progresso, tem-se tornando um elemento indispensável da civilização (JORNAL ALVA LITERÁRIO, 1850, Tomo. I, p. 1).

Conforme Carvalho (2007) a imprensa é um espaço diversificado, que aceita vastas justaposições e as de maior destaque são as voltadas para o campo educacional. Um exemplo disso estava nos discursos presentes em vastos números de impressos no século XIX, como: jornal Expectador e Propagador. Ambos trás em suas laudas a pauta relacionada a maneira como os professores das cidades e vilas eram tratados, assim como uma reflexão sobre a distinção no tratamento.

Em um dos últimos números do Immundo Expectador vi a arguição ao professor Público de primeiras letras do sexo masculino

da Villa de S. Gonçalo de diversos factos, peço também ao mesmo Expectador, que se mostre tão empenhado na correção dos maus professores que endague do de Oeiras -Benedito de Souza Brito- quantas vezes já mandou varrer a sala, em que mera se aporcaria, que nella se nota é próprio de um dos moços bonitos de óculos, e aceiado, que quer ser bacharel formado- quantos alumnos já saíram promotos de sua escola quantas horas do dia assiste nella- e qual é melhor se ser professor com o pago de ordenado de 720\$00reis, annuais sem cumprir suas obrigações, ou ser politico de meia tigela, e que de sua resposta mande da vista ao diretor da instrução da mesma cidade ou numa tal Sr. Comissão que tenho ouvido dizer que foi criada pela nova ley para a inspeção das escolas – seu constante leitor. Picos 7 de janeiro de 1860, o de bandas (JORNAL O PROPAGADOR, 1860).

A imprensa destacava e debatia, em meio ao jogo dos grupos políticos, no século XIX, a atuação do que eles chamavam de “maus professores”, além disso, destacava como o setor jornalístico analisava o comportamento de Diogo Velho frente a administração pública quando o jornal finaliza seu escrito destacando que “O Sr. Dr. Diogo já conhece por certo na Província os homens que só se servem da imprensa para injuriar e caluniar” (JORNAL O PROPAGADO, 1860, nº, 109).

De acordo com Araújo (2007), a imprensa sempre se revelou uma fonte ímpar, pois, entre suas características estão a demonstração do movimento da história, entendemo-nos como sujeitos da história, seja da história, educacional, social, comercial, política literária, econômica e cultural, em uma dinâmica cotidiana escrita por aqueles que decidem o que noticiar e como noticiar.

Assim como a imprensa, os relatórios do Presidente da Província também destacavam as questões econômicas. Para Diogo Velho um dos fatores que impossibilitavam o andamento da Instrução eram as limitações econômicas e administrativas impostas pelos representantes políticos oitocentistas. Nesse sentido os documentos testificam o desânimo de Diogo Velho em relação ao não melhoramento da instrução pública.

2. Ideias educacionais: três províncias e um projeto

Mesmo diante do desalento, ele, na presidência da Província do Piauí continua explanando sua fala e pensamento nos relatórios em relação à importância de se investir na Instrução pública e privada do Brasil. A Província do Piauí, foi à primeira província na qual Diogo Velho foi Presidente, mesmo tendo perpassado em outras esferas políticas até o ano de 1860, esse momento foi de suma importância para o dirigente político tendo em vista que, como presidente de província tinha uma maior visibilidade, haja vista que os Presidentes de Províncias eram responsáveis por analisar os pareceres dos diretores das pastas das instruções públicas.

As evidências sobre a instrução pública no Brasil oitocentista estão registradas no relatório do presidente da província. No fragmento do documento voltado para explicar o andamento da instrução pública do Piauí, demonstra que Diogo Velho deixou de despachar para a Assembleia Provincial assuntos referentes ao ensino primário, assim, limitando-se apenas a destacar aspectos voltados exclusivos para a aprovação do ensino secundário.

Foram providas vitaliciamente as cadeiras de geographia e franchez da cidade de Oeiras- e as da instrução primárias da villa da batalha, Bairas, Jaicós, Parnaguá, e povoação da Manga. [...]. Foram declarados aptos para continuarem a reger as respectivas cadeiras os professores das villas dos-Picos, União, Marvão e S. Gonçalo- Entendi fazer justiça com esses actos (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DE PROVÍNCIA DO PIAUI, 1860, p. 06).

Diante desse contexto, outra proposição para além do ensino primário e secundário, estava em sua discussão à tentativa de formar mão de obra qualificada utilizando o ensino dos “educandos artífices”. A expressiva vantagem destacada por Diogo Velho em relação aos estabelecimentos desse ensino era esperançosa, tendo em vista, que para ele,

esses estabelecimentos tinham grandes vantagem, porém eram necessárias algumas reformas que possibilitaram não só mudanças nas bases existentes, mas, que também direcionasse seus fins educativos para passagens mais amplos.

Dessa forma é preciso considerar o interesse e a atenção que Diogo Velho demonstrou em torno da fiscalização e da direção dos estabelecimentos dos “educandos artífices”. Com o propósito de explicar porque deveria acontecer uma melhoria na criação de uma instituição que contribuísse para o progresso do Estado Nação que se formaria.

Enchergando essa necessidade logo na 1º visita, que fiz-lhe fui em breve sabedor de sua relaxação, bem como dos abusos prevaricações commettidas pelo seu diretor de então Manoel de Azevedo Moreira de Carvalho.- querendo remediar o ma. Quando coubesse em, minhas attribuições, nomei uma comissão de 5 honrados cidadãos, a quem encarreguei de proceder a um exame minucioso em todo estabelecimento, inclusive o seu regimen interno e econômico (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DE PROVÍNCIA DO PIAUÍ, 1860, p. 07).

Dito isso, torna-se plausível destacar o esforço de Diogo Velho frente a seus representantes políticos em relação às atribuições desenvolvidas capazes de atribuir ao cidadão uma formação. Além de conferir maior capacitação aos profissionais artífices que para ele permitiria as alterações necessárias para o desenvolvimento dos alunos.

Os estabelecimentos de “educando e artífices” deveriam determinar como critério para o desenvolvimento da instrução e da nação, a fiscalização e a inserção de homens dignos, honestos e honrados na pasta, que era a mais importante para o bom incremento de uma sociedade.

A vista do resultado deste exame, conforme o relatório da comissão para o qual chamo atenção de V. Exc., demiti o referido diretor, e mandei-o responsabilizar, nomeando para substituir, interinamente, o major reformado do Exercito João Gonçalves da

Silva, a quem ordenei executasse provisoriamente a alterações indicadas pela comissão, em certos serviços, e especialmente em relação a diminuição dos alunos[...] tudo há melhorado sob a administração do novo Diretor, que principalmente ha provado honradez (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DE PROVÍNCIA DO PIAUÍ, 1860, p. 07).

Além da escolha de uma direção adequada para esses estabelecimentos, Diogo Velho destaca o que ele chamou de filhos convenientemente instruídos na indústria rural, ou seja, alunos aprendizes da escola prática de agricultura, que poderiam ser aproveitados para o ensino do “educando e artífices”. Diogo Velho destacou alguns números em relação a esse estabelecimento, são eles: um diretor; João Gonçalves da Silva, um professor de primeiras letras, cinco mestres de ofício, um mestre de música, quatro engajados e quarenta e três educandos, ou seja, onze funcionários para 43 alunos.⁴

Algumas nomenclaturas que aparecem nos documentos⁵ como “engajados” permitiu-nos pensar que se referia a homens voluntários que se dispôs a desenvolver esse tipo de ensino. Como o discurso de Diogo Velho estava voltado ao ensino de educando e artífices tendo como prioridade o aprendizado de um ensino agrícola, pensamos que “os engajados” pudessem ser experientes agricultores brasileiros, e seu engajamento visava à elaboração da mão de obra qualificada.

Para Diogo Velho, a formação da mão de obra qualificada para o meio agrícola deveria seguir métodos pedagógicos e científicos impostos pela instituição educativa. No entanto, Diogo Velho, acreditava que o andamento do ensino de educando e artífices (da maneira que se encontrava) não atribuía as qualificações que deveria conferir para uma boa formação profissional.

4 Dados referentes apenas para alunos que frequentavam os estabelecimentos de ensino de educando e artífices.

5 Relatório do Presidente da Província do Piauí, datado de 1860.

Mas em concordância com Almeida (1977) o partido liberal tinha o controle Político no Norte do Brasil, que estava sob o comando da administração pública das províncias desde 1863 a 1868, o que não facilitou a vida de Diogo Velho, tendo em vista que ele era integrante do grupo político conservador. Assim, no período de 1863 à primeira metade de 1868, Diogo Velho se distanciou da política e foi exercer sua profissão de advogado, retornando para vida pública (política) na segunda metade de 1868 exatamente quando foi nomeado presidente da província do Ceará em 27 de agosto do ano vigente.

Em 27 de agosto de 1868, Diogo Velho assumiu a presidência da Província do Ceará. Não diferente da defesa travada na Província do Piauí, na província do Ceará, Diogo Velho também voltou suas preocupações para a Instrução Pública, ressaltando-o como um importante serviço prestado a sociedade brasileira:

[...] sob a inspecção de um diretor geral, cuja a secretaria funciona no edifício do lyceu, e de um conselho diretor. Em cada comarca a um inspector litterario, e para cada cadeira um inspector local. [...]. Ensino Primário, - consiste em instrucção moral e religiosa; escripla; noções essenciaes de grammatica nacional; princípios de arithmetica com pratica das quatro operações em números inteiros, quebrados, decemaes e complexos systema usual de pesos e medidas da província e do império (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DO CEARÁ, 1868, p.20).

Podemos destacar então algumas modalidades que deveriam segundo ele ser aplicado na formação do homem através da Instrução, como: ensino moral e religioso, compreendendo-o que para uma formação educacional adequada o modelo religioso cristã deveria está presente na vida do homem.

Quando voltou a assumir o controle público/ político, Diogo Velho, buscou entender o que estava acontecendo com a educação brasileira, para ele era única forma de caracterizar a importância do ensino primário nessa província e destacar a seriedade da responsabilidade de

alfabetizar o povo. Para tal, se atualizar sobre as discussões em torno da instrução pública possibilitou confrontar as Assembleias e o Império com argumentos embasados em dados consistentes.

Esses dados mostraram que um número muito insignificante de cidadãos tinha acesso ao ensino básico (primário), tornando o Brasil um país de analfabetos. Outra barreira e inconsistência que ele encontrou foram às modalidades de ensinos existentes no sistema educacional, que em parte era praticada através das aulas avulsas. Ou seja, sem espaços escolares e métodos pedagógicos adequados.

Mesmo com espaços inadequados e insuficientes para atender o povo, Diogo Velho expôs em seu relatório de presidente da província a existência significativa de alunos frequentando o ensino primário.

Embora os dados apresentam uma predominância da instrução primária com o quantitativo maior para os homens, podemos destacar a existência de outros cidadãos frequentando esse ensino. Pensamos que esses "outros" possam vir a ser ex-escravos, mulheres e homens livres.

Em relação às mulheres, podemos destacar o ensino voltado para educação doméstica. Porém inserido a elas também o ensino religioso, assim como para todo cidadão. O ensino deveria ter como propósito a instrução para a civilização e a construção do projeto de Nação.

Além disso, as evidências encontradas nos escritos de Diogo Velho sugerem que os alunos cursaram o ensino primário em 45 dias não completando o ano letivo, isto é, tempo apenas para os jovens aprenderem a ler e escrever.

Em seu texto, Diogo Velho destaca o ensino secundário existente em quatro das principais cidades da província, são elas: Aracaty, Sobral, Quixeramohim e Crato. Do total dos alunos nas cadeiras do Lyceu, o Relatório da Província do Ceará apresenta um número efetivo de alunos calculados e totalizados em 87 jovens. Também encontramos a suspensão de algumas cadeiras como a de Icó, sua inexistência foi justificada pela a Lei de nº 593, de 21 de outubro de 1852.

Observou-se ainda, outras situações em relação à Instrução, quando os registros demonstram o ensino particular. Para Diogo Velho (1868) o ensino secundário deveria ser desenvolvido em instituições de ensino de qualidade, ou seja, defendeu a ideia dessa modalidade ser aplicada no Colégio Atheneu Cearense (internato), fundado em 1863, administrada, pelo então “inteligente” Urbano da Silva Monte.⁶ No ano de 1868, no ensino particular, na Província do Ceará, havia 45 cadeiras disponibilizadas para o ensino primário.

É evidente que paralelo a esse discurso e estratégia educacional estava o comportamento social das instituições privadas que ofereciam bolsas de estudos aos mais necessitados, esses homens (os diretores) por sua vez eram vistos como homens caridosos, em contrapartida eram homenageados e recebiam títulos pelo feito, no entanto o documento não dispõe qual seria o título.

Em relação às discussões sobre o ensino religioso que estava dividido em dois cursos, tais quais: o primeiro denominado de preparatório, chamado pequeno-seminário. O segundo teológico denominado de grande-seminário. As disciplinas atribuídas ao pequeno-seminário eram basicamente as aplicadas no ensino primário, são elas: Língua nacional, francês, latim, aritmética, matemática, geografia, história, retórica, filosofia e catecismo. No curso teológico as disciplinas estavam voltadas para a educação religiosa/metafísica, nele eram aplicadas disciplinas como: Teologia moral e dogmática, Direito canônico, história eclesiástica, Liturgia, Eloquência sagrada, Escritura santa e Cantochoão.

6 Na tese intitulada “Elite Letrada e ofício docente em Sergipe do Século XIX”, de Fábio Alves dos Santos, publicada em 2013, é possível encontrar relatos sobre a formação educacional de Urbano Monte. “Urbano da Silva Monte nasceu em oito de julho de 1844, em Japarutuba. Filho de João José do Monte e Maria Bárbara da Silva Monte era descendente de famílias tradicionais do Ceará e de Sergipe (Monte e Travassos, respectivamente). Dentre as possibilidades apresentadas a um sujeito em seu lugar social à época, optou pela carreira eclesiástica. Em 1855 entrou no seminário da Bahia, nove anos depois, partiu para o Colégio Pio Americano, em Roma, em três anos recebeu as ordens de presbítero na igreja de São João do Latrão. [...] também se formou em Direito Canônico e Teologia e licenciou-se em filosofia [...]” (SANTOS, 2013, p. 83).

Em concordância com Luciano Mendes (2000) que destaca a pertinência ou não da presença de negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres que possibilitou entraves na intensa atividade legislativa da Assembleia Provinciais, com discurso de falta e orçamento para a instrução que possibilitasse inserir a presença desses homens, que defendemos a ideia de Diogo Velho, que a educação é a mais sólida garantia de uma sociedade que busca progresso a civilidade, assim, devendo as leis provinciais tornar obrigatório a presença dos homens nas escolas.

Para validar seu pensamento, Diogo Velho, defendia uma instrução capaz de educar/civilizar o povo brasileiro, afirmando nesse contexto que a instrução era o único caminho capaz de firmar o progresso da nação. Defendendo assim a existência de escolas e sua importância para o desenvolvimento social, econômico e cultural do estado brasileiro.

Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de, lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação (FARIA FILHO, 2011, p.136).

Para Diogo Velho, a educação primária e secundária, estava em péssimas condições. Considerando a ciência como o caminho para o desenvolvimento intelectual.

Como vêdes são escassas e deficientes, não tanto pelo pouco que hei observado como pelo que informa os relatórios de instrução publica, este serviço oferece aspecto desanimador. [...] as escolas primarias desde o material até o resultado de ensino reclamam pompo melhoramento. [...] o Lyceu e a instrução secundaria resumem-se desoladora synthese odificio quasi indecente, ensino clássico distribuídos por lentes muitos habilitados, mas descrente do seu tedioso labor: algumas dezenas de rapazes insubordinados! É desanimador o que ouvis, cumpro com tudo não esmorecedor. O assunto é dos mas graves, e demanda apro-

fundado os estudos da luz da sciencia, e da experiênciã nem de leve estremecida pelo sopro destruidor do interesses publico que tudo contamina. [...] sabeis que o ensino envolve necessariamente a educaçã e a instruçã e dest'arte exerce a mas vasta influencia no destino do homem, como no da sociedade (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DO CEARÁ, 1868, p. 24).

Argumentando que a “educaçã” seria o único caminho possível para uma adequada transformaçã social; era necessário civilizar, pois apenas a ciênciã seria capaz de desenvolver a sociedade. Isto significa que a instruçã deveria processar-se através dos estudos científcos, porém, era necessária uma junçã entre o ensino científcico e a formaçã religiosa, no sentido de civilizar, instruir o homem, a fim de encaminhar a naçã para o progresso.

O objetivo de Diogo Velho, enquanto dirigente público, era posicionar a instruçã pública para caminhos prósperos. Em outras palavras, fazer com que a instruçã contribuísse com o desenvolvimento intelectual do homem e, conseqüentemente, com a transformaçã social do Brasil.

Em 1º de março de 1871, Diogo Velho assumiu a direçã da província de Pernambuco, colocando a instruçã pública como seu principal objetivo de atuaçã como dirigente, a fim de formar/civilizar o homem para assim encaminhar o progresso da formaçã do Estado Nacional.

No seguimento do ensino secundário a pesquisa revelou que, na Província do Pernambuco, havia um internato, o Ginásio Pernambucano, e quatro cadeiras avulsas de latim, que estavam distribuídas nas cidades de Recife, Garanhuns, Villa Bella e Ourieury. No entanto, apenas a primeira cadeira de latim foi frequentada por cinco alunos, para Diogo Velho motivo suficiente para extingui-las. Destacando que aquele era um momento de construçã para uma instruçã atrelada a um espaço que possibilitasse o desenvolvimento intelectual e moral do cidadão.

No que se refere ao ensino particular secundário, a Província de Pernambuco estava desenvolvendo-se, já que havia a presença de

estabelecimento para esse ensino. Em concordância com Ferronato (2014, p. 30) que analisa a “província da Parahyba do Norte, sobre ensino secundário particular foi oferecido desde longa data, como em outras províncias, nas chamadas aulas avulsas”. O modelo das aulas avulsas existentes na Parahyba do Norte não teve o mesmo alcance social educativo e cultural no âmbito da província (FERRONATO, 2014).

Mas, para que o processo de ensino/aprendizagem ocorresse de maneira satisfatória, Diogo Velho defendeu a criação das Escolas Normais em 1861 na Província da Parahyba. Para ele, o magistério deveria ser mais que uma forma de sobrevivência os profissionais da educação brasileira não deveriam entender a educação como um meio de vida, mas como o único meio de construir uma identidade cultural e educacional para a sociedade, e que o objeto essencial e central para construir um povo era o Professor. Pois era o único capaz de tirar a sociedade da escuridão do saber, da ignorância; possibilitando, assim, a todos, um “meio” digno de vida.

Entendo que a pedagogia, isto é, arte de educar e ensinar esta na razão de qualquer outra com a diferença de que é uma das mais difíceis e exige provas muito rigorosas, mas nós que temos quartéis para formar soldados, estabelecimentos técnicos para preparar engenheiros, faculdades para formar médicos e advogados, seminários para habilitar clérigos, cousa nenhuma instituímos para crear bons mestres-escolas. È Incompreensível! (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DO CEARÁ, 1868, p. 25).

Fazendo críticas a formação de professores, a falta de espaços adequados para formar esses profissionais, a falta de remuneração adequada. Todos esses relatos foram visíveis na regulamentação (leis) vigente datada de 1852 a 1856 na Parahyba do Norte.

Assim desde 1861 pensando na formação docente como objeto central para o desenvolvimento intelectual da sociedade ainda enquanto diretor de Instrução Pública, Diogo Velho afirma suas ideias para o que

ele chamou de um possível caminho para mudança no processo de instrução do povo. Expressando-se,

Entendo que, se a instrução publica tivesse uma organização uniforme sob uma direcção central, bastante enérgica e capaz de fazer prevalecer um systema de ensino geral quando as noções fundamentaes, que devem ser communs a todo o homem, gradual quanto ao desenvolvimento das matérias necessárias aos que aspirão conhecimentos superiores, e especial-quanto a circumstancias das localidades e vocação dos alumnos, outro seria o adiantamento intellectual do paiz (ALBUQUERQUE, 1861 *apud* FERRONATO, 2015, p. 175).

Defendia uma administração central (regida por uma única legislação educacional em todo território, e administrada em um Ministério pensado, única e exclusivamente, para a instrução), deveria estar capacitada a direcionar o desenvolvimento da educação/cultura e progresso do povo, de maneira que trouxesse maior benefício à população brasileira.

Nesse momento visualizamos em seus escritos um “Projeto de Educação Brasileira”, que, denominamos como “Projeto do Sistema Nacional de Instrução”. Esse projeto objetivava centralizar a instrução/educação no governo central, ou seja, o governo Imperial deveria ser o único responsável pela pasta (com o auxílio do ministério), tendo em vista a baixa economia das províncias.

Considerações finais

Ao analisar os projetos educacionais propostos por Diogo Velho e sua trajetória, foi possível perceber que a elite letrada sempre soube educar seus filhos a fim de torná-los futuros homens públicos capazes de administrar e governar o Brasil.

Além de se organizarem em espaços de redes de sociabilidade, em que poderiam pensar e discutir aspectos relevantes para a sociedade.

Esses espaços eram capazes de intervir, pensar e construir a política, a cultura e a economia de uma nação.

Entre os espaços das redes de sociabilidade, no campo político ocupados por Diogo Velho Cavalcanti d' Albuquerque, tem-se em vista o seu entendimento de como ser capaz de instruir e civilizar o homem.

Atuando como Diretor de instrução pública em 1861 pensou e defendeu na província da Parahyba do Norte a criação de uma Escola Normal, ou pelo menos uma Classe Normal, legitimando a formação docente no Brasil.

Defendeu o aumento de investimento e uma reorganização no ensino do Educando e Artífices. A criação e melhorias nos Lyceus e Ateus espalhados pelo Brasil. E a criação de um Sistema Nacional de Instrução Pública, com uma administração central. Além de expor a necessidade de um projeto para o ensino agrícola (técnico) capaz de instruir e civilizar o homem preparando-o para a sociedade.

Podemos considerar a história como movimento, é a ação do homem em seu tempo, possibilitando o pesquisador a descrever esses movimentos, analisando um determinado fato, assim como é a importância de compreender as discussões em torno da educação brasileira do século XIX, considerando que essa compreensão poderia mostrar outros possíveis rumos para as discussões em torno da educação no Brasil dos séculos XX e XXI.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ângela. Repertório, Segundo Charles Tilly. IN: **História de um conceito**. Revista, sociologia e antropologia. v. 2, 21-41, 2012.

ALMEIDA, Maurilio Augusto de. **Diogo Velho, Em Síntese** (Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque, Visconde de Cavalcanti). Tambaú- Paraíba, 1977.

AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no Século XIX (1827-1880)**. 2012. 239f. Tese (Doutorado)-Centro de Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2012.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **O Progresso e a Educação:** de sua Genealogia às expressões no triângulo Mineiro. SCHELBAUER, Arlete Regina; ARAUJO, José Carlos Souza (orgs). História da Educação Pela Imprensa. Editora Alínea. Campinas-SP, 2007.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Formação de Professores na Parahyba do Norte no oitocentos:** uma síntese histórica. FERRONATO, Cristiano; BURITY, Luiz Mário Dantas; TEIXEIRA, Mariana Marques, (orgs). Uma História da escolarização pública: Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba quinze anos depois. Aracaju- EDUNIT, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite imperial. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CARVALHO, Carlos Henrique de; FILHO, Geraldo Inácio. **Debates Educacionais na Imprensa:** Republicanos e católicos no triangulo Mineiro-MG. (1892-1931). SCHELBAUER, Arlete Regina; ARAUJO, José Carlos Souza (orgs). História da Educação Pela Imprensa. Editora Alínea, Campinas-SP, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução de MARIA, Manuela Galhardo. 2º ed. Portugal: Difel, 2002(memória e sociedade).

FERRONATO, Cristiano. **A instrução Pública na Parahyba do Norte discursos, falas e relatórios de presidentes da província (1837-1889)** 1.ed. Vitória - Es: SBHE/Edunit /virtual livros, 2015. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/e-books/sbhe-paraiba/sbhe-02/mobile/index.html>> Acesso em: 28 jul.2018.

FERRONATO, Cristiano. **Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial:** as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parahyba do norte (1836-1884). Editora Diário oficial do Estado de Sergipe-EDISE, Aracaju; Universidade Tiradentes, 2014.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Instrução elementar no século XIX.** (orgs) LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria. 500 anos da Educação no Brasil. 2º ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GATI, Hajnalka Halász. **A educação da mulher no Recife no final do século XIX:** ensino normal e anúncio de progresso. Pernambuco-Pe, 2009, Tese. Disponível em:<<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3748>> Acesso em: 09 fev. 2020.

JORNAL ALVA. Jornais e Folhetins Literários da Paraíba no Século 19. Paraíba 1850. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/acervo/alva1_1.pdf>. Acesso em: 20maio 2018.

JORNAL O PROPAGADOR. Biblioteca Nacional Digital Brasil. Piauí 1860. Disponível em:<<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>> Acesso em: 15 jun. 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Editora Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Editora, José Olympio, Rio de Janeiro, 2011.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Estado e Educação "em preto e branco"**: A atuação de Rui Barbosa no diário de notícias (1889). SCHELBAUER, Arlete Regina; ARAUJO, José Carlos Souza (orgs). História da Educação Pela Imprensa. Editora Alínea. Campinas-SP, 2007.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1987.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Escola Agrícola Prática "Luiz de Queiroz" (ESALQ/USP)**: Sua gênese, projetos e primeiras experiências- 1881 a 1903. Campinas, 2011. Dissertação disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jsp ui/bitstream/REPOSIP/251199/1/Molina_RodrigoSarruge_M.pdf> Acesso em: 03 fev. 2019.

PINHEIRO, A.C. F; CURY, C.E. **Leis e Regulamentos da instrução da Paraíba no Período Imperial**. Brasília/DF: MEC/INEP/SBHE. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/informacao-da>> Acesso em: 10 fev. 2019.

PEIXOTO, Thayná Cavalcanti. **José Rodrigues da Costa**: Um Tipógrafo na Cidade da Parahyba 1848-1866. Editora: Mídia Gráfica. João Pessoa - Paraíba, 2017.

RELATÓRIO DA PROVINCIA CEARA. Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa Provincial do Ceará pelo excelentíssimo presidente da província [Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque] no dia 1.o de novembro de 1868. Fortaleza, Typ. Brasileira, 1868. Disponível em:<<http://br azil.crl.edu/bsd/bsd/197/>> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DA PROVINCIA DA PARAHYBA DO NORTE. Exposição feita por [Antônio Coelho de Sá e Albuquerque] na qualidade de Presidente da Província da Parahyba do Norte, no ato de passar a administração da Província ao segundo Vice residente excelentíssimo Sr. Doutor [Flavio Clementino da Silva Freire] no dia 29 de abril de 1853, Rua direita nº8, Typ. José Rodrigues da Costa, 1853. Disponível em:<<http://brazil.crl.edu/bsd/bs d/197/>> Acesso em: 03 fev. 2020.

RELATÓRIO DA PROVINCIA PERNAMBUCO. Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco pelo excelentíssimo presidente da província [Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque] no dia 1.o de Março de 1871. Recife, Typ. De N.F. de F. Filho 1871. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/197/>> Acesso em: 13 fev. 2018.

RELATÓRIO DA PROVINCIA PIAUÍ. Relatório com que Excelentíssimo Presidente da Província [Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque] passou a administração pública no dia 16 de Maio de 1860. Terezina, Typ. Constitucional de

J. da S. Leite, 1860. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/197/>> Acesso em: 13 fev. 2018.

SANTOS, Bárbara da Silva; **A Configuração do ideário educacional de Justiano de Melo e Silva em seus escritos no Jornal Sete de Março (1888-1891)**. PPED-UNIT, 2017. Disponível em <<https://ppg.unit.br/pped/dissertacoes/pag/1>> Acesso em: 28 ago. 2018.

SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural**. Editora Estampa, 1998.

SIRINELLI, François. **Os intelectuais**. In: REMOND, René (org). Por uma nova história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.





“AOS CEREBROS JUVENIS, DÊ-SE LHES
MELHOR BAZE SCIENTIFICA”:
Advogados, Médicos, Engenheiros e o ofício de
professor no Lycêu de Goyaz nos oitocentos

ALESSANDRA DE OLIVEIRA SANTOS

De acordo com o trecho que intitula este capítulo, retirado do Relatório provincial do ano de 1869, registrado pelo Inspetor de Instrução Pública, Ernesto Augusto Pereira, podemos notar indícios sobre a posição do estado em relação a concepção de como deveria se realizar a instrução dos jovens no Lycêu de Goyaz. Havia um entendimento de que os conhecimentos desenvolvidos por médicos, engenheiros e advogados, os preceitos de higiene, a adequação dos espaços e os alicerces legais da ação do Estado encontravam lugar na construção da nação e também na instrução. Trata-se de profissionais¹ que, além de ocuparem postos de prestígio na administração, ocuparam espaços na instrução na função de professores, outros como diretores, inspetores etc., colaborando com as bases do que poderíamos chamar de construção do conhecimento escolar.

Em pesquisa realizada para tese de doutoramento, foi possível perceber que houve uma quantidade considerável de homens que se ocuparam do ofício de professor no Lycêu de Goyaz e que possuíam ocu-

1 Sobre as profissões imperiais, ver mais em Coelho (1999).

pações diversas. Foram sujeitos que acumulavam profissões consideradas não somente nobres no século XIX, como também se constituíam como espaços de poder, estamos falando da tríade: Direito, Engenharia e Medicina.

Coelho (1999) afirma que essas profissões delinearam uma série de movimentos que tinha como objetivo criar um país por meio de um novo homem, o que nos faz inquerir que os sujeitos com essas formações atendiam à urgência da fundação de um paradigma de sociedade moderna, associado à edificação de um campo científico e à difusão das ideias de civilização, como registrou o autor:

[...] Inventar um Brasil moderno significava, antes de tudo, abandonar uma série de procedimentos institucionais e sociais que mantinham relações com o período colonial e pré-industrial. Assim, saberes estabelecidos passariam a ser relativizados ou derrubados, dando lugar a novos valores estéticos e científicos, criando novos objetivos a serem perseguidos pelas áreas de conhecimento. À medicina caberia normatizar o corpo, à educação conformar as mentalidades, à engenharia organizar os espaços e ao direito legitimar o Estado. (COELHO, 1999, p. 48).

Pensar a atuação dos sujeitos que ocupavam, de acordo com Coelho (1999), essas profissões liberais no ofício de professores do Lyceu é entender um movimento presente no século XIX que atribuía para a instrução o seu lugar social de formação para a modernidade e o progresso, em consonância com valores científicos empreendidos pela tríade Medicina, Direito e Engenharia. Questões como essas nos instigaram a pensar sobre o ofício a partir dos sujeitos que tinham essas formações, tomando como referência a ideia defendida por Pesavento (2014), dos sentidos conferidos ao mundo, que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas e práticas.

Nesta direção é preciso entender que se trata de uma ocupação realizada por sujeitos que não tinham uma formação diretamente vol-

tada para o exercício do magistério. Não podemos perder de vista que, em especial para o ensino secundário, havia uma concepção de que poderiam assumir as cadeiras, homens que detinham profissões obtidas em faculdades, visto que ainda não tínhamos universidades. Na tentativa de perceber os movimentos em torno do magistério no Lycêu de Goiaz, observamos aspectos do exercício do ofício na sua relação com as outras profissões exercidas, estabelecendo um movimento que vai passando pelos bacharéis do direito, medicina e engenharia, assim como de outras profissões encontradas. Caracterizaremos brevemente alguns sujeitos que, conforme apontam os relatórios oficiais da província de Goiás, tinham o desafio e a responsabilidade de formar o homem culto, contribuindo assim para a construção da nação. Tarefa de enorme responsabilidade, ao que nos parece.

1. “Um pessoal docente bem habilitado...”

O discurso científico, reivindicando para si o estatuto de saber especializado ou de verdade a conduzir os destinos da sociedade e dos indivíduos, esteve muito presente nas formações de advogados, médicos, engenheiros, homens das letras e outros no Brasil oitocentista. Direito e Medicina, portanto, apresentavam-se à sociedade como campos de conhecimento autorizados a solucionar os problemas da nação.

Misto de descobridores e missionários, esses cientistas ora encontravam uma nova nação para admirar, ora se debruçavam com temor sobre o país, propondo reformas e saídas que dependiam da atuação deles. Visto sob este prisma, talvez o debate tenha se concentrado mesmo entre as escolas de direito e medicina. Instaurada uma espécie de disputa pela hegemonia e predomínio científico, percebem-se dois contendores destacados: de um lado o remédio, de outro a lei; o veneno previsto por uns, o antídoto na mão dos outros. Se para “os homens de direito” a responsabilidade de conduzir a nação estava vinculada à elaboração de um có-

digo unificado, para os profissionais médicos somente de suas mãos sairiam os diagnósticos e a cura dos males que assolavam a nação. Enquanto os pesquisadores médicos previam a degeneração, constatavam as doenças e propunham projetos higienistas e saneadores, bacharéis acreditavam encontrar no direito uma prática acima das diferenças sociais e raciais. (SCHWARCZ, 1995, p. 241).

Vejam que, de certo modo, ambos se arvoraram como possuidores do “antídoto” para os males sociais e, com isso, procuraram impor sua legitimidade para disciplinar a vida individual e social; um com a Lei, outro com o Remédio. Essa similaridade no entendimento do papel desses dois profissionais na formação da nação, inclusive a partir da instrução, está presente em muitos estudos a respeito da presença desses sujeitos no ensino. Adorno (1998) reforça que existia uma zona de intercessão entre a medicina e o direito, defendendo, com isso, a necessidade de aliança entre os homens da razão, como mecanismo de combate ao que considerava como “desrazão”. No Lycêu, notamos uma presença maior de professores com formação em Direito, por isso, trataremos apontamentos sobre essa profissão e o exercício do ofício de alguns sujeitos com essa formação.

Coelho (1999) apresenta, em sua análise sobre as chamadas profissões liberais² no Império, a seguinte citação:

Se começo a pensar na minha profissão, vejo como o povo está enganado, achando que os médicos estão felizes e bem-sucedidos; de fato, ha alguns que o vento da boa fortuna elevou acima

2 O conceito adotado por Coelho (1999) é bastante complexo e passa por análises do campo histórico e sociológico. Por ora, fica o entendimento de que “sendo óbvio que as condições estritamente individuais do exercício profissional não se confundem com os atributos corporativos de uma profissão, também é óbvio que as “profissões liberais do Aurélio são aquelas em cujo desenvolvimento estatisticamente predomina o exercício “liberal” ou autônomo, caracterizando numericamente um atributo corporativo”. Nesse sentido, o autor considera medicina, advocacia, magistério, farmacêutico e outros como profissões liberais. Sobre este assunto, ver mais em Coelho (1999).

da multidão, mas a maioria dificilmente consegue ganhar seu sustento, há portanto muitos que não conseguiriam sobreviver se não tivessem outros lucros. (COELHO, 1999, p. 71).

Trata-se do depoimento de um médico recém-formado no Rio de Janeiro, que ajuda a ilustrar um cenário possível na Província de Goyaz e em todas as províncias, colocando a medicina e a advocacia em um cenário onde, para alguns, poderia ser marcado por dificuldades e novas experiências, inclusive como professor na instrução pública, como forma de sobrevivência financeira, formação extraescolar e contribuição com o “destino da nação”. É preciso apreciar devidamente duas questões, apontadas por Coelho (1999), o fato de que na época todas essas graduações pouco deviam a diferenças de competência profissional, pelo menos se avaliada por nossos critérios atuais, e de que havia vantagens da vitaliciedade e da isenção de impostos sobre o magistério e a aposentadoria com vencimentos integrais pagos pelo governo.

É importante destacar que havia um inegável prestígio deste ou daquele médico, advogado, padre, etc., que era considerado por seus atributos culturais e não apenas pelos resultados práticos de suas realizações profissionais. Isso nos aponta pistas de que não existia uma estrita avaliação de competência profissional, mas de um conjunto de outros fatores:

[...] domínio de uma língua estrangeira (principalmente o francês), conhecimento das teorias médicas e advogáticas em voga na Europa, adequada proveniência social, uma certa cultura humanística, apropriadas referências sociais (de outros clientes notáveis) e, certamente, posse de um diploma...supondo-se que sua admissão fosse um dado cultural amplamente compartilhado, é razoável mesmo supor que os atributos acima mencionados definissem a competência profissional. (COELHO, 1999, p. 91).

Nos relatórios, ofícios e nas matérias dos jornais em Goyaz, encontramos muitas referências adjetivando os professores com essas forma-

ções a partir de atributos como “docente bem apessoado”, “muito culto”, “fala diversas línguas”, “excelente família”, “esforçado e inteligente”, mas também “formado na...”, fazendo referências às instituições onde foram formados como atributo complementar de sua boa habilitação, dentre outros. Os professores advogados tiveram atuação em diversas cadeiras no Lycêu. Não sendo possível traçar um perfil sobre todos eles, traremos pistas a partir de alguns registros. Observem a citação:

Para melhorar-se a instrucção na provincia carecemos de duas reformas: a primeira, a mais essencial é a da classe dos professores: a segunda a do systema do ensino; aquella [ilegível] necessariamente affectar a esta. [ilegível] que seja um pessoal docente bem habilitado, teremos por sua natureza melhorada a instrucção; e a reforma no systema do ensino só quasi que consistirá em addicionar-se algumas materias [ilegível], ao alcance do menino, afastando o uzo estabelecido, que consiste em fazer decorar uma [ilegível] de rezas, que não aproveitam e um pouco de arithmetica até as quatro operações, e isso mesmo praticamente. Dizemos que nada aproveita ao menino saber uma colleção de rezas porque d’esde que o professor não o estimule na pratica dos seosprincipaes deveres, ensinando-lhes d’esde cedo a tomar um caminho que o afaste da perdição, as rezas serão para elle o mesmo que aos papagais são as palavras que lhes ensinamos a pronunciar [ilegível] repetem-n’as as ignorando o sentido d’ellas. (A TRIBUNA LIVRE, nº 69, 1879).

O trecho do jornal *A Tribuna Livre*, na citação e no título acima, revela aspectos de questões que estavam sempre presentes nos artigos do jornal elaborados por seu fundador. Valorização dos professores a partir de sua habilitação, reforma do ensino e críticas à presença da Igreja na instrução pública são defesas de pautas que acompanharam a atuação do advogado, jornalista de oposição e ex-promotor público da Capital, Antônio Félix de Bulhões. Bretas (1996) afirma que este seria o único homem na capital da província que tinha conhecimento de História Universal com capacidade para lecionar no Lycêu. O autor não

justificou o fato de esse ser o único a dominar essa área. Foi estudante nessa instituição secundária e depois foi estudar Direito na tradicional faculdade do Largo de São Francisco em São Paulo. Em 1865, aos 20 anos de idade, retorna à capital da província com o título de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

Esse é o entorno da maioria dos jovens estudantes que conseguisse concluir os cursos nas faculdades no Império. Portanto, de posse deste título, Antônio Félix de Bulhões iniciou suas atividades como Promotor Público da Comarca da Capital e, segundo Lobo (1974), tinha muita afinidade com as “lides da imprensa”, usando dessa habilidade para realizar constantes defesas à autonomia da província, lutando contra o oficialismo então dominante. Promovendo estranhamentos na política monarquista local e conseqüentemente sendo perseguido, é destituído e logo em seguida inicia suas atividades como professor do Lycêu.

Antônio Félix de Bulhões teve muitos enfrentamentos em sua vida política, profissional e como professor de História e Geografia no Lycêu com o governo provincial. Não podemos atribuir a atividade oposicionista de Bulhões ao fato de ser ele professor de História e Geografia, evidentemente. Ribeiro (2011) afirma que sua intervenção anticlerical, cientificista e abolicionista na cena política regional é anterior ao período em que fora professor dessa cadeira e vai além desses embates³, afinal, construiria, nesse momento, as bases do que viria a ser uma grande oligarquia regional.

Com uma formação escolar e atividade no magistério semelhantes, está o Senador José Joaquim de Souza. Teve uma atuação política constante durante toda a sua vida, representando uma parcela de professores do Lycêu, que, na mesma direção, ocupou cargos no Legislativo, principalmente como deputado provincial na Assembleia Legislativa. Formado na Faculdade de Direito de São Paulo, diplomou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, “revelando sempre grande inteligência” (LOBO, 1974, p. 123).

3 Ver mais em Moraes (1974).

Teve uma trajetória anterior ao ofício como professor do Lycêu bastante ampla. Foi Procurador Fiscal da Tesouraria da Fazenda, provedor do Hospital de Caridade de Goiás, Vice-Presidente da Província, Inspetor Geral da Instrução Pública Secundária, membro do Governo Provisório de Goiás na transição para a República, inclusive contribuindo com o projeto da nova Constituição do Estado de Goiás. No Lycêu, ocupou a cadeira de Filosofia, que, por dez anos, durante quase toda a década de 1870, ficou ausente por falta de professor e, segundo Bretas (1996), lamentava-se o fracasso dos estudos de Filosofia.

A cadeira de Filosofia é retratada, principalmente nos relatórios, como disciplina indispensável para a formação cultural de um povo que se preza e se considera civilizado. Portanto, foram muitas as iniciativas para que essa cadeira fosse provida. Os professores que a ministraram foram, em sua maioria ampla, “doutores do Direito”, e um destes últimos professores a ocupar a cadeira foi José Joaquim de Souza.

O que trouxemos até aqui sobre esses dois professores se baseia em indícios de trajetórias que revelam aspectos do exercício do ofício de professor no século XIX por professores bacharéis, uma representação de formação muito valorizada e atestado de competência para ser professor no Lycêu de Goyaz. São apontamentos de questões como a formação escolar e profissional, os primeiros passos como professor, as outras ocupações concomitantes à vida em sala de aula e as experiências profissionais fora dela. Denotam o trânsito formativo desses sujeitos e sua inserção na vida social, tendo à docência como um desses mecanismos. Denotam, ainda, o perfil de bom professor aos olhos da sociedade: alguém com boa origem e formação, participe de um projeto civilizador da sociedade goiana.

A atuação de advogados como professores do Lycêu se deu em um quantitativo mais expressivo do que o de médicos. Iniciemos a percepção de alguns destes sujeitos médicos por Teodoro Rodrigues de Moraes, que foi um médico, primeiro professor da cadeira de Geographia e História, ocupando-a de 1850 até 1856. Registramos um ofício de reque-

rimentos diversos, em que solicita, “além de livros, um globo e mapas geográficos” (GOIÁS, Ofício, 1850). Encaixa-se no perfil de professor que se torna também homem público, ocupando funções políticas como a de Vice-Presidente da Província de Goyaz e de Presidente interino em cinco oportunidades. Registros que nos indicam semelhanças com as questões debatidas anteriormente, como pertencer a uma categoria de pessoas com atributos culturais, habilitação profissional, e que ocupou cadeira como professor no início de sua carreira.

Com uma atuação marcante no Lycêu de Goyaz, considerado “médico de confiança” e “professor emérito”, temos Vicente Moretti Foggia.

Tal foi em resumidos traços o homem que acaba de findar; o médico sem igual, o professor emérito, o cidadão modelo, o homem carinhoso e afável, esposo dedicado, o amigo sincero, o pai estremoso, o benfeitor dos pobres aos quais elle, dedicou a maior parte de sua vida e cuja falta se torna impossível de preencher... (BRETAS, 1991, p.362).

Esse trecho diz respeito a uma homenagem póstuma de 1894, retirado do jornal *O Goyaz*, reproduzido por Bretas (1991), sobre Vicente Moretti Foggia. Trata-se do primeiro professor de Matemática do Lycêu, que nasceu em Mântova, na Itália, em 1802. Santos (2017) nos informa que, sem ter concluído o curso de Medicina, veio para o Brasil, chegando a Goiás em 1831. Tornou-se o Cirurgião-Mor da província. Em 1847, foi nomeado professor de Aritmética e Geometria e ainda secretário do Lycêu da Província de Goiás. De acordo com os livros de atas, de matrículas, relatórios do governo da província e biografias, trabalhou no Liceu por 25 anos, onde, além de professor e secretário, substituiu também os seus colegas quando esses precisavam faltar. Ocupou a função de diretor do Lycêu e de inspetor geral de instrução pública.

Em relatório de 1848, o vice-presidente da Província de Goyaz, Antônio de Pádua Fleury, relata sobre as esperanças que tinha em relação ao Lycêu de Goyaz, informando que os livros necessários para as

aulas eram pedidos do Rio de Janeiro e que os professores estavam se dedicando com cuidado ao estudo das matérias que lecionavam. No relatório do governo, não foram especificados que livros de Matemática⁴ o professor Vicente Moretti Foggia exigia para suas aulas, mas seu nome está sempre presente em relatórios e ofícios como alguém que se dedicava às questões do Lycêu, inclusive em relação à sua materialidade. Lobo (1974) afirma que, nas questões do magistério, foi sempre estimado pelos seus discípulos. Essa preocupação com a materialidade das aulas e com o número de matrículas na cadeira de matemática sob sua regência demonstra o cuidado e a não inércia nas atividades desse professor.

Coelho (1999), ao caracterizar a profissão de engenheiro durante o Império, observa que, a rigor, só começam a aparecer no cenário da Corte com a construção das primeiras estradas de ferro na segunda metade do século e só adquirem alguma visibilidade social após a criação da Escola Polytechnica em 1874.

Eram engenheiros de uma espécie bastante peculiar, evitando sempre a identificação de seu ofício com qualquer tipo de atividade “mecânica”. Não eram de trabalhar nos canteiros de obras, de “pôr a mão na massa”, como faziam os ingleses ou os americanos que construíram as ferrovias, os cais das cidades portuárias e as obras de infra-estrutura urbana. (COELHO, 1999, p. 94).

É interessante pensar que, nos mesmos moldes vistos sobre advogados e médicos, não havia, em relação a essas profissões, o mesmo prestígio reconhecido atualmente, mas é inegável, ao analisar os sentidos encontrados nas fontes desses sujeitos, que existia um reconhecimento social e cultural muito presente. As atividades descritas sobre

4 Vieira (2007) informa que, durante o tempo em que o Dr. Vicente Moretti Foggia ocupou a cadeira de Aritmética e Geometria, pode ter tido como referência os compêndios de Aritmética e Geometria de Ottoni, que foram solicitados ao Inspetor Geral de Instrução Pública e presentes na biblioteca do Liceu, e que eram referência no Colégio Pedro II.

sua atuação estão relacionadas, em grande medida, com a função de examinar contratos, escrever pareceres, fiscalizar obras. Quase todos eram funcionários públicos⁵ numa sociedade agroexportadora, onde pouco lugar havia para a perícia técnica e escasso era o capital para aventuras empresariais. Segundo Coelho (1999), mais do que os médicos e os advogados, atribuíam desproporcional importância aos títulos acadêmicos e ao anel de grau (a maioria era de doutores em matemáticas e ciências físicas e naturais).

Em relatório de 1876, o Presidente da Província informou que a cadeira de matemática havia sido ocupada pelo Dr. Joaquim Rodrigues de Moraes Jardim, engenheiro militar da província, formado na antiga Imperial Academia Militar⁶, depois Escola Central, que, em alguns impedimentos, ofereceu o seu trabalho no Lyceu gratuitamente. De acordo com esse relatório, Joaquim Rodrigues de Moraes Jardim ocupava, nessa época, as cadeiras de Aritmética, Álgebra e Geometria Plana e Geometria no Espaço do Seminário de Santa Cruz. Na Corte, pertencia ao 2º Regimento de artilharia a cavalo e na província de Goiás ocupando o posto de major do esquadrão de cavalaria⁷. A oferta de trabalhar gratuitamente durou até 1877. Nesse ano, ele declarou que não poderia continuar o trabalho gratuitamente. Então, o governo da província mandou pagar os seus vencimentos “por julgá-lo competen-

5 Os mais notáveis eram “lentes” na Escola Central e, depois dela, na Polytechnica. A despeito disso, alguns poucos afortunados (uma minoria reduzidíssima, é verdade) podiam chegar a receber os mais altos salários do Império, não raro superiores à renda dos médicos e dos advogados de melhor clientela (COELHO, 1999, p. 95).

6 De acordo com Cunha (2006), só a partir da reforma das Escolas Militares, em 1858, é que a formação de oficiais se desdobrou em duas escolas: a Escola Militar tornou-se a Escola Central, que continuou a funcionar no Largo de São Francisco, enquanto a Escola de Aplicação do Exército foi transformada na Escola Militar e de Aplicação, estabelecida nas fortalezas de São João e da Praia Vermelha, todas na Corte.

7 Com a nova regulamentação, a Escola Central destinava-se ao ensino das matemáticas e das ciências físicas e naturais e também ao ensino das matérias próprias à engenharia civil. Já a Escola Militar e de Aplicação da Praia Vermelha ficou encarregada do ensino teórico e prático das doutrinas militares, aos oficiais e praças das diferentes Armas do Exército, a saber, Artilharia, Infantaria e Cavalaria (CUNHA, 2006, p. 146).

te”⁸. Desse modo, poderia receber seus vencimentos dos cofres públicos pelos serviços prestados como engenheiro e os vencimentos da cadeira de Geometria seriam pagos pelo espólio de Corumbá, ou seja, de origem particular.

O que podemos depreender, a partir desses registros, é que existiu uma intensa diversificação em relação aos sujeitos que ocuparam o ofício de professor no Lycêu de Goyaz. Atributos morais, boa conduta, moral ilibada, entre outras características, eram decisivas como exigências para ser professor secundário em Goyaz. Entendemos que as representações culturais produzidas pelos indivíduos podem ser compreendidas como produtoras de realidades, ao passo em que se constituem práticas, estratégias e discursos nos meandros relacionados com as lutas de poder e dominação existentes em uma sociedade.

Considerações Finais

Precisamos estar atentos para entender que o atual perfil de professor não serve para entender a forma como esta ocupação se apresentava em outros períodos. Compreender como um ofício transmutou-se em profissão requer investigar os diferentes formatos de sua configuração. A figura do professor, como conhecemos, tem sua história diretamente ligada ao percurso da própria escola moderna, conformando-se, ao longo do tempo, a partir de um modo de funcionamento e organização bastante característicos. Nessa construção, diferentes agentes sociais atuaram de modo a imprimir as perspectivas das quais compartilhavam acerca do trabalho do professor. Perceber a atividade do professor como algo dado e natural, vocacionado, e não como resultado

8 Este pagamento era realizado através do espólio de João Gomes Machado Corumbá, que obteve o Curso Matemático e o Curso Filosófico em Coimbra. Primeira pessoa que se tem notícias de ter ministrado aula de Geometria na província, em 1831. Em seu testamento, deixou todos os seus bens em benefício da aula de Geometria, que deveria ocorrer ou na cidade de Santa Cruz, ou na Capital Boa Vista, e até nas duas se for preciso.

de um movimento socio-histórico, a partir de relações de força entre grupos que disputam o campo educacional, traz prejuízos para a constituição da categoria e precisa ser urgentemente superado.

A partir das inserções feitas a respeito de alguns sujeitos que ocuparam a docência no Lycêu, podemos conjecturar que, ao trabalhar com um tema tão pouco explorado, buscamos lançar um outro olhar sobre a história do ofício de professor na instrução secundária na Província de Goiás. As fontes trabalhadas mostraram um campo atuante em formação, que em nada se parecia com aquelas representações que trazem um passado dourado da profissão, onde professores se limitavam ao trabalho dentro de suas salas, sendo bem remunerados, e contando com boas condições de trabalho, professores felizes e obedientes.

Os sujeitos apontados denotam um trânsito formativo vasto. Foram pessoas inseridas na vida social de maneira diversa e que tinham a docência como um desses mecanismos. Exerceram o ofício dentro de um campo de forças fortemente marcado pela presença da Igreja. Porém, reconhecemos que, no processo de profissionalização da docência pública, em fins do século XIX, na instrução secundária em Goyaz, nos é apresentada, como bem explica Nóvoa (1995), a dupla face da moeda que a constituía — a funcionarização/estatização e a construção de identidades coletivas do magistério como uma categoria profissional.

Essa forma de contar a história foi legitimada através de discursos idealizados do passado, partindo de uma perspectiva do poder. A ideia aqui foi registrar algumas poucas atuações de sujeitos, estando atentos a uma história que não desconsiderasse as diversidades, as descontinuidades, as pequenas iniciativas, com isso desconstruindo verdades e certezas naturalizadas.

É possível perceber que houve a construção de uma representação coletiva sobre a atuação dos professores no século XIX, e que, por entendê-la como provisória e contraditória, seria necessário pensá-la dentro do movimento característico desse tempo. O que temos são distintas representações, apropriações e práticas sobre os sentidos e

funções atribuídas ao ser professor e professora; do fazer-se de uma profissão, do exercício de um ofício, e que a investigação sobre o movimento docente e as formas associativas de professores no século XIX ainda se constituem como possibilidade investigativa para a História da Educação nas Províncias do Império.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder** — o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

A TRIBUNA LIVRE - Anno II – 14/06/1879 n.º 69 p. 1 e 2, Administração. In: BARRA, V. M. L. da. Documentos de História da Educação de Goiás, 2012. v. 1 (CD).

BRETAS, G. F. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: Cegraf/UFG, 1991.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930). Rio de Janeiro: Record, 1999.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia a Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

GOIÁS. Livro de Documentação Manuscrita n. 0297 – Ofícios enviados à Presidência da Província pela Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Pública (1850-1854) – Arquivo Histórico de Goiás.

GOIÁS. Livro de Documentação Manuscrita n. 602 – Ofícios da Presidência da Província à Instrução Pública (1874 – 1876) – Arquivo Histórico de Goiás.

LOBO, J. **Goianos Ilustres**. Goiânia: Oriente, 1974.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RIBEIRO, M. B. A. **Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás-(1846-1934)**. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SANTOS, A. O. Vicente Moretti Foggia. In: VALDEZ, D. (org.). **Dicionário de educadores e educadoras em Goiás: séculos XVIII - XX**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017. p. 592-596.

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do Imperador** - Dom Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIEIRA, V. D. **Goyas, século XIX: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino.** 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.





AGLAÉ D'ÁVILA FONTES NO CENTRO DE CULTURA E ARTE DA UFS (CULTART): a cultura popular em cena (1974-1992)¹

RÍSIA RODRIGUES SILVA MONTEIRO
JOAQUIM TAVARES DA CONCEIÇÃO

1. O ingresso como professora na Universidade Federal de Sergipe

Em 1974, com formação nas áreas de filosofia e de música, quase duas décadas de experiência como docente e detendo saberes da prática nos campos do teatro e da comunicação, Aglaé d'Ávila Fontes chegou à Universidade Federal de Sergipe (UFS). A intelectual tinha outras especificidades: há muito tempo, vinha ampliando as suas ações como mediadora da cultura popular sergipana nas peças para teatro e em outros textos produzidos na sua Escolinha de Música e nas práticas educacionais implementadas nas instituições escolares e em outros espaços educativos por onde havia passado. Na UFS, a professora prosseguiria com suas pesquisas sobre o folclore sergipano e ampliaria suas ações e raio de alcance como mediadora cultural.

¹ Texto produzido a partir de pesquisa de doutorado desenvolvida por Rísia Rodrigues Silva Monteiro, com financiamento de bolsa Capes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do professor doutor Joaquim Tavares da Conceição

Aglaré d'Ávila Fontes foi aprovada em concurso da UFS para o cargo de auxiliar de ensino nível 1, no Departamento de Ciências Educacionais da Faculdade de Educação da UFS². O concurso foi realizado no período de 17 a 22 de março de 1974, com provas escrita, de didática e de títulos. A banca de avaliação, presidida pelo professor Juan Jose Rivas, foi composta pelas professoras Cacilda de Oliveira Barros e Clara Luiza Lima Roscoe. Aglaé Fontes ingressou na UFS em 21 de maio de 1974, como auxiliar de ensino, e aposentou-se em 17 de julho de 1992, como professora assistente nível 4.

Aglaré Fontes lecionou no curso de Pedagogia as disciplinas: Introdução à Educação, Filosofia da Educação, Fundamentos da Psicologia da Educação I, Psicologia da Criança, Psicologia do Adolescente³, Psicologia do Desenvolvimento I e Psicologia do Desenvolvimento II (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 1977). Nos programas das disciplinas Psicologia da Criança e Psicologia do Adolescente, foram confirmados alguns dos conteúdos curriculares, práticas docentes, entre outros aspectos lembrados por ex-alunas de Aglaé Fontes. Nas entrevistadas, foram evidenciadas a admiração pela professora e suas práticas pedagógicas.

[...] foi uma experiência diferenciada, uma vez que Aglaé não ficava presa à teoria, mas desenvolvia uma proposta de ensino-aprendizagem entrelaçando teoria e prática. Nesse sentido, criava um espaço dialógico potencializando e valorizando as diferentes experiências dos alunos e alunas que enriquecia a compreensão da teoria (Iara Maria Campelo Lima, 2020).

Em relação às aulas de Psicologia da Criança, lembrou a ex-aluna Maria Inês Soares: “Jean Piaget era um teórico bastante estudado [...]. As

2 As informações sobre o concurso integram o dossiê da professora aposentada Aglaé d'Ávila Fontes, localizado no Arquivo Setorial da Divisão de Movimentação e Registros (Dimor); Departamento de Pessoal (DP); e Gerência de Recursos Humanos (GRH) da Universidade Federal de Sergipe.

3 Aglaé Fontes informou que lecionou ainda a disciplina Psicologia Geral na UFS. Fontes (2018).

aulas eram superdinâmicas, a partir dos conteúdos programáticos da Educação Infantil: teoria e prática [...] com jogos, dramatização, brinquedos cantados, e daí surgiram os bonecos de vara e manipulados [...]” (Maria Inês Melo Soares, 2020).

2. O teatro como recurso pedagógico e atividade de extensão do Centro de Cultura e Arte (Cultart)

O incentivo da professora Aglaé Fontes para o uso da arte como recurso pedagógico, com ênfase na cultura popular, foi também lembrado pela ex-aluna Neli de Almeida:

[...] Ela envolvia a gente com essa força que ela sempre teve, essa visão de mundo, essa visão no campo da arte [...] era uma coisa que me atraía, e eu levei pra minha sala de aula [...] ela estimulava muito pra que a gente trabalhasse em cima disso [...] a lúdica pra chegar à criança, pra envolver a criança na aprendizagem. Sempre trabalhando os brinquedos, brincadeiras populares [...]. Então ela levava isso pra sala de aula, claro, envolvendo o assunto, a matéria, mas sem deixar pra trás as raízes fortes da nossa cultura. Ela dizia sempre assim: ‘A gente não ama aquilo que não conhece’. Essa era uma frase dela. ‘Então vocês precisam conhecer para amar’. Ela fazia a gente amar a arte através do conhecimento que passava para a gente [...] (Neli de Almeida Tavares, 2020).

E foi nesse contexto de valorização da arte no processo educativo que nasceu o grupo de teatro de bonecos Mamulengo de Cheirosos. Inicialmente, como um trabalho da disciplina Psicologia do Adolescente. Posteriormente, o grupo, trabalhando sobretudo temas da cultura popular sergipana, passaria a desenvolver suas atividades nas instalações do Centro de Cultura e Arte (Cultart)⁴, unidade da UFS, criada em 1974,

⁴ O Cultart nasceu como Coordenação de Cultura e Arte. Mais sobre o assunto, ver Lima e Souza (2018).

responsável pelas ações de extensão da relacionadas à cultura e à arte (LIMA; SOUZA, 2018).

Em 1977, Aglaé Fontes foi designada para compor a comissão da UFS, presidida pela madre Albertina Brasil⁵, encarregada do plano de aplicação do programa “Bolsa Trabalho/Arte”, do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido pela Fundação Nacional de Arte (Funarte), em parceria com outras universidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1977). A comissão contava ainda com os professores Clodoaldo Alencar Filho e Maria Olga Barreto e dois representantes do Diretório Central de Estudantes (DCE). O programa visava incentivar projetos artísticos por meio da concessão de bolsas para alunos dos cursos de artes ou envolvidos em atividades artísticas.

Como a UFS não oferecia cursos voltados às artes, foram estabelecidos critérios para a seleção dos participantes. Os candidatos deveriam apresentar um projeto nas áreas de música, artes visuais ou artes cênicas; “[...] possuir tendência artística comprovada; estar engajado em um grupo artístico da UFS ou da comunidade; ter rendimento escolar satisfatório; carência socioeconômica [...]” (LIMA; SOUZA, 2018, p. 50). O aluno que atendesse aos critérios e tivesse o projeto aprovado pelo Cultart receberia, como suporte para o desenvolvimento da proposta, uma bolsa mensal de Cr\$ 600,00 (seiscentos cruzeiros)⁶ e cumpriria uma carga horária de 20 horas semanais.

Aglaé Fontes passou a atuar no Cultart em 1977, onde foi diretora substituta e interina, coordenadora de cursos e coordenadora do proje-

5 Albertina Brasil Santos (1925-2004) nasceu em Pouso-Alegre (MG), formou-se em Serviço Social (Campinas-SP) e fazia parte da Congregação Missionárias de Jesus Crucificado. Foi responsável pela criação da Escola de Serviço Social de Sergipe, que depois foi integrada à UFS. A professora foi uma das criadoras do FASC, em 1972, e também teve grande envolvimento com outros projetos de extensão da Universidade Federal de Sergipe. Em 1978, foi convidada a trabalhar na Funarte; inicialmente foi cedida pela UFS por dois anos, mas a professora não retornou para essa universidade. Ver Lima (2012).

6 À época, o salário mínimo em Sergipe correspondia a Cr\$ 787,20. Com informações disponíveis em: <https://legis.senado.leg.br/norma/502250/publicacao/1570698>

to Bolsa Trabalho/Arte (1980-1981). No período de 1980 a 1982, trabalhou no Cultart por tempo integral. Depois, a professora voltou a dedicar-se exclusivamente às atividades docentes em sala de aula⁷.

3. O programa Bolsa Trabalho/Arte

No programa Bolsa Trabalho/Arte, a professora orientou pesquisas voltadas ao teatro e à cultura popular desenvolvidas no Cultart. Vários artistas de grupos sergipanos, que posteriormente ganharam projeção local e nacional, participaram do programa Bolsa Trabalho/Arte na UFS. O ator e diretor do grupo de teatro Imbuuçã⁸, Lindolfo Amaral, que foi bolsista do programa, na época estudante do curso de Biologia, relembrou: “Meu primeiro trabalho de pesquisa foi sobre o teatro sergipano na década de 1930, orientado pela professora Aglaé Fontes. Tínhamos encontros individuais e coletivos [...] fomos muito bem orientados [...], ela não exigia que cumpríssemos horários, mas que apresentássemos produção” (Lindolfo Alves do Amaral Filho, 2018).

Paulo Roberto Nascimento, na época aluno do curso de Geografia, que também participou do programa Bolsa Trabalho/Arte, contou sobre as pesquisas de campo que realizou sob a orientação da professora Aglaé Fontes:

[...] Aglaé nos dava orientação sobre como fazer as pesquisas. [...] Todos os dias, tínhamos reunião para discutir dias, locais, escolha dos grupos [a pesquisar]. Por exemplo, Reisado de dona Lalinha⁹: histórico, local, número de componentes, a vida da responsável e

7 As informações constam no dossiê da docente aposentada (UFS) Aglaé d'Ávila Fontes.

8 O grupo Imbuuçã foi criado em 1977 e permanece atuante; já se apresentou em vários estados do país e no exterior. Com informações de Amaral Filho (2018).

9 Eulália Maria das Virgens Amâncio (1911-1996) nasceu em Laranjeiras (SE). Filha de um chefe de Reisado, começou a dançar o folguedo aos quatro anos de idade. Aos 13 anos, assumiu o papel de dona Deusa, personagem feminina mais importante do folguedo. Para mais informações, ver Alencar (1998).

dos componentes, músicas, instrumentos, bailados, coreografias, figuras dançantes, etc. [...] Ela pegava o acordeom de oito baixo e cantava com o grupo [de bolsistas] para que pegássemos os ritmos e tons das melodias. A equipe tinha direito a um gravador, fitas-cassete, cadernos para transcrever a pesquisa, máquina fotográfica, caneta, lápis, borracha e formulário para relatório, que seria encaminhado para o MEC, para o Pró-Memória¹⁰, que confeccionaria livretos para distribuição [...]. Fazíamos as pesquisas para a professora desenvolver trabalhos e encaminhar para o MEC. Esses livros eram encaminhados diretamente para o Cultart, secretarias de educação do estado e municípios, bibliotecas e para os grupos folclóricos e afins [...] (Paulo Roberto Gomes do Nascimento, 2020).

Observa-se, na fala de Paulo Roberto Nascimento, que as orientações da professora Aglaé estavam voltadas para uma metodologia de pesquisa participativa, integrando pesquisador e pesquisados, com o compromisso de compartilhamento dos resultados das investigações com os sujeitos e grupos investigados. O produto das pesquisas seria ainda divulgado para diversos públicos. Esse trabalho estava em consonância com as orientações da Carta do Folclore Brasileiro, de 1951, atualizada em 1995, que incorporava recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a pesquisa, promoção e salvaguarda das tradições da cultura popular¹¹ (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1951).

Na década de 1980, o Cultart, antes instalado na Rua Itabaiana, 566, bairro São José, passou a funcionar no antigo endereço da Faculda-

10 A Fundação Nacional Pró-Memória (1979-1990) foi um órgão público, supervisionado pelo Ministério da Educação e Cultura, criado com o objetivo de dinamizar as políticas culturais relacionadas à preservação do patrimônio cultural. Mais informações disponíveis em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/53/fundacao-nacional-pro-memoria-1979-1990>.

11 Sobre o assunto, ver a Carta do Folclore disponível em: www.fundaj.gov.br.

de de Direito¹² da UFS, num prédio histórico, construído em 1874, que dispunha de diversas salas, pátios, auditório e ampla área externa (Figura 1). Os três porões da nova sede foram limpos, pintados e passaram a ser utilizados por grupos participantes do Bolsa Trabalho/Arte.

Figura 1 – Fachada do prédio-sede da Cultart-UFS (anos de 1980)



Fonte: Núcleo de Documentação e Memória do Centro de Criatividade.

Inicialmente, dois porões do antigo prédio foram ocupados pelos grupos Imbução e Mamulengo de Cheiroso; e o terceiro, por outros que utilizavam o espaço para guardar seus materiais, “[...] porque essa era também uma responsabilidade da UFS, dar apoio logístico aos universitários que estavam desenvolvendo projetos” (Aglaré d’Ávila Fontes, 2020).

12 Avenida Ivo do Prado, 612, bairro São José-Aracaju (SE).

4. OS GRUPOS DE TEATRO

O Grupo Mamulengo de Cheiroso, formado por alunas do curso de Pedagogia da UFS, ganhava, assim, um espaço adequado para as suas produções, como também para receber cursos de aperfeiçoamento. Segundo Neli Tavares (2020),

[...] a preocupação da professora Aglaé era que a gente, como bol-sista de arte, tivesse todo o embasamento do que estava fazendo. Tanto que ela trazia técnicos e diretores de fora que trabalhavam com teatro de bonecos. Teve o Augusto¹³, de Recife [...]. A gente tinha aula de manipulação, de dicção, todos os aspectos necessá-rios para a gente ser, como a gente diz hoje, um bonequeiro. Todo mundo fazia de tudo um pouco: a confecção dos bonecos, depois do corpo tinha a roupa, cenário, cenografia, sonoplastia. Era para a gente ter a visão de tudo, depois cada um ia se especializando [...]. (Neli de Almeida Tavares, 2020).

Originalmente, o Mamulengo era formado por Neli de Almeida Ta-vares, Ninfa Maria Mendonça, Dária Maria de Melo Santos, Maria Inês Melo Soares, Sônia Mendonça de Oliveira, Florípedes Guimarães, Ana Emília Nunes Vieira e pela professora Aglaé Fontes. Mesmo depois de concluírem o curso de Pedagogia, algumas das integrantes do Mamu-lengo de Cheiroso permaneceram no grupo por certo tempo, e novos integrantes foram incorporados; entre eles, Augusto Barreto¹⁴, aluno do curso de Pedagogia na UFS, que assumiu posteriormente o comando do Mamulengo¹⁵.

13 Neli de Almeida Tavares se refere ao mestre Fernando Augusto Gonçalves Santos, do Ma-mulengo So-Riso, fundado em Olinda (PE) no ano de 1975. Ver Biblioteca Itaú Cultural (2017; 2018). Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo115508/mamu-lengo-so-riso>; <https://www.itaucultural.org.br/o-mamulengo-brasileiro-vai-entrando-e-to-ma-assento>.

14 Nome artístico do ator José Augusto Barreto Doria.

15 Aglaé Fontes é ainda a consultora do grupo e autora da maior parte das peças encenadas pelo Mamulengo de Cheiroso.

A partir de atividades realizadas no Cultart, foram criados os grupos parafolclóricos¹⁶, a exemplo do Grupo Kaçuá”, formados por alunos do Bolsa Trabalho/Arte, visto durante uma apresentação na figura a seguir.

Figura 2 – Grupo Kaçuá, apresentação do “Guerreiro Vencedor”, no IX Festival de Arte de São Cristóvão (FASC) (1980)



Fonte: Assessoria de Comunicação da UFS. Acervo do Arquivo Central da UFS.

No registro anterior (Figura 2), o grupo parafolclórico Kaçuá apresenta o “Guerreiro Vencedor” no IX FASC, na Praça do Convento São Francisco, em São Cristóvão (SE). No registro, é possível identificar em primeiro plano o Mestre Guerreiro, interpretado por Mariano Antônio¹⁷; atrás dele, vê-se a Rainha; seguida provavelmente pela Lira ou

16 São representações de grupos folclóricos autênticos feitas por grupos não folclóricos a partir de estudos e ensaios regulares. Ver Carta do Folclore Brasileiro (1951).

17 Mariano Antônio Ferreira (1962-1995) foi um ator, diretor e professor sergipano. Era graduado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe e se dedicava ao teatro e à pesquisa da cultura popular. Mariano foi diretor do Centro de Criatividade de maio a julho de 1995. Um acidente automobilístico interrompeu a vida do ator. Com informações de Menendéz (2021).

contramestras; e, no final, o Palhaço, interpretado por Augusto Barreto. Para compreender e representar o folguedo, os bolsistas contaram com orientações do Mestre Euclides, chefe do grupo folclórico Guerreiro Treme-Terra¹⁸, que também se apresentava no IX FASC (BARRETO, 2021). A Valorização dos mestres e grupos folclóricos autênticos e o incentivo à formação de grupos parafolclóricos são formas de ampliar o alcance das manifestações da cultura popular. A ressalva feita à formação de grupos parafolclóricos é a de que eles nunca se apresentem como se fossem autênticos.

Na Universidade Federal de Sergipe, a professora Aglaé criou também o grupo de teatro Expressionista da UFS, formado por alunos do programa Bolsa Trabalho/Arte, outros universitários e, eventualmente, atores convidados. Diferentemente do Mamulengo de Cheiroso, que nasceu inicialmente como um recurso pedagógico, o Expressionista propunha-se a trabalhar o teatro como expressão artística. Aglaé Fontes escrevia textos, dirigia o grupo e participava eventualmente do elenco, integrado também por alguns ex-alunos da Escolinha de Música e do Serviço Social da Indústria (SESI), que, àquela altura, eram universitários. Algumas vezes, a direção da peça era feita por Alencar Filho.

As principais montagens do grupo Expressionista da UFS foram: “A grande estiagem”, de Isaac Godim; “O Banquete”, de Lúcia Benedetti; “Brefaias” e “Ensaio Geral”, estas duas últimas de autoria de Aglaé Fontes, escritas na década de 1970. Manifestações da cultura popular sergipana, levantadas a partir de pesquisas da autora, eram evidenciadas nos seus textos. Assim, o cordel, os repentes, as credices, os mestres e brincantes, com suas danças e folguedos, ganhavam também visibilidade nos palcos locais e de outros estados por meio da dramaturgia de Aglaé Fontes.

18 O Guerreiro Treme-Terra foi um grupo folclórico de Guerreiro criado em 1962, por Euclides José dos Santos, o Mestre Euclides (1942-1994), em Aracaju, inspirado no Guerreiro de Alagoas. É um desmembramento do Reisado, que pertence ao ciclo natalino, do qual herdou a linha melódica. Sobre Guerreiro e Reisado ver Alencar (1998).

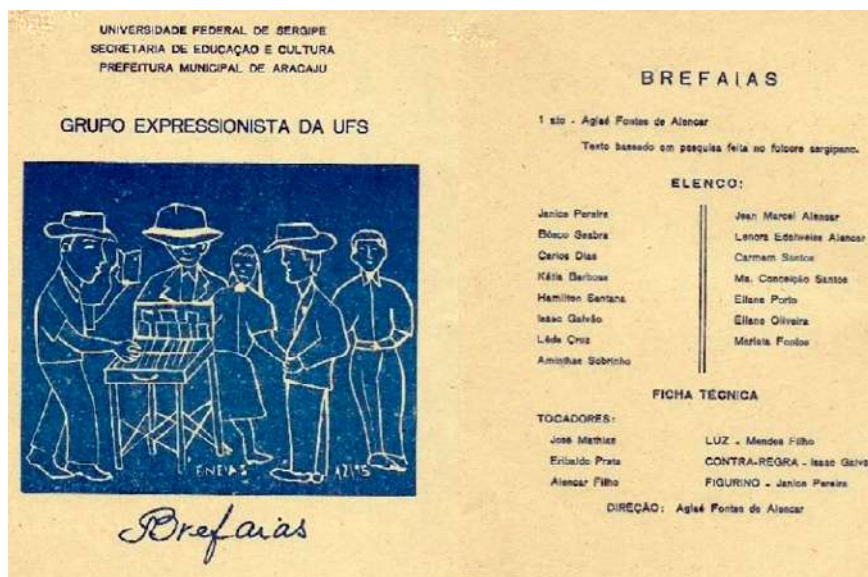
A crítica social e a linguagem do povo presentes nos textos eram também aspectos marcantes na obra da dramaturga, o que, por vezes, desagradava os censores encarregados de fiscalizar as produções teatrais levadas aos palcos na década de 1970, quando o país ainda vivia a ditadura militar instalada em 1964. Maria Conceição Vieira Santos, ex-aluna do SESI, a qual, nos anos finais da década de 1970, reencontrou no Grupo Expressionista sua antiga diretora, lembrou:

[...] Quando entrei na universidade vi que existia o grupo Expressionista. Fui lá conversar com ela [Aglaré] e dizer que eu tinha interesse, e aí foi muito bom. Ela na direção, e também tinha o apoio do professor Alencar, naquela época seu companheiro. E era uma época de ditadura, muito difícil [...] Então, através do folclore, principalmente, a gente fazia as críticas e as abordagens necessárias para não parar no tempo, e o teatro ser o grande viés de desenvolvimento das pessoas em pleno período ditatorial (Maria Conceição Vieira, 2020).

Os textos, submetidos à análise prévia do Departamento de Censura da Polícia Federal (DCPF), só poderiam ser encenados após a liberação, na maioria das vezes, condicionada a diversos cortes. No caso das peças de Aglaé Fontes levadas ao palco pelo grupo Expressionista da UFS, as restrições eram geralmente dirigidas a algumas palavras consideradas ofensivas. À peça “Brefaias”, a censura impôs dez cortes. Sobre o ocorrido, Aglaé ponderou: “A peça se passa no mercado de Aracaju, tem que ter palavrão [...] faz parte até do linguajar. Quando você estuda a cultura popular, descobre isso [...]. Tentei explicar esse fato para a Polícia Federal, mas sem grande sucesso” (Aglaré d’Ávila Fontes, 2018).

O programa de Brefaias, apresentado a seguir, traz informações sobre o texto, elenco, ficha técnica e direção da peça.

Figura 3: Programa da peça Brefaias (s/d)



Fonte: Acervo de Aglaé Fontes. 22cm X 16cm. Capa e p. 3. Ilustração de Eneas.

A ilustração da capa do programa de Brefaias (Figura 3), de autoria do xilogravurista Eneas¹⁹, remete ao vendedor de cordel, personagem central da peça, e traz os nomes dos apoiadores do espetáculo: UFS, Secretaria de Educação e Cultura, e Prefeitura Municipal de Aracaju. A página 3 apresenta o elenco e informa que o texto, de Aglaé Fontes, foi baseado em pesquisa feita no folclore sergipano. Dos atores que se tornaram conhecidos no estado, estão: Bosco Seabra (falecido), Carlos Dias, hoje advogado, e Isaac Galvão, que continua a atuar no teatro e preside atualmente a Sociedade de Cultura Artística de Sergipe (SCAS). O programa do espetáculo indica ainda que os dois filhos de Aglaé e Alencar, Jean Marcel Alencar e Lenora Edelweiss Alencar (com dez e oito anos de idade, respectivamente); a mãe de Aglaé, Mariêta Fontes,

¹⁹ Eneas Tavares dos Santos (1931) é xilogravurista, já tendo publicado álbuns com seus trabalhos em Sergipe, onde iniciou artisticamente. Com informações de Barreto (2006).

e o marido, Clodoaldo Alencar Filho²⁰, faziam parte do elenco. O programa da peça faz também referência ao grupo Guerreiro Treme-Terra, homenageado no espetáculo.

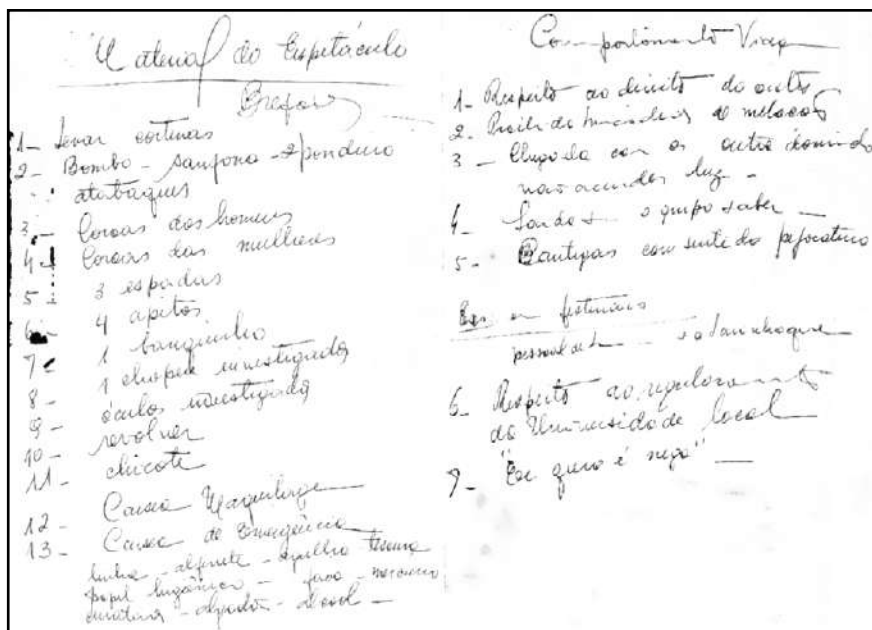
Lígia Maria Fontes de Oliveira, que era aluna do curso de Serviço Social, ex-aluna e depois professora da Escolinha de Música e integrante do Expressionista, lembrou de uma das viagens para fora do estado de que participou com o grupo.

A gente se apresentou em muitos lugares, como na Universidade Federal de Alagoas; em festivais em Campina Grande, Paraíba; na Bahia; no FASC, em São Cristóvão; e em outros municípios de Sergipe. O grupo era muito convidado para eventos culturais. O auge da gente foi uma apresentação da peça Ensaio Geral, na Gama Filho, no Rio de Janeiro. A gente dançava Reisado; a história começava assim, um Reisado. Ficamos hospedadas na própria faculdade, umas 25 pessoas. A viagem de ônibus durou dois dias. Aglaé levava acordeom, a gente cantava e ensaiava dentro do ônibus para passar o tempo. Fomos a convite da Gama Filho, e a nossa plateia era toda de alunos. Nos apresentamos uns dois ou três dias. Levamos o folclore de Sergipe para que os alunos de lá conhecessem (Lígia Maria Fontes Oliveira, 2019).

Viajar com um grupo de jovens atores, para além da logística apropriada à realização do espetáculo, decerto pedia a definição de algumas regras para um bom convívio. Antigas anotações de Aglaé Fontes, acerca de uma excursão com o grupo Expressionista, indicam a postura da professora no comando dessas viagens.

20 Aglaé Fontes foi casada como o professor, ator, escritor, ex-reitor e vice-reitor da Universidade Federal de Sergipe Clodoaldo Alencar Filho no período de 1964 a 2004. Com informações fornecidas por Fontes (2018).

Figura 4: Anotações para viagem do grupo Expressionista/UFS



Fonte: Acervo de Aglaé Fontes p. 1 e 4.

Na Figura 4, na página à esquerda, Aglaé Fontes listou o *Material para o Espetáculo Brefaias*, composto por cortinas, instrumentos, adereços, maquiagem, entre outros itens. Na página vista à direita, na mesma figura, a professora enumerou itens sobre o comportamento recomendado para a viagem. Entre esses lembretes, estavam: respeito aos direitos dos outros; proibidas brincadeiras de “melação”; na chegada não acender a luz com o colega dormindo; não cantar músicas com sentido pejorativo; respeito ao regulamento da universidade local e “Eu quero é nega”. Quanto à última observação, trata-se de uma fala de uma personagem da peça *Brefaias* que, certamente, atores e/ou atrizes estavam a proferir. Esse comportamento, pelo visto, não era aprovado pela diretora. Disciplinadora, exigente, organizada, talentosa, metódica e respei-

tosa no trato com todos foram algumas das características atribuídas à professora por entrevistados nesta pesquisa.

Sobre as primeiras impressões que teve da atriz Aglaé, rememorou o ator e diretor Lindolfo Amaral:

Primeiro eu vi a Aglaé atriz, era uma excelente atriz, é uma excelente atriz [...] tinha um trabalho extremamente instigante, porque, além de ser uma excelente atriz, concentrada no seu ofício [...], Aglaé cantava muito bem, canta muito bem. Toca sanfona, toca percussão, cria. Eu me lembro. Eu me lembro de **Aglaé tocando num pote, com um abano**. Então, ver aquela mulher em cena, íntegra no seu ofício, era uma coisa impressionante. Eu via no Atheneu, depois vi no Festival de Arte de São Cristóvão. [...] Como autora, é uma pessoa que pesquisa muito na área popular, e ela leva esse trabalho para a dramaturgia [...] (Lindolfo Alves do Amaral Filho, 2018).

A mesma dedicação com que conduzia seu fazer artístico Aglaé buscava inculcar no grupo. Para a diretora teatral, apenas gostar de fazer teatro e ter talento não bastavam. Era preciso estudar, investir na técnica, manter a disciplina dos ensaios, trabalhar corpo, voz e assistir a espetáculos. Adiante, um fragmento de um texto datilografado, encontrado junto a *scripts* de peças que foram fornecidas pela autora. Nele, de forma espirituosa, são repassadas algumas orientações para atores.

Por favor, atores, tenham a bondade de dizer as coisas com naturalidade. Encher a boca, rouquejar num berreiro, tropejar, inchar as veias do pescoço, é para sargentos e leiloeiros. E não batam no ar dessa maneira com gestos tão pesados e tão grossos que logo, feitos bonecos de corda, perderão a graça [...]. Porque senão... dói. Dói no peito, dói no coração, dói até no saco ver um rapagão pretencioso pegar um texto com picareta para abrir no silêncio buracos como mineiro no fundo de uma mina em vez de abrir janelas [...]. Dói, dói e dá vontade de bater no fulano, que mal se

vê num palco, quer se fazer mais piedoso que Cristo, quer se fazer mais cruel do que Herodes [...] sem ver que faz apenas papel de palhaço. Depois de Brecht, teatro não é isto de chorar piedosamente ou ganir de revolta. O ator antes de tudo é o próprio ator, teatro é discussão [...] (JORNAL PRIMEIRO ATO, 1976).

A crítica aos exageros performáticos, feita com certos gracejos, sobre como um ator não deve atuar, é referenciada como “um conselho de Hamlet com ideias de Brecht”, extraída de um jornal mineiro.

Ainda em relação às atividades de extensão e pesquisa ligadas à cultura e à arte desenvolvidas por Aglaé Fontes, na UFS, destaca-se a sua participação, juntamente com Cladoaldo Alencar Filho, então seu esposo, na maioria das edições do Festival de Artes de São Cristóvão (FASC) criado em 1972, e no Encontro Cultural de Laranjeiras, iniciado em 1976.

Nas edições do FASC, Aglaé Fontes assumiu diversas funções, desde a coordenação de ornamentação (1972) à coordenação geral (1980). No festival, ela atuou também como mediadora cultural, trabalhando na divulgação do evento na imprensa, dispensando atenção a grupos folclóricos e ainda dirigindo as apresentações dos grupos Expressionista, Orquestra Experimental da Escolinha de Música, Coral Expressionista e Mamulengo de Cheiroso (SANTOS, 2014).

No Encontro Cultural de Laranjeira, Aglaé Fontes proferiu palestras, conduziu mesas de discussões, levou peças de teatro, estabeleceu diálogo com pesquisadores de vários estados do país e incentivou a participação de estudantes, representantes do folclore local e da comunidade no evento. Pensando na preservação da memória do Encontro, Aglaé Fontes cuidou, durante sua gestão na Secretaria Especial de Cultura do Estado, de uma publicação sobre os 20 anos do Encontro Cultural de Laranjeiras. Para a coordenação geral da produção, Aglaé convidou o folclorista Bráulio do Nascimento, que reuniu 33 comunicações apresentadas ao logo de duas décadas de realização do evento. Para Aglaé Fontes, o Encontro Cultural de Laranjeiras constitui-se num

foco de resistência cultural em defesa do folclore; portanto, as ideias defendidas por seus participantes precisavam ser registradas, evitando, assim, o caminho do esquecimento (ALENCAR, 1994).

Considerações finais

Na Universidade Federal de Sergipe, a intelectual Aglaé d'Ávila Fontes ampliou suas pesquisas ligadas às temáticas da cultura popular, dando visibilidade a diversas manifestações presentes por todo o estado de Sergipe, atuando mais uma vez como mediadora cultural.

Na universidade, Aglaé Fontes atuou no ensino, pesquisa e extensão. No Cultart/UFS, teve uma atuação destacada em prol da cultura popular, resultando, por exemplo, na criação dos grupos de teatro Expressionista e Mamulengo de Cheiroso. Na sua atuação nesse Centro de Cultura e Arte da universidade, a intelectual utilizou o teatro como uma possibilidade concreta de formação dos estudantes e, ao mesmo tempo, de incentivo à arte ligada à cultura popular sergipana.

FONTES E REFERÊNCIAS

ALENCAR, Aglaé d'Ávila Fontes. Apresentação. In: **Encontro Cultural de Laranjeiras-20 anos**. NASCIMENTO, Bráulio (Org). Governo de Sergipe- Secretaria Especial de Cultura e Fundação Estadual de Cultura. Expressão Editorial Ltda, 1994.

ALENCAR, Aglaé D'Ávila Fontes. **Danças e folguedos**- Iniciação ao Folclore Sergipano. Secretaria e Estado da Educação do Desporto e Lazer. Aracaju (SE), 1998.

AMARAL FILHO, Lindolfo Alves. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2018.

BARRETO, José Augusto. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2021.

BARRETO, Luiz Antônio. **Farinhada. Xilogravuras de Eneias Tavares Santos** - Eneias um artista popular. Serigy a História de um povo, 2006. Disponível em: http://clientes.infonet.com.br/serigysite/ler.asp?id=211&titulo=Folclore_Sergipano. Acesso em 12 jun. 2019.

CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO (1951). Disponível em: Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO- **Relatório de Atividades, 1977** (CECH/DED- Caixa Nº 7, Nº 13/Item 34).

FONTES, Aglaé d'Ávila. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro, 2018.

FONTES, Aglaé d'Ávila. Entrevista concedida a Luiz Carlos Dussantus, 2020.

JORNAL PRIMEIRO ATO, 1976 s/p (transcrição em página datilografada). Acervo de Aglaé d'Ávila Fontes.

LIMA, Ana Paula Soares Lima. **Educação e Cultura: aspectos desenvolvidos pela professora Albertina Brasil em Sergipe**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFS 2012.

LIMA, Ana Paula Soares; SOUZA, Josefa Eliana. **Desdobramentos da extensão universitária na recém-criada Universidade Federal de Sergipe (1968-1980)**. Revista Entreideias, v. 7, n. 1, p. 51-58 jan./jul, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/16991>. Acesso em: 5 set. 2020.

LIMA, Iara Campelo. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2020.

MENENDÉZ, Maria das Graças Costa Souza de. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2021.

NASCIMENTO, Paulo Roberto Gomes do. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2020.

OLIVEIRA, Lígia Maria Fontes. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2019.

SANTOS, Mislene Vieira dos. **Da ditadura à democracia: o Festival de arte de São Cristóvão (FASC) e a política cultural sergipana (1972-1995)**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em História) – São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SOARES, Maria Inês Melo. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2020.

TAVARES, Neli de Almeida. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Atividades da Faculdade de Educação, 1977**(CECH/DED. Caixas 7 e 13. Arquivo Central UFS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Portaria 269/1977**. Designa Aglaé d'Ávila Fontes para compor a Comissão de Planejamento, execução e supervi-

são do Programa Bolsa Trabalho e Arte. Disponível no Dossiê da docente aposentada (Dimor/GRH/DP).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Portaria 259/80**. Designa Aglaé d'Ávila Fontes coordenadora de curso Cultart. Disponível no Dossiê da docente aposentada (Dimor/GRH/DP).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Portaria 462/78**. Designa Aglaé d'Ávila Fontes para trabalhar 12 horas no Cultart. Disponível no Dossiê da docente aposentada (Dimor/GRH/DP).

VIEIRA, Maria Conceição. Entrevista concedida à Rísia Rodrigues Silva Monteiro em 2020.

SITES CONSULTADOS

www.portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/53/fundacao-nacional-pro-memoria-1979-1990

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo115508/mamulengo-so-riso>

<https://www.itaucultural.org.br/o-mamulengo-brasileiro-vai-entrando-e-to-ma-assento>.





PEDRO DO COUTTO E A ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA DA GUERRA DO PARAGUAI NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

ANDRÉ MENDES SALLES

INTRODUÇÃO

Partimos do entendimento de que o livro didático é um “artefato [que] está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares” (OLIVEIRA, 2009, p.13), estando em “estreita relação biunívoca” com a “disciplina que o usa como recurso didático” (STAMATTO, 2009, p. 23). Tanto na elaboração curricular em geral, quanto na produção de materiais didáticos, em específico, é realizado um processo de seleção de conteúdos e saberes. Dito isto, é preciso levar em consideração que no processo de produção de livros didáticos, os autores/editoras levam em conta as exigências do currículo, já inscritas nas políticas curriculares, pois visam ter seus livros aceitos pelos órgãos públicos de Educação e tê-los adotados e utilizados pelas escolas públicas e particulares. Dito de outra maneira, além da própria ciência de referência, o currículo prescrito é uma das fontes para a produção de materiais didáticos.

Outra questão a ser destacada diz respeito ao processo de seleção dos conteúdos curriculares que compõe os currículos e os livros didáticos. Nesse processo existem conflitos diversos, tanto concernente aos conteúdos em si, como relativos a forma como serão abordados, teórica e didaticamente. Nesse sentido, entendemos a produção de livros

didáticos, assim como a elaboração curricular, como um “terreno de grande contestação, fragmentação e mudança” (GOODSON, 1997, p. 27). Em outras palavras, a produção de livros didáticos de cada época reúne tensas discussões e conflitos, como, por exemplo, os discursos legitimadores da disciplina de referência – e suas instituições – assim como as questões de ordem político-pedagógica, referenciadas nas (re) definições curriculares.

Pedro do Coutto foi um autor de manuais didáticos de História e professor do Colégio Pedro II nas primeiras décadas do século XX. Escreveu, em 1918, importante manual didático usado pelos estudantes do colégio, intitulado *Pontos da História do Brasil*. O objetivo do livro era sintetizar “pontos do programma da cadeira de Historia do Brasil do Collegio Pedro II”. Segundo Gasparrelo (2004), a docência foi a principal atividade desenvolvida por Coutto. Exerceu a atividade docente em diversas instituições de ensino na capital carioca, como no Colégio Pedro II – no qual foi professor catedrático de História do Brasil no Internato -, na Escola Normal, além de outras instituições mantidas pela prefeitura. Além de atuar como professor de História lecionou também matemática. De 1926 a 1930, Coutto chegou a assumir a função de Diretor da seção de internato do Colégio Pedro II.

Para Nadai (1992-93), o ensino de História foi introduzido oficialmente nos currículos da escola secundária brasileira com a fundação do Colégio Pedro II, em 1838. Até as primeiras décadas do período republicano, o Colégio Pedro II era considerado um dos principais – senão o principal – colégio secundário brasileiro, constituindo-se como uma referência, inclusive curricular, para outras instituições educacionais (VECHIA E LORENZ, 1998). Conforme Vechia e Lorenz (1998):

Através dos anos, os programas de ensino do Colégio [Pedro II] exerceram influências, ainda que de forma indireta, sobre as escolas secundárias existentes nos meados do século XIX e as que surgiram em número crescente até o final do Império e inclusive nos primeiros anos da República. [...]

Os demais colégios eram incentivados a adequar os seus currículos e programas aos do Colégio Pedro II, principalmente a partir de 1854, quando os exames preparatórios passaram a ser realizados em conformidade com os programas daquela instituição. A lógica exigia, portanto, a adoção ou emulação desses programas pelos colégios provinciais ou particulares.

No período republicano a influência do Colégio se fazia sentir de forma direta. Através do sistema de equiparação, os colégios públicos ou particulares que desejassem ter os privilégios do Colégio de Pedro II, deveriam adotar currículos e programas iguais ou semelhantes aos do mesmo e submeter-se à fiscalização do poder central. Pretendia-se, dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino secundário pela padronização e funcionamento dos colégios em todo o país (p. vii-viii).

A temática Guerra do Paraguai aparece pela primeira vez no currículo do Colégio Pedro II¹, no “Programma de ensino para o anno de 1877”, quer dizer, aproximadamente 7 anos após a finalização do conflito². Contudo, estava inscrita não no programa de “História do Brazil”, que só chegava até a independência (1822), mas no de “História Contemporânea”, intitulado apenas como “Guerra do Paraguay”³. No Programa de ensino de 1878, a temática desaparece do currículo para retornar no programa seguinte, de 1882, desta feita no “Programa de ensino de Historia e Chorographia do Brazil”, com o título: “Guerra contra a Banda Oriental na República Oriental do Uruguay, 1864 a 1865. Intervenção

1 E muito provavelmente, pela primeira vez, no currículo da educação secundária brasileira.

2 Vechia e Lorenz (1998) organizaram em um livro os programas de ensino da escola secundária brasileira de 1850 a 1951. Nesse livro documental obtivemos as informações a respeito dos programas de ensino do Colégio Pedro II.

3 No programa de História Contemporânea, é indicado o livro “Resumo da Historia Contemporânea por um professor”, sem mais indicações. Acreditamos que tal livro possa ser uma apostila de algum professor da instituição. No Programa de “Historia do Brazil”, o livro Lições de Historia do Brazil, de Joaquim Manoel de Macedo é indicado. (VECHIA e LORENZ, 1998).

indébita do ditador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay, 1864-1870” (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 108)⁴.

Os termos pelos quais esse tema se fez presente no programa de 1882 já sugere a abordagem a ser seguida, denotada pela expressão “intervenção indébita do ditador López”. Esse mesmo texto reaparece nos programas de ensino seguintes, os dos anos de 1892, 1893, 1895 e 1898. Pressupomos que as aulas e os livros didáticos produzidos nesse período tenham seguido esta orientação já pré-determinada nesses mesmos programas de ensino. Em relação ao programa de ensino de 1912, o tema Guerra do Paraguai aparece justaposto na expressão genérica “O Segundo Império”, ficando o conteúdo implícito. No programa de 1915, organizado por Escragnolle Doria e João Ribeiro, o referido conteúdo voltou a se tornar explícito no currículo, intitulado apenas de “Guerra do Paraguay”⁵. (VECHIA e LORENZ, 1998).

Boa parte dos manuais didáticos escritos entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX – dentre eles o de Coutto (1920)⁶ –, trazia informações na capa ou no próprio título/subtítulo da obra, indicando o *lugar institucional* do escritor, como: *professor do Colégio Pedro II, professor do Gymnasio Nacional, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Membro da Academia Brasileira de Letras*, dentre outros. Pressupomos que tal fato não seja apenas uma preocupação em indicar ao público leitor o lugar-institucional do autor, mas uma estratégia editorial para transmitir confiabilidade à obra – a partir do lugar

4 O livro *Lições de História do Brasil*, de Luiz de Queiroz Mattoso Maia é indicado nos programas de ensino de 1882, 1892, 1893, 1895, 1898, nos quais o Colégio se encontrava com o nome *Gymnasio Nacional* nos quatro últimos programas, só voltando a chamar-se *Collegio de Pedro II* no ano de 1911. A alteração do nome do prestigiado colégio se deu devido a mudança do regime político para o republicano, em 1889. Esta atitude buscava apagar da memória recente do Brasil os feitos e instituições relacionados ao regime precedente, sobretudo àquelas ligadas a figura do antigo imperador. (VECHIA e LORENZ, 1998).

5 Os programas de ensino de 1926 e 1929 indicam, dentre outros, o livro *Pontos da História do Brasil*, de Pedro do Coutto, livro examinado neste texto. (VECHIA e LORENZ, 1998).

6 Segundo Gasparello (2004), a primeira edição de *Pontos da História do Brasil*, de Pedro do Coutto, se deu em 1918. Examinamos a edição de 1920.

de relevo daquelas instituições – perante seu público leitor e perante os órgãos públicos responsáveis pela avaliação, indicação e adoção do livro. Pedro do Coutto (1920) chega a afirmar, em seu prefácio, que o seu livro foi organizado segundo os “pontos do programma da cadeira de História do Brasil do Collegio Pedro II”.

Em longo prefácio, Coutto faz questão de deixar clara a sua posição política, se autodenominando como um “radical republicano”. O autor já antecipa que, em relação a alguns temas, se desvia, se distancia de interpretações que são correntes e hegemônicas. A Guerra do Paraguai é um desses temas. O autor questiona o papel histórico exercido pela princesa Isabel, defendendo que sua ação em relação à abolição da escravidão teria sido secundária, pois “ella [princesa Isabel] se viu sem forças para se oppôr á formidável pressão do povo brasileiro” (p. 7); quanto à Guerra do Paraguai, o autor afirma que a mesma foi gestada e mantida pela política imperial e pela vontade pessoal de Pedro II. E continua:

Acontecimento histórico de cuja habitual apreciação eu me desvio neste trabalho é a guerra do Paraguay. Estudando-a em suas origens, analysando o seu desenvolvimento e apreciando com justeza – sem demagogia nem cortezanice – a attitude do governo imperial para com as republicas sul-americanas, **um escriptor de mediana sinceridade deve concluir contra a maneira por que essa guerra foi provocada e conduzida pelo Brasil.**

Não defendo Lopez, que reputo um caudilho como os seus êmulos de todos os tempos, mas **accuso a política imperial, que, com a sua ingerência indébita nos negócios alheios, determinava o ódio ao povo brasileiro e consequentemente luctas desnecessárias e deshumanas** (COUTTO, 1920, p. 10-11) (grifos nossos).

Cabe lembrar que a edição analisada do livro de Coutto é a de 1920 e, ainda em 1898, se afirmava, nos programas do Colégio Pedro II, da “intervenção indébita do ditador López”. Aqui o autor inverte a discussão, pondo o Império do Brasil como aquele que realizara a “ingerência indébita nos negócios alheios”. O objetivo do presente texto é, a luz das

questões curriculares e historiográficas da época, analisar as abordagens do manual em tela em relação ao conhecimento escolar Guerra do Paraguai.

Figura 1: COUTTO, 1920. Capa.



Fonte: Acervo do autor.

1. Pedro do Coutto e a escrita escolar da História da Guerra do Paraguai

Para Coutto (1920), as razões para a Guerra do Paraguai deveriam ser buscadas no imperialismo brasileiro e suas constantes intervenções nas repúblicas do Prata. Como mencionado anteriormente, Coutto (1920) sustentou que as razões para a Guerra do Paraguai repousaram nas atitudes imperialistas do Governo brasileiro, centrada na figura de

D. Pedro II. O autor é enfático ao afirmar que “a responsabilidade única da guerra cabe ao governo imperial” (p. 209). Ao concentrar a culpa pela “provocação” e “manutenção” da guerra na figura de D. Pedro II, afirma:

[...] **Só ao capricho de Pedro II se deve sua provocação e manutenção** [do conflito]. É bem verdade que López há muito se preparava para guerra; entretanto, de nenhum modo isso deve causar admiração, dada a desconfiança que o Brasil então inspirava às republicas vizinhas (COUTTO, 1920, p. 213) (Grifos nossos).

O imperialismo brasileiro, para Coutto (1920), se confunde com as próprias vontades e caprichos do imperador Pedro II. O autor partiu do pressuposto de que a militarização do Estado paraguaio se constituiu como uma forma desse país se precaver e se defender da ameaça constante que representava o Brasil na região Platina. Segundo o manual analisado, a interferência brasileira no Uruguai gerou a manifestação do governo paraguaio por dois motivos: primeiro porque houve uma solicitação de ajuda do governo uruguaio a Solano López, que segundo o autor, “estava na obrigação de zelar pela independência do Uruguai” (p. 208). Mas também porque o governo paraguaio se sentia ameaçado com a atuação do governo imperial no Uruguai:

Solano López, oferecendo sua mediação, obrava até certo ponto em defesa própria, visto que, dados os precedentes do governo imperial era bem possível que após o esmagamento do Uruguai, chegassem até sua pátria os ecos do triunfo (COUTTO, 1920, p. 208).

O aprisionamento do Marquês de Olinda aparece em Coutto (1920) como uma consequência das relações conflituosas que se estabeleceram entre o Brasil, o Uruguai e o Paraguai. Contudo, o autor destaca que o Marquês de Olinda foi aprisionado “sem declaração de guerra” (p. 208). Tendo em vista o que foi exposto até aqui, podemos vincular as concepções de Coutto (1920), em relação às razões para a Guerra do Paraguai, à corrente historiográfica ligada aos *positivistas ortodoxos*.

Importante, neste momento, abrir um pequeno parêntese a respeito da historiografia da Guerra do Paraguai na primeira metade do século XX, como forma de se entender o contexto da obra didática de Coutto. As primeiras narrativas brasileiras em torno da Guerra do Paraguai privilegiaram enfoques de estratégias de guerra e de enaltecimento de comandantes militares brasileiros⁷. As narrativas em tela se configuraram mais em uma perspectiva memorialístico-patriótica do que por uma análise histórica propriamente dita. Assinalavam para o governo paraguaio – personificado na figura do presidente Francisco Solano López, apresentado como um *tirano megalômano* – como o responsável direto pelo início do conflito. Essa foi uma forma hegemônica de se narrar o conflito no Brasil entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX.

Apesar de hegemônica, a perspectiva memorialístico-militar-patriótica sobre a Guerra do Paraguai sofreu questionamentos já nos primeiros anos do período republicano. A esse respeito diz Doratioto:

A legitimidade da guerra passou a ser questionada pelos positivistas brasileiros, após o golpe militar que derrubou o Estado Monárquico em 1889, e instalou a República no Brasil. A nova realidade política era ambígua quanto a Guerra do Paraguai, pois os dois militares de maior patente que participaram do golpe, Generais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, haviam lutado no conflito com reconhecida bravura e não manifestaram dúvidas quanto a sua validade. Contudo, o novo regime republicano tinha embasamento ideológico positivista e intelectuais adeptos deste pensamento, coerentes com seu caráter pacifista, condenaram a Guerra do Paraguai. Eles também atuaram, assim como outros aderentes da República, com a finalidade de justificar a nova realidade política brasileira e uma forma de fazê-lo era criticando homens e acontecimentos da história do Brasil Monárquico, inclusive o conflito com o Paraguai (2009, p. 4).

7 Cabe aqui lembrar que esse era o momento em que a escrita da História estava centrada nos *grandes homens*, nos chamados *heróis nacionais*. Nessa perspectiva, podemos perceber, de maneira mais evidente, a questão da identidade nacional intrincada nas narrativas desta vertente historiográfica.

Os *positivistas ortodoxos*, enquanto republicanos convictos, buscaram questionar os feitos do Império, pondo em xeque toda a política imperial. Nesse sentido, teceram profundas críticas em relação à atuação do Brasil na Guerra do Paraguai. Nas primeiras décadas da instalação do regime republicano no Brasil, estabeleceu-se certa ambiguidade com respeito à Guerra do Paraguai, pois ao mesmo tempo em que os intelectuais *positivistas ortodoxos* brasileiros, ligados ao novo regime, tentavam desconstruir a imagem dos feitos em relação ao conflito, inevitavelmente associados ao Governo Imperial, *personagens* que haviam participado da guerra ainda estavam vivos, relatando suas memórias, tecendo suas narrativas e interpretações acerca deste evento.

O início da República é não somente marcado pelo confronto de ideais políticos entre republicanos e restauradores monarquistas, mas também pelo confronto entre modos de construir uma História nacional, na qual a Guerra do Paraguai desempenhou um relevante papel⁸. Entre discursos e contra-discursos em torno das explicações acerca da Guerra do Paraguai, teria prevalecido como abordagem mais usual na historiografia brasileira e nos manuais didáticos de História, pelo menos até meados de 1970, a perspectiva *memorialístico-militar-patriótica*. O manual didático de Coutto, em diversos sentidos, buscou justamente questionar essa perspectiva hegemônica a respeito da Guerra do Paraguai.

Coutto (1920), apesar de seguir a perspectiva dos positivistas ortodoxos em relação às razões para a Guerra do Paraguai, em certo momento de sua análise, levanta a possibilidade de a ambição de López ter causado a guerra: “É possível que a ambição de Solano López, como alguns sustentam, o levassem a provocar a lucta; mas do que não resta a mínima duvida é que a sua conducta, pugnando pela paz uruguaya, foi correcta e humana” (p. 209). Não obstante, mesmo reconhecendo a possibilidade acima, o autor se posiciona convictamente: “Assim teve

8 Aqui podemos perceber o quanto a Guerra do Paraguai foi importante para se forjar uma certa identidade nacional.

fim essa guerra inglória e deshumana que a política estreita e egoística do império provocou e a que não soube dar termo digno” (p. 213).

É importante mencionar que a interpretação mais corrente e usual no Brasil a respeito da Guerra do Paraguai, na época em que escreveu Coutto, era de natureza *memorialístico-militar-patriótica*, que associava a Guerra à figura de Solano López. Nesse sentido, o fato de um autor que sustenta, de forma enfática, uma perspectiva que aponta a “responsabilidade única” pelo conflito ao governo imperial, reconhecer a possibilidade de a “ambição de López” ter provocado a guerra, dá indícios da grande influência que exercia a interpretação *memorialístico-militar-patriótica* à época, mesmo entre àqueles que questionavam esta corrente de pensamento, como era o caso de Coutto.

Apesar de Coutto ter uma visão extremamente crítica em relação à Guerra do Paraguai e às atitudes do Império brasileiro frente à República daquele país, o Duque de Caxias era representado como “um grande sustentáculo do throno e um cabo de guerra de alta valia” (p.198). Em relação ao presidente Paraguaio à época da contenda, Francisco Solano López, Coutto não imputa responsabilidade na origem do conflito. Para o autor, López foi um ditador que cometeu crimes, que possuía uma personalidade ambiciosa, petulante e com “tendências belicosas”, mas que apresentou “conducta correcta e humana” (p. 209) ao tentar preservar a paz no Uruguai.

Em relação à personalidade e ao papel histórico exercido por D. Pedro II durante o conflito, Coutto (1920) é contundente em suas críticas. D. Pedro II era visto no manual em questão como um governante que se aproveitava dos países menores em seu próprio proveito, sendo considerado um ‘perturbador’ da ordem interna dos países vizinhos, cuja “provocação” e “manutenção” da Guerra do Paraguai pode ser explicada a partir do seu “capricho” (p. 213):

O crime de aproveitar impiedosamente as energias e a resignação de um povo para lançá-lo a uma luta em terreno desconhecido

e inhospito, por capricho, mesmo depois do inimigo propor por duas vezes a paz, constitue uma nodoa no reinado de Pedro II, chamado entretanto de rei magnânimo (COUTTO, 1920, p. 214).

No prefácio de *Pontos da História do Brasil*, de Coutto (1920), já é possível perceber a concepção do autor:

[...] Quanto á conducta do governo imperial, Ella se revela na perseguição tenaz a um homem por capricho de outro homem, que lhe tinha ogeriza. E tão incompreensível era a sanha de Pedro II, em regra tão apegado ás soluções medias, que se forjou a lenda de que López pedira em casamento a princeza D. Leopoldina. Certo, nada há de verdade nesse factó, mas elle serve como uma explicação que o povo se deu do ódio do ultimo imperador do Brasil ao selvagem caudilho que dominou o povo paraguayó (p. 11).

Diferentemente de outras obras didáticas da época, a figura e o papel histórico desempenhado pelo Imperador Pedro II não foram abordados de forma positivada por Coutto. Na época em que Coutto escreveu sua obra didática, o estudo da História pátria era uma das principais – senão a principal – função do ensino escolar da História. Assim, estudar os grandes feitos dos considerados heróis nacionais seria uma das formas de despertar nos jovens um sentimento de nacionalidade, de amor e respeito à pátria e aos seus antepassados que teriam realizado sacrifícios para que nós, no momento, pudéssemos usufruir. Então, seriam personagens a serem não apenas lembrados, mas cultuados no panteão dos heróis nacionais. Para o historiador Renilson Rosa Ribeiro:

O Herói, em suas múltiplas versões, revela-se ao mundo por intermédio de feitos fantásticos, realizando atos de coragem, salvando vidas ou até mesmo oferecendo a sua própria por uma causa maior. E por seu gesto de nobreza torna-se um exemplo a ser lembrado e seguido. [...]. As aulas de História não fogem a esta regra e também trazem nas suas narrativas a presença de heróis, lide-

ranças que se destacaram em determinadas situações ou eventos. As lições de História do Brasil por muito tempo se notabilizaram pelo relato de datas e feitos de grandes personagens, geralmente homens de Estado ou políticos, responsáveis pela edificação e defesa da nação em diferentes contextos (2014, p. 255).

Para Ribeiro, o livro didático de História foi/é “por excelência o território onde estas figuras [heróis nacionais] ganham vida e diferentes representações” (p. 266). Para o autor:

Na tradição didática brasileira a figura dos heróis sempre teve cadeira cativa nos livros didáticos e de leitura, nas festas e comemorações cívicas, tornando-se peça fundamental das engrenagens de manutenção de determinadas visões de mundo e de História. [...]. A saga destes grandes homens do passado, que compõe o enredo temático e temporal da história da nação, foi uma marca dos livros didáticos de História do Brasil desde meados do século XIX (2014, p. 255-256).

Coutto (1920), mesmo tendo apresentado uma visão crítica da participação do Império do Brasil na Guerra do Paraguai e evitado tratá-la como um grande feito nacional, se caracterizou por deixar transparecer algumas expressões de cunho nacionalista. Não obstante, a edição analisada da obra de Coutto é de 1920 (primeira edição de 1918). Dito isto, a aparente contradição pode ser posta em seu devido lugar, pois as narrativas de valorização nacionalista, entre o final do século XIX e, sobretudo, a primeira metade do século XX, eram muito fortes no Brasil, diríamos até hegemônicas.

Contextualizando tal questão passamos a entender que, mesmo o autor em foco tendo apresentado uma visão extremamente crítica da política imperial em relação aos países vizinhos e considerando o imperialismo brasileiro como o responsável pela Guerra do Paraguai, as narrativas que apresenta, em relação a expressões nacionalistas que deixou entrever, estão condizentes com o próprio fazer histórico do pe-

ríodo de produção de sua obra. Relevante mencionar que em momento algum Coutto apresenta uma proposta de narrativa antinacionalista, mas sim um questionamento à política imperial.

É possível perceber, a partir das conclusões acima, que o conhecimento histórico escolar, através de sua produção didática – mas não apenas em relação a ela –, mantém vínculos com a produção historiográfica em vários sentidos. Assim, é possível observar os vínculos existentes em relação à produção didática da História de Coutto (1920), em relação ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai*, com a perspectiva dos *positivistas ortodoxos*. Mais do que isso, é possível perceber como o livro didático, entendido como um dos elementos do currículo – tendo em vista que se configura como materializador de uma disciplina curricular –, se constitui enquanto uma construção histórica e social (GOODSON, 1997). Nesse caso, percebemos a seleção e a afirmação de uma perspectiva de abordagem teórica e historiográfica de um conteúdo curricular frente a outro concorrente, a perspectiva *memorialístico-militar-patriótica*.

Em Coutto (1920) identificamos poucas descrições de batalhas da guerra. Apesar de ter considerado o conflito uma “luta inútil”, não deixou de destacar “as glórias” brasileiras: “Além d’esta batalha notável cumpre assinalar como de valor, e grande, o combate naval de Riachuelo (11 de Junho de 1865) em que a esquadra brasileira sob o commando do almirante Barroso se cobriu de glória” (1920, p. 211).

Coutto apresenta uma visão positiva das Forças Armadas brasileiras. Segundo o próprio o autor, elas teriam realizado seu ofício com “bravura” e “patriotismo”, sendo a guerra resultado do “capricho” da política imperial. Apesar de Coutto (1920) ter considerado a Guerra do Paraguai como “uma lucta inútil” (p. 213), “provocada” e “mantida” pelo “capricho” de D. Pedro II, não deixou de reconhecer “o alto valor dos generaes e a bravura e o patriotismo dos soldados brasileiros [...]” (p. 213).

A guerra do Paraguay, para o Brasil, só serviu para realçar inequivocamente o valor dos nossos soldados – bravo entre os bravos – que para se bater fal-o saciado ou faminto. Somente a bravura,

a dedicação e o patriotismo das nossas forças de mar e terra se destacam nesse período (COUTTO, 1920, p. 11).

Em relação ao imperialismo brasileiro Coutto foi dúbio. Ao mesmo tempo em que apontou para a política brasileira no Prata como a única responsável pela Guerra do Paraguai, em contrapartida amenizou as intervenções brasileiras no Uruguai e na Argentina. O autor fez uma interessante analogia entre o imperialismo britânico e o imperialismo brasileiro, destacando a seguinte contradição: o Brasil sofria o imperialismo britânico e, ao mesmo tempo, infligia a outros países menores o seu imperialismo:

Da attitude menos digna usada pelos povos fortes para com os que não dispõem de exércitos consideráveis e de armadas poderosas, teve o Brasil a prova, no papel de offendido, na pendência com a Inglaterra, conhecida por Questão Christie, do nome do plenipotenciário inglez [...] Este procedimento altamente condenável por parte da Inglaterra, e que é aliás o seguido por todos os países militarmente fortes, provocou da parte dos brasileiros revoltas justas e dignas. [...] Não é entretanto excusado lembrar que o mesmo praticava o Brasil com seus então fracos vizinhos, sem dúvida nossos inimigos, mas dignos de respeito e amparo. Não o entendia assim Pedro II, que a todo o momento nelles perturbava a ordem, indo até a prestar auxilio a caudilhos revoltados contra o poder instituído [...] Tão incorreta foi a conducta da Inglaterra nesse como em outros casos, como o é, em geral, a prepotência que os países pseudo-civilizados exercem contra os que lhe são inferiores em força armada (COUTTO, 1920, p. 204-207).

Em Coutto (1920), o Brasil figurou como uma potência regional, que interferiu nas questões internas dos países vizinhos. A Inglaterra, nesse sentido, exerceria um imperialismo global e o Brasil um imperialismo regional. O autor realizou uma severa crítica em relação aos países que, com força bélica superior, intervêm em países menores sob o pretexto civilizacional. Apesar de todas essas críticas realizadas por Coutto (1920), ele retomou a explicação corrente à época e afirmou:

[...] Diante de situação tão crítica em que nem os estrangeiros eram respeitados, a intervenção de qualquer potência interessada na paz americana se impunha; **e o Brasil era obrigado a fazê-lo**, visto que lhe era favorável a autonomia completa do Uruguai (1920, p. 201. Grifos nossos).

Apesar de ter criticado fortemente o imperialismo brasileiro, Coutto (1920) apontou a intervenção do Brasil no Uruguai como algo a que foi obrigado a fazer, daí a contradição e a dubiedade do autor. Seguindo a visão historiográfica hegemônica da época, pautada pelo nacionalismo, Coutto (1920) afirmou que o Estado brasileiro se viu obrigado a intervir como forma de preservar a independência e a paz no Uruguai. O imperialismo/intervencionismo brasileiro aqui é amenizado, é visto como algo necessário. O Brasil resguardaria a independência e autonomia do Uruguai, o defendendo do imperialismo de Rosas (Argentina)⁹.

Entretanto, Coutto (1920) promove uma crítica ao governo de Pedro II, afirmando que ele garantiu a independência do Uruguai, mas em troca “exigia favores de alta monta”, como “exigir a devolução dos escravos que para lá fugissem” (p. 204). O autor destacou ainda os receios que os países vizinhos tinham da política externa do Império do Brasil.

Coutto destaca que a diplomacia brasileira soube explorar bem a situação para formar uma aliança. Enfatiza a “inhabilidade” diplomática de López ao atacar um país considerado neutro e aponta que “semelhante inhabilidade foi inteligentemente explorada pelo governo brasileiro que firmou a aliança com a República Argentina e com o Uruguai”. (p. 209). Em relação ao Tratado da Tríplice Aliança, afirma o seguinte:

Não obstante estar o Brasil mal aparelhado para a guerra, seus recursos eram de tal natureza que dous annos depois de começo

9 O autor destaca até a “ajuda financeira” que o Império brasileiro dava na década de 1850 a setores do Uruguai.

das operações López propunha a paz, **que só não foi aceita porque o governo imperial tinha assentado a sua expulsão do Paraguay, consoante o tratado firmado com a Argentina e o Uruguay. Neste tratado estatua-se que a guerra era feita a López e não á sua pátria, e que, terminada a campanha, seria feito o desarmamento do Paraguay, bem como lhe seria imposto o pagamento das despesas de guerra** (1920, p. 213-214. Grifo nosso).

Apesar de Coutto (1920) ter responsabilizado a política imperial e, particularmente, D. Pedro II pela Guerra do Paraguai, ele assinalou que as ações do governo brasileiro no Pós-Guerra teriam impedido as pretensões argentinas em relação ao Estado paraguaio:

Como compensação a esse erro gravíssimo [ter causado a guerra] terminada a campanha o Brasil conduziu-se com verdadeira nobreza e clara visão política, opondo-se às pretensões avassaladoras da República Argentina, que muito queria lucrar com uma Victoria para a qual pouco concorrera (COUTTO, 1920, p. 214).

Coutto, que se posicionou de forma veemente ao apontar o imperialismo brasileiro como originário da guerra, assinala, em contrapartida, que o Império brasileiro teria, inclusive, impedido às ânsias anexionistas do Estado argentino em relação ao Paraguai no Pós-Guerra. Este último período, inclusive, é marcado por uma lacuna nas produções historiográficas brasileiras, sobretudo, em relação a ocupação das Forças Armadas Aliadas no país guarani durante anos, mesmo após terminada a contenda.

Considerações finais

Como pudemos assinalar ao longo deste texto, Coutto (1920) foi bastante explícito e enfático em afirmar que foi a política imperialista brasileira que gerou a Guerra do Paraguai. Contudo, ela é descrita como se resultasse da vontade própria (egoísmo) de D. Pedro II. Na narrativa

de Coutto, algumas vezes, o imperialismo do Brasil é criticado, sendo apontado como o causador da Guerra do Paraguai, enquanto em outras é apontado como necessário, no sentido de preservar a independência e a paz no Uruguai. O Brasil é representado pelo autor tanto como uma potência regional imperialista que intervém nos países vizinhos, chegando a gerar sérios conflitos bélicos, como também mantenedora da integridade de países menores, a exemplo do Uruguai e Paraguai (do pós-guerra), indefesos frente ao imperialismo argentino.

Coutto (1920), que apresentou uma visão extremamente crítica da participação brasileira na Guerra do Paraguai, questionou os seus resultados para o Brasil, afirmando que ela “custou a vida de milhares de brasileiros e sacrifícios inúmeros à fortuna pública e particular” (p. 214). Para este autor, a Guerra do Paraguai teria entravado o “progresso da nação e arruinando-lhe as finanças, nenhum sucesso de grande monta teve lugar...” (p. 215).

Partimos da suposição de que se tenha constituído, nos livros didáticos de História no Brasil da primeira metade do século XX, uma memória histórica sobre a intervenção brasileira no Paraguai do Pós-Guerra fortemente pautada pela historiografia tradicional sobre a Guerra do Paraguai, em que se passou a destacar o governo brasileiro como o *garantidor da independência paraguaia* em relação às pretensões argentinas. Até mesmo autores dos livros didáticos que superaram – ou questionaram – tal perspectiva historiográfica, como Coutto, não refutaram esse papel delegado ao Brasil pela historiografia tradicional. Novamente é importante retomar a influência da historiografia na produção do conhecimento escolar da História e dos vínculos existentes entre os centros de produção do conhecimento histórico – sejam eles institutos históricos ou universidades – e a produção de saberes escolares. O livro *Pontos da História do Brasil*, de Pedro do Coutto, não pode ser entendido fora desse contexto historiográfico e curricular.

REFERÊNCIAS

COUTTO, Pedro do. **Ponto da História do Brasil**. Editora Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 2ª Edição. 1920.

DORATIOTO, Francisco. História e ideologia: a produção brasileira sobre a Guerra do Paraguai. In: **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [em línea], colóquios, 2009, puesto em línea el 13 janvier 2009. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index49012.html>. Acessado em 20 jul. 2009.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GOODSON, Yvor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Editora EDUCA, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set/1992 – Ago/1993.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (orgs.). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRRN, p.12-19, 2009.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre Palmares e Vila Rica: os percursos da memória de Zumbi e Tiradentes nos livros didáticos de História do Brasil (séculos XIX e XX). In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; SILVA FILHO, Antonio Luiz Macêdo e. (Org.). **História e historiografia: perspectivas e abordagens**. 1ed. Recife/PE: Editora Universitária UFPE, p. 264-285, 2014.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Legislação e Livro Didático de História. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir. (Org.). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. 1ªed. Natal: EDUFRRN, 2009, v. , p. 21-32.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, K. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira - 1850-1951**. Curitiba: Edição dos Organizadores, 1998.



“QUE SEJAM CONTADOS, SOB A FORMA DE PHANTASIA, OS FACTOS DA HISTÓRIA”:

Nestor dos Santos Lima e o ensino de
história no Rio Grande do Norte

MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS

Nos primeiros decênios do século XX, em todo o Brasil, ocorreu uma profusão de projetos voltados para renovação educacional do país, sob a inspiração da chamada pedagogia moderna. Em grande medida, consistiam em propostas que buscavam reformular o ensino, por meio da implementação do método ativo e atribuía ao campo da educação o peso de ser o elemento fulcral na solução dos problemas da nação (SANTOS, 2013). Esse repensar do papel da educação no processo de reinvenção do Brasil foi atravessada pelo otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação (NAGLE, 1974).

No Rio Grande do Norte, um dos principais entusiastas desse processo de reformulação dos projetos educacionais foi Nestor dos Santos Lima, que reestruturou as instituições escolares, elaborou projetos de ensino e renovou os currículos escolares. Tratava-se de uma proposta que se encontrava coadunada com o projeto político gestado pelas lideranças republicanas estaduais, pautadas no discurso de modernização e superação do passado. Neste sentido, os debates atinentes ao ensino de história ganharam relevância, como uma estratégia de reinventar o passado estadual e consolidar a implementação de um projeto político orquestrado pela família Albuquerque Maranhão. Como acertadamen-

te foi definido por José Antônio Spinelli Lindoso, a “história política deste Estado de 1889 a 1914 foi, em certo sentido, a história do predomínio absoluto da família Maranhão (Pedro Velho, Tavares de Lyra, Alberto Maranhão e alguns associados)” (LINDOSO, 1992, p. 20).

Em um contexto tocado pela necessidade de forjar uma ruptura com o passado político imperial, a oligarquia liderada pela família Maranhão cooptou alguns dos principais nomes das letras no Rio Grande do Norte, por meio da distribuição de cargos públicos. Esses intelectuais (SIRINELLI, 2007) contribuíram para a construção de uma cultura política republicana potiguar, por meio de uma leitura comum de passado e um projeto compartilhado de futuro (BERSTEIN, 1998). Os usos do passado no processo de constituição e difusão de cultura política república potiguar foi ancorada pela mobilização dos saberes históricos. Com isso, foram acionados pensadores da história em ações como as missões de levantamento documental nos arquivos pernambucanos (COSTA, 2018), fundação do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (FERNANDES, 2016; SILVA, 2018; SANTOS, 2021) e na elaboração de propostas de ensino da história pátria nas escolas públicas.

No âmbito do ensino, o protagonista desse processo foi Nestor Lima, que esteve a frente da Diretoria da Instrução Pública. Com isso, tenho como escopo compreender a proposta voltada para o ensino de história no âmbito dos escritos pedagógicos de Nestor dos Santos Lima, ao longo dos três primeiros decênios do século. Assim, torna-se possível entender como o intelectual da educação pensou o ensino de história e os usos do passado norte-rio-grandense no processo de construção de uma cultura política educacional republicana a ser difundida nas instituições escolares de ensino primário.

Para empreender essa leitura, acionei diferentes escritos do intelectual da educação, como a série de artigos publicados no impresso “A República”, no idos de 1911 e que mobilizavam debates atinentes ao método de ensino das disciplinas escolares e o regimento dos grupos escolares de 1925, no qual explicita uma proposta curricular de ensi-

no da história pátria. Além disso, também opero os escritos do autor e de outros pensadores da educação norte-rio-grandenses em periódicos educacionais coetâneos, nos quais se tornou possível entender os debates efetivados entre os potiguares atinentes ao ensino nos primeiros decênios do século XX. Tais escritos foram pensados como evidências elucidativas acerca da inserção de Nestor Lima no grupo político Maranhão, no qual o passado estadual passou a integrar o bojo de uma experiência histórica da nação. Para mensurar essa inserção, torna-se salutar pensar os fazeres pedagógicos do intelectual da educação.

1. “Um dos principais ornamentos do nosso meio littero-social”: Nestor dos Santos Lima e os fazeres pedagógicos

No âmbito das reformas educacionais empreendidas no estado do Rio Grande do Norte ao longo dos primeiros decênios do século XX, Nestor dos Santos Lima emerge como personagem singular, um nome emblemático que esteve envolvido nas principais ações e projetos efetivados. Mas afinal, quem era esse intelectual de “baixa estatura, franzino, fronte larga, sóbrio, modesto”? (PETROVICH, 1988, p. 76). Uma resposta inicial foi apresentada por seu afilhado, Enélio Petrovich, então presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Em suas palavras,

Filho de Galdino dos Santos Lima e Ana Souto Lima, nasceu na cidade do Açu, terra de poetas e carnaubais, a 1º. de agosto de 1887. Era o sexto filho, entre os dez do casal, correspondendo a sexta letra do nome paterno. Fez seus estudos primários com a própria genitora, no mesmo município que lhe serviu de berço. Em 1904, terminou os preparatórios no Liceu Paraibano. Foi aluno dos professores João Tibúrcio, Zózimo Fernandes e Celestino Pimentel. Um ano depois, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, concluindo o curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em 16 de março de 1909. Três anos decorridos, integrando o magistério estadual, por concurso, veio a ensinar Pedagogia, na Escola Normal do Estado

e, em seguida, Pedologia, dirigindo esse estabelecimento, de 1911 a 1923 (PETROVICH, 1988, p. 76).

A escrita biográfica de Petrovich elucida que assim como outros letrados do antigo norte do Brasil do início do século XX, Nestor Lima era graduado em Direito e herdeiro dos debates oriundos da chamada Escola do Recife (PAIM, 1997). De alguma forma, a sua trajetória profissional reverberou a valorização discursiva da necessidade de empreender rupturas com o passado, por meio das reformas. Além disso, ele atuou diretamente no cenário intelectual do estado, fosse por meio da presença em instituições como o IHGRN, fosse por meio dos cargos públicos. As suas contribuições na esfera educacional foram ressaltadas por Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes, ao informar:

A importância de Nestor Lima aparece nos elementos da configuração de um discurso estabelecido no contexto das reformas educacionais de 1908 e 1916 e da reforma administrativa de 1924, que marcam o quadro extradiscursivo da cultura pedagógica construído ao longo do período de 1911 a 1928, em que o autor foi diretor da Escola Normal e diretor do Departamento de Educação do Estado (MENEZES, 2009, p. 12).

O posicionamento de destaque no campo educacional norte-rio-grandense possibilitou que Nestor Lima se tornasse a principal voz no tocante aos projetos de reforma do ensino público estadual. Protagonismo que foi reconhecido por outros letrados coetâneos, ao elucidarem as suas contribuições no combate ao analfabetismo no Brasil. Esse foi o caso da notícia publicada no periódico "A Educação" do Grêmio Normalista de Natal nos idos de 1922:

Espírito altivo e cultivado, homem de caracter firme e elevado, amigo da ordem e do respeito é o Doutor Nestor Lima, o illustre personagem que vem, desde largos annos, trabalhando encorajadamente, enfrentando todos os sacrificios pelo desenvolvimento

intellectual e moral dos filhos desta faixa de terra do nosso caro Brasil (A EDUCAÇÃO, 1922, p. 25).

Como diretor da Instrução Pública estadual, Nestor Lima recorrente era apresentado como a personificação dos avanços educacionais do Rio Grande do Norte, o sinônimo da coragem e do trabalho que vinha contribuindo para a redução do analfabetismo e formação intelectual da população. Ressalta-se que ao longo do período da Primeira República o analfabetismo foi entendido por grande parte da elite política e intelectual brasileira como o maior entrave à consolidação do regime republicano no país, pois constituía em um impeditivo à ampliação da democracia. Alfabetizar implica em aumentar o eleitorado e assim, a educação passou a ser vista como um ato cívico de tornar a maior parte da população apta ao exercício da cidadania (SANTOS, 2016; SANTOS, 2017; SANTOS, 2018). Por esse motivo as conquistas educacionais eram louvadas no âmbito da imprensa:

O Rio Grande do Norte, si bem que em extensão territorial seja uma das menores parcelas da Federação brasileira, deixa, todavia, de o ser em matéria de ensino, pois, este problema tem sido, quase ou tão somente, uma questão de maxima importancia e um objecto de grande carinho por parte dos nossos governos. Para provarmos esta verdade, basta dizer que é rara a povoação em nosso Estado, onde a acção luminosa da Administração Antonio de Souza não tem chegado, proporcionando-lhe os grandes melhoramentos com a criação de uma *escola rudimentar* (SANTOS, 1922, p. 26).

Na assertiva de Tobias dos Santos, território e educação foram apresentados como contrapontos. Enquanto no âmbito espacial o Rio Grande do Norte era marcado pelo acanhamento de ser uma das menores unidades da Federação, na esfera do ensino o estado teria abandonado a pequenez em decorrência das políticas de governo. As ações de fomento à educação eram narradas como sacrifícios que enalteciam a

pátria, um ato heroico, que deveria ser reconhecido pela população. Contudo, os projetos educacionais não eram unânimes no cenário político estadual. Quando as vozes não correspondiam ao apelo de aplauso, emergiam expressões de lamento, como de Tobias dos Santos nos idos de 1922:

E somente em nosso Estado, onde as innovações são sacrificadas em beneficio do ensino, pena é que os esforços de tão modelar administrador não sejam secundados por todos os filhos da Poty-guarania, pena é que tantas provas de amor e de interesse em prol do nosso alevantamento intellectual, tantas vezes postos em pratica pelo nosso actual Governo, não sejam reconhecidos por todos os riograndenses do norte, porque assim nós poderíamos sahir da obscuridade para ascen-dermos a um plano condigno do nosso progresso (SANTOS, 1922, p. 26).

Nestor dos Santos Lima mostrou-se um intelectual atento ao debate educacional, ao acompanhar as propostas educacionais pensadas em outras plagas do país e do mundo. Entretanto, isso não implicava na apropriação imediata dos diferentes projetos de ensino empreendidos em outras realidades, pois o pensador da educação norte-rio-grandense reconhecia a necessidade de se pensar soluções que atendessem diretamente aos problemas da nação. Em seu entendimento:

Possuímos um vêzo muito antigo de aconselhar e propinar remédios, embora sem o estudo attento e especializado da natureza dos males. Aliás, isso é bem uma fórma particular do espirito de "innovações temerárias", tão pernicioso quanto inadmissível na Pedagogia, seja qual fôr o seu departamento a considerar (LIMA, 1917, p. 3).

A preocupação de Nestor Lima atravessava o debate acerca da possibilidade de implementar a formação técnica já no ensino primário, como estratégia de mobilizar uma práxis educativa que atendesse às exigências de inserção no mercado de trabalho. O seu argumento de

combate a essa proposta pautou-se nas diferenças de realidades entre o Brasil e os países europeus, no qual a questão do analfabetismo já era um problema solucionado:

Pelo menos, uma prova robusta de asserto reside na singular presunção, algures revelada, de queremos attingir, do dia pára a noite, o aperfeiçoamento e a disseminação que o ensino profissional já tem alcançado nos centros e paizes de maior cultura social, onde o combate tenacissimo ao analpliabetismo, tendo reduzido essa praga á cifra mínima, se patentêa na difusão de um ensino primário verdadeiramente educativo (LIMA, 1917, p. 3).

As críticas tecidas na pena de Nestor Lima evidenciam a sua concepção acerca do ensino primário e de seus fazeres pedagógicos. A educação era pensada por ele como um processo de formação cívica, que seria “preparadora do espirito nacional e democrático e della é que se originou a pujança das letras, das industrias e do commercio na adeantada e poderosa nação” (LIMA, 1917, p. 3). Em suma, o fortalecimento da nação deveria emergir do fortalecimento da escola primária, obrigatória e gratuita, combatendo o analfabetismo. Em suas palavras:

A escola primaria, leiga e gratuita, como a queria Mann e como a temos nós, comquanto não seja ainda obrigatória, por vários motivos, é a unica em condições de promover na creança o surto educativo em harmonia com o estado de suas aptidões infantis e ao alcance de seus interesses (LIMA, 1917, p. 5).

A defesa de seu modelo de ensino primário também se pautou em elencar casos exitosos de países como Bélgica, Espanha e Suécia ou estados como São Paulo. Em sua premissa educacional, o destino do país encontrava-se ancorado no ensino primário. De forma taxativa ele concluiu: “Não ha fugir:—ou o ensino primário bom e intenso, e com elle, o engrandecimento do paiz sobre fundamentos solidos, ou então, em caso diverso, a ruina, o desprestigio da nacionalidade” (LIMA, 1917, p. 6).

O ensino, em sua concepção, era o palco para engradecer a pátria. Ao considerar essa definição, cabe pensar acerca de sua proposta atinente ao ensino da história nas escolas primárias no âmbito do método e dos processos.

2. “Uma vantajosa conquista”: métodos e processos para o ensino de história pátria

O pensamento pedagógico de Nestor Lima privilegiava a consolidação do ensino primário no Brasil, pois esse seria um recurso imprescindível para a ampliação da democracia e o fortalecimento do regime republicano. As escolas primárias eram entendidas pelo intelectual como espaços de engrandecimento da pátria, pautado em bases sólidas, com a alfabetização e formação moral. Essa prerrogativa se fez presente em vários discursos pronunciados nas festas escolares, formaturas e inaugurações de instituições. Tratava-se de um projeto defendido pela retórica, pela força da palavra.

O ensino primário pensado por Nestor Lima buscava fortalecer a formação moral da criança. Neste sentido, a função docente atrelava-se à necessidade de moldar os pilares da nacionalidade, de sedimentar o culto à pátria, de buscar no passado os exemplos a serem pincelados e vivificados nas salas de aula, para assim serem replicados nas experiências vindouras (SANTOS, 2019^a; SANTOS, 2019b; SANTOS, 2020b). Pautado nesta premissa, o intelectual potiguar ressaltava o papel exercido pelos mestres. Esse foi o caso de sua alocução proferida na formação de novos professores na Escola Normal em 1913: “o culto da pátria e a missão dos mestres não é um simples dizer com panuldo que seduz com a beleza pirotécnica nestas festivas noite de novembro, é pelo contrário, um acerto incisivo e soberanamente verídico como apropriado ao dia e a esta solenidade” (LIMA, 1913, p. 9).

Percebe-se que assim como outros docentes de seu tempo, como Américo Braziliense (SANTOS, 2020a) e Raphael Gallanti (SANTOS,

2020b), ele buscava ancorar os pronunciamentos nas efemérides. Além disso, mais do que buscar a pirotecnia das festas e tribunas, a formação cívica seria tecida na labuta diária, em árduo exercício de conquista dos corações infantis. Tratava-se, portanto, de uma postura similar ao que tinha sido defendido por Balthazar Góes em Sergipe no decênio anterior (SANTOS, 2018). No entendimento do pensador da educação norte-rio-grandense:

está como pode uma pátria se fazer, consolidar e engrandecer pela missão dos mestres, os abnegados servidores obscuros mas conscientes que numa preparação modesta, ininterrupta, e sólida argamassam no coração da infância os germes que a tomarão grande e forte e patriota.

Eu estou cada vez mais convencido de que a origem de todos os males é a ignorância: mas as ignorância das normas de educação na família, a carência das escolas, o pouco caso da sociedade, na obra que é a sua base o seu fundamento indispensável (LIMA, 1913, p. 25).

Se no âmbito das conferências e discursos as falas explicitavam os aspectos gerais do papel exercido pelo ensino primário e dos mestres na renovação da nacionalidade, em outros espaços o pensador da educação mobilizou esforços no sentido de difundir as suas prerrogativas atinentes ao ensino das respectivas disciplinas escolares que compunham o currículo das escolas rudimentares. Um caso elucidativo dessa argumentação foi a série de artigos publicados na coluna Pedagogia, entre julho e setembro de 1911, no impresso “A República”, periódico controlado pela oligarquia Maranhão.

A série foi intitulada Pedagogia e, possivelmente, expressa a intenção do autor em explicitar a renovação da pedagogia no Rio Grande do Norte, por meio da difusão do método intuitivo, a partir de sua aplicabilidade no ensino de cada disciplina que integrava o currículo. Tratava-se de exposições nas quais eram apresentadas as finalidades, os métodos e as críticas a cada componente curricular do ensino pri-

mário. Foram mobilizados pelo autor as questões atinentes a “Lições de cousas” (no dia 20 de julho), Leitura (21 de julho), “Calligraphia” (28 de julho), “Arithmética” (8 de agosto), “Geographia” (10 de agosto), História (18 de agosto), “Instrucção Moral e Cívica” (23 de agosto), Desenho (25 de agosto) e “Trabalhos manuais, canto e exercício (5 e 9 de setembro).

No tocante ao ensino de História, Nestor Lima iniciou a assertiva estabelecendo as vantagens do seu ensino nas escolas primárias:

Uma vantajosa conquista foi a introdução do ensino da história pátria na escola primária pelo tríplice motivo a saber:

Primeiro - ela é instrutiva porque nos faz conhecer os fatos e os homens do passado do nosso povo, suas ações gloriosas e as causas do desenvolvimento do país.

Segundo - ela educa a inteligência porque exercita o juízo, o raciocínio, a imaginação pelo julgamento das coisas e dos homens, pela comparação do passado com o presente, pela representação e reconstituição mental dos acontecimentos.

Terceiro - ela educa o coração desenvolvendo o sentimento do patriotismo porque mais ama aquilo que melhor se conhece e educa a vontade porque mostra o caminho a seguir na vida pública como exemplo dos antepassados e dos seus feitos dignos de imitação (LIMA, 1911, p. 1).

As contribuições elencadas por Lima acerca do ensino de História na formação da criança são múltiplas, perpassando por aspectos associados ao civismo, como a potencial busca de exemplos do passado, aproximando da máxima de “testemunha dos séculos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado” estabelecida por Cícero (2001). Assim, a História se daria por uma educação do coração, com a construção de sentimentos. Além disso, a História também seria um meio de possibilitar a educação intelectual, com o fomento à inteligência, raciocínio e imaginação. Isso se daria por meio de procedimentos inerentes ao método histórico, como julgar, comparar, repre-

sentar e reconstituir. Ao olhar para o passado, o aluno abriria um leque de possibilidades para desenvolver habilidades que tornaria possível ler o mundo diacronicamente.

No escrito Nestor Lima estabeleceu um diálogo com autores que se opunham ao ensino da História nas escolas primárias, mas privilegia as vozes defensoras, como Pain, Montaigne e Compayré. Em consonância com esses autores, reafirma a função da disciplina:

A história é com efeito uma admirável escola de patriotismo, graças a ela a pátria deixa de ser uma fria abstração tomando-se um ente real cujo destino a criança segue através dos séculos, alegre, orgulhosa com seus triunfos e abatida nos seus reveses (LIMA, 1911, p. 1).

Para tornar a pátria um ente real, afastando-se da abstração, Nestor Lima enfrentou os aspectos centrais da organização dos conteúdos e do método. No primeiro caso, ele elucidou que os sistemas de organização dos programas poderiam ser concêntricos, sucessivos ou a combinação dos dois. No caso brasileiro, ele afirma que entre “nós o ensino da história só é feito na classe mais adiantada, a segunda elementar, mas nas vésperas dos feriados fazendo-se lições sobre os acontecimentos que se comemoram em todas as classes infantis e elementares aproximamo-nos do sistema concêntrico” (LIMA, 1911, p. 1). Ou seja, a experiência docente no país tinha como base a organização concêntrica, mas de forma articulada com as efemérides, que atribuíam sentido ao calendário escolar.

Entretanto, a aplicabilidade do método intuitivo que privilegiava a ação de partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, possibilitava uma dificuldade no ensino da História, que tinha como objeto central o passado, ou seja, uma realidade que só poderia ser acessada pela mobilização da capacidade imaginativa, indiretamente, por meio dos vestígios. Sobre o método da História Nestor Lima destacou:

Dois são os métodos a seguir no ensino da historia:

O método progressivo ou cronológico que consiste em fazer começar o ensino pelos fatos e épocas mais afastados daí passando sempre progressivamente aos tempos menos remotos e chegando até a atualidade. É o seguido entre nós.

O método regressivo usado nas escolas inglesas procede inversamente, isto é, começando pela época contemporânea até os dias mais afastados.

Ambos este métodos têm defensores podendo-se entretanto julgar o primeiro mas conforme a natureza do estudo da história.

Os processos a empregar no ensino da história são diversos. É claro que a criança melhor compreende aquilo que vê por isso o verdadeiro processo é o intuitivo por meio de figuras, quadros, retratos etc. dos fatos e dos homens.

Assim dirige-se o ensino não somente à memória mas à imaginação ao raciocínio, tomando-se interessante e animado para a criança.

A lição de história deve ser dada em palestras simples em linguagem clara ao alcance das crianças acompanha-la-emos constantemente da intuição.

A lição em forma de anedotas que é um gênero tão do gosto da infância como as histórias de trancoso e outras pode ser dada com proveito no curso infantil e mesmo nas classes elementares (LIMA, 1911, p. 1).

Nestor Lima informa que o método de ensino acionado por professores primários brasileiros era o cronológico. Contudo, seguir a linha cronológica ou regressiva do tempo não remetia um problema central para o intelectual da educação. Sua preocupação atravessa as estratégias de tornar os fatos passados visíveis para os discentes, ou seja, na articulação com o método pedagógico moderno. Neste sentido, ele propõe que professores usassem figuras, quadros e retratos para instituir uma visibilidade do passado. O ensino deveria alimentar a imaginação e a reflexão da criança, evitando-se que o ensino permanecesse recluso à dimensão mnemônica.

Outro ponto considerado por Lima é no tocante à especificidade da criança, que exigia linguagem apropriada, direta e clara, além da mobilização de estratégias didáticas para tornar o ensino “animado”. Por esse motivo, ele recomendou que o ensino da história nas escolas primárias se apropriasse de recursos como as anedotas e as histórias de trancoso. Assim, o professor emergia como um sujeito central na propagação das narrativas, pois em “história como em todo ensino o mestre tem o papel principal, ele é o melhor compêndio mas também o aluno deve ser provocado a falar, a dizer sobre o que vê ou houve deixando de ser um mero auditor ou leitor” (LIMA, 1911, p. 1). Neste sentido, os textos recomendados para leitura deveriam ter como alvo os docentes e não o alunado. Era uma forma de amenizar os problemas na aprendizagem da história e de riscos do ensino, como o anacronismo:

Há ainda a leitura de bons textos, isto é, simples e claros como o processo do ensino da história, feita a leitura o professor fará um exercício de elocução a propósito dos fatos desenvolvendo e completando deste modo as noções a adquirir.

Uma das maiores dificuldades da história é a cronologia, isto, a grande leva de datas ligadas aos fatos, compêndios e tratados há que se tomam insuportáveis pela quantidade de datas que citam. Na escola primária deve haver a maior parcimônia nas datas para evitar a acumulação ou sobrecarga na memória das crianças somente devem se mencionadas as datas dos principais acontecimentos como sejam a descoberta, a independência, a abolição, a republica etc., e isso mesmo para evitar os anacronismo (LIMA, 1911, p. 1).

Uma das ameaças à eficiência do ensino de História encontrava nas narrativas que privilegiassem a cronologia, resultante na sobrecarga da memória das crianças com o excesso de datas. Mas havia uma questão: como atribuir sentido ao ensino de experiências tão distantes temporalmente? Como criar conexões entre as trajetórias de homens do passado e crianças que iniciavam a vida escolar? Nestor Lima eluci-

da a potencialidade de pensar a história pátria em perspectiva federativa. Assim, a prática docente da História deveria ser pensada a partir dos usos dos espaços, dos vestígios documentais deixados pelas sociedades pretéritas. A cidade emergia como um documento histórico, acionada no ensino como um recurso:

Outro processo vantajoso é o das lições a propósito dos edifícios no que se refere a história local, excelentes lições de história teremos assim a propósito da Fortaleza dos Reis Magos, da Igreja da Matriz e do antigo Palácio da Ribeira que foram testemunhas dos acontecimentos mais notáveis da história do Rio Grande do Norte. Assim por meio de perguntas bem dirigidas aos alunos e baseado nas suas próprias respostas com observação por parte deles o professor dará as lições sobre a história local.

Pautado nas perguntas dos alunos o docente faria as preleções sobre a história local e as perguntas seriam provocadas a partir da dimensão sensorial nos espaços que sobreviveram ao tempo e testemunhavam as experiências de outrora. Se a história pátria partia da confluência entre o país e o local, torna-se salutar pensar sobre os saberes históricos no currículo.

3. “Em palestras animadas, os factos da história e destacados heróis”: a história no currículo do ensino primário

Para Nestor Lima, a sua proposta de ensino de história pátria “é a única a admitir na escola primária pode preencher seu importante destino educativo” (LIMA, 1911, p. 1). Contudo, a sua assertiva perpassava por proposições didáticas e não adentrou no âmbito da instituição de um currículo para o ensino primário. Então, como se daria a organização do currículo de História nas escolas primárias? Essa proposta pode ser mensurada a partir da observação do programa de ensino presente no Regimento dos Grupos Escolares, publicado em 1925. De alguma forma, o ensino sobre o passado da pátria potiguar, correspondia a

uma antiga demanda dos republicanos norte-riograndenses em tornar o espaço estadual palco das experiências histórica do país. Como bem expressou Almir Carvalho Bueno:

uma das propostas históricas do movimento republicano nacional – o federalismo – encontrou campo fértil para florescer no Rio Grande do Norte, onde desde o Império era forte um discurso queixoso contra o descaso do poder central pela esquecida e pobre “pátria potiguar” (BUENO, 2016, p. 14)

No programa de 1925, a História seria ministrada nas classes do ensino infantil misto, elementar e nos dois anos do curso complementar. No Curso infantil, a aula seria após o recreio, entre 12:30 e 12:50 das quartas-feiras, enquanto no curso elementar correria entre 10:50 e 11:20 das sextas (MORAIS, 2019, p. 72-74). O diretor da instrução pública preocupou-se não somente em elencar os conteúdos a serem lecionados, mas também na proposição do método a ser acionado, com sugestões didáticas. No tocante à classe do curso infantil ele destacou:

Palestras animadas em que sejam contados, sob a forma de fantasia, os factos da história e destacados os heróis, a saber: A Descoberta e Pedro Álvares Cabral. Os índios e José de Anchieta. Os colonizadores e Diogo Álvares Caramuru. A Independência e José Bonifácio. A Abdicação e Pedro I. a guerra com o Paraguay e Pedro 2º, Caxias, Osório e Barroso. A abolição da escravatura e Joaquim Nabuco. A República e Benjamin Constant (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 55).

O ensino da história emergia no cenário escolar por meio de temas centrais do passado nacional, ou seja, com os elementos que todo cidadão brasileiro deveria conhecer. Possivelmente, essa escolha referendava uma situação prática, na qual a evasão escolar constituía um problema recorrente nas escolas públicas. A primeira questão que chama a atenção é a despreensão de pensar a história a partir de uma pers-

pectiva mnemônica ou da objetividade dos fatos. A inserção da criança nas aulas de História deveria ocorrer por meio da fantasia, com animo e assim emergiriam os episódios do passado nacional. O segundo ponto é a forte confluência entre os fatos do passado pátrio e a representatividade biográfica. Cada momento da história seria representado pela figura de um herói, que sintetizava o momento.

Os heróis elencados eram homens, brancos, representantes da colonização. Os de baixo não eram propostos como alvo da história como protagonistas, tornando-se, no máximo, objetos que sentiam a repercussão dos grandes homens, como a abolição, que seria entendida pela figura de Joaquim Nabuco. Tratava-se de um modelo que coadunava com a narrativa escolar produzida por Sílvio Romero, com a sua história do Brasil que partia dos seus grandes homens (ROMERO, 1893). Heróis evocados para a história e que seriam exemplos para as novas gerações. Por esse motivo, os homens elencados eram, em grande medida, sujeitos que tinham biografias atreladas à ordem, à conquista e aos princípios republicados e patrióticos.

No curso elementar a História passava a articular temáticas atinentes ao passado país e do estado. O Rio Grande do Norte emergia como problema histórico, como um passado observável e ensinável. Assim como curso infantil, a disciplina foi denominada História Pátria. Isso implica em dizer que a pátria era entendida tanto no sentido do país, como no recorte da unidade da Federação:

Notícia sobre a fundação da localidade e seus protagonistas: razão do nome do lugar e factos mais interessantes da sua história. O Rio Grande do Norte ao tempo da conquista: Mascarenhas Homem e Jeronymo de Albuquerque. Rio que dá nome ao Estado. A colonização: os bandeirantes. Invasão hollandeza: Philippe camarão. As luctas dos índios: Bernardo Vieira. O movimento de 1817: André de Albuquerque. Independência na Província. Principaes governos provinciaes. A guerra com o Paraguay: Ulisses Caldas e Baraúna Mossoró. A Abolição e a República: Pedro Velho. Os governadores do Estado, sob a República.

História do Brasil: Os navegadores, Colombo e Cabral. A descoberta. Os indígenas e os colonos. Primeiros povoadores. O governo geral. Os indígenas e Anchieta. Invasões francesas e holandesas e o domínio hespanhol. Luctas pela Independência e Tiradentes. A revolução de 1817 e Frei Miguelinho. A Independência e seus fautores. As guerras externas. A abolição. A República. Os presidentes da República (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 66)

O conteúdo inicial para a História ensinada no curso elementar era a história local, com a evocação do espaço do aluno, a partir dos episódios de fundação e atores históricos. A questão centrava-se nos fatos, toponímia e protagonistas. Esse constituía a apresentação da História aos alunos. O segundo momento tinha por escopo a história do Rio Grande do Norte, pensada a partir dos principais fatos que tingiam a cronologia da historiografia estadual. Novamente a história episódica encontrava-se coadunada com a perspectiva biográfica, envolvendo os heróis da terra. Parte desses heróis, atrelados aos marcos centrais do passado norte-rio-grandense, remetia à família Maranhão, com o fundador do espaço, Jerônimo; a atuação no movimento de 1817 e a luta republicana, com André e, finalmente, a abolição e implementação da República, com Pedro Velho. Nas preleções de professores primários passado e presente se conectariam, costurando modos de ver o mundo a partir de uma onipresença de uma mesma família na história potiguar.

O curso era encerrado com os conteúdos da História Brasil e a emergência de outros protagonistas. Contudo, é importante salientar que grande parte dos conteúdos propostos para a história do Brasil se conectavam com o que já havia sido ensinado na história do Rio Grande do Norte. Neste sentido, esse momento final do curso passava a ser entendido como uma revisão dos episódios históricos, apresentados com uma ampliação espacial. Essa ampliação se consolidava nas duas séries do curso complementar, no qual a disciplina deixava de ser História Pátria, passando a constar com a denominação de História do Brasil:

História do Brasil

(Primeiro anno): Breve recapitulação das noções elementares da História do Rio Grande do Norte. A descoberta da América e do Brasil.

Expedições exploradoras. Primeiros habitantes e sua catechese. As capitánias hereditárias. Os governos geraes.

Invasões francesas. O período hollandez e a restauração nacional: seus chefes. Domínio hespanhol. As luctas pela Independência: 1710, 1720, 1789. Tiradentes. Os bandeirantes.

(Segundo anno). Recapitulação das noções precedentes.

A família Bragança no Brasil. O Reino. A Revolução de 1817: Frei Miguelinho. A campanha da Independência: José Bonifácio. A Independência: D. Pedro. A revolução de 1824.

Abdicação. Regência. Maioridade e 2º Império. Guerras externas. Pedro 2º. A guerra com o Paraguay: Barroso, Caxias e Osório. A campanha abolicionista e a Lei de 13 de maio de 1888.

A propaganda republicana e os seus arautos. A República e os seus fundadores. Os governos republicanos (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 71-72).

Os conteúdos foram pensados a partir de uma perspectiva de progressão, com o adensamento das narrativas, que apensar de estarem pautadas na retomada de episódios já ensinados, os conteúdos ganhavam novos aspectos a serem considerados. A ampliação dos conteúdos também foi acompanhada pela maior presença da cronologia, com a inserção de novas datas que delineavam os episódios históricos.

A memorização também foi acionada como estratégia de construção da aprendizagem, com diferentes momentos de recapitulação dos conteúdos lecionados nos anos antecessores. No curso complementar estruturado em dois anos, a História do Brasil foi dividida em dois momentos: colônia e pós-independência. Ainda no tocante aos conteúdos históricos indicados, ressaltam-se duas ausências. A primeira, pouco recorrente nos livros escolares de história coetâneos, era o início da história do Brasil a partir da chegada dos portugueses, sem incorrer na discussão da história lusitana como preâmbulo. O segundo ponto au-

sente é a figura da Princesa Isabel no debate acerca da abolição, com a indicação da legislação e da cronologia do 13 de maio, mas desprovido da figura do herói. Possivelmente, tratava-se de uma ação de construir uma leitura na qual a abolição deveria ser associada aos republicanos, com o silenciamento dos atores monárquicos.

O documento também era propositivo no tocante às leituras, com a indicação dos livros escolares que deveriam ser consultados por alunos e professores. Para os alunos foram indicados livros apenas para os cursos elementar e complementar, pois a história no curso infantil deveria ser norteada pela exposição “animada” do mestre. Para o curso elementar foram indicados “Nossa Pátria”, de Rocha Pombo e “Minha Pátria” de J. Pinto e Silva. Para o curso complementar apareceram as indicações de “Pequena História do Brasil” de Francisco Vianna e o livro homônimo de Mário da Veiga Cabral. Para os docentes as indicações perpassavam por obras voltadas para a História do Rio Grande do Norte, como “O Rio Grande do Norte: esboço corográfico” de Manuel Dantas, “Chorographia do Rio Grande do Norte” e “História do Rio Grande do Norte” de Tavares de Lyra, além da “História do Estado do Rio Grande do Norte” de Rocha Pombo e da “Constituição do Estado do Rio Grande do Norte” de Antônio de Souza.

A indicação dessas obras reforça a ideia de que a emergência da historiografia norte-rio-grandense esteve diretamente atrelada a uma demanda educacional. Neste sentido, autores como Rocha Pombo e Tavares de Lira que recorrentemente são evocados como iniciadores de uma historiografia acadêmica, produziram suas escritas a partir de questões oriundas da implementação da história estadual como conteúdo. De forma pertinente Hélder Viana elucida que “a partir de 1920, o ensino da história estadual passou a ser adotado nas escolas do Rio Grande do Norte. Foi, portanto, nesse período que surgiram os primeiros livros de história do Rio Grande do Norte (Tavares de Lira e Rocha Pombo)” (VIANA, 2017, p. 118).

Contudo, a indicação de uma bibliografia necessariamente não implicava na adesão dessas leituras, mesmo nas escolas públicas do es-

tado. Um sinal disso é a sessão biblioteca escolar, na Revista do Ensino, que em 1917 indicava:

Leitura Civica, de Antonio Borges dos Reis. Excelente livro de historia patria, onde o auctor estuda, o território, o descobrimento, as raças, a historia, a organização social e politica, o desenvolvimento economico, o civismo. Encontra-se na Papelaria Moderna, á rua Dr. Barata. Preço 5\$000 pelo correio (REVISTA DO ENSINO, 1917, p. 22).

A presença da História no ensino primário norte-rio-grandense emergia de forma polifônica. Contudo, as propostas de Nestor Lima podem ser consideradas um relevante indício que possibilita entender as demandas atinentes à disciplina e aos encaminhamentos pensados para a sua implementação no Rio Grande do Norte.

Considerações finais

Nestor dos Santos Lima foi um emblemático intelectual da educação e que esteve a frente da construção de propostas educacionais para as escolas públicas do Rio Grande do Norte ao longo da Primeira República. Mesmo que suas propostas nem sempre tenham sido acatadas e que tenha sofrido resistências, a sua compreensão atinente à educação pode ser vista como um ponto de partida para se pensar a história do ensino de história no estado no período de sua atuação como importante interlocutor da direção da instrução pública.

Os fazeres pedagógicos de Nestor Lima elucidam um papel relevante para a disciplina História no processo de formação cívica e moral das crianças. Além disso, ele produziu reflexões que situavam o ensino da disciplina, por meio da denúncia de fragilidades que poderiam comprometer o ensino, bem como, a indicação de potencialidades metodológicas e de recursos que possibilitariam um ensino animado, que mobilizasse as emoções e sedimentasse a composição do futuro da nação.

REFERÊNCIAS

Bueno, Almir de Carvalho. **Visões de República**: ideias e práticas no Rio Grande do Norte (1880-1895). 2ª. Ed. Natal: EDUFERN, 2016.

CÍCERO. **El Orador**. traducción, introducción y notas de E. Sanchez Salor. Alianza Editorial, S.A, Madrid, 2001.

COSTA, Bruno Balbino Aires da. **A “casa da memória norte-rio-grandense”**: o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e a construção do lugar do Rio Grande do Norte na memória nacional (1902-1927). 2017, 340f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERNANDES, Saul Estevam. **O (in)imaginável elefante mal-ajambrado**: a retomada da questão de limites entre o Ceará e o Rio Grande do Norte e a formação espacial e identitária norte-riograndense (1894-1920). Natal: IFRN, 2016.

LIMA, Nestor dos Santos. A História, sua importância, métodos e processos. In: **A República**. 18 de agosto de 1911, p. 1.

LIMA, Nestor dos Santos. **O culto a pátria e a missão dos mestres**. Natal: IH-GRN, 1913.

LIMA, Nestor dos Santos. Relevância do ensino-primário na educação. **Revista de Ensino**. Ano 1. No. 2, 1917, p. 3-6.

LINDOSO, José Antônio Spinelli. **Da oligarquia Maranhão à política do Seridó**: o Rio Grande do Norte na Velha República. Natal: CCHLA, 1992.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. **Nestor dos Santos Lima e a modernidade educacional**: uma história do discurso. Natal: EDUFERN, 2009.

MORAIS, Jean-Pierre Macedo Dantas de. **Um Rio Grande do Norte a ser ensinado**: a trajetória do ensino de História do Rio Grande do Norte durante a Primeira República (1908-1925). 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em História). Natal: CCHLA, UFRN, 2019.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pedagógica, 1976.

PAIM, Antônio. **A Escola do Recife**. Londrina: UEL, 1997.

PEREIRA, Nilo. Nestor Lima. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte**. Vol. 73-74, 1981-1982, p.

PETROVICH, Enélio Lima. Nestor dos Santos Lima: aspectos de sua vida e obra. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte**. Vol. 79-80, 1987-1988, p. 76-79.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento dos Grupos Escolares**. Natal: Governo, 1925.

Romero, Sílvio. **A história do Brasil ensinada pela biographia de seus heroes**. Rio de Janeiro, Brasil: Alves e Cia, 1893.

SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas. Sob o falso prestígio do maravilhoso: o ensino de História nos pareceres de 1883. **História & Ensino**. Londrina, Nº 25, vol. 2, 2019a, p. 115-137.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Aos que tivessem avidez de saber das cousas pátrias": Américo Braziliense, a escrita da história escolar e a invenção do espaço paulista (1873-1879). GAMA, João Paulo de Oliveira; MANKE, Lisiane; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (Orgs). **Histórias do Ensino de História: Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes**. Recife: EduPE, 2020a, p. 45-72.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Em épocas prodigamente remotas": a invenção de heróis nos institutos históricos e geográficos do antigo norte do Brasil (Sergipe e Rio Grande do Norte). COSTA, Bruno Balbino; FERNANDES, Saul Estevam. **Capítulos de história do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2021, p. 120-140.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Scenas da História do Brasil: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares para crianças. **História Hoje**. Rio de Janeiro, Vol. 6, nº 12, 2017a, p. 204-230.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Simples, atrahente e comovente": o ensino de História nos programas dos grupos escolares sergipanos (1912-1924). **História & Ensino**, v. 24, n. 1, 2018, p. 165-197.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Um conto moral que sirva de espelho da vida": Bathazar Goes, um intelectual pensando o ensino de História. **Interfaces Científica: Educação**. Vol. 7, nº 2, 2019b, p. 23-34.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Um operoso e erudito estudioso da história de nossa pátria": Raphael Galanti e o ensino de História do Brasil (1896-1917). **IHS: Antigos jesuítas em Iberoamérica**. Buenos Aires, Vol. 7, nº 2, 2020b, 42-62.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Aos pés da águia alada: os grupos escolares e a infância sergipana nos tempos de Graccho Cardoso (1922-1926). **Interfaces Científicas: Educação**. Vol. 2, nº 3, 2014, p. 59-70.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade**: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926). São Cristóvão/SE: EDUFS, 2013.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Ensino de História, espaços e cultura política bandeirante: José Scarameli e a escrita de livros escolares para crianças. **Revista História, Histórias**, v. 5, n. 9, 2017b, p. 104-126.

SANTOS, Tobias dos. Pugnemos pelo nosso progresso, intensificando o nosso ensino. **A Educação**. N. 1, 1922, p. 26.

SILVA, Maiara Juliana Gonçalves da. Literatura na Província: reflexões sobre o movimento literário natalense em tempos pré-republicano (1861 – 1889). COSTA, Bruno Balbino Aires da; FERNANDES, Saul Estevan. **Capítulos de História intelectual no Rio Grande do Norte**. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 231-270.

VIANA, Hélder. A problemática da “memória local”: reflexões sobre o caso do Rio Grande do Norte. In: ALVEAL, C. M. O.; FAGUNDES, J. E.; ROCHA, R. N. A. **Reflexões sobre a história local e a produção de material didático**. Natal: EDUFRN, 2017, p. 107-135.





A PRIMEIRA TURMA DE NORMALISTAS DE CAMPINA GRANDE NO JORNAL *DIÁRIO DA BORBOREMA* (1960-1962)

PÂMELLA TAMIRES AVELINO DE SOUSA
FABIANA SENA

INTRODUÇÃO

A Escola Normal Estadual de Campina Grande foi criada em 1960, sendo a primeira escola pública para formação de professoras da cidade. O fato de ser a primeira instituição pública a atuar na formação de professoras para a educação primária deu expressividade a essa Escola, que ganhou forte visibilidade no *Diário da Borborema*, periódico campinense de grande circulação na época. Esse periódico circulou de 1957 até 2012, registrando fatos do cotidiano local, estadual, nacional e internacional. Pertencente à rede dos *Diários Associados*, foi fundado pelo jornalista Assis Chateaubriand e funcionou na Rua Venâncio Neiva, no Edifício Rique, na cidade de Campina Grande-PB.

A matéria “Instituto de Educação ou Escola Normal de Campina Grande”, publicada no jornal *Diário da Borborema*, circulou no primeiro dia do mês de outubro no ano de 1959, na tiragem nº 784. Essa notícia divulgou uma série de acontecimentos, além de questionar a utilização da verba destinada à construção do prédio da escola/instituto. A partir dessa publicação, percebemos que, apesar de não se tratar de um periódico educacional, o *Diário da Borborema* registrou acontecimentos pe-

dagógicos, culturais e sociais que aconteciam na escola, se constituindo esse veículo, portanto, uma rica fonte para investigação.

Atualmente os jornais estão em regime de comodato sob a guarda da Biblioteca de Obras Raras Atila de Almeida pertencente à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Os exemplares estão disponíveis desde a primeira tiragem – em 1957 – até o período em que deixou de circular – 2012 –, e podem ser acessados mediante agendamento prévio. Em nossa pesquisa, fizemos o registro fotográfico das imagens¹, organizamos os cadernos com base na data de publicação, seguindo a ordem ano, mês e dia, para, posteriormente, procedermos à análise desse material. Neste estudo, nos atemos aos anos de 1960 a 1962, pelo fato de estes compreenderem o período de formação da primeira turma das normalistas campinenses. Nosso intuito foi identificar quais as notícias que circulavam nesse período e como essas notícias representavam a figura das futuras professoras primárias da cidade de Campina Grande.

O jornal como objeto e fonte de pesquisa tem se revelado testemunha de eventos históricos relevantes para a sociedade onde está inserido, já que, por meio do conteúdo impresso nos jornais, é possível remontar redes de diálogos (BARBOSA, 2010). Assim, pudemos, por meio das publicações selecionadas constatar fragmentos do cotidiano escolar bem como solicitações, denúncias, avisos e normas referentes ao Ensino Normal campinense.

1. O ingresso no Ensino Normal

A educação aparentava ser um tema recorrente no *Diário da Borborema*. No início do ano de 1960, no dia 13 de janeiro, na página dois do caderno nº 868, ano III, circulou a notícia “Curso Pedagógico”. Referindo-se à promessa realizada pelo governador Pedro Gondim, e em tom de reivindicação, o jornal tratava da implantação do curso para formação

1 Para este momento, em nosso estudo, disponibilizamos as notícias de forma transcrita.

de professoras na cidade de Campina Grande-PB e advertia sobre erros políticos na nomeação de professores bem como sobre a má qualidade dos estabelecimentos de ensino e material pedagógico.

Queremos crer que desta vez serão evitados certos erros, sobretudo no que diz respeito à escolha e nomeação dos docentes do Curso Pedagógico. A seleção de professores precisa ser realizada tendo-se em vista menos os interesses dos políticos que pretendem os cargos para os seus afilhados, do que os superiores destinos do Curso e as aspirações da mocidade estudiosa, que deseja bons mestres e aulas eficientes.

Não adianta multiplicar as oportunidades de a juventude se educar, se não tomarem as autoridades todas as medidas que acautelem os interesses dos estudantes contra professores e diretores nomeados por simples indicação política.

O de que precisamos, é de bons estabelecimentos de ensino, venham de onde vierem os elementos docentes. Da mesma forma, cumpre dar aos colégios e cursos o material didático suficiente para eficiência do ensino (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1960, p. 2, ano III – nº 868).

A matéria não trata detalhadamente de outra nomeação de professores para o curso pedagógico, mas o uso da expressão “desta vez” permite ao leitor a dedução que a nomeação de cargos desprezando-se a competência e valorizando-se os interesses pessoais de quem tinha o poder para fazê-lo era algo comum. Conforme o Decreto 2.229², de 31 de março de 1960, ficou estabelecido que os cargos de Diretor e Secretário seriam prerrogativas da Comissão³. Os professores, no entanto, assumiriam o cargo mediante realização de concurso. Quanto ao prédio escolar, este era ostentado como local de aprendizado e visibilidade social – característica dos espaços educativos públicos –, de forma que, ao se

2 A referida Lei trata do Decreto de Criação da Escola Normal Estadual de Campina Grande.

3 De acordo com nossa investigação, a Comissão compunha parte do setor de Divisão do Ensino Normal, órgão que regulamentava e organizava o ensino normal no estado paraibano.

fazer referência a um bom estabelecimento físico e a bons materiais didáticos, assegurava-se que estes garantiam a eficiência do ensino distinguindo, portanto, a empregabilidade da formação. Ademais, ainda na década de 1960, o Brasil passava por um contexto político ideológico de modernização e desenvolvimento que era reforçado por meio da educação. Neste sentido, a notícia do jornal enfatiza a necessidade de aperfeiçoar e formar a juventude para essa sociedade moderna e desenvolvida.

Após a notificação da reclamação, a qual transcrevemos anteriormente, o jornal divulga, em março de 1960, providências acerca da construção do prédio escolar. Conforme a matéria, o terreno seria doado pela Prefeitura do Município, e a obra constaria de uma parceria entre o Estado e o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Uma das exigências era que o terreno tivesse no mínimo as dimensões de 35 mil metros quadrados (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1960, p. 4, ano III – nº 919).

Decorrida as tramitações e solicitações no cumprimento das promessas, o Decreto de criação da Escola Normal foi promulgado no mês de março do ano de 1960, e, em maio do mesmo ano, começaram a circular no jornal *Diário da Borborema* os editais de chamada de alunas e alunos para o Curso Normal. No texto da notícia, algumas informações nos chamam a atenção:

Poderão inscrever-se moças e rapazes que tenham completado o primeiro ciclo do curso secundário, o chamado curso ginásial. Vamos ver se a instituição desse curso oficial em nossa cidade correspondia a uma necessidade real da comunidade.

É preciso que se apresentem os candidatos. Falamos acima em rapazes porque a sua matrícula nos cursos normais se não é usual no Norte do País, é comum nas Escolas Normais do Sul, principalmente no Estado de São Paulo.

A profissão de professor primário atrai muito pouco pelo baixo nível de vencimentos em que foi deixada. Mas, antigamente, o mestre de ensino primário era uma constante nas pequenas comunidades brasileiras (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1960, p. 2, ano III – nº 977).

Inicialmente, apesar de a escola ser configurada em documentos internos enquanto um espaço para moças, o jornal acentua que as matrículas também poderiam ser realizadas por rapazes, mediante comprovação de conclusão do ginásio. Reforçando a ideia proposta, a notícia segue exemplificando o prestígio ao qual era remetida a profissão docente para homens. Devido à baixa recompensa salarial, essa missão, no entanto, foi perdendo espaço entre os professores. As mulheres passam, então, a assumir a função de professoras como uma missão que fazia parte da sua condição feminina. De acordo com Louro (2004), a educação da mulher passou a ser veiculada “[...] à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens” (p. 374). Associado ao pouco rendimento e prestígio, os homens passaram a buscar formações e profissões que exigiam maiores esforços.

Além dessa informação, o jornal pontua que, com a implantação da escola, seria possível perceber se a formação de novas professoras correspondia, de fato, a uma necessidade da sociedade campinense. Conforme Agra do Ó (2006), na década de 1950 Campina Grande-PB apresentava demandas cujo atendimento estava previsto na prospecção de metas e projetos políticos. Entre essas metas estava a de se criarem uma Escola Normal para moças, um Instituto de Educação e Grupos Escolares. Ouvidas essas e outras reivindicações, o discurso político defendia o argumento de que a cidade cresceria em curso normal, sem dificuldades, uma vez que estava destinada ao desenvolvimento e modernidade (AGRA DO Ó, 2006). Vale aqui acrescentar que já existiam outras três instituições para Formação de Professoras em Campina Grande-PB, todas de iniciativa particular, sendo 2, confessionais, isto é sob a administração da Igreja Católica (SOUSA, 2018). Talvez esse o motivo que gerava certa desconfiança quanto à real necessidade de se criar outra Escola com a mesma finalidade.

Identificamos que, mesmo com a divulgação no jornal, a Escola Normal não obteve um número satisfatório de matrículas no ano de 1960. Conforme circulou nesse periódico, no final do ano fora necessário estimular as jovens a buscarem encontrar-se nessa suposta vocação:

Agora temos uma Escola Normal Estadual do Estado (ainda sem instalações), mas não foi animadora a sua matrícula inicial.

Precisamos estimular as jovens que desejam ser professoras, proporcionando-lhes colocação para que possam exercer a sua vocação de mestras.

Deveríamos entregar-lhes gradativamente, a regência das escolas providas por moças não diplomadas (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1960, p. 2, ano IV – nº1137).

Ademais, a nomeação por critérios escusos dos cargos aparece como um dos problemas acentuados, justificando a pouca procura pelo magistério. Na consulta realizada no arquivo da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, constatamos que, naquele ano, foram matriculadas 25 alunas no curso pedagógico. Funcionando no Colégio Estadual da cidade. A forma de ingresso a esse curso se dava por meio de um exame vestibular, com questões escritas e orais de Português e Matemática, além de provas de História do Brasil, Geografia do Brasil, Ciências e Francês. As notas eram somadas e divididas, a fim de comporem a média geral – alcançando nota igual ou superior a 6,0 (seis) as alunas tinham suas matrículas confirmadas.

2. Atividades desenvolvidas pelas normalistas

Com o funcionamento da Escola Normal, as notícias passaram a ser configuradas em outro formato. O jornal continuava informando acerca do período de provas para ingresso no Ensino Normal, do funcionamento no Colégio Estadual e da contratação de professores. Com a execução das atividades culturais e pedagógicas, surgem, porém, novas matérias. Entre elas, notícias que exibem as primeiras relações sociais das normalistas relacionadas as cerimônias religiosas. Divulgava-se que, no dia 21 de maio de 1961, as alunas realizaram sua páscoa. A atividade tivera início na Igreja do Rosário, situada no bairro da Prata, seguindo um cronograma previamente organizado: um café da manhã

na escola, após a celebração da missa. Isso se devia ao fato de que “[...]a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo” (LOURO, 2004, p. 374).

Ainda no mês de maio, foi realizada a primeira excursão pedagógica das alunas – elas visitaram o Laboratório de Física, no Seminário, em Lagoa Seca. A notícia foi descrita na última página do caderno nº 1264, de 28 de maio de 1961. Segue o texto da notícia:

As normalistas campinenses se farão acompanhar pelos professores Dorziat Quirino Barbosa, Maria Inês de Castro Dantas Rosinete Dantas, William Ramos Tejo e pelo Diretor da Escola Normal, prof. Fernando Silveira.

No Laboratório de Física do Seminário de Lagoa Seca será ministrada uma aula prática às futuras professoras daquele Estabelecimento Oficial, as quais conduzirão seus cadernos para os respectivos apontamentos.

A Excursão Pedagógica de hoje das alunas da Escola Normal será a primeira de uma série que a Direção do Estabelecimento fará realizar durante o ano letivo em curso.

Os excursionistas sairão de Campina Grande, em transporte especial, às 8 horas da manhã da Avenida Presidente Vargas, de frente à Escola Técnica de Comercio. O regresso será às 11 horas (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1961, p. 8, ano IV – nº 1264).

A atividade realizada requereu a presença de duas professoras de metodologia, um professor e o diretor da escola. As autoridades da escola tinham, além do propósito pedagógico, o compromisso de zelar pela segurança física e moral das estudantes, já que, como mulheres, careciam de proteção. De acordo com Louro (2000), a vigilância sobre o corpo feminino “[...] é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (p. 6). A matéria noticiada no jornal informa (e também

avalia) que a escola é uma instituição que preza pelos bons métodos educativos, onde as moças serão instruídas com métodos pedagógicos e morais, a fim de se constituírem boas professoras.

No mês seguinte, junho, a notícia é sobre uma exibição de filmes. A sessão de cinema tinha caráter pedagógico, mas, assim como as outras atividades realizadas, apresentava elementos vinculados ao universo religioso. Os filmes foram cedidos por uma instituição educacional religiosa.

A direção da Escola Normal Estadual promoverá hoje, às 14 horas, no Salão de Música do Colégio Estadual, uma sessão cinematográfica, da qual constará a exibição dos seguintes filmes educativos, gentilmente cedidos aquele estabelecimento de ensino pedagógico pelo Instituto Pio XII, que obedece à orientação do Revmo. Padre José Bonifácio A ESCOLA AGORA É OUTRA, que focaliza a transformação ocorrida numa escola primária do interior de Minas Gerais, depois da introdução de novos métodos de ensino, inclusive auxílios audio-visuais, pelos técnicos do PABAE, NÃO É POR ACASO (Not by chance), métodos de seleção, treinamento e aperfeiçoamento profissional de professores, adotadas nas 1, 200 escolas especializadas dos Estados Unidos; AJUDANDO OS PROFESSORES A ENTENDEREM AS CRIANÇAS, (Helping Teachers To Understand Children), que apresenta aspectos do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade de Maryland.

A sessão cinematográfica promovida pela Escola Normal Estadual será com entrada franca para professores, alunos e quaisquer outras pessoas interessadas no assunto (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1961, p. 8, ano IV – n° 1284).

A partir da informação de que a atividade era destinada também ao público em geral, levantamos a hipótese de que a Escola Normal era um espaço aberto para a sociedade campinense. Os três filmes identificados tratam especificamente de formas e métodos educativos, com exemplos nacionais e internacionais. Desse modo, alunas, professores e demais interessados puderam visualizar exemplos de uma escola pri-

mária em Minas Gerais, do treinamento e aperfeiçoamento profissional de professores nos Estados Unidos e sobre aspectos educacionais desenvolvidos no Instituto de Estudos da Criança, contemplando, assim, aspectos educativos do espaço de atuação docente, dos meios técnicos e profissionais bem como características das crianças. O jornal não aborda outra notícia acerca da execução da atividade e ou da presença do público.

Feita essa sessão de cinema em junho, nada se divulga sobre as normalistas nos meses de julho e agosto, vindo o periódico divulgar outra atividade que envolve a escola apenas no mês de setembro, quando a cidade estava se organizando para os festejos de centenário de emancipação política.

Nos dias 21 e 26 de setembro de 1961, foi publicado que as alunas da Escola Normal desfilariam no dia 11 de outubro, participando, assim, da comemoração de aniversário de fundação da cidade. Conforme as notas, o Diretor, representante da escola, não participou da reunião de Comissão do Centenário, mas registrou que

[...] a Escola Normal não poderia ficar alheia a tão meritória iniciativa estando, por isso, integralmente solidário com os diretores da “Comissão do Centenário”, acrescentando, ainda, por outro lado, que a Escola que dirige terá participação ativa, inclusive desfilando com faixas alusivas ao centenário e fundação da cidade (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1961, p. 8, ano IV – nº 1354).

Os desfiles, além de se tornarem uma expressão de civismo e nacionalismo, caracterizavam-se como uma relevante oportunidade de a Escola Normal demonstrar seu trabalho e sua organização no espaço público, para toda a sociedade campinense, já que os desfiles cívicos em Campina Grande eram integrados pelas principais instituições de ensino da época. Esse desfile, assim como as outras atividades mencionadas, foi o primeiro de várias realizações similares desenvolvidos pela instituição.

As atividades pedagógicas e extraclasse que até então apresentamos reforçavam características que foram identificadas com a profissão docente, “[...]considerando 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. 176).

Outra atividade que aparecia socialmente e categorizava a formação das professoras dizia respeito à prática docente. Para sua execução, as Escolas Normais possuíam espaços denominados *Escolas de Aplicação ou Escolas Anexas*, onde as alunas podiam, sob a supervisão dos professores, exercerem *in loco* os métodos aprendidos em suas aulas teóricas. Apesar dessa exigência, a Escola Normal de Campina Grande, que funcionava em dependências do Colégio Estadual da Prata, como de conhecimento da sociedade na época, não possuía ainda seu próprio ambiente para as atividades práticas, ou seja, a Escola de Aplicação ou Anexa.

No dia 31 de outubro de 1961, o jornal *Diário da Borborema* noticiou “Escola de aplicação para futuras professoras”. A matéria discorria sobre uma fala do Diretor Fernando Silveira, que afirmava ter conseguido “[...] recentemente junto às autoridades do ensino da Paraíba autorização para instalar, no próximo ano letivo daquele educandário a Escola de Aplicação, com capacidade para um limitado número de normalistas” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1961, p. 8, ano V – nº 1386). O objetivo dessa empreitada era fomentar maiores especializações para a futura professora. Embora o número de alunas já fosse pequeno na Escola Normal, a Escola de Aplicação abrangeria um número de alunas a desenvolver e aprimorar suas habilidades ainda menor. Além da pouca oferta de normalistas, podemos pressupor que nem todas as alunas iriam assumir uma turma para lecionar.

A notícia ainda trata sobre os exames vestibulares para o ano de 1962 e sobre o terceiro ano de funcionamento da instituição. Conforme a matéria, os pais de futuras alunas estavam solicitando reserva de vagas para o exame vestibular. O Diretor da Escola advertia, no entanto,

que, devido ao local de funcionamento da Escola Normal ainda ser precário, logo inapropriado, o número de vagas era baixo, ficando essa reivindicação a ser atendida no mês de dezembro, quando se poderiam fazer as inscrições para o exame e para matrícula na Escola de Aplicação.

O ano de 1962 das normalistas começa a ser visibilizado a partir das notícias de atividades religiosas: “No próximo dia 11 de junho realizar-se-á a Páscoa das alunas professores e funcionários da Escola Normal de Campina Grande. Na Igreja do Rosario, bairro da Prata, será oficiada missa pelo Conego Cristovão Ribeiro”. (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p. 8, ano V – nº 1546). Como no ano anterior, após a missa, foi oferecido na escola um café da manhã para todos os envolvidos na atividade.

Havia, na Escola Normal, uma representação religiosa, notadamente envolvida com a Igreja Católica, compondo uma teia de representações definidas em “[...]esquemas geradores das classificações e das percepções, próprios de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social” (CHARTIER, 2002, p.18).

Em continuidade, visualizamos as atividades que vão compor a conclusão da primeira turma de normalistas. Nos dias 27, 29 e 31 de maio, circularam notas acerca da “Noite Cearense”. Este evento seria realizado a fim de que as alunas concluintes arrecadassem recursos financeiros para cobrirem os custos da festa de formatura. Assim noticiava o Jornal: “As concluintes da Escola Normal do Colégio Estadual promoverão no dia 2 de junho nos salões do Gresse uma original festa que terá como atração um maravilhoso SHOW de danças inclusive a apresentação do famoso professor Palma e sua ballet. Mesas a Cr\$ 1.000,00” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p. 7, ano V – nº 1553). As notícias cessam na divulgação da festa, não informando acerca da realização e presença da sociedade. A festa aconteceu em um importante clube social da cidade, o Grêmio Recreativo de Sargentos e Subtenentes do Exército.

Em setembro, a Escola realizou sua primeira exposição pedagógica, sob a supervisão das professoras de metodologia Josefa Dorziat Quirino Barbosa, Maria Ângela Marques de Azevedo e Celina Araújo. Segundo o Jornal:

A exposição Pedagógica da Escola Normal Estadual, conforme declarações do diretor do estabelecimento, Professor Fernando Silveira, constará de gráficos estatísticos, geográficos, históricos didáticos, assim como de trabalhos manuais, todos confeccionados por alunas das três séries pedagógicas daquela Escola.

As famílias campinenses devem prestigiar com suas presenças a iniciativa das futuras professoras estaduais, que, com isso, demonstram seu esforço e interesse pelo desenvolvimento do ensino pedagógico em nossa terra.

Informamos aos interessados que a Exposição da E. N. E. funcionará do dia 7 a 15 de setembro, estando abertas aos visitantes, diariamente, das 13,30 às 17 horas (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p. 8, ano V – nº 1627).

A Escola Normal funcionava na cidade havia três e anos e contava com turmas dos três níveis exigidos para formação de Nível Normal. A exposição envolveu disciplinas teóricas e manuais, apresentando o resultado de trabalhos desenvolvidos pelas alunas da Instituição. Esse tipo de atividade apresentava para a sociedade o que estava sendo executado pelas alunas em sua rotina acadêmica, propondo uma comunhão entre a sociedade e a Escola. Em funcionamento durante uma semana, a exposição era aberta a todo tipo de público, e o jornal, com o direito privilegiado de expor as situações citadinas, conclamava as famílias a prestigiar a atividade. Essas famílias eram naquele momento responsáveis pelas normalistas, sobre cuja formação exerciam, veladamente – ou não –, uma relação de controle e observação, uma vez que, futuramente, sob os cuidados dessas moças essas mesmas famílias deixariam seus filhos.

Na notícia de 5 de outubro de 1962, identificamos que, dentre as atividades desenvolvidas na escola, havia a manutenção de um Grupo

de Estudos – o Clube de Geografia. Esse clube fez uma visita à Rede de Diários Associados.

ESTUDANTES VISITAM TELEVISÃO – O “Clube de Geografia Gov. Pedro Gondim”, dirigido pelo prof. Milton Figueiredo, fez uma visita aos “Diários e Rádios Associados” de Campina Grande. Na foto, as estudantes da Escola Normal quando visitavam, em companhia do prof. Figueirêdo e do jornalista Josusmá Viana a “TV-BORBOREMA” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p. 5, ano VI – nº 1654).

Essa notícia não informa acerca de outras atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos, em particular, mas identifica uma relação de proximidade entre os professores da Escola Normal e a Rede de Diários Associados. A visita teve como objetivo apresentar uma das esferas de comunicação dos Diários Associados, a televisão. Acompanhadas por dois professores e um jornalista, as alunas do grupo estudantil também posaram para a foto, trajadas com uniforme característico da Escola Normal – saia, camisa de botão, sapatos e meias de cano longo –, identificando-se notoriamente como normalistas.

No dia 11 de dezembro, circularam duas notícias referentes ao Ensino Normal. A primeira matéria discorria acerca da diplomação das alunas da primeira turma. Vejamo-la.

No próximo dia 29 do corrente será realizada a solenidade de entrega de diplomas às concluintes da Escola Normal Estadual de Campina Grande.

As diplomadas daquele estabelecimento oficial de estudos pedagógicos, que constituem a turma “Pedro Gondim” cumprirão o seguinte programa: 7 horas - missa de ação de graças com bênção dos anéis. na catedral de Nossa Senhora da Conceição; 20 horas, no salão nobre do Colégio Estadual, entrega dos diplomas, fazendo-se ouvir o Governador Pedro Gondim, paraninfo, professor Fernando Silveira, diretor, e a oradora da turma, senhorita Nilma Azevedo.

A turma “Pedro Gondim” - 25 senhoritas - é composta de alunas fundadoras do estabelecimento (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p. 8, ano VI – n° 1706).

A solenidade de entrega de diploma das alunas constituiu uma série de atividades religiosa e sociais. As alunas pioneiras escolheram, como título de identificação de sua turma, o nome do governador da Paraíba, “Pedro Gondim”, o qual intermediou a criação da escola. Sua notoriedade se evidenciou de tal forma que foi escolhido também para ser paraninfo da referida turma. A segunda notícia tratava da extinção do exame vestibular para os cursos pedagógicos, projeto apresentado pelo Conselheiro Fernando Silveira – Diretor da Escola Normal Estadual de Campina Grande: “[...] A medida visou antes de tudo estimular as moças ao ingresso no magistério primário, levando em consideração a carência de professor em nosso Estado” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p. 8, ano VI – n° 1706). Dessa forma os candidatos

serão matriculados[sic] automaticamente, na primeira série pedagógica as candidatas que tiverem sido aprovadas no ginásio com média oito; b) as demais candidatos[sic] serão submetidas a uma prova de seleção, sendo a nota mínima quatro, constando a referida seleção de um exame escrito de português, aritmética e conhecimentos gerais (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p. 8, ano VI – n° 1706).

Apesar de não possuímos os dados referentes à quantidade de inscritas para o exame vestibular, podemos constatar um maior número de normalistas concluintes nos anos seguinte, permitindo inferir que a extinção do exame vestibular contribuiu para maior número de alunas matriculadas. Ademais, como a notícia menciona, a média para ingresso de alunas que não haviam sido aprovadas no ginásial diminuiu – permanecia ainda a exigência de uma avaliação.

Após essa notícia, a diplomação da primeira turma volta a ser o destaque das matérias que envolvem a Escola Normal e são publicadas

nos dias 12 e 30 de dezembro, sendo a da última data com maior destaque. Esta, divulgada na segunda página do caderno nº 1722, foi intitulada “Professoras diplomadas”. Verificamos, entretanto, que o diploma recebido para exercício profissional mencionava o termo “normalista”. Em suma, mesmo deixando a condição de alunas e passando a exercerem a função de professora, as moças continuavam sendo uma representação figurada, “[...] como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém” (CHARTIER, 2002, p. 20).

Em continuidade, outro problema se refere ao cumprimento da promessa do governador, a qual, segundo o jornal não se fez por completo, uma vez que a Escola Normal havia sido criada, mas o funcionamento nas dependências do Colégio Estadual era insuficiente para a eficiência da formação, pois que esse Colégio não comportava a demanda de crianças a serem alfabetizadas na cidade.

[...] Além disso, um outro fato de muito maior significação nos leva a êste comentário. Que irá fazer o Governo em relação a essa turma de jovens professoras diplomadas por sua Escola Normal de Campina Grande?

Que oportunidade terão elas em conseguir uma colocação em escola primária oficial? Se realizaram, com esforço e dedicação, o seu curso, preparando-se para ensinar, como poderão elas encontrar de maneira pratica o objetivo que as levou aquele ramo de ensino profissional?

Precisa a Secretaria de Educação e Cultura adotar um plano que permita o aproveitamento dessas moças. Falta escola primária em Campina Grande, em relação ao número de crianças de 6 a 12 anos que verifica numa população de mais de 120 mil habitantes. O Estado mantém aqui poucas unidades escolares. E a luta contra o analfabetismo deve ser constante, aumentando-se as oportunidades escolares na proporção, pelo menos, em que cresce a Cidade (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p.2, ano VI – nº1722).

Com essas reflexões, voltamos ao questionamento anteriormente posto pelo jornal quando cobrava a necessidade da Escola Normal

além de ações legais na contratação de professoras. Nesse ano de 1962, a quantidade de normalistas formadas era de 25 alunas, e não havia garantia de que todas essas moças atuariam na educação campinense, ao menos por parte do poder público. Não podemos nos esquecer da dimensão da escolar particular, que poderia absorver essas professoras; tampouco devemos desconsiderar que algumas alunas podem ter optado por outras perspectivas que não o magistério.

Outra circunstancia que cumpre mencionar, com espanto naturalmente, é que, enquanto professoras diplomadas, aqui em outras cidades da Paraíba, ficam sem colocação, empregam-se como professoras moças sem nenhum diploma nem qualquer habilitação.

É essa uma anormalidade que não deveria continuar. Normalistas diplomadas preparam-se para o exercício do magistério primário e somente em sua falta é que se poderia tolerar a presença de mestras não tituladas nas Escolas.

A falsa desculpa de que as moças diplomados não se interessam por empregos de baixa remuneração, como são as escolas regidas por professoras não tituladas, não disfarça a irresponsabilidade do poder público que confia tarefa tão delicada como a educação das crianças a pessoas sem a devida formação (DIÁRIO DA BORBOREMA, 1962, p. 2, ano VI – n° 1722).

O caso da nomeação de professoras ainda é mencionado como um problema, uma vez que o jornal pontua a irregularidade desse processo como uma prática recorrente, e embora o salário fosse citado como insuficiente e injusto, existia a necessidade de essas moças estarem empregadas. Além da repercussão sobre a baixa remuneração, a matéria atenta para o problema mais largo, que é a expansão da alfabetização. Para se formar uma nova sociedade, seria necessário utilizar os melhores meios, o que, segundo define a matéria, isso se representava nas professoras diplomadas, efetivos recursos para educar as novas gerações.

Considerações finais

O jornal como fonte de pesquisa e de informação nos permitiu compreender que o discurso que circulava em Campina Grande-PB acerca da Escola Normal preconizava uma educação renovada para a constituição de uma nova geração, com práticas pedagógicas inovadoras e de exibição para a sociedade. Apesar de a instituição ser criada sem prédio adequado e exclusivo para a formação de professoras, ela ganha notoriedade na visibilidade das atividades desenvolvidas; páscoa, excursões, exibição de filmes, exibição pedagógica, diplomação das alunas, entre outras. Todas as atividades eram divulgadas com antecedência e requisitavam a presença da família campinense.

As matérias de 1962 se encerram em clima de reivindicação. A conclusão da primeira turma de normalistas traz à tona a pouca quantidade de alunas diplomadas, ainda assim estas não teriam escolas suficientes para atuarem como professoras. Nesse viés, o problema da oferta de vagas é brevemente resolvido com a extinção do exame vestibular que selecionava as alunas para o curso pedagógico. Ainda assim, havia o problema da nomeação de professoras sem diploma nas escolas primárias, o que acarretava baixa qualidade na formação das crianças campinenses. Por fim, como já dito acima, a ausência de estrutura física apropriada era outro significativo problema, embora o governo do estado tivesse solucionado em parte essa questão.

Após essas leituras e conjecturas, ficamos à espreita, ainda buscando respostas que justifiquem a necessidade da criação dessa Escola. Teria sido uma conveniência política? Não se pode descartar tal possibilidade, uma vez que algumas matérias publicadas no *Diário da Borborema* visibilizam o interesse de se usar a educação como recurso focado no desenvolvimento econômico e social do estado. Na contramão desse raciocínio, a ausência de oportunidades para as normalistas nos faz inferir, no entanto, que o projeto inicial de formação profissional docente não justificou a criação da Escola e do curso; ao invés disso, viam-se as

moças mais afeitas para o convívio social, para as práticas artesanais, manuais e para as práticas domésticas.

REFERÊNCIAS

AGRA DO Ó, Alarcon. **Da cidade de pedra à cidade de papel: Projetos de educação, projetos de cidades Campina Grande (1959)**. Campina Grande: EDUFCG, 2006. 151 p. (Coleção Outras Histórias, n.5).

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil – 1800-1900**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. Av. v.5, n. 11. São Paulo Jan./Apr. 1991.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manoela Gakhardo. 2ª edição. Memória e Sociedade. DIFEL, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e educação: uma perspectiva pos-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1997.

SOUSA, P. T. A. de. **“Em benefício da formação da juventude feminina” - a Escola Normal Estadual de Campina Grande (1955-1960)**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

DECRETOS

ESTADO DA PARAÍBA. Decreto 2.229, de 31 de março de 1960.

JORNAIS

CURSO PEDAGÓGICO. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 13 de janeiro de 1960, p.2, ano III – nº 868.

LEMBRETE AO GOVERNADOR. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 22 de janeiro de 1960, p.2, ano III – nº876.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – Letra H. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 26 de maio de 1960, p.4, ano III – nº919.

CURSO NORMAL. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 26 de maio de 1960, p.2, ano III – nº977.

NOVAS PROFESSORAS. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 18 de dezembro de 1960, p.2, ano IV – nº1137.

NORMALISTAS FAZEM HOJE SUA PASCOA NA IGREJA DO ROSARIO. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 21 de maio de 1961, p.8, ano IV – nº1258.

EXCURSÃO PEDAGÓGICA DAS ALUNAS DA ESCOLA NORMAL AO SEMINÁRIO DE LAGOA SÊCA - VISITA AO LABORATÓRIO DE FÍSICA - **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 28 de maio de 1961, p.8, ano IV – nº1264.

ESCOLA NORMAL PROMOVE HOJE EXIBIÇÃO DE FILMES. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 22 de junho de 1961, p.8, ano IV – nº1284.

ESCOLA NORMAL PARTICIPARÁ DO DESFILE DO DIA 11 DE OUTUBRO. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 21 de setembro de 1961, p.8, ano IV – nº1354.

ESCOLA DE APLICAÇÃO PARA FUTURAS PROFESSORAS. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 31 de outubro de 1961, p.8, ano IV – nº1386.

PASCOA DAS ALUNAS DA ESCOLA NORMAL. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 23 de maio de 1962, p.7, ano V – nº1546.

NOITE CEARENSE. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 31 de maio de 1962, p.7, ano V – nº1551.

EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA NORMAL. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 2 de setembro de 1962, p.8, ano V – nº1627.

ESTUDANTES VISITAM TELEVISÃO. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 5 de outubro de 1962, p.8, ano V – nº1654.

DIPLOMAÇÃO DAS CONCLUINTEs DA ESCOLA NORMAL. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 11 de dezembro de 1962, p. 8, ano VI - nº1706.

PROFESSORAS DIPLOMADAS. **Diário da Borborema**, Campina Grande – PB. 30 de dezembro de 1962, p. 2, ano VI - nº1722.





MEMÓRIAS DAS SEMANAS PEDAGÓGICAS REGISTRADAS NAS PÁGINAS DA REVISTA DO ENSINO DA PARAÍBA - DÉCADA DE 1930

NIÉDJA MARIA FERREIRA DE LIMA
MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES
VÍVIA DE MELO SILVA

INTRODUÇÃO

Considerada um dos mais relevantes periódicos voltados à educação da Paraíba que circulou na primeira metade do século XX, a Revista do Ensino da Paraíba (REPB) foi produzida pela Imprensa Oficial, editada pela Diretoria de Ensino Primário. Tendo como idealizador e primeiro editor o professor José Baptista de Mello, a revista foi criada mediante o Decreto n° 287, de 18 de maio de 1932, promulgado durante a interventoria Federal Interino de Gratuliano da Costa Brito no Estado da Parahyba.

A REPB circulou por dez anos, no período de 1932 a 1942, apresentando a publicação de 18 números, distribuídos em 15 volumes. As páginas deste periódico integram escritos que vão desde artigos científicos que abordam temáticas sobre a educação da época até propostas metodológicas destinadas ao professorado e atos oficiais do governo para o âmbito educacional. Uma valiosa fonte para a história da educação paraibana.

Neste sentido, este texto, é oriundo de pesquisas desenvolvidas anteriormente, tendo como destaque dois projetos investigativos: o

primeiro projeto “Um impresso na história da educação da Paraíba: a Revista do Ensino (1932-1942)”, desenvolvido junto ao Grupo do Programa de Educação Tutorial do curso de Pedagogia – PET/Pedagogia – da UFCG, e o segundo, como continuidade e desdobramento deste, um projeto integrado da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG (UAEd/UFCG) com o Departamento de Fundamentação da Educação da UFPB (DFE/UFPB).

Neste texto, considerando a REPB como fonte histórica para debater a História da Educação da Paraíba, debruçamo-nos sobre os volumes da Revista do Ensino que abordavam matérias acerca das Semanas Pedagógicas e, com base na concepção de memória de Ecléa Bosi (1994), buscamos identificar quais memórias foram registradas pelo coletivo de participantes.

É importante destacar que as matérias veiculadas referentes às três Semanas Pedagógicas, promovidas nos anos de 1933, 1934 e 1936, elucidavam temas pedagógicos, educacionais e oficiais referentes ao ensino primário e normal do Estado da Paraíba, consonantes com o ideário escolanovista, além de visitas técnicas às instituições escolares, programação cultural e de falas reivindicatórias do professorado por melhores condições salariais e de trabalho. Ademais, as matérias trazem as memórias das Semanas como importantes eventos de cunho político, contribuindo para a exaltação e legitimação dos governantes.

Portanto, é partindo destas considerações que organizamos este texto da seguinte forma: além desta introdução, abordamos brevemente a discussão da REPB como fonte histórica, contemplando a relação impressos, imprensa e memória; em seguida, avaliamos as Semanas Pedagógicas divulgadas na REPB como espaços pedagógicos; posteriormente, analisamos as Semanas Pedagógicas como espaços políticos; por fim, nossas considerações finais.

1. Impressos, memória e a Revista do Ensino da Paraíba

A Revista do Ensino da Paraíba vem sendo abordada, principalmente no âmbito da História da Educação, como um relevante objeto de estudo, que tem possibilitado o debate acerca da sua materialidade, dos objetivos, da produção, da publicização e da circulação. Ao mesmo tempo, tem se destacado como uma fecunda fonte histórica nas produções da área, fomentando estudos em diferentes horizontes temáticos, a saber: formação docente, educação especial, práticas escolares, movimento da Escola Nova, instituições escolares, higiene e escolarização, disciplinas escolares, política educacional, métodos de ensino, dentre outros temas trabalhados a partir das páginas da REPB. (RODRIGUES, LIMA e SILVA, 2019).

Considerando a REPB, neste texto, como fonte histórica para debater as memórias das Semanas Pedagógicas publicadas nesse impresso, cabe destacar o entendimento de que é o olhar do pesquisador e seu problema de pesquisa que transformam um determinado documento em fonte para a História (PINSKY e LUCA, 2009). Ademais,

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. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p. 5-6)

Então, como ponto de apoio, que implica na produção do conhecimento histórico-educacional, a REPB traz em si uma especificidade, a de integrar as fontes impressos, ligados à imprensa, uma vez que se apresenta como um veículo de comunicação e, neste caso, também de formação. Tratando sobre essa especificidade, Luca (2011), vai destacar

algumas orientações para quem trabalha com essa fonte, quais sejam: observar os aspectos que envolvem a materialidade do impresso, sua produção e função social; atentar para as ilustrações; verificar para quem se destina o impresso e como chegavam nas mãos dos leitores, pensando a relação mercado, publicidade e público; avaliar os interesses particulares e financeiros que estivessem atrelados à produção; pensar a natureza dos conteúdos divulgados e, por fim, analisar o impresso em conformidade com a problemática da pesquisa.

Pasquini e Toledo (2014), ao tratar da contribuição da imprensa enquanto fonte de pesquisa para a história da educação, destacam que essa fonte possibilita o entendimento da educação no seu processo histórico, atrelado aos embates oriundos das relações sociais e dos debates que constituem a sociedade da época. Ademais, é pertinente salientar que,

Tanto a imprensa periódica escrita especializada voltada diretamente aos temas educacionais, como a imprensa diária e popular, produzida muitas vezes por leigos que não tem como proposta as metodologias e teorias educacionais, são fontes inigualáveis para a história da educação, dado que podemos encontrar na análise desses materiais os projetos políticos, concepções, os problemas da época ... (ZANLORENZI, 2010, p. 6).

Destacando, portanto, essa discussão acerca da fonte REPB, principalmente no que a concerne como meio de comunicação e de formação, cabe também evidenciá-la como espaço/repositório de memória: de práticas educacionais na Paraíba; de professores e intelectuais da época; dos fazeres e saberes docentes; dos movimentos e métodos de ensino; dos atos oficiais atrelados à educação e, finalmente, das semanas pedagógicas.

Le Goff (1992), no clássico livro “História e Memória”, alertava para a compreensão da memória como objeto e, simultaneamente, como fonte para a elaboração de conhecimento histórico. A memória, envolvendo esquecimentos, silêncios e lembranças, tem sido uma grande

aliada dos estudos histórico-educacionais. Com base em Bosi (1994), trabalhar com a memória implica em repensar, refazer, reconstruir, com ideias de hoje, experiências e fatos do passado.

Portanto, é considerando a REPB como essa importante fonte, repleta de memória, que explanamos as matérias relativas às semanas pedagógicas como memórias da educação paraibana, problematizadas nos próximos itens.

2. As Semanas Pedagógicas na Revista do Ensino da Paraíba: espaços de orientações político- pedagógicos

Conforme já informado na introdução desse texto, em dez anos de circulação da REPB (1932-1942), com a publicação de 18 números, distribuídos em 15 volumes, foram veiculadas matérias sobre a realização de três Semanas Pedagógicas, como pode ser observado no quadro que expomos a seguir.

Quadro 1: REPB- Semanas Pedagógicas

Nº da REPB	Data de publicação	Semanas Pedagógicas	Páginas
Anno II- Nº 6 e 7	Setembro de 1933	1ª Semana	61
Anno III- Nº 11	Dezembro de 1934	2ª Semana	43-70
Anno IV- Nº 14	Dezembro de 1936	3ª Semana	83-89

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na Revista do Ensino da Paraíba

Nos próximos subitens, buscaremos retratar as memórias das referidas Semanas Pedagógicas, sob dois aspectos: 1) como espaços de veiculação do ideário escolanovista e formação de professores, destacando os temas pedagógicos, educacionais e oficiais referentes ao ensino primário e normal do Estado da Paraíba, além de visitas técnicas às instituições escolares, programação cultural e de falas reivindicatórias do professorado por melhores condições salariais e de trabalho; 2) como espaços políticos, contribuindo para a exaltação e legitimação de diversos governos estaduais.

Rememoramos que a Revista é apresentada na primeira matéria publicada em seu número um, abril de 1932, como “uma revista, por meio da qual podessem os nossos professores acompanhar a marcha evolutiva do ensino, pela divulgação dos novos métodos e processos pedagógicos” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 3). Também na matéria “A NOSSA REVISTA”, publicada na edição de número 12, maio de 1936, em que anuncia uma nova fase de sua vida técnica e profissional:

Órgão que tem por escôpo precípua a defesa dos interesses do professor paraibano, a renovação de sua cultura e a ampliação de seus conhecimentos, a “Revista do Ensino” ufana-se de ter colimado, até hoje, o ideal que se propôs atingir.

Seu programma será o mesmo-propugnar, sem tréguas pela causa do humilde mestre de escola que, queiram ou não, é o verdadeiro constructor de nossa nacionalidade; contribuir, na medida do possível, para a sua formação cultural completa, proporcionando-lhe informações seguras sobre o movimento pedagógico da época, discutindo sistemas, métodos e processos de ensino e traçando normas e directrizes para o bom êxito da educação da infância (REVISTA DO ENSINO, maio de 1936b, p.7-8).

Ademais, o Decreto nº 287/1932, que trata da criação da REPB, publicado em julho de 1932 (REPB; Anno I- Nº 2) em seu preâmbulo, fornece uma clara indicação dos reais propósitos da revista, conforme ilustrada na figura a seguir.

CONSIDERANDO que a actual diffusão que se verifica do Ensino Primario do Estado requer um organ de sua divulgação e que ao mesmo tempo sirva de estímulo, não só ao professorado como também aos que se interessam pelos assumptos pedagógicos e educacionais; CONSIDERANDO que já estava assentado pelo mallogrado Interventor Anthenor Navarro a publicação de uma Revista do Ensino, onde se compendiasse todo o esforço que o poder publico há dispendido nesse ramo da administração e o resultado delle decorrente [...]. (ESTADO DA PARAÍBA, 1932)

O referido Decreto também traz outro dado relevante, no que tange à circulação¹ da revista que concerne à forma como ela chegaria ao público leitor. A esse respeito, o seu artigo 3^o estabelece que: “Será obrigatorio para todos os funcionarios do magisterio primario e normal a assignatura da revista do Ensino mediante a contribuição de seis mil réis (6\$000) annual, paga em prestações semestraes de três mil réis (3\$000)” (ESTADO DA PARAHYBA, 1932).

2.1 Semanas Pedagógicas, espaços de difusão do ideário Escolanovista

Destacamos anteriormente que a REPB foi um importante veículo de formação e de orientação pedagógica para o professorado paraibano (1932-1942), como também de difusão e publicidade das reformas implementadas na educação primária estadual.

Vejamos as memórias das três Semanas Pedagógicas, veiculadas em matérias veiculadas em edições da Revista do Ensino (1933, 1934 e 1936) nas quais buscamos indícios dessas orientações didático-pedagógicas entre outras intencionalidades.

A *primeira Semana Pedagógica* do Estado foi realizada no ano de 1933, no período de 24 a 31 do mês de outubro. No entanto, já na edição da REPB de setembro de 1933, na matéria intitulada “SEMANA PEDAGÓGICA”, foi divulgado o certame enfatizando que “[...] será de real importância para os nossos educadores que durante os seus 7 dias, receberão instruções e orientações várias sobre os modernos processos de ensino preconizados pela Escola Nova” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 60).

A matéria registra também, que serão convocados pela Diretoria do Ensino Primário todos os diretores dos grupos escolares da ca-

1 Tais finalidades guardam estreita consonância com as estabelecidas para a Revista do Ensino de Minas Gerais: Revista do Ensino de Minas Gerais, editada pela Diretoria de Instrução Pública, foi criada em 1892 e desativada logo em seguida. Reativada em 1925, circulou até 1940. Voltou a circular em 1946 e foi extinta em 1971 (BICCAS, 2008, p. 15).

2 Em todas as transcrições, buscamos respeitar a grafia original.

pital e do interior e que a “Semana Pedagógica” será inaugurada pelo exmo. sr. Interventor Federal, Dr. Gratuliano Brito, que comparecerá a mesma acompanhado do Sr. Secretário do Interior e altas autoridades estaduais. Ao longo do certame, serão expostos nos diversos salões da “Sociedade de Professores”, trabalhos confeccionados pelos alunos das escolas da capital, bem como livros didáticos e de pedagogia e produtos vários da indústria local, exercícios e lições.

É na edição da REPB de março de 1934 (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 29-30) que vamos encontrar o registro das memórias da *primeira Semana Pedagógica*. conforme previsto na programação acima divulgada. Identificamos no relato, a presença de Companhias Editora Nacional e Melhoramentos de São Paulo que expuseram valiosas obras didáticas de literatura pedagógica e material de ensino; a realização de palestras educativas, durante todos os dias, por técnicos do ensino da Paraíba e de Pernambuco; sessões noturnas culturais com a apresentação de uma harmoniosa orquestra; e, no último dia da Semana Pedagógica, 31 de outubro, foi oferecido um almoço de confraternização no Paraíba-Hotel para os professores participantes.

A *segunda Semana Pedagógica*, realizada em João Pessoa no ano de 1934, no período de 3 a 11 de novembro, ocorreu nas dependências do salão nobre da Escola Normal de João Pessoa. A matéria publicada trouxe um detalhamento da programação das atividades desenvolvidas, registradas em “Actas” pela secretária geral da Semana Pedagógica Alice Azevêdo Monteiro e pelo Diretor do Ensino Primário, Prof José Baptista de Mello. Ademais, foram divulgadas as comissões³ responsáveis por cada momento da programação, além de registros fotográficos.

Apresentamos no quadro a seguir uma síntese da programação:

3 Presidentes de Honra; Comissão Executiva; Comissão de Recepção; Comissão de Estudos Technicos; Comissão de Publicidade e Propaganda; e Comissão de Festas”.

Quadro 2- Síntese do “PROGRAMMA GERAL” da segunda Semana Pedagógica

Dia e data	Horário	Atividade
1º dia Sábado (3/11/1934)	19h30min	Inauguração da exposição de quadros estatísticos sobre o ensino primário na Paraíba.
	20h	Manifestação do professorado aos presidentes de honra Drs Gratuliano Brito e Argemiro de Figueiredo; Exposição sobre o professor José Baptista de Mello sobre o ensino na Parahyba
2º dia Domingo (4/11/1934)	19h30min	Abertura da 2ª Semana Pedagógica pelo Exmo. Sr. Interventor Federal; Palestra sobre “Methodologia do Ensino das Mathemáticas” pelo Prof Dr José Gomes Coêlho; Canto orpheônico pelas alumnas da Escola Normal
3º dia Segunda-feira (5/11/1934)	8h	Visita aos estabelecimentos de ensino- Escola Normal e Liceu Parahybano
	14h	Reunião da 1ª Comissão Técnica Thema: Meios de incentivar a frequência escolar-Como promover o recenseamento escola
	19h30min	Sessão plenária - Palestra sobre “Profilaxia das doenças dos olhos” pelo Prof. J. de Seixas Maia Audição de Canto e músicas regionais
4º dia Terça-feira (6/11/1934)	8h	Visita aos estabelecimentos de ensino- Grupos Escolares Thomás Mindello e Antônio Pessoa
	14h	Reunião da 2ª Comissão Técnica Thema: Na ausência de predios escolares, qual orientação deve dar o professor para a localização da sua escola?
	19h30min	Sessão plenária- Palestra sobre “Animaes uteis e animaes. prejudiciais ao homem” pelo Prof. Dr. M. Florentino da Silva Canto Orpheônico - Alunos de Grupos Escolares
5º dia Quarta-feira (7 /11/1934)	8h	Visita aos estabelecimentos de ensino- Grupos Escolares Epitácio Pessoa e Duarte da Silveira
	14h	Reunião da 3ª Comissão Técnica Thema: Como organizar as classes escolares?
	19h30min	Sessão plenária- Palestra: A athenção nas aulas pelo Prof Dr Oscar de Castro Hora de Arte - Associação Parahybana pelo Progresso Feminino
6º dia Quinta-feira (8/11/1934)	8h	Demonstração de gramática pelas alunas da Prof Alízio Xavier que cursam o 4º ano da Escola Normal de João Pessoa
	9h	Excursão dos professores à cidade de Rio Tinto; visita a um estabelecimento Fabril
7º dia Sexta-feira (9/11/1934)	8h	Visitas aos estabelecimentos de ensino- Grupo Escolar Isabel Maria das Neves e Escola de Artífices
	14h	Reunião da 4ª Comissão Técnica Thema: Instituições escolares: como organizá-las
	19h30min	Sessão plenária Palestra sobre Ensino Profissional - Prof. Mário Marques · Programa do Rádio Club da Parahyba

Dia e data	Horário	Atividade
8º dia Sábado (10/11/1934)	8h	Visitas aos estabelecimentos de ensino-Collegio Diocesano Pio X e Grupo Escolar D. Pedro II
	14h	Reunião da 5ª Comissão Técnica Thema: Como suprir o material didático em uma escola pobre
	19h30min	Sessão plenária- Palestra sobre “Uma contribuição para os Jardins de Infância” - Profa Alice de Azevedo Monteiro · Canto orpheônico · Enceramento da 2ª Semana Pedagógica
9º dia Domingo (11/11/1934)	8h	Férias do Jardim de Infância do Grupo Escolar Thomás Mindello
	14h	Assembléia da Sociedade de Professores
	20h	Chá de cordialidade oferecido pela Sociedade dos Professores

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Revista do Ensino, Ano III- Nº 11, dez. de 1934, p.43-70.

Na programação exposta, destacamos as visitas feitas aos estabelecimentos de ensino realizadas pela “Comissão de Estudos Technicos” e relatadas em reuniões em cada dia da programação por meio de “Themas” relacionados às condições de infraestrutura e material das instituições e de trabalho do professor ou outras demandas identificadas durante as visitas dessa comissão. Na programação noturna, destacamos as sessões plenárias que pautaram temas voltados para os novos métodos de ensino do escolanovismo, em palestras educativas ministradas por professores e técnicos do ensino da Paraíba e de Pernambuco. Essas sessões eram encerradas com apresentações artístico-culturais, a “Hora de Arte”.

As fotografias que seguem registram o prédio onde ocorreu 2ª Semana Pedagógica e a alguns participantes.

Figura 1: Edifício da Escola Normal onde realizou-se a 2ª Semana Pedagógica



Fonte: Revista do Ensino, dez. 1934, p.49

Figura 2: Solenidade da Sessão inaugural



Fonte: Revista do Ensino, dez.1934, p.55

Figura 4: Grupo de professores que tomaram parte nos trabalhos da 2ª Semana Pedagógica



Fonte: Revista do Ensino, dez. 1934, p.63

Figura 3: Autoridades do ensino promotora da 2ª Semana Pedagógica



Fonte: Revista do Ensino, dez. 1934, p.67

Na leitura das memórias dos resumos dos trabalhos realizados nessa segunda Semana Pedagógica, registrados em “Actas”, é possível identificar um detalhamento dos fatos desenrolados ao longo da programação e ações dos sujeitos participantes. Encontramos na 3ª “Acta” (dia 5/11/1934), durante as reuniões das “Secções Technicas” registros de falas de professores, à exemplo do Prof Aurélio de Albuquerque, que expôs as condições precárias de trabalho dos professores referindo-se a escassez de mobiliário e material nas escolas do interior, como também de péssimas estruturas de prédios escolares; e a fala reivindicatória do Prof. Rubes Filgueiras que solicitou, ao Diretor de Instrução Ensino Primário, uma atenção às professoras adjuntas, assim relatada:

Reconhecia o interesse que o Diretor do Ensino Primário tinha pela causa da Instrução, mas, vinha naquele momento pedir os bons auspícios de sua senhoria em prol da situação das adjuntas, que, exercendo as mesmas funções das professoras não tem igualdade em remuneração. Acha isto uma grande injustiça. (REVISTA DO ENSINO, 1934; 5ª Acta; dia 7 de nov., p.60-61).

Acerca dessas reivindicações, os últimos registros da Semana Pedagógica (8ª “Acta”-10/11/1934, p.64-70) trazem informações de que, na 5ª reunião da Comissão Técnica, foram expostas pelo professor José Baptista de Mello as sugestões e conclusões a serem apresentadas ao

Governo, dentre elas: a “Primeira conclusão: desapareça a classe de adjuntas”; “Quarta conclusão: estabelecimento da carreira do professor de maneira que de 5 annos elle tenha acesso de classe”; “Sétima conclusão: criação dum grupo escolar em cada município e ampliação dos prédios já existentes que della precisam” (p.69). Todas as conclusões foram colocadas em votação pelo presidente e aprovadas pela casa.

Trazemos, ainda, a voz do Prof Olégrio de Luna Freire que pediu a palavra para lamentar a ausência da educação artística do povo na Semana Pedagógica e pede aos professores que não esqueçam a educação artística dos seus alunos e que “orfeão” é o primeiro para ela. Diz estar à disposição dos colegas professores da capital e do interior que desejem obter músicas “orfeônicas”.

Por fim, registramos um relato do professor José Baptista de Mello sobre essa segunda edição do evento:

Realizada no salão nobre da Escola Normal, onde se via inédita exposição de grandes quadros de estatística educacional, numa demonstração do que fizeram os governos revolucionários, foi um verdadeiro congresso de educação. As suas sessões técnicas e plenárias concorridíssimas deixaram, pelos trabalhos executados, inapagável lembrança no espírito do nosso professorado que a ela afluiu, cheio de entusiasmo e desejoso de colher os melhores frutos. (MELLO, 1996, p. 99-100)

A terceira *Semana Pedagógica* foi realizada, no ano de 1936, de 8 a 15 de novembro no salão nobre da Escola Normal da capital paraibana. Contou com a colaboração e adesão das autoridades do ensino e do professorado público e particular do Estado e sob os auspícios da Diretoria do Departamento de Educação. Sua realização foi noticiada na Revista do Ensino, edição do Ano IV-Nº 14 de dezembro de 1936, páginas 83-89. O registro das memórias dessa Semana Pedagógica, apresentou formato diferente da anterior-“Actas”- trazendo Sessões promovidas e outras atividades com relatos dos acontecimentos, os quais pontuamos a seguir:

1. *Sessão de Instalação*: com a abertura solene do certame, no dia 8 às 20 horas, no salão nobre da Escola Normal, sob a presidência de honra do Exmo. Sr. Governador do Estado; inauguração da Exposição Pedagógica pelo Sr. Dr. Argemiro de Figueiredo.
2. *Sessões Técnicas*: efetuadas do dia 9 ao dia 14 de novembro, às 14 horas, espaços onde eram ventilados e discutidos assuntos de máximo interesse para o ensino. Contou com a presença do Exmo. Mons. Pedro Anísio Bezerra Dantas, Diretor do Departamento de Educação e avultado número de membros do magistério paraibano.
3. *Sessões Plenárias*: realizaram-se do dia 9 ao dia 14 de novembro, às 20 horas. Em todas as sessões, foram convidados professores renomados para abordarem temas voltados aos novos métodos de ensino da Escola Nova que deveriam ser assimilados pelos professores e que integravam o programa do ensino primário paraibano, seguidos de uma atração cultural.
4. *Exposição Pedagógica*: instalada nos salões do pavimento térreo do salão nobre da escola Normal, constou de uma demonstração das atividades escolares, stands com jogos didáticos, trabalhos didáticos, em geral. Todos os materiais foram produzidos por professores dos grupos escolares e colégios, Escola de Aplicação e professorandas da Escola Normal. Conforme relatou a secretária geral do evento Alice Monteiro Queiróz, durante a Semana a exposição esteve, pela manhã, destinada às visitas dos professores e à tarde franqueada ao público, havendo uma comissão, constituída por membros do corpo docente de cada estabelecimento, encarregada de explicar, a quem solicitasse, o manejo dos jogos expostos.
5. *Excursões e Visitas*: na programação constaram visitas do professorado ao: “Instituto Serico” (dia 14 às 8 horas) para conhecerem sobre a criação do bicho da sêda e os sistemas mais modernos de sua cultura, sendo apresentada pelo diretor do Instituto Dr Raphael Hallage; “Instituto S. José (dia 13 às 8 horas); excursão ao porto de “Cabedello” e às ruínas do histórico forte de “Santa Catharina” (dia 15 às 9 horas).

6. *Missa em Ação de Graças*: realizada no domingo no horário das 6:30, na Cathedral Metropolitana pelo Padre Francisco Lima, diretor do Collegio Pio X, que, “ao Evangelho, dirigiu-se ao professorado catholico, numa edificativa pratica sobre a ‘Sciencia e a Fé’ como elementos fundamentaes da obra educacional” (REVISTA DO ENSINO, dez.1936, p.88).
7. *Homenagem ao Exmo. Sr. Governador do Estado e ao Revmo. Director do Departamento de Educação*: no dia 16 pela manhã, finalizando a Semana Pedagógica, prestada pelo professorado e autoridades do ensino. A homenagem ocorreu no Palácio da Redenção, onde os manifestantes foram recebidos pelo chefe do Poder Executivo e na residência do Mons. Dr Pedro Anísio, Diretor do Departamento de Educação, respectivamente.

Participaram dos trabalhos dessa edição da Semana Pedagógica cerca de 300 membros do magistério público e particular do Estado. Também localizamos na edição dessa Revista do Ensino outras informações relativas aos trabalhos produzidos pelos professores para exposição pedagógica, o “Programma de Ensino” do Primário e Complementar e uma lista de livros aconselhados aos professores. A veiculação de notícias abordando temas relacionados à essa Semana deu-se na Revista do Ensino-Anno V, Nº 14, mês de dezembro de 1937, na matéria intitulada “ SEMANA PEDAGOGICA-Inspeção Técnica do Ensino na Capital” (p.55-60), em que foi registrada a nomeação de professoras para o cargo de “inspectoras technicas do ensino”, por ato do Governo no dia 10 de fevereiro de 1936; portarias emitidas ao professorado paraibano; informações sobre as visitas de inspeção escolar, por área distrital dos grupos escolares; além da lista de materiais didáticos expostos pelas estabelecimentos de ensino na 3ª Semana Pedagógica (p.86-106).

Na leitura empreendida das memórias das *três Semanas Pedagógicas*, veiculadas nas páginas da Revista do Ensino, recordadas neste item, vemos indícios de que estas se constituíram como espaços de formação do professorado paraibano, pautadas em um “novo” modelo educacional, ou seja, do ideário escolanovista, ora disseminado em ou-

tros estados do Brasil. Percebemos, assim, que, nestas Semanas, são reiteradas as concepções escolanovistas, reproduzindo e/ou produzindo uma pluralidade de significados sobre as infâncias, de como deveriam ser educadas as crianças na escola, sobre o papel do professor, do que deveria conter o currículo, etc.

Por fim, entendemos que essas memórias retratam um momento histórico-político-educacional do Estado, cujas orientações político-pedagógicas se pautavam, no Escolanovismo e no Estadonovismo pois, conforme mencionamos anteriormente, na Paraíba, o Estado Novo foi implantado e conduzido pelo interventor Argemiro de Figueiredo (1937-1940), ex-secretário do Interior na administração de Gratuliano Brito (1932-1935) (SILVA; RODRIGUES; LIMA, 2019). Ademais, segundo as autoras, “com esse novo regime político, é retomado o ideário de que na educação se localizava considerável parte da solução dos problemas nacionais” (p.73).

2.2 Semanas Pedagógicas, espaços políticos

Em trabalhos anteriores acerca da Revista do Ensino da Paraíba, fundamentadas no conceito gramsciano de Estado-educador e nos seus estudos acerca do jornalismo, observamos que

a *Revista do Ensino da Paraíba* cumpriu o papel de instrumento do Estado-educador, a serviço da hegemonia dos grupos dominantes, levando a efeito [...] a legitimação dos diversos governos estaduais abrangidos por seu período de circulação, seja ao ostentar as ações e grandes investimentos do governo para o ensino (obras públicas para expansão e modernização das instituições de ensino), seja ao realçar as virtudes pessoais do governante estadual ou a prestar homenagens a personagens da política local, estrategicamente inseridas ao longo do periódico (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 32).

Provocadas por essa constatação, orientamos nossa leitura dos relatos das Semanas Pedagógicas no sentido de buscar indícios de que,

para além das finalidades explícitas, esses eventos constituíram-se como espaços de construção de consensos em torno do grupo no poder, bem como de legitimação das ações governamentais.

À aproximação mais ligeira dos registros constantes da REPB, já podemos perceber a importância política conferida às Semanas Pedagógicas, uma vez que as respectivas sessões de abertura se configuravam como solenidades oficiais, às quais compareciam, além do Diretor de Ensino, outros secretários de Estado e os próprios titulares do governo estadual, a saber:

- 1ª Semana (1933) – o interventor Gratuliano Brito, “acompanhado do Secretario do Interior [Argemiro de Figueirêdo] e altas autoridades estaduais” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 61);
- 2ª Semana (1934) – o interventor Gratuliano Brito e o Secretario do Interior, Argemiro de Figueirêdo;
- 3ª Semana (1936) – o governador Argemiro de Figueirêdo, o Secretario do Interior e Segurança Pública, bem como o Arcebispo Metropolitano.

Presença constante às sessões de abertura das três semanas, Argemiro de Argemiro de Figueirêdo recebe a homenagem de ser, juntamente com o interventor Gratuliano Ramos, Presidente de Honra da 2ª Semana, realizada no período de 3 a 11 de novembro de 1934, dois meses antes de sua posse como governador do Estado, ocorrida em 21 de janeiro de 1935.

Assim, no discurso de abertura da referida Semana, o Diretor do Ensino Primário, prof. José Baptista de Mello, enaltece a figura do homenageado e ressalta seus vínculos com o ensino:

O modo como foi recebida a sua candidatura [de Argemiro de Figueirêdo] é bem uma esperança de como vae ser o seu governo. Á Instrução Publica não é extranha a figura insinuante do futuro governador. Como Secretario do Interior já deu sobejas provas do seu amor ao ensino.

Sempre solícito a tudo que diz respeito ao interesse publico, Arge-

miro tem em cada professor um admirador entusiasta, máxime em sabendo que s. excia. inscreveu em letras de ouro no alto de sua plataforma: “Instrução e Saúde Publica”. Estas palavras dizem do muito que há de realizar o moço político que sabe colocar as necessidades de um povo acima dos interesses dos partidos (MELLO, 1934, p. 10)

Nesse discurso, podemos identificar ecos dos elogios feitos, pelo mesmo Diretor do Ensino Primário, ao então recém-nomeado Secretário do Interior, Justiça e Segurança Pública da Paraíba, Argemiro de Figueiredo, constantes da Revista do Ensino nº 3, de setembro de 1932. Também ali, são ressaltadas a juventude, a inteligência, o compromisso democrático e outras virtudes do homenageado que o tornam “uma figura digna do nosso apreço” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 27, apud RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 41-42).

De semelhante teor são as palavras dirigidas ao outro Preseidente de Honra da Semana, o interventor em fim de governo, Gratuliano de Brito, a quem, segundo o orador, o professorado do Estado “quis trazer palavras de affecto”, por saber “distinguir dentre os homens publicos aquelles que pela honradez e trabalho fazem jús aos applausos de um povo” (MELLO, 1934, p. 9). Tal como Argemiro, Gratuliano é saudado por sua mocidade e virtudes morais, conforme exemplificado no excerto do discurso a seguir transcrito.

Ao mais moço dos interventores estava reservado um dos mais difficeis problemas da administração. No silencio do seu gabinete, sem reclames, naturalmente modesto, Gratulaino Brito iniciou á sua gestão que é, sem favor, uma das mais limpas e operosas qie temos tido (MELLO, 1934, p. 9).

Os recortes ora destacados evidenciam que se fazia presente, nas Semanas Pedagógicas, a intenção de legitimar os governos estaduais, mediante a proclamação de virtudes pessoais dos dirigentes, uma das

estratégias adotadas pela RE-PB, conforme destacamos no trabalho anterior aqui citado. Outra dessas estratégias, de forte apelo emocional, consistia em prestar homenagens aos governantes já falecidos (RODRIGUES; SILVA, 2019), dos quais, para efeito do presente texto, destacamos o interventor federal Anthenor Navarro⁴, cuja morte em desastre aéreo enseja sua alegórica identificação a João Pessoa, que morrera assassinado: assim como este último é cognominado de “mallogrado presidente”, aquele recebe o epíteto de “mallogrado Interventor” (REVISTA DO ENSINO, 1932).

Tal identificação permite a manutenção e fortalecimento do culto a João Pessoa estratégia ideológica implementada na Paraíba dos anos 1930-1934, objetivando “unir a classe subalterna ao projeto político do bloco dirigente” (GURJÃO, 1994, p.117). Assim, ainda conforme a referida historiadora, “o ‘sacrifício do grande presidente’ era evocado pelos que estavam no poder como meio para legitimá-los como continuadores da obra de João Pessoa” (GURJÃO, 1994, p.112, grifo do original).

Postas essas reflexões, apresentamos, na sequência, trechos dos registros das homenagens prestadas a Antenor Navarro, na 1ª Semana Pedagógica, realizada a partir de 24 de outubro de 1933, com a duração de sete dias.

Um dos dias da “Semana” será destinado a homenagens que serão tributadas pelo magistério conterrâneo á memoria de Antenor Navarro, o grande inovidavel amigo da instrução (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 61)

O penúltimo dia da Semana foi reservado a uma romaria dos professores paraibanos ao Cemiterio do Senhor da Bôa Sentença e numa manifestação eloquente de saudade depositaram flôres nos túmulos do Interventor Antenor Navarro e professor Batista Leite diletos amigos da nossa Instrução.

4 Como explicitamos no texto anteriormente citado, Antenor Navarro é homenageado nos números 1 (abril de 1932) – publicado pouco após sua morte –, 2 (julho de 1932) e 18 (maio, junho e julho de 1942) da RE-PB (RODRIGUES; SILVA, 2019).

Falaram nessa ocasião, no tumulto do dr. Antenor Navarro o prof. João da Costa Vinagre presidente da Sociedade dos Professores Primarios, e no do professor Batista Leite o prof. Mario Gomes, inspetor técnico do Ensino (REVISTA DO ENSINO, 1934, p. 30).

Semelhante comoção nas homenagens prestadas – e no seu relato – a ilustres falecidos contrasta com o tratamento conferido à morte de uma professora, ocorrida durante a realização da Semana, como podemos ver:

No dia 30 de outubro, o ultimo da Semana Pedagogica, os professores de Pernambuco [diretora da escola de Aplicação e professora da Escola Normal Oficial do Recife; dois inspetores de ensino] e Paraíba reuniram-se em um almoço que se efetuou no Paraíba Hotel.

Estava reservado para o encerramento um chá de cordialidade a efetuar-se no Grupo Escolar “Dr. Tomás Mindelo” entremeiado por bailados, audições musicais e declamações Ensino.

Esta parte do programa foi porém **prejudicada** pelo desaparecimento inesperado da professora Eulalia Cordeiro, enlutando assim o magistério (REVISTA DO ENSINO, 1934, p. 29-30, grifo e colchetes desta citação).

Em que pese o “enlutando assim o magistério”, o lacônico registro do “desaparecimento inesperado”, sem menção a qualquer homenagem à professora, parece-nos forte indício de desconsideração para com os profissionais do magistério, uma vez que a morte da professora, em lugar de ensejar “manifestaç[ões] eloquente[s] de saudade” – como as tributadas a Antenor Navarro –, “prejudica” a realização do chá festivo de encerramento da semana!

Consideramos que a ênfase posta nas virtudes pessoais e as homenagens aos governantes constituem um exemplo do personalismo, traço característico da política nacional e paraibana (GURJÃO, 1994; PINHEIRO, 2002), ao tempo em que o reforçam, construindo a imagem

dos governantes como encarnações do bem comum, ao tempo em que ocultam os interesses de classe efetivamente atendidos por esses governos. Em síntese, entendemos que as Semanas, conforme brevemente assinalamos neste item, constituem-se como importantes eventos de cunho político, ao contribuírem para a exaltação e legitimação dos governantes.

Considerações Finais

A Revista do Ensino da Paraíba, ao longo do seu período de circulação (1932-1942), foi considerada uma porta-voz oficial do Estado e canal de veiculação das ideias e dos métodos modernos de educação, visando à formação do professorado paraibano. Constituiu-se, portanto, como uma fonte impressa valiosa e espaço/repositório de memória da história da educação paraibana.

Neste texto, dentre a profusão de temáticas abordadas na revista, apresentamos as memórias das três Semanas Pedagógicas (1933, 1934 e 1936), veiculadas em quatro volumes da REPB. As Semanas eram encontros estaduais de educação, que objetivavam trazer uma nova visão de escola ao professorado paraibano, em consonância com as diretrizes maiores do ideário da Escola Nova, à semelhança de diversos estados brasileiros que empreenderam reformas pedagógicas implantando esse novo modelo educacional no país.

Nas memórias que foram registradas pelo coletivo de participantes das Semanas Pedagógicas, esses eventos considerados como um “acontecimento memorável na história da instrução pública da Paraíba”, como destacou o seu idealizador, o professor José Baptista de Mello.

Identificamos, nos registros, a presença de temas pedagógicos, educacionais e oficiais referentes ao ensino primário e normal do Estado da Paraíba, além de visitas técnicas às instituições escolares, programação cultural, falas reivindicatórias do professorado por melhores condições salariais e de trabalho, além de fotografias. Apontamos indí-

cios, também, de que as matérias trouxeram memórias das Semanas como importantes eventos de cunho político, cumprindo, assim, com finalidades político-ideológicas de criação de consensos e de legitimação do bloco no poder, com orientação pautada no estadonovismo.

Em síntese, pelo que foi possível analisar, as memórias dessas Semanas Pedagógicas retrataram um momento histórico-político-educacional do Estado da Paraíba e a REPB, enquanto periódico oficial da imprensa pedagógica, cumpriu suas finalidades, para além das explícitas nas edições aqui rememoradas. Enquanto fonte histórica, os seus registros ratificam a relevância desse impresso como repositório das memórias da educação na Paraíba.

REFERÊNCIAS

- BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. 213 p.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ESTADO DA PARAHYBA. Decreto n. 287, de 18 de maio de 1932. Revista do Ensino, ano 1, n. 2, julho de 1932. p. 9-10.
- GURJÃO, Eliete de Queiróz. **Morte e vida das oligarquias**: Paraíba (1889-1945). João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1994. 222 p.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2a. ed. Campinas: EdUNICAMP, 1992.
- LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.) **Fontes históricas**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.p. 111-153.
- MELLO, José Baptista. Problemas do ensino: discurso proferido na abertura da 2ª Semana Pedagógica. **Revista do Ensino**, Ano 3, n. 11, dez. 1934, p. 5-10.
- MELLO, José Baptista. **Evolução do ensino na Paraíba**. 3. ed. João Pessoa: Biblioteca Paraibana, 1996.
- PASQUINI, Adriana Salvaterra; TOLEDO, César Alencar Arnaut. Historiografia da educação: a imprensa enquanto fonte de investigação. **Interfaces Científicas** – Educação, Aracaju, V.2. N.3 p. 257 - 267 Jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1297>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: São Francisco, 2002.

PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, 333p

REVISTA DO ENSINO, Ano 2, n. 6-7, set. 1933. João Pessoa: Imprensa Oficial.

REVISTA DO ENSINO, Ano 3, n. 8-9, mar. 1934. João Pessoa: Imprensa Oficial.

REVISTA DO ENSINO, Ano 3, n. 11, dez. 1934. João Pessoa: Imprensa Oficial.

REVISTA DO ENSINO, Ano 4, n. 14, dez. 1936. João Pessoa: Imprensa Oficial.

REVISTA DO ENSINO, Ano 4, n. 12, maio. 1936. João Pessoa: Imprensa Oficial.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; SILVA, Vivia de Melo. Imprensa e educação: a revista do ensino da paraíba. In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de SILVA, Vivia de Melo (org.). **Leituras sobre a Revista do Ensino da Paraíba (1932-1942)**. Campina Grande: EDUFPG, 2019. p. 19-52.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Breves consideração sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 3-12.

SILVA, Vivia de Melo; RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Orientações político-pedagógicas na revista do ensino da paraíba: o escolanovismo e o estadonovismo. In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vivia de Melo (org.). **Leituras sobre a Revista do Ensino da Paraíba (1932-1942)**. Campina Grande: EDUFPG, 2019. p. 19-52

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **História da Educação, fontes e a imprensa**. Revista Histedbr on line, n. 40, dezembro de 2010. 12p. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/index.html>. Acesso em 07 de março de 2012.



TECENDO FIOS E ENTRELAÇANDO IDEIAS: “nove mandamentos para a mulher moderna” nas páginas do Jornal Diário da Bahia (1945)

ADRIANA DE ANDRADE SANTOS
JOSEFA ELIANA SOUZA

INTRODUÇÃO

Nas idas e vindas que compreenderam o processo de elaboração da dissertação de mestrado intitulada “**Por forças das circunstâncias**”: **Maria Thétis Nunes na direção do Colégio Estadual de Sergipe (1951-1955)**, de autoria de Adriana de Andrade Santos sob a orientação da professora Doutora. Josefa Eliana Souza, visitamos a Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa – situada na Universidade Federal da Bahia (Campus Ondina). Nesta, localizamos e fotografamos a tese defendida por Thétis Nunes, em 1945, para obtenção do título de Bacharel em Geografia e História, além da Biblioteca Central do Estado da Bahia (Campus Barris), em busca de publicações da referida intelectual em jornais, de modo a compor o entendimento acerca de sua gestão à frente da principal instituição de ensino secundário de Sergipe.

A priori, tínhamos em mente a construção de uma seção que abordasse a mulher face uma sociedade que muito precisava fazer pela cultura feminina, visto que ainda permaneciam resquícios do sistema semipatriarcal e semifeudal, em que se conservavam as moças nos interiores dos lares, em um contexto no qual o acesso à educação figura-

va-lhes como um perigo à moral e à boa conduta. Como pontuou Thétis Nunes em entrevista concedida à pesquisadora Maria Nely Santos (1999, p. 109), perdurava “uma quase má vontade contra as mulheres cultas”, cabia a elas seguir os valores normativos expostos pela ordem de uma sociedade conservadora, a qual prescrevia o papel da mulher da época.

Outrossim, falamos de uma mulher que, ao longo dos seus 86 anos de vida, destacou-se por ser pioneira em múltiplos setores. Benemérita professora do ensino secundário e superior do Estado, destacou-se no ramo da historiografia brasileira do século XX, principalmente pelo estudo da intelectualidade, produziu e publicou cinquenta e quatro trabalhos em revistas científicas, periódicos e em anais de eventos científicos, acerca de obras e trajetórias de vida de intelectuais, entre os quais destacamos: Acrísio Torres Araújo, Alberto Carvalho, Armindo Guaraná, Arthur Fortes, Carvalho Lima Junior, Clodomir Silva, Eurico Amado, Fausto Cardoso, Felisbelo Freire, Gilberto Amado, Horácio Hora, Jenner Augusto, João Batista Perez Garcia Moreno, João Ribeiro, Joaquim Vieira Sobral, José Antônio da Costa Melo, José Calazans, José Rollemberg Leite, Jorge de Oliveira Neto, Luís Carlos Rollemberg Dantas, Manuel Bonfim, Manuel Luiz Azevedo d’Araújo, Mário de Miranda Vilas-Boas, Norma Monte Alegre, Tobias Barreto, dentre outros (NASCIMENTO, 2007).

Ao folhearmos alguns exemplares do *Diário da Bahia*, dando prioridade aos que datavam de 1942 a 1945, período em que Thétis Nunes esteve na Bahia, chamou-nos atenção algumas páginas dedicadas ao segmento feminino, a primeira delas continha conselhos de como a mulher deveria tratar da sua beleza, cuja manutenção deveria ser feita com muita inteligência e sem exagero, uma vez que, conforme o impresso, tal exagero não esconderia as imperfeições do rosto, ao contrário, as tornaria mais visíveis por chamar a atenção dos outros para si. Quanto às sobrancelhas deveriam ser delineadas, cuidadosamente, sem exageros de forma a se aproximar do estado natural, evitando-se assim, o comprometimento dos traços fisionômicos.

O lápis a ser utilizado deveria ter o tom exato do cabelo. Quanto aos olhos pequenos sugeria-se arquear as sobrancelhas o mais próximo possível deles, a fim de dar-lhes a impressão de um tamanho maior, conquanto sem exagero para não criar um ar de seriedade um tanto quanto forçado. Caso a mulher tivesse um nariz grande, mais juntas deveriam ser as sobrancelhas, no intuito de causar a impressão de ser um pouco mais fino. Já as sobrancelhas um pouco mais finas eram recomendadas para pessoas que tivessem olhos redondos, pois pareceriam mais amendoados, novamente, recomendava-se cuidado para com o exagero, por não ser considerado moderno.

Camila Padilha Trindade, ao refletir sobre a mulher e a imprensa no século XX, pontuou sobre como era visto nessa época o exagero nos cuidados femininos, principalmente quanto a aparência, ato considerado moralmente duvidoso e “aceito apenas em situações extraordinárias” (TRINDADE, 2017, p. 17). Ainda de acordo com essa autora, os ditos “conselhos de beleza’ eram difundidos especialmente pelo sexo masculino. O que significa dizer que, na época, ser bela não significava uma forma de construção da própria mulher sobre ela mesma” (TRINDADE, 2017, p. 17), mais do segmento masculino sobre o feminino.

Em contrapartida, a segunda publicação encontrada nesta página crítica a maneira como a mulher focava na beleza física, procurando, cada vez mais, com o auxílio de cremes e de loções criados pela ciência moderna, a fim de aperfeiçoar o corpo. Segundo a publicação, buscavam um corpo de linhas perfeitas, esculturais por meio da prática exaustiva de exercícios, passavam horas cuidando da pele, dos cabelos e das unhas, muito embora não se lembrassem de fazer o mesmo com o coração e a alma. Denotam ainda que:

Se a mulher cuida com tanto carinho do envoleiro, razão maior existe em cuidar do conteúdo, que é de muito mais valor. Se procura embelezar o corpo por meio de massagens e exercícios, é justo também que cuide da alma, essência do próprio ser. A alma se reflete na fisionomia das criaturas, tornando-as muitas vezes

antipáticas, apesar de grande beleza física. É o resultado obtido por pessoas que se preocupam mais com a matéria do que com o espírito (DIÁRIO DA BAHIA, 1945).

Em suma, percebe-se na primeira publicação um discurso voltado aos cuidados da beleza do rosto, já na segunda, um apelo um tanto quanto religioso. Para Aras e Marinho (2012),

apelos como estes sempre estiveram presentes nas publicações, mesmo naquelas que não se definiam necessariamente como religiosas. Este aspecto é explicado pela influência que a Igreja Católica exerceu sobre as mentalidades desde os tempos coloniais. A sociedade brasileira, desde o início de sua formação, foi marcada pela intervenção do poder eclesiástico nas instâncias civis. O regime do padroado, iniciado na colônia, ligava a Igreja ao Estado através de uma aliança baseada num regime de concessões, permitindo que a Igreja Católica exercesse forte influência na sociedade, cuja mentalidade conservadora, amplamente difundida entre a população, passou a ser considerada como um entrave ao progresso do país (ARAS & MARINHO, 2012, p. 106).

Outrossim, cabia aos padres como representantes legais da Igreja Católica dar bênçãos religiosas e confessar os fiéis, por essa razão se faziam presentes no seio familiar. Sobretudo “agiam de modo a estabilizar os papéis femininos, **mantendo assim**, o elemento feminino sob controle, **incutindo e legitimando** o ideal de submissão e renúncia” (ARAS & MARINHO, 2012, p. 106, grifo nosso). Uma vez que a principal e mais importante função desse segmento girava entorno da maternidade, do casamento e dos afazeres da casa (MANCILHA, 2011). Essa tese também foi defendida por médicos e juristas e incentivada por meio de publicações em jornais.

Nessa ótica, infere-se que a imprensa da época propiciava às mulheres novas oportunidades de expressão e de afirmação enquanto sujeitos autônomos. Por ser formadora da opinião pública, ela contri-

buiu sobremaneira na divulgação de modelos que corroboraram com a chamada “condição feminina”, fazendo-a, assim, iniciar o processo de questionamento de pertencimento na sociedade, “embora o mais certo seja que a intenção fosse moldar comportamentos e não alertar essas mulheres para a posição inferior à que estavam relegadas na sociedade” (ARAS & MARINHO, 2012, p. 103).

Uma prova disso é a terceira publicação contida naquela página dedicada ao segmento feminino, cujo título era deveras sugestivo: “Nove Mandamentos para a mulher moderna”, lia-se no subtítulo “A Federação dos Clubes Femininos da Califórnia determinou, recentemente, nove mandamentos para a mulher que queria conservar a felicidade de seu marido”. A cabo de explicação na Primeira Guerra, as nações mobilizaram suas mulheres para apoiá-las de forma material e psicológica nos esforços de guerra dentro ou fora do lar, em especial, por meio da prestação de serviços voluntários – fator também observado aqui no Brasil e que será discutido mais adiante.

Diante disso, os estados organizaram comitês formados principalmente por mulheres, alguns desses comitês eram bem representativos e motivados pelos ideais do Movimento Progressista que lutou, especialmente, pelo direito do voto da mulher, isso ocorreu, fortemente, no estado da Califórnia, nos Estados Unidos, onde as mulheres lutaram para purificar a sociedade da corrupção e para se emancipar. De acordo com Nguyen (s/d), na Califórnia, as mulheres lideravam movimentos de temperança seja por reformas no âmbito moral, de conservação, por escolas públicas, pelo direito ao lazer, dentre outros. Por essa razão, serviram de modelos para outras nações.

Dando continuidade ao que continha a terceira publicação, lia-se no lado direito do título: “Para os dias de Verão”, abaixo, via-se uma imagem de uma mulher trajando um vestido floral de mangas longas, que cobriam os ombros e beiravam o antebraço, sua extensão cobria todo o colo e os joelhos, era franzido na cintura de modo a desenhá-la, acompanhado de um laço ao lado direito. Embora a imagem esteja em

preto e branco percebe-se que a mulher está maquiada, com as sobranças feitas e com um penteado semelhante ao que era usado pela atriz norte-americana Marilyn Monroe, que foi considerada um dos maiores símbolos sexuais da história do cinema, além de ter servido de inspiração para o mundo da moda e da beleza.

Do lado esquerdo da imagem e abaixo do texto, seguem os nove mandamentos:

- 1º. – Vigia o teu semblante, desde a hora que te levantas da cama.
- 2º. – Sai com teu marido duas vezes por semana, porém deixa-lhe os outros cinco dias para se distrair em completa liberdade.
- 3º. – No teu conceito, o teu lugar deve vir antes que a tua toilette.
- 4º. – Nunca peças a teu marido para segurar a tua bolsa.
- 5º. – Nunca convides tua mãe para passar em tua companhia o fim da semana.
- 6º. – Se teu marido tem tendências a pronunciar longos discursos, escuta-o atenciosamente.
- 7º. – Consulte-o para qualquer coisa, embora faças o que bem entendes.
- 8º. – Dá-lhe provas de ternura, mas não de afetação.
- 9º. – Comporta-te como se estiveres dotada de um natural suave, embora teu caráter se incline para a violência (DIÁRIO DA BAHIA, 1945).

Conforme o entendimento de Aras e Marinho (2012), foi através de textos moralizadores como este, que a imprensa dirigida às mulheres, tanto na Bahia como em outros estados do país, buscou orientar o comportamento feminino, principalmente das mulheres pertencentes à elite, estabelecendo um código/padrão de conduta feminina, no qual a moral e os princípios religiosos estivessem presentes, assim como, o bem servir da esposa para com o marido explícito nesses mandamentos.

Ainda de acordo com esses autores, os jornais femininos que circularam na Bahia, entre a segunda metade do século XIX e a primeira década do século XX, retratavam, timidamente, a defesa dos direitos

femininos. Entretanto, as mulheres utilizavam-se de estratégias como a utilização do próprio discurso masculino para atingir os seus ideais ou até mesmo “como forma de se preservarem ou mesmo para serem ouvidas” (ARAS & MARINHO, 2012, p. 106).

A exemplo da professora e historiadora Maria Thétis Nunes, que defendia o discurso de que os cargos administrativos não lhe atraíam, os quais ela ocupava “por força das circunstâncias” (NUNES, 2003). Contraditoriamente, durante sua carreira profissional sempre ocupou cargos administrativos como nos conselhos de Educação, de Cultura e diretora da Universidade Federal de Sergipe (UFS), foi dirigente do Centro de Estudos Brasileiros, na Argentina e vice-reitora da UFS, primeira diretora do Colégio Estadual de Sergipe e primeira presidente do sexo feminino do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE), cargo que ocupou por 32 anos (1971-2003). Assim sendo, comungamos do pensamento de que Thétis Nunes utilizava este discurso “para não ser atacada e nem chamar atenção para si, a fim de fazer parecer que ela não concorria com os homens e com outras pessoas; como autodefesa, para se proteger” (SANTOS, 2021, p. 145), alegava que não se sentia atraída, que não era de sua escolha, que ocupava esses cargos porque era convidada e convencida pelos pares a aceitá-los.

Dando continuidade a essa temática, constatou-se que, com o passar dos tempos e por meio das transições de períodos, novas ordens surgiram, a exemplo do período da *Belle Époque* (1890-1920), no qual o lema da burguesia brasileira foi transformar as capitais em metrópoles e com hábitos civilizados, espelhando-se no modelo parisiense. Quanto às mulheres, o paradigma do momento foi assegurado pela medicina social, que apontava, biologicamente, como características femininas: “a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal” (SOIBET, 2007, p. 363). Antagonicamente, era condizente a força física do homem uma natureza “autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios” (SOIBET, 2007, p. 363).

A sociedade conservadora da época, amparada nesse discurso, exigia da mulher uma atitude subversiva, um comportamento que não depreciasse sua imagem, era-lhes recomendada a esfera privada, enquanto aos homens destinava-se a vida pública. Também lhes era restrito o exercício da sexualidade antes do casamento. Os juristas prescreviam como impropriedade as mulheres honestas caminharem desacompanhadas pelas ruas – espaço propício aos desvios e às tentações – que iam de encontro ao tão almejado progresso e civilização.

No tocante a esse tão almejado progresso e civilização, ou melhor dizendo ao processo de modernização, entendido por Hobsbawm (1995) como a imitação de modelos derivados do Ocidente que, conseqüentemente, constituiu-se como um caminho necessário e indispensável aos países que pretendiam se tornar modernos e civilizados. Ocorreu no período da independência, no qual as estruturas econômicas e políticas derivadas do socialismo atraíram “os governos descolonizados devido ao anti-imperialismo ser **pertencente** à esquerda metropolitana, **bem como por verem** a URSS como um modelo para superar o atraso através de uma industrialização planejada” (HOBSBAWM, 1995, p. 162, grifo nosso).

Ademais, de acordo com Eric Hobsbawm (1995)

as ideologias, os programas, os métodos e formas de organização política que inspiraram a emancipação dos países dependentes e atrasados de sua dependência e atraso: liberais; socialistas; comunistas e/ou nacionalistas; secularistas e desconfiados do clericalismo; e fazendo uso dos mecanismos desenvolvidos para os fins da vida pública em sociedades burguesas — imprensa, comícios, partidos, campanhas de massa — mesmo quando o discurso adotado era, e tinha de ser, calcado no vocabulário religioso usado pelas massas. O que isso significou é que a história dos responsáveis pelas transformações no Terceiro Mundo neste século é a história de minorias de elite, às vezes relativamente minúsculas, pois — além da quase total ausência de instituições de política democrática — só uma minúscula camada possuía o necessário conhecimento, educação, ou mesmo alfabetização elementar (HOBSBAWM, 1995, p. 161).

Partindo da premissa de que apenas uma minúscula parcela da sociedade tinha acesso ao conhecimento, era alfabetizada e detinha o poder, explica-se o porquê das mulheres serem excluídas.

Bourdieu (2012), ao analisar em seus estudos os dispositivos históricos e sociais que naturalizam e desnaturalizam valores e práticas, que determinam uma relação de desigualdade entre os sexos, mostra-nos que a mulher não tinha o direito de disputar em pé de igualdade com o sexo oposto, em que pese o fato da sociedade partir do princípio de divisão em que o sexo masculino (é ativo) e o feminino (passivo). Ou seja, “o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinada erotizada, ou [...] como reconhecimento erotizado da dominação” (BOURDIEU, 2012, p. 31), provocando assim, uma subsistência atinente dos papéis e das estruturas sexuais no Ocidente.

Implica dizer que esta forma de pensar a mulher como sexo frágil, sem inteligência, fiel aos deveres de casa, pura como a Virgem Maria, subserviente ao marido e objeto de erotização masculina, foi sendo copiada pela sociedade brasileira, como nos mostra a já mencionada publicação sobre os “Nove Mandamentos para a mulher moderna”, determinada pela Federação dos Clubes Femininos da Califórnia nos Estados Unidos e propagada aqui, no Brasil, por meio de jornais, principal meio de comunicação e divulgação da época – difusores e propagadores de opiniões, as quais se enraizavam e iam sendo passadas de geração a geração.

1. A inserção da mulher no mercado de trabalho

Durante o período de transição dos séculos XIX e XX, as mulheres continuaram a ser preparadas para o casamento, para exercer, satisfatoriamente, o exercício condizente aos papéis de esposa e de mãe: “saber cuidar da casa, da família, e portar-se devidamente em suas aparições públicas” (FANINI, 2008, p. 296).

De acordo com Fanini (2008, p. 293), o discurso utilizado pela sociedade da época postulava a incapacidade da mulher enquanto “ser criador/criativo, inscrevendo-a sempre na condição passiva de criatura”. Sendo assim, criado e difundido um pensamento de “inaptidão” voltado ao segmento feminino, principalmente quanto à atuação profissional fora do âmbito doméstico. Dessa forma, a mulher era/foi desenhada como “objeto modelado para subserviência, cuja possibilidade de conhecimento se via inadvertidamente interrompida pela ferrugem das tesouras” (FANINI, 2008, p. 292).

A profissionalização e a intelectualização da mulher ia de encontro ao pensamento do período, pois tais elementos constituiriam empecilhos à sua aceitação social, tornando-as, frequentemente, alvo de comentários maldosos, forjando-as, assim, como caricaturas da dominação masculina.

Contudo, a mudança de regime proporcionou algumas variantes no sistema de ensino brasileiro, dentre elas, o ensino profissional normal, o qual tornou-se um ramo específico da atuação dita feminina. Para Fanini,

as escolas normais, que passaram a existir em maior número após o ano de 1930, costumavam ser frequentadas quase que exclusivamente por mulheres – em termos numéricos, elas representavam algo em torno de 90,0% do total de alunos. Esta procura se explica, em parte, pela existência de um vínculo simbólico que relacionava o papel de mãe ao de professora primária, vindo a garantir à profissão um lugar diferenciado/privilegiado no restrito espectro profissional a que as mulheres tinham acesso (sem que encontrassem grandes objeções) (FANINI, 2008, p. 298).

Conseqüentemente, caso a mulher exercesse alguma profissão, deveria praticá-la, sem afastar-se/abster-se “da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar” (LOURO, 2007, p. 453). A concepção de trabalho, além do espaço doméstico, para a mulher foi se construindo como uma “ocupação transitória, a qual deveria

ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (LOURO, 2007, p. 453). Enquanto solteira, a moça era submetida ao poderio dos pais; quando casada, “ao poder legal do marido como chefe da sociedade conjugal, **assim ela** necessitava de autorização para assinar contratos de trabalho, sendo considerada incapaz [...] ao exercício dos direitos civis e políticos” (FREITAS, 2002, p. 1, grifo nosso).

No que concerne aos direitos civis e políticos, Santos (1999) assevera que, em meados do decênio de 1920, em alguns países, havia mulheres lutando em prol da valorização social da classe feminina; elas reivindicavam o direito da mulher ao voto, tanto que criaram um movimento que ficou conhecido como “sufragista” – “construindo a primeira vaga de feminismo organizado no mundo” (PINTO, 2003, p. 13). Este movimento foi adotado por trinta e três países. Foram necessárias três décadas de lutas para que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU aprovasse a Convenção sobre Direitos Políticos da Mulher.

A luta pelo direito ao voto feminino no Brasil ocorreu de forma tímida. A grosso modo, foi, a partir do final do século XIX, que surgiram mulheres lutando, individualmente, por esse direito mediante solicitação de alistamento como eleitoras e candidatas. Cabe destacar a tentativa da dentista gaúcha Isabel de Sousa Matos que requereu, em 1881, o direito a se alistar “com base em uma lei que facultava o voto aos portadores de títulos científicos” sendo vitoriosa em sua terra natal e obtendo a recusa quando tentou se alistar no Rio de Janeiro, em 1890 (PINTO, 2003, p. 15).

Ainda nesse século, sem sucesso, outras mulheres fizeram ações similares, a exemplo de Isabel Dillon, que se apresentou como candidata na Bahia. Nas duas primeiras décadas do século XX, a poetisa Gilka Machado¹

1 Gilka da Costa de Melo Machado nasceu em 12 de março de 1893, no Rio de Janeiro. Filha do casal Hortêncio da Gama Souza Melo (poeta) e Thereza Christina Moniz da Costa (atriz de rádio e teatro). Foi romancista e poetisa. Aos treze anos, participou de um concurso realizado pelo jornal *A Imprensa*, no qual recebeu seu primeiro prêmio literário. Foi secretária e uma das fundadoras do Partido Republicano Feminino, além de ter sido umas das pioneiras no Brasil a escrever poesias de cunho erótico.

e a professora Leolinda Daltro² também requereram alistamento eleitoral e tiveram seus pedidos recusados (PINTO, 2003).

Contudo, os estudos de Pinto (2003, p. 25) evidenciam que a primeira lei brasileira relacionada ao direito do voto feminino surgiu, no Rio Grande do Norte, quando o presidente eleito do estado, Juvenal Lamartine, “articulou para que os parlamentares estaduais elaborassem uma nova lei eleitoral que permitia o voto feminino”, lei sancionada por José Augusto Bezerra de Medeiros – culminando em uma corrida do segmento feminino pelo alistamento, a qual foi iniciada por Julia Alves Barbosa e pela professora Celina Guimarães – primeira eleitora do Brasil, por meio de um parecer favorável facultado pela justiça de Mossoró, em 25 de novembro de 1927.

O espaço urbano brasileiro foi se modificando com o passar dos anos, como já dito, fazendo com que a economia ganhasse fôlego, e, conseqüentemente, novas oportunidades surgissem para as mulheres, essencialmente na esfera pública. Isso possibilitou, de acordo com Mancilha (2011, p. 185), “maior visibilidade feminina em espaços antes de exclusividade masculina”. Como já mencionado, um deles se deu no âmbito educacional, visto que, ao serem admitidas na Escola Normal, acabaram por transformá-la num espaço predominantemente feminino.

Aqui, convém salientar alguns fatores que, provavelmente, afastaram os homens da carreira docente e que deu origem à “feminização do magistério”: o salário nada animador e a expansão do mercado de trabalho masculino devido “ao aumento no processo de urbanização e o movimento econômico em torno da cultura do café ainda no final do

2 Leolinda de Figueiredo Daltro nasceu, em 1859, na Bahia. Atuou como professora no magistério público do Rio de Janeiro. Foi pioneira do indigenismo no país – movimento que defendia a incorporação dos índios à sociedade por meio de uma alfabetização laica, também dedicou-se à defesa da emancipação política da mulher, vindo a fundar, em 1910, o Partido Republicano Feminino – movimento que mobilizou as mulheres da época a lutarem pelo seu direito ao voto. Era chamada de mulher do diabo devido ao seu senso de justiça.

século passado [...] **afastou** os homens do magistério” (DEMARTINI & ANTUNES, 1993, p. 7, grifo nosso).

Outro fator a ser elencado diz respeito ao processo de industrialização que também ampliou as oportunidades de trabalho para os homens, bem como a “presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios **que provocaram novas expectativas quanto ao processo de escolarização**” (LOURO, 2007, p. 449, grifo nosso). Cumpre frisar, também, a ampliação do comércio, “maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas” (LOURO, 2007, p. 449), fazendo com que as mulheres e os homens construíssem suas identidades e desconstruíssem os lugares de pertencimento na sociedade.

No que tange à inserção da mulher nas fábricas, diversos fatores contribuíram para esse levante, como as revoluções industriais, as guerras que ocorreram mundialmente, o advento da automação e o aumento da produção no mundo da moda.

A mulher não foi chamada ao mercado de trabalho por reconhecimento ou igualdade de direitos, pelo contrário, sua presença se deu pela falta do segmento masculino nesse ambiente. Por volta da segunda metade do século XVIII, quando houve a Revolução Industrial – a mulher começou a ingressar nas indústrias e fábricas, como uma forma de baratear os salários e pela maior facilidade que os patrões teriam em disciplinar esse público, forçando-as “a cumprir jornadas de até 17 horas de trabalho em condições insalubres e submetidas a espancamentos e humilhações, além de receber salários até 60% menores que os dos homens” (COMMULHER, 2008).

Como dito anteriormente, as Guerras Mundiais também contribuíram para absorção das mulheres no mercado de trabalho e sua participação nas questões familiares. Ao passo que o desenvolvimento industrial crescia, aumentava a participação das mulheres e das crianças nas fábricas e, por conseguinte, a exploração da mão-de-obra não qualificada e de baixo custo.

Além disso, com o chamamento dos homens nos campos de batalha, restava às mulheres assumir os negócios familiares e a posição de seus pais e irmãos, maridos e noivos no mercado de trabalho – trabalhavam em prol do sustento da família. Em que pese o término da guerra, modificou a paisagem e a estrutura das sociedades mundiais, já que muitos daqueles homens que tomaram a linha de frente, não mais regressaram

e muitos outros retornaram mutilados e impossibilitados de voltar ao trabalho, outros ficaram com problemas psicológicos, e muitos outros foram excluídos da vida social das comunidades, entre outras coisas, resultando num novo tipo de sentimento e atitude por parte das mulheres. Nesse momento é que as mulheres novamente deixaram as casas e os filhos para levar para frente os projetos e os trabalhos realizados pelos maridos (BAYLÃO & SCHETTINO, 2014, p. 4).

Dessa maneira, notabiliza-se que a participação do segmento feminino no mercado de trabalho representou significativa mudança na história. Evidenciou-se que esse processo de deixarem suas casas e filhos para exercerem atividades profissionais antes de exclusividade masculina, constituiu-se como um importante mediador para que elas executassem atividades extras domésticas, não quer dizer que as mulheres deixaram de cumprir com suas obrigações dentro de casa como limpar, lavar, passar, engomar, cozinhar, e sim, que passaram a ocupar novas posições sociais e adentraram em espaços até então permitidos e validados única e exclusivamente para os homens.

Conforme Teixeira (2009), durante a Primeira Guerra Mundial, as mulheres ocuparam postos de trabalho nas indústrias de confecção, exerceram funções de enfermagem, atuaram como camponesas e comerciantes. De acordo com essa autora, na Alemanha, na França e na Inglaterra, por exemplo, a mulher foi solicitada nos meios rurais, um setor profundamente importante

para a sobrevivência da população e que não poderia paralisar suas atividades enquanto a guerra persistia. Esses primeiros trabalhos executados pelas mulheres, e reconhecidos pela sociedade, eram desempenhados em troca de uma refeição ou de uma quantia irrisória de dinheiro (TEIXEIRA, 2009, p. 238).

No que concerne à ocupação da mulher nos postos de trabalho, nesse período, a autora aponta que, em 1914, após o início da guerra, as mulheres já ocupavam 40% dos postos de trabalho e, em 1915, ocupavam, aproximadamente 80% da mão de obra, nas áreas citadas. Já no decênio de 1940, deve-se enfatizar a colaboração da mulher inglesa no esforço de guerra, atuando no árduo trabalho das fábricas e oficinas de metralhadoras, de canhões antiaéreos e antitanques. Como nos revela uma publicação do jornal *Diário da Bahia* (1945) feita por J. M. Dias Menezes (Delegado do “Diário de São Paulo”, junto à embaixada de jornalistas brasileiros que visitaram Londres).

Essa publicação notabiliza as impressões do jornalista J. M. sobre como e de que forma a mulher inglesa cooperou no esforço de guerra. Para ele:

A mulher inglesa, tão amante do lar e dos afazeres da civilização, da noite para o dia transportou-se para o ambiente pesado das oficinas, das fábricas, dos quartéis, iniciando uma nova fase da sua existência, talvez mesmo nunca imaginada, a fase penosa e dura do trabalho para o esforço de guerra. E foi no ambiente sombrio de uma fábrica de canhões e de metralhadoras que eu fui surpreender a mulher no desempenho da sua nova missão. Ela deixou de ser mãe, de ser esposa, de ser irmã, de ser noiva para ser tão somente construtora de canhões e de metralhadoras (DIÁRIO DA BAHIA, 1945).

Nessa visita, o jornalista observou

Mulheres de meia idade e moças constituindo oitenta por cento do operariado da fábrica, envergando macacões azul-marinho, dominavam as máquinas que antes só eram manejadas pela mão

forte e calosa dos homens. Acompanhei em seus mínimos detalhes esse gigantesco trabalho, verificando com os meus próprios olhos que todas as peças dos canhões e metralhadoras eram construídos pelas mulheres. As menores, as mais delicadas, as mais difíceis, como as mais pesadas e as mais trabalhosas. Vi mulheres manejando pesados guindastes, movendo de um lado para outro poderosos canos de aço que logo mais se transformavam em terríveis boca de fogo. Vi mulheres queimando-se ao calor de máquinas resfolegantes. Vi mulheres consumindo suas mãos no trabalho árduo do polimento de peças delicadas. Vi mulheres atentas à tarefa, que não admite falhas ou enganos, de verificação do tamanho e espessura de certas engrenagens. Mas não vi nenhuma mulher lamentar-se por fadiga, queixar-se da aspereza do trabalho. Todas tem consciência do dever e da responsabilidade. E o que é mais admirável em tudo isso é que são operárias que se especializaram apenas em dois anos de trabalho e que dão conta de sua tarefa tão bem ou melhor que os próprios homens, acostumados desde a juventude à árdua profissão das oficinas fabris (DIÁRIO DA BAHIA, 1945).

J. M., ao conversar com diversas dessas operárias, verificou que todas manifestavam a mesma fé inquebrantável na vitória. A seguir, trazemos algumas falas ditas por mulheres ao jornalista acerca do trabalho delas nas fábricas.

– Trocamos o ambiente adorável do lar que tanto amamos forçadas pelas circunstâncias, mas não estamos pesarosas ou arrependidas. Era imperioso que tomássemos o lugar de nossos pais, dos nossos maridos, dos nossos irmãos, dos nossos noivos na fábrica, uma vez que eles eram convocados para a defesa nacional. A nação necessitava dos seus serviços militares e confiava em que as mulheres saberiam substituí-los eficientemente. Era apenas uma questão de adaptação e de força de vontade. E agora aqui estamos, como o senhor vê, construindo os canhões e as metralhadoras que enviamos aos nossos soldados para que eles vençam a guerra santa em que estamos empenhados. Trabalhamos sem

descanso, sem desfalecimento noite e dia, produzindo cada vez mais, confiantes em que num dia, que já advínhamos, não muito distante, o nosso esforço e a nossa dedicação serão grandemente recompensados.

– Eu era mulher de um avião. Meu marido morreu na “Batalha da Inglaterra”. Logo que isso ocorreu mandei meus três filhos menores para o campo e ingressei nesta fábrica, onde contribuo com todas as minhas forças para construir canhões e mais canhões, metralhadoras e mais metralhadoras, que vingarão o homem que eu perdi e contribuirão para a vitória que havemos de conseguir.

– Eu era pagem na casa de um aristocrata. Meu noivo seguiu para a campanha na África e agora, aqui me encontro, por minha livre e espontânea vontade, manipulando peças de um canhão antitanque (DIÁRIO DA BAHIA, 1945).

Percebe-se então que a visão do jornalista J. M. acerca das mulheres era um tanto quanto androcêntrica, seja no âmbito biológico (reprodutora) ou social (dona de casa, mãe e esposa). Notadamente, quando ele fala que a mulher deixou de ser mãe, de ser esposa, de ser irmã, de ser noiva, pelo contrário, ela não deixou de ser nada, e sim, aos poucos, foram deixando de incorporar as relações de poder em que se viam envolvidas pela ordem simbólica das coisas e passaram a se reconhecer como seres de direitos.

A cabo de explicação, a nossa intenção não é criticar o jornalista, e sim, mostrar, simbolicamente, que essa ordem social ratificava a dominação masculina sobre a feminina, principalmente, no que concerne à divisão social do trabalho, na qual a distribuição das atividades ocorria, estritamente, para cada um dos sexos, delimitando assim, qual o local propício para cada um, os momentos de aparições e os instrumentos a serem utilizados. Ou seja, “é a estrutura dos espaços, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, [...] às mulheres; ou no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a [...] feminina, com o estábulo, a água e os vegetais” (BOURDIEU, 2012, p. 18).

De certa forma, explica-se o espanto do jornalista ao ver mulheres exercendo trabalhos manuais e pesados nas fábricas, trabalhando em um ambiente tão sombrio. Contudo, percebe-se nas falas das três mulheres que elas não estavam ali por reconhecerem seu lugar de pertencimento na sociedade, e sim, por um certo senso de patriotismo e vingança pela perda dos seus entes queridos ou ainda, de certa forma, por terem incorporado o discurso da dominação masculina de submissão feminina – fato observado na fala da última entrevistada, destacando que estava lá por livre e espontânea vontade.

Diante do que foi dito, observamos que essa página dedicada ao segmento feminino além de retratar a participação da mulher inglesa na guerra, também nos deixa a par acerca da contribuição da mulher brasileira. Por meio de outra publicação, nota-se a participação das samaritanas em aulas de defesa passiva ofertadas pelo corpo de bombeiros. Aulas estas ministradas pelo capitão Vitorino Palma, comandante da corporação que, na ocasião, segundo o jornal, fez uma preleção sobre o esforço de guerra brasileiro “salientando o espírito de sacrifício revelado por todas as classes e, especialmente, pela mulher brasileira, que se colocara à frente de iniciativas patrióticas e humanitárias, como [...] a Legião Brasileira de Assistência” (DIÁRIO DA BAHIA, 1945). A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi fundada pelo decreto-lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942 e

instituída na conformidade dos Estatutos aprovados pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, [...] com o objetivo de prestar, em todas as formas uteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas, fica reconhecida como órgão de cooperação com o Estado no tocante e tais serviços, e de consulta no que concerne ao funcionamento de associações congêneres (BRASIL, 1942).

Voltando à publicação, foi noticiado que, na referida reunião, ouviu-se uma preleção do capitão também médico Salvador Amaral Ba-

tista sobre socorros prestados às vítimas de gases. No tocante à aula prática ministrada pelo aspirante Valmir Veloso Palma, foi enfatizada a melhor maneira de se combater um incêndio. A publicação pontuou que as samaritanas que realizaram o curso fariam estágio nos Hospitais “Getúlio Vargas”, Santa Isabel e Fundação Santa Luzia, bem como que o Hospital Militar e outros estabelecimentos hospitalares estariam “à disposição das socorristas para os estágios necessários ao aprendizado prático que deveriam fazer para se prepararem melhor e atender às exigências dos serviços de guerra” (DIÁRIO DA BAHIA, 1945).

2. Mulher operária no Brasil

Consoante os estudos de Margareth Rago (2004), grande parte do proletariado brasileiro das duas primeiras décadas do século XX, era constituído por mulheres e crianças que cumpriam longas jornadas de trabalhos e, em troca, recebiam baixíssimos salários. A autora aponta que essas trabalhadoras sofriam maus-tratos por parte dos patrões e dos capatazes, além de serem, constantemente, assediadas sexualmente. Diante disso, as trabalhadoras começaram a denunciar tais atos e a se rebelarem contra as constantes humilhações sofridas por elas nos ambientes fabris.

Deve-se enfatizar algumas denúncias feitas em jornais: jornal libertário *O Amigo do Povo*, jornal operário *A Plebe*, jornal anarquista *A Terra Livre* e das suscetíveis greves e atos de mobilizações políticas realizados entre o período de 1890 a 1930, por trabalhadoras fabris que denunciavam a opressão e exploração as quais eram submetidas nesse ambiente de trabalho.

Em que pesem os estudos desenvolvidos sobre a mulher mostram que esta exerceu funções e ocupou espaços não qualificados, como também a divisão social do trabalho se apoiou na justificativa de que esse segmento não era detentor do conhecimento técnico, além de que os cargos de direção, supervisão de serviços e concepção, no caso das fá-

bricas, “como os de mestre, contramestre e assistente, cabiam aos homens” (RAGO, 2004, p. 584).

Essas trabalhadoras não eram reconhecidas como parte da população economicamente ativa e socialmente sua contribuição era reduzida “ao papel de mantenedoras do equilíbrio doméstico familiar” (GIULANI, 2004, p. 641). Todavia, após o decênio de 1930, o estado passou “a definir os direitos e os deveres relativos à organização das práticas produtivas; **a aceitar** as associações profissionais como interlocutoras **e a reconhecer oficialmente** as organizações dos sindicatos (GIULANI, 2004, p. 641, grifo nosso).

Ademais, houve após a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio a promulgação da legislação trabalhista como corpo jurídico válido, em nível nacional. Essa foi uma das primeiras iniciativas do governo revolucionário de Getúlio Vargas para concretizar o projeto do novo regime, que previa “interferir sistematicamente no conflito entre capital e trabalho” (CPDOC/FGV, s/d), tendo em vista que as questões relativas ao mundo do trabalho no país, eram tratadas pelo Ministério da Agricultura e ignoradas pelo governo.

Conforme pontuou Rago (2004), a rotina de trabalho das mulheres nas fábricas era muito pesada, variava de 10 a 14 horas diárias, sendo elas supervisionadas pelos contramestres e patrões. Entretanto, encontramos, no jornal *Diário da Bahia*, uma publicação de 1945, que tece considerações acerca da mulher operária no Brasil, naquele período, que diz o seguinte:

A mulher operaria, no Brasil, está hoje amparada por uma série de dispositivo de lei federal, que nunca é demais repetir. E assim que, ao sentir mãe, ela deve saber que seis semanas antes da data provável do parto deve procurar por um médico de um serviço oficial que lhe fornecerá um documento, com o qual o diretor da fábrica em que trabalha é obrigado a mandar-lhe para casa, em repouso, pagando-lhe todos os salários como se estivesse trabalhando. Dada a luz, o empregador ainda a manterá em casa,

alimentando o filho, durante mais seis semanas, com todos os salários. Desejando voltar a fábrica e retornar o seu serviço, após, esse período de descanso, a mulher-mãe vai encontrar próximo ao seu local de trabalho um berçário em que deixa o seu pequenino filho que, de três em três horas, pode ser por ela amamentado. Nenhuma mulher operária pode trabalhar mais de quarenta e oito horas por semana ou oito horas por dia. Em casos especiais, e após exame médico oficial, o trabalho pode ser prorrogado até dez horas diária, não excedido, porém, o total de quarenta e oito horas semanais.

A mulher não pode trabalhar depois das 10 horas da noite, nem antes das 5 horas da manhã, aberta pequena exceção para enfermeiras, telefonistas, atrizes e empregadas em casas de diversão (DIÁRIO DA BAHIA, 1945).

Percebe-se nessa publicação que são determinadas por lei oito horas diárias de trabalho e que, somente em casos especiais, podia-se chegar até dez, cenário diferente ao apresentado por Margareth Rago, segundo o qual as mulheres trabalhavam de 10 a 14 horas diárias ou como salientou (COMMULHER, 2008) em que as mulheres cumpriam jornadas de até 17 horas. Essa mesma publicação do jornal aponta ainda trabalhos tidos como incompatíveis para o sexo feminino, além de que são

proibidas em lei as atividades insalubres e perigosas, tais como: fabricação e manipulação de ácidos fosfórico, acético, azoto, pícrico; de adubos químicos; de anilinas; de borracha; em câmaras frias onde haja emanção de vapores ácidos ou de amoníaco; de cloro; de couros; de chumbo; de alcatrão; de resinas; de esmalte; de mercúrio; de explosivos; de esmeril; de potassa; de soda; de sulfureto de carbono; de vernizes; de peles; de ossos; de madeiras e de cal (DIÁRIO DA BAHIA, 1945).

Embora tal publicação assinalasse disposições legais favoráveis à mulher, instituídas a partir da promulgação da Lei do Trabalho, como a

redução nas horas de trabalhos e a garantia do direito à licença maternidade. Notadamente, percebe-se que a mesma lei restringia ainda mais os espaços de atuação de trabalho da mulher. A referida publicação reforça ainda que as já mencionadas disposições deveriam ser guardadas por todo e qualquer empregador ou operário, certo de que assim concorreriam para o benefício do Brasil e das suas classes produtoras. Intensificamos, no entanto, que ao passo que a mulher ganhava algum direito, tantas outras maneiras de moldá-las/podá-las eram criadas.

Breves Considerações

Foi possível evidenciar por meio das publicações discutidas neste trabalho e presentes nas páginas femininas do jornal *Diário da Bahia*, além de tantas outras existentes nas referências pesquisadas, as quais abordam a mulher tanto do século XIX como do século XX, como a imprensa da época buscava, em suas publicações, normatizar as boas condutas femininas. Seja através de orientações de beleza, que buscavam tornar a mulher moderna, ou de proibições quanto ao seu ingresso no mundo do trabalho, ditando-lhes quais áreas de atuação eram compatíveis com o sexo feminino e ignorando suas capacidades, sem contar sua servidão para com o país, sendo essas patriotas e prestando serviços voluntários em nome da nação e da humanidade, especialmente, quando precisavam dela. Deixamos aqui nossa indignação, uma vez que apenas em ocasiões como essas é que as mulheres eram valorizadas.

Embora a imprensa da época trouxesse novas oportunidades de expressão para as mulheres e afirmação enquanto sujeitos autônomos. Contribuiu, sobremaneira, na divulgação de modelos arcaicos e conservadores que desejavam moldar os comportamentos do segmento feminino.

Entretanto, cumpre ressaltar algumas figuras femininas mencionadas neste trabalho como Maria Thétis Nunes, Gilka Machado, Leolinda Daltro, Julia Alves Barbosa, Isabel Dillon e Celina Guimarães que, ao se questionarem sobre a posição inferior à qual a mulher estava re-

legada, na época, iniciaram, cada uma à sua maneira, seu processo de emancipação, valorização e pertencimento na sociedade.

Outrossim, ratificamos que a imprensa da época, sendo o principal meio de comunicação e divulgação, difundia e propagava opiniões do segmento masculino sobre o feminino e que tais opiniões criavam raízes e ramificações, sendo assim, perpassadas de geração a geração.

REFERÊNCIAS

ARAS, Lina Maria Brandão de; MARINHO, Simone Ramos. A imprensa feminina: normatização da conduta feminina nos jornais para mulheres (BAHIA, 1860-1917). **Historiæ**: Rio Grande, p. 96-115, 2012.

AZEVEDO, Josefina Álvares de. **A mulher moderna**: trabalhos de propaganda. Brasília: SEGRAF, 2018. 133 p.

BAYLÃO, André Luis da Silva; SCHETTINO, Elisa Mara Oliveira. A inserção da mulher no mercado de trabalho brasileiro. In: **XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**: AEDB, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena. 11^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160 p.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942**. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4830.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

CALÓ, Adriana. Resgate de memória: quem foi Gilka Machado? **OBVIOUS**, 2013. Disponível em: http://obviousmag.org/coisas_de_dri/2017/resgate-de-memoria-quem-foi-gilka-machado.html. Acesso em: 09 ago. 2021.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC/FGV). **Era Vargas**: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/PoliticaSocial/MinisterioTrabalho#top>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA MULHER (COMMULHER). **A mulher na política**. Santos, 2008. Disponível em: https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/conselhos/COMMULHER/a_mulher_na_politica.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **CP – Cadernos de pesquisa**. São

Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/934>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FANINI, Michele Asmar. Fazer da pena um ofício: a profissionalização literária feminina no Brasil da virada do século XIX para o XX. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 2, n. 3, p. 291 - 310, 2008.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Educando mulheres em Sergipe, na passagem do século XIX para o século XX: possibilidades e tendências. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal. Anais eletrônicos [...] Natal: UFRN, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0509.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed., São Paulo: Contexto, 2004.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4628105/mod_resource/content/1/Aulas%204%20e%208%20Era%20dos%20Extremos%20Hobsbawm.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

JORNAL DIÁRIO DA BAHIA, 1945.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed., São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

MANCILHA, Virgínia Maria Netto. Nas páginas da imprensa feminina: uma análise da revista Brasil Feminino e da participação feminina no movimento do Sigma (1932-1937). In: GONÇALVES, Leandro Pereira; SIMÕES, Renata Duarte. **Entre tipos e recortes: histórias da imprensa integralista**. Guaíba: Sob medida, 2011. p.183-205.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Intelectuais da educação: Silvio Romero, José Calasans e outros professores**. Maceió: EDUFAL, 2007.

NGUYEN, Nam. **Presidentes dos Estados Unidos e governo em português**, s/d. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=NMtKDwAAQBAJ&pg=PT230&lpg=PT230&dq=o+que+foi+a+Federa%C3%A7%C3%A3o+dos+Clubes+Femininos+da+Calif%C3%B3rnia+1945&source=bl&ots=_q2T-0W-idR&sig=ACfU3U0dH3LAR0soQvmbUfWIQ1XANP3Ixx&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj6i5nU657yAhVkjUCHd8UBcIQ6AF6BAGbEAM#v=onepage&q=o%20que%20foi%20a%20Federa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Clubes%20Femininos%20da%20Calif%C3%B3rnia%201945&f=true. Acesso em: 07 ago. 2021.

NGUYEN, Nam. **Presidentes dos Estados Unidos e Governo em português**, s/d. Disponível em: <https://books.google.com.br/>

books?id=NMtKDwAAQBAJ&pg=PT230&lpg=PT230&dq=O+movimento+progressista+foi+especialmente+forte+na+Calif%C3%B3rnia,+onde+teve+como+objetivo+purificar+a+sociedade+de&source=bl&ots=q2T4-2hmU&sig=ACfU3U0xLu10yTsAUhERJKyK38TwRhuDNQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjQze6Xg6zyAhWXr5UCHYr1BCUQ6AF6BAGmEAM#v=onepage&q=O%20movimento%20progressista%20foi%20especialmente%20forte%20na%20Calif%C3%B3rnia%2C%20onde%20teve%20como%20objetivo%20purificar%20a%20sociedade%20de&f=false. Acesso em: 10 ago. 2021.

NUNES, Maria Thétis. Discurso proferido pela acadêmica Maria Thétis Nunes na sessão solene da Academia Sergipana de Letras, realizada no dia 13 de janeiro de 2003, agradecendo as homenagens recebidas por ocasião do seu 80º aniversário natalício. In: **Revista da Academia Sergipana de Letras**. Aracaju/SE, nº 35. 2005, p. 233-239.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed., São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Adriana de Andrade Santos. **“Por forças das circunstâncias”**: Maria Thétis Nunes na direção do Colégio Estadual de Sergipe (1951-1955). 201 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, Maria Nely. **Professora Thétis: uma vida**. Aracaju: Gráfica Pontual, 1999.

SANTOS, Paulete Maria Cunha dos. **Leolinda Daltro, a caminho do futuro: uma análise de sua trajetória de catequista a feminista (Rio de Janeiro/Goiás – 1896-1920)**. 163 f. 2014. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SOIBET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

TEIXEIRA, Cíntia Maria. As mulheres no mundo do trabalho: ação das mulheres, no setor fabril, para a ocupação e democratização dos espaços público e privado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2009, Vol. 25 n. 2, p. 237-244.

TRINDADE, Camila Padilha. **A mulher e a imprensa no início do século XX: a representação das mulheres na Folha da Noite de 1921 até 1925**. 2017. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Jornalismo) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.





MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL): leituras a partir da imprensa potiguar (1969-1971)

SILVÂNIA CRISTINA BORGES DE PAIVA
RITA DIANA DE FREITAS GURGEL
OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

INTRODUÇÃO

O Governo do presidente João Goulart (01/03/1964 - 06/12/1968) foi palco da ascensão de projetos educacionais para jovens e adultos tais como a *Campanha de pé no chão também se aprende a ler*, o *Movimento de Educação Brasileira* (MEB) e as 40 horas de Angicos; isto porque, segundo do IBGE (1960), o analfabetismo na época chegava a quase 40% da população, sendo em sua maioria de analfabetos pessoas entre “15 a 69 anos”. Outro fato importante à época foi o impulso industrial que houve no Brasil, o que trouxe a necessidade de mão de obra técnica capacitada. Assim, o documento norteador da educação vigente, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, lei nº 4.024/61, trazia em seu escopo características de uma educação técnica científica em contraponto a uma educação tradicional.

Nestes termos, na década de 1960, antes mesmo do golpe militar, havia dois programas que mais se destacavam em termos de progresso e alcance: um da Igreja católica transmitido através da rádio difusora chamado Movimento de Educação Brasileira (MEB), que se propunha à

educação popular de jovens e adultos, e outro que na mesma época ascendia a ideia de implantar nacionalmente a bem-sucedida experiência do Nordeste com a *Campanha de pé no chão também se aprender a ler e as 40 Horas de Angicos*. Segundo Oliveira (1989, p. 67), durante o Regime populista dos anos de 1960 o Estado não esteve sozinho no enfrentamento do problema do analfabetismo. “Instituições como a Igreja Católica, através do MEB- (Movimento de Educação de Base) e a UNE (União Nacional dos Estudantes), através dos Centros Populares de Cultura, além de outros grupos organizados, públicos e privados se propunham a alfabetizar significativos setores da população.”

A reviravolta no contexto da educação da década de 1960 veio no ano de 1964, quando o presidente Humberto de Alencar Castello Branco (20/09/1897 - 18/07/1967) assumiu a presidência do Brasil após um golpe militar que depôs o então presidente à época, João Goulart.

Com isto, os programas de educação e alfabetização existentes no antigo governo passam a ser substituídos, assim, no ano de 1967, através da Lei nº 5.379, nasce o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL).

Assim, neste trabalho de pesquisa, analisamos como o *Movimento de Alfabetização Brasileiro* se desdobrou no Rio Grande do Norte a partir das publicações dos principais jornais que circulavam nos anos de 1969 a 1971, como forma de delinear os primeiros passos da implantação do programa no RN.

Como fonte de pesquisa foram usados os jornais *Diário de Natal* e *O Poti* que fazem parte da história da imprensa norte-rio-grandense, por serem os jornais que mais circulavam na década de 1960 e 1970.

O *Diário de Natal* foi o jornal que mais circulou no estado na época, distribuído pelas manhãs, teve como membro de sua fundação o expoente da política potiguar Djalma Maranhão (primeiro prefeito eleito em Natal por voto direto). Já *O Poti* pertencente ao *Diário de Natal*, era a sua versão que circulava pela manhã e anos mais tarde tornou-se dominical. Desse modo, ambos os jornais garantiram que todos os dias o povo potiguar tivesse ao menos um exemplar do periódico circulando

na capital do estado. Hoje, os dois jornais estão disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira (HD) que é um portal para periódicos nacionais e que mantém em seu acervo jornais, revistas, anuários e etc. A HD, que pertence à Fundação Biblioteca Nacional, possibilita pesquisar periódicos e outros tipos de fontes por ano de publicação, por nome ou por local de publicação e ainda realizar busca avançada caso o pesquisador possua informações mais específicas do que investiga.

Para a análise aqui em tela, também fora realizada pesquisa bibliográfica nas produções acadêmicas disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que no ano de 2000 fundou um portal online no qual o público pode ter acesso às pesquisas científicas, como forma de democratizar os acessos a essas publicações.

Por meio do levantamento realizado no Portal de Periódicos da Capes¹, percebemos que ainda há um amplo espaço para pesquisa da temática, pois foram encontrados apenas 4 trabalhos que tratavam diretamente do assunto. Sendo assim, existe uma lacuna de apanhado histórico compilado em trabalhos acadêmicos que possam disponibilizar à sociedade informações sobre o MOBREAL e compreendermos a dívida histórica que o país tem com grande parte da população brasileira, visto que ainda o Brasil é um dos países que mais sofre com uma alta taxa de analfabetismo. Segundo a Agência Brasil (2020) no ano de 2019, 6,6 % da população brasileira, ou seja, 11 milhões de pessoas no Brasil ainda são consideradas analfabetas, portanto, a temática traz demasiada importância para as discussões de âmbito social, político, educacional.

Dentre os quatro trabalhos publicados no portal da Capes, apenas um traz a temática apresentando em parte o Mobral no RN, mais especificamente no município de Riachuelo, com o título de “Política de alfabetização de jovens e adultos: o caso do MOBREAL no município de Riachuelo-RN”. O trabalho traz relatos orais, fotografias e a relação com

1 O levantamento foi realizado durante o mês de setembro de 2020.

os documentos oficiais da cidade de Riachuelo no qual o autor traça características do funcionamento do Programa no município. (ARAÚJO; STAMATTO, 2018).

Já o texto “Alfabetização de jovens e adultos: A experiência do Mobral em Uberlândia, MG” segue outro caminho explorando o contraste entre a política educacional encabeçada por Paulo Freire antes do Golpe Militar e a mudança para o Mobral, bem como as implicações do momento repressivo da ditadura. (GUARATO; ARAÚJO, 2002).

Já o artigo “Candeeiro, esteira e giz: narrativas da alfabetização no Mobral entre os anos 1970-1980” explora o percurso e objetivo do MOBRAL e o seu legado para a educação brasileira. (SOUZA, 2019). Por fim, o artigo “Das fontes orais às fontes visuais: narrativas das ações do Mobral cultural no sertão de Alagoas (1973-1985)” apresenta narrativas a respeito das ações do Programa Mobral Cultural, implementado pelo programa Mobral. (SILVA; FREITAS, 2019).

Estes trabalhos se assemelham a este artigo pelo esforço por caracterizar o MOBRAL e de entendermos sua execução e contribuição histórica para a alfabetização no Brasil.

1. O lugar do MOBRAL na historiografia da educação

Inicialmente, cabe-nos traçar um esforço em situar os movimentos de educação popular. O primeiro deles, trata-se do Movimento de Educação de Base que surgiu em 1961 e tem sua origem nas instituições católicas que desenvolveram algumas experiências educacionais em estados da região Nordeste, como por exemplo a escola radiofônica implementada nos estados de Sergipe e Rio Grande do Norte no ano de 1957. Com isto, a Conferência Nacional de Bispos do Brasil ampliou o projeto de educação de base.

Através de um decreto (50.370 de 21.03.61) ficou estabelecido que a administração federal mediante convênios com o Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos do governo, forneceria

os recursos para a aplicação no programa que a CNBB realizaria através do movimento de Educação de Base, utilizando a rede de emissoras católicas. (OLIVEIRA, 1989, p. 68).

A princípio, o MEB era baseado nos princípios sociais cristãos da época e aos poucos foi criando um posicionamento reformista com a finalidade de amenizar os efeitos que a estrutura social da época impelia aos mais pobres, posteriormente, foi endurecendo o posicionamento no combate a estrutura em si. Com o golpe Militar houve a incorporação do MEB ao Mobral, como uma espécie de programa auxiliar.

No Rio Grande do Norte no início da década de 1960, emergia um programa de educação popular, a *Campanha de pé no chão também se aprender a ler*, implementada pelo então prefeito Djalma Maranhão e o secretário de educação Moacyr de Góes no ano de 1961. Esta campanha foi também plataforma eleitoral de Djalma Maranhão, um político que se identificava com as causas populares, segundo Aquino (2018, p. 4), “[...] Djalma Maranhão, como político de pensamento progressista e identificado com as causas populares, assumiu como meta número um diminuir o analfabetismo na cidade [...]”.

Apesar de ter à frente o prefeito da cidade de Natal, a campanha surgiu do clamor popular, todavia, Djalma Maranhão organizou comitês em bairros da cidade para discutir quais as suas problemáticas mais urgentes. Durante essas discussões e articulações entre a população e o município de Natal, os populares pediam urgentemente a erradicação do analfabetismo.

Durante a campanha foram organizados 160 comitês, numa população de 160 mil habitantes. Nesses comitês eram discutidas questões sob a ótica municipal-estadual-nacional-internacional objetivando o fortalecimento do movimento popular. (CUNHA; GÓES, 1985, p. 21).

Nesta campanha havia um caráter popular muito forte, inclusive, estabelecendo como base de sua metodologia a ligação entre a cultura popular, a educação e a comunidade. Para tal, a campanha

dependia que cada comunidade se empenhasse em disponibilizar lugar adequado para a manutenção de sala escolar, as chamadas “escolinhas” e os famosos “acampamentos escolares”, estas, por sua vez, recebiam a “mão do governo” em auxílio financeiro para merenda, para o provimento do pagamento do monitor, material didático, carteiras escolares e outros custos eram de responsabilidade da comunidade que por vezes abria as escolinhas com o apoio de igrejas, de grupos comunitários, sindicatos, clubes, grupos da iniciativa cultural e etc. Era por meio da iniciativa e esforço popular que eram abertos os espaços de educação voltados, sobretudo, para jovens e adultos; Aquino e Pinheiro explicam que:

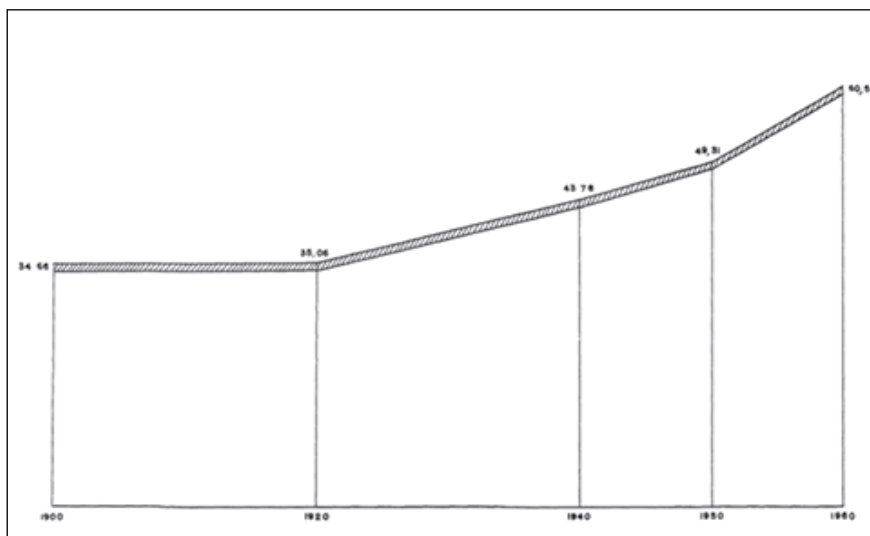
Para dar uma satisfação a comunidade, o então Secretário de Educação Moacyr de Góes, em discussão com o Comitê Nacionalista das Rocas, explicara a impossibilidade de construção de novas escolas em razão da falta de recursos financeiros e buscava medidas, junto à população, que viabilizassem a erradicação do analfabetismo. (AQUINO; PINHEIRO, 2018, p. 4).

Assim, era a educação em Natal na década de 1960, marcada por forte mobilização popular, com apoio de um representante na política que partilhava do espírito populista e almeja a valorização da cultura popular e sobretudo a erradicação do analfabetismo como projeto de mudança da estrutura social da época, no intuito de promover a autonomia do cidadão potiguar baseada na educação.

Em 1963, na cidade de Angicos, localizada no Sertão Central do Rio Grande do Norte, outro projeto de educação popular lograva êxito. Conhecida como “As 40 Horas de Angicos”, sob a coordenação do educador pernambucano Paulo Freire, a iniciativa alfabetizou 300 trabalhadores em 40 horas. A eficácia da campanha empreendida por Freire serviu como base para o ambicioso programa nacional de alfabetização que tinha como meta alfabetizar 5 milhões de brasileiros. Todavia, a iniciativa foi interrompida pelo golpe militar.

Após o Golpe Militar² de 1964, se precisava de um programa educacional voltado à erradicação do analfabetismo que tivesse a cara do novo governo, posto que, os antigos programas destinados à educação popular foram aos poucos sendo extintos, com o pretexto de não coadunar com o modelo político e educacional proposto pela ditadura. Conforme vimos anteriormente, a taxa de analfabetismo no Brasil era altíssima, o que pressionava o Governo a tomar alguma atitude em relação a isso.

Gráfico 1: Taxa de Alfabetização (por 100 pessoas de 15 anos ou mais)



Fonte: IBGE (1960)

No ano de 1967, foi implementada a Lei nº 5.379, criando o *Movimento Brasileiro de Educação*, que a princípio tinha por objetivo condu-

2 Alguns estudiosos afirmam que a primeira intenção da revolução de 64 não era a de implantar uma ditadura e sim combater o comunismo e preservar a democracia, porém houve uma divergência entre discurso e prática (que era baseada na repressão) e foram ganhando aspectos de ditadura, assim levando a revolução de 64 a alcinha de golpe militar (GERMANO, 1990, p. 69).

zir e financiar os já existentes programas de alfabetização da época. Como descreveu Paiva (1987, p. 84), o Mobral foi criado como Fundação destinada “a financiar e orientar tecnicamente programas de alfabetização, sem que esta lei tenha sido posta em prática. Somente em 1970, o Mobral se transformou em organismo executor de um programa de alfabetização”.

Porém, sua implementação como projeto pedagógico demorou um pouco mais para acontecer. Foi apenas no início da década de 1970 que este programa tomou características de “executor”, passando ele próprio a ser instrumento pelo qual se daria o processo de alfabetização como projeto educacional voltado a então proposta erradicação do analfabetismo.

2. O MOBRAL na imprensa norte-rio-grandense

A imprensa e seus meios de divulgação e circulação (os jornais, por exemplo), como fonte de pesquisa tem seu lugar de importância nos estudos historiográficos, pois através deles é possível delinear, traçar momentos históricos, a partir do discurso impresso dialogando com outras fontes, para Pasquini e Toledo (2014, p. 262),

O estudo da imprensa brasileira tem colaborado para o delineamento de um fecundo painel dos fatos e acontecimentos da história nacional, pois trazem impressos os discursos e procedimentos dos indivíduos envolvidos na construção da nação brasileira.

Nestes termos, compreendemos que a imprensa, como fonte de estudos históricos, proporciona vantagens à pesquisa. Sobre isso, Zicman destaca que ao estudar a imprensa devemos atentar para:

a) Periodicidade: Os jornais são **arquivos do cotidiano** registrando a memória do dia a dia, e este acompanhamento diário permite estabelecer a cronologia dos fatos históricos;

b) Disposição Espacial da Informação: Para cada período tem-se a possibilidade de inserção do fato histórico dentro de um contexto mais amplo, entre outros fatos que compõem a atualidade;

c) Tipo de censura: Diferente de outros tipos de fontes documentais, a Imprensa sofre a censura apenas instantânea e imediata. Sob este aspecto mesmo, a coleção de arquivos são menos interessantes pelo fato de sofrerem quase sempre uma triagem antes de serem arquivados. (ZICMAN, 1985, p. 90, grifos do autor).

Tomando de empréstimo as contribuições do autor acima, nesta pesquisa, recorreremos as fontes jornalísticas impressas no Rio Grande do Norte no período compreendido entre 1969 a 1971, a fim de subsidiar, traçar e delinear o papel assumido pelo Mobral, explorando características retratadas pelos principais periódicos da época.

Isto porque, nas décadas de 1960 e 1970, os jornais que mais circularam no estado do Rio Grande do Norte eram *O Poti e Diário de Natal*, os quais conforme já mencionamos eram os principais veículos de circulação de informações do estado. Bezerra e Keipp (2016, p. 9) enfatizam em seu trabalho “[...] que o *Diário de Natal* esteve à frente no mercado potiguar por mais de 50 anos e foi líder de vendas no Rio Grande do Norte por décadas”, assim sendo, foram fundamentais na divulgação de notícias a respeito do Mobral, por essas razões tornou-se precioso material de conteúdo histórico armazenados na Hemeroteca Digital.

Para realizar a pesquisa na HD sobre os periódicos, acessamos o site da Biblioteca Nacional Digital, selecionamos a opção Hemeroteca Digital, na qual aparecem os campos destinados às informações de filtragem da pesquisa. Para realizar a filtragem, seguimos os seguintes passos: LOCAL, RN, PERÍODO, no qual inicialmente selecionamos o primeiro o período de 1960 a 1969 e no campo PESQUISAR digitamos a palavra-chave da pesquisa Mobral. Repetimos o mesmo processo para o período de 1970 a 1979.

Acerca do *Diário de Natal*, cabe-nos informar que fundado em 18 de setembro de 1939 por um grupo composto por jovens idealistas: Djalma Maranhão (que posteriormente tornou-se prefeito de Natal e estava ligado ao

movimento do partido comunista da época), Rivaldo Carvalho, Romualdo Carvalho, Aderbal de França e Valdemar Araújo. Seu primeiro exemplar circulou em 18 de setembro do mesmo ano. Sobre sua fundação Bezerra e Kneipp (apud CARVALHO; CARVALHO; FRANÇA; ARAÚJO, 2016, p. 8), explicam que:

[...] o periódico foi criado com o intuito de informar o potiguar sobre as notícias da II Guerra Mundial, com o objetivo de ser um porta-voz das forças aliadas, combatendo o nazi-fascismo e ser uma espécie de 'porta-voz' do povo.

Já o jornal *O Poti*, foi fundado no ano de 1954 sob a tutela de Edilson Varela como mais um jornal do *Diário de Natal*; enquanto *O Poti* circulava pela manhã o *Diário de Natal* circulava no período da tarde, posteriormente, essa dinâmica mudou e o *Poti*, passou a circular apenas aos domingos. Conforme afirmam Bezerra e Kneipp (2016, p. 9), “em 1958 a edição matutina de *O Poti* passa a circular somente aos domingos. O *Diário de Natal* continuou circulando de segunda-feira a sábado.”.

A constância na publicação dos periódicos reforça a sua importância como material de estudo para historiografia, isto porque podemos notar a presença de tais materiais jornalísticos tanto para a informação dos potiguares da época, quanto como fonte de material histórico para pesquisas científicas. Como resultado da busca por informações acerca do Mobral no RN, foram encontradas na HD 1084 ocorrências de citação do programa no *Diário de Natal* e 227 publicações no jornal *O Poti*.

A esse despeito, no ano de 1969, o Jornal *O Poti* traz matéria referente ao professor Jorge Boaventura que em agosto do mesmo ano assumiria a presidência do Movimento Brasileiro de Educação, esta é a primeira e única matéria que encontramos durante toda a década de 1960 sobre o tema. Segundo o Jornal, o professor estava entusiasmado com a ideia do deputado João Calmon (07/09/1916 - 11/01/1999) que havia lançado a campanha *Década da Educação*, e os dois pretendiam encontrar-se para discutir meios para integrar ambas as ações, e assim alcançarem o objetivo comum: a alfabetização da população. O texto

destaca ainda a possibilidade do deputado ser um possível sucessor de Boaventura em seu atual cargo, *O Poti* (1969).

Dentre inúmeras reportagens analisadas, foi notado a existência de temas recorrentes e persistentes nas publicações, que nos ajudam a delinear a inserção do Mobral no RN (que teve seu início de 1º de setembro de 1970) como projeto educacional voltado ao combate do analfabetismo, são eles: a) o progressivo alcance do Mobral L; b) a relação do Governo Federal com os municípios; c) o financiamento do Mobral; d) treinamento e outras relações entre o Mobral e a igreja católica e, e) a presença do Mobral dentro dos presídios.

Sobre o progressivo avanço do Mobral no ano de 1970, o *Diário de Natal* traz a seguinte manchete: “Plano prevê a alfabetização de 2,5 milhões de pessoas” com idade entre 12 e 35 anos e que também tratava de expandir o Mobral aos alunos da Escola de Comando e Estado Maior do Exército, conforme anúncio feito pelo então ministro Jarbas Passarinho.

Figura 1: MOBREAL meta implantação



Fonte: Diário de Natal, Natal, p. 4, 27 jun. 1970.

Em 21 de julho do mesmo ano, o *Diário de Natal* traz a listagem de quais municípios seriam abarcados pelo Mobral no Rio Grande do Norte. Tratava-se de 12 municípios, a saber: Natal, Mossoró, Caicó, Santa

Cruz, Nova Cruz, São José do Campestre, Pau dos Ferros, João Câmara, Macau, Ceará-Mirim e mais dois municípios que o texto não menciona.

Figura 2: MOBRAL no RN



Fonte: Diário de Natal, Natal, p. 1, 21 jul 1970.

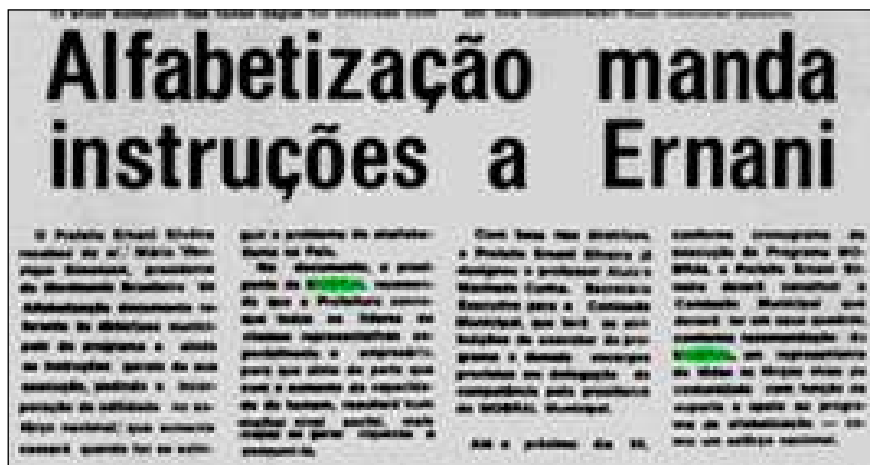
A cada município que passa a integrar o Mobral no RN é publicado um texto a respeito. São textos que trazem um tom de comemoração pela expansão do programa, mas há também os que tratam dos desafios encontrados pelos municípios que passam a ser conveniados. Na manchete com o título “Mais 3 municípios tem convênio com o MOBRAL”, o texto explica sob a fala de Iracema Brandão³, presidente do Mobral no RN, que enfatiza que as primeiras dificuldades foram vencidas e estavam ligadas à divergência sobre a metodologia. O texto aborda ainda que parte do trabalho da coordenadora do programa no RN é estar em contato com os prefeitos dos municípios contemplados pelo programa no intuito de que a implantação seja a mais fidedigna possível com as orientações recebidas pela coordenação do Mobral nacional. Segundo o Diário de Natal (1970), “[...] inicia hoje,

3 Iracema Brandão de Araújo, nascida em Acari/RN, foi professora intensamente atuante na educação do Rio Grande do Norte. Dentre várias atuações destaca-se a fundação da Escola Normal de Acari/ RN, bem como o Mobral na cidade de Natal. Como precursora de tantos movimentos ligados à educação, também fundou e por muitos anos dirigiu a Associação dos Professores do Rio Grande do Norte que posteriormente veio a se tornar o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública - SINTE- RN.

uma viagem aos municípios de Santo Antônio, Santana do Matos e Touros com a finalidade de manter entendimento com os prefeitos daquelas cidades sobre a execução do plano de educação”.

A imprensa potiguar noticiava também fatos relacionados com as orientações que as autoridades nacionais no Mobral repassavam aos municípios conveniados ao programa, através de seus representantes estabeleceram e mantiveram comunicação com o estado do RN com este intuito, como podemos ver em matéria veiculada a seguir.

Figura 3: A relação do Governo Federal e os municípios



Fonte: Diário de Natal, Natal, p. 3, 25 jul. 1970.

Segundo o texto, Ernani Silveira, então prefeito de Natal, recebeu de Aldo Henrique Simonsen, à época presidente do Mobral, um documento com o que seriam as diretrizes do programa, bem como orientações para sua execução. No documento, Simonsen pede ainda a aglutinação dos vereadores em apoio a campanha que, segundo ele, “[...] somente cessará quando for se extinguir o problema do analfabetismo no país”.

Outro pedido de apoio foi dirigido aos empresários da cidade para os quais Simonsen pede que seja levado o seguinte discurso: “[...] com o aumento da capacidade do homem, resultará num melhor nível so-

cial, mais capaz de gerar riquezas e consumi-las”. Assim, nesse clima de “dar-se as mãos” foi sendo estabelecidas as relações entre Governo Federal e o município de Natal.

Já no que concerne ao financiamento do referido programa, o Diário de Natal, no ano de 1970, traz à tona em uma reportagem a preocupação do governo norte-rio-grandense com o repasse de verba do Governo Federal, em decorrência de uma atualização no valor dos vencimentos dos professores de ensino primário e médio, isto porque, via de regra, este seria um motivo para o Tribunal de Contas da União - TCU sustar a liberação do Fundo de Participação. A publicação elenca quatro motivos que embasaram essa ação do TCU, sendo o item 2 o seguinte: “Inobediência aos mínimos salariais estabelecidos” (por parte do Estado). (DIÁRIO DE NATAL, 02 jul. 1970, p. 03).

Na reportagem, o Ministro Jarbas Passarinho traz alívio a população ao garantir que o repasse seria sim realizado e que o problema explanado não seria impeditivo. E ainda afirma que “[...] o governo estadual já havia remetido à Assembléia Legislativa projeto de lei de aumentos dos níveis dos vencimentos dos professores da rede primária”, isto conforme Decreto do Governo Federal o que, portanto, não insere o RN no item 2 mencionado acima, o que o habilitou a receber a referida verba.

Figura 4: Financiamento MOBRAL



Fonte: Diário de Natal, Natal, p. 3, 02 jul. 1970.

Ainda no que concerne aos recursos destinados ao Mobral, segundo o Diário de Natal (1970), o Governo aprovou que as empresas privadas pudessem destinar 2% do seu imposto de renda em favor do programa. Na oportunidade deste anúncio, foi também lançada uma campanha publicitária do Mobral com o seguinte *slogan* “Você também é responsável”, como forma de sensibilizar o povo brasileiro a unir-se à campanha voluntariamente. Posteriormente a essa estratégia do Governo federal tornou-se efetivamente um incentivo fiscal por meio do Decreto-Lei nº 1.124, que a princípio ficou a cargo da divulgação pelos ministros Passarinho e Delfim Neto (Ministro da Fazenda).

Figura 5: Encontro entre os ministros



Fonte: Diário de Natal, Natal, p. 2, 05 dez 1970.

Conforme já mencionado, o apelo por cooperação do Governo Federal não se restringe apenas às empresas privadas, mas se estende à população brasileira, como expõe uma nota do Diário de Natal, a qual anuncia que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura está recrutando voluntários para atuarem como professores, que tivessem, preferencialmente, diploma de pedagogos ou de programa de alfabetização. Assim, de ambos os lados, o governo busca distribuir a responsabilidade pelos custos do programa e ao mesmo tempo baratear.

Neste arcabouço, o Mobral encontrou apoio também da Igreja católica. A reportagem da época trata do encontro de Dom Nivaldo Monte com Jarbas Passarinho, e como ele estava entusiasmado com os planos do Governo Federal para a educação. Inclusive, após receber o plano que tratava do Mobral, Dom Nivaldo ofereceu a estrutura da arquidiocese para os trabalhos ligados a essa campanha. De acordo com o Diário de Natal, no dia 2 de julho de 1970, publicou:

Dom Nivaldo Monte voltou do Rio e Brasília. Voltou entusiasmado com o plano de ação do Governo Federal principalmente no setor da educação. Conversou com o Ministro Jarbas Passarinho a quem ofereceu a estrutura da arquidiocese para auxiliar na tarefa do MOBRAL. Ao voltar, A primeira preocupação do nosso Arcebispo foi convocar os natalenses e potiguares no sentido de que façam alguma coisa em favor da comunidade. Lembrou a necessidade de ser criado um estado de espírito capaz de fazer compreender a cada um a sua responsabilidade de contribuir para o bem de todos. (Diário de Natal, p. 3, 02 jul. 1970).

O *Poti* também traz em suas páginas relatos dessa relação de cooperação, em uma reportagem que traz a seguinte manchete: “Arquidiocese prepara 25 monitores: alfabetização”. O texto explica que 25 pessoas serão treinadas com o apoio do material didático do Mobral e que o curso estava sendo financiado pela Legião Brasileira de Assistência e pela Campanha da Fraternidade, ambas, braços da Igreja.

Figura 6: Apoio da Igreja Católica ao Mobral



Fonte: O Poti, Natal, 04 out 1970, p. 2.

Para além deste curso, os professores receberam treinamento com a Irmã Perpétua Vieira da Ordem das Filhas do Amor Divino que atuava no Colégio Nossa Senhora das Neves e era membro integrante do Mobral, como mostra uma outra matéria d'*O Poti*. A publicação comenta ainda que foram treinadas a serem professoras do programa, 80 alunas do Colégio Nossa Senhora das Neves⁴, como uma forma das irmãs estarem mais próximas da comunidade, assim retrata a matéria.

No ano de 1971, ambos os periódicos trazem o que podemos descrever como um avanço do Mobral, pois ele além de estar nas igrejas, grupos comunitários, clubes, se faz chega aos presídios, como estampa em letras garrafais a manchete d'*O Poti*.

⁴ Colégio católico, tradicional na cidade de Natal, a época regida por freiras.

Figura 7: As freiras no treinamento do MOBRAL



Fonte: O Poti, Natal, p. 9, 27 set. 1970.

Figura 8: O MOBRAL no presídio



Fonte: O Poti, Natal, p. 5, 11 de abr. 1971.

Com a metáfora sobre “libertar os detentos do analfabetismo”, o jornal faz uma analogia às limitações do convívio em sociedade impostas aos analfabetos, posto que nas interações humanas a linguagem e a escrita estão presentes no nosso cotidiano. Ou seja, aquele que não é alfabetizado está preso dentro dos limites destas situações.

Segundo a publicação de *O Poti*, o curso oferecido pelo Mobral, na Colônia Penal⁵ faz parte da iniciativa do Governo Federal em erradicar o analfabetismo no Brasil. Ainda de acordo com a publicação, dos 200 detentos, 100 estavam sendo alfabetizados pelo programa e fariam parte dos 4.000 adultos natalenses que seriam alfabetizados naquele mesmo ano. Por fim, a nota menciona que a professora à frente do projeto “Maria Aparecida está desenvolvendo na Colônia ‘João Chaves’ um trabalho educacional que vem permitindo a descoberta de valores”.

Já o *Diário de Natal* informa que teria início “[...] o curso de monitores que será realizado na Colônia penal”, a publicação conta ainda que Maria Aparecida treinou dentro da instituição prisional alunos que possuísem o primeiro e segundo ciclo para a função de monitor sendo ao todo 9 detentos que receberam formação.

Embora pequeno o número de detentos atingidos pelo Programa, pudemos observar que, no plano político a implantação do Mobral no RN promoveu relações entre Governo Federal e as instâncias municipais do estado. No contexto do município movimentou a cooperação de diferentes grupos representativos, tais como: sindicatos, clubes, organizações religiosas e adentrou inclusive os presídios no intento de extinguir o analfabetismo.

Considerações finais

No Brasil, a partir dos programas e campanhas criados pelo Governo com a finalidade declarada de erradicar o analfabetismo, destaca-se

5 Antigo presídio da capital Natal, demolido desde o ano de 2006. (SILVA, 2015, p. 14).

o Mobral, criado durante o período da ditadura militar em uma tentativa de suplantar as campanhas dos governos populares e resolver o problema do analfabetismo no nosso país. No Rio Grande do Norte não foi diferente, tanto o Governo Federal quanto as figuras aliadas da política e educação do estado se uniram no mesmo discurso. E as estratégias de mobilização foram muitas, inclusive, houve esforço de conclamar a população no mesmo sentido (trabalho voluntário), a cooperar da forma que pudesse com esta causa. Nesse aspecto ainda, foi concedido incentivo fiscais aos empresários da região para que se engajassem na campanha governamental. Nesse sentido, o Governo Federal editou lei que permitiu o repasse de 2% do IR das empresas privadas para cobrir o financiamento do programa.

Ainda, com o apoio de membros da Igreja, grupos comunitários, sindicatos e clubes, é implantado o Mobral no RN. De município a município o programa foi expandindo o seu alcance e estabelecendo suas relações a fim de manter um padrão de execução em sua metodologia. A Igreja teve ainda um papel de destaque, pois não só disponibilizou estrutura física para a execução do programa, como também voluntárias da própria instituição (tais como as freiras) no treinamento dos professores que assumiram posteriormente a função de monitor do Mobral.

O Mobral chegou também aos presídios levado pelas freiras, tamanha foi sua expansão nos primeiros anos de implantação e com metas no que diz respeito à quantidade de pessoas que o programa se dispunha a alfabetizar.

É possível inferir, a partir dos textos que subsidiaram a elaboração deste trabalho, que de alguma forma o programa contribuiu para amenizar o alto índice de analfabetismo que atingia a população mais pobre do RN, formada por pessoas analfabetas que passaram pelo programa ainda no início de sua execução.

O estudo ainda oportunizou constatar que, não obstante os respeitáveis elementos críticos realizados pela Academia, é possível considerarmos que o Mobral deixou sim a sua contribuição no campo das polí-

ticas de erradicação do analfabetismo, ainda que possamos questionar a qualidade desta alfabetização.

Nesse aspecto, a pesquisa tornou visível temas de estudo que podem ser aprofundados posteriormente em uma dissertação, pois revelou lacunas historiográficas para a história da educação brasileira como: a ideia da semi-profissionalização encontradas na LDBN de 1961, a execução do Mobral dentro dos presídios, o lugar da Igreja Católica na educação brasileira e suas contribuições, o financiamento da educação brasileira no período da Ditadura Militar no Brasil, o protagonismo de Djalma Maranhão para a educação popular no Rio Grande do Norte. Dito isto, deixamos claro nosso desejo de empreender estudos futuros sobre uma dessas temáticas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Fernanda Mayara Sales; PINHEIRO, Rosa Aparecida. A materialidade dos acampamentos escolares e a cultura popular na ‘Campanha de pé no chão também se aprende a ler’. **History of Education in Latin America-HistELA**, v. 1, p. e16405-e16405, 2018.

ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Política de alfabetização de jovens e adultos: o caso do MOBREAL no município de Riachuelo-RN. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. e10711469-e10711469, 2018.

ARÓSTEGUI, J., **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BEZERRA, C. O. V., KNEIPP, V. A. P., **A construção da Via Costeira na capital potiguar: o papel de Luiz Maria Alves e o Diário de Natal na preservação do Parque das Dunas**. São Paulo, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016.

COSTA, Gilberto. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo no século 21**, Agência Brasil, 2020, Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>, Acesso em: 18/10/2020.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; CERQUEIRA, Aline Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. História, Educação e Ensino, 2009.

Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n.127, 2014, p. 357-377.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DIÁRIO DE NATAL, **Plano prevê alfabetização de 2,5 milhões de pessoas**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&pesq=MOBRAL&pasta=ano%20197&pagfis=1148>. Acesso em: 26 out. 2020.

DIÁRIO DE NATAL, **Jarbas: decisão do TC da União não atingirá o RGN**, Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&pesq=MOBRAL&pasta=ano%20197&pagfis=1179>. Acesso em: 26 out.2020.

DIÁRIO DE NATAL, **O MOBRAL alfabetizará 12 municípios do RN**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&pesq=MOBRAL&pasta=ano%20197&pagfis=1307>. Acesso em: 26 out.2020.

DIÁRIO DE NATAL, **Alfabetização manda instruções a Ernani**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&pesq=MOBRAL&pasta=ano%20197&pagfis=1341>. Acesso em: 26 out.2020.

DIÁRIO DE NATAL, **Mobral reúne-se: Incentivos fiscais**. 1970. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&pesq=MOBRAL&pasta=ano%20197&pagfis=2200>. Acesso em: 26 out.2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 1960**. Rio de Janeiro: IBGE, 1965.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. Cortez Editora, 1992.

GERMANO, J. W. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, 2008.

GUARATO, Mônica; ARAÚJO, José Carlos Souza. Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do MOBRAL em Uberlândia, MG. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, 2002.

OLIVEIRA, J. L. **As origens do MOBRAL (1967/1970)**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

O POTI, **Integração**, Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&pesq=MOBRAL&pasta=ano%20197&pagfis=11405>. Acesso em: 26 out.2020.

O POTI, **Arquidiocese prepara 25 monitores: alfabetização**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&pesq=MOBRAL&pasta=ano%20197&pagfis=11410>. Acesso em: 26 out.2020.

O POTI, **O MOBREAL está libertando presos do analfabetismo**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=031151_03&pesq=MOBRAL&pasta=ano%20197&pagfis=186>. Acesso em: 26 out. 2020.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, V. MOBREAL: um desacerto autoritário. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 8, n. 23, 2013.

PASQUINI, Adriana Salvaterra; TOLEDO, César Alencar. Historiografia da educação: a imprensa enquanto fonte de investigação. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 2, n. 3, p. 257-267, 2014.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Das fontes orais às fontes visuais: narrativas das ações do mobreal cultural no sertão de alagoas (1973-1985). **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 88-1-26, 2019.

SILVA, Aldenise Regina Lira da. **A casa de detenção a Colônia Penal “Doutor João Chaves”**: o processo de afastamento da prisão em relação ao espaço urbano da cidade de Natal: UFRN, 2015.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. Candeeiro, esteira e giz: narrativas da alfabetização no mobreal entre os anos 1970-1980. **Escritas do Tempo**, v. 1, n. 1, p. 99-116, 2019.

TOKARNIA, Mariana, **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=Publicado%20em%2015%2F07%2F2020,%2C%20divulgada%20hoje%20\(15\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=Publicado%20em%2015%2F07%2F2020,%2C%20divulgada%20hoje%20(15))>. Acesso em: 29 nov. 2020.

ZICMAN, Renée Barata. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Projeto História**: revista do programa de estudos pós-graduados de história. São Paulo, PUC, 1985.





UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA
A MEMÓRIA INSTITUCIONAL:
conhecendo o IFS *Campus* São Cristóvão por
intermédio da gamificação

MARIA VERÔNICA BARBOSA DOS SANTOS
LUCAS ANTÔNIO FEITOSA DE JESUS
IGOR ADRIANO DE OLIVEIRA REIS

INTRODUÇÃO

A institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil possui raízes que remontam aos primórdios do século XX. Em 1909, o governo do então presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes e Artífices para a formação de operários e preparação para o exercício profissional, instalando dezenove delas em várias unidades da federação. O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, é o marco legal da Educação Profissional e Tecnológica em território nacional e apresenta um esforço do Estado brasileiro para a organização da EPT a partir de uma postura eminentemente assistencialista voltada aos menores abandonados, órfãos, pobres e humildes. Aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909, p. 1) seria fornecido o imprescindível preparo técnico e intelectual tão fundamental na luta pela sobrevivência.

No decorrer de mais de um século vários foram os modelos de EPT que, com o lastro do Governo Federal, surgiram para atender ao proje-

to de sociedade brasileira vigente em cada período específico. A última grande alteração sofrida pela estrutura organizacional e institucional da EPT se deu em 2008. Mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro daquele ano, foi estabelecida na esfera federal de ensino a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Em Sergipe, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) nasce como resultado da fusão entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE) e a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (EAFSC) (BRASIL, 2008). No que diz respeito à EAFSC, sua incorporação pelo Instituto Federal de Sergipe foi imediatamente acompanhada de sua transformação no *Campus* São Cristóvão desta instituição. Sua história, porém, data de tempos pretéritos marcados por quase um século de dedicação ao ensino agrícola no estado. Ao longo deste período, várias foram as suas fases: Patronato Agrícola (1924-1934), Aprendizado Agrícola (1934-1946), Escola Benjamin Constant (1946-1979) e Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1979-2008) (NASCIMENTO, 2004; NERY, 2006; CONCEIÇÃO, 2007).

Cada uma dessas fases é carregada de particularidades históricas que, quando compartilhadas e edificadas coletivamente, constituem a memória da instituição. Neste caso, a memória deve ser encarada não apenas como um fenômeno individual, mas sobremaneira, como uma construção comunitária, ou seja, como um processo coletivo que está inserido em um contexto social específico (SILVA, 2016). É essa faculdade de compartilhamento de memórias que confere à memória coletiva o poder de reforçar o sentimento de pertencimento a um grupo social.

Halbwachs (1990) acredita que o compartilhamento da memória favorece a adesão fraterna ao grupo, possibilitando a formação de uma “comunidade afetiva”. Para o autor, as lembranças individuais emergem e se fortalecem por meio do contato com os demais indivíduos que compõem a sociedade. Deste modo, não existiria uma memória puramente individual, pois as lembranças do indivíduo não são somente suas, mas são sempre remetidas às referências dos grupos sociais em

que este indivíduo está imerso. Nessa perspectiva, Pollak (1992) destaca que a memória coletiva é um fator extremamente importante para o estabelecimento da percepção de continuidade e de coerência de um grupo, contribuindo, assim, com a identidade dos indivíduos e com o desenvolvimento de suas características potencialmente sociais.

É pelo prisma da memória coletiva que a memória institucional se manifesta. Destarte, a memória torna-se um componente importante para ser trabalhado no atual contexto do IFS *Campus* São Cristóvão. Como toda a RFEPCT, essa instituição sofreu diversas e profundas alterações desde a sua origem que impactaram diretamente na construção de um sentimento identitário entre seus partícipes. O conhecimento do seu passado pela comunidade que o compõe pode contribuir para aumentar o sentimento de pertencimento e fomentar a construção das identidades individuais e coletivas.

Além disso, ressalta-se que a formação humana integral objetivada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, configura-se em uma proposta pedagógica que está comprometida com o amplo desenvolvimento das faculdades intelectuais do trabalhador. Por esse ângulo, busca-se a construção do sujeito *omnilateral*, buscando garantir ao trabalhador uma leitura totalizante da realidade de modo que a formação profissional não aliene sua atuação enquanto cidadão e faça-o compreender as relações sociais, os valores históricos e os aspectos ético-políticos latentes à totalidade dos fenômenos humanos (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Dito isso, o letramento histórico a partir da inserção de conteúdos relativos à memória pode ser “capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo” (CERRI, 2010, p. 270). Na formação *omnilateral*, essas qualidades são indispensáveis para que os futuros trabalhadores possam refletir criticamente perante a realidade que os cerca e, conseqüentemente, se tornem capazes de atuar como cidadãos e dirigentes.

O letramento histórico, embora encontre no passado sua principal base de atuação, também deve conceber esteio no presente. A preocu-

pação com a atualidade se torna uma considerável necessidade principalmente quando se busca transpor as barreiras que se impõem entre as temáticas históricas e a nova geração de estudantes que já nasceram imersos na *gamecultura*. Para Tavares (2014), a *gamecultura* é uma forma de cultura interdisciplinar que aglutina elementos de várias ciências, entre elas a semiótica, a psicologia, as artes e a matemática, apoderando-se de uma coleção de signos conhecidos destas ciências e acrescentando a eles fundamentos próprios como a interatividade e a jogabilidade. Um dos aspectos da *gamecultura* é a gamificação.

A gamificação é definida por Deterding (2012) como o uso de elementos de *design* de jogos em contextos de não-jogo. Kapp (2012, p. 45) detalha melhor o conceito ao afirmar que gamificação é “o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Schlemmer (2014) explica que a gamificação analisa os elementos que compõem os *games* para perceber o que faz deles tão atrativos para os jovens e adultos, adaptando esses mesmos elementos para outros campos sociais. Um desses campos sociais em que a gamificação tem marcado presença é a educação. No contexto educacional, a gamificação emerge como uma ferramenta pedagógica voltada para combater a dispersão e a falta de interesse dos estudantes em temas da educação formal, inserindo, em sala de aula, a linguagem do lúdico digital com a qual esses mesmos alunos estão acostumados.

Dentre os possíveis modelos para a criação de abordagens gamificadas, destaca-se a metodologia de projetos de aprendizagem gamificados de Schlemmer (2018). Segundo a autora, os projetos de aprendizagem gamificados são alicerçados nas vivências com a gamificação em diferentes ambientes educacionais. Ainda de acordo com esse método, é necessário, antes da construção de um projeto de aprendizagem gamificado, conhecer sobre jogos, vivenciar a experiência proporcionada pelo jogar. É essencial também conhecer os sujeitos e o ambiente onde a gamificação será aplicada. Esse processo inicial

é denominado de pré-análise e é a partir dele que será idealizado o escopo do projeto na fase de concepção. Por fim, tendo como base esse escopo, é desenvolvido o projeto gamificado. Essa etapa exige muita criatividade para criação de uma proposta que seja aderente ao público-alvo. Na estratégia criada, é importante que todos os elementos estejam concatenados (SCHLEMMER, 2018).

Feitas essas considerações iniciais, cabe informar que o objetivo deste capítulo é analisar as contribuições da gamificação para promover a divulgação da memória institucional do IFS *Campus* São Cristóvão na sala de aula aos alunos do ensino médio integrado¹. Essa pesquisa visou contribuir para fomentar discussões sobre a memória no IFS *Campus* São Cristóvão ao propor um projeto gamificado a partir de um produto educacional com atividades que possibilitem reflexões sobre a história e as memórias da instituição.

Este manuscrito é parte dos resultados da dissertação intitulada “Gamificação e Memória Institucional: uma proposta formativa para o Ensino Médio Integrado”, concebida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Neste caso, ao leitor que deseja compreender detalhadamente as fases e as etapas da pesquisa que possibilitaram o recorte de resultados apresentados no corrente capítulo, recomenda-se a apreciação na íntegra do texto dissertativo².

-
- 1 São considerados integrados os cursos de Nível Médio da Educação Profissional e Tecnológica nos quais são cursadas, ao mesmo tempo e na mesma instituição de ensino, as disciplinas do Ensino Médio regular e do ensino técnico. Para ingresso nesta modalidade da EPT, o aluno deve ter concluído o Ensino Fundamental e ter sido aprovado em processo seletivo para o curso pretendido.
 - 2 SANTOS, Maria Verônica Barbosa dos. Gamificação e memória institucional: uma proposta formativa para o ensino médio integrado. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1034>>. Acesso em: 12 de março de 2021.

1. Metodologia de construção, aplicação e avaliação do produto educacional

A pesquisa pode ser classificada quanto a abordagem em quali-quantitativa. Sobre esse tipo de aproximação investigativa, Minayo (2012) comenta que ela possibilita um aprofundamento das reflexões em busca da compreensão e da explicação das múltiplas dimensões do fenômeno estudado. Ademais, considerando as peculiaridades do objeto de estudo, elegeram-se, dentre as possibilidades procedimentais, o estudo de caso. Lüdke e André (2015) esclarecem que essa perspectiva é adequada para conhecer uma realidade singular, ou seja, um caso específico.

Os alunos matriculados no ensino médio integrado do IFS *Campus* São Cristóvão compuseram o universo de sujeitos para o presente estudo. Optou-se por usar a amostragem intencional, escolhendo uma turma do segundo ano do curso integrado de Manutenção e Suporte em Informática. A turma pesquisada possuía 26 alunos matriculados, cuja composição etária – conforme levantamento prévio – esteve entre 15 e 19 anos de idade. Também de acordo com investigação executada antecipadamente, foi verificado que os jogos eletrônicos – popularmente conhecidos como *games* – estão presentes em 100% dos alunos pesquisados, principalmente mediante contato com celular (95%). Esses dados foram importantes para ratificar a familiaridade que esses estudantes, enquanto pertencentes a uma geração de nativos digitais, possuem acerca do lúdico computacional. Cabe ainda informar que todos os 26 alunos e a professora responsável pela disciplina de História participaram da proposta gamificada. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário misto (com quatro questões em Escala de Lickert³

3 Escala utilizada para medir opiniões, atitudes, conhecimentos e práticas sociais a partir do grau de concordância ou discordância a respeito de um determinado número de afirmações (MARCONI; LAKATOS, 2011). Para o presente manuscrito, nas quatro questões fechadas foram apresentadas cinco alternativas: “discordo totalmente”; “discordo”; “nem concordo, nem discordo”; “concordo”; “concordo totalmente”.

e uma questão aberta) aos alunos e um questionário aberto com cinco questões à docente responsável pela disciplina. As questões abertas foram interpretadas com base na Análise de Conteúdo⁴ (BARDIN, 2016) e as questões fechadas foram analisadas a partir da Estatística Descritiva⁵ (REIS; REIS, 2009).

Os questionários foram aplicados após a realização do projeto de aprendizagem gamificado denominado “A História do IFS *Campus* São Cristóvão em jogo”, que teve por base o produto educacional “Guia Prático sobre Gamificação: uma estratégia para a divulgação da memória institucional no ensino médio integrado”⁶.

Para a produção do conteúdo das atividades contidas no Guia, foram selecionados trabalhos publicados que abordaram traços do passado do IFS *Campus* São Cristóvão. A identificação e seleção dos estudos ocorreu por meio de busca de publicações no repositório do Instituto Federal de Sergipe, na base de dados de dissertações da CAPES e na própria biblioteca do IFS *Campus* São Cristóvão. Dentre os trabalhos encontrados, foram escolhidos os seguintes: Nascimento (2004), Nery (2006), Conceição (2007) e Oliveira (2013). Além dos estudos citados, as atividades desenvolvidas tiveram como referência os vestígios do passado da instituição baseados em fontes históricas: jornais, fotografias e história oral.

O referido “Guia Prático sobre Gamificação: uma estratégia para a divulgação da memória institucional no ensino médio integrado”, tem como objetivo oferecer uma proposta metodológica gamificada

4 Conjunto de técnicas de análise das comunicações cuja finalidade básica consiste em codificar as mensagens, trazendo a lume informações que por vezes encontram-se veladas na ausência de uma leitura mais criteriosa.

5 A Estatística Descritiva é utilizada “para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos” (REIS; REIS, 2002, p. 5).

6 SANTOS, Maria Verônica Barbosa dos. Guia Prático sobre Gamificação: uma estratégia para a divulgação da memória institucional no Ensino Médio Integrado. Aracaju: ProfEPT / Instituto Federal de Sergipe, 2019. 43 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552900>. Acesso em: 22 mai. 2021.

para trabalhar a memória do IFS *Campus* São Cristóvão em sala de aula com os alunos do ensino médio integrado. Com isso, busca promover a divulgação da memória e da história da instituição, proporcionando aos alunos uma aprendizagem lúdica e interativa sobre o passado do *Campus*, além de possibilitar um aprofundamento na estratégia didática da gamificação empregada no contexto da sala de aula.

O Guia foi dividido em duas unidades: a primeira unidade esclarece aos iniciantes na temática os principais conceitos para a utilização da gamificação como uma estratégia didática; a segunda unidade apresenta a sequência de atividades gamificadas que versou sobre a história e a memória do *Campus* São Cristóvão. A segunda unidade foi colocada em prática mediante o já referido projeto de aprendizagem intitulado “A História do IFS *Campus* São Cristóvão em jogo”, realizado na disciplina de História de uma turma do segundo ano do ensino médio integrado do curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática.

O recorte temporal definido para o projeto foi o período de funcionamento da instituição anterior ao surgimento dos Institutos Federais, intervalo compreendido entre os anos de 1924 e 2008. Esse período foi dividido em quatro missões e um desafio final, interligados entre si pela narrativa. Na construção das missões, a preocupação não foi apenas explorar a ludicidade, mas proporcionar reflexão e análise sobre o passado do *Campus*. A Figura 1 lista as etapas que compuseram o projeto de atividade gamificado. Em seguida, são descritos os procedimentos de cada um dos momentos.

Figura 1 - Projeto de aprendizagem gamificado “A História do IFS Campus São Cristóvão em jogo”



Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Missão 1 - Patronato Agrícola.

- Objetivo: Estudar o surgimento da instituição, em 1924, e os primórdios da sua história como Patronato Agrícola.
- Objetivos específicos: Compreender as características do Patronato a partir do estudo da sua inauguração; Entender como a imprensa sergipana viu a criação do Patronato, na ótica de diferentes jornais da época.
- Duração: 50 minutos (01 aula). Recursos utilizados: Jornais da época, *post-it*.
- Atividade: Jornais da época que noticiaram a inauguração do Patronato serão distribuídos para as equipes que deverão escrever, em um *post-it*, características da instituição retiradas dos jornais. Após elencarem as características, todas as equipes deverão colocar seus *post-its* no quadro, onde será realizada uma discussão com a turma.

Missão 2 - Aprendizado Agrícola.

- Objetivo geral: Conhecer as principais características da instituição como Aprendizado Agrícola (1934 a 1946).

- **Objetivos específicos:** Entender o cotidiano dos alunos do Aprendizado Agrícola; Perceber as mudanças e permanências dentro do processo histórico da instituição.
- **Duração:** 50 minutos (01 aula). **Materiais e recursos didáticos:** Textos e quadros com características do período, história em quadrinhos, folha A4, lápis, aplicativo para construção de histórias em quadrinho (HQ).
- **Desenvolvimento da missão:** Os alunos terão que construir uma história em quadrinhos sobre as diferenças e semelhanças entre ser aluno no Aprendizado Agrícola e no atual IFS. Após a aula, as histórias em quadrinho construídas deverão ser formatadas em um aplicativo (*Pixton, Toondoo, Storyboard*, dentre outros) e ganhar uma versão digital.

Missão 3 - Escola Agrícola Benjamin Constant.

- **Objetivo geral:** Estudar a história da Escola Benjamin Constant (1946 a 1979).
- **Objetivos específicos:** Conhecer as características do passado da instituição através de fotografias da época; Reconhecer as várias intencionalidades da fotografia que vão além de retratar um instante.
- **Duração:** 50 minutos (01 aula). **Materiais e recursos didáticos:** fotos do período, celulares, *QR-Codes*, aplicativo para leitura de *QR-Code* (instalado no celular de, pelo menos, um integrante do grupo).
- **Desenvolvimento da missão:** Antes da aula será aplicado um jogo de caça ao tesouro com pistas na forma de *QR-Codes*, que serão espalhados pela escola. Na sala as equipes terão que realizar uma análise iconológica e iconográfica das fotografias encontradas. Após a análise, os alunos deverão produzir legendas em forma de narrativa histórica descrevendo os acontecimentos e apontando os elementos que permaneceram e os que se transformaram no decorrer do tempo.

Missão 4 - Escola Agrotécnica Federal.

- Objetivo geral: Compreender a instituição no período da Escola Agrotécnica Federal (1979 a 2008).
- Objetivos específicos: Conhecer, através de relatos de história oral, a biografia e as memórias de pessoas que participaram da instituição nesse período; Produzir uma fonte histórica sobre o passado da instituição.
- Duração: realizada entre as aulas e nos horários vagos. Materiais e recursos didáticos: Pistas vivas, entrevista, celular, *Powtoon (site)*, aplicativo de gravação de voz.
- Desenvolvimento da missão: Uma animação criada no *Powtoon* trará informações para os alunos descobrirem o personagem da escola (funcionário ou professor) que terão que entrevistar, bem como o roteiro de entrevista que será aplicado.
- Mural virtual consolidação das missões.
- Objetivo: Sintetizar os conhecimentos alcançados nas missões.
- Duração: realizado concomitantemente às missões. Materiais e recursos didáticos: Padlet, computador, documentos e fotos coletados nas missões anteriores.
- Desenvolvimento: criação de um mural ou quadro virtual usando o site *Padlet* para registrar o material descoberto e produzido nas missões. Os alunos terão que divulgar esse mural através de cartazes distribuídos pelo IFS *Campus São Cristóvão*.
- Desafio final: Quiz sobre as missões.
- Objetivo geral: Revisar os temas abordados nas missões.
- Duração: 50 minutos (01 aula). Materiais e recursos didáticos: Kahoot, computador, datashow e celulares.
- Desenvolvimento do desafio: Iniciar a aula com a exibição de um documentário sobre a história do *Campus São Cristóvão*. Realizar um quiz contendo 10 questões relacionadas às temáticas trabalhadas nas missões utilizando o Kahoot. A equipe

que responder ao maior número de questões corretas e em menor tempo será a vencedora.

As etapas sobreditas ocorreram durante os meses de abril e maio de 2019. No total, foram realizados quatro encontros sendo algumas atividades realizadas extraclasse.

Para a utilização dos elementos dos games (pontos, avatares e feedback), os alunos foram previamente cadastrados na plataforma de gamificação ClassDojo (Figura 2), um software disponível para ambientes web e mobile de forma gratuita que permite aos professores atribuir pontos de comportamentos aos estudantes de forma individualizada ou em grupo. Nessa plataforma, cada estudante foi representado por um avatar, que poderia ser personalizado.

Figura 2 - Interface da sala de aula criada no ClassDojo



Fonte: Acervo dos autores (2019)

Outra característica disponibilizada pela plataforma foi a criação de grupos. Todas as missões do projeto gamificado foram realizadas em equipes. Foram quatro grupos formados pelos alunos denominados por eles da seguinte forma: Desbravadores de Memórias (7 componentes); Aventureiros da História (6 componentes); Guardiões do Passado (7 componentes); Historiadores do Tempo (6 componentes). Na plataforma também foram cadastradas as insígnias com aspectos positivos e pontos desfavoráveis que precisavam ser melhorados pelos alunos no

desenvolvimento de cada missão. Ao final de cada missão os grupos recebiam as insígnias de acordo com o desempenho na atividade.

A narrativa do jogo foi apresentada aos alunos. Logo após foi iniciada a primeira missão. A missão Patronato Agrícola teve início com a distribuição dos jornais entre as equipes. A professora apresentou um slide com orientações sobre a atividade e informações sobre a época que os jornais foram publicados. Os jornais despertaram bastante interesse nos alunos, gerando vários questionamentos sobre como as informações eram veiculadas no período abordado. Os alunos não se limitaram a ler apenas o artigo sobre o Patronato, mas exploraram todo o periódico.

Cada equipe teve 30 minutos para a leitura dos jornais e seleção das características da instituição naquele período. Ao final, no quadro, foi montado um painel com as características escritas nos *post-its*, gerando uma discussão com toda a turma sobre as características escolhida pelas equipes. Algumas características elencadas se distanciaram do objetivo, mas a maioria dos *post-its* trouxe fatos relevantes sobre a instituição.

A segunda missão versou sobre a instituição no período do Aprendizado Agrícola e a atividade escolhida foi a produção de uma história em quadrinhos. A história em quadrinhos faz parte da cultura popular na sociedade contemporânea, tendo uma boa aceitação entre os jovens. Na experiência ela mostrou-se uma ferramenta muito útil de aprendizado em sala de aula.

A aula começou com uma apresentação do período, destacando quais eram as principais características dos alunos do Aprendizado Agrícola usando como base a obra de Conceição (2007). Após a explanação, foram distribuídas folhas de papel nas quais constavam as figuras de um aluno do Aprendizado e de um aluno do IFS atual. O objetivo era que os estudantes elaborassem um diálogo fictício entre esses dois alunos que, embora, tenham estudado na mesma instituição, estiveram lá presentes em momentos históricos distintos. Posteriormente, as his-

tórias em quadrinho criadas receberam tratamento digital e foram incluídas no mural virtual de cada equipe.

Na terceira aula foi empreendida a missão Escola Benjamin Constant. Antes da aula, foi enviado para o celular de um membro de cada equipe a primeira pista no formato de QR-Code (Figura 3). O intuito era que o grupo encontrasse as cinco imagens referentes ao período abordado, que encontravam-se espalhadas pela escola. As fotografias escolhidas buscaram retratar o patriotismo e o civismo, características marcantes do período abordado.

Figura 3– QR-Codes espalhados pela escola



Fonte: Acervo dos autores (2019)

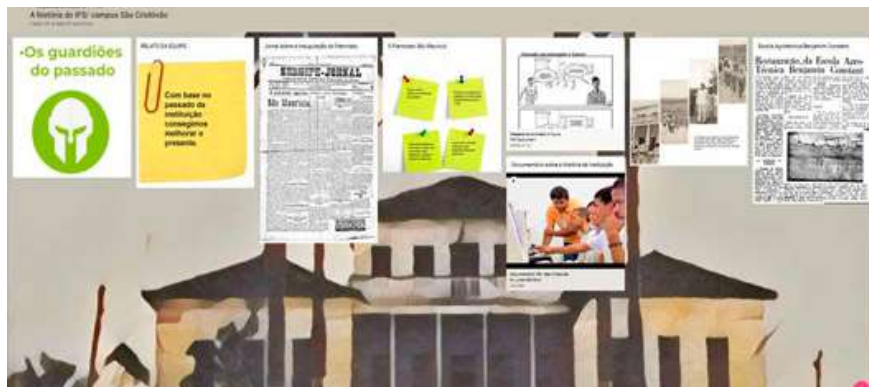
Na sala de aula, de posse das imagens, as equipes tiveram que realizar uma análise iconográfica e iconológica das fotografias encontradas. O roteiro de análise distribuído aos alunos foi construído tendo como base a metodologia de Kossoy (2007). Nessa metodologia é efetivada uma desmontagem da fotografia, objetivando compreendê-la para além da aparência, visto que “a imagem fotográfica resulta do processo de criação do fotógrafo; é sempre construída e também plena de códigos” (KOSSOY, 2007, p. 45). Assim, na análise iconológica constavam questões como: “qual o período cronológico que foram feitas as foto-

grafias?"; "que tipo de atividade social está representada nas imagens?"; "realize um inventário dos elementos que constituem as imagens"; "que elementos são semelhantes nas imagens". Já a interpretação iconológica foi representada por questões como: "por que a foto foi tirada?"; "na sua opinião, o que o fotógrafo não mostrou?"; "que tipo de relação pode se estabelecer com o tempo presente?".

Ao final da atividade foi apresentada a última missão do projeto gamificado referente ao período da Escola Agrotécnica Federal, que deveria ser realizada pelos alunos nos 15 dias até o próximo encontro. Para explicar a atividade aos alunos, foi distribuído um folheto com QR-Code contendo um *link* para uma animação onde eram descritos todos os passos para realização das entrevistas com os servidores do *Campus*.

O último encontro começou com os alunos assistindo a um documentário produzido em 2004 sobre a história do *Campus* em alusão aos 80 anos da instituição. Após o vídeo teve início o desafio final: um *quiz* produzido no *Kahoot* e que foi composto por questões sobre a história do *Campus*. Os alunos mostraram-se bastantes animados com a atividade e a competição aconteceu de maneira mais acirrada. Após o *quiz*, os alunos mostraram os murais (Figura 4) construídos a partir das atividades desenvolvidas.

Figura 4 - Exemplar de um dos murais produzidos na atividade



Fonte: Acervo dos autores (2019)

Após a última atividade, foi apresentado o somatório geral das pontuações das equipes participantes deste projeto gamificado: Desbravadores de Memórias: 15 pontos; aventureiros da História: 12 pontos; Guardiões do Passado: 10 pontos; Historiadores do Tempo: 6 pontos. Como recompensa, todas as equipes receberam bonificações. Ao término de todas as atividades, foram aplicados os questionários mencionados no início desta seção.

Os procedimentos metodológicos deste capítulo, bem como toda a metodologia da dissertação da qual ele é oriundo, foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFS, tendo sido aprovados por meio do Parecer Consubstanciado número 3.135.478.

Resultados e discussões

Os alunos participantes da aplicação foram convidados a avaliar o projeto de aprendizagem gamificado. Ao todo, foram analisadas as respostas de 16 desses estudantes. A motivação – entendida por Kapp (2012) como um processo que cria ânimo e dá direção e significado ao comportamento – é o objetivo central da gamificação. Desta maneira, a primeira questão teve intuito avaliar o grau de motivação dos participantes na atividade.

Foi observado que 62,50% dos alunos inquiridos afirmaram concordar com a assertiva “senti-me motivado a participar das atividades”. O restante dos discentes, representados por 37,50% respondentes, concordaram totalmente com essa mesma afirmação. Os resultados expressam que a atividade conseguiu promover a motivação em todos os investigados. Para que a gamificação consiga promover a motivação, Kapp (2012) esclarece que o desafio não pode ser muito difícil nem muito fácil, mas sim adaptado à capacidade de cada um. Na construção do projeto “A História do IFS *Campus* São Cristóvão em jogo” – posteriormente materializado no “Guia Prático sobre Gamificação” –, as atividades foram pensadas em nível crescente de dificuldade, uma vez que cada missão trazia aspectos mais complexos do que a anterior.

Após entender a motivação proporcionada pela estratégia didática em pauta, os alunos participantes foram questionados se o método adotado lhes foi aprazível, ou seja, se eles gostaram de estudar por intermédio da gamificação. Os dados colhidos apontam que 87,50% dos participantes investigados afirmaram concordar totalmente com a pergunta “gostei de estudar com o método adotado”, enquanto 12,50% declararam apenas concordar. Desses resultados, infere-se que o projeto gamificado sobre a memória do IFS *Campus* São Cristóvão conseguiu ser atrativo para os alunos. Isso foi possível pois, além dos elementos dos *games*, essa atividade incluiu estratégias desafiadoras e propulsoras de curiosidade que promoveram a autonomia crítica do aluno na busca pelo conhecimento.

Em seguida, buscou-se saber dos estudantes investigados se a estratégia didática utilizada facilitou a aprendizagem acerca da memória do IFS *Campus* São Cristóvão. À afirmativa “foi mais fácil aprender sobre a memória por meio dessa atividade”, 87,50% dos respondentes concordaram totalmente e 6,25% afirmaram somente concordar. O mesmo quantitativo de alunos, 6,25%, respondeu não concordar nem discordar.

Os dados revelam que, segundo os alunos pesquisados, o projeto de aprendizagem gamificado facilitou o processo de aprendizagem sobre o passado do *Campus* São Cristóvão. De acordo com Kapp (2012) a gamificação consegue promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas (tais como: distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e encorajar a colaboração em projetos) que são usadas há muito tempo por *designers* instrucionais e professores. O que distingue a gamificação dessas técnicas é a forma como esses elementos são empregados para tornarem-se semelhantes às estruturas de *games*, linguagem à qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão familiarizados. Com isso, o ensino tende a se tornar mais eficiente e agradável à geração hodierna, promovendo uma aprendizagem participativa e ativa dos alunos (KAPP, 2012).

Posteriormente, os alunos foram convidados a apontar quais as características do projeto gamificado que eles mais gostaram, ficando livres para marcar quantas opções desejassem dentre as seguintes alternativas: desafio; missão; recompensas; trabalho em equipe; competição.

Verificou-se que a “competição” foi eleita como elemento preferido por 68,75% dos alunos. A gamificação, de certa forma, aguça o instinto competitivo para motivar e encorajar comportamentos “produtivos” e desencorajar comportamentos “improdutivos” (GLOVER, 2013). Ao longo da abordagem, a competição entre as equipes aconteceu de maneira equilibrada, se destacando apenas no desafio final. Glover (2013), porém, destaca ser um erro supor que a competição é apenas um conceito individualista, pois os mesmos mecanismos podem ser usados para comportamentos colaborativos e cooperativos.

O “trabalho em equipe” foi o elemento escolhido como preferido por 62,50% dos participantes. O trabalho em equipe está ligado ao conceito de cooperação, entendido por Fardo (2013, p. 50) como o “ato de trabalhar em conjunto com outras pessoas para alcançar um objetivo em comum ou que seja benéfico para todos”. Deste modo, é possível notar que a porcentagem recebida pela competição e pelo trabalho em equipe foram semelhantes, refletindo um equilíbrio entre esses dois elementos.

A “recompensa” foi o elemento preferido por 62,50% dos alunos. Criticada por ser associada à prática behaviorista, autores como Deterding (2012) afirmam que o seu uso como forma de motivação é limitado, pois é um recurso que estimula o indivíduo apenas para novas recompensas. Apesar das críticas, a recompensa faz parte da dinâmica de um *game* conforme defende Fardo (2013, p. 51): “existem diferentes tipos de recompensas nos games, desde as mais simples, como o score, até outras mais elaboradas, como habilidades especiais, medalhas por conseguir realizar certos desafios propostos ou outros prêmios”.

No projeto gamificado em pauta, a recompensa ocorreu através da atribuição de pontos (pontuação no jogo) para as equipes que concluíssem as missões. Também por meio de insígnias, no *ClassDojo*, como pre-

miação de comportamentos observados e pela entrega de chocolates para a equipe vencedora no final do projeto. No entanto, Fardo (2013) adverte que as recompensas podem influenciar resultados inesperados caso não utilizada de modo adequado. Apesar de apontado como um elemento de destaque pelos alunos, foi observado, no transcorrer das missões, que a motivação das ações não eram geradas exclusivamente pela obtenção de recompensa. Esse elemento, na atividade, funcionou como uma inspiração, um impulso, e não como um fim em si mesmo.

As “missões” obtiveram 50% dos votos. Dentro da atividade, as missões representavam metas a serem perseguidas. Cada etapa tinha metas próprias, porém intercaladas pela narrativa. As missões e a narrativa conseguiram provocar a imersão dos alunos na temática. Cada missão gerava expectativa e o esforço da equipe em conjunto para realizá-la. O último aspecto, também dentro da narrativa, foi o “desafio”, apontado como preferido por 37,50% dos estudantes inquiridos. Por mais que seja importante entender como cada elemento se comportou de maneira individualizada, somente quando compreendida em sua totalidade a prática gamificada vai ser verdadeira interpretada, uma vez que, juntos, esses diferentes elementos se combinam para construir um fenômeno educativo maior do que a individualidade dos componentes.

Os achados da aplicação referentes aos elementos de *games* corroboram com as afirmações de Schlemmer (2014), que destaca que o emprego de elementos de *games* MMORPG (trabalho em equipe, missões, narrativa, etc) levam a uma maior motivação e engajamento em atividades pedagógicas. E finalmente, foi solicitado que cada aluno pesquisado resumisse em uma palavra sobre a experiência de estudar a memória do IFS *Campus* São Cristóvão por meio da gamificação. A figura 5 apresenta uma nuvem de palavras com os termos escolhidos pelos estudantes.

Figura 5 - Nuvem de palavras a partir das respostas dos estudantes pesquisados



Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

As palavras acima representadas expressam opiniões assaz positivas acerca da prática gamificada e refletem, tanto o aspecto lúdico da experiência, como o caráter reflexivo e formativo. Dois alunos, ao invés de utilizarem somente uma palavra conforme sugerido, emitiram uma opinião mais detalhada sobre a atividade: “Achei bem diferente e interessante aprender sobre a memória do *Campus*. E o mais divertido foram os jogos, as missões e outras coisas que facilitaram entender melhor a história da escola” (ALUNO 1); “a atividade forneceu, além de conhecimento, argumentos históricos para poder discutir, defender e debater sobre a escola” (ALUNO 2).

Martins e Giraffa (2016) explicam que, atualmente, grande parte dos jovens estudantes incorporam o componente “diversão” nas atividades cotidianas como elemento essencial, afinal, utilizando a expressão de Cruz Júnior (2017), vivemos no século lúdico. Na construção de atividades didático-pedagógicas, esse componente não pode ser considerado. O grande desafio é saber equilibrar o lúdico e o formativo, a diversão e o aprendizado. Assim, os dados analisados mostraram que,

na opinião dos alunos, o projeto de aprendizagem gamificado “A história do IFS *Campus São Cristóvão em jogo*” conseguiu promover o interesse e o aprendizado na temática.

Para validação da estratégia didática desenvolvida, **é de fundamental importância** as considerações da professora responsável pela aplicação. A etapa de aplicação de uma atividade gamificada **é** essencial para detectar particularidades imperceptíveis na fase de concepção. Kapp (2012) adverte que, na introdução de uma prática gamificada em sala de aula, **é** necessário ter cuidado com comportamentos não intencionais que a atividade pode ocasionar. As observações da professora podem identificar esses comportamentos, clarificados a partir da aplicação.

O primeiro aspecto questionado à professora foi se a gamificação era uma estratégia didática que ela já usava em suas aulas. Ela afirmou que nunca aplicou a gamificação em aula, no entanto, reconhece que a combinação de artifícios lúdicos e da informática, dois aspectos familiares aos alunos, confere à metodologia um indicativo de sucesso.

No tocante à percepção sobre a contribuição da introdução de elementos de *games* para tornar mais atrativa a abordagem da memória do IFS *Campus São Cristóvão*, a professora afirma que:

Os caracteres de informática, com uso de aplicativos para a abordagem da memória do campus São Cristóvão demonstraram que se pode valer-se de material alternativo para, em conjunto com outras formas de ensino da história, entendê-la como relação entre passado e presente (DOCENTE).

Quando questionada como descreveria o comportamento dos estudantes durante a aplicação do projeto de atividade gamificado, a professora respondeu que o uso da gamificação conseguiu atrair a atenção dos alunos em uma turma de tamanho médio e atribui esse comportamento à “condução da prática sendo dividida em quatro momentos, sendo formados grupos de alunos, utilizando jornais de época, propor-

cionando embasamento teórico e organização da turma para o uso da gamificação” (DOCENTE).

A professora também foi questionada a respeito dos problemas e limitações que detectou na prática gamificada no momento da aplicação. Sobre essas limitações ela aponta:

A princípio não se observa limitações na atividade, sobretudo, porque fontes históricas, como jornais de época, e elementos lúdicos relacionados à informática estiveram conversando. Alerta-se para que o componente “competição” seja visualizado como uma realidade na sociedade, mas que não seja supervalorizado quando for usada a gamificação por docentes (DOCENTE).

A preocupação manifestada pela professora quanto ao excessivo destaque que pode ser dado ao elemento “competição” já é uma preocupação presente na literatura sobre gamificação. Acerca do tema, Kapp (2012) alerta para os cuidados de se atribuir pontos por quantidade de contribuições sem a preocupação com a qualidade. Isso pode provocar no aluno o desejo apenas pela competição e não pela aprendizagem. Para que esse cenário seja evitado, no projeto de gamificação do IFS *Campus* São Cristóvão optou-se por pontuar todas as equipes que realizaram as missões. No desafio final, embora perceba-se um predomínio da competição, a aprendizagem não foi comprometida por se tratar da última atividade, na qual o objetivo era apenas a revisão da temática.

Infere-se das respostas da professora uma avaliação positiva, tanto da prática gamificada e seus resultados, como do material didático produzido. Com base na aplicação desenvolvida ao longo do projeto e nos resultados gerados pelos participantes, percebe-se que o produto educacional gerou resultados práticos positivos.

Considerações Finais

A memória institucional pode e deve ser compreendida como um elemento que oportuniza a formação humana integral e, como tal, precisa ser estimulada por meio de intervenções pedagógicas. No entanto, para inseri-la em legítima eficiência no percurso formativo do alunado é necessário dotá-la de características com as quais as novas gerações estão familiarizadas. Assim, pelo fato de a quase centenária história do hoje denominado IFS *Campus* São Cristóvão ser rica em ingredientes fomentadores da *omnilateralidade*, o presente manuscrito objetivou analisar as contribuições da gamificação para promover a memória desta instituição no ensino médio integrado.

O “Guia Prático sobre Gamificação: uma estratégia para a divulgação da memória institucional no ensino médio integrado”, ao ser aplicado em uma turma do ensino médio a partir do projeto de aprendizagem gamificado “A História do IFS *Campus* São Cristóvão em jogo”, propiciou experiências que articularam a ludicidade com a aprendizagem. O contato direto dos alunos com fontes históricas (documentais, iconográficas e orais) sobre o passado do *Campus* provocou a produção de sentidos e significados que vão além dos produzidos por uma simples exposição de artefatos de memórias. Os alunos submetidos à prática gamificada passaram a conhecer a história da instituição a partir de um divertimento ativo no qual a característica fundamental foi a autonomia do estudante na busca pelas informações correspondentes ao cumprimento das atividades.

No tocante à estratégia pedagógica aplicada, o estudo evidenciou que a utilização da gamificação pautada em objetivos educacionais bem definidos pode contribuir substancialmente para promover o interesse dos alunos sobre variadas temáticas no contexto da educação formal, inclusive da memória institucional. No entanto, cabe ao profissional da educação utilizar esse interesse gerado nos alunos para aprimorar atividades efetivamente significativas e, a partir daí, contribuir na construção de novos conhecimentos.

Por fim, acredita-se que este trabalho seja apenas um passo para a divulgação e a valorização da memória institucional do IFS *Campus* São Cristóvão. É indispensável que um caminho seja construído no qual outras pesquisas sobre a temática possam surgir, objetivando, tanto a criação de novas práticas de valorização da memória da instituição, como o advento de novas memórias que contribuam na construção da história institucional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. reimp. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016, 279p.

BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2008.

CERRI, Luiz Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa-PR, v.15, n° 2, p. 264-278, 2010.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (1934-1967) Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

CRUZ JÚNIOR, Gilson. Vivendo o jogo ou jogando a vida? Notas sobre Jogos (digitais) e educação em meio a cultura ludificada. *Revista Brasileira de Ciência Esporte*. Brasília, v. 39, n. 3, 2017.

DETERDING, Sebastian. **Gamification**: Designing for Motivation. *Computers in Human Behavior*, p. 9–15, 2012.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

GLOVER, Ian. Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: HERRINGTON, Jan; COUROS, Alec; IRVINE, Valerie, (eds.) Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2013 Disponível em: <http://shura.shu.ac.uk/7172/> Acesso: 21 de maio de 2021.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990. 189p.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** Washington, EUA: Pfeiffer & Company, 2012.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo.** Cotia - São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. Ed. São Paulo: E.P.U., 2015. 128 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2015. 277p.

MARTINS, Cristina. GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Design de práticas pedagógicas incluindo elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. *Obra digital* . n. 10, 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Memórias do aprendizado: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe. Maceió: Edições Catavento, 2004.

NERY, Marco Arlindo Amorim. **A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX: o Patronato Agrícola de Sergipe e suas práticas educativas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. **Análise Descritiva de Dados.** 1. ed. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. 64 p. (Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG).

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 23, n. 42, 2014.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. *Momento: diálogos em educação*, Carreiros, RS, v. 27, n. 1, p. 42-69, jan./abril. 2018.

SILVA, Giuslane Francisca da. A memória coletiva. Aedos. Porto Alegre, RS, v. 8, n. 18, p. 247-253, ago. 2016.

TAVARES, Roger. Jogo digital: do design ao marketing em 20 páginas In: LUCENA, Simone (org.) Cultura digital: Jogos eletrônicos e educação. Salvador: EDUFBA, 2014.



IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI
ERICA OLIVEIRA PAIXÃO

INTRODUÇÃO

O ponto central deste texto é conhecer o processo de criação e implantação do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí-UFPI. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com os professores envolvidos no processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso-PPC de 2010, a ser implementado em 2011. Este documento é a principal fonte escrita deste trabalho. O andamento da pesquisa aconteceu na Universidade Federal do Piauí, localizada no município de Teresina, PI, no bairro Ininga, Campus Ministro Petrônio Portela.

O problema em questão foi formulado a partir de questionamentos dos pesquisadores, um como professor e outra como estudante de licenciatura em Música na Universidade Federal do Piauí- UFPI. Isto, pelo fato de que geralmente quando se ingressa em uma instituição, num curso de graduação, independente de qual seja, tem-se curiosidade de saber a história do curso, a trajetória percorrida até aquele momento, quem se envolveu no processo. Porém, nem sempre essas respostas são encontradas facilmente ou não se tem informações de como essa dinâmica se deu.

Em razão da escassez de informações sobre a história do Curso de Licenciatura em Música da UFPI, o presente trabalho tem como horizonte a seguinte questão: como se deu o processo de criação e implantação do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí?

Encontrar produções científicas sobre como surgiu a Licenciatura em Música da UFPI foi uma tarefa com poucos resultados, pois, até o momento, tem-se poucas fontes além dos próprios professores envolvidos e do PPC de Música. Com insuficientes pesquisas que visem à preservação dessa memória, informações poderão se perder e, assim, as dúvidas permanecer sem respostas.

Esta pesquisa, na perspectiva histórica, tem como foco interpretar memórias sobre a licenciatura em questão, reflexões que podem servir como base para futuros pesquisadores e trazer o esclarecimento de dúvidas que a comunidade em geral possa ter acerca da mesma.

[...] desde a mais alta Antiguidade, o homem demonstrou a necessidade de conservar sua própria “memória” inicialmente sob a forma oral, depois sob a forma de *graffiti* e desenhos e, enfim, graças a um sistema codificado. A memória assim registrada e conservada constituiu e constitui ainda a base de toda atividade humana: a existência de um grupo social seria impossível sem o registro da memória, ou seja, sem os arquivos (LODOLINI, 1990, p. 157).

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o processo de implantação da Licenciatura em Música da UFPI. Especificamente, pretende-se: (I) Conhecer a história por meio de entrevistas com os professores responsáveis; (II) Analisar as informações do Projeto Pedagógico do Curso de Música de 2011; e (III) Cruzar informações documentais e da história oral a respeito do tema em questão.

A primeira parte deste trabalho considera a importância da preservação da memória e da valorização de diferentes indivíduos envolvidos no processo histórico. A segunda parte discorre sobre os métodos utilizados para realização da pesquisa, a história oral e a pesquisa do-

cumental. No fim, promove uma relação entre as duas. A terceira parte apresenta como aconteceu a transição do curso de Educação Artística, com Habilitação em Música, para Licenciatura em Música e o motivo da mesma. Na quarta seção discorre-se acerca das demandas consideradas na elaboração do Projeto Político de Curso-PPC.

1. Reflexões sobre a memória e a nova história cultural

Nesta parte, abordam-se as reflexões sobre aspectos da História e Memória, trazendo à tona a importância da preservação da cultura escrita, material e imaterial para a construção de narrativas históricas, mobilizando teóricos como Le Goff (1994), Ferreira Filho (2009), entre outros, que reforçam esse discurso. Por seguinte, a Nova História Cultural e a História vista de baixo sugerem pensamentos pelos quais a memória é considerada primordial no processo de construção da história, já que falas de personagens até então ignorados como protagonistas de fatos relevantes – trazendo um olhar diferente do conhecido, como guia para melhor compreensão dos temas – eram desconsideradas.

Entende-se que a deficiência na preservação de memórias causa no coletivo perda significativa de informações relevantes, pois sem memórias não há história, não é possível obter registros que servirão de base para pesquisas que beneficiarão a sociedade.

O trabalho histórico é semelhante ao pedagógico. Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória. Hoje, as políticas conservadoras revestem-se de vernizes ‘tradicionais’ ou ‘inovadores’. O seu sucesso depende de um aniquilamento da história, por excesso ou por defeito. Por excesso, isto é, pela referência nostálgica ao passado, à mistificação dos valores outrora, por defeito, isto é, pelo anúncio, repetido até a exaustão, de um futuro transformado em prospectiva e em tecnologia. Por isso, é tão importante denunciar a vã ilusão da mudança, imaginada a partir de um não lugar sem raízes e sem história. (BASTOS, 2012, p. 11).

A importância da história e de sua construção faz-se presente em diferentes sociedades. Focando na temática história e memória da educação musical no Piauí, tem-se a dissertação de mestrado de João Valter Ferreira Filho, trabalho que também é mobilizado como suporte para a presente pesquisa. O autor cita:

Objetivar uma pesquisa acadêmica em um ambiente tão subjetivo é, portanto, um verdadeiro desafio científico, sobretudo porque, além dessas questões conceituais, o pesquisador inevitavelmente será confrontado com o fator da relatividade temporal pela qual desfilam tanto as lembranças quanto as interpretações (FERREIRA FILHO, 2009, p.28).

Segundo Nunes, (2003; p. 3):

As memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que [também] as distingue do conhecimento. Se o conhecimento só nos pertence de forma contingente, as memórias são indissolúvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com outros. A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla.

A Nova História Cultural (NHC) defende os registros das atividades humanas com uma moderna visão. Uma original linha de pensamento na qual o tempo é considerado dialético, tendo a memória aspecto de suma importância, ponto principal na construção de narrativas dos processos históricos, nos quais diferentes fontes podem ser consideradas legítimas e de similar importância, pois complementam-se. Nessa perspectiva:

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites fi-

sicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória (LE GOFF, 1994, p. 367).

A Nova História Cultural trouxe para os historiadores uma reorientação das posturas, utilizando para isso concepções atuais de representações, práticas, narrativas e sensibilidades. Para Pesavento:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO 2005, p. 39).

Nessa direção, há valorização das estratificações e dos conflitos socioculturais como objeto de pesquisa, “a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes” (PESAVENTO, 2005, p. 69). Busca-se essa pluralidade de caminhos alternativos a se percorrer na construção e investigação do problema, “pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar de alguma maneira o passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 42).

A História Cultural, [...] tem permitido precisamente o estabelecimento de um novo olhar sobre objetos que habitualmente têm sido beneficiados por um tratamento historiográfico econômico, político ou demográfico. Sua expansão, por conseguinte, vai muito além dos objetos e processos habitualmente tidos por culturais, de modo que é sempre oportuno enfatizar como a História

Cultural tem se oferecido cada vez mais como campo historiográfico aberto a novas conexões com outras modalidades historiográficas e campos de saber, ao mesmo tempo em que tem proporcionado aos historiadores um rico espaço para a formulação conceitual. (BARROS, 2011, p. 38-63)

Um dos principais conceitos da Nova História Cultural é a história vista de baixo, que atrai pesquisadores de diferentes áreas, pois ressalta memórias a partir das narrativas de pessoas que fizeram parte de determinados acontecimentos, mas que geralmente foram ignoradas porque não eram protagonistas, nem tinham realizado grandes feitos; sendo indivíduos simples, citados apenas de passagem em alguns relatos. Para Liane Maria Bertucci:

Historiador que faz narrativa, tributário de uma tradição, Edward Thompson colaborou, ele também, para inaugurar outra nova tradição: aquela que aponta para o estudo das pessoas comuns, que com suas experiências foram agentes da história, que com suas ações afetaram, em diferentes graus, o mundo em que viveram e que deixaram para seus filhos. Tradição que dialoga de forma estreita com outras tradições, que partem de uma pergunta, problema ou questão, que elabora hipóteses e narra a história, contribuindo inclusive para a utilização pelos historiadores de documentos tradicionalmente usados como fontes (legislações, registros oficiais e inquisitoriais, inventários) de forma inédita, ou seja, para perceber coisas que seus compiladores jamais imaginaram. Lição preciosa para todos os historiadores, inclusive os da educação (BERTUCCI, 2010, p.26).

Com a publicação do artigo de Edward Thompson no *The Times Literary Supplement*, “*History from Bellow*”, de 7 de abril de 1966, os historiadores tiveram a oportunidade de discutir e descobrir mais sobre a narrativa historiográfica através dos indivíduos comuns que faziam parte da história, deixando suas marcas à própria maneira.

2. Dialogando com as fontes

Considerando-se que não se tem muitos documentos acerca do tema do presente trabalho, recorreu-se às articulações das metodologias história oral e pesquisa documental. Optou-se em ouvir para construir, uma vez que a “história oral remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica, indo além das formas de utilização do gravador, métodos de elaboração e transcrição de entrevistas ou conservação de acervos”. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 36).

Ao se trabalhar com memória, ocorre certo receio quanto à veracidade dos fatos relatados. Por ser algo pessoal, às vezes o entrevistado (consciente ou inconscientemente) pode modificar algo, cabendo ao entrevistador identificar o porquê dessas alterações e guiar o depoente segundo o caminho traçado para que o trabalho seja realizado de forma satisfatória. Segundo Zago (2003, *apud* GRAZZIOTI; ALMEIDA, 2012, p. 37), “as entrevistas nunca são neutras, porque cada entrevistado ocupa um determinado lugar naquele instante e, conforme este lugar, irá conduzir suas lembranças e sua fala”.

Os professores entrevistados pertencem ao corpo docente do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí. Os docentes selecionados neste estudo participaram ativamente do processo de mudança do curso de Educação Artística – Habilitação em Música, para atual Licenciatura em Música, sendo um deles o coordenador na época.

Cássio Henrique Martins é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2020), mestre em *Performance* Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2006). E ainda, professor adjunto da Universidade Federal do Piauí. Também foi coordenador do Curso de Licenciatura em Música da UFPI, no período de junho de 2010 a setembro de 2013.

Deborah Moraes Gonçalves de Oliveira é doutora em Música - Estudos em *Performance* – pela Universidade de Aveiro (Portugal). cursou mestrado em Música - *Vocal Performance* – pelo *The Boston Conservatory*

(Estados Unidos da América). É bacharel em Música - Canto (1994) – pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E também professora associada da Universidade Federal do Piauí.

João Berchmans de Carvalho Sobrinho possui doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2003); mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1997) e Licenciatura Plena em Música pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1980). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Piauí¹. Também se optou por fontes escritas para interpretar e descrever. A utilização de documentos na pesquisa permite ao historiador o papel de observador no processo de evolução daquilo que se deseja como objeto de investigação, extraíndo informações imprescindíveis para a confirmação de referências até outrora supostas.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A história, com o passar do tempo, modificou a forma de utilização dos documentos, antes aproveitados como fontes incontestáveis. Hoje, esses vestígios são desconstruídos e reconstruídos de maneira a reunir e extrair todos os dados possíveis.

A história mudou de posição em relação ao documento: ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade tal e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo in-

1 As informações mencionadas acima foram baseadas no currículo lattes de cada um dos entrevistados.

ternamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. Por tanto, o documento não é mais para a história essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e do qual somente o rastro permanece: ela busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações. (FOUCAULT *apud* CELLARD, 2012, p. 304).

“A análise documental busca identificar informações factuais nas fontes escritas a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). Quando se está trabalhando em uma pesquisa, todos os vestígios disponíveis devem ser explorados em sua totalidade para se chegar a um resultado satisfatório.

Esses dois métodos de pesquisa foram utilizados de forma conjunta e complementar. Para se chegar ao objetivo final, é necessário antes traçar o caminho. Goldenberg (2002, p. 14) acrescenta: “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

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

Um dos métodos utilizados para a realização deste trabalho foi o de entrevistas com professores da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina (Piauí) – sendo estes participantes ativos na implantação da Licenciatura em Música. Os encontros individuais ocorreram com tempo livre, sem interferências exteriores, tentando-se manter uma cronologia dos eventos. Todos os relatos contribuíram de maneira excepcional para construção e conclusão da presente reflexão.

Penna (2015) afirma que conversas possibilitam a observação de posturas corporais e expressões faciais do entrevistado. “Por este caráter, as entrevistas podem ter formatos mais flexíveis, capazes de refletir o dinamismo da interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado” (p. 137).

Também foi utilizado o *Projeto Pedagógico do Curso de Música* (2010) como documento escrito. Após uma leitura completa de todo o PPC, demarcou-se aquilo que poderia se encaixar dentro da proposta do presente trabalho. O mesmo PPC tornou-se indispensável e de relevante valor para que o atual estudo se desse da maneira mais completa possível.

Para Penna (2015, p. 117): “fontes documentais podem ser utilizadas em diversos tipos de pesquisa. [...] Podem ser articuladas a dados obtidos através da observação e/ou entrevistas, com vista a um maior aprofundamento e a uma maior compreensão do fenômeno pesquisado”. Sendo assim, entrecruzaram-se informações que estavam à disposição para que a história pudesse ser interpretada; constituindo uma base da outra para que todas as partes contribuam para que a mesma narrativa seja recontada em sua totalidade.

3, Trajetória da implantação do curso de licenciatura em música

A disciplina Educação Artística tornou-se obrigatória nos então 1º e 2º graus com a Lei nº 5.692/71, Art. 7º, que menciona: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971). Viana Filho (2016, p. 38) explica que, naquele período, o “novo modelo de ensino, a música, as artes visuais, o teatro e a dança passaram a ser desenvolvidos em um único componente curricular e com apenas um educador responsável por articular todos esses conhecimentos, o chamado professor polivalente”. Por isso, os profissionais da área procuraram graduações multi-

funcionais para atuar como educadores nas escolas de ensino regular. Conforme nos aponta Saviani (2003, p. 32):

[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso.

O professor João Berchmans de Carvalho Sobrinho explicou em entrevista sua visão sobre os motivos da criação dessa polivalência:

Era voltada para resolver problemas do ensino da música no ensino fundamental, só que nunca foi tratado, os cursos das universidades em geral reagiram, criaram os cursos de Educação Artística e mantiveram as licenciaturas e bacharelados específicos, então, nessas universidades mais fortes e de ponta, não havia um diálogo entre a licenciatura e a educação artística, eram cursos separados que não se cruzavam, foi quase uma imposição para que se criasse a Educação Artística.²

Através da Resolução nº. 01/77 CCE/UFPI, CONSUN, o curso de Educação Artística da UFPI foi criado em 1977. Segundo os entrevistados, um curso polivalente, que por sua natureza híbrida acabava não agradando nem aos alunos, nem aos professores. Os estudantes que ingressavam, ou eram da música, das artes visuais, ou não tinham ideia do que iriam fazer. Ocorriam dificuldades, pois havia troncos discipli-

2 João Berchmans de Carvalho Sobrinho. Depoimento aos autores em 1º de junho de 2018, na Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.

nares em comum de desenho e prática instrumental, por exemplo; e cada aluno queria seguir a área na qual já tinha experiência, comprovando que a polivalência não funcionava. Eram como licenciaturas plenas, disfarçadas de Educação Artística.

Os entrevistados, quando perguntados sobre o curso de Educação Artística da UFPI, concordam em um ponto: os que procuravam a graduação tinham a intenção de seguir uma de suas vertentes, e não a formação como um todo. A parte da música era tida como se fosse uma licenciatura específica. Ou seja, existia a polivalência na ideia de concepção regulamentar, mas na prática era como se fossem dois cursos distintos. Nesse sentido, corrobora Salomé:

De caráter superficial, esta formação objetivava formar o professor para atuar em todas as linguagens trazendo para a educação a ideia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estar-se-iam trabalhando todas as áreas. Após a sua formação superior, o professor se via apto a trabalhar as quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música (SALOMÉ, 2010, p. 03).

Houve várias movimentações em torno da defesa da educação musical; os debates sobre a mesma não foram totalmente silenciados. Professores, entidades, músicos estavam dispostos a discutir o assunto. Com o Parecer CNE/CES nº 195/2003, Brasil (2003), o Conselho Nacional de Educação iniciou a reformulação dos cursos de Educação Artística para que as licenciaturas específicas de cada área artística pudessem ser iniciadas, contemplando as especificidades de cada uma e exigindo assim que as instituições de ensino superior se adaptassem às novas mudanças.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí:

A proposta de criação deste curso tem como meta principal eliminar a dicotomia existente entre a nomenclatura curricular atual (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) com o que prescreve a LDB 9394/96, que extingue denomina-

ção de Educação Artística e, em seu lugar, institui Música como área de conhecimento específico (BRASIL, 2010, p. 9).

Os graduandos das licenciaturas em Educação Artística migraram para um curso de formação mais qualificada nessa área de conhecimento. Buscavam dessa maneira formação sólida e segurança nos conteúdos de ensino superior, que lhes permitiria repassar competências para seus futuros alunos, tentando garantir um ensino de qualidade.

Porém, inicialmente, a licenciatura específica em Música não foi bem aceita pelas instituições de ensino básico. Nos concursos realizados ainda se dava prioridade aos professores polivalentes que poderiam lecionar quatro linguagens artísticas, sem a preocupação com a qualidade do conhecimento repassado. Tal prática causou frustrações tanto para os estudantes das universidades quanto para os professores dos cursos de ensino superior. Percebe-se na fala do professor Cássio Henrique Ribeiro Martins um pouco desse contexto:

O contra é que as instituições de educação, ou seja, de educação básica, as escolas de educação básica, não aceitavam professores com formação específica. Isso foi uma lástima muito grande para todos os docentes, para o curso e também para os alunos que ficaram frustrados, pois eles não conseguiam fazer concursos. Porque as escolas de educação básica não abriam concursos para professores em licenciatura plena em Artes ou Música, e sim Educação Artística.³

Muitas das discussões sobre a música, como conteúdo nas escolas, iniciaram-se no ano de 2006, após o seminário *Música Brasileira em Debate*, realizado em 30 de maio, quando a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre outras entidades, liderou reuniões na Câmara Setorial de Música MINC/Funarte, demonstrado no relato de Pereira:

3 Cássio Henrique Ribeiro Martins. Depoimento aos autores no dia 05 de junho de 2018, na Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.

No dia seguinte, 31 de maio, às 10 horas, realizou-se a Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado, com a presença do presidente da mesa, senador Sérgio Cabral Filho, a cantora Fernanda Abreu, o cantor Gabriel o Pensador, e, representando o NIM⁴, a compositora Cristina Saraiva, o coordenador da Rede Social da Música, Egeu Laus, o presidente do Sindicato dos Músicos da Bahia, Sidney Bonfim de Jesus, o etnomusicólogo Alexandre Negreiros e o professor e compositor paulista Ricardo Breim. Na ocasião, os senadores presentes defenderam a pauta proposta pelo GAP⁵, que incluía medidas sobre o Direito Autoral, a diversidade na programação das rádios brasileiras, a eleição direta na Ordem dos Músicos do Brasil e a imediata inclusão da música no ensino básico. (PEREIRA, 2010, p. 43).

Esse momento chamou a atenção da imprensa e o apoio de políticos para o movimento, oportunidade que ocasionou a aprovação da Lei 11.769/2008, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação, de 1996, que inseriu a música como conteúdo obrigatório; mas não exclusivo do componente curricular. Pereira relata o momento em que foi divulgada a aprovação às entidades envolvida “[...] no fim da tarde do dia 16 de agosto, sexta-feira, a CE⁶ comunicou ao GAP que a senadora Ideli Salvati (PT/SC), por telefone, declarou oficialmente que a Lei havia sido sancionada com veto ao Artigo 2º” (2010, p. 99).

Com o passar do tempo, o curso de Música da UFPI ganhou mais reconhecimento no Piauí, como é explicitado no PPC: “o Curso de Música da UFPI vem se tornando, em poucos anos, um dos cursos de música de maior prestígio e referência no Piauí, graças à sua proposta pedagógica diferenciada e à excelência de seu corpo docente”. (UFPI, 2010, p. 28).

Para dar início a essa transição, os professores da UFPI começaram a pesquisar materiais de outras instituições de ensino superior que

4 Núcleo Independente de Músicos - NIM.

5 Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música - GAP.

6 Comissão de Educação – CE.

já haviam se regularizado e estavam com seus cursos em funcionamento, observando o Projeto Pedagógico de Curso, matriz curricular. Utilizando-os como base para as mudanças a serem feitas, para que ambas as instituições tivessem um curso semelhante para a formação dos futuros profissionais de música, promovendo interação, integração e produtividade de suas habilidades. Nessa perspectiva, o professor Cássio Henrique Martins disse:

Fizemos uma consulta para saber como eles estavam procedendo, para a gente também proceder de forma semelhante, para que ambas as instituições tivessem uma coisa semelhante que era a formação do futuro professor específico de Música. Então fizemos esse procedimento, e depois começamos a reformular. Na verdade, reformular não, começamos a elaborar um novo PPC que seria um PPC de licenciatura plena em Música, específico na formação de professores em música.⁷

Segundo informações do PPC da Música de 2010:

A necessidade da criação do Curso de Licenciatura em Música apoia-se sobre dois fatos. O primeiro é que a Lei nº 11.769 de 2008 que veio a modificar a LDB nº 9.394/96 e a instituir a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de música nas escolas (a ser efetivada até o ano de 2011). O segundo é que as orientações atuais do Ministério da Educação que são no sentido de que as Licenciaturas na Área de Artes lidem com as expressões artísticas de forma separada, ou seja, uma mesma Licenciatura não pode formar professores para o ensino de Artes Visuais e para o ensino da Música simultaneamente, por exemplo. (UFPI, 2010, p. 28).

Durante os primeiros relatos dos entrevistados, houve divergências quanto ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão

7 Cássio Henrique Ribeiro Martins. Depoimento aos autores no dia 05 de junho de 2018, na Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.

são das Universidades Federais – REUNI. Não se tinha certeza se aconteceu uma adesão ao programa. Têm-se uma ideia dos objetivos desse programa com o artigo 1º do decreto nº 6.096 Brasil, (2007):

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

A fala do professor João Berchmans de Carvalho Sobrinho foi decisiva para esclarecer essa questão. Ele relatou que a Licenciatura em Música da UFPI não foi contemplada com o REUNI, pois, para que isso fosse possível, era necessário que se fizesse um projeto, inclusive o arquitetônico do futuro prédio, para que a UFPI pudesse ser abrangida pelo programa federal. Nem a Música e nem as Artes Visuais – por não acreditarem na veracidade do REUNI – realizaram o projeto exigido e acabaram perdendo o recurso. Por sua vez, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, o curso de Moda e Design foi atendido pelo programa.

O PPC de um curso de graduação é o instrumento de concepção do mesmo, dos fundamentos das gestões pedagógicas, acadêmicas e administrativas, e dos princípios educacionais, alinhando-se à Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. O professor Cássio Henrique Martins explica que:

Durante a construção, houve muito debate, muita discussão, muito desentendimento. Porque muitos achavam que a formação deveria ser assim, outros achavam que deveria ser acolá; uns queriam uma formação mais voltada para licenciatura em instrumento para que se pudesse sair da universidade um professor formado que ensinasse não só música, mas um instrumento musical. Outros já achavam, uma minoria, que a formação deveria ser voltada somente para o ensino da música, com foco na rede

de ensino público, da educação básica. Então, os debates foram sendo construídos, foram amadurecendo e chegamos a um denominador comum, que foi justamente construir um PPC que favorecesse não só o ensino de música em si, mas também o ensino do instrumento.⁸

Assim, percebe-se que para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFPI foi montado o Núcleo de Docente Estruturante- NDE. Essa comissão – formada por professores do próprio curso – era um órgão propositor que elaborou um projeto, apresentou-o em assembleia departamental para ser discutido (o que deveria permanecer, o que deveria ser mudado), acatou as mudanças sugeridas pelo coletivo e reformulou o projeto. Aconteceram ainda muitas discussões e divergências; até que se chegou a um consenso e o PPC, finalmente, foi aprovado.

Conforme consta no PPC (UFPI, 2010), a comissão era formada pelos seguintes professores: Bruna Maria Lima Vieira; Cássio Henrique Martins; Daniela Andrea Torres Cabezas; Deborah Moraes Gonçalves de Oliveira; Evaldo Passos Sérgio; João Berchmans de Carvalho Sobrinho; Joaquim Ribeiro Freire Neto; e Vladimir Alexandre Pereira Silva.

A estrutura do curso ficou dividida em cinco partes, de acordo com informações encontradas no PPC (UFPI, 2010): Núcleo de Disciplinas de Formação Comum: 600 horas; Núcleo de Disciplinas de Formação Específica: 1.980 horas; Núcleo de Estágio Supervisionado 405 horas; Prática de Ensino: 405 horas; Núcleo de Atividades Científicas e Culturais: 210 horas. Carga Horária Total: 3.195 horas.

A elaboração de um currículo exige esforço dos envolvidos, pois são ideias diferentes que se unem para chegar a um ponto comum. Esse trabalho conjunto também tem de dar conta das necessidades atuais e das que possam surgir, porque é preciso garantir que o futuro profissio-

8 Cássio Henrique Ribeiro Martins. Depoimento aos autores no dia 05 de junho de 2018, na Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.

nal seja bem-sucedido. O professor Cássio Henrique Martins explicou como foi essa experiência na Licenciatura em Música da UFPI:

Acredito que o processo mais difícil é a elaboração de um currículo, até que se chegue a um denominador comum. É muito desgastante. “Eu queria que inserisse tal disciplina, ah! E eu queria que inserisse tal, ah! Mas eu acho que essa seria melhor, ah! Não, mas acho que essa seria melhor, ah! Mas a minha disciplina não pode ficar de fora, ah! Mas a carga horária da disciplina não é ideal.” E assim por diante. Foi muito desgastante a construção do currículo. Foram mais de seis meses de trabalho; aliás, quase um ano de trabalho em cima desse PPC. Mas claro que nenhum currículo é perfeito! Chegamos em um currículo que fosse denominador comum a todos.⁹

Para a construção do currículo mencionado acima, levou-se em consideração: o contexto no qual os futuros profissionais seriam incluídos, os aspectos sociais e culturais diversificados – no qual há pluralidade dos objetivos buscados por cada um no curso –, além de um espaço aberto e interativo entre discentes e docentes. Sobre isso tem-se no PPC a seguinte afirmação:

O curso de Licenciatura em Música da UFPI se propõe a trabalhar o conhecimento musical em toda a sua multidirecionalidade, interdisciplinaridade e hipertextualidade através do diálogo permanente entre o nosso patrimônio cultural local, regional ou nacional e o patrimônio cultural da tradição musical, fomentando a atuação criativa do aluno frente às diversas situações novas que continuamente se apresentam na relação essencial e irreduzível de ensino e aprendizado. (BRASIL, 2010, p. 29).

9 Cássio Henrique Ribeiro Martins. Depoimento aos autores no dia 05 de junho de 2018, na Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.

Percebe-se, portanto, que o foco dos professores centrou-se na expectativa do que o mercado piauiense esperava dos futuros profissionais egressos do Curso de Licenciatura em Música, envolvendo principalmente a realidade da região. Os docentes envolvidos consideravam o Piauí:

Um Estado em franco desenvolvimento, o Piauí passa[va] por um momento de fermentação cultural. Um grande número de orquestras, bandas e escolas de Música foram criadas e consolidadas nesta última década, e acredita[vam] que a Universidade tenha um papel relevante neste crescimento” (BRASIL, 2010, p. 29).

Dessa maneira, entende-se que os protagonistas dessa tarefa buscaram construir um currículo que abarcasse a pluralidade encontrada na realidade local.

Considerações finais

A licenciatura específica em Música no âmbito da Universidade Federal do Piauí foi implantada com a intenção de que o ingressante na graduação pudesse sair qualificado para o mercado de trabalho, dotado de conhecimento amplo em sua área de atuação, sem a carga de ser responsável por todas as áreas artísticas na escola.

Assim, a Licenciatura em Música da UFPI foi elaborada visando que os profissionais ali formados pudessem receber uma aprendizagem completa e profunda. Constatou-se, através de muitas discussões de entidades, que os educadores musicais se sentiam prejudicados com as mudanças decorrentes da formação polivalente oferecida pelo ensino das artes em geral. Em outras palavras, o alinhamento do Parecer CNE/CES nº 195/2003, através do qual as instituições de ensino superior tiveram de adequar as licenciaturas específicas das linguagens artísticas, foi entendido como um avanço pela comunidade acadêmica da UFPI.

Vale ressaltar que o presente trabalho pretendeu contribuir com a História da Educação Musical do Piauí, cuja relevância passa pela pre-

servação de sua memória e pela interpretação dos fatos históricos relacionados. Os documentos escritos e orais – que testemunham e narram parte do ocorrido – são imprescindíveis e complementares para alcançar essa proposta. Dessa forma, o tema abordado permitiu-nos analisar e compreender informações conhecidas por poucos, agora franqueadas ao domínio público para que todo brasileiro tenha acesso à História da Educação Musical do Piauí.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: EDUNESP, 2003.

BARROS, José D'Assunção. **A Nova História Cultural—considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. Cadernos de História**, v. 12, n. 16, p. 38-63, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil—Vol. III—Século XX**. Editora Vozes Limitada, 2012.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 121 p.

BRASIL. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 01 de novembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 01 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Resolução 02/2004**. Brasília (DF), 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEE. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design**. Brasília (DF), 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Leis Ordinárias de 2008**. Lei nº 11.769/2008. Brasília, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 11 novembro de 2018.

CELLARD, André et al. A análise documental. **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, v. 295, p. 2010-2013, 2008.

CUCHIARO, André Luiz; CARIZIO, Walkiria Graick. **Ensino superior, currículo e formação profissional**. Revista Fafibe On-line, 2011.

DA SILVA ROIZ, Diogo. PESAVENTO, Sandra Jatamy. História & história cultural. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p. **Pensamento Plural**, n. 2, p. 181-186, 2008.

FERREIRA FILHO, JOÃO VALTER. **História e memória da educação musical no Piauí**: das primeiras iniciativas à universidade. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Universidade Federal do Piauí-UFPI). Teresina.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3ª. Edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LODOLINI, Elio. **Archivística**: principi e problemi. Milano: Franco Angeli Libri, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MERLO, Franciele; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos. **Documento, história e memória**: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação. Informação & informação, v. 20, n. 1, 2015.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. **História e Memória da Escola Nova**. Rio de Janeiro: Loyola, v. 1, p. 9-26, 2003.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. **Ensino da arte e políticas públicas**: entre objetivos reais e promulgados. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, p. 2150-2158, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política- 35 ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SUBTIL, Maria José Dozza. **A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas**: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. Revista Brasileira de História da Educação, v. 12, n. 3 [30], p. 125-151, 2012.

UFPI/CEPEX/CCE. **Projeto Pedagógico de Curso** - Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Teresina (PI), 2010.

UFPI/CCE/CONSUN. **Resolução 01/77**. Teresina (PI), 1977.

VIANNA FILHO, H. M. **A trajetória da Educação Musical no Brasil e o Aumento da Oferta dos Cursos de Licenciatura em Música no Rio Grande do Sul a Partir da Aprovação da LEI 11.769/2008**. Educação, Batatais, v. 6, p. 33-50, 2016.

ENTREVISTAS

Cássio Henrique Ribeiro Martins. Depoimento aos autores no dia 05 de junho de 2018, na Universidade Federal do Piauí, no bairro Ininga. Teresina, PI.

Deborah Moraes Gonçalves de Oliveira. Depoimento aos autores no dia 01 de junho de 2018, na Universidade Federal do Piauí, no bairro Ininga. Teresina, PI.

João Berchmans de Carvalho Sobrinho. Depoimento aos autores no dia 01 de junho de 2018, na Universidade Federal do Piauí, no bairro Ininga. Teresina, PI.



DOS ARQUIVOS E MEMÓRIAS DE CORPOS E CULTURAS EM CANUDOS, NO NORDESTE DO BRASIL: É TUDO PASSADO?

MARIA CECILIA DE PAULA SILVA
JOANA RITA BARRAL LOPES VIEIRA

DA PEREGRINAÇÃO INICIAL

Neste texto, nossa intenção é possibilitar o conhecimento histórico como forma de apropriação da aprendizagem de realidades situadas, no caso, do conflito exposto na realidade vivida em Canudos, em finais do século XIX, por meio da vivência experienciada entre teoria e prática dos conteúdos estudados. A realização desta experiência pedagógica, pode contribuir para ampliar as perspectivas do olhar e do fazer e estudar a história de nosso povo, organizar o processo de ensino e aprendizagem em outras lógicas que tenham o desenvolvimento humano como eixo do debate para questões que permeiam a formação do sujeito dentro de um processo histórico e cultural determinado.

A experiência pedagógica realizou-se em conjunto com ações da disciplina (EDCA13) *Aprendizagem, desenvolvimento humano e educação* e da extensão ação curricular em comunidade e sociedade – *Diálogos em imagens: interações educacionais em museus* (2016 e 2018), oferecidas pela Universidade Federal da Bahia. Refletimos como estas ações possibilitam o diálogo e a compreensão do desenvolvimento do ser humano numa perspectiva integral e a consciência histórica advinda de uma

possibilidade de sociedade construída em Canudos, com o objetivo de possibilitar uma reflexão sobre o ocorrido e o presente histórico.

Ao entrarmos nos museus e arquivos de Canudos, deparamo-nos com dois aspectos: a sociedade alternativa que Antônio Conselheiro pretendia concretizar nos finais do século XIX, e a exposição de um crime contra a humanidade, por parte do Estado Brasileiro, naquele tempo e lugar. Nas experiências vividas buscamos uma visão de mundo diferente do conhecimento histórico tradicional hegemônico. Outras vias, outra epistemologia da práxis pedagógica onde a história dos corpos e das culturas anuncia a história dos vencidos, dos sujeitos sertanejos.

Seguimos a inspiração *Benjaminiana* de *escovar a história a contrapelo* para desenterrar histórias de Canudos, da sua gente, das suas lutas, da sua terra, não para reconstruir um tempo histórico da guerra de Canudos e vida no arraial como um monumento estático. Mas para reconhecer os corpos rebeldes dos trabalhadores e dos oprimidos que ao desenterrar as suas histórias e memórias constroem outras possibilidades de ser e estar no mundo, as quais rompem com a dominação.

Relevante por buscar uma identidade sobre a Guerra de Canudos, a partir da investigação científica garantida pela acessibilidade ao acervo histórico e memorialístico da cidade. Estabelecemos uma postura dialógica entre fontes que relatam o período histórico designado, para analisar as representações dos corpos e culturas, numa perspectiva multidisciplinar. Estudamos e utilizamos a obra literária *Os Sertões: Campanha de Canudos*, do autor Euclides da Cunha. A pesquisa histórica dos espaços educativos de arquivos e museus em Canudos que, por meio de uma escuta interessada, esmiuçou arquivos, museus e sítios históricos para entrelaçar memórias e produzir conhecimento. Nos debruçamos sobre reverberações desta experiência no âmbito da formação e nas marcas de sentido de corpos e culturas de Canudos, no passado e no presente, momentos e implicações educacionais.

A valorização e respeito às diversas narrativas (oral, imagética, sonora, documental) que compõem memórias e histórias de Canudos

oportunizou tecer fios entre passado e presente, ampliar a reflexão crítica e implicações na história da educação, dos corpos e culturas. Significativo por guardar elementos preciosos para desvendar processos de dominação, transculturação, aculturação e prospectar projetos de emancipação, no passado e no presente.

1. O ar respira memórias que não se apagam: afinal, o que sucedeu em Canudos?

É quase poético esta chamada: o ar respira memórias que não se apagam. O ar de lugares que contam uma história por muitos ocultada. Ou silenciada. Como a de Canudos. Esta foi nossa proposição inicial ao trazeremos a tona o estudo de Canudos nas disciplinas *Aprendizagem, desenvolvimento humano e educação* e na ação curricular em comunidade e sociedade *Diálogos em Imagens: interações educacionais em museus*.

Quando pensamos em arquivo, buscamos logo o significado da palavra como “conjunto de documentos sobre determinado assunto que, guardados numa instituição pública ou privada, é resultado de uma atividade ou trabalho”, ou ainda, no sentido figurado, “pessoa que consegue se lembrar de tudo; quem tem boa memória”¹.

As instituições arquivísticas, por seu termo, são criadas com a responsabilidade social de garantir, da melhor forma possível, o acesso às informações dos acervos que preservam, a fim de possibilitar a transferência das informações, o conhecimento e a pesquisa a todas as pessoas que desejarem acessar a informação lá preservada. Quando se fala em instituições arquivísticas, pensa-se logo em instituições, públicas ou privadas, que guardam e conservam material histórico e memorialístico específico com o objetivo de dar acesso à documentação preservada e também, para possibilitar pesquisas futuras sobre aquele material.

1 Dicio: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/arquivo/>. Acesso em 11/05/2021.

Mas há também, para além das instituições que guardam documentos e materiais históricos as memórias do lugar, as paisagens e sensibilidades que permeiam as cidades e que, por vezes, permanecem como arquivos, mesmo que queiram silenciá-los, incendiá-los, apagá-los dos olhos humanos, encobrir de água, numa simbologia de afogamento dos fatos acontecidos e que não devem ser lembrados.

Consideramos que o direito à memória e a justiça é uma reivindicação que há tempos campeia o cenário latino americano. E no Brasil, este direito é também reivindicado. O direito de lembrar fatos e acontecimentos, a possibilidade de se ter acesso a memória e história de nosso povo, contada pelos vencidos, ao contrário da história e registros oficiais. Estas informações ‘oficiais’, muitas vezes distorcidas ou mesmo distantes da realidade, são repetidas e ampliadas pelos meios de comunicação em massa e pelas instituições educacionais, ou silenciadas, como que reproduzindo um certo ‘desprezo pelo acontecido’ e reafirmando uma oculta, mas eficaz, ‘proibição de lembrar’ do que realmente aconteceu.

Em contrapartida a esta impostura, argumenta Galeano (1999, p. 216),

Não há história muda. Por mais que a queimem, por mais que a mintam, a história humana se nega a calar a boca. O tempo que foi continua pulsando, vivo, dentro do tempo que é, ainda que o tempo que é não o queira ou não o saiba. O direito de lembrar não figura entre os direitos humanos consagrados pelas Nações Unidas, mas hoje mais do que nunca é necessário reivindicá-lo e pô-lo em prática: não para repetir o passado, mas para evitar que se repita; não para que os vivos sejamos ventríloquos dos mortos, mas para que sejamos capazes de falar com vocês não condenadas ao eco perpétuo da estupidez de da desgraça. Quando está realmente viva, a memória não contempla a história, mas convida a fazê-la. Mais do que os museus, onde a pobre se entedia, a memória está no ar que respiramos; e ela, no ar, nos respira.

Canudos, localizada no polígono das Secas, sertão baiano, no vale do rio Vaza-Barris, com extensão de 2 984 km² e com população apro-

ximada em 17.177 habitantes (IBGE, 2016) no tempo presente, mais da metade na área urbana.

Este local foi primeiramente apresentado ao Brasil e ao mundo pelas páginas de jornais da época (fins do século XIX) e pela escrita literária/científica de Euclides da Cunha, no livro *Os Sertões: Campanha de Canudos*, possui importantes sítios históricos, arqueológicos e antropológicos e uma rica e ainda silenciosa história que são apropriadas e relatadas pelas memórias dos moradores, em alguns registros filmicos e pesquisas atualmente. À época dos fatos ocorridos e que tiveram repercussão nacional e internacional, a população de Canudos era de cerca de 25.000 habitantes, enquanto que a de Salvador, capital da Bahia, era de cerca de 6.000 habitantes e Juazeiro, a cidade mais importante da região em que situava Canudos, de 3000.

Canudos possui a peculiaridade de ter se deslocado geograficamente por três vezes. A primeira, palco da Guerra de Canudos (1896-1897) que a destruiu. Surgiu no século XVIII, às margens do rio Vaza-Barris (12 km da atual). Antônio Conselheiro, o principal personagem da Guerra, ao chegar à cidade com seus seguidores, em 1893, altera o nome da cidade para Belo Monte, nome bíblico, crescendo assustadoramente para a época (em 1897 possui cerca de 25.000 habitantes). De acordo com um morador de Canudos, este nome advém do canudeiro de pito, planta típica da região, utilizada na fabricação de cachimbos. Em pleno sertão nordestino em meio a muita seca, fome, miséria, exploração, os moradores de Canudos eram de constituição bastante diversa. Muitos deles migrantes de diferentes regiões, negros libertos, lavradores, povos que marginalizados das cidades, povos indígenas (kiriri). Parte se juntou ao Conselheiro durante a sua peregrinação pelo sertão nordestino. Período em que ganhou inúmeros seguidores, dos conselhos e do ideal e uma terra para se estabelecerem e viverem. Muitos, eram despossuídos de posses e se negavam a ceder à exploração senhorial.

O segundo deslocamento ocorre com a criação da segunda Canudos (em torno de 1910), nas ruínas de Belo Monte, habitados por sobrevi-

ventes da Guerra que tiveram que se deslocar para o atual território em torno dos anos 1950, em função de decisão do presidente Getúlio Vargas, para a construção de um açude no local. Muitos dos habitantes se deslocaram para outros locais e outro vilarejo foi formado às margens da barragem, na antiga fazenda Cocorobó, e a antiga Canudos foi imersa pelas águas do açude de Cocorobó em 1969. O vilarejo de Cocorobó recebeu em 1985 a denominação de município de alcunha Canudos.

Os protestos contra os impostos republicanos, as investidas da polícia baiana em vários lugares, levaram Antônio Conselheiro e os seus peregrinos a estabelecerem-se em Canudos em 1983. A praça principal contava com duas igrejas, a de Santo Antônio ou Igreja Velha e a do Bom Jesus ou Igreja Nova, que não chegou a ser concluída. Na rua da praça das igrejas foi construída a rua das Casas Vermelhas, nome advindo da cor das telhas. A cidadela tinha uma capelinha, do povoado anterior, que passou a ser designada de Santuário, preservava e mantinha as imagens dos santos. Anexo à capelinha ficava o modesto quarto do Conselheiro. Desse centro surgia “um labirinto inextricável”, como diria Euclides da Cunha, composto por uma extensa aglomeração de casebres, construídos de taipa e pau a pique, confundiam-se com as cores pardas da caatinga. Não havia nenhuma estrutura urbana como saneamento básico, água encanada e calçadas.

O cotidiano no arraial girava em torno da religião. De madrugada e à noite, os habitantes e peregrinos de toda a região reuniam-se para ouvir as prédicas e os conselhos de Antônio Conselheiro. Sobreviviam de uma escassa agricultura de subsistência, plantavam mandioca para fazer farinha, cana-de-açúcar para preparar rapadura e criavam cabras.

Os habitantes de Canudos vinham de diferentes lugares do sertão. Diferentes classes sociais, ricos e pobres, juntavam-se para acompanhar o Peregrino. A comunidade não era totalmente igualitária, a aparência das casas revelava a distinção entre ricos e pobres, embora traços de igualdade fossem mantidos no arraial (GALVÃO, 2014).

A comunidade tinha uma organização social, política e religiosa. A Guarda Católica, composta por 12 guardas (*apóstolos*), responsáveis pela segurança do Conselheiro. A Companhia do Bom Jesus ou Santa Companhia contava com cerca de 1.000 a 1.200 pessoas. Algumas beatas e a mordoma eram responsáveis por administrar a residência e zelar pelo bem estar do líder. De hábitos frugais e austeros, ele comia o suficiente para sobreviver, não admitia luxos e abusos de conduta. Uma professora era responsável pela a educação das crianças. Antônio Conselheiro, também, frequentava a escola, sabia ler, escrever e tinha algumas noções de latim. A organização da comunidade contava com os serviços do secretário, desempenhava a função de escriba do líder, do curandeiro especialista em remédios silvestres, do chaveiro e guarda das igrejas, do “chefe civil” responsável por manter a ordem na comunidade, e com a aproximação da guerra surge do “chefe militar”, incumbido das operações bélicas, como descreve Galvão (2014, p.21),

Na utopia que criaram, Antônio Conselheiro substitui o fazendeiro, o padre, e o delegado de polícia, reunindo em sua pessoa o poder de três autoridades que mandavam no sertão. Por de trás de sua figura estava o esforço admirável que uma população carente de tudo desenvolveu para se organizar, resistindo à opressão, além de inventar formas alternativas de vida em comum.

2. Dos ‘apagamentos’ da história que não se apaga: De corpos e culturas em Canudos

A Guerra de Canudos foi um movimento de guerra do Exército brasileiro contra as ideias e liderança de Antônio Conselheiro e toda a comunidade de Canudos, pelo que eles anunciavam, viviam, representavam e disseminavam, na região e no Brasil, em relação às questões políticas e religiosas, no início da república brasileira, anos de 1896 e 1897. Fernandes Neto (2011, p.4) apresenta uma argumentação que nos remete a este episódio,

tivemos na ação um papel singular de mercenários inconscientes. Além disso, mal unidos aqueles extraordinários patrícios pelo solo em parte desconhecido, deles de todos nos separa uma coordenada histórica – o tempo. Aquela campanha lembra um refluxo para o passado. E foi, na significação integral da palavra, um crime. Denúnciemo-lo.

Denunciar significa trazer à tona outras formas de fazer e pensar história. Nas teses de *sobre o conceito de história*, Walter Benjamin (2020, p.38) anuncia

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” *‘ausnahmezustand’*, no qual estamos vivendo, é a regra. Precisamos atingir um conceito de história que corresponda a esse dado. Então, veremos que nossa tarefa é a de induzir ao estado de exceção efetivo; e desse modo, melhorará a nossa posição na luta contra o fascismo.

E com isso propõe escovar a *história a contrapelo*, ou seja, construir uma outra lógica de tradição, retirá-la da estagnação do conformismo e levá-la na direção das transformações sociais. A primeira medida a ser tomada, portanto, seria como esquecer o esquecimento. E, para tal, necessário retornarmos à época histórica e a alguns acontecimentos daquele período que levaram a efetivação desta tragédia humana no Brasil. Passamos, a seguir, a uma breve reconstituição de acontecimentos deste período, marcado por levadas migratórias e novas configurações sociais e cidadinas no Brasil.

A crise econômica da época, agravada pela seca e pela transformação do modo de produção da vida, gerou um profundo desconforto e exclusão de grande parte da população brasileira, que se viu sem condições de vida. Neste momento, muitos viram como solução o deslocamento para buscarem a sobrevivência. Muitos migrantes se somaram à caravana já iniciada por um grupo de sertanejos, liderados por Antônio Conselheiro, um prerregrino que pregava uma salvação milagrosa para todos os

que o seguissem, vitimizados pela exclusão social, econômica e intempéries climáticas, que incomodava bastante os poderes vigentes locais, que se organizaram com o intuito de ‘acabar com aquela possível ‘rebelião’.

Os políticos locais acreditavam que Conselheiro e seu grupo atacariam a vizinhança e conquistariam novos espaços até derrubarem a república e retornarem à Monarquia. Apesar da falta de provas quanto a estas acusações, o Exército brasileiro foi enviado para Canudos. Realizou quatro expedições militares contra os canudenses, três delas derrotadas pela população local. As sucessivas derrotas dos militares os levaram a não só vencer a última batalha, como também destruir completamente o local, matar de degolar as pessoas, colocar fogo em toda a comunidade.

Com a guerra, o dia a dia do arraial foi totalmente degradado. Belo Monte, cujos habitantes passavam a vida em oração e penitência para “salvar a alma”, conforme diziam, foi transformado em antevisão do Inferno. Em vez do Paraíso a que todos aspiravam, com as promessas das bem-aventuranças da pregação cristã, aguardava-os o ferro e o fogo dos canhões, o incêndio do casario e a degola indiscriminada (GALVÃO, 2014, p.21).

Esta ação e tensão revolucionária ocorrida no Brasil foi, em certa medida, retratada por Euclides da Cunha em sua obra *Os Sertões: a campanha de Canudos*, escrita no final do século XIX e publicada no início do século XX. O livro é composto por três capítulos, intitulados: *A Terra*, *O Homem* e *A Luta*. Nestes, o autor, retrata em palavras e com detalhes todo o processo de ‘Guerra’ ocorrido no sertão nordestino. Ou, em outros termos, o massacre de Canudos.

Apesar deste episódio ser considerado como um dos mais relevantes da história política do Brasil, necessário, portanto, de ser lembrado e contado nos bancos escolares, esta parte da história permanece silenciada na educação oficial. Este é um dos motivos que nos impulsionou a trazer à tona este significativo momento e, a partir dele, dialogarmos

sobre o desenvolvimento humano que se pretendeu, no passado, presente, futuro.

Os resultados desta Guerra contra Canudos são inúmeros. Todas as pessoas que moravam Em Monte Santo (Canudos) foram exterminadas de formas diversificadas. Seus corpos marcados pelo terror e barbárie, como o abuso sexual, a prostituição violenta, a tortura de prisioneiros, a perda da consciência, a degola de homens, mulheres e crianças. Todas as vidas ceifadas. E após, incendiaram toda a localidade. Colocaram fogo à carnificina oficial realizada pelo Exército Brasileiro. Talvez, numa tentativa de não deixar rastro desta crueldade humana sobre a Terra.

O Exército, com isso, cumpriu o objetivo declarado pelo então presidente Prudente de Moraes, segundo Clímaco (2017, p.1), “Em Canudos não ficará pedra sobre pedra, para que não mais possa se reproduzir aquela cidadela maldita.” Afirma ele ser esta uma ferida em aberto no sertão brasileiro até os dias de hoje. História reverbera nos dias atuais sob inúmeros aspectos. Com isso, talvez permaneça presente, viva e pulsante no sertão nordestino, mas não só. Em fins do século XIX, a compreensão do ser humano no mundo ocidental era derivada de uma teoria de soberania de raças e, por conseguinte, da existência de sub-raças, fadadas à extinção. Cunha (1995), relata essa questão já na primeira página de seu livro em que anuncia seu objetivo inicial, o de

esboçar, palidamente embora, ante o olhar de futuros historiadores, os traços atuais mais expressivos das sub-raças sertanejas do Brasil. E fazemo-lo porque a sua instabilidade de complexos de fatores múltiplos e diversamente combinados, aliada às vicissitudes históricas e deplorável situação mental em que jazem, as tornam talvez efêmeras, destinadas a próximo desaparecimento ante as exigências crescentes da civilização e a concorrência material intensiva das correntes migratórias que começam a invadir profundamente a nossa terra. O jagunço destemeroso, o tabaréu ingênuo e o caipira simplório serão em breve tipos relegados às tradições evanescentes, ou extintas (CUNHA, 1995, p.01).

O discurso apresentado por Euclides da Cunha é baseado em um conceito de homem que traz as características corporais como definidoras de Homem social, histórico e cultural, embasado pelo discurso da época - de raça. Este ironizava a construção ideológica e social, hegemônica à época, e classificava o nordestino como sub-raça. Dessa sub-raça surgiu uma “anomalia racial perigosa”, designada como jagunço, habitantes do arraial de Canudos. O autor ao expor os antecedentes da luta, relata a vida de Antônio Conselheiro, o líder jagunço, e o adjetiva como fanático, portador de um desequilíbrio mental e antirepublicano. Essa desqualificação é a base da defesa da guerra e, conseqüentemente, da erradicação.

O Estado brasileiro fez outra grande ingerência na região de Canudos, após a guerra. Mais precisamente, no período da Ditadura Militar, com a construção do açude do Cocorobó. Assim, a região foi ‘afogada’, como que ‘tragada’ para debaixo d’água, talvez, numa tentativa de abafar toda a crueldade, vergonha, fracasso e crime derivados da Expedição do Exército brasileiro a Canudos. Com isso outro crime foi cometido. Outro crime contra o direito do povo brasileiro à sua história, à memória, à justiça.

Pode-se considerar três elementos como principais no massacre contra Canudos. Uma das sinalizações é a chegada a Canudos de sertanejos e escravos libertos que, em contrapartida, gerou uma escassez de mão-de-obra na região. Como consequência, um mal estar em parte da sociedade, especialmente, os fazendeiros donos de terras que ficaram sem força de trabalho humano. Outra sinalização diz respeito a religiosidade e ao fortalecimento da Igreja Católica que detinha o poder oficial de falar as ‘palavras de Jesus Cristo’, como representação do Vaticano. E a figura de Conselheiro, um líder religioso ‘leigo’ afrontava esta prerrogativa e deveria ser, por este motivo, combatida.

Uma terceira sinalização diz respeito ao poder do Estado. Em 1889 foi proclamada a República do Brasil e o período em questão era de crise econômica e instabilidade política. Com isso, a propalada Guerra

contra Canudos poderia servir como uma forma de fortalecimento e busca de unidade em torno da república.

3. Significados da experiência para pensarmos o presente histórico: corpos e culturas no Nordeste do Brasil

Atentos às ficções e aos discursos que apresentam o corpo como um objeto cultural, a pretensão da proposta foi tratar com o ser humano - orgânico, material, de carne e sangue, corpo sujeito. Este, agente e objeto de construções sociais, individual e coletivo, local e global, em contraste às concepções de corpo nordestino descritas por Euclides da Cunha. Ou seja, do nordestino do século XIX e no tempo presente.

Para Silva (2009, p. 226) “as ideias de controle social pela idealização corporal (...) percorreram outros discursos, como o militar, o que nos possibilita interpretá-las como uma das características que marcam a criação cultural da época, marca cultural da busca pela hegemonia burguesa”.

A respeito da aparência dos corpos e dos determinismos advindos de preconceitos que os fixam em categorias sociais e morais, Le Breton (2006, p. 78) argumenta que aspectos ou minúcias da indumentária, “conforme também a forma do corpo ou a do rosto. Os estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento de raça”.

A história de Canudos é recontada sob perspectivas e abordagens diversas, inúmeras versões a respeito da experiência social de Canudos. O espectro vai desde uma historiografia tradicional e positivista que realizava uma diferenciação radical entre o sertão (barbárie) e o litoral (civilização) até o discurso ‘religioso’ de Canudos como Aldeia Sagrada, Canaã nordestina, uma nova Jerusalém, ou mesmo um território brasileiro em que se efetivou uma reforma agrária ainda no século XVIII. Neste espectro, Conselheiro figurava como protagonista.

Ao ser questionado sobre Canudos e seu povo, Sola (1991, p. 8) confirma o já anteriormente relatado por Euclides da Cunha, de que ‘Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história’. E considera esta ser a principal lição:

Um dia, centenas de pessoas cansadas de serem oprimidas e exploradas, preferiram largar tudo e criar uma nova comunidade numa região inóspita e inclemente. Apesar de toda a dificuldade, conseguiram erguer uma sociedade e superar os obstáculos impostos pela natureza e posteriormente os criados pelos próprios governantes. Canudos é um exemplo de persistência e perseverança, de um povo que preferiu a morte a ter que renunciar a uma vida humilde, mais digna e igualitária.

Diferente da perspectiva da época, Antônio Conselheiro², possuía um configuração física bastante diferenciada dos demais sertanejos, alto, esquivo, uma forma de vida bastante regrada e diferenciada da cultura do sertão. Em uma descrição de Marciano, 1895, ele é assim apresentado,

Vestia túnica de azulão, tinha a cabeça descoberta e empunhava um bordão, os cabelos crescidos e sem nenhum trato, a caírem sobre os ombros. As hirsutas barbas grisalhas mais para brancas; os olhos fundos, raras vezes levantados para fitar alguém; o rosto comprido, de uma palidez quase cadavérica; o porte grave, ar penitente... Cearense de cor branca tostada ao sol, magro, alto de estatura, tem cerca de 65 anos, e pouco vigor físico, parecendo sofrer de alguma afecção orgânica por frequentes e violentos acessos de tosse a que é sujeito.

2 Antônio Vicente Mendes Maciel (1830, Quixeramobim, sertão do Ceará – 1897, Canudos, sertão da Bahia).

Era um homem letrado, que conhecia até mesmo e latim. Tinha uma vida bastante regrada, com jejuns prolongados e uma retidão moral que impressionava as pessoas por onde ele passava. Na década de 1870 se torna um peregrino pelo sertão nordestino e passa a realizar um tipo de ‘pregação’ das palavras de Jesus Cristo por onde passa. Segue em busca de uma utopia.

Villa (1991, p. 27) comenta que ele já era uma figura pública em 1876, quando suas atividades são anunciadas em um anuário do Rio de Janeiro - Folhinha *Laemmert*, “Apareceu no sertão no norte um indivíduo que se diz chamar Antônio Conselheiro e que exerce grande influência no espírito das classes populares servindo-se de seu exterior misterioso e costumes ascéticos (.) Vive a rezar ladainhas a pregar e dar conselhos às multidões que reúne.” De acordo com este autor, ele era bem-vindo por onde passava, até mesmo pelo clero das vilas que visitava, que atestavam a pureza de suas pregações.

O guia turístico de Canudos, Tião Ventania³ considera que o trabalho de Antônio Conselheiro junto ao povo do sertão, àquela época, fez dele um líder revolucionário do século XIX. Diz ele,

Antônio Conselheiro é um grande revolucionário porque em meio a toda a conjuntura social, política e econômica ele traz uma mensagem de libertação para o povo. Enquanto o povo estava sendo cativo, tentando viver uma liberdade que foi dada entre aspas pela Princesa Isabel, Conselheiro buscou uma liberdade real, convincente e em que todos eram livres dentro do movimento de Canudos. Ao sair pregando pelo sertão uma mensagem de libertação contra a República, no qual se pregava um regime a favor dos coronéis e latifundiários, dos barões, ele estava lutando contra a correnteza, a favor dos pequenos, dos que estavam padecendo de fome, dos que estavam padecendo de sede. Conselheiro dá essa esperança. Enquanto os padres daquela época pregavam

3 Com base nas normas éticas da pesquisa em educação, o guia ganha aqui uma alcunha, um nome fantasia.

de costas e em latim para o povo, Conselheiro pregava em meio ao povo, de forma clara, objetiva e numa linguagem que o povo do sertão conhecia e a partir daí a fé movia todo o povo.

A alternativa de uma concepção subversiva e dialética da história – a *história a contrapelo* – foi o nosso sentido de orientação. A empatia com os Conselheiristas revelou outras possibilidades de ser e estar no mundo, numa comunidade autônoma e de vida coletiva, que vão além da violência e dominação. A provocação apresentada por Benjamin, 2020, p. 117) continua atual e necessária, como tarefa do educador.

[...]A empatia com os vencedores beneficia, portanto, sempre os que ora dominam. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje foram vencedores vão junto ao cortejo triunfal dos dominantes, que marcham sobre aqueles que jazem hoje no chão. Os espólios, como de costume, são levados no cortejo. São os chamados bens culturais. O materialista histórico os observa sempre com o devido distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele contempla têm uma origem sobre a qual não pode refletir sem horror. Devem a sua existência não apenas ao esforço dos grandes gênios, que os criaram, mas também à corveia anônima dos contemporâneos destes. Não há um documento da cultura que não seja ao mesmo tempo um documento de barbárie, assim também ocorre com o processo de sua transmissão, na qual ela é passada adiante. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico dela se afasta ao máximo. Ele considera que a sua tarefa é escovar a história a contrapelo.

Esta experiência pedagógica que buscou os *tesouros culturais* com um *olhar distanciado* aproxima-se do lado dos vencidos e anônimos, mulheres, camponeses, crianças. E o corpo e cultura do sertão foi um dos pressupostos anunciados. Isto porque nossa cultura foi escrita a partir de um ideal de força e domínio construídos historicamente como natural e não como condição humana. Construções de dominação, as guerras tornaram-se elemento de visibilidade do corpo viril guerreiro.

No século XXI há um burburinho dos homens não serem ‘verdadeiros homens’ (CORBIN, COURTINE, VIGARELLO, 2013). Nossa cultura foi escrita a partir de um ideal de força e domínio construídos historicamente como natural e não como condição humana. Construções de dominação, as guerras tornaram-se elemento de visibilidade do corpo viril guerreiro. Com esta postura, a intenção é rejeitar histórias dissociadas de seu contexto histórico, social, cultural e com isso, buscar lógicas opostas a da exclusão social e injustiça política.

Compreendemos como fundamental para uma educação que se pretenda emancipadora a necessidade de superar desafios impostos historicamente relacionados qualquer forma de discriminação, às imposições definidas por algum elemento externo, a qualquer discriminação racista. Concordamos com Silva (2019, p. 5) que importa superarmos qualquer forma de preconceito e discriminação imposta a partir do corpo e cultura, este manancial da expressão humana.

Importa, pois, registrar expressões dos corpos e culturas diversas. Entre elas, a do Nordeste do Brasil. No presente e no passado. As relações dos corpos com o cotidiano e com o mundo, e uma necessária reflexão crítica e criativa na lógica educacional, ou seja, a necessidade de outras epistemologias. Atentos às ficções e discursos dos corpos como objetos culturais no Nordeste do Brasil para refletir sobre o ser humano como sujeito, agente e objeto social, individual e coletivo, local e global no tempo presente exige pensar a constituição histórica e social sobre as concepções dos corpos no século XIX registradas pelas letras e imagens. As concepções de corpos e culturas registradas pelas letras e imagens capturadas no Nordeste do Brasil. A Guerra de Canudos é uma dessas expressões de luta, conflitos, de território e de formação humana, corporal. Expressão que denota uma determinada ideologia da época.

A partir dos objetivos previamente definidos pela disciplina, de acordo com Silva (2016, p. 3) quais sejam:

- Levar os estudantes a identificar em campo, as características da população, paisagem natural, cultura, agricultura e economia de Canudos, bem como as interferências sofridas em seu processo de luta histórica fazendo com que os estudantes compreendessem de forma clara os sinais positivos e negativos vividos pelos cidadãos da cidade no passado e atualmente;
- Perceber que a paisagem de Canudos é produto das relações entre aspectos naturais e humanos, e que, muitas vezes, estas relações são responsáveis por produzir paisagens diferenciadas, demonstrando a responsabilidade do cuidar e administrar que está sobre o governo e cidadãos ao preservar e manter o ambiente de Canudos;
- Observar e verificar em campo os Conceitos e Práticas da Guerra de Canudos, bem como analisar na prática as teorias estudadas em sala de aula;
- Organizar as informações coletadas em campo por meio da elaboração de um relatório para a disciplina Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação;
- Proporcionar aos estudantes condições de desenvolver a sua capacidade de compreensão, observação, entendimento e análise crítica a realidade.

Bem como a justificativa que acompanha os objetivos da disciplina,

Compreende-se que a disciplina de Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação (EDCA13) têm como um de seus objetivos, o estudo de teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, à luz da abordagem histórica, sociocultural e a práxis educacional relacionada ao campo da cultura corporal. Neste sentido, a atividade de campo proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar, na prática, as relações entre a sociedade e paisagem em um contexto social, histórico, educacional e político. (SILVA, 2016, p. 4).

A proposta metodológica seguida foi a de considerar o processo ensino e aprendizagem pautado em uma visão de mundo totalizante e

integral do ser humano. Uma visão não fragmentada. Diferenciada da visão proposta pelo conhecimento cartesiano.

Buscamos criar uma relação de ensino e aprendizagem que possibilitasse aproximações e interlocuções entre as experiências de vida, os arquivos, as memórias e os museus com a história de Canudos. As aproximações e interlocuções não se limitaram a atribuir significados aos artefatos históricos ou a expor uma versão sobre a história vivida. Estabelecer uma relação dialética entre o tempo histórico – passado, presente, futuro – para desenvolver a habilidade de questionar e construir um conhecimento que abrangesse a multiplicidade de sentidos, fontes, contextualizações teóricas e práticas, foi a nossa finalidade.

Previamente à atividade de campo, os estudantes realizaram a leitura de materiais que exploram a história e a cidade de Canudos e participaram de discussões dinâmicas após assistirem documentários e filmes: *O perigo da história única*, da escritora Chimamanda Adichie, como introdução provocadora ao tema Guerra de Canudos, *Paixão e Guerra no Sertão de Canudos*, direção de António Olavo (Brasil, 1993), Os segredos do Sertão – Cultura de Canudos – reportagem série da Rede Record/ Programa Ação da Rede Globo parte I parte II, *Guerra de Canudos*; direção de Sérgio Rezende (Brasil, 1997), que apresentaram pontos de vistas distintos cruciais para um melhor entendimento histórico sobre Canudos, proporcionando desta forma a articulação entre a teoria de Canudos vista em sala de aula e a sua prática, verificada em campo.

Neste percurso da disciplina os/as estudantes foram apresentados à teorias e pressupostos da Pesquisa Histórica/ Memórias, como a História do Tempo Presente, Memória social, pesquisa oral, e a experiência, considerada como basilar no processo. Esta opção deveu-se a uma necessidade de pensarmos e agirmos educacionalmente por outras vias, outras epistemologias. Vias que integram a dinâmica documental, oral e imagética, para descobrir novas redes de significados baseados no ‘saber da experiência feito’ e na reflexão, para transformá-las em ações emancipadoras que reconheçam a formação da consciência histórica

respaldadas pelo diálogo, criticidade, identidade comunitária e diversidade cultural.

Ao pensarmos a relação da educação entre ciência e técnica ou teoria e prática somos remetidos a uma compreensão positiva e retificadora, no caso da ciência e técnica, e à uma perspectiva crítica e política, no par teoria/prática e, segundo Larossa (2002, p.19), “somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” (...) e “reflexão emancipadora, etc.”.

Paulo Freire denuncia uma prática pedagógica assente numa postura “bancária”, a qual inclui como necessidades básicas de aprendizagem conteúdos inertes que negam a problematização, o diálogo e a participação. Em teoria, reduz-se o processo de ensino aprendizagem à memorização mecânica, a qual não instiga à superação de posições ingênuas face aos acontecimentos históricos e ao mundo que os rodeia.

A experiência pedagógica em Canudos firmou-se no diálogo, não pactuou com a “cultura do silêncio” que desvirtua a relação entre o sujeito e a realidade objetiva e subjetiva.

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento de sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é, para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento (FREIRE e SHOR, 1986, p. 24 e 25).

Promover um espaço onde dialogicamente se ensina e aprende, sem a intenção de transferir conhecimentos, é essencial para a construção da curiosidade epistemológica, ao mesmo tempo que fundamenta “a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em aprender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos” (FREIRE, 2001, p. 81).

Santos (2007) afirma que precisamos de outras bases e possibilidades de reinvenção da emancipação social, que surjam de países e situações periféricas. Isto porque considera haver uma crise entre o que regula e o que emancipa socialmente e entre as experiências e

as expectativas atuais, agravadas pela crescente perda de direitos e de possibilidades.

No plano epistemológico, há uma crise no pensamento hegemônico das ciências sociais, que se basearam numa cultura e razão eurocêntrica, egoísta, prepotente e estéril. Em contrapartida, Santos (2007, p.18-9) argumenta “não está em crise a ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial”.

A valorização e respeito das diversas narrativas (oral, imagética, sonora, documental, etc.) que compõem a memória e a história da Guerra de Canudos, a partir do olhar dos estudantes, estagiários e professores envolvidos, oportunizou-nos uma rica experiência nesta linha de pensamento, ao estabelecer relações entre a história passada e presente e ampliar a capacidade de reflexão crítica sobre a importância da formação integral no desenvolvimento do sujeito histórico e suas implicações na História da Educação, dos corpos e culturas.

4. De arquivos e memórias: Canudos como significativa experiência pedagógica

Consideramos neste estudo a ambiência urbana e o valor da história passada em Canudos, interior da Bahia. Em relação a ambiência urbana, adotamos o sentido de lugares de memória proposto por Nora (1993), em que necessitam de nascer e viver de um sentimento de que nada é espontâneo, mas que é preciso construir a cada momento como se eles estivessem continuamente ameaçados. Podemos considerar Canudos, de certa maneira, como uma cidade ‘museu’, por garantir uma articulação entre território, comunidade e patrimônio.

Um destaque deve ser feito. Consideramos que práxis pedagógica que tenha o conteúdo como fundamento primeiro não possibilita um trabalho mais crítico e criativo, um trabalho que contemple outras for-

mas de conhecimento como, por exemplo, as experiências de vida, os saberes locais-globais. Para esta proposta consideramos fundamental problematizar, refletir e teorizar criticamente questões que surgem da realidade sociocultural e econômica, dos conflitos e contradições que permeiam as relações do cotidiano.

Torna-se relevante, portanto, forjar um conhecimento que considere o cotidiano social, cultural, histórico e comunitário, no intuito de potencializar a experiência como um elemento integrante do conhecimento. A emancipação epistemológica e social ocorre quando a expressão do conhecimento não se fixa somente na denúncia e, articula-se com o anúncio da experiência e da interlocução dos vários conhecimentos, no diálogo “com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber do camponês” (SANTOS, 2007, p.33).

Este mergulho dialógico e consideração dos diversos saberes, bem como as formas diferenciadas de se trabalhar com o conhecimento foram os desafios principais de todo o grupo durante todo o semestre. Neste texto, nos centraremos mais nos momentos relacionados aos impactos derivados da viagem de estudo a Canudos. Em específico, apresentaremos alguns momentos de ambas as viagens. A ocorrida em 2016 e a que aconteceu em 2018.

Os locais que selecionamos para nossas experiências contemplaram a cidade, como um todo, região urbana (antiga e atual Canudos) e rural; a Igreja de Canudos; um sítio histórico composto por um Parque Estadual de Canudos, que integra o Museu Instituto Popular Memorial de Canudos, o Memorial de Canudos; o projeto UNEB em Canudos.

Além destes lugares, fez parte de nossa incursão histórica, memorialística e arquivista, a ida ao Memorial de Antônio Conselheiro; ao Instituto Popular Memorial de Canudos; à Serra do Mirante. A cidade aqui ganha contornos de arquivos anunciadores, já que carregam, guardam e anunciam memórias individuais e coletivas que, no caso es-

pecífico, são importantíssimos para a nossa história social e política. E, para além da sociedade brasileira, compõem um diálogo plural com a história da humanidade.

Em relação as interações com a população local, estas foram inúmeras e realizadas de formas diversificadas. Nos organizamos em grupos pela cidade a fim de conversarmos com a população local para saber um pouco mais sobre os acontecimentos da região e sobre a guerra de Canudos. E mais do que informações, o que tivemos foi silenciamentos. A maioria das pessoas contatadas sequer anunciavam qualquer relação de parentesco ou de conhecimento com o acontecido tempos atrás.

Um ponto focal destacado foi a aproximação com as fontes históricas e a memória. Estas foram achadas nas esquinas, nos entre-lugares, nos intervalos das falas e em grupos que de forma organizada se reuniam com o intuito de rememorar e manter viva esta história do lugar. Um ponto focal destacado foi a aproximação com as fontes históricas e a memória. Principalmente, ao dialogarmos com um descendente dos conselheiristas, o monitor de turismo do Parque Estadual de Canudos, Serafim⁴.

Para ele, a violência provocada pela Guerra de Canudos esteve e permanece presente no imaginário coletivo dos moradores dessa região, o que faz com que as pessoas, muitas vezes, prefiram o atalho de um suposto esquecimento do que se passou a ter que enfrentar o medo de uma nova batalha de horror como a que passou aquela população exterminada.

Além das conversas e visitas e estudos realizados nos dois momentos que estivemos em Canudos (2016 e 2018), também registramos relevantes ações realizadas cotidianamente pela população local que, diferente de muitos, não quer esquecer o que ocorreu, e sim relembrar a todo o tempo a injustiça ocorrida naquele local, para que ela não se repita. Duas ações são contínuas e significativas não só para o registro

4 Este é um registro de sua alcunha, em função da proposição ética da pesquisa em educação.

local, como também para difundir o ocorrido em caráter regional, nacional e internacional, quais sejam: um grupo de teatro Canudos em Movimento.

Este grupo de Teatro promove peças anuais que contam a história do lugar e de Antônio Conselheiro de diversas maneiras ou por pontos específicos e faz apresentações locais e pela região e também participa de festivais estaduais, nacionais e internacionais. Em 2018 assistimos a apresentação da peça teatral *Canudos* acompanhado de uma bate papo com os atores, atrizes e diretor da peça (2018).

Outra atividade que tivemos contato e pudermos participar foi a Romaria de Antônio Conselheiro, em 2016, quando estava em sua 29ª versão, com o tema *Canudos, Experiência de Vida e Natureza Sustentável*; e o lema *Só Deus é Grande e Misericordioso*. Em cada ano esta romaria ganha um tema específico e perpassa os caminhos de Antônio Conselheiro, como uma forma de lembrar sua história e vida de luta por justiça e igualdade econômica e social.

Lia, estudante da disciplina em 2016 relatou um pouco de sua experiência:

A viagem para Canudos foi planejada em sala de aula, com objetivo de trazer aos alunos tudo que foi aprendido e falado nas aulas de educação, levando-nos compreender melhor o cenário de Canudos, os habitantes, a paisagem, economia, a política e cultura do local. Falar de Canudos é falar de toda a luta do povo que ali vivia, é falar da guerra, de Antônio Conselheiro e da sua participação e representação para o local, assim como, seu legado para o povo, para a cidade, para o Brasil, e até mesmo internacionalmente. () Ir para campo é uma experiência bastante enriquecedora e traz uma visão mais ampliada de tudo que foi retratado teoricamente. [...] A visita à Canudos foi uma experiência bastante enriquecedora, reflexiva e proveitosa. Ampliou toda a nossa visão além da sala de aula e nos trouxe vários questionamentos internos e a compreensão da Guerra de Canudos e Antônio Conselheiro para o cenário da cultura brasileira.

Lara apresenta outra perspectiva de aprendizagem dos conhecimentos desta disciplina a partir das histórias, memórias e arquivos, organizando o relato em

Pode-se observar o sentimento de luta e gratidão histórica que permeia cada setor da população de Canudos, além de vivenciarmos ainda que pouco, sua cultura e costumes através do desfile e romaria anual que acontece na cidade. Como verdadeiro museu a céu aberto, a Cidade e o Parque de Canudos oferecem a seus habitantes e visitantes um ambiente agradável, viável e belo, porém carente em vários aspectos econômicos e sociais.

Como resultado desta visita os estudantes puderam vivenciar a região estudada apenas em sala de aula, proporcionando um ambiente de ensino-aprendizagem para além dos muros da Universidade, ampliando os horizontes de práticas de ensino dos discentes e docentes envolvidos e proporcionando ainda a maior integração do grupo, intensificando a compreensão sobre a cidade de Canudos, seus principais personagens e sua população no passado e presente.

A disciplina *Aprendizagem, desenvolvimento humano e educação*, bem como os projetos de pesquisa e extensão contemplados neste processo, tiveram por intenção propor outra epistemologia na práxis pedagógica, em que a história dos corpos e culturas esteja inserida e seja realizada no cotidiano das aulas, por meio de uma dinâmica dialética em que ação e reflexão caminhem juntos e misturados. Ou seja, atividades que conjuguem o estudo acadêmico (leitura, interpretação e reflexão de textos, seminários, estudos dirigidos, exibição e análise de vídeos) com vivências cotidianas e dinâmicas específicas e que nos levem a uma reflexão continuada, crítica e emancipatória. Que seja transformadora, ou seja, práxica.

E uma práxis pedagógica comprometida com a formação humana integral é aquela que promove o diálogo dos (as) educandos (as) consigo mesmos (as), com o outro e com a realidade concreta. O diálogo é, assim,

entendido como práxis, um processo de ação e reflexão, isto é, de humanização de si e do mundo. É por meio do diálogo e da troca de saberes, memórias e experiências que a humanidade poderá recriar caminhos e reconstruir a sua história que permanece inacabada e inconclusa.

5. Educação para a emancipação e os corpos e culturas em Canudos: é tudo passado?

Este texto foi construído a partir da experiência pedagógica em Canudos, desenvolvida em conjunto com as ações da disciplina (EDCA13) *Aprendizagem, desenvolvimento humano e educação* e da extensão ACCS-*Diálogos em imagens: interações educacionais em museus* (2016 e 2018), oferecidas pela Universidade Federal da Bahia. Dos caminhos percorridos, buscamos responder à questão que norteou a experiência pedagógica: dos arquivos e memórias de corpos e culturas em Canudos, no Nordeste do Brasil: é tudo passado?

Para alcançarmos tal resposta, traçamos um conjunto de ações pedagógicas que nos aproximaram de espaços educativos, arquivos e museus, situados no conflito vivido em Canudos, em finais do século XIX. O foco dessas ações e aproximações permitiram organizar um processo de ensino aprendizagem pautado por outras possibilidades epistemológicas, tais como: a compreensão do desenvolvimento humano como eixo do debate para questões que permeiam a formação do sujeito dentro de um processo histórico e cultural; a pesquisa histórica interessada nas memórias, nos lugares, nas histórias e cotidianos dos corpos e culturas engendrados em Canudos; o reconhecimento e anúncio da história dos vencidos, para contestar o conhecimento histórico tradicional hegemônico.

Concordamos com Sola (1991, p.8) quando afirma, ao ser questionado sobre a ausência da história de Canudos (que culmina com o crime contra a humanidade) na historiografia brasileira, no chão da escola, nos livros didáticos,

infelizmente só se passa aos estudantes (...) a ideia de que o Brasil se desenvolveu e evoluiu graças ao desempenho de grandes heróis, como Tiradentes, Caxias ou D. Pedro. Como se eles sozinhos fossem capazes de mudar o rumo da história. Canudos não consta nos livros pois retrata um momento em que o povo toma consciência de sua realidade social e, questionando-a, decide romper com o sistema. (...) Canudos é um exemplo de tenacidade, luta e amor pelo seu semelhante.

A partir das fontes pesquisadas e coletadas nas aulas, no Parque Estadual de Canudos, ampliada pela análise de documentos, imagens, entrevistas e anotações pessoais pelos/as alunos/as, vislumbramos uma possibilidade outra de tratar o conhecimento sistematizado e apresentado nas salas de aula. Compreendemos que a experiência realizada de forma crítica e propositiva somados a toda a organização e produção sistematizada do conhecimento tratado na disciplina, pode nos capacitar a refletir sobre a importância da formação integral no desenvolvimento do sujeito e suas implicações na História da Educação e do Brasil.

Podemos concluir que a Guerra de Canudos é expressão de luta e de formação humana que apresenta dois tipos de homem, duas concepções de corpos nordestinos que, de fracos e ‘fadados à extinção’, de acordo com Cunha (1995), foram realinhados em outra categoria pelo próprio autor, no mesmo registro histórico, após ter se deslocado para Canudos, vivido as durezas do tempo e clima, e experienciado a Guerra de Canudos. A experiência deste autor no cotidiano da guerra permitiu que ele refletisse sobre posturas equivocadas em relação aos corpos e culturas do sertanejo e redimensionasse a teoria em voga naquele momento histórico para concluir que o sertanejo “é, antes de tudo, um forte” (CUNHA, 1995, p. 179).

Para tal análise, Cunha se inspira na metáfora da rocha para falar dos corpos sertanejos. A rocha é dura e firme, apesar de feia. E assim, os corpos dos sertanejos, apesar de não possuírem a beleza e leveza do

padrão europeu de fins do séc. XIX, eram fortes e resistentes. E assim, caracterizados por Cunha, “raça superior se comparado aos mestiços neurastênicos do litoral” (CUNHA, 1995, 179).

O massacre de Canudos perdurou 11 meses, promovido pelo Exército brasileiro, em 4 momentos (expedições). Este massacre destruiu todo o povoado de Canudos (Belo Monte) e levou a óbito, da forma mais cruel e bárbara que se pode imaginar cerca de 20 mil conselheiristas. E abateu em combate, cerca de 5 mil soldados. Concordamos com Cunha (1995, p. 735) no final de sua obra *Os Sertões*, “convencido de que a Guerra fora um crime, um atentado contra os sertanejos”.

E conseguimos perceber que não é tudo passado. Isto porque o que se passou em Canudos, em certa medida e de forma simbólica expressa a luta que ainda permanece no tempo presente. A brutal injustiça e desigualdade econômica e social, as migrações de partes de populações inteiras em busca de um lugar melhor para viver e um pedaço de terra para morar. A busca de lógicas mais comunitárias e fraternas. Portanto, não é tudo passado! Tanto o que se refere à opressão, dominação, injustiça que cotidianamente nos acompanham quanto a esperança de encontrarmos possibilidades de superar os limites e conjuntamente, encontrar formas de luta e de partilhas, uma outra forma de vida, menos injusta, menos desigual.

No cotidiano do presente, as memórias da partilha, das lutas e da vida em comunidade que se viveu nas terras de Canudos que, por alcunha, recebeu o nome de Monte Santo, longe de ser um lugar somente de fogo, cinzas, águas, silêncios, destruição, enfim, se torna cada dia mais, um lugar do anúncio de que vale sempre a busca pela vida plena de sentido.

Ao afirmar a urgência de uma educação que emancipe o ser humano e a sociedade ou, ‘do corpo objeto ao sujeito histórico’, Silva (2020, p. 22) afirma

Sim, o corpo desenha uma geografia como a dos ambientes externos, um território, uma forma de presença no mundo, um po-

der, individual e coletivo. Essas formas, silhuetas, cores, posturas e posições estão sujeitas a transformações: de um corpo objeto para o sujeito histórico, da história de cada um para a história da sociedade, para uma outra história da humanidade.

A História de Canudos no presente, portanto, se torna o anúncio de que nada se apaga e que tudo se transforma. Canudos expõe uma ferida da sociedade brasileira que ainda hoje persiste, como metáforas, espalhadas pelas favelas das metrópoles brasileiras. Como tal, amplificam a luta da população invisibilizada por um mundo melhor.

Diferente do tempo passado, no presente, mesmo que tentem calar, violentar, estuprar, incendiar, degolar, a todo momento, o povo que luta e tenta construir um mundo outro. E eles se multiplicam, se frutificam, tanto em esperança como em luta e em novas possibilidades de resistência, (re)existência, emancipação, humanização.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Alameda, 2020.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões: Campanha de Canudos.** 6. reimp. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org.). **História da virilidade.** Petrópolis ; RJ : Vozes, 2013.
- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso.** Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GALVÃO, Walnice. Viver e morrer em Belo Monte. Dossiê Canudos Guerra dos Brasis. **Revista de História da Biblioteca Nacional.** Rio de Janeiro, N.º111, Ano 10, dezembro, 2014.
- FERNANDES NETO, Otoniel. **Os sertões – Fragmentos e Pinturas.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1997.
- FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª Ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. São Paulo, v.10, p.7-28, dez. 1993.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, Nº 19.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. Da história e dos corpos na história da educação brasileira: Nota introdutória. In: SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2020. (p. 17-22).
- SILVA, Maria Cecília de Paula. **Das metáforas tatuadas nos corpos às histórias e memórias de comunidades locais: educação decolonial e intercultural para a emancipação humana**. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2019.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. **Programa da disciplina EDCA13 – Aprendizagem, desenvolvimento humano e educação**. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2016.
- SOLA, José Antônio. **Canudos: uma utopia no sertão**. São Paulo: Contexto, 1991.
- VILLA, Marco Antônio. **Canudos: o povo da terra**. São Paulo: Ática, 1995.





AS MÊMORIAS SOBRE A ESCOLA DAS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: que história esta fotografia pode contar?

DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHK

INTRODUÇÃO

Que História esta fotografia pode contar? Esta questão foi apresentada aos alunos do curso de Pedagogia na perspectiva de introdução da disciplina de História da Educação. Dentre seus objetivos o trabalho tem como eixo a análise de fotografias que remetem ao processo de escolarização de alunos do curso de pedagogia, buscou-se pesquisar entre estes alunos quais eram suas memórias escolares.

O presente trabalho foi realizado buscando apresentar a disciplina de história da educação para os estudantes do curso de pedagogia. Dentre seus objetivos o trabalho tem como eixo a análise de fotografias que remetem ao processo de escolarização de alunos do curso de pedagogia, buscou-se pesquisar entre estes alunos quais eram suas memórias escolares, para atingir esta meta foi priorizado um processo de resgate da memória em imagens, permitindo a reconstrução de cenários históricos através da lembrança individual dos mais diversos aspectos, que sejam estes físicos (memórias do prédio da escola); afetivos (das pessoas que participavam deste cenário); de práticas do cotidiano ou que fugissem deste, e mesmo de procedimentos burocráticos e administrativos.

Procurou-se, a partir da memória individual, apontar traços que permitam identificar elementos que perpassam a memória coletiva e que possam ser reconhecidos como parte da memória coletiva. O contato com estas imagens que se tornam documentos históricos permitiu a reconstrução da memória dos alunos sobre a escola com ênfase nos: processos de ensino aprendizagem, a imagem do professor, a arquitetura escolar, as concepções de ensino. Este foi o passo inicial para o debate e aprofundamento dos conteúdos que compõem a disciplina de história da educação.

Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliografia dialogando com alguns autores — Mauad, Borges, Saviani, Le Goff — bem como dados da pesquisa de campo, que são constituídos de 32 imagens juntamente com a análise textual feita por cada aluno assinalando o discurso sobre a escola dentro de uma proposição de um questionário estruturado, o estudo se remete a relevância das fontes iconográficas para o estudo da História da Educação, como documento.

O estudo buscou abordar o olhar dos alunos do curso de pedagogia sobre a História em especial a História da Educação, e para tanto utilizamos suas memórias através das fotografias escolares de arquivos pessoais dos alunos. A investigação centrou-se na concepção de educação que cada aluno poderia trazer a partir de suas memórias sobre a escola e sobre o contexto daquele momento histórico de suas vidas. As imagens em sua maioria se remetem a década de 1990, mas temos relatos de períodos anteriores.

Nesse sentido propomos apresentar as memórias destes alunos, pensando as fotografias a partir do que indaga Souza,

Ao utilizá-las como mais uma fonte de pesquisa, não foram desconsideradas as dificuldades da análise de fotografias e o seu uso na pesquisa histórica. Quando a vida escolar torna-se tema do olhar fotográfico? Quando e porque se fotografam cenas escolares? Quando e por que se fotografam cenas escolares? Quem conserva estas imagens e porque o fazem? O que nos revelam estas imagens? (2001, p.77).

O caminho que percorremos neste estudo foi empreender um esforço voltado à análise da história da educação, especialmente no que tange ao ensino de História da Educação. As fontes não falam por si, assim como por si não se tornam documento; o que as fontes transmitem confronta-se com a subjetividade ou a objetividade do historiador. A realidade do passado e a intencionalidade do historiador necessitam de um aporte teórico de conceitos e procedimentos. E aos historiadores cabe a responsabilidade pelas escolhas e recortes destes conceitos e procedimentos metodológicos.

[...] a história é o que transforma os documentos em monumentos e que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer o negativo do que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinente, colocar em redação, constituir em um conjunto. (LE GOFF, 1996, p.546).

Identifica-se a relevância deste estudo para a área de história da educação na medida em que o objetivo norteador do trabalho foi desvelar o olhar dos alunos sobre seus valores, e representações simbólicas sobre a escola e a educação, traduzindo através das imagens suas trajetórias de vida escolar, os seus tempos de escola para que a partir destes olhares possam problematizar a disciplina de História da educação e navegar pelos diversos períodos históricos. Fazer emergir a narrativa dos alunos é construir a compreensão de parte de suas histórias, e também das instituições em que tiveram sua formação. Deste modo, demos ênfase tratamento das fontes observando que os fatos emergem quando o pesquisador os aborda e os interpreta,

Para Le Goff:

A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a “memorizar” os monumentos do passado a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprias, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferen-

te do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos [...]. (LE GOFF, 2001, p.546).

Ainda na direção do que nos apresenta Le Goff (1996), os monumentos são nossas heranças do passado. Como monumentos, os documentos também representam as escolhas do historiador, escolhas estas que norteiam desde a identificação até a manipulação das fontes. E é sempre bom lembrar que o historiador é a chave para o diálogo entre a fonte e a pesquisa histórica.

Entendemos que o documento é antes de mais nada um resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade, que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda em silêncio. (LE GOFF, 1996, p.547).

Ragazzini (2001) indica ainda que, fazer história também tem muita história, o desvelar do passado transforma-se em presente, com uma atividade intensa que existe da descoberta e garimpagem das fontes. Assim a análise sobre as fontes consiste em explicitar as relações que existem entre a variedade de fontes e os intentos buscados com a pesquisa.

1. A disciplina de História da Educação: Notas Breves

Importante destacar que o uso que imagens (fotografias) como fontes, pois estas não apenas ilustram o texto, mas dele fazem parte. Na interpretação de Kossoy (1998) é preciso atentar para as múltiplas faces e realidades da imagem fotográfica. Ele chama a atenção para as dimensões da fotografia como memória e representação, fruto de uma elaboração cultural, estética e técnica.

Borges (2008), enfatiza que nos primeiros anos do aparecimento da fotografia, os fotógrafos eram em maioria homens, tidos como de-

senhistas, gravuristas autôditadas, caricaturistas, pintores, eles não tinham vínculo direto com academias e suas imagens traziam temas distantes da ação dos homens considerados produtores da História. A autora ainda destaca que por exemplo no caso de caricaturas, as imagens tinham como objetivo maior a crítica das ações de poder, funcionando como uma contra-história, crítica aos documentos oficiais.

Cabe explicitar que,

Essa dilatação do uso da fotografia faz com que os novos fotógrafos estabeleçam novos e distintos critérios de olhar para fazer suas tomadas dos acontecimentos sociais. Cada indivíduo define não apenas o que merece ser registrado, mas também sob que ângulo as ações sociais de seus cotidianos devem ser imortalizadas. (BORGES, 2008, p.30).

Nas últimas duas últimas duas décadas no Brasil, Warde (2011), esclarece que vários escritos registraram o crescimento da disciplina de História da Educação em relação as demais disciplinas da área educacional. E este aspecto se faz presente pelas novas temáticas, novas abordagens, novos questionamentos expressos nas pesquisas, em publicações que se avolumam a cada ano.

A História da Educação é oferecida obrigatória e quase exclusivamente nos Cursos de Pedagogia. Não se tem o dado preciso, mas pelas informações colhidas em diversas instituições de ensino superior, é rara a sua inclusão em outra licenciatura. Quanto a sua oferta nos planos de cursos de pós-graduação, pode-se afirmar que poucos mestrados ou doutorados em Educação a tem como obrigatória e poucos a oferecem regularmente; quando o fazem, a disciplina se destina apenas aos alunos inscritos nas linhas de pesquisa especificamente voltadas aos estudos e pesquisas históricas. (WARDE, 2011, p.306).

Devemos pensar sobre o que afirma ainda Warde (2011) que a disciplina de História da Educação é obrigatória além e regularmente ofe-

recida nos Cursos de Pedagogia, é proposta em caráter eletivo ou facultativo em programas de pós-graduação em Educação. A autora expõe que é ponderável pensar que a disciplina esteja “atravessada por tendências, intenções ou mesmo objetivos opostos” (p.306), pois o curso de pedagogia vem sendo constrangido, a adotar um padrão técnico, o que implica na redução do espaço para as disciplinas de fundamentos, em contrapartida de um maior interesse pelas questões práticas imediatas.

Nossa pesquisa se estabelece no sentido de pensarmos o ensino de História da Educação e de problematizarmos o exercício docente, apresentando um recorte da disciplina enquanto área de pesquisa já inscrita nos programas de pós-graduação conforme retrata Warde, mas que de forma veloz também se enxuta nas grades curriculares da graduação. Warde (2011) questiona: “Como essas tendências opostas têm sido equacionadas? Em que direção os professores de História da Educação têm sido demandados por colegas da graduação: a serem mais práticos e a considerarem mais o presente, ou o inverso? A tratarem de assuntos ou períodos históricos mais específicos ou oferecerem tratamento amplo de vários períodos da História da educação ou eles circulam apenas entre os pares da disciplina? Consideramos neste trabalho apresentar uma experiência do trabalho docente com o ensino de História da educação a partir de fotografias, mas nos posicionando criticamente e na defesa do desenvolvimento desta disciplina fundamental para a formação de professores.

A pesquisa inicial é uma proposição de instigar os discentes aos caminhos e diálogos históricos da educação como ponto de partida de suas próprias histórias, de suas memórias e seus documentos.

2. Que História esta fotografia pode contar?

As fotografias escolares constituem um gênero de fotografias difundido no século XX, e produzidas com a finalidade de comércio, compreendem um objeto de mercadoria para recordação, conforme define Souza (2001).

Souza *apud* Magalhães aponta que,

As instituições educativas, como as pessoas, são portadoras de uma memória. Uma memória factual, assente na transmissão oral, uma memória fixista e por vezes justificativa e marcada por exageros de vária ordem. Uma memória gerada por contra-posição com outras memórias, que ocorre ao ritmo do tempo - o tempo das pessoas, o tempo das gerações. Uma memória que encalha no acontecimento. Uma memória em torno do fabuloso e do heroico. Uma memória ritualista e comemorativa. E esta é a realidade que o historiador não pode ignorar. As instituições educativas, se transmitem uma cultura - a cultura escolar, não deixam de produzir culturas. (1996, p.9).

Nossa pesquisa caracterizou-se pela representação que cada aluno descreve sobre seus tempos de escola, suas memórias sobre o ensino-aprendizagem, suas memórias sobre seu tempo vivido, o contexto político, social, educativo.

Figura 1 – Foto no Colégio Estadual Santa Cândida – 5ª Série Agosto



Fonte: Acervo Pessoal

Na análise da Figura 1 a aluna (A) descreve suas análises e memórias sobre a imagem,

Este trabalho irá abordar a questão da utilização de fontes iconográficas como fonte de pesquisa para entender a história e a história da educação, sendo ela através de fontes pessoais ou formais. Através de uma fotografia pessoal serão analisados os períodos da vida escolar vivenciados até o momento, com o objetivo de relacioná-la com a disciplina de história de educação e de recordar os momentos marcantes vivenciados na infância no decorrer da formação de cada aluno. (Aluna (A), 2010)

Conforme os relatos da aluna A (2010), para analisar a fotografia não se pode esquecer de citar as pessoas que fizeram a sua vida acadêmica se realizar, e nos remete a pensar sobre a própria estrutura de ensino no Brasil que retira a maioria dos trabalhadores do processo de escolarização,

Meu pai Donizete e minha mãe Joana, que batalharam desde cedo para que eu pudesse estudar e ter o que eles não tiveram, pois não chegaram a concluir o ensino fundamental, estudaram em Vargem Grande-MG, neste local as crianças eram obrigadas a trabalhar desde cedo para ajudar seus pais, e o sonho deles era o de um dia ver seus filhos formados. No decorrer do trabalho serão relatados os momentos de cada período marcante e a explicação de cada um deles o que mais irá chamar atenção é a parte do ensino médio/técnico que para mim foi uma escolha que querendo ou não mudou muitos conceitos e me fez crescer pessoalmente e que fez histórias de conhecimento, amizades e até mesmo quebrando dogmas que antes eram quase absolutos pelo fato de não querer conhecer o diferente. Toda minha caminhada educativa até o ano de 2008 foi realizada no Colégio Santa Cândida que fica na região onde moro é considerado o melhor em ensino, localização e arquitetura. (Aluna (A), 2010).

A aluna (a) revela dados sobre a instituição que estudou desde o formato de ensino até a estrutura arquitetônica da escola, em seus rela-

tos ainda apresenta um pouco da história da instituição, mais, mas do que trazer elementos pedagógicos a análise traz memórias pessoais de cunho afetivo pois no mesmo ano em que esta fotografia foi produzida seu pai faleceu.

A próxima Figura 2 — Apresenta as memórias da Aluna (B), a foto de seu acervo pessoal é de 1976, período em que estava no “JARDIM DE INFANTE” na Argentina.

Figura 2 – Foto no Jardim de Infantes – Argentina 1976



Fonte: Acervo Pessoal

Saviani (2008), apresenta que a visão que marcou a década de 1970 até o momento da transição democrática foi a crítico-reprodutivista, constituindo em armas teóricas utilizadas para discutir as políticas educacionais durante o regime militar, que era uma política pautada no ajustamento da escola como meio de controle da sociedade. Segun-

do o autor uma particularidade da década de 1980, foi precisamente a busca de teorias que construíssem uma pedagogia contra-hegemonica, organizando e mobilizando o campo educacional para a reorientação das práticas educativas. Foi um período marcado por amplos debates e discussões, permeado pelo processo de redemocratização. Vejamos a descrição da imagem feita pela aluna (B), a aluna nasceu na Argentina e descreve memórias do período ditatorial do país.

Figura 3 – Escola Hijas de Maria Inmaculada Segundo Ano ensino fundamental



Fonte: Acervo Pessoal

Nesse momento eu e a minha família vivíamos em Córdoba capital, no bairro Colón. A foto foi tirada no final do ano de 1976 na turma da professora Ana. É costume fazer isso todo final de ano nas escolas da Argentina. Lembro que foi um período muito feliz de minha vida, a escola era algo muito importante. Começaria então um longo caminho na educação que continua até hoje. Aqui no Brasil em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as pro-

postas eram “comunistas e subversivas”. Na Argentina o governo “da junta militar” iria declinar só em 1983 com a volta da Democracia na residência do Doutor Raúl Ricardo Alfonsín da UCR (Partido da União Cívica Radical Argentina). Foram muitos anos de repressão, medo, de terror. Um período que causou feridas que ainda sangram na memória de os argentinos. (Aluna (B), 2010).

A aluna (B) (2010) ainda reporta que no fim do regime militar as discussões sobre as questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para a aluna, este aspecto contribuiu para uma participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e a dinâmica escolar em si mesma. A aluna classificou a atividade como “uma experiência muito relevante” pois com a análise dos fatos no contexto em que foram tiradas, pode pensar historicamente e entender as relações entre o passado e o presente e também o futuro, entendendo que estas relações vão para além de uma mera sequência de fatos e acontecimentos em ordem cronológica.

Após nosso trabalho podemos dizer que seja na Argentina ou no Brasil, a História da Educação é feita em rupturas marcantes, onde cada período determinado teve características próprias e que apesar de toda essa evolução e rupturas inseridas no processo, a educação evoluiu muito no que se refere à questão da qualidade e igualdade para todos. (Aluna (B), 2010)

Figura 4 – Escola Municipal Vereador André Nadolny – Colombo – PR 1983



Fonte: Acervo Pessoal

A aluna (C) apresenta uma análise também muito rica sobre a sua imagem, ela descreve a escola, a história da instituição e se posiciona quanto o uso da fotografia como fonte de pesquisa.

Como é interessante olhar uma foto sua do passado, quantas lembranças, quantas recordações, tudo mudou desde aquela paisagem o jeito de viver, estilo de roupas, cabelo, relembrar como era e como está, se não existisse nem um tipo de acervo fotográfico seria impossível demonstrar com clareza, objetos, cidades, pessoas, a própria educação. A iconografia nos permite relembrar e até pesquisar, mesmo não tendo nada escrito, precisamos observar a imagem e fazer relação com o período que á contesta. Daí a sua devida importância tudo que podemos ver com certeza tanto

o gosto pelo aprendizado será muito melhor e este será concreto.
(Aluna (c), 2010).

Segunda a aluna a foto lhe traz lembranças de sua infância escolar. O período que retrata é a década de 1980, quando o país havia acabado de sair de uma ditadura e estava entrando a Democracia com o Governo de José Sarney.

Esta escola que conclui meu 2º ensino primário como era chamado na época tem o nome em homenagem ao meu avô, Escola municipal André Nadolny, foi a primeira escola do município de Colombo, nela estudou meu irmão, primas, sendo que mais tarde estas primas tornaram-se professoras e atuam até hoje como docentes. O engraçado é que nem concurso fizeram foram simplesmente escolhidas para lecionar naquela escola (Aluna C, 2010).

A Figura 5 compartilha o relato das memórias da aluna (d) que ilustram o período histórico da educação em que retratamos a questão do analfabetismo e o acesso a educação de adultos.

Essa foto foi tirada quando eu estava com 22 anos, justamente quando voltei a estudar, já que não pude terminar os estudos enquanto criança. Portanto tive que começar do zero e por isso fiz o Mobral porque era só quatro meses para concluir. Que delícia! Eu era a melhor aluna, tirava as melhores notas e ainda ajudava a professora a ensinar os alunos que tinham dificuldades em aprender. O interessante que só haviam alunos da minha idade entre 18 e 22 anos. Enfim passei desta fase e fui para o CEAD em 1996 e consegui terminar a 5ª e 8ª series e depois o ensino médio. Eu achei que meus estudos terminariam aí, nem imaginava que depois de 14 anos estaria cursando uma faculdade e ainda com apoio de minha família. Eu confesso que já tive vontade de desistir mas, não posso decepcionar essa família linda que Deus me deu. (Aluna (D), 2010).

Figura 5 – Formatura 2º Grau 1992 – Curitiba – Pr



Fonte: Acervo Pessoal

A próxima figura também retrata a década de 1980, nesta figura 6 a aluna recorda sua formatura no magistério.

A aluna (E) apresenta uma análise da fotografia voltada para os fatos políticos ocorridos no país, conta que a fotografia foi tirada por ocasião de sua formatura no magistério, e enfatiza que fez o magistério por imposição da mãe e não por interesse próprio.

No ultimo ano da formatura , o estagio era uma coisa quase mágica, os alunos ficavam nos esperando ansiosos sabiam que teriam uma semana de aula diferente e animada, cheia de surpresas e mais sabiam que ao final da aula teriam uma surpresa, por isso éramos vistas nos corredores pelos alunos com muito respeito, não éramos só alunas, nem tão pouco professoras éramos as

normalistas, para qualquer aluno de cidade do interior naquela época essas eram as melhores professoras, no interior naquela cidade pouco se sabia ou se discutia sobre política ou educação aquilo que nos era dormecido era o que se conhecia, não se sonhava em esperar mais, nem se acreditava que em qualquer lugar fosse diferente. (Aluna (E), 2010).

A roupa da foto segundo a aluna era exatamente a que todas as alunas usavam para estudar, saia de prega e blusa branca, meia branca e sapato preto, a única peça que não usavam no dia a dia era a gravata. A aluna lembra que tinham como mártir, Che Guevara, para sonhar e mudar o mundo, para ela isto hoje é uma utopia.

Figura 6 - Formatura Magistério final da década de 1980 – Curitiba –Pr - Acervo Pessoal



Fonte: Acervo pessoal

Considerações Finais

Que História esta fotografia pode contar? Bem muitas histórias, com as imagens das figuras acima podemos pensar, e repensar as questões que apresentamos inicialmente colocadas por Warde, sobre a História da Educação enquanto disciplina e principalmente como área de pesquisa.

Pensar a educação, o Curso de pedagogia, a formação de professores e como a disciplina de História da Educação aparece neste contexto nos remete a sempre questionar a crise do capital e a estrutura social brasileira a fim de elucidar o capitalismo e sua grave crise, Lombardi (2012), remontando aos primórdios do neoliberalismo (desde Hayec), até a sua propagação mais efetiva a partir do governo de Margareth Thatcher em 1970, afirma que a propagação da: globalização, pós-modernidade, e fim da história se constituíram como

instrumentos ideológicos da contra ofensiva do capital, mais precisamente do capital financeiro, notadamente de seu mais novo rebento, sedento por uma acumulação rápida e pura expressão do capital em seu ciclo financeiro de acumulação: o capital especulativo. Essa contra ofensiva usou de todos seus instrumentos políticos e financeiros para implementar seus objetivos fundamentais: derrotar a classe operária, bloqueando as possibilidades de sua ofensiva, inclusive desmantelando as estruturas, as instituições e as conquistas resultantes do Estado de Bem-Estar Social; reestruturar o capitalismo internacional, abrindo espaço para a livre operação do capital financeiro especulativo, das grandes corporações transnacionais e das potências capitalistas” (LOMBARDI, 2012, p.81).

As imagens e suas análises não deixam de remeter este aspecto das desigualdades sociais no percurso de suas caminhas estudantis. Lombardi (2012), enfatiza que a esquerda passou a enfrentar a dura carpintaria da história, após o colapso da URSS, porém com as sucessivas

crises que vem assolando o neoliberalismo e sua camaleônica tentativa de sobrevivência, Marx e Engels vem sendo recolocados na pauta das discussões, demonstrando mais uma vez a atualidade de suas análises correspondentes ao prognóstico do modo de produção capitalista, reascendendo o entendimento da revolução e enquanto processo de transformação desses velhos escombros, e por isso o autor vem insistindo na necessidade de se abrir ainda mais o debate, a cerca da perspectiva de reconstrução revolucionária, para uma nova sociedade mais justa e mais igualitária. Quando as alunas retratam as dificuldades de seu processo de escolarização estão “inconscientemente” refletindo as questões apontadas por Lombardi.

Mauad (2011), afirma que a “ideia de testemunha ocular ganha força representacional de forma inusitada, com generalização do uso da fotografia em diferentes modalidades de registro da experiência pessoal.”(p.111)

Compreendemos como a autora que a imagem é testemunha de uma história, mas não sejamos ingênuos que estas evidências históricas são “peixes no oceano”, a captação casual da imagem pelo olhar neutro do fotógrafo é ingênua, mas a evidência histórica e a imagem são constituídas por investimentos de sentidos. Assim a fotografia é uma pista, um documento para se produzir ou re-produzir a história, a foto nos possibilita conhecer situações passadas sendo ela mesma um saber-fazer (Mauad, 2011.)

Conhecer a História da Educação a partir das histórias e memórias próprias e particulares para a compreensão de uma totalidade do campo histórico, foi o objeto desta pesquisa inicial, que certamente precisa ainda mais dados para ampliar as análises e debates sobre o ensino de história da Educação.

REFERÊNCIAS

- BORGES, M.E.L. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- LOMBARDI, J.C. **Embates marxistas**: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.
- MAUAD, A. M. Olhos para ver e conhecer: fotografia e os sentidos da história. In: GAWRYSZEWSKI, A. (Org) Et al. **Imagem em Debate**. Londrina: 2011.
- RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, nº 18, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias Pedagógicas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2008
- SOUZA, R.F. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, nº 18, 2001.
- WARDE, M.J. Brincando nos Campos do Senhor: Anotações para uma história da formação dos professores e do ensino da História da Educação no Brasil. In: CARVALHO, M.M.C. Et Al. **O ensino de História da Educação**. Vitória, EDUFES.



MEMÓRIAS DAS IRMÃS MILITÃO E DA ESCOLA SANTA TEREZINHA EM SENHOR DO BONFIM- BAHIA

LUZINETE MOREIRA DA SILVA
CRISTIANO FERRONATO
OLIVIA MEDEIROS DE MORAES NETA

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, cuja temática principal são as trajetórias de vida de duas professoras negras e leigas que atuaram na segunda metade do século XX em Senhor do Bonfim-Bahia. Esse texto específico tem como objetivo, analisar a importância das casas-escolas e das professoras leigas na História da Educação da Bahia, identificando a Escola das Militão, a partir de marcas da cultura material e das práticas educativas e culturais realizadas pelas professoras responsáveis. Nesse estudo, nos debruçamos a compreender como era a Escola nomeada pelas responsáveis como Escola Santa Terezinha e conhecida pela população como Escola das Militão. Procuramos descrever e analisar as práticas educativas e a cultura escolar dessa casa-escola a partir dos comentários de moradores de Senhor do Bonfim que foram vizinhos, amigos, conhecidos e ex-alunos dessas mulheres professoras. Dessa forma, por meio da metodologia da História Oral atrelada à História Pública Digital, an-

gariamos e analisamos fontes memorialísticas capazes de reconstruir fatos que compõem a história das professoras pesquisadas e da conhecida Escola das Militão.

Dessa forma, as fontes para esse trabalho são narrativas sobre a Escola das Militão encontradas na rede social Facebook e outras elaboradas a partir das memórias de conhecidos e ex-alunos das professoras pesquisadas, que foram entrevistados e através de suas narrativas forneceram informações valiosas para compormos a história dessas duas professoras e da sua escola. Sobre memória e história, Nora (1993, p. 9) diz que “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Assim, são as memórias sobre as Irmãs Militão que possibilitarão que esse passado seja representado e faça parte da historiografia local.

Esse texto está dividido em cinco partes. Além dessa introdução, trataremos na segunda parte sobre o professor leigo e as casas-escola no interior da Bahia. Na terceira parte, delimitaremos a discussão para a Escola Santa Terezinha ou Escola das Militão como era conhecida; Na quarta parte faremos uma breve exposição sobre as principais práticas das irmãs Militão e concluiremos o texto com algumas considerações gerais.

1. História e memória sobre o professor leigo e a casa-escola no interior da Bahia

A atuação de professores leigos, apesar das poucas referências na história da educação brasileira, é algo constante nas memórias de muitos brasileiros, pois foi por meio desses sujeitos que muitos aprenderam as primeiras habilidades relacionadas à escrita, leitura e Aritmética. Vale enfatizar desde já, que esse estudo preza pelas memórias sobre esses personagens da História da Educação, os quais deram a sua contribuição em períodos e locais negligenciados pelo Estado, o que não significa a negação da importância da formação docente para uma educação de qualidade.

Segundo Carneiro (1918, p. 40), “o fim da organização educativa jesuítica no Brasil Colônia abriu lugar para a figura do professor leigo e das aulas régias.” Portanto, desde o século XVIII, bastava ter algum nível de escolarização para se constituir professor em alguns locais e contextos. Essa situação perdurou por muitos e muitos anos, inclusive alimentada pelos diversos contextos históricos, locais, sociais, políticos e econômicos. Segundo a referida autora,

[...] ensinar passou a ser uma função daquele que, em alguma medida, tivesse alguma escolarização. Poderíamos dizer, mesmo, que a figura deste professor está entranhada na organização da sociedade e do sistema político educacional brasileiro, pois desde então ele, o professor leigo e, depois, ela, a professora leiga, – no momento em que o magistério primário se transforma em uma ocupação eminentemente feminina – permaneceu em maior ou menor número no sistema educacional público e privado até os anos 2000 do século atual. (CARNEIRO, 1918, p. 40)

Percebe-se com a citação acima, que a atuação do professor leigo perdurou por muito tempo. Além disso, essa atuação aumentava ou diminuía a depender da região e estado, constituindo também uma questão geográfica. Levantamentos estatísticos do Ministério da Educação-MEC entre a década de 1960 e 1970 mostram que as regiões Norte e Nordeste apresentavam maior incidência de professores leigos, sendo que o Nordeste possuía o maior número. De acordo com Carneiro,

Além de marcado geograficamente, o lugar do leigo também é definido na espacialidade, ou seja, a zona rural, embora em menor número esse professor também se encontrava na periferia urbana, e na região nordeste o número de professores leigos rurais era três vezes maior, resultado do alcance das políticas públicas de expansão da escola primária nas zonas rurais nordestinas e das dificuldades de se manter uma escola com professores habilitados em fazendas e povoados. Não é por acaso que Ceará e Bahia aparecem em 1º e 2º lugares, respectivamente, no cômputo geral

das unidades federativas, visto que no Nordeste concentrava-se o maior número de professores leigos. (CARNEIRO, 1918, p.42)

Retomando a citação acima, constatamos que entre as décadas de 1960 e 1970, a região Nordeste se destacava com maior número de professores leigos, e que o estado da Bahia ocupava o segundo lugar, ficando atrás apenas para o Ceará. Esses professores encontravam-se em maior número na zona rural, apesar da existência também na zona urbana.

Sobre o estado da Bahia especificamente, de acordo com o relatório do VI ENCONTRO NACIONAL DE CHEFES DO SERVIÇO DE SUPERVISÃO DO ENSINO PRIMÁRIO, ocorrido em Alagoas e Sergipe em 1969 e apresentado pelo relator José Francisco de Sá Teles, dos 22.437 professores primários cadastrados, 10.805 não tinham a titulação necessária, sendo, portanto, professores leigos e constituindo um percentual de 48,16%. Esse quantitativo de professores não titulados estava subdividido da seguinte forma: 147 professores tinham o ginásial completo; 505 tinham o Ginásial completo; 1.308 tinham o Ginásial incompleto; 2.896 tinham o primário completo; e 5.949 tinham o primário incompleto, totalizando assim os 10.805 professores considerados leigos e que atuavam na educação primária.

Esse número expressivo demonstra parte das dificuldades e deficiências enfrentadas pela educação primária na Bahia e nos leva a procurar saber em quais condições esses professores ingressavam no Magistério, como e onde trabalhavam. Além disso, nos faz pensar em outras situações e experiências educativas, que por vários motivos não estão registradas em nenhum relatório oficial, mas que merecem ser investigadas por meio de outras fontes.

Carneiro (1918), em sua tese intitulada “Quando a Casa é a Escola: trajetórias de professoras leigas no interior da Bahia (1950-1980), faz uma contextualização das condições de vida e trabalho de professoras leigas de duas cidades do interior da Bahia. Sobre o ingresso no Magistério e a criação das escolas na zona rural, a autora informa o seguinte:

Em nosso estado, a escola primária chegava até a zona rural através de pessoas influentes dos municípios, que tinham algum conhecimento na capital do Estado e conseguiam viabilizar essa escola. Não exatamente a construção do prédio, mas a existência da escola por meio da nomeação de uma professora que iria ensinar em uma casa de fazenda, em um salão alugado em alguma vila, ou inclusive em uma casa alugada para abrigar tanto a própria professora, quando esta vinha de outra cidade, quanto a escola em que ela iria trabalhar. Também a escola passou a existir na residência da professora, sem que esta recebesse nada mais pelo espaço de sua casa utilizado para tal finalidade. (CARNEIRO, 1918, p.42)

De acordo com o que Carneiro apresenta em sua pesquisa, podemos constatar a precariedade dos espaços que serviam de escola, uma vez que eles eram improvisados a partir da contratação da professora, podendo ser uma casa, um salão, qualquer espaço disponível no local. Acrescenta ainda que muitas vezes essa casa-escola também abrigava a professora quando vinha de outro lugar, ou ainda a própria casa da professora se tornava a escola e portanto, o seu local de trabalho.

Sobre essa última situação em que a casa da professora se tornava a escola é que vamos tratar no próximo tópico. Adianto que situações semelhantes a da zona rural aconteciam também na zona urbana, mesmo sendo em menor número em termos oficiais.

Digo em termos oficiais, porque é sabido através de fontes orais da existência de muitas casas-escola funcionando na zona urbana por meio de iniciativa privada, ou seja, pessoas que tinham algum nível de escolarização começavam a ministrar aulas na própria residência para públicos diversos, conforme veremos sobre a Escola das Militão.

2. A Casa-escola das Irmãs Militão em Senhor do Bonfim-BA

Início do século XX. A República já tinha sido instaurada, no entanto Senhor do Bonfim, assim como todo o estado da Bahia, vivia diante da estagnação e atraso da educação primária. Segundo, Adolfo Silva

(1971, p. 50), “somente doze escolas públicas existiam, em 1904, no município, das quais 6 na cidade, com 299 alunos.” O autor acrescenta que o analfabetismo era assustador e, nesse mesmo ano de 1904 foi feita uma reforma transformando as 12 escolas existentes em apenas duas o que agravou ainda mais a situação do ensino. Somente a partir de 1936, com a instalação do Bispado, o setor educacional teve um impulso e em 1950, Senhor do Bonfim já contava com algumas instituições que ofereciam o ensino secundário, normal, ginásial e técnico-comercial. E quanto ao ensino primário?

Por meio de fontes orais é sabido como se deu essa oferta para uma grande parte da população, aquela que não tinha acesso às instituições formais de educação. Uma estratégia recorrente para os filhos das classes populares eram as aulas particulares ou aulas de banca nas residências dos que resolviam assumir o papel de professor ou professora. Existiam várias casas-escola em Senhor do Bonfim, conduzidas por professores e professoras leigas, que atendiam a crianças e jovens em diferentes idades e séries, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, e que por isso eram chamadas de classes multisseriadas.

Sobre essas casas-escola, nos deteremos a partir daqui na caracterização de uma casa escola pertencente a duas irmãs, professoras leigas e negras que estão presentes na História da Educação de Senhor do Bonfim, diante do tempo de funcionamento da casa-escola que conduziam, do grande número de estudantes que frequentaram essa casa-escola e ainda por peculiaridades de suas práticas educativas. Essas mulheres, possuidoras de grande notoriedade devido às diversas atuações, conhecidas como irmãs Militão, eram as proprietárias da Escola Santa Terezinha ou “Escola das Militão”, como era popularmente conhecida.

Vale esclarecer que as duas professoras eram irmãs, negras, leigas e se chamavam Maria de Lourdes Militão e Maria Floripes Gonçalves Militão, apelidadas de Tia Lourdes e Tia Di, respectivamente. O último sobrenome de ambas tornou-se a principal marca de identificação tan-

to das mulheres professoras, quanto da escola cujo funcionamento era na própria residência das mesmas.

Durante parte da vida adulta, após a morte do pai, as irmãs Militão transformaram a própria residência em uma escola, a qual constituía a principal fonte de renda para o sustento da família, apesar dos valores irrisórios que eram cobrados aos pais pela instrução oferecida aos filhos, além da venda de doces e lanches no horário do intervalo como merenda escolar, para aqueles que queriam e podiam comprar.

A escola nomeada pelas proprietárias como Escola Santa Teresinha, de acordo com as fontes orais não era registrada, muito menos tinha documento de autorização para funcionar. Também não foram encontrados documentos escritos de regulamentação da escola. No entanto, era conhecida por todos como Escola das Militão, sobrenome das mulheres que assumiram o ofício de ensinar e através de suas experiências conduziram a escola por muitos anos e adquiriram fama por assumirem práticas próprias ancoradas sobretudo em como aprenderam a ler e escrever, e na rigidez e disciplina severa.

A conhecida rigidez e disciplina severa das irmãs Militão motivaram algumas pessoas a apelidarem a Escola Santa Terezinha, conhecida por todos como Escola das Militão, a ser chamada de Escola da Pedra Preta, nome dado em analogia a um presídio estadual que existia na capital Salvador.

De acordo com as fontes pesquisadas, a escola foi fundada na década de 1950, mais precisamente no ano de 1952 e funcionou até meados da década de 1980. O período de funcionamento da escola nos dá a certeza de quanto tempo existiu e, portanto da ação duradoura e significativa das irmãs Militão como professoras, além de outros aspectos que contribuíram para que essas mulheres sejam inesquecíveis para grande parte da população, aspectos esses que se sobrepõem o funcionamento da casa-escola e se espalha por todas as vivências e experiências de vida de Tia Lourdes e Tia Di.

Sobre a estrutura física da Escola das Militão, tratava-se de uma construção simples para fins residenciais, localizada na Rua Rui Barbo-

sa, bem no centro da cidade. Era uma casa com duas salas, dois quartos, a cozinha e um quintal com árvores frutíferas. Devido a finalidade educacional que lhe foi atribuída, a casa residencial ganhou características de uma escola, não pelo espaço físico, mas pela presença do mobiliário e objetos semelhantes aos dos estabelecimentos de ensino, como o quadro negro, mesas, cadeiras e bancos de madeira. A seguir, apresentamos a estrutura física da casa-escola Santa Terezinha, conforme a descrição feita por Peixoto (2014), em seu trabalho de conclusão do curso de História em nível de graduação.

Era uma pequena casa construída com paredes de adobe e coberta com telhas de barro rústico, bem ao estilo das construções do início do século XX, com paredes caiadas na cor amarela ou branca e um rodapé em vermelho. Possuía um conjunto de quatro janelas em madeira de umburanas, separadas em pares por uma porta frontal. Havia ainda dois quartos que serviam de alojamento para as mestras e sua mãe, duas salas onde funcionavam as classes diuturnamente e a cozinha, contando também, com um banheiro que apesar de ser bastante asseado, possuía uma latrina com as chamadas fossas negras e um quintal bem amplo, repleto de árvores frutíferas. O piso era de cimento em tom vermelho e a cozinha contava com um compartimento de abertura ampla para o quintal, onde funcionava um belo fogão a lenha. Um pouco afastado ficavam os potes com água e na sala um filtro com uma bandeja de copos coberta com panos alvíssimos. A mó-bília era bastante simples e rústica. (PEIXOTO, 2014, p. 28).

A descrição acima, conforme mencionado anteriormente, consta em um trabalho de graduação e foi feita por um antigo frequentador da casa-escola das irmãs Militão, ou seja, são memórias de um sujeito que quando criança frequentava o local acompanhando sua avó, professora normalista e amiga das irmãs Militão. Esse mesmo sujeito, na sua fase adulta e como estudante de História, remexeu suas memórias e de outros sujeitos e compôs alguns aspectos da atuação dessas professoras.

Apesar de ser uma residência, o ambiente tinha em suas peculiaridades, características e signos que explicitavam e justificavam as ações educativas que aconteciam naquele local. Tudo era organizado de forma que as intenções culturais e pedagógicas fossem percebidas por aqueles que ali frequentavam, constituindo a arquitetura da escola das irmãs Militão. Segundo Escolano (2001, p. 33), a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico, não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social.

Dessa forma, era o mobiliário e objetos que caracterizavam a casa das irmãs Militão como um espaço escolar. Apesar da arquitetura residencial e alguns objetos pessoais que existiam na casa, nas narrativas analisadas surgem nas memórias dos entrevistados mobílias como cadeiras individuais e duplas, bancos compridos, tamboretas, mesa grande, e objetos como quadro negro, régua, livros, cadernos, caligrafia, tabuada, palmatória... Segundo Souza (2007, p. 165), “os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar.” Quando relacionamos a existência desses materiais com as possíveis práticas das professoras, podemos inferir sobre o que era ensinado, priorizado e quais concepções as mestras tinham a respeito da educação.

Segundo os entrevistados, em uma das salas tinha um altar com muitas imagens dos santos que as professoras eram devotas, como Nossa Senhora e São Cosme e São Damião, entre outros. Essas imagens, assim como muitos hábitos diários das duas irmãs, demonstravam o quão religiosas elas eram. Esses artefatos, mesmo que indiretamente informavam valores e concepções sobre aquele espaço e as pessoas que o conduziam. Nesse caso, a religiosidade de Tia Lourdes e Tia Di Ihes conferiam adjetivos de mulheres dignas, respeitadas e de moral inabalável, o que reforçava o prestígio e reconhecimento de ambas perante a sociedade bonfinense como mulheres educadoras.

Em relação aos horários das atividades da escola, a princípio funcionava nos turnos matutino e vespertino, e depois, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAAL, as irmãs Militão passaram a lecionar também no turno noturno para alfabetizar alunos adultos.

No próximo item trataremos sobre a rotina da casa-escola e sobre algumas práticas de ensino efetuadas por Tia Lourdes e Tia Di, as Irmãs Militão.

3. A rotina pedagógica na Escola das Irmãs Militão

Sobre a rotina da escola, é interessante mencionar o cumprimento de horários de entrada e saída, tempo de aulas e de intervalo semelhante aos estabelecimentos oficiais de ensino. Além disso, fazia parte da rotina da escola das Militão, a averiguação da higiene pessoal dos alunos, assim como o momento de oração antes de iniciar as atividades e no final do turno. Sobre a questão de horários e a averiguação da higiene pessoal dos estudantes, Peixoto relata:

Pela manhã, a porta se abria às 07 horas e 30 minutos quando iniciava a revista minuciosa das condições de higiene pessoal de cada aluno, ao término da recepção, as aulas começavam pontualmente às 08 horas e se prolongavam até 12 horas, com uma parada para a merenda às 10 horas recomeçando as atividades em classe às 10 horas e 30 minutos. (PEIXOTO, 2014, p. 29).

Sobre os horários, vale informar que valiam para os estudantes que cumpriam as tarefas orientadas pelas professoras. Pois segundo as narrativas de ex-alunos, aqueles que não cumpriam as atividades não tinham hora para sair, mesmo que adentrasse o turno noturno. Além disso, existia uma certa rigidez até para ir ao sanitário, conforme expressa LFS: “Tinha que ter horário até pra ir ao banheiro - 10’30h.

Quanto à averiguação da higiene dos alunos, podemos inferir várias motivações e conclusões que vão desde aos hábitos das próprias

professoras, às influências externas do processo de auto formação como profissionais que se embasavam em práticas de professoras normalistas com as quais tinham contato. No entanto não discutiremos esse aspecto neste texto, apenas citamos como prática rotineira.

O ensino da Escola das Militão priorizava conteúdos de Português e Matemática, os quais eram considerados pelas mestras como essenciais para a escolarização. O ex-aluno LFS escreveu em uma postagem no Facebook: “Eu não ia feliz pra lá não, mas aprendi ler e escrever foi lá. Obrigado tia Di e tia Lourdes. Elas estão com Deus”. Outro estudante de iniciais O M, se refere ao ensino de tabuada da seguinte forma: “Aquele tempo era cruel. Aprendi a tabuada rapidinho. Até hoje sei ...”

Além disso, as mestras assumiam a responsabilidade de educar para a vida a partir de valores morais e éticos que pregavam na escola, chegando a interferir em acontecimentos fora da escola, como por exemplo, desobediência dos filhos para com os pais. Sobre esses ensinamentos de valores morais, consta no imaginário social local que era uma motivação para os pais matricularem seus filhos na Escola das Militão. Segundo as narrativas analisadas, muitas crianças e jovens iam estudar lá quando não obtinham sucesso escolar nos estabelecimentos oficiais de ensino da cidade, ou quando apresentavam graves problemas de indisciplina. Além disso, muitos que não estudaram na Escola das Militão eram ameaçados pelos pais quando não estavam demonstrando interesse e desempenho na escola, como expressa uma usuária do Facebook, de iniciais R A: “Eu ouvia falar e quando fazia malcriação, minha mãe dizia que ia me mandar estudar lá. Eu morria de medo.” Outro expressa da seguinte forma: “eu morria de medo delas...eu acho que estudava pra não cair nas garras delas ... obrigado meu Deus, por ter me livrado das irmãs Militão.”(CJFS)

O reconhecimento e gratidão pela aprendizagem também é explícito por muitos ex-alunos, como é o caso de A J ao dizer: “ A minha velha matemática agradeço a elas”. Ou ainda na afirmativa de MIG “Sim era disciplina rígida mas o aluno aprendia de verdade. Eu fui aluna delas.

Agradeço a Deus e a elas pelas sabatinas e o aprendizado”. Há também aqueles que não expressam boas recordações, como é o caso de IM ao expressar: “Kkkkkkkkk misericórdia! Estudei lá...tinha tanto medo que não aprendia era nada. Uma vez levei meia dúzia de bolo kkkkkkk Deus é mais! Ou ainda de acordo com a narrativa de A M: “ Estudei com elas. Mas, não gosto de lembrar daquela palmatória! Acho que não foi bom para nenhuma criança! Que estejam bem no plano superior!”.

Tanto nas boas recordações quanto nas más lembranças a rigidez aparece como mecanismo de controle da disciplina comportamental e como forma de incentivar ou obrigar a aprender os conteúdos ensinados. A palmatória era um objeto muito usado para exercer esse controle por parte das mestras, mesmo quando eram os alunos que ordenados por elas, efetuavam o uso durante as sabatinas.

Ainda segundo os ex-alunos entrevistados, fazia parte da rotina da escola, o horário da lição, em que cada aluno se dirigia até às mestras para fazer leitura. O uso da caligrafia também era constante na intenção de aprimorar a letra dos alunos. Outra prática constante eram as sabatinas para averiguar se os alunos sabiam as quatro operações e ir ao quadro responder operações matemáticas.

As irmãs Militão também festejavam algumas datas comemorativas como Páscoa, São João e muitas comemorações de cunho religioso como as novenas de Santo Antônio, O caruru de Cosme e Damião, a montagem de um presépio natalino. A comunidade participava, assim como alguns alunos mais próximos, o que nos faz inferir que essas práticas também tinham um significado e uma intencionalidade com o ofício de ensinar das professoras.

Por se tratar de um estudo em andamento e não constar no objetivo desse texto analisar essas práticas culturais e religiosas, encerramos por aqui e informamos que esses assuntos serão tratados no texto final da pesquisa.

Considerações Finais

Trabalhar a partir de memórias nos permite recompor histórias em tempo presente de fatos passados esquecidos, silenciados e de pouco reconhecimento. A história da Escola das Militão, assim como a história de vida dessas mulheres negras, professoras leigas, possuidoras de muitos saberes tradicionais, culturais e religiosos, não podem ser ignorados e esquecidos. É preciso reconhecer a participação dessas mulheres na educação e cultura de Senhor do Bonfim, com todas as dificuldades quanto a interseccionalidade de gênero, raça e classe social, num contexto histórico em que se propagava o mito da democracia racial, executaram papel importante na escolarização de crianças e jovens de diferentes camadas sociais, durante três décadas.

Conforme mencionado na seção 2, no município de Senhor do Bonfim, assim como todo o Estado da Bahia, sobretudo no interior, o ensino primário era atrasado, as poucas escolas públicas não contemplavam toda a população, mas ao mesmo tempo o desejo de educar os filhos pairava nas consciências dos pais e mães da época. Portanto, com ou sem limitações, os professores e professoras leigas deram a sua contribuição à educação local, oferecendo além dos seus serviços educacionais, até o espaço físico, abrindo mão da sua privacidade ao transformar sua casa em escola sem nenhum custo para o governo.

A Escola das Militão foi uma experiência duradoura que ocorre na zona urbana, no centro da cidade de Senhor do Bonfim, e atendia crianças e jovens de diferente idade, condição social, raça, sexo, etc. sem discriminação e prezando pela igualdade no tratamento conforme os entrevistados relatam. Além de colaborar com a escolarização, tinha uma preocupação com a formação humana dos estudantes, e mantiveram muitas tradições contribuindo com a cultura local.

Os sujeitos que frequentaram a casa-escola das irmãs Militão se apropriaram de saberes, práticas e experiências que davam sentido aquele lugar e ao reconhecimento de Maria de Lourdes Militão e Maria Floripes Gonçalves Militão como professoras educadoras.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. Ed. Belo Horizonte: FGV, 2013.
- CARNEIRO, R. de C. O. **Quando a Casa é a Escola**: trajetórias de professoras leigas no interior da Bahia (1950-1980). Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: UNEB. 2018.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). IN: BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos (Org.) São Paulo: Cortez, 2007. P. 79 – 99.
- Dóris Bittencourt Almeida. AS MEMÓRIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS . **Revista História da Educação**. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29033>. Acesso em 10 de agosto de 2020.
- ESCOLANO, Agustín. **A Escola como cultura**: experiência, memória, arqueologia. Ed. Alínea, 2017. 282 p.
- MEC. VI Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão de Ensino Primário-Relatório. Alagoas –Sergipe, 1969.
- PAZ, M.G. **Irmãs Militão**: professoras leigas, disciplina rígida com castigos físicos, “ a lição “ no bureau, a sabatina da taboada com palmatória com furinho no meio e a pedra da “licença”. Senhor do Bonfim, 16 dez. 2015. Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/search/top/?q=irm%C3%A3s%20milit%C3%A3o&epa=SEARCH_BOX. Acesso em 30 set. 2019.
- PEIXOTO, J. R. A. S. **Irmãs Militão**: cotidiano, práticas e o funcionamento de uma casa-escola em Senhor do Bonfim de 1975 – 1985. 2014. Monografia (Licenciatura em História). Universidade do Estado da Bahia, Campus IV. Jacobina-BA. 2014. Disponível em: www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/729. Acesso em 14 de nov de 2019.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.65, abr-jun. 2016.
- ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da Ação Docente**: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar. 2017.
- SOUSA NETO, Marcelo e ARAUJO, F. A. M. (org.) História e memória de instituições escolares brasileiras – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. E-book. ISBN: 978-65-88307-11-3

SOUZA, Francisco das Chagas de Lóiola. **A Trajetória de uma profissão:** da “casa da professora” à “escola urbanizada”. II CBHE,2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3145.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material escolar: um balanço inicial. IN: BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos (Org.) São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIANA, E. M. S.; DOS SANTOS, C. E. F. Política de Formação de Professores Leigos na Ditadura Civil-militar e a Memória de Educadores no Sertão da Bahia (1967 – 1983). **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 659–678, 2019. DOI: 10.36449/rth.v22i2.19565. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/19565>. Acesso em: 10 jan. 2022.





A INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS ALAGOAS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX (1871 – 1889)

CARLOS TIBURCIO DE ARAÚJO ABREU
CRISTIANO FERRONATO

Neste trabalho que vem a ser um recorte de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes¹ e no interior do Grupo de Pesquisa em História da Educação no Nordeste-(GPHEN/UNIT/CNPq), busca-se traçar um panorama da instrução pública na Província das Alagoas no final do século XIX, nas décadas derradeiras do Império. Para tal, usamos como marco temporal o período entre 1871 e 1889, período marcado por várias mudanças relativas à instrução pública no Brasil e em Alagoas, como por exemplo a publicação da Reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879).

A pesquisa que se encontra no campo da história da educação e tem como fontes principais de análise os Relatórios do Ministério do Império dos anos de 1871, 1876 e 1878, o Censo de 1872 (único realizado durante do governo imperial), e o Relatório do Diretor de Instrução Pública de Alagoas do ano de 1875. Ainda contou com a contribuição de outras pesquisas já realizadas acerca da temática.

¹ ABREU, Carlos Tiburcio de Araújo. **A Instrução Pública em Alagoas na passagem do Império para República (1878 – 1892):** Uma análise do Decreto Nº 12, de 09/12/1892 (Gabino Besouro). 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Orientador: Prof. Dr. Cristiano Ferronato. Aracaju, 2022.

Para melhor situar o leitor acerca da instrução pública alagoana no recorte temporal, nesta análise, daremos destaque aos seguintes aspectos: ensino primário e secundário, ensino infantil, condições de trabalho docente, e escolarização de negros, sempre apresentando, quando possível, dados estatísticos de matrículas que colaborem com nossa interpretação.

1. INSTRUÇÃO PÚBLICA EM ALAGOAS NO FINAL DO SÉCULO XIX: UM DIREITO DE POUCOS

A elite alagoana no final do século XIX, era vinculada sobretudo à monocultura da cana-de-açúcar, principal produto econômico desde os primórdios da ocupação do território, quando este ainda fazia parte da composição do espaço pernambucano. Apenas esta elite teve, historicamente, acesso à escolarização, o que moldou o cenário educativo alagoano do século XIX, que assim é resumido por Monica Luise dos Santos (2011, p. 72) “destinado a uma pequena parcela da população, assim como ocorreu em todo território nacional à época, embora houvesse a necessidade de educar a população analfabeta, em virtude da propagação das luzes”.

O Relatório de 1871 do Ministério do Império contabilizava em Alagoas, oficialmente, 118 escolas, sendo 70 masculinas e 48 femininas, número menor do que as províncias limítrofes de Pernambuco (322) e Bahia (285), mais ricas, e Sergipe (126), esta, menor e menos populosa.

Quando comparada à outras províncias do Norte (atual Nordeste), entretanto, constatamos que Alagoas tinha mais escolas do que as províncias da Paraíba (97), do Piauí (60) e do Rio Grande do Norte (71), praticamente empatando com o número de escolas do Maranhão (117). Destes, eram menos populosas do que Alagoas², com 284.101 habitantes, o Maranhão, com 178.427, o Piauí e com 220.959, o Rio Grande do Norte.

2 O Censo de 1872 contabiliza uma população de 312.268 habitantes em Alagoas.

Apenas a Paraíba possuía mais habitantes do que Alagoas, com 354.700.

Os dados nos permitem compreender que proporcionalmente, havia menos escolas para população alagoana do que nas províncias da mesma região em que Alagoas era categorizada.

Já no Relatório do Ministro do Império do ano de 1876, assinado por Leôncio de Carvalho, que no ano seguinte publicaria sua reforma educativa, assim caracteriza a instrução pública alagoana neste ano:

“Possue 134 escolas publicas de instrucção primaria, 76 para o sexo masculino e 58 para o feminino, as quaes foram freqüentadas no anno de 1877 por 5.445 alumnos, sendo 3.390 meninos e 1055 meninas. Além destas, havia 44 escolas particulares, cuja estatística não é conhecida. A Escola Normal dá provincia, fundada desde 1869, não pôde contar mais de 3 alumnos de matricula. O ensino secundário continua a ser ministrado, na capital, pelo Lycêu e por 4 collegios particulares, 2 para cada sexo, e na cidade do Penedo, por duas aulas avulsas de latim e francez. No referido anno, as aulas do lycêu foram freqüentadas por 127 alumnos, e as avulsas por 29, sendo 15 na primeira e 14 na segunda. Não é também conhecida a estatística dos 4 collegios particulares.” (BRASIL, 1876, p. 76).

De acordo com esse relatório do Ministério do Império, em cinco anos, a contar do mesmo documento do ano de 1871, foram criadas em Alagoas 16 escolas. O relatório de 1878, publicado no ano de 1879, pouco tempo após a publicação da Reforma Leôncio de Carvalho, não traz maiores dados acerca da instrução pública nesta província, quando Leôncio de Carvalho, que o assina, destaca que “reporto-me à notícia que se encontra no Relatório que anteriormente apresentei, e à qual tenho apenas que accrescentar o resultado dos exames geraes de preparatorios, prestados em novembro do ano findo, nas províncias do Ceará e Maranhão” (BRASIL, 1878, p. 13).

Tabela 1 – Escolas Públicas de Instrução Primária nas províncias brasileiras - 1871

Província	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
Alagoas	70	48	118
Amazonas	25	8	33
Bahia	225	60	285
Ceará	138	83	221
Espírito Santo	50	14	64
Goyaz	46	26	72
Maranhão	73	44	117
Mato Grosso	18	6	24
Minas Geraes	473	81	554
Pará	84	47	131
Parahyba	68	29	97
Paraná	54	26	80
Pernambuco	184	138	322
Piauí	39	21	60
Rio Grande do Norte	51	20	71
Rio de Janeiro	196	155	351
Santa Catharina	52	41	93
S. Paulo	266	160	426
S. Pedro do Rio Grande do Sul	156	90	246
Sergipe	75	51	126

Fonte: Relatório do Ministro do Império de 1871 (publicado em 1872). Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1871_00001.pdf.

Já o relatório do Diretor de Instrução Pública de Alagoas do ano de 1875, o Sr. Antonio Martins de Miranda, nos permite conhecer mais dados acerca da temática na década de 70 do século XIX. Diz o documento que no anterior, 1874, a população em idade escolar (compreendida entre 6 e 15 anos) era de 78.672 (39.918 homens e 38.754 mulheres). Destes, apenas 9.473 frequentavam escolas (5.445 homens e 4.028 mulheres). O texto ainda contabiliza aqueles que não frequentavam as escolas: 34.473 meninos e 34.726 meninas. Esses dados nos permitem observar que para cada aluno matriculado, existiam sete sem matrícula – levando em consideração apenas os alagoanos com idade entre 6 e 15 anos.

O documento atesta que apenas 26.046 homens e 15.814 mulheres (livres), e 32 homens e 21 mulheres (escravos) sabiam ler, totalizando 41.913 alagoanos. Dizia o relatório, existirem 120.338 homens e 140.870 mulheres (livres) e 17.881 homens, e 17.807 mulheres (escravos) analfabetos, totalizando 306.096 pessoas. Para cada alagoano letrado, havia sete não letrados. Considerando apenas a população escrava, para cada alfabetizado, havia trezentos e setenta analfabetos, proporção infinitamente maior do que entre as pessoas livres.

Sobre o ensino primário, o Relatório da Diretoria de Instrução Pública de Alagoas de 1875 atesta o número de 6.349 matrículas, distribuídas em “aulas” públicas (5.674) e particulares (675). Sobre o ensino secundário, diz que está:

Distribuido por oito aulas de humanidades, que completa o Lyceu de Maceio, por duas cadeiras de linguas franceza e latina em a cidade de Penedo e por tres collegios particulares do sexo masculino e um do feminino, na capital, nos quaes ensinam-se disciplinas comprehendidas n'esta divisão da instrucção (ALAGOAS, 1875, p. 20).

Na análise dos documentos oficiais utilizados para esta pesquisa não encontramos números tabelados de matrículas no ensino secundário, mas destacamos que por não existirem escolas profissionais na província, os jovens, depois de “percorrer o estrito círculo d’este ensino”, acabam desembocando no ensino superior, especialmente nos cursos de Direito e Medicina. O Diretor de Instrução Pública, ainda lamentando a falta de recursos do governo provincial, pede para o Império “criar instituições profissionais; o governo central tem de providenciar n’este sentido, se não quizer ver o Brazil atulhado de bachareis. E ha de fazel-o, ja que a iniciativa particular, sobre este objecto, é tão improductiva que não tem qualificação” (ALAGOAS, 1875, p. 21).

Segundo o relatório analisado, haviam 70 escolas públicas para homens e 58 para mulheres, totalizando 128 escolas (o relatório do

Ministro do Império de 1871 trazia o número de 118 escolas; o que nos permite saber que em quatro anos, apenas dez escolas públicas foram criadas em Alagoas). Ainda existiam 96 escolas particulares “para ambos os sexos” e mais 04 escolas exclusivas para meninos e 01 exclusiva para meninas.

Sobre as condições de trabalho docente, o relatório alagoano de 1875 destaca aspectos que, infelizmente, ainda se perpetuam atualmente: o pouco investimento, a baixa remuneração docente, esta, um dos fatores que contribuem para desvalorização da profissão e desmotivação do magistério:

Em Alagoas é este o vício radical da instrução nos dous gráus, não obstante pertencer-lhe a segunda verba do orçamento provincial. As despezas com a instrução applicam-se ora ao material, ora ao pessoal docente; das primeiras me occuparei em breve, das segundas direi já e rapidamente o que penso.

Em quanto a provincia pagar professores primarios á seiscentos e oitocentos mil réis, annuaes, em quanto der aos lentes de linguas e sciencias o ordenado de cem mil réis, mensaes, em quanto conceder aos mais empregados os escassos vencimentos que hoje teem – a sua instrução ha de conservar-se no estado actual de atraso, desservida sempre ha de ser. (ALAGOAS, 1875, p. 21).

A visão da sociedade alagoana do Diretor de Instrução Pública nos chama atenção no relatório, quando afirma que “grande parte da juventude, e até da velhice, foge das mezas do estudo para sentar-se ás bancas do jogo, onde malbaratam ou o tempo precioso, que é dinheiro, ou o tempo, dinheiro e saúde, que são a vida” (ALAGOAS, 1875, p. 04). Sobre a evasão no ensino primário, pede medidas mais duras “no sentido de ser obrigatoria a freqüência ás escholas para os mesmos menores” (ALAGOAS, 1875, p. 05).

Esses dois discursos nos levam à compreensão de que a evasão e o abandono no ensino primário eram atribuídos à falta de interesse de uma sociedade que não se interessava pelo estudo. No mesmo relatório

afirma o Diretor de Instrução Pública, ao defender a obrigatoriedade do ensino: “Communicam-me alguns professores que varios paes mandam os filhos á eschola, sem lhe dar livros, e ás reclamações n’este sentido respondem que não têm dinheiro para compral-os, possuindo-o para outros fins, quiça , ilegítimos” (ALAGOAS, 1875, p. 08). Sabemos, entretanto, que para a continuidade da trajetória escolar, é fundamental garantia de acesso (vagas) e permanência (condições). Nenhum desses dois fatores estavam acessíveis aos alagoanos da segunda metade do século XIX.

O Inspetor Antonio Martins de Miranda acaba não considerando, assim, uma característica da sociedade alagoana descrita por ele mesmo neste relatório de 1875: a falta de oportunidades de emprego e a pouca diversificação da economia. “Nas Alagoas, a agronomia e a agricultura, tão difficeis porque complexas, são praticadas pelo feitor ignaro e pelo escravo embrutecido” (ALAGOAS, 1875, p. 03).

A concentração de renda e a falta de oportunidades para as classes populares nas Alagoas, já abordados anteriormente, ainda podiam ser observados em outra fala do Diretor da Instrução Pública: “São tantos os que exploram as forças phisicas da criança, com detrimento de sua educação intelectual; tantos que dizem não querer que os filhos saibam mais do que elles [...]” (ALAGOAS, 1875, p. 08). Essa fala nos possibilita intuir que muitas famílias priorizavam o trabalho de seus filhos, em detrimento dos estudos, seja por necessidade (auxiliar no custeio das despesas da casa), seja pela falta de compreensão da importância da escola no futuro desses alunos, ou talvez pela associação das duas coisas.

Ao encaminhar o relatório para o presidente da província, o Inspetor Antonio Martins de Miranda diz que “melhor conhecimento tera a presidencia do estado da instrucção nesta provincia si attentar para os dados que nos são ministrados pela directoria geral da estatistica e fazendo sobre elles as reflexões que, certo, não escaparão á elevada percepção de V. Exe.” (ALAGOAS, 1875, p. 04).

Tais falas do Diretor de Instrução Pública de Alagoas podem ser interpretadas a partir das contribuições de Paulo Freire (2019a) que

compreende a educação como uma forma de intervenção no mundo. Apesar da máxima de Freire surgir aproximadamente cem anos depois do relatório escrito pelo Sr. Miranda no ano de 1875, parece ser um pensamento atemporal. Ao apresentar o relatório ao Presidente da Província, o Diretor de Instrução Pública reforça a importância de que os dados contidos no documento pudessem balizar políticas públicas a serem implementadas. Miranda reforça em vários trechos a importância da instrução para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

Sobre isso, Freire afirma que:

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista, à sua maneira, progressista pela metade. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. (FREIRE, 2019b, p.97)

Começamos a refletir, a partir dessa fala de Freire, acerca das opiniões contidas no relatório citado. Não localizamos a biografia do inspetor Miranda, o que sabemos é que ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública em Alagoas na segunda metade do século XIX e que este era um cargo de indicação política (do Presidente da Província), num lugar caracterizado por uma economia escravocrata, agrária e monocultora. Ao ler o documento, encontramos indícios de que Miranda conhecia as causas dos problemas sociais que respingavam no campo educacional.

Além do comentário sobre as relações de trabalho no campo, canavieiro, e sobre as dificuldades de famílias pobres em custear material escolar, ele considerava que “E’ burlada toda e qualquer reforma que se busque fazer si não tiver por si o auxilio perseverante do governo, do professor e do pae de famílias” (ALAGOAS, 1875, p. 06). O Diretor de Instrução Pública sabia que Estado (acesso e permanência), professor

(práticas pedagógicas) e família (acompanhamento) eram imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo.

Possivelmente ele também visualizava que a falta de atenção do governo e que a concentração de renda, resultante do ambiente monocultor canavieiro que produzia a riqueza da elite alagoana, impactavam negativamente na educação. Esse último ponto não foi citado no texto. Às causas históricas dessas condições de vida dos alagoanos no período não foram comentadas.

Contudo, Miranda, indicado pelas elites para o cargo, talvez tenha optado não por confrontá-la, a responsabilizando pelas mazelas sociais da província. Invés disso, usou sua função pública, para, como teoriza Freire, propor intervenções no mundo. Duas ideias contidas no relatório ainda podem atestar esse juízo: a defesa da obrigatoriedade do ensino e a maior atenção que deveria ser dada ao ensino feminino.

Outros dados desse período são apresentados por Craveiro Costa, que foi no século XX, Diretor da Instrução Pública em Alagoas. Craveiro Costa (2011, p. 45), em texto publicado originalmente em 1931, tece o seguinte comentário sobre a situação da instrução no ano de 1876: “Depreende-se desse remata da informação oficial que a culpa da penúria pedagógica e administrativa do ensino público era do governo da Província, a cujo cargo estavam a fiscalização do ensino, a situação do magistério e a instalação conveniente das escolas”.

O primeiro ano da República, mesmo evidenciando um crescimento do número de escolas, que saltou de 116 em 1876 para 184 ano de 1889, observamos, segundo Costa (2011, p. 46) que “o novo regime político seguiu, em matéria de instrução pública, a tradição do antigo regime”. Para ele, tanto antes (monarquia) como agora no republicanismo, “a ação oficial continuava como dantes: a criação da escola e a nomeação do professor de acordo com os desejos dos chefes políticos” (COSTA, 2011, p. 46).

Ainda existe um relato sobre a remuneração docente no ensino público, considerada baixa, o que incentivava os professores a optarem

pela iniciativa privada. A falta de fiscalização do poder público ainda contribuía para agravar a situação do ensino na segunda metade do século XIX. Quanto ao ensino secundário, apenas o Liceu de Maceió e uma escola na cidade de Penedo são citadas como referência (COSTA, 2011).

No ensino secundário, Ivanildo Gomes dos Santos (2012) nos apresenta uma situação de precariedade, e poucas matrículas em 1871, apesar de neste ano existirem, além do Liceu Alagoano, as seguintes escolas privadas: em Maceió, o Colégio de São Domingos, Colégio de São José, destinados para alunos do sexo masculino, o Colégio de Nossa Senhora da Conceição e o Colégio de Sant'Anna, para o sexo feminino. Em Penedo, o Colégio de Nossa Senhora da Conceição, e em Alagoas (atual Marechal Deodoro), o Colégio de Nossa Senhora do Carmo.

Tabela 1 – Dados da Instrução Primária nas Alagoas (1835-1889)

Ano	Nº de escolas	Nº de alunos	População escolar
1835	29	1.160	20.000
1836	38	1.696	22.000
1867	104	5.234	50.000
1872	116	5.558	78.470
1889	184	6.458	120.000

Fonte: Costa (2011, p. 45)

Apesar de haver sete escolas secundárias, Santos (2012, p. 78) diz que “O descrédito do ensino secundário público aumentava cada vez mais, ao ponto de, em 1871, contar o Liceu com apenas 49 matrículas e as aulas de Penedo com 44, enquanto as instituições particulares obtiveram 220, sendo 165 rapazes e 55 moças”.

Os exames preparatórios só tiveram início em Alagoas no ano de 1875, como cumprimento do Decreto nº 5.249, de 02 de outubro de 1873, de dois anos antes, que determinava a criação dessas provas nas províncias que não possuíam faculdades. Eram realizados duas vezes por ano, nos meses de julho e novembro (SANTOS, 2012). Essa ação acabou con-

tribuindo para o aumento das matrículas no ensino secundário tanto no Liceu Alagoano, quanto nas instituições privadas.

Abelardo Duarte (1961) narra que esses exames foram suspensos no ano de 1882, por falta de recursos da província em custear sua realização, voltando a serem realizados anos depois, de forma descontínua. O Liceu, que não possuía prédio próprio até o final do Império e sofria da falta de credibilidade da população. O historiador ainda expõe sobre as aulas no neste estabelecimento no momento histórico estudado, que “rareou a frequência a ponto de diversas aulas serem frequentadas por poucos discípulos, e algumas não terem nem um só aluno matriculado, indo esta decadência se acentuando de ano a ano” (DUARTE, 1961, 63).

No que se refere às aulas noturnas, Mailza da Silva Correia (2011) resume a situação entre 1870 e a Proclamação da República:

No período entre 1870 a 1889, foram localizadas em torno de 31 escolas noturnas, distribuídas por várias cidades, como Maceió, Penedo, Porto Calvo, Santa Luzia do Norte, Passo de Camaragibe, São Miguel dos Campos, Pilar e Atalaia. Nota-se um número relativamente expressivo de escolas, entretanto, o tempo de funcionamento delas era muito curto e pouco proveitoso pela frequência irregular dos alunos. O que se leva a supor que o ensino para esse público não era prioridade para alguns governantes da província, haja vista as constantes alegações de falta de recursos para manter tais escolas. Apesar dos governos da província de Alagoas terem criados escolas noturnas sua existência tinha vida curta (CORREIA, 2011, p. 113-114).

Correia (2011) narra uma condição de descontinuidade de políticas públicas voltadas para o fomento das escolas noturnas. Nota-se que na época não existiam políticas de estímulo à permanência desses alunos, como, por exemplo, a alimentação na escola ou custeio de materiais de estudo. O público atendido nessas turmas era geralmente, de trabalhadores e pobres. A baixa assiduidade dos estudantes provavelmente se deve à fatores como o cansaço físico, depois de uma jornada de

trabalho, falta de recursos para aquisição de materiais, necessidade de trabalho, etc.

Sobre o ensino infantil, Elza Maria da Silva (2009) nos narra que apenas no ano de 1926³ é que há registros da construção de um jardim de infância público em Alagoas. Na década de 70 do século XIX, marco inicial deste estudo, a pesquisadora nos faz o seguinte relato, nos apresentando subsídios para compreensão de como ocorreu o ensino destinado a crianças:

O que se sabe é que o funcionamento de salas de aulas públicas e particulares, sem indicação de idade exata das crianças que lá estudavam, constando, apenas, que ali se dava o ensinamento das primeiras letras para crianças ou para quem estivesse interessado (SILVA, 2009, p. 56).

O que nos é exposto por Silva (2009) e Costa (2011) nos outorga deduzir que possivelmente não existiram escolas para o ensino infantil durante todo o século XIX em Alagoas, tanto durante o Império, como nos primeiros anos após o estabelecimento da República, já que não foram encontrados registros que comprovem a ocorrência dessas turmas.

Elcio de Gusmão Verçosa (2015) afirma que na chegada da República, das escolas públicas alagoanas, apenas uma possuía prédio próprio, construído com a finalidade de ser uma escola, ou seja, planejado estruturalmente para tal finalidade. As demais funcionavam em casas alugadas, espaços adaptados para funcionar como salas de aula.

A pesquisadora Andreza Mayara Lins de Oliveira (2019) contribui com nosso estudo ao nos trazer elementos sobre a temática do ensino para os negros alagoanos no final do século XIX. Ao analisar os mapas escolares das cidades de Maceió, Penedo e São Miguel dos Campos, en-

3 Costa (2011) afirma que o primeiro jardim de infância público foi criado em 1925, por ele mesmo, quando ocupou a função de Diretor do Grupo Escolar Diégues Júnior. Pelo relato, podemos supor que essa criação não ocorreu em prédio erguido especificamente para tal finalidade, como citado por Silva (2009).

tre os anos de 1835 e 1880, constatou a pesquisadora que a maioria dos alunos dessas escolas de primeiras letras eram pardas, quantidade até mesmo maior do que o de crianças brancas. Já àquelas consideradas como crioulas, pretas e ‘quase brancas’, representavam menos de 1% das matrículas nessas turmas.

É importante perceber que os espaços escolares, ainda que fosse públicos, não eram democráticos. Crianças não-brancas estiveram ocupando espaços, ainda que de forma gradativa, principalmente pela existência da escravidão nas Províncias brasileiras. Apesar de “livres”, poucas eram aquelas que podiam frequentar as aulas e mais poucas ainda eram aquelas que conseguiam prosseguir com seus estudos, principalmente quando a maioria esmagadora dessa população era pobre (OLIVEIRA, 2019, p. 107).

Uma iniciativa criada pelo governo alagoano, após a publicação da Lei do Ventre Livre, em 1871, dizia respeito à oferta de ensino para recém libertos: os “menores ingênuos”. Foram as colônias. Esses espaços escolares tinham por objetivo oferecer ensino de primeiras letras, ensino agrícolas e educação moral para crianças pobres, recém libertas, órfãos e índios (SANTOS, 2011). Foi um empreendimento que durou pouco tempo em Alagoas, possuindo apenas duas colônias criadas e pouco tempo depois, fechadas.

Quanto aos estabelecimentos de colônia na província, temos conhecimento de duas, mas que foram de povoamento: a Colônia Leopoldina, fundada ainda na primeira metade do século XIX, e a colônia de São Francisco, situada em Porto Real do Colégio, esta criada para receber os retirantes da seca, que vinham do norte do Brasil. Nesta, o governo implanta em 1878, duas aulas de primeiras letras, uma para cada sexo. No mesmo ano ela fora extinta. A maior parte dos retirantes, segundo a fala do presidente da província, de 1879, Cincinato Pinto, retornaram para sua terra. Entretanto, as aulas continuaram, mas depois foram fechadas ainda na presidência de Cincinato Pinto, alegando que eram frequentadas por poucos (SANTOS, 2011, p. 107).

O fechamento das colônias pouco tempo depois de sua abertura, demonstra novamente uma política de descontinuidade e de pouca atenção que o poder público alagoano deu aos pobres e negros (que na maioria dos casos, eram o mesmo tipo de pessoa). Santos (2011) ainda atesta que a instrução dos negros se dava, na quase totalidade dos casos, àqueles na condição de libertos, priorizando ensinar a ler, escrever, contar, condutas morais e religiosas – o que acabava afastando o negro de sua herança cultural africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados observados nos expõem um retrato sombrio da instrução pública alagoana no recorte temporal de 1871 a 1889. As vagas eram poucas, destinadas principalmente aos filhos das elites, sendo relegados aos pobres e escravizados (Império). Havia pouco incentivo do poder público para abertura e manutenção de escolas, que funcionavam em espaços alugados, adaptados para se tornarem sala de aula. Algumas iniciativas acabaram não sendo contínuas, contribuindo para que não se concretizassem.

Demerval Saviani (2021) nos ajuda no entendimento desse contexto quando afirma que a falta de um sistema educacional brasileiro no século XIX acabou contribuindo para que tal situação se instaurasse nas províncias – no caso do estudo, em Alagoas. Temos diante do exposto, um problema histórico, que se perpetuou nas décadas seguintes, chegando até o século XXI nas Alagoas. Saviani, então, nos exhibe a seguinte condição da educação nacional: “nem chegamos ainda a poder discutir o problema qualitativo, dado que o déficit quantitativo é de tal ordem que esse problema não pode sequer ser posto (SAVIANI, 2021, p. 99).

Discutir acerca da história da educação alagoana é isso (infelizmente, em qualquer momento histórico analisado): se deparar com péssimas condições de trabalho, de estrutura para funcionamento das escolas e número insuficiente de vagas. Não universalizamos o acesso à escolari-

zação de nossa população. Continuamos com uma das maiores taxas de analfabetismo do país – condição que se perpetua desde o século XIX.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Relatório do Diretor de Instrução Pública de Alagoas. Maceió, 15 de fevereiro de 1875.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Reforma do ensino secundario e superior: parecer e projecto (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882.** Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>. Acesso em 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do anno 1871 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 14ª Legislatura.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1872. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1871_00001.pdf. Acesso em 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do anno 1876 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 16ª Legislatura.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1877. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1877_00001.pdf. Acesso em 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do anno de 1878 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1878_00001.pdf. Acesso em 02 out. 2021.

COSTA, Craveiro. **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas & outros ensaios.** Maceió, EDUFAL, 2011.

CORREIA, Mailza da Silva. A educação popular no Brasil Império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889). 2011, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 62ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

IBGE, Recenseamento do Brazil em 1872, Rio de Janeiro: Typographia G. Leuzinger, s.d. [prov. 1875]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes>. Acesso em 10 set. 2021.

OLIVEIRA, Andreza Mayara Lins de. **Ler e escrever na Província de Alagoas: uma análise social sobre a instrução pública alagoana – 1835 a 1875.** 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. **O saber histórico escolar no Liceu Alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente.** 2012, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2012.

SANTOS, Monica Luise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890).** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Elza Maria da. **A educação infantil em Alagoas: (re)construindo suas raízes.** Maceió: EDUFAL, 2009.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história e histórias.** Maceió: EDUFAL, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Adlene Silva Arantes

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2014). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e Graduada em Pedagogia também pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE - Campus Mata Norte (FFPNM), coordenadora do Programa de Pós-Graduação PPGE- Mestrado Profissional de Educação. Lidera o Grupo de Estudos Étnico- racial e Ambiental- GERA. É pesquisadora dos grupos de pesquisa: do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita - UFMG e do Centro de Pesquisa em História da Educação - GEPHE- UFMG.

Adriana de Andrade Santos.

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior GREPHES/UFS/CNPq; Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: drikaduda1996@hotmail.com

Alessandra de Oliveira Santos

Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/UFG, mestrado em Educação pela Faculdade de Educação/UFG, especialização em Metodologia do Ensino Superior, sendo graduada em História/UFG. Servidora pública da Secretaria da Educação de Goiás com o cargo de professora PIV, ocupando a função de Técnica Pedagógica da Superintendência de Ensino Médio, especificamente compondo a equipe responsável pela redação do currículo (BNCC - Base Nacional Comum Curricular) do Estado de Goiás, tendo coordenado a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, subordinada a Gerência de Ensino Médio.

André Mendes Salles

Possui graduação e mestrado em História, respectivamente, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Pernambuco e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) desta mesma instituição.

Ane Luise da Silva Mecenas Santos

Pós-doutorado em Educação pelo PPED/UNIT. Professora Adjunta do Departamento de História do CERES e do Mestrado em História dos Sertões (MHIST) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2017). Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (2011). Especialista em Ciências da Religião. Licenciada (2005) e bacharel (2010) em História pela Universidade Federal de Sergipe. Pesquisadora associada aos seguintes grupos de pesquisa: Sertões Coloniais (SERCOL), Arte, Cultura e Sociedade no Mundo Ibérico (séculos XVI a XIX), Jesuítas nas Américas e História da Educação no Nordeste (GPHEN). Atualmente é sócia da The Renaissance Society of America e da Société internationale d'études jésuites.

Bárbara da Silva Santos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT, 2017); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2014); Membro do Grupo de Pesquisa de História da Educação no Nordeste (GPHEN) e do Grupo de Pesquisa

Pensamento Educacional Brasileiro: histórias e políticas. Pesquisadora em História da Educação, com ênfase em Intelectuais, imprensa periódica e impressos.

Carlos Tibúcio de Araújo Abreu

Licenciado em Pedagogia e Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e especialista em Gestão Escolar pela mesma instituição. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT – Sergipe), membro do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN).

Cristiano Ferronato

Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Mestrado (2006) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2001), Líder do grupo de pesquisa História da Educação no Nordeste -GPHEN/UNIT/CNPq. Professor na Universidade Tiradentes (UNIT), atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Editor Chefe da Revista Interfaces Científicas Educação 2013, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes desde 2015, membro do Comitê de Científico da Unit e Pesquisador do Instituto de Tecnologia e Pesquisa-ITP. Coordenador do FORPRED-NE ANPED 2021-2023. Sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. E-mail: cristianoferronato@gmail.com

Desiré Luciane Dominschek

Pós doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora e pesquisadora do Centro Universitário UNINTER líder do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e pesquisas em História, educação sociedade e política – GHESP - Email: desire.d@uninter.com. desiredominschek@hotmail.com

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPED/Uerj, com período de estágio no exterior financiado pela Capes, realizado no programa de Pós-graduação em Memória e Crítica da Educação da Universidad Alcalá (Madri - Espanha), mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Líder do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Ensino de Música - NEHEMus e Líder-adjunto do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Memória - Nehme.

Erica Oliveira Paixão

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, possui graduação em Música pela Universidade Federal do Piauí (2019). É professora de musicalização infantil e Técnica e Expressão Vocal da Escola de Música Haendel. Participou do Núcleo de Educação História e Memória-NEHME, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. É membro do Núcleo de Pesquisa de Educação, História e Ensino de Música - NEHEMus vinculado a Coordenação do Curso de Música e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Érika Porceli Alaniz

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus de Campo Grande, MS.

Fabiana Sena

Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Pós-doutorado em História da Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013). Professora Associada no Departamento Metodologia da Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (CNPq/UFPB).

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Integrante do grupo Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Igor Adriano de Oliveira Reis

Graduado em Engenharia de Alimentos pela Universidade Tiradentes; especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Tiradentes; mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Sergipe; doutor em Engenharia de Processos pela Universidade Tiradentes. Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFS). Atualmente exerce as funções de Diretor de Ensino no Instituto Federal de Sergipe Campus São Cristóvão.

Joana Rita Barral Lopes Vieira

Licenciada em Pedagogia - na Escola Superior de Educação de Bragança/ Instituto Politécnico de Bragança/Portugal (2009). Mestre em Educação Ciências da Educação na área de especialização em Educação Intercultural Instituto de Educação/ Universidade de Lisboa/Portugal (2012). Doutora em Educação (CNPq) Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do grupo de pesquisa HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (CNPq). E-mail: marialaranja@gmail.com

João Paulo Gama Oliveira

Professor do Departamento de Educação (DEDI) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho-Araraquara (2021-2022). Líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq) e integrante dos Grupos de Pesquisa Relicário (DED/UFS/CNPq) e Heduca (UFPEL/CNPq).

Joaquim Tavares da Conceição

Doutor em História (2012) pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, Mestre em Educação (2007) e Graduado em História pela Universidade Federal de Sergipe (1993), Especialização em Direito Processual pela Universidade Federal de Santa Catarina, Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes (1996). Professor titular da Universidade Federal de Sergipe com atuação no Colégio de Aplicação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS) e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFS). Líder do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS). Coordenador do Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (UFS). Sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

Jonathas de Paula Chaguri

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, Colegiado de Pedagogia. Participa do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) e do Grupo de Estudo Étnico-Racial e Ambiental (GERA) cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Josefa Eliana Souza.

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior GREPHES/UFS/CNPq. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Professora Associada II do Departamento de Educação e membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. E-mail: elianasergipe@uol.com.br ; profelianaufs@gmail.com.

Josineide Siqueira de Santana

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), Professora da Rede Pública Estadual de Sergipe. E-mail: josi-siqueira2010@hotmail.com

Laís Bandeira Briski

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, onde foi bolsista de iniciação com bolsa da Fundação Araucária. Especialização em Terapia Cognitivo Comportamental em Saúde pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. conclusão prevista para 2024.

Lia Machado Fiuza Fialho

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. Editora da revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Pesquisadora produtividade CNPq.

Luana de Jesus Santos

Graduada em Pedagogia pelo Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe. Foi bolsista de iniciação científica (CNPq/UFS) entre os anos de 2017 e 2019 atuando nos seguintes projetos: “A educação primária em Itabaiana na primeira metade do século XX” e “A educação primária nas escolas isoladas de Itabaiana/SE (1888-1935)”. Integrante do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq).

Lucas Antônio Feitosa de Jesus

Graduado em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe; especialista em Filosofia pela Faculdade Internacional Signorelli; mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe. Atualmente é servidor público federal exercendo suas funções como técnico-administrativo em educação no Instituto Federal de Sergipe Campus Socorro.

Magno Francisco de Jesus Santos

Professor Adjunto do Departamento de História e docente do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Integrante dos grupos de pesquisa “Teoria da História, Historiografia e História dos Espaços” e “Espaços, Poder e Práticas Sociais”. E-mail: magno.santos@ufrn.br

Marcos Vinicius Francisco

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente, SP. Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), junto ao Departamento de Ciências do Movimento Humano (DMO) e Programa de Pós-graduação em Educação (PPE).

Maria Cecília de Paula Silva

Estágio Sênior pós-doutoral bolsista CAPES (proc.99999.06990/2014-02) em sociologia e antropologia, Université de Strasbourg, França (2015-2016). Pós-Doutora em sociologia/educação, Cooperação Internacional CAPES/COFECUB, Université de Strasbourg, bolsista CAPES (proc.0963-11-9) (2011-2012). Pesquisadora CAPES (Programa CAPES Print); Pesquisadora Université de Strasbourg (MISHA). Profa. Associada Programa de Pós-Graduação e Graduação, Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia. Editora Associada da Revista Entreideias (2005-2010 e 2017-2022): educação, cultura e sociedade/FACED-UFBA. Coordena o

grupo de pesquisa HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (CNPq). E-mail: cecilipaula@gmail.com; ceciliadepaula.ufba@gmail.com; mcecili@ufba.br

Maria Verônica Barbosa dos Santos

Graduada em História Licenciatura e Administração Pública pela Universidade Federal de Sergipe; especialista em Recursos Humanos pela Faculdade São Luiz de França; mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe. Atualmente é técnica-administrativa em educação pelo Instituto Federal de Sergipe exercendo o cargo de administradora no Campus São Cristóvão.

Mariana Padovan Farah Soares

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Campus de Presidente Prudente, SP. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Maristela do Nascimento Andrade

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Mestre em História, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Graduação em Pedagogia Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA), Graduação em Ciências Naturais, pela Universidade Tiradentes (UNIT). Pesquisadora do Grupo de pesquisa CNPq História da Educação no Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq).

Melânia Mendonça Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora titular aposentada da Universidade Federal de Campina Grande e integrante do corpo docente do Mestrado Acadêmi-

co em Educação da referida Universidade, vinculada à Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais.

Nayara Alves de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Professora da Rede Estadual de Educação de Sergipe e Rede Municipal de Educação de Aracaju. E-mail: naalves10@hotmail.com

Niédja Maria Ferreira de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na Unidade Acadêmica de Educação e no Mestrado Acadêmico em Educação, vinculada à Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais. Desenvolve atividades de pesquisa nos temas: educação de surdos, política de inclusão, história da educação e narrativas (auto)biográficas

Olivia Moraes de Medeiros Neta

Possui doutorado em Educação, mestrado em História e graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atua como professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: olivia.neta@ufrn.br

Pâmella Tamires Avelino de Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande e Doutoranda no PPGE/UFPB. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Patrícia Batista dos Santos

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED-UNIT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq). E-mail: prof.patriciabs@gmail.com

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Possui Graduação em Ciências Sociais (2000) e Mestrado em Educação (2004) pela Universidade Federal de Sergipe, doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pós-doutoramento na Universidade de Lisboa. Professora do Centro de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Lidera o Grupo de estudos e pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades. (GEPIFHRI) e é membro pesquisador do Grupo Historiar - Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Educação da UFMG e do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Educação de Mulheres no Brasil da UFRN/UERJ.

Rísia Rodrigues Silva Monteiro

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-UFS (2020); mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-UFS (2016); graduanda em Pedagogia pela Universidade Tiradentes-UNIT (2019); especialista em docência do Ensino Superior pela Faculdade Estácio de Sergipe (2014), graduada em Comunicação Social (habilitação Jornalismo) pela Universidade Tiradentes-Unit (1994). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED) e associada da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

Rita Diana de Freitas Gurgel

Professora Associada II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisa sobre movimentos sociais, história da educação profissional e formação inicial e continuada de professores. E-mail: r.dianafg@gmail.com

Rosa Lydía Teixeira Corrêa

Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo; Pós-doutorado em História da Educação pela Universidade de Salamanca/Espanha; Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Instituições Escolares no Brasil. Realiza estudos sobre ideário educativo, saberes e formação de professores no Brasil; cultura material escolar, história da escola primária no Brasil e livros escolares.

Silvânia Cristina Borges de Paiva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: silvaniacbpaiva@gmail.com

Stefane Rodrigues Colman

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT) na linha de pesquisa Educação e Formação Docente. Graduada em Letras/Inglês, foi, também, aluna de Iniciação Científica e Bolsista - PIBIC/ CNPq, conquistando o segundo lugar na premiação de melhor trabalho científico do Programa de Iniciação Científica PIBIC - CNPq/FAPITEC. Atuou como tradutora e intérprete para Oral Roberts University.

Vivia de Melo Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora vinculada ao Departamento de Fundamentação da Educa-

ção (DFE) do Centro de Educação (CE) da UFPB. Desenvolve pesquisas no campo da História da Educação, com ênfase na História da Educação paraibana, História das Instituições Escolares e Ensino Secundário.

Viviane Vieira Santos Matos

Mestre em Educação com ênfase em História da Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT) 2018/2020. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Universidade Tiradentes (UNIT) 2018. Graduada em História pela Universidade Tiradentes (2015). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq) UNIT, com ênfase nos estudos voltados a instrução no século XIX do Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1882-3243>.

