

#ESHE

I Encontro Sergipano  
de História da Educação

# COMPREENSÕES HISTORIOGRÁFICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA



Criação Editora

Cristiano Ferronato  
Joaquim Tavares da Conceição  
**ORGANIZADORES**



**#ESHE**

I Encontro Sergipano  
de História da Educação

**COMPREENSÕES HISTORIOGRÁFICAS  
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Organizadores  
Cristiano Ferronato  
Joaquim Tavares da Conceição

**ISBN**

**978-85-8413-260-7**

**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



**#ESHE**

I Encontro Sergipano  
de História da Educação



# COMPREENSÕES HISTORIOGRÁFICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CRISTIANO FERRONATO  
JOAQUIM TAVARES DA CONCEIÇÃO  
ORGANIZADORES



Criação Editora  
Aracaju | 2022



Copyright 2021 by Cristiano Ferronato; Joaquim Tavares da Conceição

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

F396c	<p>Ferronato, Cristiano; Conceição, Joaquim Tavares (Orgs.) Compreensões Historiográficas da Educação Brasileira / rganizadores: Cristiano Ferronato e Joaquim Tavares da Con- ceição.-- 1. ed.-- Aracaju, SE : Criação Editora, 2022. 268 p. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-8413-260-7</p> <p>1. ESHE. 2. Historiografia. 3. História. 4. Educação. 5. Memória. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.9 CDU 37.013</p>
-------	---

#### ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação – História.
2. História da Educação no Brasil.

FERRONATO, Cristiano; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares (Orgs.). **Compreensões historio-  
gráficas da educação brasileira**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. E-Book (PDF). ISBN  
978-85-8413-260-7

## INVESTIGAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Muito honrada com o convite dos organizadores, Prof. Dr. Cristiano Ferronato e Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição, resolvi dar um título ao prefácio que me foi solicitado. Não é muito comum, que os prefácios tenham títulos, e nem mesmo que, os leitores e leitoras se dediquem a dar alguma atenção ao texto que antecede os capítulos deste e de outros livros. Então, desde já fico grata por você ter chegado até aqui e convido a permanecer comigo por mais alguns parágrafos...

Enquanto lia cada uma das importantes contribuições que este livro traz, para a pesquisa no campo da História da Educação, me conscientizava da importância de ressaltar a pluralidade das investigações aqui tratadas. É muito comum, abrir livros de História da Educação, no século XXI, acerca de temáticas centradas em um ou dois eixos, como por exemplo: instituições escolares, cultura material escolar, disciplinas escolares, acervos documentais, centros de memória, impressos educacionais, profissão docente, entre outros.

Entretanto, como expressão das apresentações e discussões realizadas no “I ESHE – I Encontro Sergipano de História da Educação: A história da educação sergipana no bicentenário da Independência”, que ocorreu em outubro de 2020, de forma *on-line*, o livro possibilita um panorama do campo da investigação histórica educacional e mobiliza diversas fontes documentais, estabelecendo percursos metodológicos e interesses por objetos de estudo bem diversificados. Assim, a leitura de cada um dos capítulos descortina importantes reflexões, fundamentadas na experiência de pesquisadores e pesquisadoras com reconhecimento nacional e internacional, em diálogo com jovens mestres e doutores.

O Bicentenário da Independência de Sergipe aparece como “pano de fundo” da maioria das pesquisas que tratam de aspectos da ação pedagógica em terras sergipanas, nos séculos XIX, XX e XXI. Percebe-se também a interlocução “além fronteiras”, que avança por outras comemorações, como o caso do Bicentenário de marquês de Pombal (1699-1782) em Portugal e no Brasil.

As relações entre as dimensões “local, nacional e internacional” são visibilizadas, neste livro, por caminhos investigativos que tanto buscam o foco da análise em práticas desenvolvidas em uma instituição educacional, de modo um pouco mais circunscrito ou específico; quanto, em outros estudos, verifica-se a necessidade de ampliação do olhar, que se dedica a perscrutar e compreender a produção e circulação de impressos protestantes, de manuais pedagógicos e de livros didáticos.

Na continuação do diálogo, os grupos escolares, o ensino rural e os aprendizados agrícolas federais recebem o esforço e a competência de pesquisadores que analisam os processos de “formação e conformação” na educação brasileira.

As trajetórias de professores, e de intelectuais autores de manuais pedagógicos e de livros produzidos para o ensino de Geografia de Sergipe, são temáticas que abordadas por algumas das investigadoras desta coletânea. Leitores e leitoras encontram nestes capítulos um modo especial de valorizar “pistas sutis”, e de mobilizar processos metodológicos com estratégias especiais.

O desafio de preservar vestígios das práticas educativas e das ações de diferentes sujeitos envolvidos com o campo educacional, do passado e do presente, também foi tema de problematizações no evento, que inspirou a organização desta obra. Dois capítulos se dedicam, de forma mais detalhada, a abordar os processos de constituição e organização dos centros de memória e documentação da escola e da educação, a partir das experiências construídas no interior da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS).

As realizações do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem, bem como, as produções científicas de seus membros demonstram a contribuição do processo contínuo de formação de jovens pesquisadores que este coletivo, realiza há algumas décadas. Ressalta-se também a preocupação e o empenho deste grupo na salvaguarda, organização e disponibilização de fontes históricas para outros estudiosos e estudiosas.

Para encerrar, gostaria de lembrar que minha intenção nestas “mal traçadas linhas” é apenas valorizar o empenho dos organizadores do livro, bem como dos autores e autoras, e indicar aspectos do conteúdo que leitores e leitoras poderão apreciar com calma em cada uma dos capítulos.

Pode parecer estranho organizar um evento e um livro, durante o período de Pandemia da Covid-19, principalmente em seus anos mais letais, no caso brasileiro em 2020 e 2021. O empenho e a competência dos professores doutores Cristiano Ferronato e Joaquim Tavares da Conceição, a dedicação de todos os grupos envolvidos<sup>1</sup> na organização, o engajamento dos conferencistas convidados e o envolvimento dos participantes, permitiram intercâmbios de múltiplos sentidos. Mesmo de modo *on-line*, foi possível reencontrar amigos e amigas, fortalecer laços de afeto, assim como, realizar densas reflexões teóricas e metodológicas. O diálogo construído, em diferentes momentos, permitiu a troca de referências, de perspectivas de investigação, e o aprofundamento de aprendizagens significativas no campo da pesquisa historiográfica educacional.

Este livro, no meu modo de ver, materializa processos de resistências e de persistências, de valorização da pesquisa científica, de divulgação dos resultados e contribuições dos processos de formação

---

<sup>1</sup> O I Encontro Sergipano de História da Educação – ESHE foi uma iniciativa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: História da Educação no Nordeste (GPHEM/CNPq/Unit) e História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHEM/CNPq/UFS) em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – PPEM/Unit e da Universidade Federal de Sergipe – PPEM/UFS e o Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – CEMDAP e o apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação-SBHE.

e investigação desenvolvidos pelos programas de pós-graduação em educação. Os diálogos de pesquisadores e pesquisadoras, as estratégias desenvolvidas por grupos de pesquisa em diferentes regiões do país, e a organização de centros de memória e de documentação da escola e da educação registrados neste livro, possibilitam a renovação das energias e das esperanças para continuarmos na defesa da produção do conhecimento e de uma sociedade brasileira mais justa, diversa e inclusiva.

Desejo a você uma excelente leitura!

**Profa. Dra. Anamaria G. Bueno de Freitas**

Junho 2022



## APRESENTAÇÃO

Este livro reúne textos resultantes de investigações historiográficas, produzidos por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, a respeito de questões e objetos concernentes à educação brasileira. A proposta de organização dessa seleta de textos foi a de publicar e divulgar textos ou discussões apresentados pelos autores dos capítulos em atividades do “I ESHE – I Encontro Sergipano de História da Educação: A história da educação sergipana no bicentenário da Independência”, ocorrido em 2020, no âmbito dos seguintes eixos temáticos do evento: “Imprensa e impressos na História da Educação”; “Cultura escolar e disciplinas escolares”; “O Marquês de Pombal como objeto de pesquisa”; “Intelectuais e Educação”; “Instituições educativas e políticas educacionais” e “Patrimônio e Memória escolar”. Não obstante, os autores que puderam responder ao chamamento dos organizadores para essa publicação também ficaram livres para ampliar ou mesmo apresentar outras investidas historiográficas para compor este livro.

No primeiro capítulo, intitulado “Considerações acerca dos acervos da educação e da escola em Centros de Memória e Documentação”, de autoria de **André Luiz Paulilo**, o autor destaca a importância

---

<sup>1</sup> Realizado de forma remota, no período de 5 a 8 de outubro de 2020, o I Encontro Sergipano de História da Educação – ESHE foi uma iniciativa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: História da Educação no Nordeste (GPHEN/CNPq/Unit) e História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS) em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – PPED/Unit e da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS e o Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – CEMDAP e o apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação-SBHE.

dos Centros de Memória e Documentação da Educação para a produção de pesquisas na área da história da educação. Na discussão apresentada, André Paulilo se valeu de sua experiência na organização do acervo do Professor Júlio César de Mello e Souza, do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp (CME- FE/ Unicamp), para enfatizar aspectos relacionados com a composição dos acervos de centros de memória da educação e as questões relacionadas com a “memorialização de pessoas e instituições” processadas nesses espaços.

“Educação rural no Brasil: Da profusão de sentidos à ensaios propositivos” é o título do capítulo de autoria de **Antonio Carlos Ferreira Pinheiro**, em que o autor explora o estudo da educação rural tomando como objeto o processo de escolarização no meio rural paraibano. Para isso, Antonio Carlos apresenta “[...] confluências e divergências em torno das percepções de como deveria se caracterizar a educação rural”, e por último apresenta dois livros publicados nas décadas de 30 e 40 do século XX a respeito da educação rural.

**Carolina Ribeiro Cardoso da Silva** e **Vera Lucia Gaspar da Silva, Suzana Grimaldi Machado**, são as autoras do capítulo denominado “Glória e ornamento do magistério sergipano: a obra *Apostillas de Pedagogia* de Balthazar Góes em terras catarinenses”. Dentro dos estudos para localizar livros recomendados para a formação de professores no estado de Santa Catarina – da segunda metade do século XIX aos anos iniciais do século XX – as autoras identificaram o livro *Apostillas de Pedagogia*, de autoria de Balthazar Góes. Assim, no capítulo, as autoras estabelecem uma compreensão do manual de Balthazar Góes, articulando com outros manuais pedagógicos estudados por elas, “[...] visando identificar novos indícios da circulação do referido manual em Santa Catarina, as buscas foram retomadas e com outros manuais pedagógicos estudados por elas, discutindo “distâncias e vizinhanças” entre as obras e localizar indícios da presença das *Apostillas de Pedagogia* no cenário educacional catarinense”.

**Cristiano Ferronato e Ana Cristina de Sá**, no capítulo intitulado “O Jardim de Infância Pequeno Príncipe no Município de Nossa Senhora da Glória-SE: a literatura inspira a educação infantil no Sertão Sergipano”, proporcionam uma escrita no âmbito das investigações a respeito de instituições educativas e/ou escolares, trazendo a lume configurações da educação no município sergipano de Nossa Senhora da Glória. Sobretudo, destacam o trabalho com as fontes escritas da instituição e a produção de fontes orais, e o caráter educacional e assistencial da instituição investigada.

O capítulo “Brasil, Inglaterra e Estados Unidos da América: Circulação de impressos protestantes no Brasil oitocentista”, de autoria de **Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento e Jorge Carvalho do Nascimento**, interessados na investigação de estratégias de difusão, conformação de saberes e práticas religiosas e pedagógicas protestantes, tomaram como objeto os impressos protestantes que circularam no Brasil durante o século XIX, difundidos pela Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira/BFBS e da Sociedade Bíblica Americana/ABS, e estabelecem análises dos agentes de divulgação e locais de circulação desses impressos protestantes, apresentando um diálogo entre os estudos da história da educação com a história do livro.

No âmbito das discussões da história das disciplinas escolares, **João Paulo Gama Oliveira**, escreve o capítulo “A história das disciplinas em Sergipe: contribuições do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem para a consolidação de um campo de pesquisas”. Deste modo, o autor tem como foco uma discussão das produções acadêmicas, dentro do eixo temático da história das disciplinas escolares e acadêmicas, do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (GPDEHEA), produzidos entre os anos de 2008 e 2020, sob a orientação da Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves. O capítulo ressalta as disciplinas escolares ou acadêmicas investigadas pelos respectivos autores e os referenciais teóricos adotados pelas produções do grupo para a compreensão da história de disciplinas.

No capítulo intitulado “A preservação do acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS e a produção de pesquisas em História da Educação”, **Joaquim Tavares da Conceição**, centra sua discussão no “âmbito da temática da área da História da Educação que discute a organização e preservação de acervos de arquivos escolares ou da educação e/ou de centros de memória na sua dimensão de patrimônio histórico educacional”. Nesse intuito, o autor evidencia as ações de preservação do acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS custodiado no seu Centro de Pesquisa, Documentação e Memória (Cemdap), ressaltando as intervenções preservacionistas realizadas por meio da execução de projetos de pesquisas e a produção de dissertações e teses realizadas e que tomaram essa documentação como fonte para compreender historicamente o Colégio de Aplicação da UFS.

“A emergência dos estudos pombalinos: Portugal e Brasil”, é o título do capítulo de **Luiz Eduardo Oliveira**, o autor discorre a respeito dos estudos de portuguesas e brasileiros produzidas no contexto das comemorações relativas ao bicentenário do marquês de Pombal. Segundo o autor, “[...] a ação política do marquês de Pombal (1699-1782) sempre foi obscurecida por narrativas ficcionais e históricas que o representam como um mito bipolar, vilão e herói, acabando por torná-lo protagonista do período histórico em que viveu e que passou a levar seu nome. Essa mitificação, embora tenha se iniciado logo depois de sua queda, consolidou-se em 1882, nas comemorações do centenário de sua morte, quando, além dos debates na imprensa e nos meios políticos e acadêmicos, foi produzida e publicada uma grande quantidade de textos comemorativos”. Assim, ao mapear e discutir os textos relativos ao bicentenário de Pombal, o autor registra o teor das representações dessas publicações ao tempo em que oferece aos pesquisadores interessados nos estudos pombalinos importantes fontes de pesquisa.

O capítulo denominando “Os grupos escolares sergipanos e os heróis topográficos nas celebrações da emancipação política de Sergipe” é o texto escrito por **Magno Francisco de Jesus Santos**. O autor apresenta

configurações e sentidos dos grupos escolares sergipanos, na primeira metade do século XX, estabelecendo fases dessas instituições escolares fundados na capital e em municípios do interior do estado de Sergipe. O autor atrela sua análise dessas instituições com a cultura política educacional sergipana da época, e por fim arremata: “Ao monumentalizar os heróis intelectuais nos topônimos dos grupos escolares, ao recitar as poesias biográficas nas festas cívicas ou ensinar histórias nos grandes salões dos grupos escolares, professoras primárias se tornavam atrizes políticas e construíam uma cultura política educacional sergipana na qual o chão galgava uma coloração diferenciada: a inteligência do seu povo reafirmava a sua independência”.

**Marco Arlindo Amorim Melo Nery**, autor do capítulo “A base legal da constituição dos Aprendizados Agrícolas Federais: uma proposta civilizadora para o ensino agrícola”, apresenta uma compreensão de instituições federais promotoras do ensino agrícola no Brasil, discutindo o documento legal normatizador dos denominados “aprendizados agrícolas”, instituições escolares presentes em estados da federação brasileira. Marco Arlindo destaca, entre outros aspectos, que o documento legal estudado por ele determinava que os aprendizados agrícolas “[...] teriam a finalidade de formar trabalhadores aptos aos diversos serviços da propriedade rural, explorando-as, tendo em vista as modernas técnicas agrícolas. Nota-se a ênfase de um discurso cientificista como “mola mestra” para o desenvolvimento agrícola.”

O capítulo intitulado “Alfredo Montes (1877-1906): o educador e o seu legado” é o capítulo de autoria de **Simone Silveira Amorim**. A autora apresenta a trajetória do professor Alfredo Montes, a sua carreira docente em Sergipe, com destaque para sua atuação como professor do ensino secundário da cadeira de inglês no Atheneu Sergipense. Fontes utilizadas pela autora permitiram que ela enxergasse que “[...] o *habitus* de professor do ensino secundário foi paulatinamente sendo incorporado ao seu fazer profissional, corroborando para fortalecer a represen-

tação de professor competente e intelectual como mediador cultural, mas também engajado”.

O capítulo intitulado “Um grande futuro para Sergipe” (1897-1966), de autoria de **Vera Maria dos Santos**, é um estudo das obras *Chorografia do Estado de Sergipe*, de autoria de Luis Carlos da Silva Lisboa, de 1897, e da *Geografia de Sergipe*, de autoria de Acrísio Tôrres Araújo, de 1966, utilizadas como livros didáticos por estudantes e professores nos estudos das disciplinas Corografia e de Geografia. Para Vera Maria, “Uma característica que vale enfatizar é a força do pensamento evolucionista de Spencer nos livros analisados. Os autores sob o viés da evolução dispõem os seus conteúdos, deixando aflorar para os seus leitores, que haveria uma evolução dos setores primário, secundário e terciário, sendo inevitável, o desenvolvimento dos níveis econômicos, políticos e sociais do estado de Sergipe.”

Por fim, agradecemos as colaborações de todos os autores e convidamos a todos a apreciarem as escritas dos autores e seus objetos e percursos investigativos que tanto contribuem para a compreensão da cultura educacional brasileira.

Boa leitura!

**Cristiano Ferronato**

**Joaquim Tavares da Conceição**

## SUMÁRIO

- 5**      **Investigações Historiográficas na Educação: diálogos possíveis**  
Anamaria G. Bueno de Freitas
- 9**      **Apresentação**  
Cristiano Ferronato  
Joaquim Tavares da Conceição
- 17**     **Considerações acerca dos acervos da educação e da escola em Centros de Memória e Documentação**  
André Luiz Paulilo
- 35**     **Educação rural no Brasil: Da profusão de sentidos à ensaios propositivos**  
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
- 55**     **Glória e ornamento do magistério sergipano: A obra apostillas de pedagogia de Balthazar Góes em terras catarinenses**  
Carolina Ribeiro Cardoso da Silva  
Vera Lucia Gaspar da Silva  
Suzana Grimaldi Machado
- 81**     **O Jardim de Infância Pequeno Príncipe no município de Nossa Senhora da Glória-SE: a literatura inspira a educação infantil no Sertão Sergipano**  
Cristiano Ferronato  
Ana Cristina de Sá

- 105** Brasil, Inglaterra e Estados Unidos da América: Circulação de impressos protestantes no Brasil oitocentista  
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento  
Jorge Carvalho do Nascimento
- 123** A história das disciplinas em Sergipe: Contribuições do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem para a consolidação de um campo de pesquisas  
João Paulo Gama Oliveira
- 139** A preservação do acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS e a produção de pesquisas em História da Educação  
Joaquim Tavares da Conceição
- 161** A emergência dos estudos pombalinos: Portugal e Brasil  
Luiz Eduardo Oliveira
- 185** Os grupos escolares sergipanos e os heróis topográficos nas celebrações da emancipação política de Sergipe  
Magno Francisco de Jesus Santos
- 199** A base legal da constituição dos Aprendizados Agrícolas Federais: uma proposta civilizadora para o ensino agrícola  
Marco Arlindo Amorim Melo Nery
- 221** Alfredo Montes (1877-1906): o educador e o seu legado  
Simone Silveira Amorim
- 241** “Um grande futuro para Sergipe” (1897-1966)  
Vera Maria dos Santos



# CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ACERVOS DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA EM CENTROS DE MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO

■ André Luiz Paulilo

O propósito de compreender os modos de dar registro histórico para as práticas de formação e ensino anima as reflexões que se seguem aqui. Trata-se de considerações acerca da importância dos Centros de Memória e Documentação da Educação para a produção acadêmica na área da história da educação. Sem qualquer intenção de inventariar espaços de recordação e memória acerca da escola ou oferecer um quadro abrangente do trabalho dos centros de memória e documentação, apenas me ocupei de pensar sobre a importância que a pesquisa assume no interior desses órgãos. Tendo em vista que funcionam, predominantemente, como unidades de pesquisa acadêmica, base, sede ou espaço do desenvolvimento de estudos sobre a história da educação, da escola e dos processos de escolarização, importa uma reflexão acerca do tipo e do arranjo da documentação reunida e a lógica da sua preservação.

As contribuições dos Centros de Memória e Documentação da Educação para a pesquisa histórica, principal argumento que pretendo desenvolver aqui, implicam diferentes aspectos da construção da nossa memória educacional. A preservação de fontes que os Centros de Memória viabilizaram, mas também a sua atuação sobre os processos de memorialização de pessoas e instituições, bem como os padrões de entesouramento da memória e os esquemas interpretativos que ajudam

a perpetuar acerca da educação organizam as sessões em que o texto está dividido. Primeiro, sublinha-se a variedade das formas através das quais pudemos apoiar a pesquisa e preservação histórica dos registros e materiais escolares. Depois, importou considerar algumas das equivalências de tipo e arranjo da documentação. Seguem-se breves considerações acerca do que preferencialmente “memorializamos” no trabalho de preservação da documentação sobre a educação e a escola. Concluo, finalmente, com uma tentativa de perceber a associação entre o papel que os centros de memória e documentação cumprem na organização dos acervos da educação e da escola e no estudo da cultura material escolar e a renovação da historiografia da educação na passagem do século passado para este.

## 1, Arquivos sobre a Escola e a Educação

Iniciarei apresentando o Centro onde fui encarregado de organizar o acervo do Professor Júlio César de Mello e Souza, que muitos conhecem pelo pseudônimo de Malba Tahan, para, assim, situar a perspectiva da qual eu falo e adverti-los dos meus interesses e experiência pessoal.

Trata-se do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp (CME- FE/Unicamp), um órgão criado em 2001 com o objetivo de responder à política de ciência que acabou por fazer das universidades as maiores responsáveis pela produção e difusão de informações e de memória científica. A iniciativa então tinha como foco central a preservação de acervos históricos e patrimoniais da educação brasileira, mas inicialmente não assumiu a prerrogativa de constituir acervos. À época preferiu-se fazer do centro um espaço voltado para a realização de pesquisas e não um lugar organizado com vistas a receber pesquisadores interessados em documentos antigos ou raros (MARTINS; ROCHA, 2010). De modo que entre as principais realizações do período constam a organização dos acervos históricos de duas esco-

las centenárias de Campinas e uma estrutura de serviços que permitiu atuar em práticas pedagógicas de formação.

A partir de 2010, a incorporação do arquivo pessoal de Malba Tahan exigiu uma redefinição do regime de funcionamento do CME- FE/Unicamp que, atualmente, tem o tratamento e organização desse acervo como uma de suas atribuições centrais.

Trata-se do primeiro fundo documental de um órgão de pesquisa que, sem abrir mão das suas prerrogativas de criação, só recentemente se organizou para também atuar na preservação do patrimônio acadêmico-científico na FE/Unicamp. A mudança de escopo do CME FE/Unicamp que foi produzida no interior dos colegiados da sua gestão transpôs para a discussão da história do preparo docente na FE/Unicamp questões debatidas pela historiografia a propósito dos registros das práticas de formação e ensino escolar. Favorecida pela forte renovação dos nossos quadros de docentes e pelas discussões que levaram à reestruturação do PPGE da FE/Unicamp, a renovação da agenda de pesquisas do CME tem a ver, sobretudo, com o modo de percebemos as mudanças na forma como preparamos para a docência e a pesquisa em educação na Unicamp.

A descrição de centros congêneres aquele onde pesquisei na Unicamp em outras universidades públicas faz notar que é comum existirem como órgão da Faculdade de Educação. O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP, o Centro de Documentação e Memória da Faculdade de Educação da UFMG e o Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da UFRJ compartilham desse tipo de estruturação institucional. Ao contrário do CME/FE/Unicamp, no entanto, constituíram-se em torno de acervos e de práticas de documentação, situação que apenas atualmente também compartilhamos.

Ainda que predominante, o arranjo que vincula o Centro de Memória da Educação à Faculdade de Educação nas universidades públicas não é exclusivo. O exemplo do CEMEF/UFMG aponta para o fato

de outras unidades acadêmicas também organizarem centros de memória específicos do ensino da disciplina de que cuidam da formação e da licenciatura. Na UNESP, o Núcleo de Documentação e Memória do Centro Cultural Professor Waldemar Saffioti é uma estrutura de outro tipo ainda. Trata-se de um dos três núcleos que compõe o Centro Cultural e que atua vinculado ao CEDEM para articular a produção de conhecimento histórico sobre a Unesp, a organização de acervos escolares e a organização do acervo documental do professor Waldemar Saffioti.

Também há exemplos de Centros de Memória e Documentação da Educação vinculados às universidades privadas. Diferentemente das universidades públicas, não predomina o vínculo com a Faculdade de Educação, sendo que esse tipo de iniciativa se efetiva como serviço da Universidade ou por meio da vinculação com um programa de pós-graduação. O CEDAPH da Universidade São Francisco é um exemplo de serviço da Universidade ligado a um programa de pós-graduação em Educação. Tão pouco a associação do acervo à área da educação é direta, automática ou exclusiva. O caráter de pesquisa destes espaços mantém-se igualmente neste tipo de estruturação.

O poder público também mantém instituições voltadas para a memória e documentação do ensino junto às suas secretarias de educação. Em São Paulo, desde 1981, a Secretaria Municipal de Educação tem organizado, por meio de sua Diretoria de Orientação Técnica, a Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se da instituição responsável por arquivar a documentação técnico-pedagógica produzida na cidade de São Paulo. O Centro de Memória e Acervo Histórico do Centro de Referência em Educação Mário Covas é a congênere estadual. Trata-se do órgão responsável pela preservação do acervo histórico da Escola Caetano de Campos. Seu papel tem sido também de manter acervos de memória e de referência do ensino público em São Paulo. Antes de servirem como centros de pesquisa, essas instituições se prestam à afirmação da identidade de uma rede de ensino.

Comparativamente, o CME- FE/Unicamp foi uma experiência, entre muitas outras no país, de arquivamento de acervos sobre a escola e os processos de escolarização. Apesar de sua especificidade não há razões para crer que não se relaciona com modelos arquetípicos daquilo que tem sido possível realizar no arquivamento da escrituração escolar, dos materiais usados pela escola e das pesquisas sobre a escola e a educação. A diversidade de perfis de organização dos centros de memória e documentação da educação reflete, por certo, diferentes formas de apoio à pesquisa e preservação histórica dos registros escolares e dos materiais utilizados na escola. Entretanto, também resultam das diferentes combinações entre uma base documental variada e o que se programa memorializar e recordar na educação.

Em geral, os Centros de Memória e/ou Documentação reúnem coleções como repositórias de conhecimento alocado. E se, por um lado, assumem os papéis de conservação, seleção e acessibilidade, por outro, também refletem as atuais necessidades e os interesses da pesquisa e da agenda política. Sua organização afirma valores de referência para a memória, isto é, implica dar estatuto e elaboração a um conjunto documental que se quer manter disponível para uso público. Ocorre que a maneira como o fazem não só impregna de sentido a documentação, segundo já observaram Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993), mas, igualmente, conforma uma visão de história.

Essa questão não é nova, tampouco desconhecida, mas permanece oportuna. Tanto quanto um dia mapear fontes foi, para a história da educação praticada entre nós, preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa, a criação de Centros de Memória e Documentação da Educação pode ser tomada como ponto de clivagem da pesquisa na área. Como já afirmou Maria do Carmo Martins (2006), em grande parte, foi uma resposta da comunidade acadêmica à ausência de políticas públicas de organização da documentação histórica da educação. Contudo, a organização dessas instituições respondeu também sobre quais educadores, quais grupos, quais instituições, quais sistemas, quais fun-

ções, quais programas, quais atividades, quais documentos, na verdade, receberiam atenção. A tarefa, conforme explicou Terry Cook (1998) não é objetiva, implica avaliação das propriedades do documento e interpretação da natureza complexa das suas funções, estruturas e contextos. E, de fato, a atual discussão acerca das instituições portadoras de acervo mostra que não apenas detém a custódia dos documentos, mas, sobretudo, participam de modo muito ativo da construção da memória social: são a expressão de um poder.

Assim, como instituições portadoras de acervos, também os centros de memória e documentação da educação têm um papel ativo no controle sobre a criação e a preservação do passado.

## 2. Centros de Memória e a atuação sobre a Memória

Entre os Centros de Memória e/ou Documentação triunfou a ideia da *memória registradora* de que fala Nora (1993, p. 15) quando analisa o culto documental do nosso tempo. “O que nós chamamos de memória”, diz, “é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar”. Sobretudo de papel, mas também de metal, madeira e plástico, o estoque material de que se compõem os atuais acervos dos Centros de Memória da Educação dilatou o campo do memorável em educação. Pôs ao alcance do pesquisador, do consultante ou visitante os resultados de uma prática de arquivamento e guarda onívora. Reúne ao arquivo a biblioteca e o museu, respondendo uma vontade geral de registro do que passou e daqueles que passaram pela escola e por suas instituições.

Trata-se de um lugar que exige especialização no aproveitamento de documentos de toda espécie. Nos centros de memória da educação da amostra estudada aproximam-se as atividades próprias da arquivística, da biblioteconomia e da informática em proveito da triagem, classificação, conservação e divulgação dos acervos. O conjunto reúne

documentação textual de todo tipo, material bibliográfico, documentação sonora e audiovisual, documentos iconográficos e artefatos tridimensionais variados. Dá-lhes registro e arranjo, e, por isso, um significado também. Apesar das similaridades técnicas de procedimento e organização, os resultados são bastante heterogêneos e marcados por diferentes perspectivas de registro e arranjo. Ainda que assim, tomados em conjunto, essas iniciativas deixam ver, entre as singularidades de cada centro, indicadores mais gerais de compreensão. Sob a variedade das soluções encontradas para constituir seus acervos, os centros de memória e/ou documentação da educação compartilham de alguns padrões de entesouramento da memória educacional.

O conjunto conserva a importância que as instituições têm para a memória e a história da educação. Os arquivos e coleções institucionais ocupam os Centros de Memória e/ou Documentação da Educação de modo especial. Por um lado, porque em torno deles é que as iniciativas de organização dos acervos se deram. Muitos foram criados em meio à organização da documentação de pesquisa sobre a educação ou institucional. Trata-se de coleções documentais que estão na origem das instituições que os conservam e, de certa maneira, fazem parte do seu patrimônio acadêmico-científico. Por outro lado, a aquisição e o desenvolvimento de arquivos ou coleções de instituições com outras origens mostram algo da necessidade desses espaços de “materializar” a memória de escolas e órgãos técnicos da educação. Nesse caso, reforçam as iniciativas de parte dos Centros de Memória da Educação para organizar acervos escolares nos lugares onde então foram produzidos.

Igualmente, os arquivos e coleções pessoais são parte importante dos acervos que compõem os Centros de Memória e/ou Documentação da Educação. O mais comum são os arquivos ou coleções de docentes ou administradores que atuaram na instituição. São conjuntos que conservam evidências de personagens e eventos julgados merecedores de atenção e memorialização, quando não de celebração, no contexto da própria instituição de guarda. Indicam, de acordo com as posições

de Terry Cook (1998, 139) acerca da preservação dos documentos em arquivos, um processo muito ativo de construção da memória social. Nesse sentido, não apenas servem para consignar ao ato de recordação um “testemunho”, mas, sobretudo, fazem parte das atuais ações de afirmação de uma identidade histórica para os intelectuais que atuam na educação superior.

Os Centros de Memória e Documentação da educação e da escola também costumam comportar acervos bibliográficos organizados em arranjo específico. Há coleções de livros didáticos, de literatura infantil, de periódicos. Mas o arranjo também pode ser temático ou organizado no interior das coleções pessoais do doador.

Como no caso dos acervos institucionais e pessoais, a organização dos acervos bibliográficos consagra certos domínios de memória. Nos casos em que são parte dos fundos institucionais ou pessoais reforçam-nos as características, contribuindo para o processo de memorialização da educação institucionalizada e de alguns de seus atores. Já os acervos de livros organizados em coleções específicas reúnem vestígios de outro tipo de memória, a dos saberes ligados ao ofício. Gerard Namer (1987) já sugeriu que as bibliotecas são espaços onde se constitui uma sociabilidade da leitura e da prática da memória livresca. Para ele, trata-se do lugar onde os livros se articulam à memória social por meio das práticas de aquisição, classificação e catalogação. Nesse sentido, também as coleções de teses e dissertações ou dos materiais reunidos pela pesquisa fazem parte das ações de memória e registro dos estudos encorajados pela instituição. Conforme mostra Namer (1987), se não são os quadros da memória social que se organiza numa biblioteca, são os meios de acesso dessa memória.

Em espaços de exposição constituídos em museus ou memoriais ou meramente residuais nos acervos documentais, os objetos fazem parte dos acervos de muitos Centros de Memória e Documentação. O mobiliário escolar, canetas, tinteiros, coleções de lápis, estojos de metal, quadro de cavalete, utensílios, livros, cartilhas e objetos de uso pessoal



na escola servem à organização de espaços de visitação ou mesmo museu escolar. A antiga materialidade da escola e as coleções de objetos de alguns dos seus protagonistas quando institucionalizadas na nossa contemporaneidade têm outro valor que não o original. Todo valor de uso subsistente é convertido em valor cognitivo que o passado acentua ou legitima. Segundo Ulpiano Meneses (1992, p. 12), “o objeto antigo tem todos os seus significados, usos e funções anteriores drenados e se recicla, aqui e agora, essencialmente, como objeto portador de sentido”. Do mesmo modo que os livros numa biblioteca, os objetos antigos se institucionalizam segundo uma organização das práticas culturais contemporâneas. Como espaço de musealização, também os centros de memória estudados aqui atualizam a memória cultural dos processos de escolarização.

Segue que os Centros, sobretudo, articulam acervos institucionais e pessoais. A materialidade da escola é principalmente reunida na forma de biblioteca e memorial ou museu. Apesar das suas diferenças de natureza e escopo, todos se organizam em torno das práticas de memória que encorajam. A forma como e aquilo a que dão acesso são fixados por normativas da biblioteconomia, da arquivística ou da museologia e, assim, mediados por classificações organizadas em catálogos, guias e banco de dados. O prestígio do material assim organizado é confirmado por mnemotécnicas de avaliação social baseadas em ordenação cronológica e classificação. Tanto o arranjo dos fundos arquivísticos quanto os catálogos das bibliotecas e a exposição das coleções num museu mobilizam processos de categorização que afiançam um referencial, um sistema organizado de lembranças cujo suporte, como bem observou Meneses (1992, p. 15), são grupos sociais espacial e temporalmente localizados.

É possível então apresentar a hipótese de que nos Centros de Memória e Documentação da Educação a memória aparece associada a mecanismos de retenção, depósito e armazenamento que reiteram o protagonismo de determinados intelectuais e instituições na

organização do ensino público no Brasil. De muitos modos, as estruturas e processos de gestão dos acervos dos centros de memória da educação asseguram a solidariedade entre a pesquisa acadêmica e a organização da educação pública como campo profissional. Não por acaso, o aparecimento dessas instituições se deu entre os anos 1990 e 2000 coincidindo com mudanças importantes na relação entre a Universidade e a escola pública. Sobretudo quando o papel da universidade na formação docente e na organização de políticas públicas de educação foi questionado e passou a sofrer a concorrência de instituições de outra ordem, a memória do seu protagonismo de outros tempos adquire relevância e procura-se reavivá-la. Por outro lado, outros sistemas de organização da memória afirmam o apagamento deste seu papel em nome de projetos de poder que se assentam no escamoteamento das disputas e na celebração de uma unidade político-administrativa das redes de ensino. Nesse sentido, um problema tão sério quanto o da natureza do que está sendo memorializado em instituições desses tipos ainda não está inteiramente compreendido. Em todo caso, as atuais iniciativas de preservação da materialidade político-administrativa e prático-pedagógica dos patrimônios escolar e acadêmico e dos acervos pessoais de alguns dos seus protagonistas permitiram especializar as discussões em torno deste tipo de empreendimento também na área da educação.

### 3. Cultura Material e Memória

Em caso de haver alguma razão nessas conjecturas, há ainda outras considerações de conjunto que ainda se pode fazer. A forma como a discussão patrimonial tem se consolidado na pesquisa da cultura material é um primeiro aspecto relevante das ações geralmente conduzidas nos centros de memória e documentação da educação. Depois, a gestão dos acervos nesses espaços é parte das práticas de elaboração da memória que cumpre considerar quando da utilização da sua documentação. Outro aspecto diz respeito ao modo desses centros impor uma deter-

minada certificação imediata e evidente do regime de crenças que os produziram. Assim, como adverte Meneses (1992, p. 23), as exigências políticas e os compromissos científicos não deixam de colocar dilemas embaraçosos à prática profissional da história. Como em qualquer outra instituição de guarda, também no caso dos centros de memória e documentação da educação mais que dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que a sociedade já não se separa mais, importa desmistificar seu significado aparente, interrogar o regime de crenças do qual resultou a sua organização em acervo.

Primeira consideração de conjunto, então, que ainda importa tratar aqui diz respeito ao modo como atualmente se propõe o estudo da questão do patrimônio histórico-educativo. Sobretudo, afirmou-se a compreensão de que quando se decide conservar um bem são as relações humanas que lhe circunscreve o sentido e a importância que devem ser abordadas. Como sugere Salvadori (2008, p. 26), mais que a manutenção física de um edifício ou de um equipamento, importa se perguntar acerca das práticas, atitudes, significados e valores dos quais eles são o suporte de informação. Nesses termos, e ainda de acordo com Salvadori (2008, p. 26), o que se preserva não é uma “coisa”, mas um dado da cultura, não é apenas o objeto, mas “o processo humano que lhe confere valor”. De modo que quando se pensa no que os centros de documentação e memória da educação preservam em seus acervos essas são questões tão imprescindíveis quanto aquelas acerca do tipo de memória que expressam. Como advertem as discussões mais contemporâneas sobre a preservação do patrimônio, já está bastante distante o tempo da conservação apenas da pedra e da cal (FONSECA, 2009; PAOLI, 2012), por querer saber como era (SALVADORI, 2008) ou movida por um projeto de construção da nacionalidade (CHAGAS, 2009).

Ainda que fundamentais para a construção de outras inteligibilidades para a história da educação, os centros de memória e documentação também constituem uma memória. Não são espaços onde se mantém intactos os suportes da memória, mas, principalmente onde

se atribuem significados para ela. O que Cook entendeu como “processo ativo de construção da memória” e Carvalho e Nunes chamaram de “impregnação dos documentos” é o resultado de toda prática de constituição, organização e arranjo de acervos. Por um lado, há uma intervenção necessária “para que fique assegurado que as propriedades de evidência confiável existam” que torna seus responsáveis construtores muito ativos da memória social. Os Centros de Memória e Documentação não só conservam indícios das atividades-fim do ensino e da escola como estabelecem padrões de arquivamento que conformam e apresentam organizados os fragmentos de universos inteiros de documentação que já se perderam ou foram destruídos. Por outro lado, as classificações e os seus arranjos resultam da articulação de saberes implícitos que, segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 29), “contaminam” a documentação recolhida com os sentidos próprios das trajetórias de cada instituição portadora de acervos. Sob esse aspecto, a compreensão da história desses tipos de centros é imprescindível à análise da memória que eles buscam dar registro.

Da mesma forma que a preservação patrimonial deixou de ser entendida enquanto mero “querer saber como era” e a memória a muito não é vista como testemunho que se pode resgatar, o material arquivístico perdeu o caráter de objeto acabado e probatório que algumas posturas teóricas lhe imputavam. Sobretudo os centros de memória e documentação da educação foram parte do empreendimento de reação a uma percepção histórica do pedagógico e da escola desatenta ao caráter multifacetado da questão das fontes. Nesse sentido, não só serviram para criar contextos específicos de investigação a partir de ações de acolhimento, classificação e estabelecimento das condições de acesso da documentação, mas também para operar criticamente com as fontes. Contribuíram, assim, para a construção de vínculos referenciais estáveis para conjuntos documentais de instituições educativas e de educadores. Conforme avaliam Camargo e Goulart (2007) a compreensão desses vínculos é elemento da análise do qual o pesquisador não pode

prescindir. Ainda que a preocupação primeira na organização da documentação em arquivo seja com a identificação do nexos entre o documento e as atividades e funções de instituições ou dos seus titulares, também é preciso ter atenção com os contextos de guarda e composição dos acervos. A insistência com que Terry Cook (1998, p. 143) afirma a historicidade e o papel ativo das práticas de arquivamento na construção da memória social adverte que “a criação e preservação do passado pelos arquivos reflete as lutas de poder do presente”.

Atualmente, a discussão sobre o patrimônio histórico não se limita à preservação de um bem material, alcança as relações sociais das quais ele é o suporte. Do mesmo modo, o estudo da memória alargou seus horizontes de preocupação. Mais que da fidelidade de uma lembrança, recordação ou rememoração, preocupa-se com os processos de significação que se dão no interior de uma cultura. Em especial, os estudos sobre a memória têm posto em questão, como notou Chartier (2009), as relações a que se prestam a intenção de verdade da história, o regime de crenças que governa a fidelidade da memória e as exigências existenciais de uma comunidade ou grupo. Por sua vez, a compreensão das relações que as fontes mantêm com os arquivos aos quais pertencem não prescinde da atenção à própria historicidade das instituições de guarda e do seu papel ativo nas lutas de poder do presente. E a afirmação de Terry Cook (1998, p. 143) de que “os arquivos servem de monumentos às pessoas ou instituições julgadas merecedoras de serem lembradas” tem implicações relevantes para a pesquisa em acervos da educação, da escola ou de docentes constituídos e organizados em Centros de Memória. Sobretudo porque articulam discussões cujas perspectivas imbricam-se, a atuação em espaços assim envolve estudar a memória sem esquecer aquilo que a organiza.

Nos acervos da educação, dos educadores e da escola que os centros de memória e documentação reúnem não apenas conta o que é salvo do esquecimento, mas, principalmente, o empenho em construir uma relação verossímil entre o valor informativo e o valor probatório

dos documentos. Então, mais que o conteúdo desses acervos importa inventariar as operações de avaliação, arranjo e descrição por meio das quais foram organizados. De muitos modos, essas práticas são também de memorialização e deixam boas pistas acerca das relações que mantemos com o sistema dos objetos e da documentação que buscamos organizar, sobre os processos de significação dos quais nos valemos e das disputas em torno do controle dos seus sentidos.

#### 4. Espaços da história e da crítica

Sem a intenção de oferecer um quadro abrangente do trabalho dos centros de memória e documentação que conservam acervos da educação e da escola, quis sugerir aqui como pode ser oportuno aproximar as diferentes maneiras como essas instituições conservam variados registros das práticas de formação e ensino. Afinal, para além das especificidades de cada Centro na organização e arranjo da documentação há a questão do porque fazer.

De fato, questionar as motivações que levam à criação de um Centro de Memória permite, por um lado, perguntar sobre o que ou quem estamos preferencialmente memorializando. Por outro, perguntar porque da criação de um Centro de Memória, deixa ver a trajetória institucional da qual a documentação que se pesquisa é impregnada, conforme advertem Carvalho e Nunes (1993, p. 28).

Penso que sem um estudo minucioso do papel que os Centros de Memória e Documentação da Educação cumpriram na organização dos acervos de educadores, instituições educativas e da cultura material escolar de que dispomos atualmente não é possível precisar bem o quanto enquadram a interpretação histórica do passado em esquemas conhecidos. Assim, mesmo que perante a sua importante contribuição na preservação de um patrimônio histórico educativo e acadêmico-científico inestimável parece necessário insistir ainda nos instrumentos da crítica. Não se deve deixar de perguntar, por exemplo, sobre os

esquemas interpretativos que os Centros de Memória ajudam a perpetuar acerca da educação e, desse modo, quais as memórias que conservam. Igualmente, é necessário perceber nos múltiplos poderes que os arquivos encarnam e nos saberes implícitos que corporificam em suas práticas classificatórias algo do que os próprios documentos significam para a memória.

Por outro lado, a atenção à condição probatória que emana das práticas das quais se originam os documentos requer considerar se na instituição de guarda foram mantidos os seus vínculos de correspondência com as atividades do órgão produtor. Pois, como adverte Ana Maria Camargo (2009, p. 37), quando se subverte essa relação, fazendo do potencial de uso um componente do tratamento do arquivo, os documentos perdem o efeito de representatividade que os singulariza:

Em outras palavras, perdem sua função probatória original, abrindo espaço para que, por efeito metonímico, recaiam sobre eles as propriedades de um universo que lhes é absolutamente estranho e com o qual não mantêm relações de reciprocidade. Além de induzir a erro, o uso desse material pelo pesquisador corre, assim, o risco de se converter em ornamento ou, na melhor das hipóteses, em mero exercício especulativo.

Como se pode observar nessa passagem, as questões que os centros de memória e documentação suscitam para a pesquisa histórica e para o estudo da memória são difíceis de contornar, mas imprescindíveis ao rigor das análises. No caso específico da educação, o movimento inicial de por em causa a herança legada por uma geração de educadores tornada paradigma simbólico da geração seguinte (cf. NUNES, 1990, p. 41) que a reconfiguração historiográfica de meados dos anos 1980 quis lograr não adquiriu, duas décadas depois, segundo Carvalho (2003, p. 307-308), a densidade suficiente para sustentar uma outra tradição de pesquisa.

A avaliação de Carvalho, ainda dos anos 2000, aponta como elementos desta inconsistência a pasteurização dos pressupostos teóricos

em que se baseavam, a incapacidade das novas tendências redesenharem o lugar em que tradicionalmente vinham se movendo os historiadores da educação e uma conseqüente impossibilidade dos novos empreendimentos de pesquisa se articularem em torno de problemáticas comuns. De todo modo, reconhece que além da ampliação do campo temático, essa outra produção pôs em cena um novo modo de olhar e de interrogar as fontes disponíveis, “de maneira a dar visibilidade àquilo que as representações cristalizadas na *matriz azevediana* relegaram à invisibilidade”. (CARVALHO, 2003, p. 309).

De lá para cá, a consolidação dos centros de memória e documentação da educação assegurou espaços para novas fontes de pesquisa histórica e novos objetos de estudo. De muitas maneiras, contribuiu para a atual relevância das investigações sobre os processos de institucionalização da escola e constituição dos saberes pedagógicos no país. E, de fato, os Centros foram parte dos dispositivos que conferiram visibilidade ao que se havia relegado ao esquecimento na história da educação brasileira. Entretanto, o desenvolvimento dos seus acervos e as práticas de indexação também *re-semantizam* a documentação, atribuindo-lhe significados que expressam o contexto da sua organização. De perspectivas bastante diferentes, autores como Meneses, Camargo e Cook advertem que mais do que o arranjo, o registro ou as várias maneiras de catalogar os acervos documentais, o seu contexto de criação é o que permite identificar e compreender as ações cuja memória se faz consignar nos documentos. Nesse sentido, não só os acervos que se constituíram no interior dos centros de memória e memoriais do ensino afixam certas relações do presente com o passado como, também, carregam consigo a cunha da entidade produtora, seja ela instituição ou pessoa.

Conforme discuti em outro lugar, um empreendimento assim “não só aumentou as possibilidades de estudos acerca da história da educação no país, também trouxe exigências de método” (PAULILO, 2019, p. 16). A abordagem histórica da cultura material que os Centros



de Memória e Documentação contribuíram para fomentar resultou da observância das regras elementares da crítica documental, recurso imprescindível para se responder às demandas advindas da frequência ao arquivo. Especialmente nos casos em que na prática do arquivo o fazer historiográfico conviveu com o trabalho de organização dos acervos escolares, de classificação e patrimoniamiento foi preciso entender, não sem dificuldades, que o trabalho de organização da documentação, dos livros e dos artefatos tem exigências próprias de processamento e requer obter recursos materiais e humanos para as tarefas de higienização, referencia e acondicionamento (PAULILO, 2019, p. 16).

Em todo caso, na busca de uma melhor compreensão do que ocorreu no interior da escola, a pesquisa acerca da cultura material escolar “não foi só instrumento ao qual se recorreu para abrir, como se diz, a caixa preta da escola, serviu também para se superar uma certa maneira de pensar e de fazer a história da educação” (PAULILO, 2019, p. 17). É desse esforço crítico que, parece-me, participam os centros de memória e documentação e para o qual pode contribuir o estudo do papel que ainda cumprem na organização dos acervos da educação e da escola atualmente disponíveis à pesquisa e interpretação histórica.

## Referências

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, vol 45, 02, p. 26-39, jul-dez. 2009.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; GOULART, Silvana. **Tempo e circunstância: a abordagem contextual dos arquivos pessoais**. São Paulo: iFHC, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; NUNES, Clarice. Historiografia da Educação e fontes. **Cadernos Anped**, (5), p. 7-64, set. 1993.

CHAGAS, Mário. Memória política e política da memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 136-167.

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

COOK, Terry. Arquivos pessoais e arquivos institucionais: para um entendimento arquivístico comum da formação da memória em um mundo pós-moderno. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 11, nº 21, p. 129-150, 1998.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 59-79.

MARTINS, Maria do Carmo. Em busca Del tiempo perdido. La memoria de la educación. **Educación y Ciudad**, nº 10, setembro de 2006, p. 43-62.

MARTINS, Maria do Carmo; ROCHA, H. H. P. **Relatório de Gestão do Centro de Memória da Educação- Faculdade de Educação- UNICAMP**, Campinas: Maio/2010.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, nº 34, p. 9-24, 1992.

NAMER, Gerard. **Mémoire et société**. Paris: Meridiens/Klinckinik, 1987.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, vol. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Clarice. História da Educação: espaço do desejo. **Em Aberto**, Brasília, vol. 9, nº 47, p. 37-45, 1990.

PAOLI, Paula Silveira de. Patrimônio material, patrimônio imaterial: dois momentos da construção da noção de patrimônio histórico no Brasil. In: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos (org.). **Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012, p. 181-190.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 19, e0652019, 2019. 24p.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **História, ensino e patrimônio**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

# EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: DA PROFUSÃO DE SENTIDOS À ENSAIOS PROPOSITIVOS

■ Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - UFPB

## Introdução

Este estudo foi gerado no contexto de desenvolvimento de um projeto de pesquisa intitulado: *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO, MA, RJ, MS, RS (décadas de 40 a 70 do século XX)*, financiado pelo CNPq<sup>1</sup>. Entretanto, a minha preocupação com a temática “educação rural” remonta desde a realização da tese de doutoramento que concluí em 2001<sup>2</sup>, na Universidade Estadual de Campinas. Naquela ocasião, os primeiros leitores do mencionado estudo, levantaram algumas questões sobre o processo de escolarização no meio rural paraibano das quais não sabia muito precisamente como explicar ou responder. Daí, resolvi retomá-las procurando dar melhor contorno ao objeto e, ao mesmo tempo, a partir da documentação levantada, procurei responder algumas outras questões que foram surgindo, para além daquelas tecidas inicialmente. Assim,

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para solicitação de apoio financeiro, Chamada Universal MCTI/CNPq n° 01/2016, Faixa C e coordenado nacionalmente pela professora Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba.

<sup>2</sup> Tese publicada em 2002, com o título: *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. (2002). Sobre essa questão consultar o capítulo 4 do mencionado livro, especialmente o item 4.1.

este capítulo é um pequeno fragmento da pesquisa mais ampliada que ainda se encontra em desenvolvimento. Nesse sentido, este texto tem como objetivo: Refletir sobre os sentidos que foram atribuídos a “educação rural” no Brasil, considerando especialmente o período de 1930 a 1945 e; analisar dois ensaios propositivos elaborado por intelectuais paraibanos e que foram publicados em plena vigência do Estado Novo.

Vale mencionar que trabalhei na perspectiva de que a análise das fontes documentais e a produção do conhecimento histórico-educacional se embasaram em alguns pressupostos teórico-metodológicos, os quais se pautam numa perspectiva crítica e problematizadora. Nesse sentido, me detive nas questões relativas ao *sentido do passado*, tomando sempre como referência os estudos realizados por Eric Hobsbawm, especialmente alguns artigos do seu livro *Sobre a História* (1998). Assim, nesses escritos verifiquei que o autor, não raras vezes, realça que a “imperfeita” reconstrução do *passado* se dá pela identificação das constantes mudanças, uma vez que elas se tornam a sua própria legitimação ancorada em um passado transformado. (HOBSBAWM, 1998, p. 30).

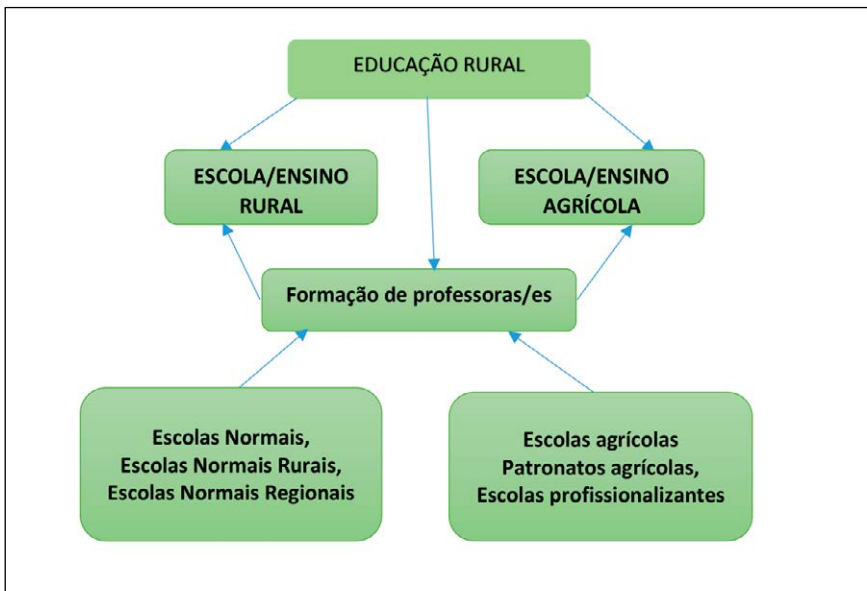
Também, preliminarmente, me preocupei com os movimentos conjunturais, principalmente, de ordem política, econômica, social e educacional, além de considerar os movimentos das ideias e os movimentos práticos, todos eles inspirados nas reflexões teóricas realizadas por Antonio Gramsci (1988, 1992). Vale, portanto, ressaltar que neste estudo entendo que o movimento das ideias se expressaram, ora como “ensaios propositivos”, ora como discursos, especialmente àqueles promovidos pelos intelectuais, professores e administradores públicos. Quanto aos movimentos práticos quase sempre se expressaram a partir da definição de políticas e diretrizes advindas da esfera pública, especialmente emanadas dos poderes executivos e/ou legislativos e, em menor proporção, pela ação da sociedade civil, com destaque para a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, Sociedade Brasileira de Educação Rural, Sociedade dos Professores Primários da Paraíba, Missões Rurais de Educação, Centros Populares de Cultura, entre outros.

O capítulo está dividido em dois itens, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, me detive em discutir as confluências e divergências em torno das percepções de como deveria se caracterizar a educação rural, ou seja, priorizar a perspectiva do ensino rural ou do ensino agrícola. No segundo, analisei dois livros que foram publicados nas décadas de 1930 -1940 e que provavelmente tiveram grande influência no processo de elaboração políticas educacionais voltadas para a educação rural.

## 1 Educação Rural: Ensino rural x ensino agrícola, confluências e divergências de sentidos

Conforme é possível perceber, até este momento, tenho falado de “educação rural” ao invés de “escola/ensino rural/escola/ensino agrícola”. Essa escolha está articulada à identificação de que, em quase todo o período da História da Educação brasileira, a “educação rural” era entendida pelos intelectuais, professores e administradores públicos a partir de dois tipos de escolas, quais sejam: as “escolas rurais” e as “escolas agrícolas”, que incorporavam propostas pedagógicas distintas e procuravam atender demandas sociais, culturais e econômicas diferenciadas, embora, em alguns momentos, elas se inter cruzam nos seus objetivos e procedimentos metodológicos de ensino. Assim, a partir das leituras da bibliografia concernente ao tema e da interpretação que fiz sobre as fontes documentais, percebi que houve no Brasil uma espécie de disputa de ideias e de concepções em torno da “educação rural”. Tais disputas envolveram os defensores de uma “educação rural”, representada de um lado pelos projetos de escolarização assentada na escola/ ensino rural e de outro lado aqueles que pensavam que a “educação rural” deveria apoiar-se no ensino/escola agrícola, conforme se pode visualizar no mapa conceitual abaixo:

Mapa conceitual 01:



Essas duas perspectivas, aqui consideradas como pertencentes ao âmbito do movimento das ideias, ou melhor, de como idealizar e propor, para enfim conduzir, a partir de políticas educacionais, o processo de expansão da “educação rural”, não somente no meio rural, mas que também envolveu as escolas localizadas no meio urbano, como por exemplo, a partir das experiências dos clubes agrícolas nos grupos escolares, levaram a uma permanente discussão de como deveriam se processar às formações das/os professoras/es rurais. De um lado, encontravam-se as formações de professoras/es realizadas no âmbito das escolas normais, normais rurais e, finalmente, nas escolas normais regionais e do outro, protagonizado, pela criação de instituições técnicas, profissionalizantes, melhor explicando, para atender de forma mais direta às demandas do setor produtivo agropastoril.

Ao iniciar os estudos sobre a “educação rural” me deparei com uma pluralidade de expressões que envolvem essa temática no âmbito

educacional. Assim, tanto a historiografia, quanto e, especialmente, as fontes documentais conduziram-me para um universo vocabular complexo e permeado por especificidades e múltiplos sentidos. Com essa perspectiva, procurei pontuar algumas diferenças entre os termos (léxicos) que compõem as diversas narrativas referentes a história da educação rural no Brasil, a partir das experiências ocorridas na Paraíba, mas que, certamente, foram semelhantes em outras regiões do Brasil.

Me inspirei, inicialmente, nos estudos produzidos por Antunes (2001, p.107), me apropriando da definição por ele elaborada acerca do termo “educação”. Mas, aqui conjuguei a sua definição acrescentando o termo “rural”. Assim, neste estudo a **educação rural** teve sempre uma conotação mais ampliada e difusa, ou seja, deverá sempre ser entendida como um

[...] fenômeno social e cultural que envolviam todas as ações e influências destinadas a desenvolver e cultivar habilidades mentais, perícias, conhecimentos atitudes e comportamentos, de tal forma que a personalidade do indivíduo possa se desenvolver o mais extensamente possível e ser de valor positivo para a sociedade onde vive. (ANTUNES, 2001, p.107).

Mais especificamente aquela que se destina aos que vivem no “meio rural” e/ou no “campo”. A partir dessa perspectiva mais geral e considerando, também, o estudo realizado por Petty, Tombim, Vera (1981) que definem a “educação rural” como aquela que se destina “a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento.” Regra geral, segundo os mesmos autores a “educação rural tende a ser meramente uma projeção da educação urbana fora das cidades, sem nenhuma tentativa de adequação às sociedades rurais.” (p. 33-34). Nesse sentido, Costa (1937, p. 3), ressaltou que

[...] sob duas concepções podemos encarar a escola rural: escola rural pela sua localização e escola rural porque, além do ensino de letras ou por seu intermédio, infiltra, na alma da criança, ten-

dências ruralistas relacionadas às necessidades e aos interesses da região.

Em ambos os tipos de escola aqui em foco, o ensino ministrado desde a infância á adolescência, base por assim dizer da formação do carácter da criança, é absolutamente, o mesmo. Vencida a primeira etapa do ensino na sua phase rudimentar, quando começam a reportar na criança as tendências reveladoras de suas aptidões especiais é que a escola comum, quando rural pela sua localização, sem preocupação em formar profissionais, desenvolve actividades em correspondencia com o meio e profundamente vinculadas aos interesses da família.

Outro professor paraibano preocupado com essa questão foi Mario Gomes (1943, p. 4) quando teceu a seguinte reflexão:

[...] Até pouco tempo chamávamos erroneamente todas as escolas de ensino rudimentar, encravadas nas pequenas povoações e fazendas, de “escola rudimentar rural” mas tais escolas quasi nada tinham de ruralistas. Nelas os programas de simples alfabetização passavam por cima da parte mais interessante: – a agricultura.

Quando inspetor escolar, interpelei várias vezes as reggentes dessas escolas porque não punham em seus programas uma pequena dose agrícola.

– Umas diziam: “Não entendo nada de agricultura” e outras: “Mas para que, senhor inspetor, se os meninos daqui nascem nos roçados?...”

Estranhava tal modo de compreender as coisas. Não compreendiam essas educadoras quanto á necessidade de orientar melhor a criança nos serviços de seus pais e futuramente seu próprio labor?

Se uma professora do campo nada estende de agricultura só há uma coisa a deduzir: – essa professora é displicente e não exerce convenientemente a sua profissão.

Que aproveita a criança de campo, saber que no país **A** ou **B** se fabrica mil aviões por hora e cem vasos de guerra por semana,



se ela não sabe quantos hectares de terra tem o sítio que o seu pai cultiva, quais são as pragas que atacam as culturas, o meio de combatê-las, qual o melhor adubo para o solo ou quantos centímetros devem distar de uma cova de algodão a outra? Que vantagens traz a criança saber o nome de todos os portos se ela não compreende que o produto de sua fazenda vai abastecer a gente de outros mundos, aos nossos irmãos de outros Estados?

A partir dessas narrativas se pode aqui flexionar que o **ensino rural** se constitui pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os professoras/es realizadas em escolas nas quais ocorram algum tipo de preocupação com as práticas econômicas, políticas sociais e culturais relacionadas ao universo rural. Essas práticas pedagógicas, portanto, podiam ocorrer em escolas localizadas tanto no meio rural quanto naquelas que funcionariam no meio urbano, conforme já ressaltai anteriormente. Sobre essa perspectiva, Costa (1937, p. 3) afirmou que ao seu ver “entre esses ramos de ensino, não ha divergencias profundas. De nenhum modo, até certo ponto, differe o ensino chamado rural, do commum geralmente seguido.” Nesse sentido, as **escolas rurais** são as instituições localizadas no meio rural, considerando, inclusive, àquelas que não se preocupam com práticas pedagógicas que envolvessem o desenvolvimento de conhecimentos rurais, ou seja, até mesmo àquelas que não promovessem sensibilidades socioculturais acerca do ambiente onde a escola estava localizada, isto é, no meio rural. Todavia, ela teria maior significado se tivesse como “[...] missão formar hábitos de observação da natureza e estabelecer uma corrente de simpatia entre crianças de um lado e a terra e os animais de outro e um sentimento de atração que as vincule a vida do campo e as suas atividades.” (QUEIROZ, 12 nov. 1941, p. 5).

O **ensino agrícola**, por sua vez, essencialmente trata das questões que envolvem o universo agrário, se dedicando particularmente em discutir o aperfeiçoamento da técnica agrícola e dos aspectos da profissionalização das atividades práticas da agricultura que envolvem

diversas ciências, tais como: a botânica, a zoologia, a genética e economia rural; ela ensina regras que devem guiar o agricultor no exercício de sua profissão, envolvendo inclusive a experimentação. Em consequência disso pode desenvolver estudos sobre os métodos da cultura, seleção da semente, estudos das condições do solo e de clima, enfim, procura selecionar pela difusão em larga escala das questões que se situam no âmbito da economia rural de uma localidade, região ou país. (ALMEIDA, 15 nov. 1940, p.3). A **escola agrícola** é, portanto, um tipo de instituição que se responsabilizaria essencialmente pelo ensino de técnicas agrícolas e pela profissionalização de agentes que atuam na produção da agricultura. Deveria também a mencionada escola possuir campos de demonstração e de experimentação, além de oficinas e laboratórios.

Outro termo que frequentemente aparece envolto nas discussões sobre “educação rural” é a ideia de **ruralismo pedagógico**, que segundo Bezerra Neto (2016) foi um movimento que ocorreu na primeira metade do século XX, que propunha a criação de uma pedagogia específica destinada para o homem do rural e que os levasse para a sua fixação no meio rural. Segundo Paiva (2003, p. 137), o ruralismo pedagógico foi uma “tentativa de fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.”

Os grandes expoentes nacionais desse amplo movimento foram: Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, além dos seus inúmeros representantes regionais e locais. Na Paraíba podemos enumerar os nomes de Othilia Sampaio, América Monteiro de Araújo, José Clementino de Oliveira, Lauro Xavier e o mais expressivo que foi Sizenando Costa.

Na documentação consultada ainda encontrei as expressões “**cruzada ruralista**” e o “**sentido ruralista**” que implicavam em ampliar ações governamentais voltadas para o “robustecimento da capacidade produtora das classes rurais, que deve ser alcançado não somente com a

expansão das áreas cultivadas mas, sobretudo, com o continuo aperfeiçoamento dos métodos de trabalhos.” (JORNAL A UNIÃO, 27 ago. 1940, p. 3). Essas ações deveriam, inclusive, estimular a indicação ou eleição, a depender da conjuntura política, de prefeitos sensíveis às questões rurais e agrárias. Para tanto, era de “bom grado” que agrônomos ocupassem várias funções da administração pública municipais. Assim,

[...] O papel dos agrônomos prefeitos é de uma importância extraordinária, pela soma de conhecimentos das condições da produção e o perfeito domínio de todas as questões atinentes ao desenvolvimento racional da riqueza agro-pecuária, que levam para a nova atualidade. (JORNAL A UNIÃO, 27 ago. 1940, p. 3).

Assim posto, passo ao próximo item me detendo em dois ensaios propositivos sobre a “educação rural” que me ajudaram, a melhor entender os argumentos que sustentaram a discussão sobre o ensino rural e o ensino agrícola.

## 2 Dois ensaios propositivos: Problemas do Brasil e A Escola Rural

Os dois livros aqui em análise são: *Problemas do Brasil*, de José Clementino de Oliveira<sup>3</sup>, que o dedicou ao Interventor Federal Argemiro de Figueirêdo, em 1938 e o segundo intitula-se *A Escola Rural* de Sizenando Costa<sup>4</sup>, que foi publicado em 1941.

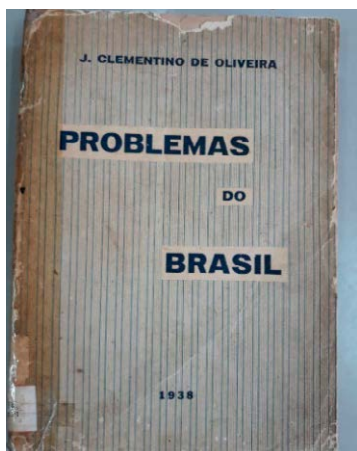
José Clementino de Oliveira foi um intelectual preocupado com o “soerguimento” do setor produtivo brasileiro e, especialmente, paraibano e que sempre defendeu o progresso do setor primário “não só pela adoção dos métodos científicos da lavoura e da pecuária, mas também pela educação e instrução dos nossos conterrâneos cujas ativida-

<sup>3</sup> Foi funcionário da Inspeção Agrícola Federal na Paraíba, durante 15 anos, vinculado ao Serviço de Defesa Sanitária Animal e membro da Associação Parahybana de Imprensa.

<sup>4</sup> Foi chefe do Serviço de Estatística do Estado da Paraíba, na década de 1930. Em 1943, foi nomeado para compor o Conselho Regional de Desportos pelo Estado da Paraíba.

des se acham directamente ligadas ás lides do campo.” (OLIVEIRA, 1938, p. 7 - 8). No prólogo do seu livro, procurou enfeixar um conjunto de artigos que já havia publicado no sentido de reiterar o seu apoio ao “[...] programma tão sabiamente traçado pelo Estado Novo, corporificado no preclaro Chefe Nacional sr. Getulio Vargas”. Ressaltou, ainda que não o fez por “ vaidade, mas no elevado anseio de ser útil á minha terra.” (OLIVEIRA, 1938, p. 8). Assim, o livro é constituído por 40 artigos publicados anteriormente em diversos periódicos paraibanos, no intervalo de tempo de 1912 a 1938. Encontra-se estruturado em seis partes, intituladas: Agricultura, Pecuária, Ruralismo, Crédito Agrícola e Cooperativismo, Ensino Profissional e finaliza com Outros Assuntos.

Imagem 01 – Capa do livro.



Acervo do Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – IHGP.

Imagem 02 – Capa do livro.



Acervo da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Ao lado de outros intelectuais tais como Diógenes Caldas e José Augusto Trindade, José Clementino de Oliveira voltou-se, prioritariamente, para as discussões em torno das melhorias dos processos produtivos relacionados ao setor primário. Todavia, não descuidou das questões relativas ao ensino rural. Nesse sentido, conforme nos indica o título

do seu livro - *Problemas do Brasil* - o autor fez reiteradas alusões que um dos maiores problemas nacionais se encontrava no meio rural, em virtude de se tratar de um “país essencialmente agrícola”. Para ele era na agricultura e na pecuária que se encontravam a “grandeza da pátria” e partir do seu fortalecimento seria possível proceder a “regeneração nacional”. Atentar para o Homem do meio rural significava colocar o Brasil em uma “jornada eminentemente civilizadora” e numa “das mais promissoras tentativas para a conquista, em futuro não distante, da independência econômica do Brasil”. (OLIVEIRA, 1938, *passim*).

Todavia, apesar de realizar reflexões gerais sobre a economia do Brasil, tomou com referência para defender as suas argumentações à realidade socioeconômica, política e cultural paraibana. Assim, como elencado anteriormente, o livro é composto por capítulos que tratam de inúmeras questões que envolviam tanto o problema da “instrução agrícola”, quanto do ensino rural. Este último contido na parte relativa ao Ruralismo. Para tanto, José Clementino de Oliveira defendia a necessidade dos governantes de

[...] ampliar, o quanto possível, o número das escolas rurais, confiando a sua direção a professores competentes que não se limitem a ministrar o chamado ensino de primeiras letras, mas simultaneamente facilitem aos alunos o conhecimento de noções de agricultura e pecuária.

Aliás não se compreende a escola rural que não seja assim organizada. Só de tal modo poderá ella corresponder aos fins colimados, que não devem consistir apenas na alfabetização propriamente dita, mas também em pôr ao alcance da intelligencia do individuo esse conjunto, inda que rudimentar, de principios scientificos que constituem, por assim dizer, a base sobre que assenta o êxito de qualquer exploração rural.

Assim, contiguo á escola, que deverá ser provida dos indispensaveis instrumentos agricolas, como o arado, a grade e o cultivador, cumpre instalar um pequeno campo de demonstração e experiencia das culturas que se tiver em vista ensaiar. Deste modo

aparelhada, a escola atingirá uma dupla finalidade: não só educa e instrue, como consegue ambientar o indivíduo às plagas nativas, evitando, dest'arte, o seu êxodo para o meio urbano, onde, fascinado pela miragem de problemáticas vantagens, vem experimentar, não raro, amargas decepções. (OLIVEIRA, 1938, p. 105).

Quanto ao segundo livro intitulado *A Escola Rural* de Sizenando Costa tudo indica que o mesmo ficou pronto em 1936, uma vez que o *Jornal A União* deu conta que o mencionado professor acabara “de concluir um interessantíssimo livro didactico que debate problemas do ensino rural nos seus multiplos aspectos.” (JORNAL A UNIÃO, 24 nov. 1936). Todavia, o livro somente foi publicado em 1941.

Objetivava a mencionada publicação orientar a todos aqueles que desejassem organizar e dirigir estabelecimentos voltados para atender as demandas da educação rural. Nessa perspectiva as escolas rurais indiretamente contribuiriam para o

[...] combate ao flagelo das sêcas no Nordeste Brasileiro [que] deveria ser contemplada por um trabalho racional de melhoramento da mentalidade do homem dessa região, afim de torná-lo capaz de se movimentar com proficiência e superioridade diante do adventício aventureiro, sem amor à terra, que certamente há de oferecer-lhe competência. (COSTA, 1941, p. 19 - 20).

O ensaio propositivo é constituído por 17 itens e inicia-se com um texto intitulado: “A execução de um plano”, que fora apresentado como tese durante a realização do 1º Congresso de Ensino Regional, realizado no Estado da Bahia, tendo como tema: “Como organizar a escola regional nos moldes de uma comunidade total de vida e de trabalho”.

O primeiro aspecto que chama a atenção é para o fato do autor mencionar que a organização de uma **escola regional**, está subliminamente vinculada à educação rural, aspecto esse que, certamente, “prenunciou” o que viria a se constituir na publicação, em 1946, da Lei Orgânica do Ensino Normal, referente aos três tipos de estabelecimen-

tos de ensino normal. Assim, naquele mencionado texto o autor teceu algumas críticas ao que alguns estudiosos da educação passaram a denominar práticas pedagógicas da escola tradicional. Em seguida aponta algumas considerações de como deveria ser a escola:

[...] O Estado e a sociedade estão a carecer de que a escola encamine a sua ação mais relacionada, mais coerente com as necessidades da vida, tudo processando de acordo em harmonia com os interesses morais do meio onde opera.

A escola somente de letras, hierática, dogmática; escola, algo de claustro, algo de caserna, deve ceder lugar a uma outra talvez menos palavrosa, menos livresca e mais dinâmica, mais apropriada ao ambiente e às supremas necessidades coletivas

[...] Urge e é absolutamente necessário fazer com que a escola seja, em conjunto, um laboratório onde se desenvolvam, se acentuem e se aperfeiçoem as atividades regionais que asseguram a manutenção do povo e das instituições. Assim norteada, a escola acomoda-se melhor aos interesses coletivos e vai preparar uma nacionalidade em correspondência com os interesses do povo e do Estado, criando uma mentalidade nova com um conceito muito nobre do trabalho e capaz de influir imediatamente em todas as manifestações da vida, desde o lar humilde do nosso trabalhador rural. (COSTA, 1941, p.15).

Estas palavras, acima reproduzidas, me parecem fundamentais para se entender a concepção de escola e de educação que justificaria a prioridade que o Estado deveria dar para criação de escolas rurais. O desejo de propagar um conceito mais “nobre ao trabalho” vincula-se à ideia de que a elite intelectual, política e econômica reconhecia a “nossa gente” como “flageladas pelas endemias, avessa ao trabalho” e preguiçosa. Parece-me, também, muito coerente com aquele momento histórico a exacerbação do discurso nacionalista apregoado a partir da instauração do Estado Novo e uma permanente preocupação em consolidar uma identidade nacional. E um dos caminhos adotados pelo Estado deu-se a partir da educação formal, tornando o nosso povo, em especial

o do meio rural, mais produtivo e participante ativo do sistema econômico. A escola deveria voltar-se para a “vida”, objetivando integrar os homens/mulheres no “seu grupo, na sua comuna, como elemento de ordem e de trabalho útil, economicamente válido, com uma visão nítida dos interesses coletivos da sua região” (COSTA, 1941, p. 96). Era necessário enraizar a ideia de ser brasileiro, mesmo nos mais longínquos recantos do território nacional.

Na sequência, o texto apresenta o “Projeto de escola rural de construção progressiva e de pequeno custo” em forma de planta baixa, destacando as seguintes características: o estilo seria facultativo, com paredes simples, pé direito de 2 metros de altura e situado em sítio pouco movimentado e isento de ruído. Nessa perspectiva a escola disporia de cozinha, pavilhão para ginástica, biblioteca infantil, gabinete médico e dentário, sala da direção portaria, sanitários e no mínimo duas salas de aulas. Como a construção deveria ter um caráter progressivo ficava já definido no projeto que para cada novo salão seriam construídos mais dois sanitários.

Os textos seguintes assumem um caráter mais técnico que orientam os professores/alunos a construir: horta, aviário, apiário, pocilga, estábulo, sirgaria, coelheira. Com exceção do item destinado a criação da horta, para os demais há no livro plantas baixas (desenhos) orientando de como os professores e alunos deveriam proceder para as suas construções. Entretanto, é interessante registrar que tanto no meio das orientações técnicas como nas conclusões de alguns textos encontram-se algumas exaltações ou aconselhamentos. Observemos: “contamos para o desenvolvimento, cada vez maior, desses núcleos de educação rural, pedras angulares em que se firmará a Nacionalidade Brasileira” ou “Com inteligência e amor pelas coisas da terra, poderá ser resolvido com pouco dinheiro e muito patriotismo” (COSTA, 1941, p. 29, 59, 61).

Na sequência do ensaio encontram-se textos que tratam da importância da higiene rural, do cooperativismo e do cooperativismo escolar,



além de orientações para a educação das meninas no meio rural. Há também uma proposta de programa (conteúdos) que deveria ser ensinado nos três anos do curso em escolas rurais. No final do livro após as conclusões encontra-se um texto intitulado: Como construir a biblioteca da escola rural.

Muitos aspectos abordados no livro não foram aqui analisados, entretanto, vale aqui ressaltar dois, quais sejam: as bases teórico-metodológicas e os conteúdos a serem ensinados. Assim, sobre a primeira questão logo no primeiro texto do livro, o autor informa, mesmo que muito brevemente, que as aplicações dos métodos nas escolas rurais deverão ter como inspiração as ciências bio-psicológicas. Para Sizenando Costa esse seria o “campo experimental mais vasto e mais rico de material para aulas vivas, puramente ativas” (COSTA, 1941, p.18), isto é, a escola rural não deverá transmitir conhecimentos exclusivamente de letras, e não deverá ser essa “coisa inexpressiva, suplicante, com que são ameaçados os meninos travessos, cuja atividade reclama uma orientação mais natural e de interesse para a sua organização, sob o ponto de vista biológico” (COSTA, 1941, p. 20 - 21). Devem ter um programa de letras ‘concêntrico’ em que os pontos relativos a cada matéria sejam ministrados em cada classe, de relação com o alcance dos alunos, de sorte que os conhecimentos vão se alargando, se ampliando, se fixando e acentuando por mercê das recapitulações, até atingir, no fim do curso, ao máximo do que for previsto” (COSTA, 1941, p. 21). As práticas pedagógicas devem priorizar a “correlação e atividades mentais”. Esse tipo de ação dos professores deve ser pautado no

Desenvolvimento dos projetos agrícolas e das demais atividades implica, naturalmente, num trabalho mental correlativo e, às vezes, específico, de vez que pensar é correlato de fazer. Com esse objetivo, as escolas rurais irão cultivando a mentalidade dos futuros agricultores, ao passo que vão desenvolvendo suas atividades relacionadas aos interesses da região e do Estado (COSTA, 1941, p. 90).

Quanto ao segundo aspecto, ou seja, sobre os conteúdos a serem ensinados nas escolas rurais, eles deveriam estar assentados nos princípios das correlações mentais. Nesse sentido, para o **primeiro ano** seriam ensinados: Leitura-escrita e redação; Desenvolvimento de cálculo aritmético e geométrico; Direitos e responsabilidades sociais e Desenho. No **segundo ano**: Recapitulação do programa do primeiro ano exercícios de linguagem; Ampliação do programa do primeiro ano; Estudos da natureza; Situação geográfica em relação com o comércio agrícola; Campos agrícolas coletivos; Contabilidade agrícola. E, finalmente para o **terceiro ano**: Administração cooperativista; Legislação agrária e agrícola; Problemas agrícolas; Cultura física e de esportes.

Ao propor essas matérias para cada ano, Sizenando Costa apresentou uma série de justificativas relativas à sua importância e o seu significado. Essas justificativas tinham tanto um caráter mais “técnico”, isto é, no âmbito dos domínios de conteúdos específicos relacionados à natureza, à geografia, às atividades agropastoris, ao cooperativismo, quanto na formação dos alunos como “cidadãos brasileiros”. Aqui destaco os aspectos relativos à formação do cidadão. Na proposta de temas para o primeiro ano no item terceiro “Direitos e responsabilidades sociais”, encontra-se:

[...] O cidadão brasileiro vive a égide do Estado e, por isso, deve conhecer a organização do Governo da República e de todos os seus órgãos. Os escolares não devem ignorar também os direitos que lhes cumpre exercer e as obrigações responsabilidades que lhes toca cumprir. Sua conduta, como futuros cidadãos brasileiros, deverá fundar-se sobre um civismo ativo e uma história pátria bem analisada e orientada num sentido econômico para torná-los em fatores ativos de produção, especialmente agro-pecuária. (COSTA, 1941, p. 91).

Assim, os interesses do Estado, a consolidação da nacionalidade e o atendimento das demandas do mercado seriam, finalmente, efetivados numa “escola verdadeiramente brasileira” capaz de estabelecer relações íntimas entre o homem e a terra, uma vez que o Brasil, segun-

do Sizenando Costa, era a nação mais rural do mundo, portanto seria “natural” estabelecer um sistema educativo compatível a essa característica socioeconômica e cultural.

Apesar de não aparecer como uma matéria a ser desenvolvida pelas/os professoras/es na escola rural o autor dedicou um item específico à higiene rural. Assim, inicia asseverando que “a grande massa que constitui a população rural do Brasil está carente da atenção dos poderes públicos.” (COSTA, 1941, p. 56). E essa precária situação era ainda mais significativa no meio rural. Assim, realçava que não poderiam os higienistas concentrarem-se no “homem”, isto é, nos indivíduos, mas aos “seus costumes, a casa de morada e suas adjacências, os rebanhos e até os campos de cultura.” Nessa perspectiva, caberia ao “[...] professor rural, cheio de amor pelo Brasil e pela nossa gente a tarefa afanosa de encaminhar a questão para uma solução compatível com as necessidades, sem ferir, sem melindrar.” (COSTA, 1941, p. 57).

[...] As instalações rurais devem merecer o maior cuidado sob o ponto de vista de higiene recíproca do homem e dos animais. Neste particular temos a considerar as exalações, a poluição dos lençóis d’água pela infiltração de matéria orgânica nos terrenos, a distância entre essas instalações e a casa de morada.

[...] as municipalidades as autoridades sanitárias não divulgam a necessidade de haver para cada casa, ao menos, uma fossa perdida com bacia e sifão, na impossibilidade de conseguir uma liquefatora ou oxidante que evite a poluição dos lençóis d’água. E continuam por esse Brasil afora, até mesmo nas imediações de grandes cidades, a depositar sugidades na touceira de bananeiras mais próximas, onde por vezes, *fossam* os porcos e *debicam* os galináceos. COSTA, 1941, p. 59).

Para concluir este item vale realçar que paralelamente a todas essas indicações tecidas por Sizenando Costa no seu ensaio propositivo, encontra-se ainda um significativo número de publicações acerca das questões sanitárias no Brasil e na Paraíba.

## Considerações finais

A partir das reflexões que realizei, posso concluir que a “educação rural” no Brasil, foi sendo delineada a partir de diversas concepções de tipos e formas de escolarização. Ela representou, portanto, um espaço que refletiu as contradições e os conflitos que envolveram o uso e posse da terra, além das reivindicações em torno da necessidade de se efetivar uma reforma agrária no Brasil. Entretanto, parte significativa das/os professoras/es, de administradores públicos e da intelectualidade de uma maneira geral procuram sempre que possível evitar essa discussão. Não foi à toa que a ideia de “fixar homens e mulheres no meio rural pelo caminho da educação rural” não passou de um “projeto” que na prática se efetivou muito precariamente, uma vez que os processos migratórios do meio rural para os centros urbanos nunca cessaram, permanecendo até os dias atuais, mesmo que se apresente com intensidades diferenciadas.

Além desse aspecto mais infra-estrutural, penso que a “educação rural” no Brasil foi também palco de duas percepções de como ela deveria ser efetivada politicamente. Uma primeira assentada na escola/ensino rural que procurou contribuir com o processo civilizatório, conforme analisou Werle (2010) e a segunda que procurou formar/escolarizar e, não raras vezes, profissionalizar objetivando melhorar as práticas produtivas do setor agropastoril. Contudo, não podemos desconsiderar que a implementação de escolas rurais e/ou agrícolas tornou a organização escolar brasileira mais complexa e possibilitou aos grupos subalternos das regiões rurais a terem um maior acesso a escolarização pública. É sabido, todavia, que apesar da sua popularização esse tipo de escola não logrou sucesso no sentido de vencer o analfabetismo como também não foi suficiente para evitar fluxos migratórios do campo para os centros urbanos.

## Referências

ANTUNES, Celso. *Glossário para educadores(as)*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BEZERRA NETO, Luiz. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. 1ª edição eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem. V. 35, série política).

GRAMSCI, Antonio. *Gramsci: poder, política e partido*. 2ª ed. Tradução de Eliana Aguiar e organização de Emir Sader. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª edição revista e ampliada, São Paulo, SP: Loyola, 2003.

PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana; VERA, Rodrigo. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. *Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*. 2ª edição. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981. (Coleção Educação e comunicação, v. 5). p. 31- 63.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade de São Francisco. 2002. (Coleção educação contemporânea).

WERLE, Flávia O. (org.). *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. Brasília, DF: Oikos/Liber Livros, 2010.

### Fontes:

ALMEIDA, Laudemiro. O ensino agrícola e sua influência sobre a produção agrária. In: *Jornal A União*. Ano XLVII; Número 256, de 15 de novembro de 1940.

COSTA, Sizenando. A escola rural. In: *Jornal A União*. Ano XLIII, Número 260, de 24 de novembro de 1936.

COSTA, Sizenando. Escolas Rurais. In: *Boletim de educação*. Departamento de estatística e publicidade. Anno 1, nº 2, João Pessoa, PB: Imprensa Oficial. 1937, p. 3 – 6

COSTA, Sizenando. *A escola rural*. Rio de Janeiro, DF: Serviço Gráfico do IBGE, 1941.

GOMES, Mario. Ação preparadora dos clubes agrícolas. In: *Jornal A União*. Ano LI, Número 75, de 1 de abril de 1943.

JORNAL A UNIÃO. *Sentido ruralista*. Ano XLVII, Número 190, de 27 de agosto de 1940.

OLIVEIRA, José Clementino de. *Problemas do Brasil*. Recife, PE: Oficinas Gráficas Diário da Manhã. 1938.

QUEIROZ, Maria da Glória Cesar de. O problema da escola rural brasileira. In: *Jornal A União*. Ano XLIX. Número 259, de 12 de novembro de 1941.

# GLÓRIA E ORNAMENTO DO MAGISTÉRIO SERGIPANO: A OBRA APOSTILLAS DE PEDAGOGIA DE BALTHAZAR GÓES EM TERRAS CATARINENSES<sup>1</sup>

**Carolina Ribeiro Cardoso da Silva**

**Vera Lucia Gaspar da Silva**

**Suzana Grimaldi Machado**

## Introdução

No ano de 2016, as autoras deste trabalho realizaram um estudo com o objetivo de localizar, apresentar e caracterizar livros recomendados para a formação de professores em Santa Catarina, estado ao sul do Brasil, da segunda metade do século XIX aos anos iniciais do século XX. O período coincidia com o da elaboração de tentativas de instalação de uma escola de preparação de professores para o ensino primário no estado e com o da criação da Escola Normal Catharinense. A tarefa de localização e breve caracterização de manuais pedagógicos recomendados para a formação do professorado catarinense precisava ser feita como base a outros trabalhos já que, embora anunciados de

---

<sup>1</sup> Produção vinculada aos Projetos de Pesquisa “Objetos para consumo da escola: o que dizem as exposições universais, os museus pedagógicos e as leis de obrigatoriedade escola” e “Objetos da Escola: Por uma história material da experiência escolar (1880-1920)” (CNPq/ UDESC/FAPESC/CAPES) coordenados por Vera Lucia Gaspar da Silva (PPGE/Udesc) e “Entre discursos e práticas: a disciplina escolar na escola primária catarinense (1930-1970)”, coordenado por Carolina Cardoso da Silva (MEN/CED/UFSC). Ao longo do texto, adortar-se-ão as grafias “Apostillas” e “Balthazar”, reproduzindo a forma de escrita do original.

forma esparsa em algumas produções (artigos, dissertações e teses), não se havia localizado nenhuma que tomasse a composição de um quadro indicativo da existência e uso de manuais pedagógicos no estado.

A investigação permitiu conhecer não apenas os títulos recomendados, mas a própria materialidade desses impressos e suas características estruturais. Os resultados foram sistematizados na forma de texto, que recebeu como título *Leituras recomendadas: Manuais pedagógicos na formação de professores do Ensino Primário*<sup>2</sup>.

Na ocasião do referido estudo, localizou-se no jornal *O Dia*, publicado na capital catarinense em 25 de abril de 1906, parecer escrito pelo lente de Pedagogia e diretor da Escola Normal Catharinense, Wenceslau Bueno Gouvêa, acerca do livro *Apostillas de Pedagogia*, de autoria de Balthazar Góes, professor de Sergipe, destacando a qualidade da produção. De acordo com a nota, o professor Wenceslau Bueno<sup>3</sup> teria solicitado ao autor sergipano alguns exemplares para uso em suas aulas. Não se identificou, contudo, informação que permitisse afirmar que a obra fora utilizada pelos normalistas ou se serviu de subsídio apenas para o professor.

Em virtude da tipologia indicada no título do material (apostila) e do fato de não se ter localizado nenhum exemplar dele até então, o manual de Balthazar Góes não foi contemplado no estudo antes citado. Ainda assim, julgou-se pertinente indicá-lo, já naquela ocasião, como “leitura recomendada”, considerando os indícios de circulação em Santa Catarina de um material produzido no Brasil e fora dos eixos naturalizados na historiografia da educação como centros de referência. Além disso, a divulgação do trabalho de Balthazar Góes por Wenceslau

<sup>2</sup> Apresentado no IX Encontro Maranhense de História da Educação (UFMA, 2016), o trabalho foi publicado na obra **Livro, Leitura e Leitor: perspectiva histórica**, organizada por Samuel Luis Velásquez Catellanos e Cesar Augusto Castro (São Luís / MA: Café & Lápis / EDUFMA, 2016: pp. 379-399).

<sup>3</sup> Wenceslau Bueno de Gouvêa (7-8-1844 / 2-1-1919), mais conhecido por Wenceslau Bueno, paulista de nascimento, transferiu-se bastante jovem para Santa Catarina. Acumulou várias atividades na instrução pública com passagens pelo Ateneu Provincial, Ginásio Catarinense e Liceu de Artes e Ofícios.



Bueno é importante, inclusive, pelo lugar que este último ocupava na organização do ensino de Santa Catarina e ocupa na historiografia de tal estado. Wenceslau Bueno é tido como discreto e avesso a exposições, mas, defensor da instrução pública e da Escola Normal. Assim, o peso de uma recomendação pública como a localizada na imprensa no tocante a obra *Apostillas de Pedagogia*, de Balthazar Góes, merecia atenção. Importante admitir, entretanto, que, naquele momento, as autoras não trabalhavam com a ideia de que Apostila poderia ser correlato de Manual ou Tratado, ideia que se alterou com o avançar das leituras.

Em 2020, o estudo foi apresentado no I Encontro Sergipano de História da Educação (I ESHE), integrando a Mesa Redonda Cultura Escolar e Disciplinas Escolares. A decisão de retomá-lo foi motivada justamente pela presença, entre os autores recomendados em Santa Catarina, do sergipano Balthazar Góes. Pesquisadores que participavam do evento e que já haviam tido contato com o manual, ao tomarem ciência da recomendação da obra como referência para a formação de professores em Santa Catarina e da sua não localização pelas autoras deste trabalho, realizaram o compartilhamento do material<sup>4</sup>.

Já de posse do agora considerado manual de Balthazar Góes, ao receber o convite para divulgação do trabalho apresentado no I ESHE no presente livro, optou-se por articular os manuais anteriormente analisados com a obra do professor sergipano e, visando identificar novos indícios da circulação do referido manual em Santa Catarina, as buscas foram retomadas. Em um primeiro momento, foram realizadas buscas na página da Hemeroteca da Biblioteca Nacional e na Hemeroteca Digital Catarinense entre os anos de 1900-1919, percorrendo os jornais dos estados de Santa Catarina, Sergipe e São Paulo. Este último foi inserido na busca por ser o es-

<sup>4</sup> Registram-se aqui os agradecimentos das autoras aos pesquisadores do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense – CEMAS, especialmente a Professora Eva Maria Siqueira Alves, que prontamente disponibilizou o material através de fotografias entre outros textos, e ao Professor João Paulo Gama que enviou diversos materiais. Esses encontros solidários são fundamentais para que se possa avançar nas pesquisas, acessar acervos e transitar por terrenos por vezes tão áridos.

tado natal de Wenceslau Bueno, autor da recomendação da obra de Balthazar Góes para uso na Escola Normal Catharinense. Em seguida, buscou-se vestígios no Portal Memória Estatística para verificar se os relatórios dos presidentes das províncias de Santa Catarina e Sergipe traziam alguma menção ao manual, a seu autor ou sobre seu envio à Santa Catarina. Por fim, recorreu-se ao sítio institucional do Atheneu Sergipense e sua galeria e aos 10 volumes que compõem a Coleção “Uma Casa de Educação Literária: 150 anos do Atheneu Sergipense”, coordenada por Eva Maria Siqueira Alves, João Paulo Gama Oliveira e Rosemeire Marcedo Costa (Campinas / SP: Mercado de Letras, 2020). Contudo, essas novas buscas resultaram em apenas duas citações da obra como indício de circulação em Santa Catarina; ambas no Jornal O Dia. A primeira delas, já mencionada, publicada em 25 de abril de 1906, além de apresentar um parecer de Wenceslau Bueno, faz menção a publicação desta recomendação em um jornal do Sergipe, conforme pode ser observado na transcrição de trechos da nota, que no jornal ocupa pouco mais de uma coluna mas com tamanho suficiente para indicar sobre sua importância na época da publicação.

#### Apostillas de Pedagogia

Lemos no Estado do Sergipe, de 29 de Março ultimo: “Dentre os pareceres que temos publicado sobre o importante opusculo do professor Balthazar Góes, que tem titulo acima, destacamos hoje a carta que dirigio ao illustre sr. Diretor da Instrucção Publica do Estado de Santa Catharina, sr. Horacio Nunes, o lente de Pedagogia e diretor da Escola Normal do mesmo Estado, sr. Wenceslau Bueno Gouvêa”. Esse juízo de um competente, de um profissional, poderíamos dizer, escoimado de qualquer suspeita de afeição, é justo titulo de desvanecimento não só para o erudito mestre, autor das Apostillas, mas para o próprio magisterio sergipano, de que o professor Balthazar Góes é **gloria e ornamento**<sup>5</sup>. (O DIA, 25 de abril de 1906, p.2, grifo nosso).

<sup>5</sup> A expressão que intitula esse trabalho foi tomada de empréstimo desta nota, que evidencia a relevância de Balthazar Góes para o magistério sergipano.

A segunda nota foi publicada em 24 de abril de 1906, na coluna *Livros e Jornaes*. Embora seja anterior a data da primeira publicação mencionada, possibilitou inferências importantes para este trabalho: a obra foi enviada à Santa Catarina, para Wenceslau Bueno, pode ter sido utilizada por ele na Escola Normal Catharinense e o texto sugere o recebimento de mais de um volume, ainda que não seja possível precisar a quantidade. Segundo a nota,

O ilustrado sr. professor Wenceslau Bueno de Gouveia, lente de Latim da Escola Normal, **offereceu-nos um volume das *Apostillas de Pedagogia***, coordenadas por Balthazar de Góes professor da Escola Normal de Sergipe (O DIA, 24 de abril de 1906, p.1, grifo nosso).

A nota segue tecendo elogios a obra e agradecendo a Wenceslau Bueno pelo envio. Embora ainda não seja possível afirmar, ou mesmo inferir, se a obra foi incorporada ao Programa da Escola Normal, sendo utilizada pelos normalistas, já é possível dizer, pelo exame das fontes, que ela circulou no estado.

Assim introduzido, o presente trabalho articula-se a investimentos da equipe de pesquisa da qual as autoras fazem parte, expressando esforços que buscam refletir sobre formas de circulação de saberes escolares e de objetos da escola (aqui representados pelos manuais). No caso específico do trabalho em tela, agrega-se o objetivo de identificar indícios da presença da obra *Apostillas de Pedagogia* em Santa Catarina e “distâncias e vizinhanças” entre este e outros manuais analisados em estudos anteriores. A relação dos títulos utilizados na construção deste artigo pode ser vista no quadro 1.

Quadro 1 – Títulos<sup>6</sup> de manuais pedagógicos recomendados para Santa Catarina (1856-1911)

Título da Obra	Autoria	Ano e local da publicação original	Data de referência em SC
Curso Pratico de Pedagogia	Jean Baptiste Daligault	1851 / França	1856-1870
Primeiras Lições de Coisas	Norman Calkins	1861 / Estados Unidos	1891
Pedagogia e Methodologia	Camillo Passalacqua	1887 / Brasil	1892
Apostillas de Pedagogia	Balthazar Góes	1905 / Brasil	1906
Principios de Pedagogia	José Augusto Coelho	1891 / Portugal	1911

Fonte: Relatórios do Presidente de Província de Santa Catarina (1866), Programas de Ensino da Escola Normal (1892-1911) e jornais catarinenses. Quadro elaborado pelas autoras.

Como se observa no quadro, os manuais originaram-se em diferentes localidades e épocas, mas, apesar da distância cronológica entre uma publicação e outra e do local onde foram publicadas originalmente, em certa medida, as obras apresentam similaridades e traduzem preceitos de escolarização que circulavam em diferentes países. Além disso, seus autores tinham estreita relação com a Instrução Pública e a formação do professor em suas localidades. Jean Baptiste Daligault foi Diretor da Escola Normal de Alençon, na França; Norman Alisson Calkins foi professor e superintendente de escolas primárias e também professor da Escola Normal e Diretor da Escola primária anexa a ela, no Estado de Nova York; Camilo Passalacqua, italiano radicado no Brasil, foi professor da Escola Normal de São Paulo; Balthazar Góes, da mesma maneira que os outros citados, também atuava na Escola Normal de Sergipe; e José Augusto Coelho, português, foi professor da Escola Normal do Porto e de Lisboa.

Seja em Alençon, na França; em Nova York, nos Estados Unidos da América; em Porto ou em Lisboa, em Portugal; em São Paulo ou em Sergipe, no Brasil, evidenciam-se formas de fazer circular ideias pedagógi-

<sup>6</sup> Manteve-se a grafia original das obras tanto nos títulos e/ou suas respectivas traduções em língua portuguesa quanto nas citações realizadas ao longo do texto.

cas e difundir saberes escolares por meio desses objetos – os manuais – aqui tomados como fontes.

## Balthazar Góes e as Apostillas de Pedagogia

Faz-se importante destacar que não se tem a pretensão de fazer uma apresentação minuciosa do autor e de sua obra, há pesquisadores que já se debruçaram nessa tarefa, como Lobo (2018), Santos e Santos (2019), Alves (2004) e Santos (2020). A intenção aqui é a de trazer elementos que ajudem na identificação das similaridades entre as ideias presentes nas obras, salientando o movimento de circulação de ideias pedagógicas no período analisado.

Balthazar Góes é nome recorrente na historiografia da educação de Sergipe e teve uma trajetória pública bastante vinculada a instrução. Atuou em várias frentes, seja na defesa da instrução, seja na divulgação de ideias e métodos usando como estratégia a produção de textos impressos, a veiculação de ideias em jornais, em conferências, na atuação como docente e em cargos administrativos. Viveu a transição de regime político Império/República e atuou na reorganização da instrução pública na Província/Estado de Sergipe. Segundo Santos e Santos (2019), Balthazar Góes é considerado um grande entusiasta dessa reorganização, principalmente pautada no método intuitivo, alinhando-se a outros professores e intelectuais do período, tendo sido responsável pela organização do Programa para o Ensino Primário de Sergipe, em 1912, destinado especialmente aos grupos escolares.

Segundo Fábio dos Santos (2020), Balthazar Góes (1853 – 1914) foi aluno, professor e diretor do Atheneu Sergipense, professor na Escola Normal, diretor interino da Instrução Pública e dos grupos escolares Modelo e Central. Foi membro da Junta Provisória que governou o Estado de Sergipe no início da República até que assumisse o primeiro Presidente local (Felisberto Freire). Com outros intelectuais, Balthazar esteve à frente de várias iniciativas de difusão de *habitus* civilizado, a

exemplo do Clube Letras e Artes; o Clube Democrata, o Clube Dramático e o Clube Republicano. (Santos, 2020, pp. 73-74, grifo do autor).

De acordo com Lobo (2018, p. 50), “Para que seu manual fosse publicado, foi necessária aprovação do Conselho Superior da Instrução Pública, sendo aprovada em 16 de maio de 1902 pelas seguintes pessoas: Doutor José Moreira de Magalhães, Severiano Cardoso e Francisco Monteiro de Carvalho Filho”; fato comum aos manuais para professores que circularam no período. A obra foi aprovada unanimemente e publicada três anos depois, em 1905. Considerando a data da publicação e da divulgação em Santa Catarina, deduz-se que foi esta a que aqui circulou. No citado Parecer, reproduzido, não por acaso, nas primeiras páginas do manual *Apostillas de Pedagogia*, os Conselheiros assim se manifestam:

Depois de acurada leitura do trabalho do Sr. Professor Balthazar Góes, APOSTILLAS DE PEDAGOGIA, o juizo unico que podemos fazer é o seguinte: É um trabalho utilissimo; e sua adopção impõem-se. Riquissimo de proposições syntheticas, ornado de conceitos que muito revelam a erudição do auctor, é sobretudo o que se poderá chamar de um livro pratico. Nasceu da experiencia de longos annos de ensino; é talvez a razão por que o auctor, acertadamente, pensamos nós, não faz muitas referencias a trabalhos similares que há muito viram a luz da publicidade. Porque a Pedagogia, em rigor, não é sciencia feita, é ainda uma pesquisa, um estudo. O mestre, o Pedagogo é como o clinico; e felizes os mestres que bem sabem aproveitar-se das experiencias accumuladas em seu nobre tirocinio. “O mais... o mestre”, diz concisamente o auctor por todo o prefacio; o mais... o mestre, repetimos, tentando abundar no espirito do auctor, pois estamos sempre convictos que a Pedagogia não tem limites definidos; e muitas vezes nasce do instante o melhor ensinamento. Nada mais accrescentamos a respeito do livro que examinamos. Terminando, somos, pois, de parecer que seja o mesmo aprovado e solicite-se do Governo sua adopção e impressão para o uso do ensino publico. (MAGALHÃES, José Moreira de, CARDOSO, Severiano, CARVALHO FILHO, Francisco Monteiro de, 1902, Apud GÓES, 1905, p. IX-X, grifo do autor).

Além do Parecer, publicado nas primeiras páginas do manual, e do breve prefácio citado pelos conselheiros, outro ponto que merece destaque na obra é a sua dedicatória. Nas palavras de Balthazar Góes, “As minhas alumnas da Escola Normal e particulares, a meus colegas do Magistério Publico e particular, offereço, dedico e consagro estas Apostillas”, denotando seu apreço e defesa da Instrução.

A questão que se coloca aqui e se quer salientar é que muito do que foi publicado em *Apostillas de Pedagogia* se alinha a ideias e formas de ensinar veiculadas em outros impressos pedagógicos. A tese de Mariângela Dias Santos Lobo (2018), intitulada “Balthazar Góes, Helvécio de Andrade e Ávila Lima: Três Professores e suas Estratégias na difusão do Método Intuitivo em Sergipe (1890 – 1930)” é um bom exemplo de análises que fazem conexões entre o ali proposto e aquilo que circulava em outras partes, tanto no Brasil como no exterior. Considerando os Manuais Pedagógicos como estratégia de difusão de saberes específicos e recurso para a formação do professorado primário, esta autora faz um detido estudo que coloca em conexão princípios estruturais da obra *Apostillas de Pedagogia* com ideias em circulação, com especial relevância para os princípios norteadores do método intuitivo, presentes na obra de Norman Calkins (1861), também analisado pelas autoras do presente texto em estudo anterior e aqui retomado.

Nesta perspectiva, de acordo com Alves (2004), as poucas referências citadas por Góes, ainda que em notas de rodapé, “são importantes indicadores das leituras efetuadas por ele para a construção de sua obra”. Ainda segundo Alves (2004), a utilização de tais referências – Rousseau, Monsenhor Sebastião Kneipp, Dr. J. N. Jaguaribe Filho, João Ribeiro, Hilário Ribeiro, Graça Affreixo e Henrique Freire e Norman Calkins – sinaliza para o desejo de Balthazar Góes trazer para a Escola Normal Sergipana os “movimentos de renovação de métodos e processos pedagógicos em debate no Brasil” (ALVES, 2004, n.p.).

Nota-se nessa breve exposição que, assim como os quatro manuais analisados pelas autoras em estudo anterior, a obra de Balthazar Góes,

também portadora do “carimbo” de recomendada, traduz características dos projetos de escolarização vigentes à época, contribuindo para a difusão de saberes escolares.

## Distâncias e vizinhanças entre os manuais recomendados para Santa Catarina

Acolhe-se aqui a expressão “distâncias e vizinhanças”, apropriada de estudo de Denice Catani (2000), para expressar parte do esforço de identificação de elementos convergentes e/ou divergentes entre os manuais recomendados para a formação de professores primários em Santa Catarina – objetos de investigação no estudo realizado em 2016, já mencionado – e a obra *Apostillas de Pedagogia*, do professor Balthazar Góes. Faz-se necessário destacar, desde já, que essas obras compõem um conjunto mais amplo de livros voltados para a formação de professores, produzidos tanto no Brasil quanto no exterior.

A adoção de Manuais Pedagógicos como “leituras recomendadas” na e para a formação de professores, mesmo antes da existência de Escolas Normais no Brasil, e como bibliografia de suporte para concursos do magistério, faz parte de um conjunto de aspectos comuns aos projetos de escolarização da infância, tais como legislação, programas de ensino, organização do tempo escolar, composição material das escolas. Escritos para professores, esses livros são:

[...] feitos para ensinar a ensinar, explicando a relação pedagógica, as regras da vida escolar, o uso de determinados métodos em sala de aula, o desenvolvimento social, psicológico e fisiológico dos alunos”.

[...] O conhecimento sobre as especificidades desses livros permite ampliar o que se sabe sobre a formação e o exercício do magistério, sobre a profissão e as ciências da educação, uma vez que eles traduzem o que se considera, em cada momento, “o que há de melhor” a ser feito pelos professores. (CATANI; SILVA, 2010, p. 4).



Além da base conceitual trazida de estudo de Catani e Silva (2010), este estudo apoia-se também em reflexões de Gabriela Ossenbach, referência no campo da manualística escolar, que considera os manuais pedagógicos como parte do patrimônio histórico-educativo, não apenas por serem “depositarios de la memoria individual y colectiva”, mas também por constituírem “una fuente imprescindible para la investigación acerca de la cultura de la escuela” (OSSENBACH, 2010, p. 115). Um lugar de registro e difusão de saberes pedagógicos que, em diferentes formatos, apoiaram a formação do professorado, especialmente o do ensino primário.

No quadro 1, que apresenta os manuais considerados neste estudo, pode-se observar a origem de tais impressos em diferentes países. Tal fato é um indicativo da circulação de ideias pedagógicas, conceito há muito explorado. Esses materiais, como destacado anteriormente, careciam de pareceres que os aprovassem em seus países de origem e também nos países ou lugares (províncias, estados, instituições...) onde viessem a circular, por isso, muitos já traziam a inscrição “recomendado” na capa (GASPAR da SILVA, CARDOSO da SILVA, MACHADO, 2016).

No que concerne à materialidade das obras de Daligault (1851), Calkins (1861), Passalacqua (1887), Coelho (1891) e Góes (1905), a maioria corresponde a um “pequeno livro”, “que se transporta com facilidade”, “portátil”, “leve”, como sugerem alguns dos sentidos do termo “manual” apresentados por Figueiredo (1913)<sup>7</sup>. A exceção está na obra *Princípios de Pedagogia*, de Coelho (1891), maior e mais volumosa que as demais, sendo, inclusive, dividida em quatro tomos distribuídos em dois volumes.

Apesar de serem voltadas para a formação pedagógica de profes-

<sup>7</sup> 1. adj. Relativo à mão. Que se faz com a mão: trabalho manual. Relativo a trabalho de mãos: habilidade manual. Que se manuseia facilmente: uma história manual. Que se transporta com facilidade; portátil; leve. (Lat. manualis). 2. m. Pequeno livro. Compêndio; sumário. Ritual. (Lat. manuale). (FIGUEIREDO, 1913, p. 1241). Fez-se a opção pela utilização de um dicionário produzido em uma época próxima à dos manuais, com o intuito de perceber o sentido que a palavra assumia naquele contexto.

sores, há especificidades entre as obras. Ao pesquisar um conjunto de manuais pedagógicos produzidos no Brasil e no exterior na segunda metade do século XIX, Carolina Cardoso da Silva (2018) propôs uma classificação tipológica considerando tanto a *forma* quanto o *conteúdo* desses livros, qual seja: manuais do tipo “curso” (essencialmente teóricos e práticos), do tipo “didático” (essencialmente práticos) e do tipo “tratado” (essencialmente teóricos)<sup>8</sup>. Tendo por base a classificação apresentada pela autora, os manuais de Daligault (1851), Passalacqua (1887) e Góes (1905) podem ser considerados do tipo “curso”; o de Calkins (1861), do tipo “didático” e o de Coelho (1891), do tipo “tratado”.

Os manuais pedagógicos, especialmente aqueles do tipo “curso”, eram escritos, sobretudo, por professores que atuavam na preparação de aspirantes ao magistério e constituíam uma espécie de síntese da bibliografia pedagógica que os autores utilizavam como referência para a organização do curso ou da cadeira que ministravam na escola normal, sendo algumas obras apresentadas na forma de lições. Na contracapa da obra de Balthazar Góes, por exemplo, encontra-se a indicação de que as *Apostillas de Pedagogia* eram precedidas de noções de Psicologia “colhidas de bons mestres, coordenadas e redigidas” pelo professor sergipano. Não se tratam, portanto, de ideias pedagógicas propriamente “inéditas”, mas da reunião de ensinamentos encontrados em obras consultadas pelos autores em interface com experiências por eles vivenciadas ou “colhidas” em escolas.

A articulação entre teoria e prática e a exposição objetiva e positiva dos temas é uma marca dos manuais pedagógicos do tipo “curso”. No prefácio do *Curso Pratico de Pedagogia*, do francês Jean Baptiste Daligault (1851), o autor afirma que o mérito de seu manual é o de “ser breve, sem ficar incompleto”, acrescentando-se, ainda, a vantagem de “ser claro e prático”, qualidades que, segundo ele, não eram comuns de

<sup>8</sup> Sobre isso, ver: **A justa medida do progresso dos alunos**: saberes sobre avaliação inscritos em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX (CARDOSO da SILVA, 2018).

ser encontradas nas obras que consultara. A reunião, em uma obra, de lições breves e de clara exposição justificava-se, segundo o autor, pela necessidade de preparar, em pouco tempo, muitos jovens para a “difícil carreira” do magistério, prevenindo-os da “fadiga que ordinariamente acompanha o estudo das questões sérias ou áridas”, como é o caso daquelas afetas ao ensino.

Na carta escrita pelo padre Senna Freitas, manifestando impressões sobre o manual *Pedagogia e Methodologia*, de Camillo Passalacqua (1887), percebe-se, de igual modo, a indicação de que a obra veio preencher uma lacuna, tanto por ser um dos primeiros livros dessa natureza escrito em língua vernácula naquele período, quanto pela capacidade do professor Passalacqua de redigir para uso de sua aula a “**Sciencia pedagógica na idéa e sua pratica**” (SENNA FREITAS, 1887, apud PASSALACQUA, 1887, p. II, grifo nosso).

A articulação entre teoria e prática também se pode observar no Parecer do Conselho Superior de Instrução de Sergipe, de 16 de maio de 1902, apensado na obra *Apostillas de Pedagogia* do brasileiro Balthazar Góes. Como já sinalizado, os conselheiros consideraram o manual um livro prático, com propostas sintéticas para o trabalho do professor. Na apresentação de manuais do tipo “curso”, o leitor frequentemente encontra a informação de ter em mãos uma obra de ciência pedagógica respaldada em importantes pedagogistas, mas que não configuraria como reunião de “meras teorias de gabinete” (PASSALACQUA, 1887, apresentação). Pelo contrário, os ensinamentos apresentados são, segundo seus autores, ancorados na prática. Assim, quem os manuseasse haveria de encontrar, “de envolta com conhecimentos adquiridos nos mais provecetos e autorizados mestres antigos e modernos, não poucas experiências” (PASSALACQUA, 1887, apresentação). No tocante ao “saber da experiência”, retoma-se o Parecer do Conselho Superior de Instrução de Sergipe que destaca o fato do manual ter se originado de anos de experiência com o ensino, evidenciando, assim, a valorização da experiência como espécie de ancoragem dos saberes.

Vale ressaltar que a retórica da experiência é uma marca nesse tipo de obra. De modo geral, seus autores argumentam que a educação não poderia se dar espontaneamente; pelo contrário, ela deveria estar pautada tanto na *experiência* de professores quanto em *leis científicas*. Por um lado, pretendia-se atribuir à pedagogia o prestigioso rótulo de “científica”, uma forma de conhecimento passível de ser comprovada, com regras e métodos próprios, um saber sistemático. Por outro, enfatizavam-se o valor do conhecimento prático, a habilidade de gerir as situações cotidianas de ensino, um saber específico fruto da experiência. Apóia-se aqui em Escolano Benito (2017) que tem obra e reflexões dedicadas ao aprendizado pela experiência:

O saber da prática, ou da experiência, assume um papel essencial na construção do conhecimento sobre a escola e na fundamentação da cultura efetiva em que se materializam as ações e os discursos executados e interpretados pelas instituições educativas, os quais configuram o *habitus* profissional dos professores (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 29).

Muitos manuais de pedagogia produzidos ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XX ressaltam o valor da experiência, da atividade pragmática, da constituição de ritos escolares, permitindo olhar *a escola como cultura*, como propôs Escolano Benito (2017).

No prefácio do manual *Lições de Coisas*, do professor norte-americano Norman Calkins (1861), o autor também destaca que a obra se fundamenta em princípios filosóficos defendidos por educadores como Comenius e Pestalozzi e “confirmados mais tarde pela experiência”. Mas, diferentemente daqueles do tipo “curso”, que tratam de variados aspectos teóricos e práticos da organização pedagógica, o manual de Calkins destina-se a demonstrar como deve ser aplicada uma metodologia específica, neste caso, o método intuitivo pelas lições de coisas, sendo essencialmente prático e, por isso, considerado do tipo “didático”. Nas palavras do autor:

Differe o meu livro de outros, elaborados por varios professores, numa feição importante: exemplifica ao preceptor o modo de haver-se, em cada passo sucessivo, no desenvolver do espirito das creanças. Depois de dizer o que se ha de practicar, passa a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazel-o. (CALKINS, 1886 [1861]<sup>9</sup>, p. XVIII).

Já o manual *Principios de Pedagogia*, do português José Augusto Coelho (1891), ainda que apresente alguns saberes supostamente validados pela experiência, não tem esta como a grande contribuição de sua obra e sim a combinação de “dados da psychologia com o principio da identidade entre evolução do individuo e da raça”, de modo a “systematisar-se a sciencia pedagógica, baseando-a nos dogmas d’esse alto positivismo philosophico que hoje tende a dominar o mundo” (COELHO, 1891, p. VIII). É uma obra que não se caracteriza como uma síntese teórica e prática de aulas ministradas na Escola Normal, como aquelas do tipo “curso”, nem como a exemplificação prática de uma determinada metodologia, como aquelas do tipo “didático”; o manual de Coelho se fundamenta na “evolução histórica das ciências”, sendo essencialmente teórico e, por isso, classificado por Cardoso da Silva (2018) como do tipo “tratado”.

## A estrutura editorial-curricular dos manuais

Os manuais pedagógicos podem ser analisados sob muitos aspectos (materiais, editoriais, curriculares, conceituais etc.). Para os propósitos deste estudo, optou-se por centrar o olhar na estrutura editorial-curricular das obras de Daligault (1851), Calkins (1861), Passalacqua (1887), Coelho (1891) e Góes (1905). Compreende-se, na esteira do pensamento de Justino Magalhães (2008, p. 7), que “a estrutura do manual é uma ordem da leitura”. A divisão editorial, determinada pelos autores ou com a concordância destes – organização em tomos, partes, capítulos e/ou seções – sugere a intenção de direcionar o olhar do leitor e favorecer a compreensão deste acerca das

<sup>9</sup> Data da publicação consultada: 1886. Data da publicação original da obra, entre colchetes: 1861.

ideias defendidas e das finalidades de cada obra. Ao mesmo tempo, partilha-se da compreensão de Escolano Benito (2009) de que “todo manual escolar é suporte de um currículo”. Os manuais pedagógicos suportam currículos que propõem ensinamentos sobre educação e sugerem o que deveria ser ensinado e aprendido por quem almejasse o ofício de professor, participando da construção de uma identidade profissional docente.

No que concerne à estrutura que antecede os ensinamentos dos autores, encontram-se elementos como dedicatória, pareceres ou atos que atestam a aprovação das obras, notas dos tradutores, apresentação, prefácios e prólogos. O conteúdo das obras é então distribuído em “tomos”, “partes”, “livros”, “capítulos” e/ou “seções”. Ao longo dos manuais ou ao final deles são apresentados modelos de escrituração escolar, ilustrações de objetos didáticos e/ou mobiliário e quadros explicativos. Ao final, os sumários e erratas.

Com o objetivo de conhecer o currículo de formação de professores dos quais os manuais são suporte, foi realizada uma análise inicial dos sumários. Em virtude das características tipológicas já exploradas, percebe-se maior similaridade entre as obras de Daligault (1851), Passalacqua (1887) e Góes (1905), mas há temáticas que perpassam também as obras de Calkins (1861) e Coelho (1891). O quadro abaixo permite identificar a recorrência dos temas tratados, ainda que haja variação do lugar em que são apresentados nos manuais.

Quadro 2 – Temas recorrentes nos manuais analisados

Temas recorrentes
Princípios gerais da educação: definição de Educação e/ou Pedagogia
Qualidades necessárias ao professor e/ou conselhos para quem almeja o magistério
Educação física: precauções higiênicas, exercícios físicos
Educação intelectual: faculdades intelectuais (atenção, imaginação, raciocínio etc.)
Educação moral: educação religiosa, defeitos morais a combater, virtudes a conservar
Organização das escolas: escolha do local da escola e mobília, métodos gerais e particulares de ensino e classificação dos alunos
Disciplina: escrituração escolar, prêmios e punições

Fonte: Sumário dos manuais de Daligault (1870), Calkins (1886), Passalacqua (1887), Coelho (1891) e Góes (1905). Quadro organizado pelas autoras.

Com maior ou menor profundidade analítica, os autores apresentam *princípios gerais da educação*, definindo o que entendem por educação e por pedagogia. Os termos educação e pedagogia, apesar de profundamente imbricados, não são apresentados como sinônimos, “assim como poética não é a mesma cousa que poesia, [e] retórica não é a mesma cousa que eloquência” (PASSALACQUA, 1887, p. 1). Enquanto a educação diz respeito aos fins, a pedagogia diz respeito aos meios: “Dir-se-ia que uma *guarnece* o edifício que a outra *construiu*” (PASSALACQUA, 1887, p. 6, grifo do autor). Listam-se, a seguir, algumas indicações dos autores sobre esse tema.

A Pedagogia é a **arte de ensinar** os meninos ou de lhes dar uma boa educação: arte importante que exige muito discernimento, luzes, experiência e dedicação. (DALIGAULT, 1870 [1851]<sup>10</sup>, p. 55, grifo nosso).

A pedagogia [é] **sciencia e arte**. [...] a educação, antes de ser uma arte fecundada pela iniciativa e devotamento do educador, é ella uma sciencia deduzida das leis geraes da natureza humana, leis descobertas pela investigação e pela experiencia. É a esta sciencia que se tem dado a denominação de Pedagogia de duas palavras gregas *Paidos e Agoge* - Direcção da criança. (PASSALACQUA, 1887, p. 6, itálico: grifo do autor, negrito: grifo nosso).

A pedagogia é a **arte de educar creanças**. Educação é o estudo que procura os meios proprios para desenvolver e aperfeiçoar as faculdades inclinações do homem para lhe tornar a vida mais facil. (GÓES, 1905, p. 13-14, grifo nosso).

Outro tema recorrente nos manuais é a indicação de qualidades necessárias ao “bom professor”. Além de dizer aos professores o que

<sup>10</sup> Data da publicação consultada: 1870. Data da publicação original da obra, entre colchetes: 1851.

deveriam *fazer*, os autores também ensinavam como deveriam *ser*. De modo geral, o magistério é destacado nas obras como uma profissão nobre, de reconhecida importância e utilidade pública. Há uma recorrência no discurso acerca do papel social do magistério, das consequências do trabalho docente para a formação da sociedade e do professor como um “funcionário público”. Dependendo de sua atuação, o mestre poderia tornar-se “um poderoso instrumento de civilização e prosperidade ou um flagelo destruidor, derramando por toda a parte os germens de corrupção e de morte” (DALIGAULT, 1870, p. 18). Dominar o modo de exercer essa “sagrada missão” era condição essencial para quem se propusesse a educar novas gerações.

Dentre os pré-requisitos para quem almejasse o ofício de professor estavam a aptidão intelectual, a ausência de enfermidades físicas e a vocação para realizar uma honrosa, mas austera profissão. Além disso, o professor deveria reunir um conjunto de qualidades direta ou indiretamente relacionadas com suas funções. As qualidades diretas seriam: bondade, firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes e piedade cristã; já as indiretas diziam respeito a: polidez, modéstia, prudência, desinteresse e amor da solidão. Nota-se que os ensinamentos dos manuais ultrapassam questões relativas às metodologias de ensino ou ao conhecimento sobre a infância, abrangendo a formação de uma identidade profissional docente, não raras vezes pautada em princípios morais e religiosos, sendo o professor considerado “o apóstolo da razão e da civilização” (DALIGAULT, 1870, p. 18).

Outro aspecto recorrente nos manuais é uma perspectiva de educação integral ou tripartida. A afirmação, presente no manual de Balthazar Góes, de que “A Pedagogia ou a educação das crianças divide-se em física, moral e intelectual, segundo se dirige á sensibilidade, á vontade e á intelligencia” (GÓES, 1905, p. 15) é uma marca da concepção de educação nesse período. Outros exemplos podem ser encontrados nos manuais de Daligault, Passalacqua e Coelho.



Educar os meninos não é simplesmente instruí-los como entendem algumas pessoas que confundem a instrução com a educação; mas de desenvolver e dirigir as faculdades com que nascem. Sendo pois o homem composto de carne e de uma alma, dotada de intelligencia e de vontade, segue-se que o menino possui tres especies de faculdades, que são as faculdades phisicas, que se referem ao corpo, as faculdades intellectuaes que se respeitão á intelligencia, e as faculdades moraes, que tem relação com a vontade. D´aqui se derivão tres ramos de educação, a saber: a educação phisica, a educação intellectual, e a educação moral, com a qual se confunde a educação religiosa. (DALIGAULT, 1870, p. 55)

A educação tem por fim “cultivar, fortificar e pulir as faculdades do homem”. As faculdades, que neste caso são o objecto da actividade humana, sempre forão consideradas sob o ponto de vista phisico, intellectual, moral e religioso; e constituem na criança sua natureza e dignidade, collocando-a na plenitude de seu poder e acção. A educação, portanto, considerada em si e em seu fim, podemos definil-a: *a evolução harmonica e por igual das humanas faculdades, sob o ponto de vista INDIVIDUAL E SOCIAL*”. (PASSALACQUA, 1887, p. 3, grifo do autor).

A concepção que constitue o objeto do presente *Tratado de Pedagogia* teve por origem a leitura do livro de H. Spencer, intitulado: *A Educação phisica, intellectual e moral*. (COELHO<sup>11</sup>, 1891, prefácio, grifo do autor).

O tema *Organização das escolas* é bastante amplo e, assim como os demais, apresenta variações de um manual para outro. Entretanto, há a recorrência de três subtemas relacionados a ele: escolha do local da escola e mobília, métodos gerais e particulares de ensino e classificação dos alunos. Nos manuais de Daligault (1851), Passalacqua (1887) e Góes (1905),

<sup>11</sup> Coelho (1891) ainda apresenta um quarto tipo de educação, chamada pelo autor de educação tecnológica e estética.

encontra-se, de forma mais direta, ensinamentos sobre a escolha do local onde as escolas deveriam ser estabelecidas, aspectos arquitetônicos e mobília escolar (carteiras, bancos, armários, quadros etc.). Esses ensinamentos foram associados tanto à educação física (saberes sobre higiene, saúde, postura etc.) quanto à educação intelectual (a escolha de mobiliário indicada como elemento didático indispensável às aprendizagens).

Diferentes pesquisas já têm demonstrado que não se pode analisar o século XIX no âmbito de uma homogeneidade de ações, intenções, métodos ou formas escolares. Os manuais de pedagogia analisados foram escritos em um período em que ainda se estava constituindo um modelo de escola primária; até então não era possível falar de um sistema escolar propriamente dito. Assim, muitas vezes se atribuía aos próprios professores a tarefa de definir o local em que estabeleceriam suas escolas e a responsabilidade pela compra do mobiliário. Isso ajuda a compreender por que os autores dos manuais dedicam parte de suas obras para orientar os professores como deveriam organizá-las no que diz respeito a escolha do local e da mobília.

Os métodos gerais e particulares de ensino dizem respeito a ensinamentos tanto sobre os meios de organizar as escolas (métodos gerais), quanto de ensinar (métodos particulares). Os métodos gerais indicados nos manuais são: individual, simultâneo, mútuo e misto. Já os métodos particulares dizem respeito ao ensino de leitura, escrita, cálculo, aritmética, geografia, história, religião etc., tendo por base os métodos analítico, sintético e intuitivo. Articulado aos métodos gerais de ensino está o subtema da classificação dos alunos, em que os autores defendem a importância de “bem classificar” as crianças segundo suas “forças intelectuais”, argumentando sobre a importância da formação de classes homogêneas para maior eficiência do ensino. Nesse sentido, os exames se configuram como a principal estratégia de medir o progresso intelectual dos alunos (Cardoso da Silva, 2018).

O tema *Disciplina*, por sua vez, não se refere a matérias ou a ramos de ensino vinculados aos programas das escolas primárias, mas às for-

mas de governo dos corpos e mentes, à ordem, à moralidade. A análise de diferentes manuais de pedagogia do século XIX permitiu perceber uma série de ensinamentos acerca da importância da disciplina nas escolas primárias, bem como identificar os meios práticos recomendados para obtê-la. Por via de regra, para alcançar a boa ordem e a disciplina, os autores destacam aspectos como: a boa distribuição do tempo e do trabalho<sup>12</sup>, os preceitos ou ordens, a utilização de alunos inspetores, monitores, repetidores ou decuriões, os registros e, principalmente, os prêmios e castigos. Há, especialmente nos manuais de Daligault (1851), Passalacqua (1887) e Góes (1905), uma série de modelos de registros de escrituração escolar (tais como livros de matrículas, registro de exames, boletins de notas) e de objetos de premiação (insígnias honoríficas, cédulas de pontos bons, bilhetes e livros de honra ao mérito etc.).

Sabe-se que as obras possuem outros elementos a serem explorados; aqui se dedicou a análise da estrutura editorial-curricular dos impressos e se considera que essa primeira tentativa de aproximação entre esses cinco manuais já permite vislumbrar algumas possibilidades.

## Algumas considerações

Compreende-se os manuais como objetos que contribuem para a circulação de saberes e reconhece-se a importância dessas obras tanto para concretização de processos de escolarização quanto para a própria constituição do fazer docente. Este trabalho foi dedicado a articular as

---

<sup>12</sup> Suzana Grimaldi Machado analisa, em sua dissertação de mestrado intitulada “**Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa**: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina – 1856 a 1911)”, elementos indicadores da organização do tempo escolar, em quatro dos manuais utilizados no presente texto. Machado (2017) distribuiu os elementos indicadores do tempo escolar em duas categorias de representação: organização pedagógica e organização administrativa, interdependentes e inter-relacionadas com a organização geral da escola. Nelas, evidenciam-se questões referentes tanto aos modos de ensinar e aprender, quanto aos aspectos de organização burocrática das escolas, como fichas de matrículas e controle de presença e avaliação.

obras anteriormente analisadas pelas autoras (2016), com o manual do sergipano Balthazar Góes, procurando identificar distâncias e vizinhanças entre as obras e localizar indícios da presença das *Apostillas de Pedagogia* no cenário educacional catarinense.

O estudo empreendido permite dizer que os manuais apresentam muitas vizinhanças, mas que há distâncias também. As vizinhanças estão na materialidade do impresso, com exceção para a obra *Princípios de Pedagogia*; na relação de temas considerados como essenciais aos autores dos manuais e apresentados no quadro 3 e, até mesmo, em autores utilizados como referência para as proposições ou prescrições apresentadas nas obras. Entre as distâncias, destacam-se, de modo mais específico, as diferentes classificações, considerando os estudos produzidos por Cardoso da Silva (2018): “tipo curso” – Daligault, Passalacqua e Góes; “tipo didático” – Calkins; e “tipo tratado” – Coelho.

Embora não se tenham localizado indícios mais precisos da utilização da obra *Apostillas de Pedagogia* em Santa Catarina, refletindo sobre as formas de circulação, não se poderia deixar de salientar a presença no estado de uma obra produzida fora dos eixos naturalizados como centros de referência para a difusão de ideias pedagógicas e, analisando o manual, ficam evidenciadas as influências de Balthazar Góes alinhadas às das demais obras mobilizadas neste estudo. Ainda que possa parecer um dado menor, destaca-se a importância e pertinência de construção de narrativas sobre a história da educação brasileira que destaquem movimentos, muitas vezes considerados periféricos, como este que revela vínculos entre Santa Catarina e Sergipe, trocas entre professores e autoridades do ensino.

Nos limites do trabalho em tela, não foi possível traçar rotas mais precisas de intercâmbio e trocas entre os estados, mas espera-se que identificar sua existência sirva de combustível para alimentar novos investimentos.

## Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. O Ensino de Aritmética proposto por Baltazar Góes. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. **Anais do III CBHE**, 2004. (texto disponibilizado pela autora).

ALVES, Eva Maria Siqueira; OLIVEIRA, João Paulo Gama; COSTA, Rosemeire Marcedo (ccord.). **Uma Casa de Educação Literária: 150 anos do Atheneu Sergipense**. Campinas / SP: Mercado de Letras, 2020.

CATANI, Denice Barbara (2000). Distâncias, Vizinhanças, Relações: Comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In.: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa (pp. 143-150).

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=109>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CARDOSO da SILVA, Carolina Ribeiro. **A Justa medida do progresso dos alunos: avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX**. 2018. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Trad. e Rev. Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. **Revista Tendencias Pedagógicas**, Universidad Autonoma de Madrid, n. 14, 2009. Disponível em: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4675/31041\\_2009\\_14\\_12.pdf?sequence](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4675/31041_2009_14_12.pdf?sequence). Acesso em: 22 jan. 2017.

FIGUEIREDO, C. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** (1913). Project Gutenberg Ebook, 2010. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia; CARDOSO da SILVA, Carolina Ribeiro; MACHADO, Suzana Grimaldi. Leituras recomendadas: manuais pedagógicos na formação de professores do ensino primário. In: CASTELLANOS, S. L. V.; CASTRO, C. A. (orgs.). **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luis: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

LOBO, Mariângela Dias Santos. **Balthazar Góes, Helvécio de Andrade e Ávila Lima: Três Professores e suas Estratégias na difusão do Método Intuitivo em Sergipe (1890 – 1930).** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tiradentes. 2018. Disponível em: <http://openrit.grupotiradentes.com:8080/xmlui/handle/set/2509>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MACHADO, Suzana Grimaldi. **Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina, 1856-1911).** 2017. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MAGALHÃES, Justino. O manual como fonte historiográfica. In: COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, Margarida; CORREIA, Luís Grosso (Coord.). **Manuais escolares da biblioteca pública municipal do Porto.** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Faculdade de Letras, 2008, p. 11-15. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5958/1/O%20manual%20escolar%20como%20fonte%20historiogr%C3%A1fica.pdf>. Acesso em: 12 jan. 17.

OSSENBACH, Gabriela. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. **Educatio Siglo XXI**, v. 28, n. 2, 2010, pp. 115-132. Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>. Acesso em: 13 set. 2016.

SANTOS, Fábio Alves dos. **Das Cadeiras Isoladas ao Atheneu Sergipense: Elite letrada e ofício docente em Sergipe no século XIX.** Campinas / SP: Mercado de Letras, 2020 (Coleção “Uma Casa de Educação literária: 150 anos do Atheneu Sergipense”).

SANTOS, Magno Francisco de Jesus; SANTOS, Ane Luise Silva Mecenas. “Um conto moral que sirva de espelho da vida”: Balthazar Goes, um intelectual pensando o ensino de história. **Interfaces Científicas - Educação, [S. l.]**, v. 7, n. 2, p. 23–34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6440>. Acesso em: 03 abr. 2021.

## Fontes

CALKINS, Norman A. **Primeiras lições de coisas.** Trad. Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

COELHO, José Augusto. **Princípios de Pedagogia.** São Paulo: Teixeira & Irmãos, 1891/1893.

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Curso Pratico de Pedagogia.** Tradução de Franc de Paulicéia Marques de Carvalho. Desterro: Typografia Ribeiro & Caminha, 2. ed., 1870.

O DESPERTADOR. Desterro: Typoghaphia de J. J. Lopes. Anno VI, n. 549. **14 de abril de 1868.** Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

O DIA. Florianópolis. **24 de abril de 1906**. Localização: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=217549&pagfis=5237>. Acesso em: 05 mar. 2021.

O DIA. Florianópolis. **25 de abril de 1906**. Localização: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=217549&pagfis=5242>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GÓES, Balthazar de Araújo. **Apostillas de Pedagogia** - precedidas de algumas noções de Psychologia. Aracaju/SE: Impressores M. Orosco & C., 1905.

PASSALACQUA, Camillo. **Pedagogia e Methodologia**: theorica e pratica. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

REGENERAÇÃO. Desterro: Typographia Regeneração. Anno XX, n.º.11. **17 de janeiro de 1888**. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REPUBLICA. Desterro: Typographia Republica. Anno III, n. 432. **19 de maio de 1891**. Localização: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense**. Desterro, 1892. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Programma e Horario da Escola Normal do Estado de Santa Catharina**. Florianópolis, 1911. Localização: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catharina na sessão ordinaria do 1.o de março; e falla dirigida a mesma Assembléa na sessão extraordinaria de 11 de junho pelo presidente Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda, no anno de 1866**. Desterro: Typ. do Jornal Mercantil, 1866. Disponível em: [http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa\\_catarina](http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina). Acesso em: 13 nov. 2015.





# O JARDIM DE INFÂNCIA PEQUENO PRÍNCIPE NO MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA-SE: A LITERATURA INSPIRA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SERTÃO SERGIPANO<sup>1</sup>

Cristiano Ferronato  
Ana Cristina de Sá

## Introdução

O Jardim de Infância Pequeno príncipe localizado na cidade de Nossa Senhora da Glória, no sertão sergipano, possui significado especial para a sociedade sergipana, tendo em vista ser considerado uma das grandes obras sociais, se não a maior, realizada pelo Pe. Léon Grégoire, educador que, entre 1968 e 2011, viveu em solo sergipano, onde veio a falecer.

Pe. Grégoire encontrou no livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), inspiração para o nome de uma instituição de ensino pré-escolar para crianças de 3 a 6 anos, edificada no município de Nossa Senhora da Glória. O Padre materializou o trabalho de melhorar as condições de vida no Alto Sertão, permitindo o acesso de crianças carentes à educação, através do Jardim de Infância Pequeno Príncipe.

---

<sup>1</sup> Este texto é resultado da dissertação de mestrado intitulada O PADRE E O JARDIM: configurações da educação infantil em Nossa Senhora da Glória/SE (1978 a 1992, de autoria de Ana Cristina de Sá e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes no ano de 2019 e orientada pelo professor doutor Cristiano Ferronato.

Para esta pesquisa, que está situada no campo das instituições educativas adotou-se as concepções de alguns autores para referenciar teoricamente a pesquisa, como Magalhães (2004), utilizando do conceito instituições educativas, Kuhlmann Júnior (1998).

No que se refere às fontes documentais trabalhamos com listas de estudantes, relatórios da Ação social, cadernos de ex-alunos, livro infantil, ofícios da Ação Social e fontes orais de ex-diretora, de ex-secretários, de ex-professora e de ex-alunos, que contribuíram para analisar e compreender o processo histórico da formação do Jardim de Infância Pequeno Príncipe. Buscamos nas evidências e indícios materializar a origem, e o desenvolvimento da primeira instituição de educação infantil de Nossa Senhora da Glória.

De acordo com Justino de Magalhães (2004, p. 134), para compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição é necessário integrá-la de forma interativa ao sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, compreendendo seus impactos na evolução de uma comunidade, de uma região, de um território, de públicos e zonas de influência. Com esse olhar, procuramos historiar o Jardim de Infância Pequeno Príncipe e compreender o papel e a função social da Instituição no desenvolvimento da comunidade gloriense.

Ao adentrar neste espaço, analisamos o Jardim Infância Pequeno Príncipe como uma instituição de ensino pré-escolar, considerando que durante os anos de 1978 a 1992, foi um equipamento social da Legião Brasileira de Assistência Social do Governo Federal, em parceria com a Ação Social de Nossa Senhora da Glória, representada pelo Pe. Léon Lambert Joseph Grégoire, que oferecia serviços de educação, saúde e assistência social, para crianças de 3 a 6 anos, através do Projeto Casulo.

Nessa perspectiva, foi almejado trazermos à cena a história da educação infantil para crianças, em um momento particular, envolvido em um contexto nacional, contribuindo com a tarefa de olhar o passado e pensar o presente, não apenas da educação, mas de toda a comunidade de Nossa Senhora da Glória.

## 1. O projeto nacional de expansão da educação infantil

O projeto nacional de expansão da educação infantil pode ser compreendido como processo e resultado de iniciativas nacionais e internacionais para criação e expansão do ensino para os infantes. Processo que se destaca nos anos de 1960, no Brasil através do DNCr - Departamento Nacional da Criança, sob a influência do UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ROSEMBERG, 1996). Dentre as recomendações da UNICEF e da UNESCO no âmbito setorial de políticas para a infância, Rosemberg (1996) destaca que

[..] faz-se agora mister” complementar atenção familiar com serviços de creches e educação pré-escolar e, de outro, sugeriu-se que melhor seria prestar assistência financeira para que a família mantivesse o filho no lar e que, na área rural, fosse dada maior ênfase aos programas de informação e ajuda aos membros da família, principalmente às mães (ROSEMBERG, 1996, p.3).

O DNCr foi responsável por apresentar o diagnóstico sobre a educação pré-escolar no Brasil e elaborar o Plano de Assistência Pré-escolar de 1967. O Plano especificava que se tratava de uma política de assistência ao pré-escolar, prevendo três tipos de intervenções: estruturais e permanentes (criação de escolas maternais e jardins de infância e aperfeiçoamento de recursos humanos); a curto prazo (criação de Centros de Recreação destinados ao atendimento, a baixo custo, de pré-escolares); de alternativo (não convencional, informal em oposição à educação tradicional, institucional e formal).

Logo, a intervenção alternativa toma o lugar da proposta inicial elaborada pelo DCNr no Plano de Assistência Pré-escolar,

o ideal seria fomentar-se, desde já, a implantação de Escolas Maternais e Jardins de Infância, como instituições capazes de promover o atendimento integral e harmonioso da criança, mas ante

a carência de recursos materiais e de pessoal, acreditamos que a solução intermediária oferecida, além de ser realizada sem maiores ônus [...] (DCNr, 1967 *apud* ROSEMBERG, 1996, p. 4).

O Plano de Assistência Pré-escolar também não previa recursos financeiros para realização das ações e indicava que organizações intergovernamentais, a exemplo da UNICEF e UNESCO, seriam parceiras no financiamento dos serviços. Órgãos do governo como Ministério da Saúde, Ministério da Educação, LBA, DNCr, DNS, estados e municípios iriam colaborar com recursos alimentares, atividades recreativas e de prevenção de doenças.

Em 1975, o Ministério da Educação lançou o programa Educação Pré-escolar: uma nova perspectiva nacional, elaborado pelo setor de educação pré-escolar. O Programa acatou também as recomendações da UNICEF e da UNESCO, que previa o oferecimento de educação, nutrição e saúde de forma integrada para crianças pequenas; uso de espaços físicos disponíveis na comunidade; a família e a comunidade fariam parte da educação escolar. Também, não deixava claro a questão orçamentária, pois tratava apenas do fundo do MEC e da Assistência Social. Assim, o programa ficou na proposta e em 1977 a LBA retomou o programa e lançou o Projeto Casulo.

A LBA desenvolvia o Projeto Casulo de forma indireta, repassando recursos a instituições particulares, filantrópicas e prefeituras. Além disso, dispunha de verbas, que eram repassadas a partir do cumprimento dos critérios operacionais, dispondo ainda de quadros técnicos para atuar nas localidades. O Projeto de Creches da LBA foi um programa de âmbito nacional, que funcionou através de convênios, destinado às famílias pobres, cujas jornadas diárias eram de 4 a 8 horas. Utilizavam-se espaços simples, desenvolvia um trabalho preventivo e compensatório de serviços infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

No contexto desta investigação no município de Nossa Senhora da Glória, destaca-se o papel da LBA no âmbito do atendimento à criança

pequena, pois foi a partir dos recursos disponibilizados por este órgão, que foi criado e mantido o primeiro jardim de infância no município. O processo de criação do ensino pré-escolar na cidade foi iniciado com a fundação de uma instituição de ensino pré-escolar em 1976, por iniciativa do Pe. Grégoire e Avelan Carlos Cruz (membro do Rotary Clube e da Ação Social da cidade).

A Escolinha foi criada pela Ação Social da Igreja Católica, registrada como instituição filantrópica. A esposa de Avelan Carlos Cruz, Rivanda Carlos Cruz, foi nomeada diretora “e”, “por outro lado, Maria Adenilde Melo Oliviera assumiu a função de professora”. De acordo com o relato da ex-diretora, Maria Adenilde Melo Oliveira,

a Escolinha começou a funcionar no mês de março de 1976, em um salão da Paróquia, esse tinha quatro salas e uma cozinha. A primeira turma era formada por mais de 30 alunos. Todavia, não lembro se tinha nome. A fardinha deles era um shortinho vermelho e a camiseta branca, não tinha o nome de Jardim, era outro nome, eu não lembro se tinha nome, porque só era uma salinha. (Maria Adenilde Melo Oliveira (2018))

Para o desenvolvimento dos trabalhos na instituição, a pedido da professora Maria Adenilde de Melo Oliveira, foi contratada uma auxiliar de sala, a filha de Zé de Paquinha. A professora e a auxiliar cuidavam da limpeza da Escolinha e como não havia cozinha, nem merendeira, as crianças traziam o lanche de casa.

A instituição tinha como mantenedora, a Ação Social, uma vez que era mantida com as doações da comunidade local. Sendo a professora e a auxiliar de sala de aula remuneradas pela Ação Social da Paróquia.

O currículo da instituição era composto por várias atividades voltadas para a educação da infância: cantos, oração, pinturas, brincadeira de roda e várias leituras.

No segundo semestre de 1978, Maria de Lourdes de Sousa, conhecida por Tia Lourdes, criou em Nossa Senhora da Glória uma institui-

ção de ensino particular, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, com ensino pré-escolar, primário e ginásio. A abertura da “Escolinha de Tia Lourdes”<sup>2</sup> esvaziou a Escolinha de educação infantil da Paróquia, pois as crianças que estudavam pela Ação Social migraram para a nova escola.

Assim, o primeiro projeto de fundação de uma instituição de ensino infantil criado por Pe. Grégoire e Avelan Cruz, não obteve êxito. Isto em razão da falta de apoio financeiro, material e humano que garantisse o desenvolvimento da instituição. Não era função do Padre e nem da Igreja Católica fundar instituições e desenvolver a educação para crianças, de acordo com a legislação da época, que determinava ser atribuição do sistema privado e do município. Todavia, Pe. Grégoire, diante do cenário social carente encontrado e da falta de promoção da educação pré-escolar pelo serviço público, articulou ações para o acesso e permanência ao ensino infantil das crianças pequenas.

Esta Escolinha foi o “ponta pé” para implementação da educação pré-escolar em Nossa Senhora da Glória, bem como, para que Pe. Grégoire reformula-se a sua concepção sobre o oferecimento de ensino infantil voltado para crianças pequenas e conseguisse formar parcerias a exemplo da LBA e FUNABEM, para em 1978, instalar o primeiro jardim de infância do município, o *Pequeno Príncipe*, atendendo a crianças pequenas carentes, como veremos no item a seguir.

## 2. Do Projeto CASULO ao Jardim Escolar Pequeno Príncipe

Pe. Grégoire atuou em diversos projetos sociais durante a sua estadia no sertão sergipano, numa prática conjunta com outros sacerdotes, instituições governamentais, intergovernamentais, pessoas físicas e jurídicas. Alguns desses projetos foram criados por convênios, como foi o caso do Clube de Mães, projeto nacional da LBA. Em Nossa Senhora da

---

<sup>2</sup> É assim que a comunidade local se referia a Escola Nossa Senhora de Lourdes.

Glória, Pe. Grégoire deu continuidade a essa prática, o que fez dele um agente social, especialmente da educação infantil.

Durante o desenvolvimento do projeto social para a concessão de filtros de barro, o Padre começou a visitar várias famílias do município, distribuindo filtros de barro para as pessoas que não tinham acesso à água potável. Nas visitas às famílias, ele observou o elevado número de crianças pequenas fora da escola, com diversos problemas de saúde, realidade que o levou a refletir sobre a necessidade do desenvolvimento da educação pré-escolar no município.

No ano de 1976, ocorria no território brasileiro, à difusão do programa *Educação Pré-escolar: uma nova perspectiva nacional*, criado pelo setor de Educação Pré-Escolar do MEC, vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental. O programa era orientado pelas recomendações do UNICEF e UNESCO, a saber: educação, nutrição e saúde deveriam ser promovidas de forma integrada; utilização de espaços físicos disponíveis na comunidade; a família e comunidade deveriam ser trazidos a participar efetivamente das atividades de educação pré-escolar, para entender a importância da pré-escola e o barateamento dos programas; e os meios de comunicação deveriam ser um instrumento para atingir comunidades distantes das escolas (ROSEMBERG, 1992).

Destarte, o MEC definiu como áreas prioritárias para o desenvolvimento do Programa Educação Pré-escolar, periferias das cidades com mais de 20 mil habitantes e comunidades com taxas de mortalidade infantil elevada. O programa estava assentado no plano do DNCr, que era responsável por assegurar o ensino da pré-escola sob a responsabilidade da sociedade e da família.

Conforme o II Plano Setorial de Educação e Cultura - PSEC (1975 – 1979), os recursos orçamentários para a pré-escola eram destinados para ações de apoio, de compensação das carências das populações pobres visando a sua inserção na escola formal. Prestando atendimento à população das zonas urbanas marginais, assegurando adaptação sociopedagógica do educando ao ensino regular (ROSEMBERG, 1992).

O Programa Educação Pré-Escolar do MEC, até 1977, não havia sido implantado. A LBA queria lançar uma proposta de atendimento assistencial em creches para crianças pequenas. Em acordo com o MEC foi lançado durante o governo do então Presidente Geisel, o Projeto Casulo. A LBA que havia sido criada em 1942, para prestar serviços de proteção à maternidade e à infância às famílias dos convocados para a 2ª Guerra Mundial, em 1946, tornou-se órgão de consulta do Estado, passando a atuar nos cuidados a maternidade, a infância e a juventude, criando serviços no território nacional para esse público pobre (KRAMER, 1987).

Através do Decreto Lei nº 593, de maio de 1967, do Governo Federal, a LBA se tornou uma fundação vinculada ao Ministério da Previdência Social e com o Decreto nº 74.000, de 1º de maio de 1974, essa instituição passou a integrar o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social, de acordo com a Lei de nº 6.439 de 1977. Considerada a primeira instituição de Assistência Social em âmbito nacional, sendo o Projeto Casulo, o seu principal projeto (KRAMER, 1987 apud CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995).

O Projeto Casulo, “carro chefe” dos serviços oferecidos pela LBA, aconteceu em todo o território brasileiro, através de parcerias com prefeituras, instituições filantrópicas e particulares. Em Nossa Senhora da Glória, o Projeto Casulo foi desenvolvido através de convênios firmados pelo Pe. Grégoire, entre a LBA e a Ação Social da Paróquia do município, entre o período de 1978 a 1992. Nesse aspecto, no contexto de investigação da criação do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, destaca-se o papel da LBA no atendimento a crianças pequenas, pois foi a partir do Projeto Casulo, que foi criada a primeira instituição de ensino pré-escolar do município.

Sobre a escolha do nome da instituição educativa relatou Maria Adenilde Melo Oliveira (2018),

na primeira turminha a escola não tinha nome. Aí quando foi em 1978, que começa a vir às crianças da periferia e o Padre já coloca o nome. Ele colocou o nome Jardim de Infância Pequeno Príncipe, porque tinha uma história do príncipe que ele achava linda,



essa história. Aí! eu acho, ele pensou em colocar, ele achava linda a história, tá entendendo? Aí colocou até a roupinha do Pequeno Príncipe, que é era um menininho com a blusinha e um lençinho azul igual ao desenho do livro. Era lindo... ele fez a fardinha. (Maria Adenilde Melo Oliveira, 2018),

Esta informação foi confirmada através do relato de Doralice Azevedo da Silva (2018), que nos contou que Pe. Grégoire ganhou o livro, *O Pequeno Príncipe*, de um amigo sacerdote e ficou encantado pelo personagem. Por causa dessa história literária, o Padre decidiu colocar o nome da instituição de *Jardim de Infância Pequeno Príncipe*. É provável que tenha existido um encanto, por parte do sacerdote, pelo escritor francês, Antoine de Saint-Exupéry e o livro *O Pequeno Príncipe*, considerando que a maior obra social articulada pelo Padre recebeu o nome do personagem principal da obra citada acima.

O convênio firmado pelo Pe. Grégoire com a LBA, em 29 de agosto de 1978, permitiu a continuidade do projeto de educação pré-escolar para crianças pequenas. Todavia, neste momento, a instituição educativa passou a atender uma nova clientela beneficiada<sup>3</sup>, constituída de crianças oriundas de famílias carentes, residentes das áreas marginalizadas do município e com baixa nutrição.

Esta nova clientela, de acordo com a ex-funcionária da instituição Doralice Azevedo da Silva, tinha o seguinte perfil:

[...] pode-se constatar que os seus pais na maioria das vezes, eram separados, mães solteiras, de baixa renda e outros criados com os avôs. Carência em todos os seus aspectos moral, intelectual, físico e mental. Usuários de drogas lícitas e, em alguns casos, ilícitas. Uma grande parte, não teve chances de frequentar a escola e, por isso, se configuram analfabetos. Quase sempre possuem estrutura familiar frágil. (Doralice Azevedo da Silva, 2018).

3 Termo utilizado pela LBA na década de 1970 e 1980, para designar público-alvo em projetos sociais.

De acordo com o primeiro convênio, firmado entre a Fundação Brasileira de Assistência e a Ação Social da Paróquia de Nossa Senhora da Glória, representado pelo Pe. Grégoire, o objetivo do instrumento legal foi “prestar uma melhor assistência pré-escolar, através do Jardim de Infância”. Comprometendo-se a LBA a repassar o valor de Cr\$ 80.000,00 (oitenta mil cruzeiros), para o desenvolvimento de atividades e assistência técnica durante o prazo de cumprimento do convênio.

Coube a Ação Social as seguintes obrigações: acompanhar a execução do projeto e zelar pelo seu cumprimento; aplicar adequadamente os recursos; aceitar as orientações técnicas da LBA para aprimoramento das suas atividades assistenciais, permitindo visitas de inspeção de técnicos credenciados pela LBA; não aplicar o recurso recebido em locação de prédios e pagamentos de pessoal; apresentar trimestralmente a LBA relatório de suas atividades, de acordo com o convênio; prestar contas; utilizar placa fornecida pela LBA, alusiva a colaboração prestada; prestar assistência ao menor de 4 a 6 anos; atender a clientela de 30 crianças.

O Convênio estabelecido pela LBA orientava a Ação Social a promover assistência educacional pré-escolar, a criança carente de 4 a 6 anos, não ultrapassando por sala o número de 30 crianças. O perfil da clientela exigido denota os critérios estabelecidos internacionalmente pelo UNICEF e UNESCO, de promoção de assistência pré-escolar nos países de terceiro mundo, como uma forma de combater a pobreza e melhorar o desenvolvimento e a permanência dos estudantes no ensino primário. Critérios seguidos pelo MEC, na criação do programa nacional de educação pré-escolar.

Como os recursos da LBA não podiam ser utilizados para pagamento de pessoal, nem tampouco com estrutura predial, Pe. Grégoire manteve o Jardim de Infância funcionando no prédio da Paróquia da cidade e procurou o então prefeito, José Elon Oliveira, para firmar um novo convênio com o objetivo de contratar professoras e diretora para trabalhar no Jardim de Infância.

Segundo Maria Adenilde Melo Oliveira (2018), com abertura de matrículas, aumentou o número de crianças estudando no “Jardim do Padre”. Foi necessário solicitar a prefeitura novos funcionários para o *Pequeno Príncipe*. Assim, a prefeitura contratou como diretora a senhora Idelma Oliveira e além de Maria Adenilde Melo Oliveira, mais duas professoras: Celita Oliveira e Josabete Oliveira Lima.

As atividades escolares da instituição iniciaram no segundo semestre do ano letivo, com 6 turmas de estudantes, três pela manhã e três pela tarde; as professoras trabalhavam os dois turnos. O horário das aulas eram das 7:30 as 11:30 e das 13:30 as 17:30, no inverno as aulas do turno vespertino terminavam mais cedo, porque anoitecia mais rápido e era necessário levar as crianças para casa.

O prédio da paróquia onde funcionava o Jardim de Infância inicialmente tinha três salas. Com o aumento do número de alunos, fez-se necessário ampliar o espaço, o que se tornou possível devido a doações e recursos da Ação Social, com os quais o Padre comprou à casa vizinha à Instituição, permitindo o aumento do número de salas.

Em 1979, de acordo com o Relatório de Atividades da Ação Social de Nossa Senhora da Glória, o Jardim de Infância, naquele ano atendeu a 2 categorias de estudantes: 180 crianças pobres, acolhidas gratuitamente, 4 horas por dia, com um mês de férias por ano; 64 crianças menos pobres, pagando Cr\$ 100,00 mensal, atendidas 4 horas por dia, com 3 meses de férias por ano. Constituinto atendimento anual a 244 crianças.

Chama a nossa atenção no relatório, a informação sobre 64 crianças que pagavam para estudar na Instituição, como nas informações da LBA constam que esse serviço era gratuito, conjectura-se que essa foi uma das estratégias criadas pelo Padre para ajudar na manutenção da instituição e, também, para ampliar os serviços, no sentido de atender mais crianças que não tinham condições de pagar. Nesse ano havia na instituição 8 turmas de crianças pequenas, fato que demandou a contratação de mais professoras.

Nos dois primeiros anos de funcionamento do Jardim de Infância, ele atendeu crianças carentes, dos bairros periféricos da cidade. O Padre promovia alimentação de qualidade, vestuário e material didático para as crianças pequenas, porém os convênios não eram suficientes para manutenção da Instituição. Com isso, o Pe. Grégoire continuou a captar recursos através da elaboração de projetos e doações de pessoas físicas e jurídicas no Brasil e na Bélgica, com o fim de implementar as atividades, na maioria das vezes, os familiares do Padre enviavam da Bélgica dinheiro para ajudar na manutenção da Instituição.

A respeito da capacitação das professoras para o trabalho com a educação pré-escolar, essa ação ficava sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do município. A capacitação durava uma semana e nessa ocasião, as professoras aprendiam a elaborar atividades, contar estórias e fazer apresentações com as crianças pequenas.

Em 1979, Pe. Grégoire renovou o convênio com a LBA. Dessa vez, no projeto enviado pela Ação Social para a Fundação Brasileira de Assistência, ele solicitava recursos para atender a clientela de 244 crianças. Com o objetivo de, “[...] execução indireta de atividades atinentes à (às), Divisão ou Setor (res) de Serviço Social, de Educação para o Trabalho, do Serviço Jurídico e do Núcleo de Saúde e Nutrição [...]”. De acordo com o convênio celebrado entre a LBA e a Ação Social de 1979, a cooperação financeira da LBA foi orçada no valor de Cr\$ 756.000,00 cruzeiros, para o custeio de serviço como material escolar e alimentação para as crianças.

Em 29 de abril de 1983, Pe. Grégoire renovou novamente o convênio do Projeto Casulo, com a LBA, mais uma vez. O objetivo deste foi atender a 30 crianças de 0 a 3 anos, em regime de 8 horas diárias e 300 crianças de 4 a 6 anos em regime de 4 horas. O valor da cooperação da LBA foi de Cr\$ 5.400.000,00 cruzeiros. Todavia, os valores recebidos neste convênio não foram suficientes para compra de materiais para execução dos serviços. Conforme informam os recibos de gastos dos materiais do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, do exercício de 1983, a Ação Social da Paróquia de Nossa Senhora da Glória, mantenedora da instituição educativa,

arcou com a diferença de Cr\$ 1.265,00 do valor da compra de material. O documento também permitiu compreender que grande parte dos materiais comprados para o Jardim eram medicamentos.

Foi possível de mensurar outro fato a partir do convênio de nº 0693, de 04 de abril de 1984, constituído entre LBA e Ação Social, que as ações do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, não estavam restritas ao ensino da pré-escola, como podemos verificar no trecho do convênio a seguir:

O objetivo do presente CONVÊNIO, com base no aprovado no processo LBA nº 22-10.653/83, é a renovação do Projeto Casulo, para atendimento integral de 400 crianças em regime de 4 horas e 30 crianças em regime de 8 horas, proporcionando lhes alimentação, recreação, cuidados psico-pedagógicos e médicos, odontológicos, assistência social abrangendo o Município de Nossa Senhora da Glória. (CONVÊNIO Nº 0693, 1984).

O serviço psicopedagógico, médico, odontológico e assistência social eram prestados por técnicos da LBA, através da Secretaria de Estado de Ação Social, que duas vezes por ano enviava os profissionais as instituições que desenvolviam o Projeto Casulo. Passadas as avaliações, as crianças com necessidade de acompanhamento eram encaminhadas para as redes de atendimento do município. No processo da prestação desses serviços verificamos fragilidades no programa, dentre as quais destacamos: a quantidade de profissionais, descontinuidade do atendimento às crianças, qualidade do serviço e o atendimento não chegava a todas as crianças.

O documento de matrícula do Jardim de Infância chama a atenção, pois não trata especificamente de uma ficha de matricula comum, versa sobre um documento que possui todos os aspectos de um prontuário técnico de serviços sociais de uma instituição socioassistencial. Tal documento denota que a LBA, mesmo prestando serviços de educação pré-escolar, mantinha os seus princípios de prestar assistência através de equipamentos sociais e serviços que garantissem a proteção

a família em situação de pobreza. Logo, o prontuário carecia de informações essenciais que permitem mapear as situações de carência social e projetar ações de intervenção.

No cabeçalho do prontuário de matrícula do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, podemos verificar que esse era um modelo concedido pela LBA. No documento, destaca-se as informações referentes ao número da matrícula, da data da matrícula e do desligamento da criança. Dados que fazem menção ao desenvolvimento do programa e que auxiliavam na quantificação das crianças para execução das ações.

Na parte I do prontuário, eram solicitados dados de identificação da criança, que ajudavam na caracterização do perfil social da criança e da família. O que permite mensurar que o prontuário era uma ferramenta que auxiliava no trabalho profissional. Especialmente no registro sistemático, mapeamento das famílias e crianças em situação de vulnerabilidade econômica e social, as quais o Padre prestava serviço de educação, saúde e assistência social.

Na II parte do prontuário eram colhidos os aspectos sociais da criança: constituição familiar: nome, parente, sexo, idade, nacionalidade, naturalidade, registro civil, instrução, ocupação, horas trabalhadas e salário; Recebimento de benefício da previdência social; se possuía casa própria, cedida, invadida ou alugada; tipo de construção da moradia, alvenaria, taipa, pau a pique, palha e tábua; número de cômodos da casa e se as crianças tinham quartos próprios ou dormiam com pais e irmãos; condições sanitárias, origem da água e iluminação. Tais informações eram primordiais para elaboração e estudo do perfil social e econômico das crianças e das famílias, conhecer suas necessidades e criar estratégias com vistas as problemáticas identificadas.

Com o reconhecimento das necessidades das famílias, era possível criar outros projetos sociais, que atendessem os responsáveis das famílias, como o curso de corte e costura oferecido às mães das crianças. Além disso, no âmbito da Assistência Social, esses dados eram importantes para reconhecer as situações de vulnerabilidade do território de

abrangência do Jardim de Infância, alocação de repasse de recursos e impactos do projeto oferecido.

Na parte III do prontuário, solicitavam-se informações do aspecto nutricional da criança, que provocava um impacto considerável nas refeições oferecidas na Instituição. Dados relevantes para a garantia do crescimento saudável da criança e que tinha um grande impacto nas refeições oferecidas na Instituição. Pe. Grégoire pesquisava sobre alimentos que auxiliavam no processo de nutrição e crescimento das crianças, produzia os alimentos e ofertava na merenda das crianças. Encontramos, no seu arquivo pessoal, livros, apostilhas, documentários da área da saúde e nutrição, que o Padre estudava, com o fim de produzir suplementos alimentares para as crianças com baixo peso e desnutrição.

Na parte IV do prontuário, analisava-se a condição do lazer da família: aspecto fundamental para reconhecer as ofertas do município e os espaços sociais frequentados. Na parte V eram avaliados os aspectos de saúde: condição de nascimento da criança, parto normal, cesárea, fórceps ou prematuro; local do parto, domicílio ou maternidade; condições do nascimento, peso ao nascer, comprimento e defeitos físicos; Crescimento e desenvolvimento, andou na idade normal ou atrasou, sentou na idade normal ou atrasou, falou na idade normal ou atrasou; alimentação, foi alimentado com leite materno ou não; doenças adquiridas, sarampo, coqueluche, catapora, ataques ou desmaio; imunização da criança, BCG, tríplice, sabin, anti-sarampo, anti-varíola; doenças graves na família, alcoolismo, tuberculose e ataque. Apesar dos convênios da LBA determinarem atendimento médico, essa avaliação acontecia apenas duas vezes por ano quando os técnicos da LBA vinham ao município.

Por certo, quando o atendimento não chegava pela LBA eram feitos através dos serviços municipais. O corpo de profissionais do Jardim de Infância criava estratégias para as crianças não abandonarem o ensino e quando um discente se ausentava, os profissionais se mobilizavam para saber o motivo, no sentido de garantir o seu retorno à sala de aula.

As informações solicitadas sobre o aspecto da saúde, diziam sobre as condições de saúde das crianças e a preocupação de garantir o acompanhamento do desenvolvimento ponderal e cognitivo, diante dos problemas de saúde pública enfrentados pelos países de terceiro mundo e a necessidade de melhorar os índices de desenvolvimento humano. Além de entender se as crianças cumpriram as fases andar, falar e pensar, fundamentais para que tivessem o crescimento e desenvolvimento cognitivo saudáveis.

Desse modo, as informações requeridas denotam a condição de uma estrutura institucional onde eram articuladas ações combinadas de educação, saúde e assistência, para atender às necessidades da criança e da família. De forma a fortalecer a comunidade local através da diminuição dos problemas sociais existentes e às necessidades específicas da região. Além disso, denotam que o Jardim de Infância era uma instituição de ensino que se caracterizava como um equipamento social da LBA.

De outro modo, o prontuário era uma exigência técnica da LBA para comprovação do desenvolvimento dos serviços pela instituição e, também, um instrumento que contribuía par ao desenvolvimento técnico e operativo dos serviços, de forma a adequar as ações nacionais a realidade local, com o reconhecimento das necessidades da criança e a oferta dos serviços, na definição de responsabilidades e para o planejamento de ações. Esse documento era uma exigência técnica da LBA, com vistas ao controle e fiscalização do desenvolvimento do programa; acompanhamento e avaliação dos serviços e recursos e liberações de fundos para as instituições.

### 3 O processo de expansão da Instituição, a partir da criação de um novo espaço escolar.

O projeto do Padre de ensino pré-escolar para crianças pequenas, da sua fundação em 1978 a 1984, teve grande expansão. A cada ano o número de crianças estudando no Jardim aumentava. No Convênio de



Cooperação Técnica firmado entre Ação Social e a LBA em 11 de setembro de 1978, consta que o objetivo do projeto era prestar uma melhor assistência pré-escolar, através do Jardim de Infância para a clientela de 30 crianças, de 4 a 6 anos de idade. Em 1979 havia 240 crianças na Instituição. No ano de 1980, todavia, com base no Relatório de Atividades da Ação Social, a Instituição atendeu a 206 crianças carentes, de 3 a 6 anos de idade.

Em 1981, a Ação Social renovou o convênio com a Legião Brasileira de Assistência Social, com o objetivo de atender a 180 crianças e celebrou um novo convênio de expansão do atendimento para mais 120 crianças. Seria prestada pelo Jardim, assistência educacional e social a 300 crianças, todavia, conforme expõe o relatório de exercício da Ação Social de 1981, o número de crianças estudando no *Pequeno Príncipe*, naquele ano, somou 343, ou seja, 54 crianças além do número previsto.

O Relatório de Atividades da Ação Social da Paróquia de Nossa Senhora da Glória de 1982, informa que foram atendidas no *Pequeno Príncipe* 367 crianças consideradas carentes, conforme os critérios da FEBEM e da LBA, no turno de 4 horas por dia, com atividades didáticas apenas em período escolar. Quando chegavam as férias, a Instituição recebia as crianças no período de 2 horas por dia, para brincarem e receberem almoço. Já durante o período regular de aula, as crianças recebiam, além do almoço, uma merenda a base de leite.

O Convênio de número 1030, da LBA e Ação Social, celebrado em 29 de abril de 1983, tinha como objetivo atender naquele ano, 300 crianças de 4 a 6 anos. Por outro lado, o Convênio de número 0693, da LBA e Ação Social, de 04 de abril de 1984, tinha a finalidade de prestar atendimento integral a 400 crianças. Com o crescimento anual de crianças estudando na Instituição, o prédio da Ação Social não comportava mais a quantidade de crianças, levando Pe. Grégoire a buscar novos apoios e recursos para construção de um novo espaço institucional para as crianças.

Segundo Maria Adenilde Melo Oliveira (2018), “o Padre teve a ideia de comprar o terreno e fazer uma escola maior porque a procura era

muito grande de alunos, aí ele comprou o terreno”. O terreno ficava num bairro afastado da sede, conhecido como Loteamento São José, localizado em uma das periferias da cidade, na qual residiam famílias extremamente pobres. A estratégia de Pe. Grégoire de construir o Jardim na periferia possibilitou a aproximação da Instituição com a comunidade, de forma a estreitar os laços entre comunidade e a escola, ação que facilitou o acesso das crianças ao Jardim de Infância.

Em 1 de setembro de 1983, o Padre comprou ao senhor José Leandro dos Santos Filhos, uma área de 12.870 metros quadrados para a construção do novo Jardim. Para a construção do novo Jardim, o Padre usou recursos próprios, formou parcerias com órgãos públicos, como a SUDENE e recebeu doações. Durante a pesquisa localizamos no arquivo pessoal do Pe. Grégoire, uma folha com anotações de 1983. Nesse documento, o Padre assinalava que Maria do Carmo Alves Nascimento, esposa do governador da época, João Alves Filho, concedeu 10 caminhões de pedras para construção do alicerce e a SUDENE forneceu, através do seu amigo, o engenheiro Antônio Lucas, 300 mulheres da frente de emergência, 200 marretas para fazer brita e lonas plásticas. As mulheres da frente de emergência contra a seca que trabalharam na construção do novo Jardim foram remuneradas pelo Pe. Grégoire. Ainda de acordo com o Caderno de anotações de Pe. Grégoire, na construção do Jardim de Infância de 1983, ele diz que esta começou em 21 de setembro de 1983 e contou com o trabalho dos pedreiros Nino, Pe. Guido, Anselmo, Zezé, Carlinhos, Soares e José.

Passados quase 5 meses do início da construção, em 12 de fevereiro de 1984, o Padre comprou 9 berços, 3 camas, 452 bancos, 12 mezinhas e 1 mesa grande para mobiliar o prédio. A compra de material para a construção da Instituição, como areia, cimento, blocos, vigas, telhas, portões foi registrada no caderno até a data de 4 de agosto de 1984. Essas informações revelam a preocupação do Padre com a estrutura física do Jardim, no sentido de proporcionar condições estruturais adequadas para acolher crianças de 3 a 6 anos.

Também foram localizados, no arquivo pessoal do Padre, orientações técnicas da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, de 1983, para construção de instituições de atendimento ao menor. A FUNABEM, como órgão normativo, tinha a finalidade de criar e implementar ações nacionais para o bem-estar do menor, através da elaboração de diretrizes políticas e técnicas, como órgão ligado ao Ministério da Previdência e Assistência Social, ao qual a LBA era submissa.

Nesse aspecto, no documento constam orientações acerca da construção predial, com a seguinte estrutura: pátio coberto; refeitório; salas de aula e atividades; gabinetes médico e dentário, enfermaria coletiva e farmácia; dormitório; sala de higiene, despensa; lavanderia, passadeira e secagem; depósitos; áreas de circulação; copa e cozinha; pátio descoberto; hall de serviço e hall social; sala de administração; auditório; garagem; ginásio de esporte; escadas; rampas; barbearia; biblioteca.

Para cada ambiente o documento designava detalhes técnicos como: dimensões e capacidade; iluminação e ventilação; detalhes construtivos; disposição e localização; e instalações. Ao analisarmos os documentos, não foi possível saber se houve cooperação financeira da FUNABEM, destinada à construção do Jardim de Infância Pequeno Príncipe.

Localizamos no arquivo pessoal de Pe. Grégoire o documento “Atestado de Cadastro”, referente ao cadastro do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM, datado de 26 de janeiro de 1984. Essa fonte reconhecia o caráter do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, como uma instituição educativa e assistencial, sem fins lucrativos. Encontramos também, anotações do Padre solicitando recursos a FEBEM, com o propósito de construção do Jardim. Todavia, as fontes não deram dados para conjecturar o repasses de recursos financeiros pela FEBEM.

A primeira estrutura predial do Jardim de Infância Pequeno Príncipe foi composta por seis salas de aula, um refeitório, uma cozinha, uma cantina, banheiros para as crianças e funcionários. Todavia, com o passar dos anos a estrutura se tornou pequena e o número de salas de

aula foi elevado para treze. Como podemos verificar no relato de Doralice Azevedo da Silva (2018),

Quando o Padre construiu o Jardim de Infância Pequeno Príncipe na av. Oeste (hoje escola Padre Leon Gregório), ele fez com 06 salas de aula e um depósito para merenda escolar! Mas, mesmo assim, ficou pequeno e depois ele construiu mais 03 salas! Anos depois ele construiu mais 04 salas e sala de informática (1º e 2º Piso) e mesmo assim a escola continuava pequena. (Doralice Azevedo da Silva (2018).

Era uma área muito extensa, então para garantir a segurança das crianças construíram muros ao redor da área externa do Jardim de Infância e a parte interna fora dividida, inicialmente, por cercas de arame. Que, posteriormente, foram substituídas por cercadinhos de madeira.

Para iniciar as atividades no novo Jardim, segundo relato de Maria Adenilde Melo Oliveira (2018),

trabalhamos na época pintando tudo, passamos um mês pintando tudo direitinho, depois mudou para lá. As professoras, diretora, merendeira e limpeza, ajudaram a pintar e a organizar o Jardim Pequeno Príncipe para que as crianças tivessem um novo espaço. (Maria Adenilde Melo Oliveira, 2018).

O Pe. Grégoire continuou o trabalho de tornar o Jardim de Infância um lugar de melhoria de vida das crianças e suas famílias. Além de construir prédio em uma região periférica, com inúmeras famílias que tinham crianças em idade escolar, o sacerdote buscou o poder público para melhorar a estrutura do loteamento no qual fora edificada o Jardim de Infância. Para tanto, foi localizado, no arquivo pessoal do Padre, um ofício datado de 22 de novembro de 1990, cuja o conteúdo demonstra que o Padre Grégoire solicitou, a Sr. Antônio Carlos Valadares, então governador do Estado de Sergipe, a ligação de água encanada tanto para o Jardim de Infância, quanto para a Escola Municipal Tiradentes, localizada, à época, na mesma Avenida do Jardim de Infância.

Através do poder público municipal, o Padre articulou para tornar o loteamento São José, onde ficava a Instituição, em um bairro. Segundo informações de Doralice Azevedo da Silva (2018), ele sugeriu o nome do qual o bairro foi batizado, Novo Horizonte. Assim, a rua onde estava localizado o Jardim Pequeno Príncipe, tornou-se a Avenida mais larga e arborizada da cidade, sendo batizada de Avenida Oeste. Articulou, também, o acesso a iluminação pública e saneamento básico. Além disso, atuou para a construção de escola pública (Escola Tancredo Neves) e posto de saúde no bairro.

### Considerações finais

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, tivemos como ponto de partida, analisar o trabalho de Pe. Grégoire no desenvolvimento da educação pré-escolar em Sergipe. Nas visitas às instituições educativas da cidade de Nossa Senhora da Glória, o Jardim de Infância Pequeno Príncipe chamou logo a nossa atenção, devido a sua estrutura arquitetônica: árvores ao redor do prédio escolar e no pátio, prédio com telhado estilo europeu, espaço amplo e colorido, que se destaca no cenário árido do Sertão. Ainda em um diálogo informal com uma das coordenadoras, outro ponto relevante foi observado quando esta afirma: “você está diante da maior obra social feita pelo Padre, não é por acaso que as pessoas chamam de “Jardim do Padre”. Tais fatos suscitaram o desejo de analisar as configurações da educação a partir do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, em Nossa Senhora da Glória (SE), no período de 1978 a 1992, sendo uma forma de contribuir com a história da educação em Nossa Senhora da Glória e para o estado de Sergipe.

Conduzidos pelos documentos e pelas vozes daqueles que foram agentes da instituição, fomos compondo o seu cotidiano. Nas leituras de Justino de Magalhães (2004,) encontramos o fio condutor que nos fez entender a relevância e a riqueza de historiar as instituições educativas, reconhecendo o papel e a função desses organismos vivos para a Histó-

ria da Educação. Apreender os processos evolutivos de uma instituição educativa, relacionando-os ao seu cotidiano escolar, seus processos históricos sociais e locais, possibilitou caminhar pela história de Nossa Senhora da Glória e, como assevera Justino de Magalhães (2004), reconhecer que a educação é um “constructo humano” formada por mudanças de processos sociais, processuais, culturais, que materializaram um projeto nacional de educação pré-escolar, o Projeto Casulo, no município de Nossa Senhora da Glória. Nessa perspectiva, estabelecemos um diálogo com as fontes buscando interpretá-las a partir de sinais, pistas e fragmentos para assim confrontá-las. O uso da metodologia da história oral foi fundamental as leituras de Alberti (2005), pois fizeram entender a importância das lembranças através das entrevistas, que junto com as fontes documentais ajudaram a costurar a nossa versão da história do Jardim de Infância.

Através da Ação Social da Igreja Católica, o Padre desenvolveu diversas ações, todavia nesta pesquisa é visível que o Padre considerava a função da educação primordial, possivelmente elemento para promoção de mudanças na realidade social. O que ratifica os preceitos defendidos por Justino de Magalhães (2004), segundo o qual a Educação representa um instrumento que permite ao Homem transcender os saberes formais, ou seja, com a instrução torna-se sujeito da sua própria história. E, como tal, torna-se agente de mudança da sociedade na qual está inserida. Como exemplo, podemos trazer Amintas que, de aluno do Jardim, hoje é professor mestre da rede pública estadual de ensino, replicando, ou, multiplicando a práxis da qual outrora fora produto.

O Jardim de Infância Pequeno Príncipe pode ser compreendido como um serviço educacional e assistencial criado no município através de convênios do governo federal concebido pela LBA, com a Ação Social da Igreja Católica da cidade, representado por Pe. Grégorie. Sendo inegável que nas configurações da educação para a infância no município, o Padre teve um papel fundamental, especialmente na criação de estratégias e articulação desse projeto, que mesmo com o fim da LBA, continua

funcionando até os dias atuais. A LBA não concedia espaço físico, tampouco recursos financeiros para pagamento de pessoal humano e compra de material, coube a Pe. Grégorie criar estratégias para manutenção desses serviços e assim manter o funcionamento do projeto Casulo.

Analisar a história do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, não foi somente tracejar a historiografia da primeira instituição de educação infantil do município de Nossa Senhora da Glória, mas nos levou a entender o contexto da educação infantil ao longo dos anos, compreendendo que as instituições educativas compõem um território espacial, social e cultural, formado por estudantes, professores, demais funcionários e comunidade que constituem um projeto educacional (MAGALHÃES, 2004). Institucionalizar, no final da década de 1970, um jardim de infância num município do sertão sergipano, pode ser entendido como um projeto para a mudança da realidade, considerando a função primordial exercida na sociedade pela Educação. Nas palavras de Justino de Magalhães (2004), a ação educativa integra sujeitos, agentes e argumentos compondo um processo de evolução.

Além de instigar a outros pesquisadores a investigar sobre essa instituição, tendo em vista a função e os diversos papéis desempenhados na sociedade gloriense, o Jardim de Infância Pequeno Príncipe funcionava numa perspectiva de serviços em rede que tratavam de interdisciplinaridade profissional. A sua história atravessa o século XX e continua no século XXI, o que nos leva a compreender a durabilidade de uma instituição infantil, suas mudanças, uma vez que os seus processos revelam que ainda tem muito a ser dito sobre essa instituição escolar.

## Referências

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco, 2004.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 6/ 32, março, 2002.

ROSEMBERG, F. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea.** Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. **Sísifo e a educação infantil brasileira.** Revista Pro-Posições, vol. 14, N. 1 (40), Jan/abr. 2003b.

ROSEMBERG, F. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, agosto, 1992.

ROSEMBERG, F. **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional.** In: FREITAS, M. F. História social da infância no Brasil. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006



# BRASIL, INGLATERRA E ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: CIRCULAÇÃO DE IMPRESSOS PROTESTANTES NO BRASIL OITOCENTISTA<sup>1</sup>

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento

Jorge Carvalho do Nascimento

## Introdução

Na perspectiva da História Cultural, esse texto está inserido na História da Educação e na História do Livro (DARTON, 2005). Apresenta resultados parciais do projeto intitulado Brasil, Inglaterra, Estados Unidos da América e Portugal e a Circulação de Impressos Protestantes/1818-1884. Esta investigação realiza um levantamento de impressos protestantes que circularam no Brasil durante o século XIX, através da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira/BFBS e da Sociedade Bíblica Americana/ABS, permitindo uma apreensão da imprensa protestante e sua relação com a História da Educação, estudando-os como estratégias editoriais de difusão e conformação de saberes e práticas religiosas e pedagógicas. O recorte teórico-metodológico pautou-se no método indiciário (GINZBURG, 2007), nos conceitos de associações voluntárias (TOQUEVILLE, 2000; WEBER, 2002), representação, apropriação e bibliotecas imateriais (CHARTIER, 1990, 1998) e, cultura e civilização (ELIAS, 1994).

<sup>1</sup> Esse texto integra o Projeto de Pesquisa coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento e fomentado pelo CNPq (Edital MCT/CNPq 02/2009; Edital Universal CNPq 14/2011 Faixa B; Edital Universal, 2015).

Tem como foco principal mapear o território de ação dos agentes e colportores vinculados à BFBS e à ABS no país e analisar a relação dessas duas instituições com a futura instalação de escolas protestantes no Brasil por missionários vinculados à Junta de Nova York da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos. O trabalho realizado em parceria pelos sujeitos das duas sociedades bíblicas possibilitou a organização de uma verdadeira rede de publicação, venda e distribuição de impressos protestantes no território brasileiro durante o século XIX, a qual funcionou como dispositivo de apropriação de um novo modelo cultural, além de possibilitar a implantação de suas igrejas e escolas.

Desde 2010, ano que foi coletada a documentação na *British and Foreign Bible Society's Library/BFBS Archives Indexes/BSAX*, pertencente ao acervo da *Cambridge University Library* (Cambridge-Inglaterra)<sup>2</sup>, tem sido feita a sistematização, transcrição, tradução e análise de bibliografia e dos relatórios produzidos pelos 34 agentes da BFBS que trabalharam no Brasil no período de 1818 a 1884. Esse *corpus* documental é formado por 211 cartas e 60 relatórios expedidos por eles.

Os estudos sobre impressos religiosos dentro da História da Educação têm se intensificado nos últimos anos. Dentre os pesquisadores que investigam principalmente impressos católicos, encontram-se Elomar Antonio Callegaro Tambara, Antonio Donizetti Sgarbi, Raquel Martins de Assis, Mauro Passos, Urbano Zilles, Raquel Martins de Assis, Valéria Carmelita Santana Souza, Rosemeire Marcedo Costa, Dionísio de Almeida Neto e Ana Luzia Santos. Dentre os que pesquisam impressos protestantes, estão Ephraim de Figueiredo Beda, Lyndon Araújo Santos, Shirley Puccia Laguna, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Alderi Souza de Matos, José Roberto Souza, Micheline Reinaux Vasconcelos, Sandra Cristina da Silva, Nicole Bertinatti, Priscila Mazêo, Mi-

---

<sup>2</sup> Essa documentação compõe o acervo da *BFBS Archives Indexes/BSAX*, que possui cerca de 4.800 correspondências enviadas por correspondentes estrangeiros nos países que trabalhavam (1804-1897).

rienne de Almeida, Tâmara Regina Reis Sales, Ellen de Souza Bonfim, Bruna Marques de Oliveira e, Josué dos Santos Alves.

A divulgação de impressos protestantes chegou ao Brasil durante o Oitocentos através do trabalho de propaganda desencadeado pela Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira e Estrangeira (BFBS) e pela Sociedade Bíblica Americana (ABS). A primeira foi fundada em 1804 e a segunda, em 1816. Eram instituições mundiais que tinham como finalidade a divulgação integral ou parcial da Bíblia na língua vernácula de cada povo. Antes mesmo de estabelecerem agências no Brasil, iniciaram um trabalho de divulgação e propagação das ideias protestantes no país nas primeiras décadas do século XIX expedindo Bíblias e Novos Testamentos através da embaixada inglesa, por portadores diretos, por comerciantes, pelos comandantes de navios que zarpavam dos Estados Unidos. Essas instituições prescreviam o percurso de comunicação dos seus impressos, definindo os temas, os autores, os agentes, e os colportores, estes, vendedores ambulantes dos impressos.

O agente tinha nível superior e era o representante institucional no país que estivesse trabalhando. Já o colportor, no Brasil, se caracterizou como o expedidor e vendedor ambulante de impressos protestantes e, geralmente, tinha formação escolar primária. Sua missão era criar polêmica com as autoridades eclesiais locais através da imprensa e observar a cidade mais propícia para as futuras instalações de igrejas e escolas protestantes. E, mesmo que não tivesse muita familiaridade com o material que fosse vender, era orientado a demonstrar muito entusiasmo na apresentação.

As sociedades bíblicas eram associações voluntárias, funcionando desde o início do século XIX como instrumentos de intervenção internacional na área religiosa (Weber, 2004). Eram organizações administrativas pertencentes a comunidades protestantes com o objetivo de manter a propaganda evangélica no seu país e no estrangeiro.

As sociedades voluntárias, ou sociedade de ideias, – maçônicas, patrióticas, literárias, religiosas etc – foram formas modernas de so-

ciabilidade que ofereceram “novos modelos associativos em meio de uma sociedade globalmente organizada em torno de uma estrutura corporativa hierárquica (ordens) e composta na essência por atores sociais coletivos”. Como contraponto da sociedade tradicional, do Antigo Regime, aquelas organizações foram “portadoras da modernidade, no sentido de que estruturavam novas formas de organização do social, não centradas sobre os antigos grupos, mas no indivíduo como ator político e social”. Eram caracterizadas pelo fato de que “cada um de seus membros terem somente uma relação com as ideias, com os fins”. Aquelas novas associações funcionaram como laboratórios democráticos nos quais seus membros se educavam pela prática política moderna enquanto indivíduo-cidadão que exercia sua soberania como parte do grupo de eleitores (BASTIAN, 1993, p. 8).

A estratégia de distribuir impressos antecedeu à organização de igrejas e escolas, com a finalidade de implantar definitivamente o Protestantismo no Brasil. Como essa estratégia teve sucesso num país que, na época, possuía uma população analfabeta em sua maioria? O que poderia ser visto como um problema era, na verdade, o diferencial. Quando o colportor chegava num determinado local que as pessoas não sabiam ler, ele propunha a organização de um grupo e se comprometia em enviar um professor para ensiná-los, que, na verdade também era um missionário. Dessa maneira, eles mapearam no Brasil o território de instalação de suas futuras igrejas e escolas. Os resultados iniciais demonstram que a intervenção de instituições protestantes na circulação e difusão de impressos possibilitou a definitiva inserção do Protestantismo no país. O quadro a seguir apresenta os agentes da BFBS e seus respectivos locais de atuação.

**Quadro 1 - Agentes da bfbs e seus respectivos locais de atuação (1818-1884)**

Agente	Ano	Local
<b>REGIÃO NORTE</b>		
G. A. Carruthers	1821/1822	Pernambuco
Edward Rivers Fletcher	1822	Pernambuco
Richard Henry Winslow	1827	Maranhão (São Luiz)
	1828	Maranhão (São Luiz)
Edward George Parker	1939/1840/ 1842/ 1846/ 1851	Bahia
William Dadson	1840/ 1844/ 1845/ 1846/ 1850/ 1851/ 1854/ 1857	Rio de Janeiro
James Henderson	1840	Pará
James Burnett	1840	Alagoas (Maceió)
Benjamin F. Tuckniss	1841	Pernambuco
James Hogg	1845/ 1856	Bahia
G. Caley	1870	Bahia
<b>REGIÃO SUL</b>		
John Rudge	1818	Rio de Janeiro
(...) Boys	1819	Rio de Janeiro
G. J. Standfast	1823	Rio de Janeiro
	1824	Rio de Janeiro
Edmund Pink	1825	Rio de Janeiro
(...) Fowles (ou Fowkes)	1825	Rio de Janeiro
S. R. Mackay	1826 a 1836	Rio de Janeiro
Stewart Kerr	1827	Rio de Janeiro
March Brothers & Co.	1834	Rio de Janeiro
Wihelm Von Theremin	1835	Rio de Janeiro
James Thornton	1836 a 1838	Rio de Janeiro
George Harvey	1837	Rio de Janeiro
Arthur Maister	1838	Rio de Janeiro
C. L. Voges	-*	Santa Catarina
	-*	Rio Grande do Sul
J. F. Lippold	1849	Petrópolis/RJ
James Fletcher	1853/ 1855	Rio de Janeiro
Henry Hadley	1855	Rio de Janeiro
Nathaniel Sands	1856	Rio de Janeiro
William Elliot	1856	São Paulo
James Thornton	1851	Rio de Janeiro
Alexander L. Blackford	1869/1872	Rio de Janeiro
José M. M. de Carvalho	1872/1874/1875	Rio de Janeiro
Robert Reid Kalley	1874/1875	Teresópolis/RJ
Edward Lane	1876	Campinas/SP
J. M. J. dos Santos	1884	Rio de Janeiro

FONTE: BFBS Archives Indexes/BSAX. Cambridge: Cambridge University Library, 2010.

\*Não foi possível localizar o ano de atuação devido às dificuldades encontradas na tradução do documento.

A documentação analisada demonstra que a BFBS iniciou seus trabalhos no ano de 1818, no Rio de Janeiro. Durante a década seguinte, três agentes instalaram-se em Pernambuco e no Maranhão.

A carta escrita por G. A. Carruthers, no dia 24 de novembro de 1821, demonstrou que, apesar dele estar trabalhando em Pernambuco, já circulava na Paraíba:

As Bíblias foram todas distribuídas e se for por um motivo melhor do que a curiosidade eu não sei dizer, mas eu nunca testemunhei tanta ansiedade, como a que foi evidenciada por todas as classes para obtê-las. Muitos do Clero requereram e fui obrigado a dar os poucos exemplares destinados à Paraíba (G. A. Carruthers, Pernambuco, 24/11/1821).

A missiva de Edward Rivers Fletcher para James Miller - Secretário da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira –, relatou que o povo estava ansioso para conhecer aquela nova religião através dos impressos distribuídos pelos membros da BFBS. Registrou também que as Bíblias viam de Londres e que o governo brasileiro autorizara a passagem delas pela alfândega, sem cobrança do imposto, sendo possível distribuir gratuitamente para as pessoas interessadas. Mas, em alguns casos foram vendidas por 12.000 réis por Bíblia, equivalendo a 3.7 libras:

Fico feliz em afirmar que sem dúvida pode ser admitido realmente a disposição e ansiedade do povo para receber exemplares da Bíblia. A quantidade que há algum tempo era enviada de Londres, foi autorizada pelo governo para ser despachada pela alfândega livre de impostos e todos os exemplares foram distribuídos gratuitamente para muitos indivíduos. Em alguns casos, elas foram de fato vendidas e o alto preço de 12.000 réis, igual a 3.7 libras, era dado por uma Bíblia, que sendo ao mesmo tempo uma grande tentação para o homem pobre e uma prova do desejo do homem rico de obter este livro do qual ele anteriormente conhecia tão pouco; [...] (Edward Rivers Fletcher, Pernambuco, 11/05/1822).

Ainda na carta, Fletcher relatou os muitos pedidos dos habitantes do Brasil em adquirir as Sagradas Escrituras. Retratou também a sua felicidade em poder satisfazer o desejo deles e, conseqüentemente, o desejo da BFBS. E encerrou deixando claro que estava torcendo pelo sucesso da missão e, solicitando o suprimento de impressos para a devida distribuição:

Eu tive muitos pedidos urgentes de Bíblias e Testamentos e só me livreí da importunação dos candidatos, mantendo-lhes a expectativa de receber uma carga da Inglaterra para seu uso e garanto-vos que eu deveria estar muito satisfeito por uma oportunidade de atender os desejos do Povo. Eu temo invadir ainda mais o seu tempo valioso e, portanto, encerro todo meu respeito, assegurando-lhes os meus melhores votos para o sucesso do seu importante estabelecimento e solicitando a sua influência para um suprimento de Bíblias e Testamentos para distribuição aqui (Edward Rivers Fletcher, Pernambuco, 11/05/1822).

James Thornton, agente no Rio de Janeiro, registrou que os folhetos, antes de serem colocados para circulação, deveriam receber um acréscimo no preço de 10% para a sua valorização, mostrando a confiança de que esse material religioso daria certo. A carta também apontou o financiamento de impressos por protestantes portugueses:

O Conselho de Controle, tal como a Alfândega, pensou adequadamente para cuidar deles, permitindo a sua valorização com o acréscimo de dez por cento, e desde então eles têm colocado em ampla circulação no Interior, pelos Mensageiros da Paz. Eu confio que vai ser um instrumento de grande utilidade. Eu tenho que solicitar para você a bondade de transmitir aos nossos amigos dignos no Porto nossos sinceros agradecimentos, e também solicitar uma nova subvenção dos seus instrutivos folhetos variados para a demanda da nossa cidade, e que na mesma ocasião, ficaremos felizes em receber as graças das poucas linhas deles (James Thornton, Rio de Janeiro, 28/03/1839).

As fontes possibilitam afirmar que, além da venda de Bíblias e de Novos Testamentos, dependendo do nível social de determinada região, muitos exemplares eram oferecidos com desconto ou gratuitamente. Portanto, o foco principal era a difusão das Escrituras Sagradas para obtenção de mais adeptos ao Protestantismo, mesmo que para isso, a BFBS não obtivesse lucro em alguns locais:

Nós tivemos realmente feito propostas para os indivíduos residentes nas Províncias mais distantes, permitindo 20 por cento de desconto sobre os preços da cidade, na esperança de obter uma circulação muito maior para a Palavra Sagrada (James Thornton, Rio de Janeiro, 28/03/1839).

Os agentes também recebiam ofertas em formato de impressos, como registrou Thornton:

Recebi um pacote de 1.500 folhetos em português, sem qualquer nota ou carta, para especificar a quantidade, nem para fornecer os nomes dos gentis amigos, a quem somos gratos por esta concessão liberal (James Thornton, Rio de Janeiro, 28/03/1839).

Na correspondência de 27 de maio de 1839, Edward George Parker, Capelão britânico na Bahia, relatava a John Jackson, Secretário Assistente da BFBS, sua preocupação com o desvio do recebimento dos impressos, dando-nos pista sobre alguns dos problemas que eles enfrentavam:

Tenho diante de mim a sua carta de 21 de novembro de 1838, informando que você tinha encaminhado para Stewart Brothers em Liverpool, 12 Bíblias breviárias [breviário = tipo de Bíblias para serem lidas diariamente], 12 pacote de Bíblias e 12 pequenos fragmentos do Novo Testamento.

Eu tenho procurado por esse material em todos os navios que tem chegado de Liverpool desde que eu recebi sua carta em janeiro - mas eles não têm chegado ainda à mão – Deve acontecer a mesma falha em toda Inglaterra.



Eu tive vários pedidos recentemente para Bíblias em português -  
Eu acho que seria aconselhável enviar uma remessa maior.  
Assim que eu receber os livros, terei o prazer de comunicar com  
você novamente (Edward George Parker, 27/05/1839).

No dia 31 de outubro de 1839, Parker escreveu outra carta destinada à John Jackson, informando o recebimento do material solicitado.

Como resultado das investigações até agora realizadas também foi possível constatar fatos como a expansão do mercado editorial brasileiro no século XIX e o incremento que lhe foi oferecido por iniciativas como o funcionamento regular dos correios, a partir de 1830. Também é válido anotar providências como a regulamentação, em 1866, da propriedade sobre a obra literária pelos herdeiros do autor por 50 anos após sua morte, tornando-se em seguida de domínio público. Um bom exemplo do aquecimento do mercado editorial pode ser verificado com a entrada em circulação da Biblioteca do Povo e das Escolas, uma coleção de 237 livros, publicados durante 42 anos, entre 1881 e 1913, pela Editora David Corazzi, de Lisboa, que circulou em Portugal e no Brasil. Os volumes eram publicados quinzenalmente, nos dias 10 e 25 de cada mês, cada um com rigorosas 64 páginas, em formato de 15,5 X 10 centímetros<sup>3</sup>, de composição cheia. A edição dos dois primeiros volumes foi de 6 mil exemplares cada. A partir do terceiro volume começaram a ser impressos 12 mil exemplares de cada vez. A tiragem subiu para 15 mil exemplares a partir do volume 10.

A partir da década de 40 do século XIX, a BFBS ampliou seu território de ação para as Províncias do Norte do país. Bahia, Pará e Alagoas receberam os agentes Richard Henry Winslow, James Henderson, James Burnett, Benjamin F. Tuckniss, James Hogg e G. Caley.

<sup>3</sup> Hallewell (1985, p. 146), esclarece que à época o formato corrente do livro em circulação no Brasil era o chamado formato francês, “ao qual a maioria dos livros brasileiros se ajustou durante 60 anos ou mais. Esse formato existia em dois tamanhos: in-oitavo (16,5 X 10,5 centímetros), e outro muito mais frequente, o longo in-doze (17,5 X 11,0 centímetros)”.

A partir do ano de 1860, Alexander Latimer Blackford tornou-se missionário da Missão Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos/PCUSA. O cruzamento de fontes e bibliografia demonstrou que, em algum momento nos anos finais da década de 60 do século XIX, ele solicitou seu desligamento da Junta de Nova Iorque, atuando como agente das duas Sociedades Bíblicas nas Províncias do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Sergipe. No período de 1869 a 1872, a *BFBS Archives Indexes/BSAX* (Cambridge, UK) registrou a atuação dele e, no período de 1877 a 1880, o Almanaque O Puritano (1902), registrou sua ação na Sociedade Bíblica Americana. Os estudos que vem sendo realizados até o momento, não localizaram sua atividade no período de 1870 a 1872.

## 1. Estratégias de Circulação pela BFBS e ABS

Quando os agentes chegaram ao Brasil com a tarefa específica de divulgar o Protestantismo, encontraram um país que possuía grupos favoráveis à sua implantação, como foi o caso dos maçons e republicanos, mesmo considerando as constantes perseguições da Igreja Católica, que viam o Protestantismo como uma ameaça.

De acordo com Domingos Ribeiro (1937), um dos historiadores do Protestantismo no Brasil, no período de 100 anos, entre 1835 e 1935, teriam circulado no país cerca de um milhão de exemplares de impressos protestantes. As investigações até agora realizadas demonstram que tais impressos foram difundidos pelas sociedades bíblicas inglesa e norte-americana e também por outras associações voluntárias destinadas a difusão da palavra impressa.

No entanto, as investigações até agora realizadas demonstram que tais impressos foram difundidos pelas sociedades bíblicas inglesa e norte-americana e também por outras associações voluntárias destinadas a difusão da palavra impressa.

Desde a sua fundação, a Sociedade Bíblica Americana tinha a função de produzir e distribuir as Escrituras, sob nenhuma hipótese com

fins lucrativos, mas unicamente com o propósito filantrópico e cristão, segundo definido em seus documentos. De acordo com o Manual da ABS (1878), a instituição

deve sua origem não somente ao desejo de baratear o custo das Escrituras, de modo a trazê-las ao alcance de todas as classes de pessoas que têm os meios para adquiri-las; mas também ao desejo de levar as Escrituras a regiões mais afastadas e empobrecidas do país, onde elas, de outro modo, jamais poderiam ter sido levadas; de sorte que todos os tipos de pessoas e todas as variedades de domicílios possam tê-las como sua posse, através da compra ou através de doação. Em todos os casos em que a Sociedade vende as Escrituras, ela assim o faz a um baixo custo; e onde há indivíduos ou famílias financeiramente destituídas, e ao mesmo tempo incapazes ou não desejosos de adquiri-las, ela as oferece sem dinheiro e sem preço.

Sua Constituição também definia que a ABS era plural e aberta a todas as denominações. Seu Conselho Administrativo possuía sete diferentes denominações cristãs,

se esforçando para fazer circular as Escrituras entre todas as classes de modo imparcial, e seus negócios são administrados sem preconceitos denominacionais ou controladores. Neste contexto, é próprio se referir ao princípio adotado em relação à publicação de notas e comentários nas Escrituras. O primeiro artigo da Constituição explicitamente declara que ‘o único objetivo da Instituição é o de encorajar uma circulação mais ampla das Escrituras Sagradas sem notas ou comentários’ (*The Manual of the ABS*, 1878).

As fontes localizadas em *Cambridge University Library* (Cambridge, UK), demonstram que agentes da BFBS já estavam no país desde o ano de 1818, estabelecendo-se inicialmente no Rio de Janeiro e irradiando suas ações nas Províncias do Maranhão, Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Pará, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Sergipe, entre outras.

É recorrente encontrar em documentos do século XIX queixas como as formuladas em 1829, pelo missionário norte-americano Daniel Parish Kidder quanto a ausência de livros didáticos produzidos em território brasileiro ou, ao menos, adequados às condições locais. Tal problema era visto como impeditivo ao desenvolvimento da educação nacional. Mesmo o esforço de editores como Baptiste Garnier não seria suficiente para o suprimento das necessidades brasileiras na área. As dificuldades do mercado brasileiro do livro didático teriam possibilitado que durante toda a segunda metade do século XIX e pelo menos durante as duas primeiras décadas do século XX muitos editores portugueses continuassem a produzir livros escolares – didáticos e complementares do trabalho escolar – destinados a estudantes portugueses e brasileiros.

Todavia, quando analisamos detalhadamente algumas questões, observamos que os mesmos Kidder e seu parceiro de publicações na metade do século XIX, e James Cooley Fletcher desenvolveram um intenso trabalho objetivando a circulação de impressos e as práticas de leitura entre nós. Ambos atuaram no Brasil como missionários e representaram algumas associações norte-americanas. Kidder era metodista e viajou pelo Brasil vendendo Bíblias como representante da Sociedade Bíblica Americana/ABS.

Ainda em 1829, segundo Reily (1984, p. 68), ele propôs à Assembleia Legislativa da Imperial Província de São Paulo o fornecimento gratuito de exemplares do Novo Testamento, traduzido para o português pelo Padre Antônio Pereira de Figueiredo, em quantidade suficiente para entregar 12 exemplares a cada uma das escolas primárias da Província, mediante a condição única de que tais volumes fossem desembaraçados, quando entregues à Alfândega do Rio de Janeiro, distribuídos, conservados e usados pelas diversas escolas, como livros de leitura geral e instrução para seus alunos.

Além do seu trabalho como missionário, Fletcher foi também secretário interino da Legação dos Estados Unidos no Rio de Janeiro.

Esforçou-se muito por estimular também o comércio e o intercâmbio entre os dois países, Brasil e Estados Unidos. Seguro de que o progresso resultaria um maior relacionamento dos brasileiros com a América do Norte, Fletcher considerava tal atividade como parte integrante da sua missão e os resultados como legítimo fruto missionário (KIDDER E FLETCHER, 1941, p. 70).

A partir de 1851, ele passou a trabalhar no Brasil como Agente da *American and Foreign Christian Union*, da Sociedade Americana dos Amigos dos Marinheiros e da *American Bible Society* em uma missão que durou até 1854 distribuindo impressos por todo o país (KIDDER E FLETCHER, 1941, p. 75). Voltou a atuar como Agente da *American Tract Society* entre 1868 e 1869. Durante a sua atuação, entre 1855 e 1856, como Agente da União Americana de Escolas Dominicais, Fletcher viajou quase cinco mil quilômetros no interior do país distribuindo Bíblias, um dos objetivos daquela organização.

O analfabetismo era um obstáculo para conversão baseada na leitura da Bíblia, dificultando inclusive o progresso e a ascensão social, ideia firmemente plantada pela corrente liberal. Portanto, a principal aspiração dos missionários era efetivar a leitura da Bíblia para que, dessa maneira, pudessem ser evangelizados. Para eles, não era objetivo da Igreja Católica educar os menos favorecidos nem em disseminar a leitura da Bíblia. Os sacerdotes apenas rezavam a missa em latim.

Para os agentes, a missão de evangelizar país vinha da crença que eram iluminados por Deus e tinham o dom de espalhar sua Palavra a todos aqueles que necessitavam. Ou seja, para eles, civilizar significava oferecer àquela sociedade a salvação do espírito e do corpo, através dos seus preceitos religiosos.

A análise da documentação do projeto desenvolvido tem sido decisiva na decifração das representações, das discussões, soluções de problemas e dos avanços e recuos das ações de agentes britânicos, colportores e missionários protestantes presbiterianos na área sob sua jurisdição no Brasil.

A difusão dos impressos se deu a partir do momento em que os agentes foram enviados pela BFBS e pela ABS com destino ao Brasil. Os impressos protestantes eram recebidos nos portos pelos fiscais da alfândega. O agente que estivesse atuando na Província retirava a mercadoria e, algumas vezes, como forma de pagamento dos impostos, dava parte deles para os fiscais em troca da liberação do material. Com o material em mãos, ele e sua equipe de colportores saíam a pregar e a distribuir em casas, hospitais, igrejas e outros lugares onde fossem recebidos. Nos locais onde o agente não podia ir, cabia ao colportor partir para as regiões mais distantes do *hinterland* brasileiro, sempre demonstrando entusiasmo pela venda dos impressos.

Todo o movimento dos agentes tem sido sistemática e regularmente rastreado por essa investigação durante o período em que ficaram vinculados à instituição. Nas cartas, eles relataram suas atividades e impressões sobre o Brasil. Alguns deles não resistiram e voltaram à sua pátria, ou morreram vitimados por moléstias.

Ao tomar o discurso religioso dos agentes britânicos como uma fonte para pensar a produção e as próprias representações acerca da religião e da educação escolar no Brasil no período delimitado, tem sido necessário percorrer e considerar esse conjunto de observações sobre os discursos e sobre a escrita. Tais fontes, como a correspondência produzida por membros de um grupo religioso, resultam de uma compreensão ampliada da noção de documento proposta pela História Cultural a qual historiadores da Educação brasileira têm considerado.

## BIBLIOGRAFIA E FONTES

### Fontes

AMERICAN BIBLE SOCIETY. *Bible Work in Latin American*. New York: American Bible Society Press, 1878.

AMERICAN BIBLE SOCIETY. *The Manual of the American Bible Society*. From the One Hundred and Tenth Annual Report of the American Bible Society. New York: American Bible Society Press, 1926.

BRITISH AND FOREIGN BIBLE SOCIETY'S LIBRARY. **Archives Indexes/BSAX (1804-1897)**. Londres: Cambridge University Library, 1956.

THE BRITISH AND FOREIGN BIBLE SOCIETY. **Rules for the Guidance of Translator, Revisers & Editors, Working in Connection with the British and Foreign Bible Society**. London: The British and Foreign Bible Society, 1906.

THE BRITISH AND FOREIGN BIBLE SOCIETY. **Rules for the Guidance of Translator, Revisers & Editors, Working in Connection with the British and Foreign Bible Society**. London: The British and Foreign Bible Society, 1911.

## Bibliografia

BASTIAN, Jean-Pierre (Comp.). **Protestantes, liberais y francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX**. México: Fondo de Cultura Económica/CEHILA, 1993.

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

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2ª ed. Brasília: UnB, 1998.

DARNTON, Robert. **Os dentes falsos de George Washington**. Um guia não convencional para o século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DARNTON, Robert. **Edição e sedição**. O universo da literatura clandestina no século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. Mídia, cultura e revolução. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Formação do Estado e civilização. 2ª ed. V. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil** (sua história). São Paulo: Edusp, 1985.

GINZBURG, Carlo. **O fio e o rastro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KIDDER, Daniel P.; FLETCHER, J. C. **O Brasil e os brasileiros** (esboço histórico e descritivo). São Paulo: Companhia Editora Nacional. V. 1, 1941.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho DO; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Edition And Circulation of British and Foreign Bible Society Booklets. International Journal of Science and Research**, v. 8, p. 1053-1061, 2019.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. VIEIRA, C. R. A. (Orgs.). **Contribuições do Protestantismo para a História da Educação no Brasil e em Portugal**. Piracicaba: UNIMEP, 2016.

NASCIMENTO, Ester F. V. C.; NASCIMENTO, Jorge C.; AMORIM, Simone S; BONFIM, Ellen S. A correspondência da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira e a História da Educação Brasileira (1818-1839). In: VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA et alli (Orgs.). **História da Educação: real e virtual em debate**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 481-500.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. A teoria sobre associações voluntárias como matriz interpretativa das instituições escolares protestantes. In: Libânia Xavier; Elomar Tambara e Antoni Carlos Ferreira Pinheiro. (Org.). **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Espírito Santo: EDUFES, 2011, v. 5, p. 355-377.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **Educar, curar, salvar**. Uma ilha de civilização no Brasil tropical. Maceió: EDUFAL; Aracaju: UNIT, 2007.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. “Circulação de Impressos Protestantes no Brasil dos Oitocentos: o caso do colportor George Glass”. In: **Anais Eletrônicos do VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana - Contactos, cruces y luchas de la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007, p. 1-12.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. “Instituições, editoras e impressos protestantes no Brasil dos Oitocentos”. In: **Anais Eletrônicos do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2006a, p. 1-13.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. “Nota prévia sobre a palavra impressa no Brasil do século XIX: a biblioteca do povo e das escolas”. **Revista Horizontes**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, v. 19, p. 11-27, Jan/Dez, 2001.

REILY, Ducan Alexander. **História documental do protestantismo no Brasil**. São Paulo: ASTE, 1984.

RIBEIRO, Domingos. 1937. **Origens do evangelismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Apolo.

SANTOS, Luís Aguiar. “Evolução da presença em Portugal da Sociedade Bíblica. De agência britânica a instituição de utilidade pública”. In: **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, ano IV, 2005, nº 7/8, p. 51-61.

SGARBI, A. D. **Bibliotecas pedagógicas católicas: estratégias para construir uma “civilização cristã” e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)**. São Paulo: PUC, 2001.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. Sentimentos e opiniões. V. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



TUCKER, Hugh C. ***The Bible in Brazil. Colporter experiences.*** New York, Chicago, Toronto: Fleming H. Revell Company, 1902.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia.** 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.



# A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS EM SERGIPE: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA DISCIPLINAS ESCOLARES: HISTÓRIA, ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISAS<sup>1</sup>

■ João Paulo Gama Oliveira

A História das Disciplinas Escolares (HDE) possui como foco os saberes que paulatinamente foram constituindo-se dentro do espaço escolar de maneira sistematizada, ou não, permanecendo mais ou menos tempo integrando o conjunto de conhecimentos sistematizados que são considerados como cruciais a serem ensinados no sistema de educação formal. Suas finalidades, dentro e fora do ambiente escolar, embates, ganhos e perdas de espaço no currículo, carga horária, docentes, livros didáticos, sistema de avaliação, concursos e objetos da cultura material escolar são alguns dos caminhos trilhados nas pesquisas da área.

Viñao Frago (2008) assinala que a HDE se constituiu como um campo de investigação a partir da década de 1970, sobretudo na Grã-Bretanha, liderado por Ivor F. Goodson, entre outros, estreitamente ligado à “nova sociologia da educação” inglesa e aos “estudos do currículo”. Por

---

<sup>1</sup> O presente capítulo deriva da mesa-redonda “Cultura Escolar e Disciplinas Escolares” ocorrida no I Encontro Sergipano de História da Educação-ESHE com o tema “A história da educação sergipana no bicentenário da Independência” realizado entre os dias 6 e 9 de outubro de 2020. Na mesa tive a honra de dividir os trabalhos com a Profa. Dra. Vera Maria dos Santos (UNIT) e a Profa. Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC). Aproveito o espaço para agradecer a ambas pelo diálogo frutífero, como também a organização do evento pelo convite.

outro lado, Dominique Julia e André Chervel em diálogo com a História Cultural e a chamada “cultura escolar” têm conduzido os trabalhos no âmbito da Educação na França.

André Chervel (1990) procura delimitar conceitualmente o campo ao compreender que não se trata de preencher uma lacuna nas pesquisas da área, mas uma concepção própria da história do ensino. O pesquisador considera que “[...] a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação das ciências de referência” (CHERVEL, 1990, p. 181). Ela também produz saberes<sup>2</sup>. Desse modo, a HDE “[...] se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica” (CHERVEL, 1990, p. 181).

Assim, a HDE integra-se a um movimento mais amplo da teoria e da história da educação voltada para “[...] o mundo da ação como cultura efetiva e não apenas das teorias e normas que buscaram regular, a partir do contexto, a vida das instituições” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 23). No bojo desse processo estão as disciplinas escolares que interligam a história dos conteúdos e métodos com “[...] as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem” (CHERVEL, 1990, p. 187). Atentando para diferenciar as finalidades inscritas das finalidades reais.

Chervel considera que as disciplinas escolares são produções da própria escola e transformam o ensino em aprendizagem, sendo que “A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”. (CHERVEL, 1990, p. 178). Conforme o pesquisador, constituindo-se como um campo de pesquisa, aqueles que se interessam por enveredar por tal seara devem investigar três problemas: a “gênese” – como a escola age para produzir as disciplinas; “função” – para que a disciplina serve e como ela responde as expectativas dos sujeitos externos à escola no tocante à determinado conhecimento; e o “funcionamento” – os resultados do ensino que foram alcançados com os alunos.

---

2 Escolano Benito (2017, p. 120) entende a “[...] escola como centro de produção de cultura”.

No Brasil, diferentes pesquisadores têm realizado reflexões sobre o campo da HDE a partir de distintas perspectivas. Alguns com trabalhos de balanço como: Souza Júnior e Galvão (2005) ao buscar identificar e problematizar tendências de pesquisa nessa área no interior do campo mais amplo da História da Educação; Cassab (2010) ao mapear a produção brasileira em história das disciplinas escolares por meio de 23 artigos publicados em revistas de educação, Qualis A ou B, e disponíveis on-line; Fonseca et al. (2013) investigaram os estudos em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares na ANPED e em periódicos nacionais no período de 2000 a 2010, com foco na caracterização do diálogo entre a Sociologia do Currículo e a História da Educação.

Já outros com discussões em uma perspectiva teórica como, por exemplo: Anjos (2013) buscou ampliar a classificação de Viñao Frago (2008) ao analisar as abordagens praticadas pela historiografia anglo-saxônica, francesa, espanhola, acrescentando a latino-americana e suas contribuições para a produção do conhecimento na historicidade das disciplinas escolares; Pinto (2014) refletiu sobre a base-teórica epistemológica da área e sua estreita relação com a cultura escolar; Por sua vez, Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) analisaram a trajetória do Grupo de Pesquisa “Professores e Disciplinas Escolares” prescrutando um significativo diálogo teórico entre a HDE, a história da cultura escolar e a história do currículo<sup>3</sup>.

A partir de outra perspectiva, o presente trabalho busca analisar a produção sobre História das Disciplinas (HD), escolares e acadêmicas,

<sup>3</sup> Esses são alguns dentre tantos trabalhos, aos quais não temos a pretensão de citar todos. Sublinhamos ainda a importância da obra de Oliveira e Ranzi (2003), como também os dossiês: “História das Disciplinas” veiculado pela Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 3, nº 4 de 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/issue/view/214>; “História das disciplinas escolares e cultura escolar” publicado na Revista Diálogos Educacionais, v. 11, n. 34 de 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/issue/view/484>; “Cultura, Saberes e Disciplinas Escolares na Ibero-América” publicado na Revista ETD - Educação Temática Digital (2020), v. 22 n. 4 de 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1711>.

realizada pelo Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (GPDEHEA) entre os anos de 2008 e 2020. O recorte temporal corresponde ao período da defesa da primeira dissertação do Grupo na área, Rodrigues (2008), e o marco final consiste na conclusão da tese de Fonseca (2020a) que encerrou os trabalhos de orientação na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), da Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves<sup>4</sup>.

Antes de abordarmos o tema em si, analisamos dois trabalhos de síntese que de alguma forma tratam sobre a HD em Sergipe. Primeiramente, citamos a pesquisa de Freitas (2010) que investigou as Dissertações de Mestrado do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), da UFS, vinculadas com o campo da História da Educação e que de alguma forma tratam de elementos da cultura material escolar no período de 2000 a 2008. Em diálogo com Rosa Fátima de Souza (2007), a pesquisadora compreende que o campo das disciplinas escolares se entrecruza com a cultura material escolar e a partir de tal entendimento aponta 4 trabalhos que tratam da temática da HDE no NPGED ao possuir o “ensino de” como objeto de suas pesquisas.

De outra forma, Alves (2012) demonstra que o campo da HD, em diálogo com estudiosos da área como André Chervel (1990), Dominique Julia (2002), Viñao Frago (2008) e Ivor Goodson (2001), ampliou-se e consolidou-se em Sergipe no primeiro decênio do século XX com trabalhos

---

<sup>4</sup> A Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves criou e liderou o GPDEHEA entre 2006 e 2020, sendo a responsável pela condução de uma série de projetos de pesquisas financiados por agências de fomento, entre eles: “IX Seminário do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense: 150 anos do Atheneu Sergipense” financiado pela CAPES; “Uma História das Disciplinas Escolares: os conteúdos dos Planos de Estudos na configuração do Ensino Secundário de Sergipe no final do século XIX e início do século XX”, financiada pelo CNPq, Edital: 07/2011, Processo CNPq 401306/2011-9; “A História das Disciplinas Escolares no Atheneu Sergipense: traços característicos de uma história” Projeto Financiado pela FAPITEC/SE e “Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense” - projeto financiado pelo MEC/CULTURA. Como também orientou 25 trabalhos de Iniciação Científica; 16 monografias; 21 dissertações e 9 teses. Além disso, foi a responsável pela concepção, fundação e vida do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS) que abriga boa parte das fontes utilizadas na construção dos trabalhos do Grupo.

que se dedicaram a estudar todos os componentes dos quais se constitui uma disciplina escolar. A autora aponta estudos tanto no Departamento de História da UFS além de 8 dissertações defendidas no PPGED/UFS, entre os anos de 2008 e 2012, que tratam as disciplinas escolares e acadêmicas como objeto de estudo, e não apenas como ilustração para melhor abordar o objeto analisado.

Nota-se a diferença nas lentes analíticas com as quais os estudos foram realizados, o que interfere diretamente nos resultados expostos. De qualquer modo, é preciso frisar que as pesquisas possuem uma datação específica, prestes a completar uma década, ou seja, concordamos com Souza Júnior e Galvão (2005, p. 406) que a “[...] realização periódica de balanços ou estados da arte contribui para tornar inteligível o processo de transformação e/ou construção de saberes em saberes propriamente escolares tanto do ponto de vista empírico quanto do ponto de vista propriamente teórico”. Com esse pensamento seguimos para análise dos trabalhos do GPDEHEA.

O Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem vinculado à UFS e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foi criado no ano de 2006 e tem por objetivo investigar as diferentes disciplinas escolares e acadêmicas com ênfase na história de suas configurações nos estudos secundários e superiores de Sergipe (século XIX, XX e XXI) e o processo de ensino aprendizagem desenvolvido nesses campos. Pesquisa-se também a história das instituições educacionais em Sergipe, o patrimônio educativo e os intelectuais, voltando ainda a atenção para o ensino de História.

A partir dos dados coletados na Plataforma de Bibliotecas e Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, foi localizado um total de 18 dissertações e teses defendidas entre os anos de 2008 e 2020 na área da história das disciplinas, escolares e acadêmicas, pertencentes ao GPDEHEA. Os trabalhos foram analisados a partir das seguintes pers-

pectivas: disciplina(s) objeto da investigação; lócus de análise; recorte temporal; fontes; acervos e referencial teórico.

Do montante analisado, 4 estudos versam sobre várias disciplinas escolares e acadêmicas. Os demais 14 trabalhos dedicam-se a uma disciplina de maneira específica, como pode-se ver no quadro a seguir:

**Quadro 1:** A HDE nas dissertações e teses do GPDEHEA/UFS/CNPq

Disciplina (s)	Recorte temporal	Lócus de investigação	Autor (a) – ano de defesa
Aritmética	1912-1953	O ensino primário em Sergipe	Adriana Menezes de Santana (2015)
Cálculo	1972-1990	Curso de Matemática da UFS	Fabiana Cristina Oliveira Silva de Oliveira (2009)
Canto Orfeônico	1931-1956	Atheneu Sergipense	Wênia Mendonça Silva (2019)
Desenho	1905-1930	Atheneu Sergipense	Danielle Virginie Santos Guimarães (2012)
Diferentes disciplinas	1951-1962	Curso de Geografia e História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe	João Paulo Gama Oliveira (2011)
Diferentes disciplinas	1916-1954	Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe	João Paulo Gama Oliveira (2015)
Diferentes disciplinas	1875-1947	Concursos para professores do Atheneu Sergipense	Suely Cristina Silva Souza (2016a)
Economia Doméstica	1944-1954	Atheneu Sergipense	Sayonara do Espírito Santo Almeida (2017)
Educação Moral e Cívica	Década de 1970	Atheneu Sergipense	Patrícia Batista dos Santos (2012)
Geografia	1870-1908	Atheneu Sergipense	André Luís Conceição Alves (2014)
História*	1875-1890 e 1938-1943	Atheneu Sergipense	Marcos Antônio do Monte Santos (2018) e Jirlan Costa Fontes (2020)
Instrução Pré-Militar	1909-1946	Atheneu Sergipense	Rosemeire Marcedo Costa (2018)
Língua Inglesa	1870-1877	Atheneu Sergipense	Waldinei Santos Silva (2017)
Matemática	1938-1943	Atheneu Sergipense	Suely Cristina Silva Souza (2011)



Continuação

Disciplina (s)	Recorte temporal	Lócus de investigação	Autor (a) – ano de defesa
Religião	1947-1961	Ginásio Santa Teresinha	Simone Paixão Rodrigues (2008)
Retórica e Poética	1874-1891	Atheneu Sergipense	Ana Márcia Barbosa dos Santos (2010)
Saberes matemáticos	1909-1971	Escola de Aprendizizes Artífices de Sergipe, Instituto Profissional Coelho e Campos e Escola de Comércio Conselheiro Orlando	Simone Silva da Fonseca (2020a)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das dissertações e teses consultadas no Portal da CAPES e no site do PPGED/UFS.

\*A disciplina de História foi objeto de estudo de duas dissertações.

Pelo exposto, nota-se uma variedade de 15 disciplinas escolares e 3 trabalhos que tratam de disciplinas acadêmicas que foram estudadas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa. Constata-se um acentuado interesse por saberes que perderam espaço no currículo, ao menos na configuração como disciplina escolar, como foi o caso de: Canto Orfeônico, Educação Moral e Cívica, Economia Doméstica, Instrução Pré-Militar, além de Retórica e Poética<sup>5</sup>. Outras passaram por profundas transformações e/ou rearranjos no espaço escolar, como: Aritmética, Desenho e Religião.

Já Geografia, História e Língua Inglesa compõem o rol de disciplinas analisadas que ultrapassaram a barreira dos séculos e continuam presentes na escola brasileira, com mudanças próprias do diálogo que tais componentes curriculares possuem com a escola e com a sociedade em cada período histórico. Sem desconsiderar o complexo jogo de forças que legitima os saberes que integram, ou não, os conhecimentos escolares disciplinarizados.

Cabe um destaque para a disciplina de História que foi a única analisada por dois estudos: um com foco na sua configuração inicial no século XIX e outro acerca dos impactos da Reforma Francisco Campos

<sup>5</sup> Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) consideram as disciplinas de canto orfeônico, geografia, educação moral e cívica como disciplinas estratégicas. No rol das disciplinas estratégicas estudadas pelo GPDEHEA acrescento a Instrução Pré-Militar.

(1931) durante o seu período. Além disso, a citada Reforma educacional marca a delimitação da análise da Matemática no Atheneu Sergipense que se constituiu como disciplina escolar a partir da junção da Álgebra, Aritmética e Trigonometria.

Nota-se se ainda uma estreita relação da formação inicial dos pesquisadores com as disciplinas estudadas, o que dialoga diretamente com a afirmação de André Chervel: “[...] mas recentemente, tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina” (CHERVEL, 1990 p.177). Licenciados em História, Matemática, Artes, Geografia e Língua Inglesa interessaram-se por estudar aspectos históricos de suas áreas de formação ou próximas a ela, como é o caso da autora formada em Língua Portuguesa que pesquisou a disciplina de Retórica e Poética; ou graduadas em Matemática que analisaram a disciplina de Cálculo assim como os saberes matemáticos e a Aritmética. Historiadoras que se debruçaram sobre as disciplinas de Economia Doméstica, de Educação Moral e Cívica e de Religião, além das pedagogas que estudaram o Canto Orfeônico e a Instrução Pré-Militar.

Uma segunda pergunta que fizemos foi com relação ao lócus de análise das disciplinas estudadas, assim, observa-se que a maior parte dos autores estudaram a(s) disciplina(s) em uma instituição específica, exceto o trabalho sobre a Aritmética no ensino primário em Sergipe e 4 estudos que trataram de disciplinas e instituições diversas, sendo 3 deles no ensino superior sergipano e 1 no Ginásio Santa Teresinha, em Boquim/SE. Os demais 13 estudos do GPDEHEA escolheram a instituição Atheneu Sergipense<sup>6</sup> como lócus de análise da HDE. Cabe salientar que

---

6 Segundo Alves (2005), o evento cultural mais importante da década de 1870 na Província de Sergipe foi a criação do Atheneu Sergipense, em 24 de outubro de 1870. Desde então, o Atheneu Sergipense não se afastou dos seus objetivos: ministrar uma instrução secundária, de caráter literário e científico, necessária e suficiente para viabilizar aos seus alunos o ingresso nos cursos superiores, como também o desempenho dos deveres de cidadão. Em 2020, o Atheneu Sergipense celebrou seu sesquicentenário de ininterrupto funcionamento. Para saber mais, consultar as obras da Coleção “Uma Casa de Educação Literária: 150 anos do Atheneu Sergipense” (2020) e o “Álbum: Atheneu Sergipense” (2021).

o trabalho pioneiro desenvolvido por Alves (2005), em tese defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, seguida da criação do GPDEHEA, propiciou uma concentração de pesquisas acerca da HDE na renomada instituição educacional.

Pontua-se que há firmado desde o ano de 2013, com renovações quinquenais, o Termo de Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura e a Universidade Federal de Sergipe para o trabalho com ensino, pesquisa e extensão no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS)<sup>7</sup>. O que provoca, de alguma forma, uma concentração das pesquisas do Grupo na significativa instituição secundária que completou 150 anos de fundação em 2020, com um conjunto variado de objetos de pesquisa que paulatinamente tem sido estudado por pesquisadores da área.

Outro elemento relevante concerne à análise dos docentes das disciplinas estudadas. As dissertações e teses conferem um significativo espaço nas suas páginas para tratar do perfil biográfico desses sujeitos e a relação que diferentes aspectos da sua formação, ingresso via concurso, ou não, no magistério, atuação fora da instituição educacional, em diferentes espaços de sociabilidade, ou mesmo junto com agremiações de alunos, na imprensa local ou estudantil, entre outros aspectos, estão diretamente conectadas ao trabalho desempenhado no ensino de determinada disciplina. Assim, os estudos levam em consideração os escritos de André Chervel (1990, p. 191, grifos nossos) ao afirmar que “No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão ‘sociológica’ do fenômeno disciplinar, é preciso que voltemos um instante em direção ao indivíduo.”

---

<sup>7</sup> Fui designado pela Portaria nº 096/2019 como Gestor do convênio nº 2371.016/2019 firmado entre a Universidade Federal de Sergipe - UFS e a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC que tem como objeto institucionalizar a execução de diferentes atividades de pesquisa, ensino e extensão envolvendo professores e alunos das instituições no âmbito do CEMAS.

Com relação ao recorte temporal, observamos que 2 trabalhos estabelecem como recorte o século XIX; 3 estudos concentram-se na passagem do oitocentos para o novecentos; 4 dissertações e teses focam na primeira metade do século XX; por outro lado 6 pesquisas tratam da passagem da primeira para a segunda metade do século XX e 3 estudos datam seus trabalhos depois da década de 1950. Assim, é possível notar a predominância dos estudos de curta duração, com a definição do marco temporal a partir de mudanças ocorridas tanto na legislação educacional, sobretudo Reformas Educacionais, a nível nacional e local, mas principalmente alterações no funcionamento, ou não, da disciplina dentro da escola.

Inclusive, observa-se como definidor dos marcos a alteração de docentes, de compêndios e livros didáticos, mudança de nomenclatura e do programa de ensino, separação da disciplina de outra área do saber, como foi o caso da História e Geografia no século XIX, Santos (2018), ou até mesmo a criação da disciplina dentro de dada escola, a exemplo do que ocorreu com Desenho (Guimarães, 2012) e Economia Doméstica (Almeida, 2017). Outro definidor da delimitação corresponde à localização ou não de documentos acerca do tema nos acervos públicos e principalmente na escola, como foi o caso do estudo de Silva (2019) sobre o Canto Orfeônico.

Ainda com relação aos recortes temporais, constata-se uma concentração de estudos com foco nas Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), como foi o caso dos trabalhos com as disciplinas de: Matemática (SOUZA; 2011); História (FONTES, 2020) e Economia Doméstica (ALMEIDA, 2017). Tal qual na passagem da primeira para a segunda metade do século XX que consta nas Teses de Oliveira (2015); Costa (2018) e Fonseca (2020a); além das dissertações de Rodrigues (2008), Almeida (2017) e Silva (2019).

Para atingir seus objetivos, os pesquisadores do GPDEHEA buscaram fontes nos seguintes acervos: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe; Biblioteca Pública Epiphânio Dória; Arquivos da UFS;

Sociedade Filarmônica de Sergipe; Arquivo Interno do 28º Batalhão de Caçadores<sup>8</sup>; Arquivo da Biblioteca Nacional; Arquivo da Câmara dos Deputados e Arquivos privados. O Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS)<sup>9</sup> é passagem obrigatória para os integrantes do Grupo por ser um espaço que abriga um significativo conjunto de documentos catalogados e disponíveis para pesquisa, além de alguns objetos cruciais para o estudo, tanto de aspectos da escola em si, quanto para a própria história da educação sergipana.

Os acervos e fontes utilizados na construção dos trabalhos do GP-DEHEA atendem um dos questionamentos realizados pelo estudioso francês do assunto: “O estudo das finalidades não pode, [...], de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica.” (CHERVEL, 1990, p. 191). Pois, diante da análise do conjunto de dissertações e teses constata-se que os estudos produzidos utilizaram as seguintes fontes: legislação educacional; atas; boletins; correspondências expedidas e recebidas; compêndios; cadernetas; jornais (circulação local e estudantis); além de relatórios e programas de ensino. Outras fontes são localizadas nos estudos do GP-DEHEA, mas ainda pouco utilizadas, são elas: depoimentos; cadernos escolares; lâminas das aulas de desenho; fotografias e livros de inscrições para concursos.

---

<sup>8</sup> O arquivo do 28º Batalhão de Caçadores de Sergipe é específico para o tema investigado por Costa (2018). Não é comum vermos tal acervo identificado nas produções sobre história da educação.

<sup>9</sup> O CEMAS, criado em agosto de 2005, tem por principal objetivo preservar os vestígios escritos ou não, o testemunho histórico, além de criar informações necessárias para salvaguardar o patrimônio cultural e manter exposição permanente da memória educacional e social do Atheneu Sergipense, da instituição que desempenhou papel relevante como agência produtora e irradiadora de práticas e padrões pedagógicos, projetando vultos de destaque no panorama político e social, considerada como parte significativa da história da educação do estado de Sergipe, possibilitando o desenvolvimento de diferentes pesquisas (ALVES, 2016).

Assim, os trabalhos, em quase sua totalidade, fazem uso da legislação escolar como uma das fontes da pesquisa, mas correlacionam tais leis com indícios das práticas vivenciadas no cotidiano da instituição educacional, o que colabora com as assertivas de Viñao Frago (2008) acerca dos estudos da DHE com uma aproximação das práticas escolares com a realidade da escola por meio de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares, entre outros.

Já sobre o referencial teórico, pode-se observar uma unanimidade dos trabalhos do GPDEHEA no diálogo com André Chervel, sendo que um significativo número desses estudos, 9 dialogam tanto com o autor francês quanto com Ivor Goodson, britânico que integra uma tradição anglo-saxônica das pesquisas na área conforme apontou Viñao Frago (2008). Da mesma forma, as referências a Chervel e Goodson como os teóricos mais citados foram localizadas no levantamento realizado por Mariana Cassab (2010), aspecto que aponta que as produções do GPDEHEA estão em diálogo com os pesquisadores da HD de outros espaços do Brasil.

Entre os referenciais teóricos também consta Dominique Julia, referenciado por 7 estudos do Grupo e 6 trabalhos dialogam com Margarida Felgueiras, sobretudo, no tocante ao conceito de “cultura escolar”. Diferente do que Cassab (2010) observou, Julia não aparece com a mesma ênfase no seu estudo e Felgueiras não é citada por autor algum dos conjuntos de artigos por ela analisado. Em números não tão expressivos constam referências a pesquisadores da HDE como Circe Bittencourt e Viñao Frago, além de uma série de outros estudiosos como: Roger Chartier; Pierre Bourdieu; Norbert Elias; Jean-François Sirinelli; Carlo Ginzburg; Michel Foucault, Jean-Claude Forquin e Antonio Nóvoa.

Ainda no âmbito do referencial teórico, é preciso ponderar que as produções do Grupo apresentam um incipiente diálogo com a historiografia espanhola da HDE, além do que nenhuma pesquisa discutiu teoricamente, na vertente que Juarez Anjos (2013) denominou de “abor-

dagem latino-americana”, representada pela argentina Inês Dussel<sup>10</sup>. Elementos a serem explorados e aprimorados na pesquisa científica e trabalhos iguais aos que, aqui, desenvolvemos auxiliam a observar.

Faz-se necessário pontuar a constante divulgação das pesquisas desenvolvidas, tanto em congressos e revistas como em capítulos e livros, uma vez que dos 18 trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação da UFS, 6 em sua totalidade ou em parte, foram publicados em livros<sup>11</sup>. A veiculação da produção por diferentes editoras de distintos espaços do país indubitavelmente contribui ainda mais para a divulgação das produções da HDE e da história da educação em Sergipe.<sup>12</sup>

A partir da análise efetuada, concluímos que as pesquisas desenvolvidas no GPDEHEA, de uma maneira geral, estão atentas às assertivas de Viñao Frago (2008) no tocante ao estudo de determinada disciplina, a saber: seu lugar, presença, nomenclatura e presença nos planos de estudos;

<sup>10</sup> Anjos (2013) refere-se especificamente ao artigo “Escuela e Historia em América Latina: preguntas desde la historia del curriculum” publicado por Inês Dussel na Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de La Educación, em 1993.

<sup>11</sup> Os livros impressos publicados a partir das dissertações e teses defendidas são os seguintes: “De curso de comércio do Atheneu Sergipense a escola técnica de comércio: a configuração dos saberes matemáticos para a formação profissional (1871-1971)” (FONSECA, 2020b); “A formação do professor de História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: entre disciplinas, docentes e conteúdos (1951-1962)” e “Nas trilhas dos jovens anos escolares: itinerários de intelectuais sergipanos (1935-1945)” (OLIVEIRA, 2013; 2020); “O ensino da disciplina escolar Educação Moral e Cívica no Atheneu Sergipense” (SANTOS, 2014); “História da Matemática no Brasil (1938-1943)” e “Os concursos para professores do Atheneu Sergipense (1938-1947)” (SOUZA 2016b; 2020). Parte dos trabalhos integram a Coleção “Uma Casa de Educação Literária: 150 anos do Atheneu Sergipense” que congrega 10 obras sobre a significativa instituição educacional publicada pela Editora Mercado de Letras.

<sup>12</sup> Outra forma de divulgação das pesquisas consistiu na apresentação das produções do GPDEHEA e do trabalho desenvolvidos no CEMAS em alguns Seminários realizados com participantes externos das bancas de dissertações e teses. Participaram na condição de docentes externos das bancas dos trabalhos aqui analisados os seguintes pesquisadores: Kasumi Munakata (PUC/SP); Rosa Fátima de Souza (UNESP); Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN); Rita Cristina Lima Lages (UFOP); Genyilton Odilon Rego da Rocha (UFPA); Eurize Caldas Pessanha (UFMS); Maria do Carmo Martins (Unicamp); Bruno Bontempi Júnior (USP); Márcia de Paula Gregório Razzini (Unicamp); Elton Casado Fireman (UFAL); Iran Abreu Mendes (UFPA); Cynthia Greive Veiga (UFMG); Sara Marta Dick (UFBA); Norberto Dallabrida (UDESC) e Lina Maria Brandão de Aras (UFBA).

seus objetivos, explícitos, ou não, como também os discursos que a legitimam; seus conteúdos prescritos; seus docentes e uma aproximação das práticas escolares com a realidade da sala de aula utilizando um variado leque de fontes. Afirmamos que os pesquisadores do Grupo têm buscado cumprir os aspectos apontados pelo estudioso espanhol.

Ao completar 15 anos de fundado, o Grupo de Pesquisa apresenta um longo caminho trilhado e ainda muito por desbravar no âmbito da HD em Sergipe. As 18 dissertações e teses do GPDEHEA são bem mais que um número, demonstram a vitalidade do campo, o diálogo com o referencial teórico reconhecido na área, sobretudo francês e britânico, com destaque para o variado uso de fontes, tanto da própria escola, como também fora dela, mas que ajudam a escrever a história de determinada disciplina escolar.

Todavia, em uma análise crítica, nota-se que ainda faltam trabalhos de longa duração que mostrem diferentes momentos de determinados saberes escolares instituídos, ou não, como disciplina escolar dentro do currículo. Uma marca das pesquisas tem sido os estudos de curta duração, porém apenas duas dissertações analisaram a mesma disciplina escolar, no caso a História, em distintos momentos históricos (SANTOS, 2018; FONTES, 2020). Outro desafio é o debruçar-se sobre o século XIX, uma vez que a maior parte dos trabalhos concentra-se no século XX, e sabe-se que há muito por pesquisar na história da educação em Sergipe, no oitocentos.

Ainda no âmbito dos desafios, pontuamos que várias disciplinas do Atheneu Sergipense carecem de estudos verticalizados, por exemplo: o Grupo não possui pesquisa alguma na Pós-Graduação acerca das Ciências Físicas, Químicas e Naturais. O CEMAS abriga alguns resquícios dos laboratórios, animais taximizados e utensílios utilizados nas aulas dessas cadeiras ao longo de boa parte do século XX no Atheneu Sergipense. Além disso, há imagens de algumas dessas aulas, conclama-se interessados em enveredar por tal seara<sup>13</sup>, pensando com Benito Escolano (2017,

<sup>13</sup> Acerca de tais cadeiras no Atheneu Sergipense consultar o trabalho de Alves e Oliveira (2018) publicado na Revista de História da Educação.



p. 276) que “Os sinais e pistas dos objetos que integram o patrimônio da escola são também signos da cultura de que fazem parte”.

De certo modo, entendemos que já se aproxima o momento da construção de uma síntese acerca do Atheneu Sergipense a partir dos vários trabalhos escritos sobre a instituição secundária. Um olhar a partir da HDE para contar a história de uma sesquicentenária escola pública do Nordeste do Brasil dialogando com docentes e discentes, jornais estudantis, gestores, concursos, festas, agremiações de discentes, laboratórios, arquivo, temáticas já exploradas nas pesquisas do Grupo.

Sabemos que a História das Disciplinas Escolares é uma área que apresenta um rico manancial para a análise da Educação em uma perspectiva histórica. Em diferentes partes do mundo ocidental tais estudos encontram-se em intenso desenvolvimento, inclusive em Sergipe. Os trabalhos produzidos pelo GPDEHEA dialogam diretamente com os reconhecidos pesquisadores, além de se atentar aos avanços e desafios dessa área. Indubitavelmente as pesquisas realizadas contribuíram não só para a consolidação do campo no Estado e no Brasil nas duas primeiras décadas do século XX, bem como para a escrita de significativas páginas da história da educação em Sergipe nesses 200 anos de Independência da Bahia comemorados em 2020.

Para finalizar, deixamos o leitor com um convite: visite o CEMAS e conheça os trabalhos do GPDEHEA!

## Referências

ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santos. **Economia Doméstica**: uma disciplina escolar no Secundário Ginásial do Atheneu Sergipense (1944-1954). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

ALVES, André Luis Conceição. **A Geografia e uma História**: a disciplina de Geografia no Atheneu Sergipense entre os anos de 1870 e 1908. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense: uma Casa de Educação Literária examinada segundo os Planos de Estudos (1870-1908)**. 2005. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A produção em história das disciplinas nas pesquisas em Sergipe. In: BERGE, Miguel André; NASCIMENTO, Estre Fraga Vilas-Bôas Carvalho do (Orgs.). **Imprensa, impressos e práticas educativas: estudos em história da educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 137-162

ALVES, Eva Maria Siqueira. A edificação do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 2, n. 2, p. 37-50, jan./jun. 2016.

ALVES, Eva Maria Siqueira; OLIVEIRA, João Paulo Gama. Uma história das ciências físicas, químicas e naturais no ensino secundário (1882-1950). **História da Educação (online)**. Porto Alegre. v. 22. n. 56. set/dez. 2018. p. 165-186.

ALVES, Eva Maria Siqueira; OLIVEIRA, João Paulo Gama; COSTA, Rosemeire Marcedo (Org.). **“Uma Casa de Educação Literária”**: 150 anos do Atheneu Sergipense. Campinas (SP). Mercado de Letras. 2020. (Coleção com 10 obras sobre a instituição de ensino secundário)

ALVES, Eva Maria Siqueira; OLIVEIRA, João Paulo Gama; COSTA, Rosemeire Marcedo (Org.). **Álbum**: Atheneu Sergipense. Aracaju: Códice, 2021. Disponível em: [https://issuu.com/educacaoe/docs/album\\_atheneu\\_2021](https://issuu.com/educacaoe/docs/album_atheneu_2021). Acesso em 22.3.2021.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História das disciplinas escolares, quatro abordagens historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.281-298, jan./jun. 2013.

CASSAB, Mariana. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 23, p. 225-251, maio/ago. 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Trad. Guacira Lopes Louro. **Teoria e Educação**. N. 2, p.177-229, 1990.

COSTA, Rosemeire Marcedo. **A Instrução Pré-Militar como disciplina escolar: marcas do exército no Atheneu Sergipense (1909-1946)**. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **A escola como cultura: experiência, memória, arqueologia**. Tradução e revisão técnica de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017

FONSECA, Simone Silva da. **Os “saberes matemáticos” em instituições de ensino profissionalizante de Sergipe (1909-1971)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2020a.

FONSECA, Simone Silva da. **De curso de comércio do Atheneu Sergipense a escola técnica de comércio: a configuração dos saberes matemáticos para a formação profissional (1871-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2020b.

FONSECA, Maria Veronica Rodrigues et al. Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 13, n. 1 (31), p. 193-225, jan./abr. 2013.

FONTES, Jirlan Costa. **A disciplina História da Civilização no Atheneu Sergipense entre os anos de 1938 e 1943**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

FREITAS, Anamaria G. B. de. A Cultura Material Escolar e a produção das Dissertações de Mestrado do Núcleo de Pós-Graduação em Educação. In: BERGER, Miguel André. (org.) **A pesquisa educacional e as questões da contemporaneidade**. Maceió: UFAL, 2010. p.139-153.

GOODSON, Ivor. **Currículo, teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2001

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplina e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71

OLIVEIRA, Fabiana Cristina Oliveira Silva de. **Uma Disciplina, uma História: Cálculo na Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Sergipe: uma análise do currículo (1972-2006)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Disciplinas, Docentes e Conteúdos: itinerários da História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **A formação do professor de História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: entre disciplinas, docentes e conteúdos (1951-1962)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Caminhos cruzados: itinerários dos professores do ensino superior sergipano (1915-1954)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2016.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Nas trilhas dos jovens anos escolares: itinerários de intelectuais sergipanos (1935-1945)**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2020.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, p. 57-69, set./ dez. 2004.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

RODRIGUES, Simone Paixão Rodrigues. **Por uma Educação Católica**: um estudo sobre a disciplina de Religião no Ginásio Santa Terezinha (1947-1968). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

SANTANA, Adriana Menezes de. **Apresentais os fatos, ensinais a efetuar o mundo**: as Cartas de Parker em Sergipe (1912-1953). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SANTOS, Ana Marcia Barbosa dos. **Sob a lente do discurso**: aspectos do ensino de Retórica e Poética no Atheneu Sergipense (1874-1891). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTOS, Marcos Antônio do Monte Santos. **Dos lentes aos compêndios**: a disciplina História no Atheneu Sergipense entre as décadas de 1870-1890. 2018. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTOS, Patrícia Batista dos Santos. **“Amai a Pátria”**: o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica no Atheneu Sergipense (Década de 70 do século XX). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, Patrícia Batista dos Santos. **O ensino da disciplina escolar Educação Moral e Cívica no Atheneu Sergipense**. Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, Waldinei Santos. **“Written in black and white”**: o ensino de língua inglesa no Atheneu Sergipense (1870-1877). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, Wênia Mendonça. **A pedagogia musical do Canto Orfeônico e sua configuração como disciplina escolar no Atheneu Sergipense (1931-1956)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p.163-189

SOUZA, Suely Cristina Silva Souza. **Uma História da Disciplina Matemática no Atheneu Sergipense durante a ação da Reforma Francisco Campos (1938-1943)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SOUZA, Suely Cristina Silva. **“Habilitado” ou “Inhabilitado”**: os concursos para professores do Ensino Secundário em Sergipe (1875-1947). 2016. 360f. Tese

(Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2016a.

SOUZA, Suely Cristina Silva Souza. **História da Matemática no Brasil (1938-1943)**. Curitiba: Appris, 2016b.

SOUZA, Suely Cristina Silva Souza. **Os concursos para professores do Atheu Sergipense (1938-1947)**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2020.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A.; RANZI, Serlei Maria Fisher. (org.) **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSE, 2003.

VIÑAO, Antonio. História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 18, p.174-216, 2008.



# A PRESERVAÇÃO DO ACERVO DOCUMENTAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS E A PRODUÇÃO DE PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

■ Joaquim Tavares da Conceição

## 1 Introdução

Este capítulo evidencia a importância das ações de preservação do acervo documental do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap) da Universidade Federal de Sergipe para a produção de investigações que buscam compreender a escola historicamente. Para isso, foram levantados projetos e pesquisas desenvolvidos ou em execução que utilizaram ou utilizam essa documentação como fonte. A discussão está centrada no âmbito da temática da área da História da Educação que discute a organização e preservação de acervos de arquivos escolares ou da educação e/ou de centros de memória na sua dimensão de patrimônio histórico educacional.

Dentro da perspectiva de valorização da documentação escolar como patrimônio educacional, a equipe do Cemdap tem desenvolvido a realização de pesquisa (quadro 1), em sua grande parte, resultantes da atuação de pesquisadores e estudantes membros do Grupo<sup>1</sup> de Pesquisa em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS), vinculados ou egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS (PPGED/UFS) além graduandos em iniciação científica.

---

1 Endereço do grupo no DGP Lattes: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7443140389670880](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7443140389670880)

**Quadro 1:** Relação dos projetos<sup>2</sup> desenvolvidos no Cemdap, relacionados com processos preservação do acervo escolar e produção de documentação.

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

Fonte: Informações elaboradas pelo autor a partir dos projetos de pesquisa submetidos e aprovados em editais internos do Programa Institucional de Iniciação Científica (UFS).

<sup>2</sup> Projetos coordenados pelo Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição e desenvolvidos com o financiamento por meio bolsas de iniciação científica do CNPq (Pibic/CNPq/UFS).



Nos projetos informados no quadro anterior pode ser observado o alinhamento das pesquisas historiográficas com a noção de patrimônio histórico educacional, daí as ações de salvaguarda da documentação permanente (histórica), além da ênfase na produção de documentação audiovisual de caráter preservacionista da memória institucional por meio da captação e gravação de entrevistas – história oral temática – com o foco nas carreiras de estudantes e professores no Colégio.

## 2 Organização do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (Cemdap)

O Colégio de Aplicação da UFS foi fundado no 1959, como Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe pela Sociedade Sergipana de Cultura, da Arquidiocese de Aracaju, para ministrar o primeiro ciclo ensino secundário (curso ginasial). Esse ensino era supervisionado pelo Conselho Técnico da Faculdade Católica de Filosofia através do professor que ministravam a disciplina Didática Geral na Faculdade. Os estudantes da faculdade matriculados nessa disciplina realizavam as práticas de ensino nas classes do Ginásio de Aplicação, assistidos pelo professor (CEMDAP, 1959; CEMDAP. Regimento, 1960).

Em 1965, o Ginásio de Aplicação passou a receber a denominação de “Colégio” em virtude da autorização para ministrar o curso colegial. Já em 1968, a Faculdade Católica e o Colégio de Aplicação foram incorporados à Fundação Universidade Federal de Sergipe (BRASIL, 1967). Na organização universitária o Colégio inicialmente estava vinculado à Faculdade de Educação (CEMDAP, 1959; CEMDAP. Regimento, 1975). Com a nova organização aprovada pelo regimento de 1981, o Colégio foi transformado em órgão suplementar, vinculado diretamente à Reitoria, com articulação pedagógica com o Centro de Educação e Ciências Humanas e Departamentos, tendo como objetivos principais oferecer o ensino de 1º e 2º graus e atuar como campo de experimentação pedagógica, de pesquisa e de estágios (CEMDAP. Regimento, 1981). Essa organi-

zação foi mantida pela nova regualmentação do Colégio realizado em 2008, contudo o novo regimento ressalta que, para atingir suas finalidades, o estabelecimento deve desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão (CEMDAP. Regimento, 2008).

Visando a preservação do patrimônio histórico educacional do Colégio de Aplicação, em 2006 foi aprovado a criação do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap), com a finalidade de organização e preservação do acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS. A proposta de criação<sup>3</sup> de um centro de memória no Colégio de Aplicação foi uma iniciativa resultante do projeto de pesquisa intitulado “Constituição de acervo documental do Colégio de Aplicação. Organização de documentação escolar permanente (Histórica)<sup>4</sup>”, executado no período de 2013-2014. A conclusão desse projeto apresentou um diagnóstico da documentação e resultou na captação e organização inicial de documentos históricos do Colégio identificados em armários localizados na sala da direção. Nessa primeira ação preservacionista foram organizadas mais de 100 pacotilhas de documentos e a produção de uma lista geral de identificação do conteúdo delas (CONCEIÇÃO, NOGUEIRA, 2018; CONCEIÇÃO, 2021a). Esse trabalho, além de salvaguardar o patrimônio histórico educacional e por conseguinte a memória institucional, contribuiu para a preservação e identificação de documentação utilizadas como fontes para pesquisas como será apresentado no decorrer desse capítulo.

Os resultados promissores do projeto indicaram a continuidade da pesquisa em torno da documentação histórica do Colégio. Deste modo, foi proposto o projeto “Organização do Centro de Pesquisa, Documen-

<sup>3</sup> Para maiores informações a respeito da criação do Cemdap consultar entrevista disponível em: <https://www.archivozmagazine.org/pt/entrevista-com-joaquim-tavares-da-conceicao/>

<sup>4</sup> Projeto desenvolvido com o apoio de Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica: FAPITEC/SE/CNPq/PIBICjr; PIBIC/COPE/UFES.

tação e Memória do Colégio de Aplicação<sup>5</sup>”, – executado no período de 2014-2015 – que apresentava como foco a discussão em torno de um centro de memória no espaço escolar e as questões relacionadas com processos e práticas de guarda, seleção, catalogação e preservação de acervos escolares. (CONCEIÇÃO, NOGUEIRA, 2018; CONCEIÇÃO, 2021a).

Resultados desses projetos corroboram a potencialidade e viabilidade de criação de um espaço de memória na escola para a continuidade das ações de preservação do patrimônio histórico educativo do Colégio. De tal modo, em 30 de março de 2016, foi submetida e aprovada no Conselho Geral do Colégio de Aplicação a criação do centro de memória, com a designação de Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – Cemdap (Cemdap. Ata. Conselho Geral do Codap), além da designação de local próprio no prédio escolar do Colégio de Aplicação, no Campus São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe, para o seu funcionamento<sup>6</sup> (CONCEIÇÃO, 2021b).

A partir do projeto original e suas adequações, o Cemdap passou a ter como finalidade a captação, organização, preservação, disponibilização e difusão de acervos documentais relacionados com o Colégio de Aplicação da UFS e a produção de pesquisas. Desta forma, o Cemdap busca desenvolver os seguintes objetivos:

- Coletar e reunir acervos materiais e imateriais do patrimônio histórico educativo, cuidando de seu tratamento, de sua organização e conservação; Disponibilizar fontes para a consulta de pesquisadores interessados na memória e história do Colégio; Constituir repositório das produções dos agentes educativos do Colégio; Desenvolver pesquisas e disseminar informações a respeito da história e memória do Colégio; Promover ações de

<sup>5</sup> Projeto desenvolvido com o apoio de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica: PIBIC/CNPq/UFS.

<sup>6</sup> O Cemdap funciona atualmente (2022) em uma sala na Ala B do prédio do Colégio de Aplicação da UFS – Campus São Cristóvão. Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos, Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze. São Cristóvão/SE. CEP 49100-000.

educação patrimonial, ressaltando o valor memória histórica da instituição; Constituir banco de acervo audiovisual referente à memória do Colégio; Desenvolver e incentivar a produção de objetos de aprendizagem voltados para a preservação e difusão do patrimônio escolar.<sup>7</sup>

O acervo<sup>8</sup> do Cemdap é composto por documentos de diversos gêneros: textuais, audiovisuais, iconográficos, objetos tridimensionais e material bibliográfico. A grande parte desse acervo é formado por documentos históricos textuais, - diários de classe, relatórios, livros manuscritos, projetos pedagógicos, dossiês de estudantes, provas -, resultantes das funções administrativas, pedagógicas e de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo Colégio de Aplicação desde a sua fundação em 1959. Essa massa documental é constituída por documentos originais, com diferentes formatos e técnicas (livros, cadernos, folhas avulsas ou encadernadas) e tem como suporte papel comum ou emulsionado (fotografias). As características internas indicam uma documentação muito fragmentada, ou seja, produzidos no período de 1959 até os anos de 1990.

Além de captar e organizar a documentação permanente e objetos da cultura material escolar, o Centro também desenvolve projetos de pesquisa visando a produção de documentação preservacionista em formato audiovisual. Nesse aspecto, em 2021 foi organizado o “Banco de Histórias do Colégio de Aplicação da UFS. Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores”<sup>9</sup>, composto

---

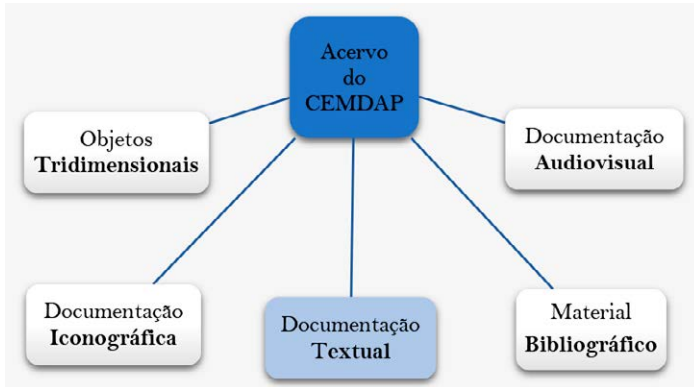
<sup>7</sup> Informações da página do Cemdap, produzidas por Joaquim Tavares da Conceição, coordenador do Centro e autor deste capítulo. Disponível em: <https://codap.ufs.br/pagina/20676-sobre>. Acesso em 25.01.2022.

<sup>8</sup> O acervo também conta com documentos resultante de doação realizada por estudantes e professores.

<sup>9</sup> Resultado dos projetos: Composição de “Banco de Histórias” do Colégio de Aplicação (UFS). Combater “silêncios” e “esquecimentos” e preservar a memória institucional e Percepções da realidade. Memórias de estudantes egressos do Colégio de Aplicação da UFS (1960-1995), desenvolvidos com o apoio de bolsas de iniciação científica do programa PIBIC/CNPq/UFS. Projetos desenvolvidos entre os anos de 2018 a 2020.

por 56 entrevistas realizadas com estudantes egressos e professores a respeito de suas trajetórias no Colégio (CONCEIÇÃO, MONTEIRO, MELO, 2018; CONCEIÇÃO, 2021c).

**Figura 1:** Infográfico com indicação dos gêneros da documentação do acervo do Cemdap



Fonte: Dados coletados pelo autor no acervo do Cemdap.

**Quadro 2:** Composição do “Banco de Histórias do Colégio de Aplicação da UFS. Identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores”. Documentação audiovisual (entrevistas).

Nº	Nome do entrevistado(a)	Data da realização da entrevista	Relação do entrevistado(a) com o Colégio de Aplicação da UFS
01	Adjane da Costa Tourinho e Silva	05/07/2018	Professora
02	Alexandre Belém Carvalho Teles	09.08.2018	Estudante
03	Ana Maria Nunes Espinheiro	22.08.2018	Estudante
04	Ana Valeria Mendonça	20.09.2018	Estudante
05	Antônia Bezerra Marques	23/08/2018	Professora
06	Antônio Fontes Freitas	09/11/2017	Professor e diretor
07	Antonio Ponciano Bezerra	30/08/2018	Professor
08	Arnaldo Dantas Barreto Neto	12.09.2018	Estudante
09	Carla Eugenia Caldas Barros	14.08.2018	Estudante
10	Carlos Wagner Santos	19.09.2018	Estudante
11	César Henriques Matos e Silva	13.09.2018	Estudante
12	Cremildes Maria Barbosa Lessa	08/11/2017	Professora
13	Francisco Igor de Oliveira Mangueira	18.07.2018	Estudante
14	Giovana Monteiro Melo Oliveira	27.09.2018	Estudante
15	Iara Mendes Freire	12/07/2018	Professora e diretora
16	João Berchans de Oliveira	04/12/2017	Professor
17	João Bosco Silva Rocha	13.09.2018	Estudante

Nº	Nome do entrevistado(a)	Data da realização da entrevista	Relação do entrevistado(a) com o Colégio de Aplicação da UFS
18	José Adailton Barroso da Silva	06.09.2018	Estudante
19	José Genivaldo Martires	14/11/2017	Professor
20	José Geraldo Dantas Bezerra	29/08/2018	Professor
21	José Padilha de Oliveira	07/10/2017	Professor
22	José Ricardo Meneses Oliveira	08.08.2018	Estudante
23	Juan José Rivas Pásqua	26/07/2018	Professor e diretor
24	Lídia Maria Lisboa de Menezes	05.09.2018	Estudante
25	Lijane Dayse de Oliveira Santos	09.09.2018	Estudante
26	Luza Mabel Magalhães de Souza	07/12/2017	Professor e diretora
27	Luzia Cristina Barreto Oliveira	24/10/2017	Professora
28	Manoel Messias Vasconcelos	24/10/2017	Professor
29	Marcos Antônio da Silva Pedroso	04/07/2018	Professor
30	Maria Cecília Mendonça de Araújo Alves	12.09.2018	Estudante
31	Maria de Fatima Evangelista de Amorim Santos	08/11/2017	Professora
32	Maria de Lourdes Amaral Maciel	13/11/2017	Professora e diretora
33	Maria do Carmo Lima Machado Mendonça	07/11/2017	Prrofessora
34	Maria Hosana de Souza	01.08.2018	Professora
35	Maria Inêz de Oliveira Araújo	07/11/2017	Estudante e professora
36	Maria Josefa de Menezes Almeida	07/11/2017	Professora
37	Marly Maria Santos Pinto	24/10/2017	Professora
38	Martha Suzana Cabral Nunes	15.09.2018	Estudante
39	Nemesio Augusto Silva	04/12/2017	Estudante e Professor
40	Olavo Pinto Lima	14.08.2018	Estudante
41	Oneize Amoras de Araújo	11/07/2018	Professora
42	Patrícia Andrés Cárceres da Silva	20.09.2018	Estudante
43	Paulo de Souza Rabello	26.09.2018	Estudante
44	Paulo Roberto Dantas Brandão	19.07.2018	Estudante
45	Rosa Maria Viana de Brangança Garcez	24.08.2018	Estudante
46	Rosália Bispo dos Santos	30/10/2017	Professora e diretora
47	Rosemary Mesquita Luduvicé	05.09.2018	Estudante
48	Rosenilza Melo Freitas	27.09.2018	Estudante
49	Rubens Ribeiro Cardoso Filho	31.07.2018	Estudante
50	Saulo Coelho Nunes	01.09.2018	Estudante
51	Sergio Duarte Leite	31.07.2018	Estudante
52	Silaine Maria Gomes Borges	06/12/2017	Professora
53	Silvania do Nascimento	11/07/2017	Professora
54	Suzana de Menezes Faro Prudente	22.08.2018	Estudante
55	Therezinha Belém Carvalho Teles	07/12/2017	Professora e diretora
56	Vera Lúcia Mesquita Martins	23/08/2018	Professora

Fonte: Conceição, 2021c.

A documentação preservada no acervo do Cemdap é bastante significativa para compreensão da trajetória da instituição e de seus agentes educativos, com condições de ser questionada a respeito de temáticas como a constituição do espaço escolar, ações dos agentes educativos (professores, funcionários, alunos), formas de ingresso, funções exercidas, organizações curriculares, enquadramento do Colégio na estrutura universitária, realização de estágios, entre outras. A partir dela, já foram realizadas pesquisas a respeito da história institucional e de temas correlatos.

### 3 A documentação permanente (histórica) custodiada no Cemdap e as pesquisas realizadas

As pesquisas realizadas com a documentação histórica do arquivo do Codap, atualmente custodiada no Cemdap e que tiveram como finalidade, no todo ou em parte, apreender historicamente aspectos do Colégio de Aplicação ou agentes da ação educativa da instituição, remontam aos trabalhos monográficos defendidos por ex-professoras do Colégio, ainda no âmbito do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Ensino Fundamental (UFS). Foram identificadas duas monografias, a primeira intitulada “Esboço histórico do Colégio de Aplicação da UFS”, de autoria da professora Luza Mabel Magalhães de Souza, sob a orientação da professora Maria Thétis Nunes, pioneira dos estudos de História da Educação em Sergipe. A segunda monografia identificada é denominada “Características dos estudantes selecionados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe”, de autoria da professora Maria de Fátima Evangelista de Amorim Santos, sob a orientação do Prof. Dr. Miguel André Berger. Os dois trabalhos fizeram uso principalmente de documentos que tratam da fundação do Colégio e que hoje fazem parte do acervo do Cemdap.

No âmbito de trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha História da Educação, o primeiro trabalho defendido que utilizou a documentação do acervo do Codap, com a pro-

posta de compreender a história do Colégio de Aplicação da UFS foi a dissertação defendida por Martha Suzana Cabral Nunes, com o título “Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968)”<sup>10</sup>, defendida no ano de 2008, orientada pelo Prof. Dr. Miguel André Berger. Posteriormente, outras dissertações e teses também foram defendidas no PPGED/UFS tendo como foco os aspectos da história do Colégio e fazendo uso também do acervo documental da época do Ginásio de Aplicação (1959-1968).

O quadro a seguir apresenta um panorama geral arrolando essas primeiras pesquisas e outras desenvolvidas tomando como fonte, no todo ou em parte, documentos do acervo do Colégio de Aplicação da UFS, atualmente custodiados no Cemdap. Na relação estão listadas pesquisas realizadas antes das primeiras ações de organização e preservação documental (1, 2 e 3), as pesquisas que utilizaram a documentação já captada e organizada em ações de projetos<sup>11</sup> preservacionistas anteriores à criação do Cemdap (4, 5 e 6) e pesquisas realizadas já com a documentação custodiada no Cemdap<sup>12</sup> (7, 8 e 9).

A partir das informações apresentadas no quadro 3 é possível inferir a relação promissora entre as ações de organização e preservação do acervo histórico e o fomento de investigações historiográficas. Nesse sentido, observa-se que depois das primeiras intervenções visando a captação e organização da documentação 4 dissertações e 2 teses já foram defendidas com a utilização do acervo (trabalhos listados de 4 a 9, no quadro anterior). Sendo que os trabalhos de número 7 e 9 foram produzidos vinculados a projeto de pesquisa do Cemdap.

---

<sup>10</sup> Também publicada no formato de livro pela Editora UFS em 2013.

<sup>11</sup> Projetos que resultou na organização de pacotilhas

<sup>12</sup> Projetos



**Quadro 3:** Pesquisas realizadas tomando como fonte o acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS, atualmente custodiado no Cemdap.

Nº	Autor	Título/Ano/Tipo/Instituição/Hospedagem	Foco da pesquisa	Ano
1	SOUZA, Luza Mabel Magalhães de	Esboço histórico do Colégio de Aplicação da UFS <sup>13</sup> (Monografia)	A função do Colégio de Aplicação de acordo com o decreto lei nº 9056, de 1946, do Governo Federal.	1989
2	SANTOS, Maria de Fátima Evangelista de Amorim	Características dos estudantes selecionados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe <sup>14</sup> . Monografia.	Aspectos da clientela escolar o Colégio de Aplicação em face da realização do exame de seleção classificatório.	1994
3	NUNES, Martha Suzana Cabral	Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968). Dissertação. PPGED/UFS.	História do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959 e 1968)	2008
4	MACIEL, Ane Rose de Jesus Santos	-Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991). -Dissertação. PPGED/UFS. <a href="https://ri.ufs.br/handle/riufs/4754">https://ri.ufs.br/handle/riufs/4754</a>	Trajetórias intelectuais de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos, ex-professoras do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe.	2016
5	MARTIRES, José Genivaldo	“Flagrando a vida”: trajetória de Lígia Pina - professora, literata e acadêmica (1925-2014). -Dissertação. PPGED/UFS. <a href="https://ri.ufs.br/handle/riufs/4775">https://ri.ufs.br/handle/riufs/4775</a>	Trajetória docente de Maria Lígia Madureira Pina, professora de História do Colégio de Aplicação da UFS.	2016
6	GUIMARÃES, Mariza Alves	Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996). -Dissertação. PPGED/UFS. <a href="https://ri.ufs.br/handle/riufs/4809">https://ri.ufs.br/handle/riufs/4809</a>	A configuração histórica da disciplina Educação Física no Colégio de Aplicação da UFS (1959-1996).	2016

<sup>13</sup> Trabalho monográfico impresso. Não publicado.

<sup>14</sup> Trabalho monográfico impresso. Não publicado.

Continuação

Nº	Autor	Título/Ano/Tipo/Instituição/ Hospedagem	Foco da pesquisa	Ano
7	SANTOS, Joelza de Oliveira	Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968). -Dissertação. PPGED/UFS. <a href="http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12676">http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12676</a>	Percepções de estudantes a respeito de práticas educativas vivenciadas no Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968).	2018
8	SANTOS, Ricardo Costas dos	Ecossistema de um Brasil francófono: a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade de Sergipe (1960-2013). -Tese. PPGED/UFS. <a href="https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14900">https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14900</a>	A história do ensino da Língua Francesa no Colégio de Aplicação da UFS (1960-2013).	2020
9	ALMEIDA, Sayonara Do Espírito Santo	Cartografia estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981). -Tese. PPGED/UFS. <a href="https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14876">https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14876</a>	Perfil discente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981).	2021

Fonte: Teses e dissertações: Almeida (2021). Guimarães (2016); Maciel (2016); Martires (2016); Nunes (2008); Santos (1994); Santos (2018); Santos (2020); Souza (1989). Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe - RI/UFS. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/2428>.

A partir das informações apresentadas no quadro é possível inferir a relação promissora entre as ações de organização e preservação do acervo histórico e o fomento de investigações historiográficas. Nesse sentido, observa-se que depois das primeiras intervenções visando a captação e organização da documentação 4 dissertações e 2 teses já foram defendidas com a utilização do acervo (trabalhos listados de 4 a 9, no quadro anterior). Sendo que os trabalhos de número 7 e 9 foram produzidos vinculados a projeto de pesquisa do Cemdap.

Além disso, as dissertações e teses listadas no quadro 2 acabam por atestar a importância da documentação escolar para investigações de questões relacionadas com o período do Ginásio de Aplicação, ou seja, sua constituição e nuances da cultura escolar; e aspectos da traje-

tória docente, perfil discente, e configurações de disciplinas escolares ao longo da história do colégio.

#### 4 Potencialidades da documentação para a produção de outras pesquisas

No decorrer do desenvolvimento de projetos relacionados com a captação e organização do acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS no Cemdap, observou-se outras possibilidades de utilização dessa documentação como fonte a fim de subsidiar a proposição de projetos investigativos que possam avançar na solução de questões a respeito do perfil discente; formas de ingresso e carreira estudantil; propostas pedagógicas desenvolvidas; carreira e trajetória docente; funções institucionais e relações com a comunidade universitária, entre outras. De outro modo, evidenciasse a utilização dessa documentação para o estudo comparativo com outros colégios de aplicação ou mesmo para elucidar questões relacionadas com finalidade, funções e continuidades da forma escolar denominada “colégio de aplicação”.

Diante dessas potencialidades e de prospecções iniciais na documentação, foi proposto o projetos “guarda-chuva” denominados de “Organização e inventário de documentação do Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação - UFS (Cemdap)” e atualmente o projeto “Identidade e responsabilidade histórica. Organização e preservação de documentos no Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação - UFS (Cemdap)”<sup>15</sup>.

O projeto “Identidade e responsabilidade histórica. Organização e preservação de documentos no Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação - UFS (Cemdap)” agrega sub-projetos que

<sup>15</sup> Projeto contemplado e financiado por meio dos seguintes editais do CNPq: contemplado com bolsa Pós-Doutorado Sênior – PDS; e recurso financeiro por meio da **Chamada CNPq 16/2020 – Bolsas no País e no Exterior**. Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – UNIVERSAL.

exploram objetos de pesquisa relacionados com colégios de aplicação e que se utilizam a documentação custodiada no Cemdap e são desenvolvidas por estudantes do mestrado e doutorado em educação do PPGED/UFS. Na sequência, o quadro apresenta a relação desses projetos.

**Quadro 4:** Projetos em execução desenvolvidos no Cemdap, vinculados ao PPGED/UFS.

Nº	Autor	Título/Curso	Foco da pesquisa	Período da pesquisa
1	CABRAL, Anne Emilie Souza de Almeida	Preservação do patrimônio histórico educativo: Organização do arquivo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Doutorado.	Organização técnica de documentos do arquivo escolar e a dimensão da documentação como patrimônio histórico educacional	2019-2023
2	SOUZA, Renilfran Cardoso de	“Viveiro dos futuros professores”: Configurações do modelo “colégio de aplicação” na estrutura de universidades federais do Brasil (1948-1982). Doutorado.	Configuração do modelo “colégio de aplicação” em universidades federais.	2020-2024
3	ANDRADE, Walna Patrícia de Oliveira	Configurações do “serviço de orientação educacional” em Colégios de Aplicação: um estudo dos tipos documentais e de práticas pedagógicas em Sergipe e Pernambuco (1966 - 1996). Doutorado.	Implantação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Serviço de Orientação Educacional de colégios de aplicação.	2021-2025
4	SANTOS, Alfredo Bezerra dos	A trajetória da professora Maria da Conceição Ouro Reis: Entre letras e magistério No Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Mestrado. PPGED/UFS. Mestrado.	Trajetória da professora Maria da Conceição Ouro Reis, produção literária e relação com suas práticas docente.	2020-2022
5	VIEIRA, Paulo Mateus Silva Vieira	Ações de preservação do patrimônio histórico-educativo nos Colégios de Aplicação: contribuições para a História da Educação. Dissertação.	Investigação de centros de memória e/ou ações de preservação do patrimônio histórico-educativo em Colégios de Aplicação de universidades federais.	2021-2023

Fonte: Projetos de pesquisa. Acervo dos respectivos pesquisadores listados no quadro.

Os projetos indicados no quadro anterior estão relacionados ou apresentam como escopo a preservação do patrimônio histórico educativo e sua organização técnica; configurações e funções do colégio na estrutura universitária; configurações do serviço de orientação educacional; trajetória docente; constituição do Ginásio de Aplicação e o perfil discente e os espaços ou projetos de preservação do patrimônio educacional em colégios de aplicação.

Os produtos concluídos (dissertações e teses), os projetos executados ou em andamento no Cemdap confirmam a importância das ações do Centro de Memória do Colégio de Aplicação e de sua documentação para o desenvolvimento de pesquisas – sobretudo na perspectiva historiográfica –, a formação de recursos humanos e, igualmente corroboram para enfatizar a valorização das ações de preservação realizadas ou em andamento.

Igualmente, ressalte-se a qualidade da documentação escolar permanente como patrimônio histórico educacional e por conseguinte sua contribuição para a preservação da memória institucional do Colégio de Aplicação da UFS.

## Referências e fontes

ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo. **Cartografia estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)**. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14876>

CEMDAP. 1959. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Documentos da fundação do Ginásio de Aplicação, 1959**.

CEMDAP. 1960. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regimento interno do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Sergipe, 1960**. (Pacotilha 25).

CEMDAP. 1975. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. Resolução Nº 15/75/Consu. **Regimento interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1975**. (Pacotilha 25).

CEMDAP. 1981. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. Resolução N° 01/31/Consu. **Regimento interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 1981.** (Pacotilha 25).

CEMDAP. 2008. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. Resolução N° 31/2008/Consu. **Regimento interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, 2008.** (Pacotilha 25).

CONCEIÇÃO, J. T. da; MONTEIRO, R. R. S.; MELO, R. C. de. Produção de documentação oral e preservação da memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 379–395, 2018. DOI: 10.20888/ridphe\_r.v4i2.9668. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9668>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CONCEIÇÃO, J. T.; NOGUEIRA, M. M. M. C. Preservação e organização documental: O Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – Cemdap (Dossiê “Os arquivos e a construção do conhecimento histórico”). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, Aracaju, v. 1, n. 48. p. 63-73, ago. 2018.

CONCEIÇÃO, J. T. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio De Aplicação aa UFS. Ação de Preservação do Patrimônio Histórico Educativo. In: **Revolução, Modernidade e Memória: Caminhos da História da Educação**. Lisboa: Associação de História da Educação de Portugal – HISTEDUP, 2021a.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da: [Entrevista concedida a **Isabela Cristina Salgado**] Archivoz. 2021. Disponível em: <https://www.archivozmagazine.org/pt/entrevistacom-joaquim-tavares-da-conceicao/>. Acesso em 02 de mar de 2021b.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. O Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS e a produção de documentação audiovisual. In: X Seminário Nacional do Centro de Memória-Unicamp – Independência ou Morte? Memórias do Brasil (1822-2022), 12., 2021, Campinas (SP). Anais eletrônicos [...]. Campinas, SP: Centro de Memória-Unicamp (CMU), 2021c. p. 1 - 14. Disponível em: [https://www.xseminarionacionalcmu.com.br/recursos/anais/25/encm2021/1639513279\\_ARQUIVO\\_2845352c8363144cb7ae0c033bd01b9.pdf](https://www.xseminarionacionalcmu.com.br/recursos/anais/25/encm2021/1639513279_ARQUIVO_2845352c8363144cb7ae0c033bd01b9.pdf). Acesso em: 01.02.2022.

GUIMARÃES, Mariza Alves. **Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996)**. 2016. 158 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4809>

MACIEL, Ane Rose de Jesus Santos. **Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-**

1991). 2016. 180 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4754>

MARTIRES, José Genivaldo. **“Flagrando a vida”**: trajetória de Lígia Pina - professora, literata e acadêmica (1925-2014). 2016. 139 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4775>

SANTOS, Joelza de Oliveira. **Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe** (1960-1968). 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12676>

SANTOS, Ricardo Costa dos. **Ecos de um Brasil francófono**: a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade de Sergipe (1960-2013). 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14900>





# A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS POMBALINOS: PORTUGAL E BRASIL<sup>1</sup>

Luiz Eduardo Oliveira

## Introdução

Durante duzentos, a ação política do marquês de Pombal (1699-1782) sempre foi obscurecida por narrativas ficcionais e históricas que o representam como um mito bipolar, vilão e herói, acabando por torná-lo protagonista do período histórico em que viveu e que passou a levar seu nome. Essa mitificação, embora tenha se iniciado logo depois de sua queda, consolidou-se em 1882, nas comemorações do centenário de sua morte, quando, além dos debates na imprensa e nos meios políticos e acadêmicos, foi produzida e publicada uma grande quantidade de textos comemorativos. A maçonaria desempenhou um papel relevante em tal processo, dado seu interesse em resgatar o antijesuitismo pombalino para combater o novo surto de inacionos que, segundo seus membros, invadia o país (Bebiano, 1982). Com efeito, foi nessa época que o Conselho da Ordem, através do Boletim Oficial do Grande Oriente Lusitano Unido, lançou a ideia de edificar um grande monumento em memória ao marquês de Pombal, mobilizando todas as suas lojas para o trabalho de busca e recolha de verbas e patrocínios. O plano, que gerou discussões polêmicas na imprensa e entre políticos e intelectuais,

<sup>1</sup> Este texto vincula-se ao projeto Pombalia: “Para a construção de um corpus pombalino: Part I – Os textos historiográficos do Marquês de Pombal” (FCT – PTDC/HAR-HIS/32197/2017).

só seria realizado no século seguinte, em 1934, quando foi inaugurada a estátua do célebre ministro na praça da rotunda, no coração de Lisboa (Franco e Rita, 2004).

O livro *O Marquês de Pombal - obra comemorativa do centenário de sua morte*, editado pelo Clube de Regatas Guanabareense do Rio de Janeiro e publicado em 1885, em Lisboa, pela Imprensa Nacional, é uma testemunha material das comemorações do centenário Pombalino no Brasil. A obra se divide em duas partes: a primeira apresenta um ensaio histórico-biográfico de 515 páginas do marquês de Pombal escrito por Latino Coelho (1825-1891), e a segunda reúne diversos artigos, contendo dois trabalhos em idioma estrangeiro – um na língua alemã, assinado pelo historiador George Weber (1808-1888), e outro pelo linguista e orientalista italiano Angelo de Gubernatis (1840-1913) –. Dos portugueses, colaboraram o historiador Oliveira Martins (1845-1894), Júlio Xavier de Mattos (1856-1922) – nascido no Rio de Janeiro, tendo sido criado e feito carreira de psiquiatra em Portugal –, Emídio Garcia (1838-1904) e Teófilo Braga (1843-1924). Entre os brasileiros, participaram do projeto Rui Barbosa (1849-1923), que foi o principal orador a render homenagens ao Marquês de Pombal e publicou, no mesmo ano das comemorações, o seu *Discurso pronunciado a 8 de maio de 1882*, impresso pela tipografia de G. Leuzinger & filhos; Silvio Romero (1851-1914), o jurista Tomás Alves Junior (1830-1895), Henrique Correia Moreira, português naturalizado brasileiro em 1857 e presidente do Banco do Comércio e diretor do jornal *O Cruzeiro*, e, finalmente, Machado de Assis (1839-1908), que escreveu um conjunto de quatorze sonetos intitulados “A derradeira injúria”, sobre a violação do féretro onde estavam depositados os restos mortais do marquês de Pombal por soldados franceses, na igreja de Nossa Senhora do Cardal.

Mas no mesmo ano do centenário pombalino publicou-se *O perfil do Marquês de Pombal*, de Camilo Castelo Branco (1825-1890), no qual o romancista português fixa sua imagem como um déspota sanguinário, tirano e opressor. Assim, enquanto as lojas maçônicas, na comemoração do centenário de sua morte, em 1882, faziam uma intensa propa-

ganda, tornando Pombal um defensor anacrônico do liberalismo, ao mesmo tempo em que provocava uma verdadeira avalanche de textos comemorativos, pinturas, eventos e palestras, Camilo traçava e pintava em cores fortes um perfil sombrio de um ministro cruel, embora buscase maquiá-lo com informações, detalhes e erudição histórica. Sua obra faz com que Pombal se estabeleça como objeto de discursos ideologicamente inversos e igualmente comprometidos por anacronismos e julgamentos de valor (Franco e Rita, 2004).

Foi somente no bicentenário de sua morte, em 1982, que as obras então publicadas, em Portugal e no Brasil, buscaram mostrar isenção em suas avaliações. Uma iniciativa importante da Comissão Organizadora das Comemorações do Bicentenário da Morte do Marquês de Pombal foi a exposição da Biblioteca Nacional de Lisboa, entre novembro de 1982 a janeiro de 1983, de que resultou o *Catálogo bibliográfico e iconográfico*, organizado por António Barreto e publicado pela Biblioteca Nacional em 1982.

A apresentação do *Catálogo* é bastante sintomática da nova abordagem que o ministro de D. José teria em seu bicentenário. Logo no início, Barreto (1982, p. 9) afirma que o catálogo não era uma homenagem nem queria tomar partido “em nenhuma das querelas que se perpetuam há duzentos anos com o nome do Marquês de Pombal ou a seu pretexto”. Tratava-se, segundo o organizador da obra, tão somente de um instrumento de trabalho, uma ferramenta para a pesquisa, e não de um posicionamento “contra” ou “a favor” de Pombal ou de seu governo para a história de Portugal. Assim, não era um catálogo bibliográfico e iconográfico sobre a sua pessoa, mas sobre o seu momento histórico, isto é, sobre o tempo e a sociedade em que viveu, até mesmo porque eram raros os estudos que não carregavam suas análises de juízos de valor sobre a grandeza ou a miséria do estadista, e a polêmica já havia se popularizado.

Fazia-se necessário, pois, estudá-lo como homem do seu tempo, com suas contradições e paradoxos, e não como mito, seja endeusando-o, seja

demonizando-o. Barreto não esquece de mencionar e reverenciar os precursores nessa tarefa, como Brito Aranha (1833-1914), que integrou, no *Dicionário Bibliográfico Português* (1858-1923), de Inocêncio Francisco da Silva (1810-1876) – que, por sua vez, foi a continuidade da *Biblioteca Lusitana* (1741-1758), de Diogo Barbosa Machado (1682-1772) –, uma “Bibliografia Pombalina”, e o catálogo da “Coleção Pombalina” organizado por José António Muniz e publicado pela Biblioteca Nacional de Lisboa em 1889, que se constituiu como ponto de partida do seu trabalho.

Assim, o catálogo selecionou toda a obra de autoria do marquês de Pombal, impressa ou manuscrita, das coleções e do Fundo Geral da Biblioteca Nacional; obras impressas de caráter histórico que dedicaram capítulos à governação pombalina; periódicos com notícias do primeiro centenário pombalino, da trasladação de seus restos mortais, da inauguração do monumento no centro de Lisboa e do bicentenário. Foi selecionada a legislação pombalina e vários objetos que compuseram as seções relativas à iconografia, cartografia, numismática e medalhística<sup>2</sup>. Conforme a “Nota Introdutória” à bibliografia ativa, assinada por Isabel Martins, Manuela Rêgo e Luísa Cardia, recorreu-se a bibliotecas estrangeiras, sobretudo à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, à British Library, de Londres, e à Biblioteca do Congresso de Washington, mas todas as obras que lá constavam existiam na Biblioteca Nacional (Martins, Rego e Cardia, 1982, p. 39).

## 1 O bicentenário pombalino

O bicentenário da morte do marquês de Pombal suscitou uma série de questionamentos acerca da própria noção de época ou período pombalino como construção historiográfica, uma vez que, passada a

---

<sup>2</sup> Barreto anuncia a publicação de um segundo volume em 1983, para sanar as lacunas, tais como a publicação de obras mais recentes (Barreto, 1982, p. 11), mas o livro acabou não saindo.

voga da polêmica em torno de sua personalidade ou dos atos de seu governo, passou-se a interpretar a sua significação histórica com uma visão crítica da documentação e das fontes existentes. Assim, o protagonismo de Pombal é colocado como uma construção discursiva tanto de seus defensores quanto de seus apoiadores, que foram consensuais em desqualificar qualquer tipo de iniciativa da parte de D. José, algo que se torna problemático quando se leva em conta que, com a morte do rei, o ministro perdeu todos os seus poderes, caindo em descrédito na corte (Serrão, 1982).

Falcon (2008, p. 220) percebeu isso com clareza, ao caracterizar tais confrontos como embates entre história e memória. Buscando historiar as tentativas de revisão sobre a significação histórica de Pombal, o autor elenca quatro estudos que considera fundamentais nesse processo. O primeiro trabalho que fugiu à regra então vigente foi *O Marquês de Pombal e a sua época*, de João Lúcio de Azevedo (1855-1933), historiador português que viveu em Belém do Pará desde a época em que era caixeiro, aos 18 anos. Apesar de suas inovações, do contato direto com as fontes e do seu rigor metodológico, percebe-se, em sua narrativa, um mal disfarçado antipombalismo na avaliação do seu governo, que se revela na ironia de seus comentários. A respeito dos despachos do então embaixador em Londres, por exemplo, João Lúcio de Azevedo afirma que eles eram “literariamente detestáveis”, pois, além de serem longos, eram prolixos, tendo o diplomata, por conta disso, ganhado o apelido de “ministro letrado”, pela grande quantidade de citações e abuso de fórmulas de jurisprudência, o que tornava seu estilo pedante e confuso (Azevedo, 1991, p. 46).

O segundo trabalho selecionado é *O Marquês de Pombal e os seus biógrafos: razão de ser de uma revisão à sua história* (1947), de Alfredo Duarte Rodrigues, que apresenta um minucioso balanço das obras publicadas durante um século e meio sobre a figura controversa do marquês de Pombal, entre inimigos e defensores, no que acena para a necessidade de novos estudos. Segundo Falcon (2008, p. 220), com Alfredo

Rodrigues encerra-se um longo ciclo de abordagens biográficas baseadas somente em posições ideológicas, pombalinas ou antipombalinas, mas a virada ocorre quatro anos depois, em 1951, com a publicação de *A situação econômica no tempo de Pombal*, de Jorge Borges de Macedo (1921-1996), pois, com este trabalho, ele teria inaugurado a nova tendência nos estudos pombalinos: “o estudo da época como um todo, em termos estruturais e conjunturais”. O homem Pombal deixa de ser o foco, que passa a se concentrar sobre os aspectos econômicos, sociais e ideológicos de sua época, tudo com base em dados quantitativos extraídos de fontes primárias, revelando, através de gráficos representativos das atividades econômicas do período, a estreita relação entre a Coroa e os interesses dos setores privados.

Finalizando o conjunto das quatro obras, temos a tese de livre docência, defendida em 1976 no Setor de História Moderna do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense pelo próprio Francisco José Calazans Falcon, que, como ele mesmo explica, é “uma obra de síntese voltada principalmente para a análise dos principais textos de época nos quais se materializam as ideias e práticas mercantilistas e ilustradas típicas do período pombalino” (Falcon, 2008, p. 221), e que se transformou em livro em 1982, com o título de *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. Muito mais do que sugere o título, o livro de Falcon é, ainda hoje, uma referência para várias áreas, uma vez que ele trata também de questões ideológicas e culturais, buscando dar conta da totalidade de temas envolvidos no que denomina “época pombalina”. Seu trabalho divide-se em duas partes: uma primeira intitulada “Mercantilismo e Ilustração”, na qual aborda “A problemática europeia” (Capítulo I); “O Mercantilismo e sua época” (Capítulo II) e “A Ilustração e sua época” (Capítulo III). A segunda parte, intitulada “Mercantilismo e Ilustração em Portugal – a época pombalina (1750-1777)”, divide-se em “A problemática ibérica” (Capítulo IV); “O ideário do pombalismo” (Capítulo V); e “A prática do pombalismo” (Capítulo VI). O livro traz ainda uma “Bibliografia geral” comentada.

Alguns anos mais tarde, o autor voltou ao mesmo tema, ao tratar de “Antigos e novos estudos sobre a ‘Época Pombalina’”, no que coloca em questão tanto o protagonismo de Pombal e sua influência no conjunto das ideias e práticas do reinado de D. José I quanto o seu caráter de ruptura, levando-se em conta que alguns historiadores, como Macedo (1951), já haviam demonstrado “a existência de continuidades significativas anteriores a 1750 e posteriores a 1777”. Ademais, nota que a noção de “época pombalina” carrega consigo uma reminiscência da historiografia positivista, “centrada na biografia dos grandes homens” (Falcon, 2015, p. 8).

Nessa perspectiva, classifica a historiografia pombalina anterior a João Lúcio de Azevedo e Jorge Borges de Macedo, centrada numa abordagem biográfica e factualista, em quatro tipos: “os contemporâneos”, que abrangem tanto os escritos encomiásticos escritos durante a sua “gestão” quanto os vitupérios e acusações de que foi vítima quando de sua queda; “os admiradores e críticos imediatos”, tais como Jacome Ratton (1736-c.1822) e José Pedro Ferraz Gramoza; “os liberais”, que a partir de 1820 o tomaram como modelo e precursor, consolidando tal apropriação nas comemorações do primeiro centenário, em 1882; e “os conservadores”, que eram abertamente hostis com o marquês, como Camilo Castelo Branco e Ramalho Ortigão (1836-1915). Ao adentrar o século XX, Falcon elenca as seguintes obras: o verbete “Marquês de Pombal”, escrito para o *Dicionário de História de Portugal* (1963-1971) organizado por Joel Serrão (1919-2008), que critica e ironiza a historiografia que se utiliza dos discursos oficiais pombalinos; *The Portuguese seaborne empire – 1415-1825* (1969), do historiador britânico Charles R. Boxer (1904-2000), que, ao contar uma história de Portugal em termos de “império ultramarino”, tornou-se precursor desse tipo de abordagem; e *Conflicts and conspiracies: Brasil and Portugal (1755-1825)*, livro publicado em 1973 de autoria de outro historiador britânico, Kenneth Maxwell, que viria anos mais tarde publicar *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo* (1996), uma das sínteses mais com-

pletas publicadas na década de 1990. Assim, classifica em três tipos os trabalhos voltados para a época pombalina: “estudos abrangentes”; estudos voltados para a “dimensão econômica” e os estudos acerca de “temas específicos”, “sem maiores indagações ou hipóteses sobre o contexto histórico mais amplo” (Falcon, 2015, p. 13).

Também decorrente das comemorações do bicentenário da morte de Pombal é o número IV da *Revista de História da Ideias*, do Instituto de História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em dois tomos, com um dossiê intitulado “O Marquês de Pombal e o seu tempo”, organizado por Luís Reis Torgal e Isabel Vargues. Na Introdução ao tomo I, intitulada “Acerca do significado do Pombalismo” e escrita por Luís Reis Torgal, são colocados os principais problemas historiográficos, teóricos e conceituais do termo, a começar pela personagem histórica a que ele faz referência:

Começemos por dizer —conforme tem sido muitas vezes repetido—que o Marquês de Pombal é uma personalidade polêmica. Ê daquelas figuras que constantemente suscita a adesão ou a repulsa das ideologias políticas e o desejo de fazer a seu respeito “revisões históricas”, que muitas vezes nada têm de científico (Torgal, 1982, p. 7).

Para comprovar sua afirmação, o autor faz um apanhado dos usos ideológicos da figura do marquês até então, e começa tratando do primeiro centenário de sua morte, em 1882, e da oposição que se formou entre os liberais e republicanos, que, como vimos, elegeram Pombal como seu precursor, e os tradicionalistas e conservadores, que, juntamente com as forças católicas, estigmatizaram as comemorações como “revolucionárias”, “franco-maçônicas” e “irreligiosas”. Somente no século XX o pombalismo deixou de ser uma “coisa política” para se tornar uma “reflexão científica”. Como tal, a pergunta que o autor e os demais colaboradores do dossiê fazem é se, de fato, as medidas do ministro de D. José contribuíram para a emergência, em



Portugal, de uma “burguesia intelectual” capaz de tomar consciência de sua importância no jogo político do tempo, bem como uma nova nobreza e um clero regalista capaz de se livrar do jugo de Roma (Torgal, 1982, p. 8-9).

Para o autor, o que havia de novo na ação de Pombal era o espantoso ritmo das reformas e a maneira coerente com que elas se apresentavam, no que faz uma relação de suas iniciativas: criação do Erário Régio; da Junta de Comércio; da Intendência de Polícia; da Real Mesa Censória; reestruturação da Inquisição; reforma da Universidade; dos “Estudos Menores”; fundação da Imprensa Régia e da Imprensa da Universidade; elaboração de uma extensa legislação reguladora das novas medidas. O processo dos Távoras e a expulsão dos Jesuítas eram somente uma prova da persistência e extensão de suas reformas. Em seguida, Torgal faz algumas reflexões interessantes sobre o conceito de “despotismo esclarecido” e “Iluminismo”, que vão ter dimensões e significados diferentes em cada contexto onde ocorre, e afirma que, embora possamos identificar aspectos humanitários e iluministas em algumas medidas, como a reforma da Inquisição; a abolição do tráfico de escravos na metrópole e a proibição da distinção entre cristãos-velhos e cristãos-novos, elas obedeceram muito mais a uma razão prática e circunstancial do que filosófica (Torgal, 1982, p. 14).

A Introdução de Torgal termina com a afirmação de que há, ainda, muitas carências a serem sanadas nos estudos pombalinos, embora, em alguns campos considerados por ele “fundamentais”, como a economia, a teoria política, a pedagogia, a e o urbanismo, algumas obras importantes já houvessem sido publicadas. Era uma justificativa mais do que suficiente para a publicação daquela coletânea, que em seu primeiro tomo traz 15 ensaios, incluindo a Introdução de que acima falamos, e o segundo traz 17. Além de três textos estrangeiros, escritos, respectivamente, por Claude-Henri Frêches – *Pombal et la Compagnie de Jésus. La campagne de pamphlets*; Jacques Macardé – *Pombal et l’enseignement: quelques notes sur la réforme des “Estudos Menores”*,

e Marie Hélèn Piwnik – *Image de la culture pombaline dans L'Espagne des Lumières*, há contribuições de intelectuais importantes do período, como Rômulo de Carvalho (1906-1997), que escreveu sobre “O recurso a pessoal estrangeiro no tempo de Pombal” e já havia publicado uma *História da fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa [1765-1772]* em 1959 e uma *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, em 1986, dentre outras obras e artigos importantes sobre ensino científico no Portugal setecentista; Maria Helena Carvalho dos Santos, que escreveu sobre “Ribeiro Sanches e a questão dos judeus” e dois anos depois publicou a coletânea *Pombal Revisitado*, em dois volumes, contendo os textos das comunicações do Colóquio Internacional organizado pela Comissão das Comemorações do 2.º Centenário da Morte do Marquês de Pombal; Eduardo Brazão (1907-1987), diplomata e membro da Academia Portuguesa da História, tendo sido cônsul de Portugal em Hong Kong entre 1945 e 1950, além historiador das relações diplomáticas de Portugal, sobretudo com a Inglaterra, escreveu sobre “Pombal e os jesuítas”; e a professora, linguista e filóloga Maria Leonor Buescu (1932-1999), que escreveu acerca de “Longino e Custódio José de Oliveira: um apontamento sobre a Retórica setecentista”.

O dossiê traz também dois textos muito importantes para os estudos pombalinos, como “O ‘Discurso Político’ falsamente atribuído ao Marquês de Pombal”, de José Barreto, que analisa a falsa atribuição ao ministro de D. José da autoria do *Discours politique sur les avantages que le Portugal pourrait reirer de son malheur* (1756), obra anglófoba publicada anonimamente pelo aventureiro francês Ange Goudar (1708-1791) que teve sucessivas edições com vários títulos diferentes; “O 1º Centenário Pombalino (1882). Contributo para a sua compreensão histórica”, de Rui Bebiano; “Iluminismo e secularização”, de Miguel Baptista Pereira, que aponta para valiosas distinções conceituais; e “A educação de um Príncipe no período pombalino”, de Matia Beatriz Nizza da Silva, que faz uma análise das instruções dadas por D. José I para a educação de

seu neto, o príncipe da Beira, D. José, datadas do Palácio de Nossa Senhora da Ajuda de 7 de Dezembro de 1768.

Os estudos sobre as reformas educacionais de Pombal foram alocados no segundo volume. Logo depois do ensaio de Jacuques Macardé, J. Ferreira Gomes escreve sobre “O Marquês de Pombal, criador do ensino primário oficial”, que traz anexas duas listas de professores: uma do governo do marquês de Pombal e outra de D. Maria I, para comparação. Aqui, há uma intenção claramente elogiosa às reformas pombalinas do que o autor denomina, anacronicamente, ensino primário, por conta da seleção de professores; da nova metodologia e da fonte de financiamento, o subsídio literário<sup>3</sup>, embora faça algumas ressalvas:

Convém notar que a atribuição da criação do ensino primário oficial ao Marquês de Pombal não deve ser tomada num sentido absolutamente estrito, mas apenas na medida em que foi ele quem, pela primeira vez na nossa história, planeou uma rede de escolas primárias públicas que, de certa maneira, faria a cobertura das principais povoações do País. Como é evidente, muito antes do Marquês, já se ensinavam no nosso País as primeiras letras (Gomes, 1982, p. 30).

O historiador brasileiro Pedro Calmon (1902-1985) participou da coletânea com “A reforma da Universidade e os dois brasileiros que a planejaram”, referindo-se aos irmãos Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho (1735-1822), reitor reformador da Universidade de Coimbra de 1770 a 1779 e de 1799 a 1821 e bispo de Coimbra, tendo sido deputado nas Cortes de Lisboa pela representando sua província, Rio de Janeiro; e José Joaquim de Azeredo Coutinho (1742-1821), bispo de Olinda e depois inquisidor geral do reino, no reinado de D.

---

<sup>3</sup> O “subsídio literário” foi um imposto transformado em lei pelo Alvará de 10 de novembro de 1772 que visava financiar o pagamento dos professores e mestres mediante a taxação de um real em cada quartilho de aguardente e canada de vinho, nos reinos e ilhas, e em cada arrátel de carne de vaca, no ultramar (Portugal, 1829).

João VI. Já o português António Cruz (1911-1989) escreveu sobre “A reforma pombalina e as ciências auxiliares da História”. Luís A. de Oliveira Ramos tratou da relação entre “Pombal e a reforma dos estudos monásticos”. Américo da Costa Ramalho (1921-2013), estudioso do Renascimento e das línguas clássicas, faz um estudo de caso sobre “Um programa de exame de Grego da reforma pombalina”. José Antunes e Isabel Nobre Vargues escrevem sobre a reforma da Universidade de Coimbra, o primeiro “A propósito de um documento da Imprensa da Universidade. Algumas notas sobre o sentido ideológico da reforma pombalina”, e a segunda sobre “A ‘Ode a Fileno’ e a reforma da Universidade de 1772”.

No caso da já mencionada coletânea *Pombal revisitado*, em dois volumes, publicada em 1984 e organizada por Maria Helena Carvalho dos Santos, que reuniu os textos produzidos para o Colóquio Internacional organizado pela Comissão das Comemorações do 2.º Centenário da Morte do Marquês de Pombal, realizado dois anos antes, muitos intelectuais que escreveram para o dossiê da *Revista de História das Ideias* apresentaram comunicação, a começar pela organizadora, que assinou o artigo “Poder, intelectuais e contra-poder”, no qual afirma que Pombal, ao expulsar os jesuítas e formular suas reformas educacionais, pretendia colocar a instrução pública a serviço dos interesses do Estado. Quem também apresentou comunicação no congresso e colaborou com a coletânea foi José-Augusto França, que na obra anterior havia publicado uma “Nota sobre o Marquês de Pombal e a sua cidade” e nessa apresentou dois textos, “Burguesia pombalina, nobreza mariana, fidalguia liberal”, no primeiro volume, e “Iconografia e não-econografia pombalina”, no segundo; Luís Manuel Soares dos Reis Torgal, um dos organizadores da coletânea *O Marquês de Pombal e o seu tempo*, assinou o artigo “Pombal perante as ideologias tradicionalistas e católicas”; Maria Leonor Buescu, que dessa vez escreveu sobre “Uma nova retórica para um novo discurso”; António Cruz, que publicou um ensaio intitulado “Nota sobre os estudos menores na reforma

pombalina do ensino”<sup>4</sup>; Maria Beatriz Nizza da Silva, que apresentou um texto sobre “A legislação pombalina e a estrutura da família no antigo regime português”; e Maria Alcina R. C. Afonso dos Santos, que escreveu uma variação do mesmo tema do seu artigo anterior, “A acção diplomática de Sebastião José de Carvalho e Melo na Corte de Viena de Áustria (1744-1749)”.

Além desses, nomes já consagrados de Portugal publicaram na coletânea, a começar por Eduardo Lourenço, que escreveu sobre a relação entre “Pombal e Oliveira Martins”; António Alberto Banha de Andrade (1915-1982), que faleceu no ano do bicentenário pombalino e deixou um legado relevante para os estudos de história das ideias pedagógicas, a exemplo de *Verney e a cultura do seu tempo* (1966), *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil* (1978), *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771): contribuição para a história da pedagogia em Portugal* (1981), em dois volumes, e *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa* (1982), contribuiu com “O Marquês de Pombal e o ensino no Brasil (revisão crítica do tema)”<sup>5</sup>; e Joel Serrão, que

<sup>4</sup> Uma versão anterior deste ensaio, com o título “Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública”, foi publicada em 1971 na *Revista da Faculdade de Letras* da Universidade do Porto. Como muitos autores que buscaram, à época, relativizar o protagonismo de Pombal – e, consequentemente, o caráter inovador de sua governação –, Cruz (1971, p. 2) faz referência ao reinado de D. João V (1707-1750) como um período preparatório, na primeira metade do século XVIII, para o fluxo das ideias ilustradas, chegando a afirmar que reforma do ensino de humanidades foi determinada pela conjuntura sociocultural do período joanino, durante o qual se desenvolveram as atividades da Academia Real Portuguesa de História, fundada em sua própria casa por Francisco Xavier de Menezes (1673-1743), o 4.º Conde de Ericeira, entre 1717 e 1720.

<sup>5</sup> Como António Cruz e outros autores, para Andrade coloca o as medidas do governo de Pombal como uma continuação, e não como ruptura do período joanino. Assim, conforme o autor, o Iluminismo em Portugal não começou com o *Verdadeiro método de estudar* (1746), nem com a *Teórica verdadeira das marés, conforme a philosophia do incomparável cavalheiro Isaac Newton* (1737), do cristão-novo Jacob de Castro Sarmiento (1691-1762), ou mesmo com os *Elementos de geometria plana* (1735), do matemático jesuíta Manuel de Campos (1681-1758), as *Gramáticas Francesa e Italiana* (1710 e 1734), do clérigo regular teatino D. Luís Caetano de Lima (1761-1757), ou os *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), de Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), mas com o padre teatino Rafael Bluteau (1638-1734), autor do *Vocabulário português e latino*, primeira obra importante da lexicografia portuguesa e fonte principal de onde procederam todos os demais dicionários portugueses modernos, publicada em dez volumes entre 1712 e 1728.

em 1982 publicou *O Marquês de Pombal - o homem, o diplomata e o estadista*, em comemoração ao segundo centenário pombalino e patrocinado pela Câmara Municipal de Lisboa, de Oeiras e de Pombal, conforme explica o autor no Prefácio, em que afirma que sua biografia tinha a intenção de “manter-se fiel à lição dos documentos” (Serrão, 1982, p. 7). Com efeito, seu estudo sobre a vida e obra de Pombal é muito rigoroso com relação às fontes, no intuito de ser isento nos julgamentos, embora deixe flagrar aqui e ali certa admiração pelo ministro de D. José, sobretudo na avaliação positiva que faz de suas reformas do ensino.

O primeiro volume divide-se nos seguintes eixos temáticos: “Sessão de abertura”, que ficou por conta de Raul Rego (1913-2002), que escreveu sobre “As comemorações pombalinas”, e José-Augusto França; “Pombal no futuro”, que apresenta um total de doze textos, entre os quais os de Leopoldo José Collor Jobim, “O reformismo pombalino e a continuidade mariana no Brasil: Luís dos Santos Vilhena, marco do pensamento político luso-brasileiro”; A. H. Oliveira Marques (1933-2007) e João José Alves Dias, “Pombal na tradição maçónica portuguesa”; Luiz Francisco Rebello (1924-2011), “O Marquês de Pombal e o Teatro”; e Miller Guerra (1912-1933), “A reforma pombalina dos estudos médicos”, entre outros. O eixo “Estruturas sociais e política externa” é composto por sete ensaios, como os de Raul Rego, que escreve também sobre “O Marquês de Pombal, os cristãos-novos e a Inquisição”; e F. Ribeiro da Silva, que trata dos “Os motins do Porto de 1757 (novas perspectivas)”.

O segundo volume traz os seguintes eixos: “Economia, comércio e indústria”, que traz somente três textos: o de Gambetta, já mencionado; o de António José da Silva Moreira, “Desenvolvimento industrial e atraso tecnológico em Portugal na segunda metade do século XVIII”, e o de Fanny Andrée Font Xavier da Cunha, “O Marquês de Pombal e a indústria vidreira”; “Ideia e realização urbana”, com seis textos sobre o tema da arquitetura e urbanismo pombalinos, entre os quais o de José Meco, “O Palácio e a Quinta do Marquês, em Oeiras. (Algumas notas sobre a Arte no tempo de Pombal)”. O eixo “Artes, letras e pensamento é repre-

sentado por seis textos, incluindo um interessante artigo de Eduardo Mayone Dias sobre “O terramoto de 1755 numa colectânea de literatura de cordel”. A sessão de encerramento ficou a cargo de Joel Serrão e do historiador francês Roland Desné (1931-2020), que proferiu uma conferência com o seguinte tema: *Pour une organisation pluridisciplinaire de la recherche: la Société Internationale d’Étude du 18ème siècle*.

Roland Desné não foi o único estrangeiro a participar da coletânea, que também contou com as participações do espanhol José A. Ferrer Benimeli, que explorou em seu texto a controvertida relação entre *Pombal y la Masoneria*; do hispanista francês Lucienne Domergue (1950-2007), que escreveu sobre *Les mémoires du Marquis de Pombal et leur réception dans l’Espagne des Lumières*; do historiador Claude Michaud, que contribuiu com um artigo sobre o abade Platel, *Un anti-jésuite au service de Pombal: l’abbé Platel*; do historiador da arquitetura italiano Cesare de Seta, com o texto *L’illuminismo crítico di Giovanni Carafa Duca Di Noja e l’utopia di Vincenzo Ruffo*; e do poeta angolano Mário António de Oliveira (1934-1989), com o ensaio “À sombra do Marquês de Pombal — um grande acto de Luso-Afro-Brasilidade”.

Além dessas duas coletâneas, foi publicada em 1983 *Como interpretar Pombal?*, obra composta, conforme a “Nota explicativa” dos editores, de quatro números da revista *Brotéria*, dirigida pelo padre jesuíta Manuel Antunes (1918-1985), que escreve o capítulo de abertura, que dá título ao livro. Como notou Falcon (2015, p. 17), esta coletânea, diferentemente das demais, prioriza os estudos temáticos mais abrangentes, ressaltando os aspectos polêmicos ou ambíguos das reformas pombalinas. Antunes (1983, p. 9) resume, com grande poder de síntese e linguagem refinada, o desafio e a proposta da publicação:

Tarefa árdua e difícil, complexa e arriscada, tarefa cheia de armadilhas e de alçapões, temerária até, porventura, ante a avalanche de dados e, sobretudo, ante a enorme proliferação de exegeses e de hermenêuticas do homem e do estadista, do “texto” e do “contexto”, do tempo português e do tempo europeu e mesmo mun-

dial. Pombal é, com efeito, uma das figuras mais controversas, senão a mais controversa, de toda a história de Portugal e da história sua contemporânea. A sua estatura imponente de grande déspota e a sua acção e reformação múltimodas, ampliadas por um génio de propaganda, invulgar no seu século e sem par nos anais portugueses, projectam feixes de luz e de sombra, entrecruzados, que não se torna cómodo destrinçar.

O autor chega a citar o jurista brasileiro Cândido Mendes de Almeida para afirmar que Pombal teve a intenção de “protestantizar” Portugal, seja exacerbando os conflitos com a cúria papal, seja perseguindo impiedosamente os jesuítas. Conforme Antunes (1983, p. 11-12), Pombal só não foi mais longe por conta do sólido catolicismo de suas “forças de apoio”, entre a nobreza e o povo. O livro é composto por dezesseis textos, incluindo o da introdução, com temas que vão da “ideologia pombalina” (António Leite), passando pela sua política externa (Eduardo Brazão), pela Real Mesa Censória (Maria Adelaide Salvador Marques), pelas relações entre Camilo Castelo Branco, Pombal e os jesuítas (Manuel Simões), pelas ciências exatas no tempo de Pombal (Rômulo de Carvalho), pela reforma da Universidade de Coimbra (Joaquim Ferreira Gomes<sup>6</sup>; Manuel Augusto Rodrigues; Miller Guerra<sup>7</sup>, até a “urbanização do espaço amazônico” (Manuel Nunes Dias) e a “questão dos diamantes” (Eduardo Gonçalves Rodrigues).

O segundo capítulo, dedicado ao padre Manuel Antunes e assinado por Jorge Borges de Macedo, trata da “Dialéctica da sociedade portuguesa no tempo de Pombal”. Após descrever a bipolaridade simplista, tanto de seus contemporâneos quanto de seus pósteros, que contrapõe um Pombal protagonista que substituiu o clero e a nobreza tradicional, acostumada a ocupar os altos cargos palacianos e governativos, por

<sup>6</sup> Joaquim Ferreira Gomes (1928-2002) publicou também em 1982 o livro *O marquês de Pombal e as reformas do ensino*.

<sup>7</sup> O texto de Miller Guerra, “A reforma pombalina dos estudos médicos”, foi um ano depois publicado na coletânea *Pombal revisitado* (1984).



uma fidalguia de baixo nível aparentada sua a um Pombal que o defende como mero executor das ordens do rei, tal como ele mesmo explica nos seus últimos escritos, Macedo (1983, p. 29) afirma que o rei D. José I não era uma “total nulidade”, pois ele mesmo teria exigido do seu ministro o suplício dos Távoras, mesmo sem haver nenhuma prova sólida, dentre outras medidas que foram tomadas a seu pedido, como mostravam as mais recentes biografias de Pombal publicadas, como *Sebastião José*, de Augustina Bessa-Luís (1922-2019), publicada pela primeira vez em 1981.

Macedo faz um resumido e erudito apanhado acerca da circulação de ideias na Europa e em Portugal para verificar até que ponto o Iluminismo, ou os autores modernos ou ilustrados, exerceram influência na mentalidade e nas medidas do rei D. José e do seu poderoso ministro, para chegar à conclusão de que a ideologia que sustentava todos os atos do período pombalino, ou josefino, no despotismo esclarecido e no absolutismo mais extremo, era capaz de destruir, excluir ou suplantar todo aquele que se manifestasse ou posicionasse contra suas medidas. Assim foi com os jesuítas. Para o autor, apesar de suas grandes qualidades, João Lúcio de Azevedo se equivocara ao atribuir toda a perseguição de Pombal aos jesuítas ao seu “ódio”, pois o verdadeiro motivo do Alvará de 1759 que os expulsou de Portugal e seus domínios era sua resistência contra ideias regalistas, jansenistas ou contrárias ao papa (Macedo, 1983, p. 54).

Uma característica marcante nesta coletânea, presente em quase todos os artigos, é o questionamento crítico do alcance das medidas de Pombal, numa tentativa de desmistificar alguns lugares comuns reproduzidos por seus defensores. Quando escreve sobre o “Debate jurídico e solução pombalina”, por exemplo, Mário Júlio de Almeida Costa afirma que as proposições e sugestões de Verney para o ensino jurídico – como o “direito pátrio” –, mesmo sendo adotadas na reforma da Universidade de Coimbra, “não frutificaram de imediato”, embora as transformações efetuadas pelo ministro tivessem afetado, aos poucos, a atividade científica e prática dos juristas e modificado pontualmente a legislação

(Costa, 1983, p. 95). O mesmo caminho segue o padre Manuel Antunes, no capítulo “O Marquês de Pombal e os jesuítas”, narrando o modo com que o ministro, antes de obter o cargo, manteve relações amistosas com inicianos como os padres João Baptista Carbone (1694 -1750) e José Moreira e José Ritter, pintando assim um quadro em que se sobressai o caráter ambicioso e dissimulador de Pombal, que depois usou de sua poderosa “máquina de propaganda” caluniosa para demonizá-los e expulsá-los, destruindo uma sólida estrutura econômica, pedagógica e mesmo científica, na metrópole e nas colônias portuguesas. Essa maldade e traição, conforme o autor, não teve a Companhia de Jesus, que foi restaurada pelo Papa Pio VII (1742-1823) em 1814, pois, depois que os restos mortais do marquês foram alvo da profanação e do vandalismo das tropas napoleônicas, um jesuíta que por ali passava teria celebrado uma missa para descanso eterno do ex-ministro (Antunes, 1983, p. 142).

## 2 Algumas considerações

Como se vê, as comemorações relativas ao bicentenário pombalino provocaram, em Portugal, a publicação de uma importante fortuna crítica para os estudos pombalinos: o *Catálogo bibliográfico e iconográfico*, organizado por António Barreto e publicado pela Biblioteca Nacional em 1982; o número IV da *Revista de História da Ideias*, com o dossiê “O Marquês de Pombal e o seu tempo”, organizado por Luís Reis Torgal e Isabel Vargues; a coletânea *Pombal Revisitado*, organizada por Maria Helena Carvalho dos Santos; *Como interpretar Pombal?*, obra publicada em 1983 contendo textos publicados em quatro números da revista *Bro-téria*, dirigida por Manuel Antunes; as importantes biografias escritas por Augustina Bessa-Luís, em 1981 – *Sebastião José* – e Joel Serrão – *O Marquês de Pombal - o homem, o diplomata e o estadista* (1982).

É importante ainda mencionar, entre as publicações referentes às comemorações do bicentenário pombalino, o artigo “Historiografia linguística e reforma do ensino. A propósito de três centenários: Manuel

Álvares, Bento Pereira e Marquês de Pombal”, de Telmo Verdelho, publicado em 1982 na revista *Brigantina*. Conforme o autor, seria necessário estudar os textos legais pombalinos do ponto de vista estilístico para melhor conhecermos a personalidade de Sebastião José e suas motivações não somente ideológicas, mas também estéticas, principalmente se levarmos em conta que o discurso de poder pode ter interferido de maneira decisiva na história da língua portuguesa, tanto ao nível da ortografia, com o uso de letras maiúsculas em palavras-chave do discurso pombalino, tais como “Nação”; “Estado”; “Sciencia”; “Razão” ou Civilização”, quanto da caligrafia (Verdelho, 1982, p. 16-17).

No Brasil, a repercussão do bicentenário pombalino também se fez ver na forma de importantes publicações, três das quais merecem destaque: *Pombal e a cultura brasileira* (1982), organizada por Antonio Paim; *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*, a já referida obra de síntese publicada no mesmo ano por Francisco Calazans Falcon; e *O marquês de Pombal (súmula de sua vida e obra)*, de Claudio de Britto Reis, originalmente publicada em 1973, cuja segunda edição comemorativa foi publicada em 1982.

*Pombal e a cultura brasileira* reúne textos oriundos do I Congresso Luso-Brasileiro de Filosofia, realizado pela Universidade Gama Filho e pela Universidade Católica Portuguesa em 1982, cujas *Actas* foram também publicadas no Tomo 38, Fascículo 4 da *Revista Portuguesa de Filosofia*, da Universidade Nova de Lisboa. Além do organizador, que contribui com “Categorias para a análise da herança pombalina na cultura brasileira” e um ensaio biográfico sobre D. Rodrigo de Sousa Coutinho (1755-1812), participaram da coletânea Adolfo Crippa (1929-2000), que assina o texto “O Conceito de filosofia na época pombalina”; o professor português Duarte Klut, que escreveu sobre “O momento pedagógico pombalino: referências bibliográficas”; Tiago Adão Lara (1930-2019), que publicou o artigo “Melo Freire e os primórdios do tradicionalismo luso-brasileiro”; Elpidio Marcolino Cardoso, que escreveu sobre “Azere do Coutinho e o Seminário de Olinda”; e Ricardo Vélez Rodrigues, que

assinou o texto intitulado “Persistência do patrimonialismo modernizador na cultura brasileira”. O livro termina com um apêndice no qual é transcrito o texto do verbete “Pombal”, do *Dicionário de História de Portugal* (1968) dirigido por Joel Serrão.

*O marquês de Pombal (súmula de sua vida e obra)*, de Claudio de Brito Reis, saiu inicialmente em 1973, mas teve uma edição comemorativa do bicentenário da morte do ministro de D. José em 1982. Natural de Ribeira do Pombal, na Bahia, o autor afirma, no prefácio da obra, que o motivo principal de sua publicação foi levar ao conhecimento de todos “uma síntese rara sobre a obra renovadora do MARQUÊS DE POMBAL” (Reis, 1982, p. 9). Com tal intuito, o livro é dividido em três partes: a primeira composta por um prefácio de quarenta páginas nas quais são elencadas, de modo acrítico e elogioso, todas as iniciativas da governação pombalina, no que o autor recorre a alguns trabalhos e textos clássicos, como os de João Lúcio de Azevedo (1855-1933) e Rui Barbosa para embasar seus argumentos. Em boa parte do texto, o autor busca justificar a expulsão dos jesuítas e a renovação dos estudos então promovida. Na segunda parte do livro são transcritas e compiladas algumas passagens da obra publicada pelo Clube de Regatas Guanabareense em 1885, como parte das comemorações do centenário pombalino. A última parte, finalmente, traz três pequenos textos sobre as origens de três localidades que levam o nome de Pombal, a de Portugal, a da Paraíba e a da Bahia, e algumas cartas recebidas pelo autor quando da publicação da primeira edição do livro.

No caso de Falcon, embora o autor faça coro com os demais intelectuais do período no movimento geral de revisão crítica da obra e do contributo de Pombal, reconhece que há um relativo consenso quanto ao caráter de ruptura das reformas pombalinas. Apoiado em A. Martins, autor do verbete “Luzes” do *Dicionário de história de Portugal* (1963), ele diferencia as “luzes joaninas” das “luzes pombalinas”, afirmando que aquelas seriam marcadas pelo seu caráter ao mesmo tempo aristocrático – por conta dos Ericeiras – e religioso – dada a proteção de D. João V

aos Oratorianos –, enquanto estas caracterizar-se-iam por uma ação governativa e despótica com vistas a uma transformação racional e pragmática do país. Assim, para Falcon, a governação pombalina impõe-se como uma ruptura sem precedentes na história portuguesa, uma vez que propôs mudanças estruturais, com destaque para sua reforma da instrução pública, que, ao estatizar o ensino e institucionalizar a profissão docente, teve um papel pioneiro na Europa. É nessa perspectiva que ele trata da reforma do ensino de humanidades, em 1759, da Aula de Comércio, criada no mesmo ano, da reforma dos estudos menores e da Universidade de Coimbra, ambas de 1772 (Falcon, 1993, p. 432-440).

## Referências

- ANTUNES, Manuel. “Como interpretar Pombal?”. In: ANTUNES, Manuel et alii. *Como interpretar Pombal? No bicentenário de sua morte*. Lisboa: Edições Brotéria, 1982.
- ANTUNES, Manuel. “O Marquês de Pombal e os jesuítas”. In: ANTUNES, Manuel et alii. *Como interpretar Pombal? No bicentenário de sua morte*. Lisboa: Edições Brotéria, 1982.
- AZEVEDO, João Lúcio de. *Épocas do Portugal económico*, 4. ed. Lisboa: Clássica Editora, 1991.
- BARRETO, Antonio (Coord.). Marquês de Pombal. *Catálogo bibliográfico e iconográfico*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1982.
- BEBIANO, Rui. “O 1.º centenário pombalino (1882): contributo para a sua compreensão histórica”. In: “O Marquês de Pombal e o seu Tempo”, tomo II, *Revista de História das Ideias*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1982.
- BESSA-LUÍS, Augustina. *Sebastião José*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRANCO, Camillo Castelo. *Pefil do marquez de Pombal*. Porto: Clavel & Cia / Rio de janeiro: L. Couto & Cia, 1882.
- COSTA, Mário Júlio de Almeida. “Debate jurídico e solução pombalina”. In: ANTUNES, Manuel et alii. *Como interpretar Pombal? No bicentenário de sua morte*. Lisboa: Edições Brotéria, 1982.
- CRUZ, António. “Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública”. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, n. 02, pp.1-64, 1971.

- FALCON, Francisco J. C. *A época pombalina*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- FALCON, Francisco J. C. “Governança pombalina e luzes nos trópicos – entre polêmicas e interpretações: alguns aspectos do período pombalino”. In: “Tradição e revolução: homenagem a Luís Reis Torgal. *Revista de História das Ideias*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, v. 29, 2008.
- FALCON, Francisco J. C. “Antigos e novos estudos sobre a “Época Pombalina”. In: FALCON, Francisco J. C. e RODRIGUES, Cláudia (org.). *A “Época Pombalina” no mundo luso-brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- FRANCO, José Eduardo e RITA, Annabela. *O mito do Marquês de Pombal: a mitificação do primeiro-ministro de D. José pela maçonaria*. Lisboa: Prefácio Editora, 2004.
- Marquez De Pombal*: obra comemorativa do centenário da sua morte mandada publicar pelo Club de Regatas Guanabarenses do Rio de Janeiro. Lisboa: Imprensa Nacional, 1885.
- GOMES, J. Ferreira. “O Marquês de Pombal, criador do ensino primário oficial”. n: “O Marquês de Pombal e o seu Tempo”, tomo II, *Revista de História das Ideias*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1982.
- MACEDO, Jorge Borges de. *A situação econômica no tempo de Pombal*. Porto: Portugalia, 1951.
- MACEDO, Jorge Borges de. “Dialéctica da sociedade portuguesa no tempo de Pombal”. In: ANTUNES, Manuel et alii. *Como interpretar Pombal? No bicentenário de sua morte*. Lisboa: Edições Brotéria, 1982.
- MARTINS, Isabel, RÊGO, Manuela e CARDIA, Luísa. “Nota Introdutória”. In: BARRETO, Antonio (Coord.). *Marquês de Pombal. Catálogo bibliográfico e iconográfico*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1982.
- MAXWELL, Keneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenações, redigida pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774*. Lisboa: Na Typographia Maigrense, 1829.
- RODRIGUES, Alfredo Duarte. *O Marquês de Pombal e os seus biógrafos: Razão de ser de uma revisão à sua história*. Lisboa: G. Pinto de Sousa, 1947.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *O Marquês de Pombal: o homem, o diplomata e o estadista*. Lisboa: Câmaras Municipais de Lisboa, Oeiras e Pombal, 1982.
- TORGAL, Luis Reis. “Acerca do significado do Pombalismo”. In: TORGAL, Luis Reis e VARGUES, Isabel. *O Marês de Pombal e o seu tempo*. *Revista de História das Ideias*, Faculdade de Letras, Instituto de História e Teoria das Ideias, Universidade de Coimbra, 2 v., 1982-1983.

VERDELHO, Telmo. “Historiografia linguística e reforma do ensino. A propósito de três centenários: Manuel Álvares, Bento Pereira e Marquês de Pombal”. *Brigantina*. Bragança, v. 2, n. 4 (Out.-Dez.), 1982, pp. 347-356. Disponível em: [http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/Historiografia\\_linguistica\\_memoria\\_ensino.pdf](http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/Historiografia_linguistica_memoria_ensino.pdf), acessado em 30 de janeiro de 2012, às 09h e 43min.





# OS GRUPOS ESCOLARES SERGIPANOS E OS HERÓIS TOPOGRÁFICOS NAS CELEBRAÇÕES DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DE SERGIPE<sup>1</sup>

■ Magno Francisco de Jesus Santos

O palmilhar nas investigações acerca da História da Educação tem por escopo a busca por rastros das experiências humanas, quase sempre pautadas na materialidade da memória, na visibilidade dos testemunhos de homens e mulheres que viveram em tempos idos. A imersão no reino de Clío ocorre nos arquivos, na vasculha por indícios, na qual a cada página cuidadosamente virada, a cada descoberta de palavras entrecortadas pela crítica tenaz do tempo, sagazmente corroídas por ácaros e traças, encontram-se os registros sobre saberes e fazeres da Educação. Um passado, que em ritmo próprio, no tempo do arquivo, se desnuda no cuidadoso trato de folhas amareladas e quebradiças. Como nos lembra Arlette Farge, “O arquivo não se parece nem com os textos, nem com os documentos impressos, nem com os “relatos”, nem com as correspondências, nem com os diários, e nem mesmo com as autobiografias. É difícil em sua materialidade” (FARGE, 2011, p. 11).

Esse movimento é recorrente nas pesquisas históricas. O roteiro do historiador pelos arquivos é traçado por experiências sensoriais, pelo acelerar do ritmo dos batimentos cardíacos, na expectativa de localiza-

---

<sup>1</sup> Versão ampliada do trabalho apresentado na mesa “Instituições educativas e políticas educacionais” no I Encontro Sergipano de História da Educação, realizado em 2020. Agradeço o convite dos professores Cristiano Ferronato e Joaquim Tavares da Conceição.

ção de um novo testemunho que denuncie sobre a educação de outrora. O brilho nos olhos, o encanto pelo indício histórico, desloca-se para a crítica destrutiva, capaz de demolir os alicerces da arguta narrativa que forja uma imagem de si. No meu caso, essa confluência de emoções mobilizadas nos arquivos sergipanos foi acoplada a outras visibilidades. Ao transitar entre a universidade e os arquivos, na ânsia de encontrar vestígios sobre o ensino primário de Sergipe no período da Primeira República (SANTOS, 2005; SANTOS 2013), parava para contemplar a retórica dos edifícios, a ouvir sussurros difusos, que testemunhavam outras histórias. As paredes centenárias podiam falar, revelar questões atinentes aos fazeres educacionais, aos sonhos tecidos naquelas salas, aos projetos de nação edificados naquele chão.

Por um lado, busquei as experiências sensoriais dos achados sobre legislações, notícias em jornais, relatórios administrativos e projetos políticos; por outro, eram os prédios dos antigos grupos escolares que me inquietavam. Quais vozes já haviam ecoado naqueles edifícios? Quais saberes deslizaram nos quadros negros, em grafia rigorosamente traçada pelo giz, a ser replicada nos cadernos de alunos e alunas em traços ainda incertos? Saberes que eram dissipados pelo ar, no ato mágico do apagador, que transmutava palavras em névoa branca, a sobrevoar a sala de aula. Quantos olhares percorreram corpos, se deslocaram pelos longos corredores, investigaram professoras e alunos, na construção da retórica da ordem? Quantos corpos se desviaram desses olhares inquiridores e fizeram o vivido se distanciar do preconizado e do registrado? E ainda, quantos desvios foram registrados em pichações nas paredes de salas, corredores e banheiros, nas carteiras e até mesmo nos livros didáticos? Quantas pinturas históricas passaram a subverter o viés cívico-patriótico, com a inserção de caldas bifurcadas, chifres e falsas dentições?

De alguma forma, o silêncio da edificação no tempo presente continuava a ecoar as vozes sobre as experiências históricas. A visibilidade instituía uma dizibilidade acerca do ensino primário sergipano ao longo dos primeiros decênios do século XX. Vislumbrei os edifícios escolares de

outrora, como vozes que denunciavam a experiência vivida por sujeitos que efetivaram as suas práticas educacionais em solo sergipano. Eram vozes difusas, que me convocavam para um mergulho em águas até então desconhecidas. Fachadas imponentes, com grandes escadarias; longos corredores escuros, com forro maculados pela pátina do tempo, emergiam diante de meus olhos como uma retórica que parecia ter muito a dizer. Foi inspirado nas dizibilidades do espaço escolar que decidi investigar as práticas educativas do antigo ensino primário, notadamente, a arquitetura dos grupos escolares criados em terras de Serigy,<sup>2</sup> ao longo dos primeiros decênios do século XX. Assim, os prédios escolares de outrora, transmutavam-se em sussurros que ecoavam em minhas pesquisas, me inquietavam a repensar o passado. Um passado monumentalizado, edificado para testemunhar um projeto político, uma ação cívico-pedagógica. Um projeto de nação quase utópico, no qual a escola emergia como uma novidade, uma visualidade discursiva que difundia valores, reinventava passados, tecia futuros. Deslocando-se entre a utopia republicana e a Utopia literária, reproduzo o argumento de Thomas Morus:

Estátuas são erguidas nas praças públicas aos homens de gênio e àqueles que prestaram à república serviços relevantes. Assim, a memória das grandes ações se perpetua e a glória dos antepassados é um agulhão a estimular a conquista da posteridade e o incitamento ao bem (MORUS, 2016, p.133).

Uma utopia que reafirma uma dimensão pensada para a visibilidade dos monumentos, para a experiência social na esfera da educação. Por meio da edificação de prédios suntuosos, as lideranças republicanas buscaram instituir um discurso visual que reiterasse a ruptura política: falava-se de si e do outrem. Olhava-se para a República como uma

---

<sup>2</sup> O nome do estado de Sergipe é uma corruptela do nome de um dos principais caciques que atuou neste espaço no período da invasão e conquista da capitania, no último quartel do século XVI, chamado de Serigy.

realidade de renovação, que tornava a educação um espaço privilegiado para a edificação de uma sociedade tida como moderna, civilizada e higienizada. Os edifícios emergiam na paisagem urbana da capital e das principais cidades do interior sergipano como uma retórica de renovação, como uma extensão do manto republicano a cobrir o processo de escolarização da infância sergipana.

Contudo, esse manto republicano era consideravelmente limitado e não cobria a todos. A malha de pompa, bordada de racionalidade cientificista, com fios de experimentação pedagógica, propagava-se nas principais urbes e nos bairros centrais de Aracaju. Apesar de um “entusiasmo pela Educação” (NAGLE, 1976), da força do ideal de modernidade, tida como incontornavelmente propagada, os números dos relatórios dos diretores da instrução pública e dos presidentes de estado revelavam os limites de uma política pública educacional que monumentalizava uma centralidade de grupos escolares cercados de aulas periféricas, nas famigeradas escolas isoladas.

O período posterior ao golpe que instituiu o regime republicano no Brasil foi marcado por significativas transformações sociais e políticas no país. É um contexto de mobilização política, artística e intelectual no intuito de redefinir os limites da cidadania, amplificada pelo pós-abolição; de reinventar o passado, por meio da escrita de novos capítulos da história pátria protagonizada por sujeitos até então vistos como vilões ou atores secundários; de repensar o lugar das práticas educacionais no processo de construção de um projeto de nação.

Neste sentido, é oportuno pensarmos o processo de difusão dos grupos escolares em Sergipe a partir da propagação de culturas políticas educacionais. Pautado na apreensão de Berstein (1998), na qual a cultura política configura uma leitura comum de passado e um projeto compartilhado de futuro, torna-se possível entender como sujeitos inseridos em diferentes espaços fazem política. Encontrar o político além da política partidária. Assim, a cultura política implica “em uma leitura comum e normativa do passado histórico com conotação positiva ou

negativa (...) e supre ao mesmo tempo uma leitura comum do passado e uma projeção no futuro vivida em conjunto” (BERSTEIN, 1998, p. 351).

Nos primeiros decênios republicanos ocorreu uma profusão de culturas políticas<sup>3</sup> concorrentes, que reinventavam a história, produziam narrativas atinentes ao passado nacional, tingindo com cores republicanas (SANTOS, 2017; SANTOS, 2018; SANTOS, 2019; SANTOS, 2020). Novos heróis, novos episódios que passavam a exigir a elaboração de biografias de homens que deveriam ser cultuados como símbolos da pátria. A ideia de culto não é exagero, nem mesmo referenda uma proposição metafórica. O emergir do século XX perpassou pelo culto aos grandes homens, heróis de ontem tidos como modelos para a formação das novas gerações. Um culto com forte teor pedagógico, a reafirmar uma premissa da história como mestra da vida. Uma religião cívica.

Essa demanda biográfica (OLIVEIRA, 2011), explica, em certa medida, a proliferação de textos biográficos publicados nas revistas de institutos históricos estaduais, de retratos pintados nas escolas de belas artes, dos bustos inaugurados em praças públicas, dos nomes de homens que passavam a nomear os grupos escolares. Se nos institutos históricos os intelectuais reafirmavam a sua condição de herdeiros de Plutarco (ENDERS, 2014), na escrita sobre a vida dos homens de ontem, nos grupos escolares esses nomes de heróis eram retomados, transmutados em aventureiros que tornavam o passado um modelo exemplar. As professoras primárias, por meio do verbo, davam vida aos textos, tornavam o cálido mármore dos bustos em tramas emocionantes (SANTOS, 2014). Como um templo, os chamados grandes homens eram cultuados nos grupos, com a toponímia da instituição ou das salas de aula ou ainda da caixa escolar. As professoras, por vezes chamadas de sacerdotisas da instrução (AZEVEDO, 2009), davam vida aos homens que passavam a encarnar a terra, a unidade da federação e os valores republicanos.

<sup>3</sup> No entender de Ângela de Castro Gomes, as culturas políticas “são representações construídas por grupos sociais de dimensões variadas sobre sua própria história” (GOMES, 2007, p. 50).

Em texto escrito sobre as celebrações do primeiro centenário de morte de Inácio Barbosa, afirmei que o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe constituiu um panteão de papel, com a junção de narrativas biográficas publicadas em seu impresso (SANTOS 2020). Contudo, a força dessa retórica não se encontrava na pequena elite letrada que efetivava elogios recíprocos, como Narciso diante de seu reflexo na lâmina d'água. Eram as escolas, notadamente, o ensino primário que revigorava o poder de propagação das culturas políticas e transformavam os heróis biografados em símbolos da nação. No chão da escola, as professoras primárias davam vida aos homens monumentalizados. O verbo cadente da preleção ou da declamação, assim como um sopro mágico, dava vida aos homens de ontem. Os episódios da história eram reavivados nas aulas de história ou de instrução moral e cívica. Como Sílvio Romero preconizava nos idos de 1890, a história do Brasil poderia ser ensinada a partir da biografia dos seus grandes homens (ROMERO, 1893).

Contudo, ao ler a política educacional gestada ao longo da Primeira República sob a lente da cultura política, outras inquietações emergem, outras possibilidades de história se tornam plausíveis. Em tempos nos quais a República ainda era vista por parte da população como um projeto suspeito, com a eclosão de movimentos messiânicos e revoltas populares, a democracia apresentava-se como uma quimera. A construção da cidadania deveria passar pelos bancos escolares, pela instrução da população que, paulatinamente, se tornaria cidadã e detentora de direitos eleitorais. Em um país de ambivalências, tínhamos uma república coberta por uma frágil renda democrática, ainda oligárquica, com escassa participação popular (DUTRA, 2005).

Neste sentido, as políticas educacionais em Sergipe republicano revelavam as incongruências. No âmbito do olhar para o passado, a retórica atinente aos grupos escolares preconizava uma leitura pouco favorável para os tempos imperiais, associando ao modelo institucional das escolas isoladas, quase sempre atreladas à imperfeição, à ausência de condições de salubridade e da racionalidade pedagógica. Contudo,

no transcorrer do tempo o ritmo de disseminação dos grupos escolares foi lento, enquanto as escolas isoladas, desprovidas de visibilidade, cumpria com a missão republicana de aumentar o número de discentes matriculados no ensino público primário.

Na trama retórica republicana, os grupos escolares serviam como vitrines de um modelo ideal (NASCIMENTO, 2006), um cartão postal a ser levado para outras plagas, para contar o quanto os governos estaduais estavam compromissados com a modernização da escola. Do outro lado, as escolas isoladas, retoricamente associadas ao atraso, possibilitavam o aumento do eleitorado, com a redução do analfabetismo que assolava o país.

Certamente, esses são elementos que também podem ser vislumbrados em outras realidades do Brasil. O desafio pedagógico nos primeiros decênios republicanos não foi restrito aos pensadores da Educação e aos docentes das terras de Serigy. E essa proximidade de experiências, nos leva a incorrer em um grave perigo epistemológico: explicar a realidade sergipana a partir da leitura historiográfica tecida acerca de outros espaços. É possível encontrar questões específicas no tocante à realidade sergipana? Como não ser seduzido pela fácil explicação de entender a nossa vida educacional a partir do profícuo diálogo entre os intelectuais que pensavam propostas de reinventar o Brasil, com diferentes projetos de nação? Ou entender a racionalização a partir da fonte inspiradora de estados mais poderosos?

Não estou negando o potencial e a grande necessidade de enxergarmos as conexões interestaduais e internacionais, para vencermos o provincialismo; mas reivindico a necessidade urgente de repensarmos o nacional. Nosso primeiro momento republicano é de forte teor federalista e a proposição de soluções em todos os campos sociais são marcadamente tingidos pela polifonia. É um campo de disputas. São atores concorrentes que buscam empreender o seu modelo de nação. Pensar o nacional exige leituras com pluralidade de experiências em diferentes espaços.

A proliferação dos grupos escolares de Sergipe ocorreu em um contexto de reordenação da elite intelectual que permanecia neste solo, reclamando a ausência de visibilidade. Possivelmente, um dos elementos que norteou a construção identitária sergipana, na escrita e no ensino da história, bem como na proliferação de uma cultura política educacional<sup>4</sup> atrelada aos militares que governaram o estado no segundo decênio do século XX (DANTAS, 2004) foi a edificação de uma memória aos homens de letras. Em dois momentos, a malha urbana sergipana passou a criar espaços de culto para uma religião cívica, de culto à memória dos grandes homens de Sergipe. Os grupos emergiam como sombras de um passado que foi notável em exibir, mas pouco eficiente na difusão. Isso pode ser observado no Quadro I:

**Quadro I.** Grupos Escolares de Sergipe (1911-1926)

Grupo Escolar	Cidade	Governador	Ano
Grupo Modelo	Aracaju	Rodrigues Dória	1911
Grupo Central (Grupo Escolar General Siqueira de Menezes)	Aracaju	General Siqueira de Menezes	1914
Grupo Escolar Barão de Maruim	Aracaju	General Oliveira Valadão	1917
Grupo Escolar Coelho e Campos	Capela	General Oliveira Valadão	1918
Grupo Escolar General Valadão	Aracaju	General Oliveira Valadão	1918
Grupo Escolar Gumersindo Bessa	Estância	Graco Cardoso	1923
Grupo Escolar Vigário Barroso	São Cristóvão	Graco Cardoso	1923
Grupo Escolar Sílvio Romero	Lagarto	Graco Cardoso	1924
Grupo Escolar Dr. Manuel Luís	Aracaju	Graco Cardoso	1924
Grupo Escolar José Augusto Ferraz	Aracaju	Graco Cardoso	1925
Grupo Escolar Fausto Cardoso	Simão Dias	Graco Cardoso	1925
Grupo Escolar Coronel João Fernandes	Propriá	Graco Cardoso	1925
Grupo Escolar Fausto Cardoso	Neópolis	Graco Cardoso	1925
Grupo Escolar Severiano Cardoso	Boquim	Graco Cardoso	1926

Elaborado pelo autor. Fonte: SANTOS, 2013.

4 “Desse modo, pode-se inferir que nos três primeiros decênios do século XX constituiu-se uma cultura política educacional republicana, na qual a educação da infância nacional era entendida como um princípio a ser conquistado pelas lideranças políticas atreladas ao novo regime, no intuito de solucionar os déficits educacionais do período imperial. Na ótica dos políticos republicanos, a educação primária seria o elemento primordial na consolidação do novo regime e na construção da democracia” (SANTOS, 2014, p. 67).



Assim, no primeiro momento, entre 1911 e 1926, tivemos a disseminação dos grupos escolares, com edifícios monumentais, “templos de civilização”, como bem definiu a professora Rosa Fátima de Souza (1998). Eram grupos edificadas nas cidades de economia mais pungentes, como Estância e Propriá, ou de lideranças de maior peso político, como Capela. É também a fase de monumentalização dos heróis das letras, com a retomada de intelectuais como Sílvio Romero, Fausto Cardoso e Severiano Cardoso.

No segundo momento, a partir de 1936, ocorreu o retorno da construção de novos grupos, em novas cidades, mas sem os porões e as grandes escadarias. Os grupos eram edificadas em arquitetura simplificada, mas mantinha o topônimo que referendava os homens de letras. Observe o Quadro II:

**Quadro II.** Grupos Escolares de Sergipe (1936-1960)

Grupo Escolar	Cidade	Governador	Ano
Grupo Escolar Guilhermino Bezerra	Itabaiana	Eronides de Carvalho	1936
Grupo Escolar João Ribeiro	Laranjeiras	Eronides de Carvalho	1936
Grupo Escolar Francisco Leite	Riachuelo	Eronides de Carvalho	1936
Grupo Escolar Gonçalo Rollemberg	Japaratusba	Eronides de Carvalho	1940
Grupo Escolar Padre Dantas	Maruim	Eronides de Carvalho	1940
Grupo Escolar Tobias Barreto	Tobias Barreto	Augusto Maynard Gomes	1943
Grupo Escolar Leandro Maciel	Rosário do Catete	Arnaldo Rollemberg Garcez	1952
Grupo Escolar José Joaquim Barbosa	Siriri	Arnaldo Rollemberg Garcez	1954
Grupo Escolar Monsenhor Rangel	Gararu	Arnaldo Rollemberg Garcez	1954
Grupo Escolar Artur Fortes	Carira	Leandro Maynard Maciel	1958
Grupo Escolar Alcebiades Pais	Cumbe	Leandro Maynard Maciel	1958
Grupo Escolar Eudésio Vieira de Melo	Santa Rosa de Lima	Leandro Maynard Maciel	1958
Grupo Escolar Fausto Cardoso	Divina Pastora	Luís Garcia	1960

Elaborado pelo autor. Fonte: SANTOS, 2013.

Nas duas fases encontramos os homens topográficos de Sergipe. Heróis que nomeavam escolas e transmutavam os prédios escolares em um templo, no qual deveria ser cultuada a memória dos heróis das letras, da inteligência. Esses heróis topográficos podem ser entendidos como homens ou mulheres mobilizados por meio de diferentes re-

cursos, como biografias, bustos, monumentos e toponímia, no intuito de forjar uma leitura do passado atinente ao espaço, de edificar uma identidade pautada nos valores ou virtudes atreladas à imagem desses sujeitos. Mesmo se tratando de sujeitos biográficos individuais, os heróis topográficos sinalizavam para a dimensão coletiva, como um guia a orientar a formação das novas gerações, um recurso tido como exemplo cívico-pedagógico. O herói topográfico tornava o passado da terra grandioso, digno de preleções, de soerguimento por meio de monumentos públicos ou da prédica de oradores e professoras, mas também intervia no presente, ao orientar a forma de apreciar o passado. Na cultura política educacional sergipana, os heróis topográficos foram ativados tanto no âmbito da toponímia dos grupos escolares, como dos chamados grupos escolares rurais, disseminados na zona rural, em pequenos municípios e até mesmo nos subúrbios da capital. Observe o Quadro III:

Os grupos escolares criados em Sergipe ao longo de meio século, entre 1911 e 1960, nos centros urbanos ou na zona rural, explicitavam um projeto político de construção de uma identidade sergipana. Transmutava o exercício mobilizado por intelectuais em espaços como o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e a Academia Sergipana de Letras em uma ação pedagógica, repensada em cada aula, em cada prática docente no ensino primário nos mais diferentes municípios sergipanos. Cada cidade passava a ser identificada pelo seu herói, imortalizado nos frontispícios dos grupos escolares: Estância de Gumersindo Bessa, Lagarto de Sílvio Romero, Laranjeiras de João Ribeiro, São Cristóvão do vigário Barroso, Boquim de Severiano Cardoso, Campos de Tobias Barreto, Divina Pastora de Fausto Cardoso, Itaporanga de Felisbela Freire. Nomes que validavam a terra sergipana como protagonista nos fazeres da inteligência no país.

**Quadro III.** Grupos Escolares Rurais de Sergipe (1953-1959)

Grupo Escolar	Cidade	Governador	Ano
Grupo Escolar Rural General Calasans	Nossa Senhora das Dores	José Rollemberg	1950
Grupo Escolar Rural Josino Mezezes	Japaratuba	José Rollemberg	1950
Grupo Escolar Rural Felisbelo Freire	Itaporanga d'Ajuda	Arnaldo Rollemberg Garcez	1951
Grupo Escolar Rural Abdias Bezerra	Ribeirópolis	Arnaldo Rollemberg Garcez	1951
Grupo Escolar Rural Guilherme Campos	Campo do Brito	Arnaldo Rollemberg Garcez	1951
Grupo Escolar Rural Graco Cardoso	Propriá	Arnaldo Rollemberg Garcez	1951
Grupo Escolar Rural Manoel Bomfim	Araúá	Arnaldo Rollemberg Garcez	1953
Grupo Escolar Rural Comendador Calazans	Santa Luzia do Itanhy	Arnaldo Rollemberg Garcez	1953
Grupo Escolar Rural Ivo do Prado	Aracaju	Arnaldo Rollemberg Garcez	1953
Grupo Escolar Rural Manoel Dantas	Cedro de São João	Arnaldo Rollemberg Garcez	1953
Grupo Escolar Rural Martinho Garcez	Frei Paulo	Arnaldo Rollemberg Garcez	1953
Grupo Escolar Rural Olímpio Campos	Itabaianinha	Arnaldo Rollemberg Garcez	1953
Grupo Escolar Rural Almirante Barroso	Muribeca	Arnaldo Rollemberg Garcez	1953
Grupo Escolar Rural Cícero Bezerra	Nossa Senhora da Glória	Arnaldo Rollemberg Garcez	1953
Grupo Escolar Rural Lourival Fontes	Riachuelo	Arnaldo Rollemberg Garcez	1954
Grupo Escolar Rural Alencar Cardoso	Salgado	Arnaldo Rollemberg Garcez	1954

Elaborado pelo autor. Fonte: SANTOS, 2013.

Em um contexto no qual Sergipe celebrava o primeiro centenário de sua emancipação política, tecida em uma dimensão federalista, as culturas políticas educacionais pensadas pelos governos estaduais e pela elite intelectual tiveram como escopo inventar um passado no qual o estado foi construído como espaço diferenciado: território pequeno e pobre, expropriado pela província maior, mas que teve como contribuição para a história pátria a inteligência de seu povo. Ao monumentalizar os heróis intelectuais nos topônimos dos grupos escolares,

ao recitar as poesias biográficas nas festas cívicas ou ensinar histórias nos grandes salões dos grupos escolares, professoras primárias se tornavam atrizes políticas e construíam uma cultura política educacional sergipana na qual o chão galgava uma coloração diferenciada: a inteligência do seu povo reafirmava a sua independência.

## Referências

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos escolares em Sergipe (1911-1930):** cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal: Ed. UFRN, 2009.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural.** Lisboa: Estampa, 1998.

DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe:** República (1889-2000). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DUTRA, Eliana. **Rebeldes literários da República:** história e identidade nacional no **Almanaque Brasileiro Garnier.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ENDERS, Armelle. **Os vultos da nação:** fábrica de heróis e formação de brasileiros. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Edusp, 2009.

GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca; GOMES, Ângela de Castro. **Culturas Políticas e leituras do passado:** historiografia e ensino de História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MORUS, Thomas, (1478-1535). **Utopia:** sobre a melhor condição de uma república e sobre a nova ilha Utopia Tradução Leandro Dorval Cardoso. Petrópolis: RJ: Vozes, 2016.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. “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 – SP: Mercado de Letras, 2006. p. 153-171.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Escrever vidas, narrar a história:** a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

ROMERO, Sílvio. **A história do Brasil ensinada pela biographia de seus heroes.** Rio de Janeiro, Brasil: Alves e Cia, 1893.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Além do silêncio:** espaço, arquitetura e educação no Grupo Escolar Barão de Maroim (1917-1950). São Cristóvão: UFS, 2005.

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, 2020, p. 45-72.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade:** a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926). São Cristóvão: EDUFS, 2013.

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, 2019, p. 23-34.

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. 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, 2017, p. 104-126.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Scenas da História do Brasil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. **Revista História Hoje,** v. 6, n. 12, 2017, 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. “Uma das mais bellas páginas de vosso brilhante passado”: Barão Homem de Mello e a invenção do herói de Aracaju (1917). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.** Nº 50, 2020, p. 126-154.

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



# A BASE LEGAL DA CONSTITUIÇÃO DOS APRENDIZADOS AGRÍCOLAS FEDERAIS: UMA PROPOSTA CIVILIZADORA PARA O ENSINO AGRÍCOLA

■ Marco Arlindo Amorim Melo Nery

## Introdução

Neste artigo estabelecemos uma análise do decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que criou os Aprendizados Agrícolas Federais, buscando esmiuçar seus objetivos e a concepção de formação dada aos Aprendizados, observando-se a estrutura física, a clientela atendida, o currículo, dentre outros elementos constituintes desses estabelecimentos de ensino.

Para efetuar a análise do Decreto nº 8.319 utilizamos relatórios ministeriais, estudos produzidos por intelectuais que analisaram a constituição do ensino agrícola no Brasil e em outros países, além de trabalhos que tiveram como objeto práticas de ensino e modelos educacionais existentes em nosso país nas primeiras décadas do século XX.

Em relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de 1910, analisando a lei do ensino agrícola, o ministro Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda asseverava que o governo federal deveria favorecer o ensino primário agrícola como uma antecipação necessária ao ensino agrônômico, fazendo-o ocorrer nas escolas primárias, núcleos coloniais, centros agrícolas, cursos fundamentais das escolas práticas e nos Aprendizados. Sobre o ensino a ser prestado, afirmava o ministro:

Não se pretende tornar mais complexo o programa das escolas primárias. O ensino será gradual e sucessivo, ministrado sob a forma de lições de coisas sobre história natural na aula elementar e irá em razão crescente, quanto ao método e à substância, até aos alunos das classes médias e superiores, que receberão os conhecimentos práticos de agricultura, horticultura e jardinocultura, no pequeno campo de demonstração, no pomar e no jardim da escola (BRASIL-RMAIC, 1910, p. 63).

Não obstante outros locais de ocorrência do ensino agrícola primário, foi nos Aprendizados, num primeiro instante, que este nível do ensino se materializou. Tomando por base o decreto nº 8.319, que criou e normatizou o ensino agrícola, o espaço destinado aos Aprendizados é significativo, visto que entre os artigos 268 e 331 são exploradas as finalidades, a clientela, os exames, os diplomas, prêmios escolares, estruturas administrativa e predial, além da organização do ensino de uma forma geral. Desta maneira, a legislação destinava sessenta e três artigos, distribuídos ao longo de seis capítulos, para tratar exclusivamente dos Aprendizados Agrícolas.

### O decreto nº 8.319/1910: a criação do ensino agrícola federal

A lei dispunha que esses estabelecimentos teriam a finalidade de formar trabalhadores aptos aos diversos serviços da propriedade rural, explorando-as, tendo em vista as modernas técnicas agrícolas. Nota-se a ênfase de um discurso cientificista como “mola mestra” para o desenvolvimento agrícola.

A respeito da natureza do ensino e da clientela a ser atendida pelos Aprendizados, a legislação ressaltava em seu artigo 269:

O ensino é exclusivamente prático e deve aproveitar de preferência aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais que queiram instruir-se nas artes manuais ou mecânicas que se relacionam com a agricultura, nos métodos racionais de explora-



ção do solo, manejo dos instrumentos agrários, nas práticas referentes à criação, higiene e alimentação dos animais domésticos, seu tratamento, e às diversas indústrias rurais (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Percebe-se que havia um direcionamento no ensino para aqueles que já tinham relação com a terra, ou seja, que vivessem no meio rural, pois a eles seria destinada uma educação que lhes internalizasse práticas agrícolas modernas. Sendo assim, o ensino ministrado nos Aprendizados atenderia, sobretudo, à preparação dos futuros “homens do campo”, que, diferentemente dos seus pais, aproveitariam a terra de forma mais racional. Isto seria significativo, também, para a formação de mão de obra qualificada que atendesse à grande lavoura e às indústrias rurais.

Como complemento à formação proporcionada nos Aprendizados, os alunos deveriam assistir a conferências sobre agricultura, horticultura, zootecnia, apicultura, sericultura e matemática elementar aplicada. Outras atividades auxiliares à formação profissional prestada eram a iniciação ao trabalho com ferro, madeira, couro, vime, olaria e outras artes manuais ou mecânicas. Nota-se que essas oficinas constituíam-se como práticas acessórias à vida no campo, visto que o trabalho com o ferro era fundamental para o conserto das ferramentas agrícolas; a prática da madeira para confecção de cercas de currais, além do trato com a madeira para a utilização em construções rurais e o manejo do couro para a confecção de botas, por exemplo.

Aos alunos dos Aprendizados Agrícolas deveria ser proporcionada a educação física<sup>1</sup> através de exercícios ginásticos, jogos que se adequassem à idade dos alunos e aos exercícios militares. Outros elementos que deveriam ser complementares à formação prestada por tais estabeleci-

---

<sup>1</sup> O entendimento de educação física presente no decreto nº 8.319 não é o da disciplina escolar educação física como conhecemos atualmente, mas sim de uma série de atividades que visavam a um robustecimento corporal.

mentos eram as excursões a propriedades agrícolas, museus, fábricas, oficinas, exposições, feiras, mercados, dentre outros espaços que pudessem contribuir com o aprendizado do trabalho agrícola.

Os últimos elementos citados como complementares à formação dos alunos ressaltam um determinado perfil dos Aprendizados, o qual era o de se ensinar através da experimentação e da observação. Infere-se disto a adoção de um método de ensino que ganhou força através da Pedagogia Moderna entre os séculos XIX e XX, que era o método intuitivo. Este método pressupunha que a observação era um elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa (PALMADE, 1959). O ensino, de acordo com esse método, “deveria partir do particular para o geral, do concreto para o abstrato” (RESENDE, 2002, p. 441); por esta razão, a ênfase na educação dos sentidos. O método intuitivo ficou mais conhecido no Brasil através do trabalho de Normam Allison Calkins, realizado no século XIX, denominado *Primeiras Lições de Coisas*. Nesta obra o autor afirma:

Pretender dar primazia aos fatos, criando as condições para a observação e para a experiência, num processo ascendente de compreensão, que tem início nas operações dos sentidos. Os exercícios devem priorizar a observação, criando as condições para que sejam desenvolvidos o raciocínio, a linguagem e a escrita, sempre tendo os sentidos humanos como instrumentos postos a serviço da produção do conhecimento (VALDEMARIN, 2004, p. 119 - 120).

Dessa forma, as excursões a propriedades rurais, museus, fábricas, oficinas, exposições, feiras e mercados estimulavam os alunos a aprenderem através do contato direto com os objetos, as substâncias e os utensílios do meio agrícola. Os alunos, com isso, poderiam formular seus julgamentos instruídos “pelas próprias coisas e não acerca das coisas” (VALDEMARIN, 2004, p. 120).

Além dessas práticas complementares, a adoção do método intuitivo pelos Aprendizados pode ser observada através das dependências educacionais que deveriam constar nesses estabelecimentos como,

por exemplo, gabinetes e laboratórios de Física, Química e de História Natural, com coleções didáticas e herbário organizados pelos alunos e, ainda, um museu agrícola e florestal, com coleções de sementes de plantas regionais e seus produtos, modelos de máquinas, instrumentos agrícolas, planos, plantas e construções rurais (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

O próprio regulamento de criação dos Aprendizados previa que os alunos aprendessem através do método experimental, ou seja, através da prática agrícola. Para tanto, o artigo 324 do regulamento previa:

Nos campos de demonstração da Escola, dar-se-á a cada aluno uma área de terra para ser cultivada sob sua responsabilidade e de acordo com as indicações e a orientação do respectivo professor, cabendo-lhe, além disso, tomar parte nos trabalhos da fazenda experimental (IDEM).

Percebe-se, dessa forma, que o aluno deveria aprender as técnicas agrícolas através do próprio contato com a terra: era a ótica do “fazer para aprender”. Ressalta-se, neste aspecto, uma das principais características do ensino pretendido para os Aprendizados, que era a ênfase na prática, devendo o professor transmitir as noções elementares dos trabalhos agrícolas, de forma a guiar e esclarecer os alunos, visando a uma melhor execução das tarefas.

Ainda como parte da estrutura de ensino dos Aprendizados Agrícolas Federais, a legislação previa a organização de cursos abreviados, visando à preparação dos adultos aos trabalhos voltados para a agricultura, a pecuária e as indústrias rurais. Desta forma, tais estabelecimentos não somente estariam direcionados a uma preparação da mão de obra futura para o setor primário da economia, como também se preocupavam em qualificar aqueles que já atuavam neste segmento. Seria, ainda, uma forma de envolver os pais das crianças no processo formativo, de forma que estes estimulassem seus filhos a frequentarem as aulas.

Cabe ressaltar que a ideia de cursos abreviados voltados para os adultos, principalmente para aqueles que já exerciam o trabalho campestre, tem antecedentes em países como os Estados Unidos da América e a Bélgica. Nos EUA tal atribuição estava a cargo dos *Short-Courses*, ou, como eram mais conhecidos, cursos de inverno, os quais se destinavam principalmente a cultivadores e fazendeiros. Segundo o agrônomo baiano Gustavo Pereira D'Utra, nesses cursos:

[...] os cultivadores e fazendeiros se instruem nas questões de zootecnia, agricultura e indústrias rurais, como, por exemplo, o fabrico do queijo, da manteiga e de outros produtos, entrando no conhecimento das leis, regras, princípios e preceitos que regem a pecuária moderna, a alimentação racional do gado, o entendimento da fertilidade do solo, a prática das enxertias... ou que entendem com a meteorologia, a veterinária, a fisiologia das plantas, a bacteriologia e outras muitas questões científicas de imediata utilidade na prática agrícola, sendo as lições acompanhadas, sempre, das necessárias demonstrações (D'UTRA, 1908, p. 16).

Os cursos norte-americanos eram renovados todos os anos, sempre durante o inverno, abordando temáticas diferentes, com duração aproximada de doze semanas. Não havia limite para a realização dos cursos; e desta forma um cultivador ou fazendeiro poderia inscrever-se todos os anos para frequentar as aulas.

O modelo belga não diferia muito do norte-americano. Havia, no entanto, um caráter mais utilitário, com os professores empenhando-se em demonstrar os benefícios da adoção de novas práticas em detrimento do que vinha sendo executado até então. Para tanto, os professores participavam de todo o processo, desde a escolha da matéria-prima com a exigência da garantia, passando pela venda, em que deveria se observar a qualidade e não o peso ou volume dos produtos, dentre outras atividades.

Na Bélgica, tais cursos tinham a denominação de *cursos temporários de agronomia para adultos*, sendo realizados anualmente, dividido em quinze lições. Com relação ao programa, os cursos compreendiam:

[...] noções de agricultura geral (solo, lavras, instrumentos, prados, sementes, germinação, amanhos, adubos, exame de sementes e estrumes, serviço nos laboratórios de análises, campos de experiência, consultas escritas ou orais, etc.) e noções especiais (alimentação racional do gado, zootecnia, higiene, leite, manteiga, queijo, contabilidade, avicultura, direito e economia rural, cooperação e hidráulica agrícola) (D'UTRA, 1908, p. 112).

O modelo brasileiro agregava as experiências desses países, peculiaridades do nosso país, com suas diferenças regionais. Uma singularidade dos cursos abreviados para adultos no Brasil era a sua vinculação a mais de um tipo de instituição agrícola, pois, além dos Aprendizados, os Postos Zootécnicos também tinham a incumbência de organizá-los.

Ainda pensando na clientela adulta, os Aprendizados poderiam estabelecer cursos primários noturnos, voltados preferencialmente a trabalhadores rurais. Tais cursos não estavam destinados ao ensino sistemático de agricultura, ou mesmo de ciências acessórias, mas sim a uma função estritamente educativa, buscando atrelar o ensino da escrita, da leitura, do cálculo e das demais disciplinas à prática cotidiana no campo. Desta forma, o curso deveria estar sustentado em um método experimental para não “sobrecarregar a memória dos alunos” (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Os Aprendizados deveriam ofertar cursos abreviados para as mulheres, direcionando o ensino para as pequenas indústrias agrícolas, tais como a apicultura, sericultura, avicultura, alimentação e tratamento de animais domésticos, fabrico do queijo e da manteiga, dentre outros. Ainda segundo a legislação, nos cursos abreviados para moças deveriam destacar-se as práticas de jardinocultura, floricultura e ornamentação floral, numa clara alusão a atividades em que fosse explorada uma das características relacionadas culturalmente à condição feminina, que é a delicadeza.

Através da possibilidade de qualificação técnica da mulher, entendendo que se constrói outro perfil de relação “homem/terra”, em que a

mulher será copartícipe da administração agrícola; ou seja, ela atuará de maneira a contribuir para o desenvolvimento da economia agrícola. Isto quer dizer que a mulher deixaria de ser somente dona de casa, passando a atuar diretamente em atividades produtivas, que agregariam valor econômico aos produtos agrícolas.

A formação de mulheres para atividades agrícolas, mesmo se constituindo em um trabalho nitidamente auxiliar ao do homem, é um dado extremamente significativo, visto que nos centros urbanos elas tinham como principal área de formação o magistério, que era prestado pelas Escolas Normais (FREITAS, 2003).

Merece destaque a possibilidade legal da oferta, nos Aprendizados, de cursos primários para aqueles alunos que chegassem a esses estabelecimentos sem a condição necessária para iniciar o primeiro ano do curso de formação profissional, ou seja, que não tivessem os rudimentos da leitura, da escrita e da matemática. Convém salientar que tais cursos poderiam ser frequentados por homens e mulheres; ou seja, havia a prerrogativa legal da coeducação, o que não ocorria nos centros urbanos no início do século passado.

Essa estrutura formativa dos Aprendizados que passava pela inserção de técnicas agrícolas sustentadas em padrões científicos, por uma pedagogia de ensino baseada na experiência, na reorganização do espaço social rural, através do incentivo à participação feminina no encaminhamento da economia agrícola e, ainda, na educação de adultos, dentre outros elementos, reflete a perspectiva civilizatória dos Aprendizados, tendo por intuito construir uma “nova” população agrícola que estabelecesse outro patamar de relacionamento com a terra, utilizando-a de forma racional e eficiente, fazendo-a produzir mais com menos dispêndio de tempo e energia.

Dessa forma, para os idealizadores das políticas de ensino agrícola, os Aprendizados contribuiriam para que o campo saísse das “trevas”, ou seja, do atraso em que se encontrava, e se aproximasse, tomando uma visão elisiana (ELIAS, 1994), dos padrões civilizatórios

requeridos para a época, a partir da inserção de técnicas agrícolas científicas e da adoção de novos hábitos e, que construíssem um campesino que se portasse de outro modo com o seu meio e consigo mesmo.

De acordo com o decreto nº 8.319, o direcionamento dessa “estrutura civilizatória” seria para alunos com no mínimo quatorze anos e no máximo dezoito anos de idade, ter boa conduta e constituição física que o possibilitasse desenvolver os serviços no campo, ser vacinado e estar isento de moléstias contagiosas ou infecto-contagiosas.

Começando a análise pelo último elemento necessário para a admissão do aluno, a apresentação de um corpo livre de doenças, cabe ressaltar que não era uma prática exclusiva dos Aprendizados. Observando a historiografia educacional brasileira, é comum encontrar em vários regulamentos de instituições, tais como Escolas Normais, Liceus, Grupos Escolares, a mesma exigência para admissão.

Tal prática está relacionada a um discurso médico-higienista que já se mostrava presente nas teses de conclusões de cursos de vários médicos, desde meados do século XIX, como ressaltado pelo pesquisador José Gonçalves Gondra (2004). O ideal médico-higienista consolidou-se com os problemas advindos do processo de urbanização vivido pelo país, porém não se limitou aos centros urbanos. Segundo Gondra (2004), havia entre o final dos oitocentos e início dos novecentos a ideia de que para se ter um “bom ambiente”, um ambiente civilizado, este deveria ser higienizado e que não haveria higiene num ambiente onde se proliferassem doenças.

Outros dois elementos tidos como essenciais para a aceitação da matrícula dos alunos, a boa conduta e a constituição física, estão diretamente relacionadas ao tipo de ensino desenvolvido nos Aprendizados, o qual era predominantemente braçal, exaustivo. Desta forma, esperava-se que os alunos que buscassem esses estabelecimentos soubessem obedecer às ordens e que tivessem a condição física para o desenvolvimento das atividades. Numa visão foucaultiana (FOUCAULT, 2004), o

que se queria eram corpos já docilizados, até porque a clientela não era formada por crianças, mas sim por jovens.

No que se refere à idade para entrada nas instituições, torna-se mister frisar que entre 14 e 18 anos em outros países os jovens já estariam cursando escolas secundárias até os 17 anos aproximadamente, e, que desta idade em diante adentravam os cursos superiores, como pode ser visto nos sistemas norte-americano, belga e francês (D'UTRA, 1908). No Brasil, ao se adotar uma faixa etária avançada para o desenvolvimento do ensino agrícola primário, reflete-se, a meu ver, o atraso em que se encontrava o sistema de ensino brasileiro, principalmente no que diz respeito ao meio rural, visto que em alguns estados, nos centros urbanos, desde o final do século XIX, o ensino das crianças era realizado nos Grupos Escolares.

A escolha de uma faixa etária mais avançada talvez esteja relacionada a experiência desses alunos no trabalho rural e à possibilidade de um retorno imediato de mão de obra para atender aos anseios modernizantes de desenvolvimento do espaço rural. Segundo Sônia Regina de Mendonça (1997), essa escolha possibilitaria colocar o “[...] saber agrícola à frente do trabalhador, a oposição entre uma agricultura ‘sábia’ e outra ‘arcaizante’ [...], contribuindo para naturalizar a subordinação deste àquela [...]” (p. 165).

O regime de ensino previsto na legislação para os Aprendizados poderia ser de internato ou externato. Caso o regime adotado fosse o de internato, havia a previsão de que o número não poderia exceder a cinquenta alunos, sob pena de atentar contra as condições higiênicas dos estabelecimentos. Esta ressalva da legislação está relacionada às preocupações e demandas que uma escola com internato tem.

O pesquisador Joaquim Tavares da Conceição (2007), em seu estudo acerca do internato na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, entre os anos de 1934 e 1961, ressalta as preocupações com o tipo de revestimento a ser usado no refeitório, o número de banheiros por alunos, a disposição das janelas e dos quartos para maior ventilação,



dentre outros aspectos, que se não fossem observados, poderiam comprometer as condições de higiene do estabelecimento. Cabe ressaltar ainda, que a adoção do regime de internato aumentaria sobremaneira o custeio da instituição, principalmente no que concerne à alimentação dos alunos, adequação e manutenção dos espaços e contratação de pessoal.

Segundo a legislação, a escolha pelo regime de internato ou externato dar-se-ia pela densidade populacional da região onde estivessem instalados os Aprendizados, ou seja, caso houvesse um grande contingente de alunos residindo próximo às instituições não seria necessária a adoção do internato. Contudo, todos os Aprendizados criados pelo governo federal adotaram o regime de internato.

Mesmo que alguma instituição não adotasse o regime de internato, seria necessária a manutenção da cozinha, visto que a lei previa a oferta de alimentação para todos os alunos que residissem a uma distância de dois quilômetros da instituição e que não dispusessem de recursos. Como a clientela dos Aprendizados deveria ser formada, principalmente, por filhos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, ou seja, pessoas de baixo poder aquisitivo, este item da lei atendia a todos.

Com relação à criação dos Aprendizados, estava previsto no decreto nº 8.319 que eles fossem instalados na fazenda experimental anexa à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e naquelas que fizessem parte das escolas médias ou teórico-práticas, numa perspectiva de integração dos estabelecimentos de ensino agrícola, o que traria vantagens econômicas para a União no que concerne ao custeio das instituições.

Havia, ainda, a possibilidade de criação de Aprendizados Agrícolas autônomos, ou seja, sem vinculação a outras instituições agrícolas, sendo organizados especialmente em função das demandas locais. Este item, tratado como uma exceção, tornar-se-ia uma regra, visto que a maioria dos Aprendizados não foram criados nos mesmos espaços em que outros estabelecimentos de ensino agrícola.

Os Aprendizados deveriam ser organizados segundo os preceitos de uma pequena propriedade agrícola, procurando-se obter lucro, ou seja, ser autossustentável, sendo que parte desta lucratividade deveria ser repartida com os seus trabalhadores, isto é, os alunos. Com relação à estrutura organizativo-funcional dos Aprendizados, a pesquisadora Sônia Regina de Mendonça faz a seguinte observação:

Funcionando sob o regime do internato, os AAs eram obrigados a possuir, em razão de sua feição eminentemente prática, organização similar à de uma propriedade agrícola, dotados de todas as instalações tidas por necessárias aos fins colimados, incluindo-se coqueiras, silos ou pomares, até instalações para o beneficiamento da produção. À guisa de remuneração pelos serviços prestados, atribuía-se uma diária a cada aluno, mantida sob a guarda do diretor de cada estabelecimento, juntamente com o produto da venda dos gêneros aí produzidos à comunidade vizinha (1997, p. 164-165).

Buscava-se com isso inculcar nos alunos a ideia de que da terra não deveria se tirar apenas a subsistência, ou seja, somente o necessário para se viver, mas também a possibilidade de acúmulo de capital, de produção de riqueza, isto é, a adoção de uma visão mercantil de uso da terra.

Dessa forma, como dito anteriormente, os Aprendizados deveriam estar voltados, sobretudo, para o desenvolvimento das culturas e das indústrias agrícolas próprias da região, através da inserção de modernas técnicas agrícolas, sendo necessária a provisão de material agrícola completo, de instalações e construções adequadas a uma exploração rural racionalizada e científica. Para tanto, conforme o artigo 302 da legislação, os Aprendizados deveriam dispor das seguintes dependências:

- a) Depósito de máquinas, instrumentos, utensílios, inseticidas e fungicidas;
- b) Construções próprias para os diferentes animais, estremeira,

- depósito de sementes, ferragens e produtos agrícolas;
- c) Área destinada às diversas culturas, campo de demonstração, horta, pomar, jardim, prados naturais e artificiais, instalações para sericultura, apiário, etc.;
- d) Instalações para beneficiamento e embalagem dos produtos para a indústria de laticínios, fecularia, fabrico da farinha, destilaria, etc.;
- e) Gabinete e laboratório de física e química com aparelhos simples, dos que forem adotados no ensino primário agrícola;
- f) Gabinete de história natural com coleções didáticas e herbário, organizado pelos alunos do referido curso;
- g) Biblioteca agrícola com livros elementares, revistas sobre agricultura, zootecnia, veterinária e indústrias rurais;
- h) Museu agrícola e florestal, com coleções de sementes de plantas regionais e seus produtos, modelos de máquinas, instrumentos agrícolas, planos, plantas e modelos de construções rurais;
- i) Oficina para o ensino profissional elementar;
- j) Oficinas para o trabalho da madeira, ferro, couro, vime, olaria, alvenaria, etc.;
- k) Posto meteorológico (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Em todas as diferentes dependências dos Aprendizados deveria ser adotado um ensino preponderantemente prático, ressaltando as suas aplicações às pequenas culturas e aos gêneros de produção que lhes fossem próprios. O trabalho desenvolvido nas oficinas de madeira, ferro, couro, vime, olaria, madeira, dentre outras, deveria seguir os mesmos preceitos utilizados nas Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>2</sup> criadas, principalmente, para atender às demandas das indústrias dos centros urbanos.

<sup>2</sup> Um estudo em que se pode perceber como se dava este trabalho nas oficinas em uma das mais importantes Escolas de Aprendizes e Artífices do país, situada em Minas Gerais, inclusive dispondo do recurso imagético, é o de PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1947)**. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP. 2008.

Os Aprendizados, conforme a legislação, deveriam ter uma perspectiva extensionista, buscando estreitar os laços entre a instituição e a comunidade circunvizinha. Desta forma, os equipamentos, as máquinas e as instalações pertencentes aos estabelecimentos deveriam, sempre que possível, ser disponibilizados aos agricultores locais. Outro elemento desta política extensionista era a produção de sementes de plantas úteis e manutenção de viveiros das mesmas plantas, inclusive das frutíferas, com o objetivo de distribuição aos produtores da região.

Como prática extensionista prevista na legislação, havia também a preocupação com o melhoramento genético das raças de animais existentes no raio de ação dos estabelecimentos. Deste modo, cabia aos Aprendizados estimularem os pecuaristas locais a fazerem cruzamentos com os reprodutores existentes nas instituições, buscando melhorar a qualidade genética das raças dos animais.

Caberiam aos Aprendizados, ainda, algumas práticas investigativas, direcionadas à implementação de máquinas agrícolas, experimentação de novas culturas, beneficiamento de produtos, zootecnia e indústrias rurais. Esta iniciação à pesquisa prevista para os Aprendizados fazia com que estes se caracterizassem como a “porta de entrada” para o “mundo científico”, sustentados nos rudimentos das ciências agrícolas.

A formatação dos Aprendizados, caracterizava-os sustentados em um tripé: ensino, pesquisa e extensão, o qual, a princípio, era a marca distintiva do modelo universitário. Entretanto, apesar da visualização desse tripé, a finalidade dos Aprendizados, como dito anteriormente, era o ensino, ou seja, era a formação de mão de obra qualificada para a lavoura.

O ensino profissional agrícola, principal finalidade dos Aprendizados, seria ministrado ao longo de dois anos. Os cursos seriam organizados ao longo de quatro semestres, havendo dois meses de férias, adaptando-se às condições climáticas de cada região onde fossem implantados.

Dois aspectos podem ser inferidos dessa possibilidade de adequação ao clima das regiões. O primeiro deles diz respeito à falta de um ca-

lendário nacional para o desenvolvimento dos cursos. Não havia uma previsão de em qual mês se deveria começar e terminar as aulas nos estabelecimentos. Isto remete a outro aspecto, a observância das peculiaridades locais na organização do calendário escolar.

Essa flexibilização do calendário também era auspiciosa para atender aos ciclos produtivos regionais, visto que boa parte dos alunos que compunham a clientela dos Aprendizados auxiliava os pais nos momentos da colheita. Desta forma, caso o calendário não contemplasse esse aspecto, ou seja, essa peculiaridade local, havia um grande risco de os alunos não poderem frequentar as aulas.

Apesar de não possuir um calendário único para todos os estabelecimentos, o governo federal impunha um programa unificado para os dois anos de duração dos cursos, ocupando-se o primeiro com cinco lições e o segundo ano com oito lições. O programa era composto de trabalhos práticos e noções elementares, que, diante das possibilidades, deveriam ser ministradas durante os trabalhos a que elas se referiam, como forma de “esclarecer e guiar os alunos para a melhor execução deles” (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Apesar da divisão das lições a serem passadas para os alunos em dois anos, buscava-se que estes participassem de todas as atividades realizadas nos estabelecimentos, mesmo aquelas que não fizessem parte das lições correspondentes a sua série. Desta forma, o regulamento previa que os alunos do primeiro ano, além dos trabalhos que fossem da sua competência, participassem como auxiliares dos trabalhos efetuados pelos alunos do segundo ano.

O programa previsto para os Aprendizados atendia fielmente aos seus objetivos, iniciando os alunos nos conhecimentos agrícolas, zootécnicos e das indústrias rurais:

**Quadro 7 - Programa dos Aprendizados Agrícolas Federais**

Ano	Lição	Noções elementares e trabalhos práticos
1º	1ª	Estudo do solo, subsolo e de suas propriedades físico-químicas. Diferenciação das terras de cultura, sua composição, análise física das terras, rochas comuns à região e terras a que dão origem, terras de transporte, coleta de amostras de terra para análise.
	2ª	Estrumes, adubos e corretivos, suas aplicações, conforme a natureza das culturas e dos terrenos, preparação, conservação e modo de distribuição dos estrumes.
	3ª	Preparação das terras de cultura, instrumentos empregados, desmontagem e montagem dos instrumentos agrícolas, estudo comparativo desses instrumentos, substituição de peças, conservação e reparos. Desbravamentos dos terrenos e suas operações. Drenagem, saneamento, dessecação e irrigação.
	4ª	Estudo prático das sementes. Determinação das sementes de plantas úteis e nocivas. Classificação, ensaios e análise das sementes; identificação, pureza e poder germinativo. Seleção e conservação. Processos de semeadura e operações ulteriores. Instrumentos e utensílios empregados.
	5ª	Noções gerais sobre a planta e suas diferentes partes. Observações sobre as diversas fases da vida vegetativa. Agentes naturais da vegetação e papel de cada um deles. Ação dos estrumes, adubos e corretivos. Princípios imediatos e fundamentais das plantas. Métodos de reprodução das plantas. Instrumentos, utensílios e ingredientes empregados. Variedades de enxertos e sua aprendizagem.
2º	1ª	Continuação e recapitulação das noções teóricas e dos trabalhos práticos do ano anterior.
	2ª	Cuidados que devem ser proporcionados às plantas durante a marcha geral da vegetação. Amanhos e lavouras. Moléstias das plantas, suas causas, profilaxia e tratamento. Pragas e plantas nocivas, meios de combatê-las. Inseticidas e fungicidas, processos e meios de aplicação.
	3ª	Culturas regionais, culturas novas, horticultura, fruticultura, jardinocultura, floricultura, práticas e material empregado.
	4ª	Preparação e apropriação dos terrenos para as diversas variedades de plantas frutíferas. Escolhas das árvores e arbustos, plantação, transplantação, cuidados essenciais, poda em geral, tratamento das raízes. Adubação e lavouras anuais. Escolha de árvores próprias para arborização, cultura e educação das mesmas e das plantas frutíferas. Viticultura. Moléstias, sua profilaxia e tratamento, parasitas e insetos nocivos, meios de combatê-los. Aves, insetos e outros animais úteis. Colheita, conservação, embalagem, transporte e comércio de frutas, modos de utilização (destilação, frutas secas, em compotas, etc.).
	5ª	Prática de silvicultura. Conservação e exploração das florestas, plantio e replantio, estudo da estrutura das árvores, sua composição, qualidades técnicas das madeiras brasileiras. Época de corte, tratamento, conservação transporte e comércio das madeiras. Exploração das essências florestais segundo seus diferentes usos. Cultura das plantas têxteis da zona e outras que possam ser utilizadas. Preparação das fibras, estudo de suas qualidades técnicas e de suas aplicações, embalagem e comércio das fibras.

6 <sup>a</sup>	Colheita, armazenagem e conservação das colheitas e dos produtos agrícolas. Aparelhos, instrumentos, utensílios e instalações destinados a esse serviço. Beneficiamento dos produtos agrícolas. Exterior dos animais domésticos, organização geral e suas funções.
2 <sup>o</sup> 7 <sup>a</sup>	Criação, alimentação, higiene dos animais domésticos, profilaxia e tratamento de moléstias, pragas e animais nocivos. Estudo das diferentes raças. Raças nacionais e estrangeiras, métodos de aclimação, multiplicação e melhoramento, valor comparativo das forragens. Raças leiteiras. Estudo do leite, fabricação do queijo e da manteiga. Indústrias rurais próprias da zona, indústrias novas, fabricação de farinhas, féculas, pastas, licores, óleos, frutas conservadas, produtos de destilação, beneficiamento de princípios imediatos.
8 <sup>a</sup>	Construção das pequenas estruturas rurais, material empregado, instalações para as diferentes raças de animais, cuidados higiênicos, prática de levantamento de plantas, noções elementares sobre economia rural, sindicatos e cooperativas, contabilidade agrícola.

Fonte: BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910.

O programa previsto para os Aprendizados tinha uma nítida hierarquização dos conteúdos, começando pelo estudo do solo, da preparação da terra, da escolha de sementes, dos cuidados com as culturas, como relação ao conhecimento agrícola, ocorrendo da mesma forma nos conhecimentos zootécnicos e das indústrias rurais. A disposição hierarquizada dos conteúdos é ressaltada a partir do instante em que o regulamento dispunha de uma revisão das noções teóricas e práticas ao início do segundo ano.

É importante destacar que na última lição do segundo ano os alunos teriam noções elementares de sindicalismo e cooperativismo, uma das cinco bandeiras defendidas pela Sociedade Nacional de Agricultura como fundamentais para a regeneração agrícola nacional (MENDONÇA, 1997). Desta forma, a incursão na mente dos jovens de práticas associativas, como a criação de sindicatos e cooperativas, responderiam aos anseios dos membros da SNA.

Ainda com base no programa dos Aprendizados, depreende-se uma hegemonia de noções elementares e trabalhos práticos voltados para o conhecimento relativo à agricultura. Deste modo, todas as cinco lições do primeiro ano e as cinco primeiras lições do segundo ano

referem-se exclusivamente a questões relacionadas à lavoura, isto é, à agricultura, isto corresponde a aproximadamente 76,92% dos conteúdos previstos, restando apenas 23,08% para os conteúdos relacionados à zootecnia e às indústrias rurais.

Tal fato demonstra que a função dos Aprendizados era formar mão de obra para a lavoura, ficando o ensino da zootecnia e dos conhecimentos relativos às indústrias rurais secundarizado na estrutura prevista.

Como complemento aos conteúdos programáticos, servindo para reforçar as atividades desenvolvidas nos Aprendizados, os alunos que realizavam excursões a propriedades agrícolas, mercados, feiras, museus e jardins deveriam apresentar ao professor responsável um memorial contendo suas observações, uma espécie de relatório de viagem técnica. Isto fazia com que tais momentos se configurassem como uma ferramenta pedagógica, de aprendizado.

Esses momentos de excursão, como já dito anteriormente, faziam parte dos princípios estabelecidos pelo método intuitivo, baseado no pensamento de John Dewey, de acordo com o qual os alunos praticariam o que posso denominar de uma “experiência reflexiva”, pois levava os alunos a tentar estabelecer uma “ponte” entre os conteúdos trabalhados nos Aprendizados e o cotidiano. Para Dewey, a atividade intelectual torna o ato de pensar uma experiência própria;

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se (DEWEY, 1959, p. 159, grifos do autor).

Ainda com base em Dewey, infiro que ao levar os alunos para espaços onde as práticas agrícolas estavam representadas, seja no seu processo (propriedades agrícolas), no seu produto (mercados, feiras, jar-



dins), seja de forma expositiva (museus), os professores respondiam aos princípios deweyanos relativos à experiência. O primeiro deles é o do *continuum* experiencial, em que as experiências presentes sustentam-se nas experiências passadas e modificam, de algum modo, as experiências futuras (DEWEY, 1976). E o segundo é o princípio de interação, em que ocorre um diálogo entre as condições objetivas e as condições internas, produzindo o que Dewey chama de situações, que são vivenciadas por todas as pessoas em suas interações com os objetos e outros indivíduos:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...]. O meio ou o ambiente [...] é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso (DEWEY, 1976, p. 37).

De acordo com o pensamento deweyano, caberia ao professor identificar o ambiente que, interagindo com as necessidades e capacidades dos alunos, pudesse produzir uma boa experiência educativa. Desta forma, a produção de memoriais por parte dos alunos poderia demonstrar aos professores se as excursões aos locais escolhidos tinham ou não se configurado em uma boa experiência.

Como as atividades desenvolvidas nos Aprendizados eram eminentemente práticas, assim como nas escolas práticas, os exames dos alunos, quer fossem os parciais, quer fossem os finais, evidenciavam a capacidade de execução das atividades agrícolas, levando-se em consideração a aquisição das modernas técnicas agrícolas. E ao final do curso os alunos receberiam um certificado de capacidade em trabalhos práticos de agricultura, cabendo-lhes, segundo o regulamento, a preferência nos cargos do MAIC que estivessem relacionados a tais conhecimentos.

Outra forma de estimular a matrícula dos alunos e o empenho nas atividades desenvolvidas nos Aprendizados era a preferência, por parte dos concluintes, pela aquisição de lotes nos Centros Agrícolas; e aqueles

que se distinguíssem em conduta e aproveitamento nos estudos poderiam receber gratuitamente um lote por parte do Governo Federal.

Esse era o aparato legal em que foram constituídos os primeiros Aprendizados Agrícolas Federais. Contudo, sabemos que há um distanciamento entre o propalado, ou seja, aquilo que está expresso na lei, e o real, a forma como a lei se materializa.

### Considerações finais

A lei nº 8.319 organizou todos os níveis de ensino, dando origem às instituições de ensino agrícola primário, denominadas Aprendizados Agrícolas. Estas instituições deveriam capacitar, sobretudo, os filhos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, inculcando modernas técnicas agrícolas que criassem novas formas de relacionamento entre “homem e terra”, constituindo-se, assim, num ideal civilizatório. Além de atender a uma clientela formada por jovens entre 14 e 16 anos, os Aprendizados criaram cursos para educação de adultos, buscando interferir na formação dos trabalhadores que já atuavam no campo. Além disso, davam suporte técnico aos fazendeiros nas regiões onde se localizavam, distribuindo mudas de plantas, sementes, disponibilizando máquinas agrícolas, animais reprodutores, dentre outros instrumentos que pudessem dinamizar as culturas da localidade.

Havia, ainda, nos Aprendizados a possibilidade de ofertar cursos abreviados voltados para especificidades na condução das propriedades agrícolas, dando aos alunos a certificação correspondente à atividade aprendida. Outra peculiaridade dessas instituições de ensino agrícola era a oferta de cursos de formação profissional voltados para as mulheres, destinando-lhes o aprendizado das chamadas indústrias rurais, tais como o fabrico da manteiga, do queijo, de compotas de doces, dentre outras atividades que agregavam valor aos produtos agrícolas.

Os Aprendizados disponibilizavam, também, cursos primários destinados essencialmente a ensinar os rudimentos da leitura, escrita

e as operações matemáticas aos alunos que procuravam essas instituições, pois era grande o contingente de analfabetos que procuravam os estabelecimentos. Nesses cursos merece destaque a presença de mulheres frequentando as aulas juntamente com os homens, o que não era muito comum para a época.

Para responder a seu ideal formativo, os Aprendizados tinham, basicamente, três seções: a de agricultura, a de zootecnia e a de indústrias rurais. Contudo, apesar de no discurso legal ressaltar-se a equidade na aprendizagem desses três ramos, o que se via de fato era um claro direcionamento às práticas relacionadas à agricultura, o que era demonstrado a partir do próprio programa de curso das instituições, o qual reservava mais da metade do curso para a aprendizagem de práticas agrícolas.

## Referencial Bibliográfico e Fontes de Pesquisa

BRASIL. Decreto nº 8319, de 20 de outubro de 1910. Cria o ensino agrônômico e aprova o respectivo regulamento. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional), 1944. Disponível em: <<<http://www.senado.gov.br/sicon>>>.

BRASIL-RMAIC. *Relatório do ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao presidente da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1910.

CONCEIÇÃO, J. T. da. **A pedagogia de internar**: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão - SE (1934-1967). 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2007.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

D'UTRA, Gustavo. **O Ensino Agrícola nos Estados Unidos e em alguns países da Europa**. SP, 1908.

ELIAS, N. **O Processo civilizador**: uma história dos costumes v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, A. G. B. de. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED. (Coleção: Educação é História 3), 2003.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

MENDONÇA, S. R. de. **O ruralismo Brasileiro (1888 – 1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

PALMADE, G. **Os métodos pedagógicos**. São Paulo: EDIPEC, 1959.

PEREIRA, B. M. **Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MS, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2008.

RESENDE, F. M. O método intuitivo em Minas Gerais na primeira república. In: LOPES, A. A. B. de M.; GONÇALVES, I. A.; FARIA Filho, L. M. de. e XAVIER, M. do C. (org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002, p. 440-449.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

# ALFREDO MONTES (1877-1906): O EDUCADOR E O SEU LEGADO

■ Simone Silveira Amorim

## Introdução

Existem algumas formas de “deixar” registros de memória, especialmente quando pensamos nas pessoas que já viveram e que, de formas diferentes, marcaram a sociedade. Alguns desses registros são feitos nomeando-se ruas, pontes, prédios, escolas com nomes de indivíduos em um esforço de os personificar, dar uma identidade.

Sergipe segue essa mesma tradição ao nomear avenidas e ruas como Barão de Maruim, Hermes Fontes, Heráclito Rollemberg, Francisco Porto, Pedro Paes Azevedo; da mesma maneira pontes, escolas, parques foram nominados após governadores, políticos, presidentes, juízes, professores. É possível citar nomes de escolas como Gonçalo Rollemberg Leite, Freitas Brandão, Ofenísia Freire, José Olino, Bilac Pinto, Alfredo Montes. Mas quem foram eles? Por que seus nomes foram escolhidos para nomear instituições educativas? Quais foram suas contribuições para a sociedade? Qual o seu legado?

A fim de responder essas perguntas a respeito do Professor Alfredo Montes serão apresentados neste capítulo aspectos da sua trajetória pessoal e profissional, tendo em vista a perspectiva da abordagem biográfica, aqui compreendida como estratégica metodológica que visa a reconstruir a história de um indivíduo lançando mão dos registros a seu respeito. Assim, não se tem a intenção de escrever uma biografia

de vida ou mesmo profissional, mas apresentar o indivíduo da forma como as fontes históricas o mostram, escrevendo sua história com os registros deixados pelo tempo, como peças de um quebra-cabeça incompleto e há muito esquecido, permitem mostrar.

Assim, as atas da Congregação do Atheneu<sup>1</sup>, notícias de jornais, inventário, além de fontes bibliográficas serão tomadas como peças para fazer surgir a imagem histórica que permita compreender quem foi o Professor Alfredo Montes, identificando o seu legado para a história da Educação em Sergipe, sendo este o objetivo deste capítulo. O ano de 1877 marcou sua aprovação no concurso para exercer a prestigiosa cadeira de inglês e o de 1906, a sua morte, que também encerrou a sua carreira docente.

A fim de alcançar esse objetivo, a categoria de intelectual de Sirinelli (1996, p. 242) será tomada aqui, sendo que o autor apresenta duas concepções distintas: “[...] uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento” (SIRINELLI, 1996, p. 242). Tendo em vista o fato de que Alfredo Montes ocupou a cadeira de inglês do Atheneu, sendo uma instituição de ensino secundário, seus professores são inseridos no primeiro caso, já que, no segundo, considera-se o envolvimento do indivíduo nos problemas cotidianos e na vida da sua cidade.

Antes de passar no concurso e assumir a cadeira de Inglês, em 22 de junho de 1877, Alfredo Montes exerceu o cargo de chefe de seção da Secretaria de Governo, o que concedeu a ele prestígio na sociedade sergipana. Os anos que se seguiram à sua posse serviram como cenário em que ele devotou seus esforços para incorporar o *habitus* de professor de inglês que, segundo Bourdieu, “[...] é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que

---

1 As denominações do Atheneu Sergipense, ao longo do tempo, serão mantidas de acordo com o registro que foram feitos nas fontes utilizadas.

estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (BOURDIEU, 1996, p. 144).

O concurso, a sua ação docente, sua participação ativa nas demandas surgidas a partir das reuniões da Congregação do Atheneu, sua participação política, as tensões por ele vivenciadas, sua morte e as homenagens póstumas serão objeto deste capítulo a fim de apresentar Alfredo de Siqueira Montes como uma figura de importância significativa no processo de valorização da profissão docente, tendo sua imagem de professor sido utilizada, após a sua morte, com o intuito de reforçar a representação de que os docentes do Atheneu possuíam qualidades profissionais de alto nível, mas também pessoais, essenciais ao ensino das novas gerações.

## 1. O despertar de um professor: ação docente e tensão educacional

O ano de 1877 trouxe no seu bojo a necessidade da realização de concurso para preencher a cadeira de Lente de inglês do Atheneu Sergipense. O último concurso para essa cadeira havia ocorrido em fevereiro de 1873, tendo sido ocupada por Ascendino Angelo dos Reis, porém, em janeiro de 1877, ele assumiu a de História, ficando novamente vaga a de Inglês. Assim, a Congregação se reuniu no dia 5 de junho a fim de selecionar os temas que seriam objeto do processo de seleção dos candidatos: Ascendino Angelo dos Reis, Raphael Arcanjo de Moura Mattos e Pedro Pereira de Andrada compuseram a comissão organizadora.

Importante destacar que os concursos docentes têm origem europeia e surgiram nas universidades da Idade Média, no século XIII (LE GOFF, 1988). As provas, em suas etapas, a serem realizadas pelos candidatos, tornam-se documentos que comprovam a aptidão necessária e exigida pelo poder público como forma de legitimação da profissão docente. “O edital representava um documento e o primeiro instrumento de estratégia para a seleção dos professores. Fazia-se saber a oferta colocada a concurso nas vilas, povoações, data e local de realização do édito.” (FERREIRA, 2016, p. 66).

O concurso teria três fases: dissertação, exame escrito e oral, sendo que passariam para as duas últimas os aprovados na dissertação. Para esta, os candidatos poderiam escolher um dos temas elencados pela comissão organizadora, que também funcionaria banca examinadora, e teriam quinze dias para o desenvolver. Os critérios avaliativos seriam o mérito e o merecimento, sendo o resultado dado no mesmo dia da realização do concurso. Os temas objeto do texto escrito diziam respeito ao uso normativo da língua inglesa, além do conhecimento cultural e histórico dela, inserindo-se expressões idiomáticas e regionalismos.

No dia do concurso, 22 de junho de 1877, além dos organizadores, estavam presentes Antonio Diniz Barreto, Geminiano Paes de Azevedo, Tito Augusto Souto d'Andrade, Brício Mauricio de Azevedo Cardoso, secretário da Congregação, e Pelino Francisco de Carvalho Nobre, Diretor da Instrução Pública. Ascendino procedeu à arguição de Hormindo de Leite Mello, estudante do 5º ano de Medicina na Bahia, e Alfredo Montes, Chefe de Seção da Secretaria do Governo, sobre suas respectivas teses por quarenta e cinco minutos. Tendo os outros dois avaliadores declarado estar satisfeitos com as respostas, os candidatos foram aprovados para as próximas etapas.

Solicitou-se que eles escrevessem a versão do português para inglês de um trecho da *Selecta*, dando-se o tempo de duas horas para conclusão da tarefa. Em seguida, durante meia hora, o professor Ascendino, presidente da banca, questionou-os sobre a respeito dos textos resultantes da etapa, sendo concedido aos candidatos o direito de recíproca. Encerraram-se as atividades e foi dada a continuidade no dia seguinte.

Para a realização do exame oral, era preciso sortear um tema para que os candidatos fizessem a versão de trechos clássicos em inglês, sendo logo após arguidos por Ascendino, seguindo-se à recíproca entre eles. Nesta etapa, ocorreu um momento de tensão entre os concorrentes e Alfredo Montes acusou Hormindo Melo de “ser uma pessoa sem modos” e questionou a “capacidade de suas perguntas”. Disse, ainda, não estar disposto a “tolerar” os seus maus modos, recusando-se a questioná-lo,



além de permanecer calado ao arguido por Hormindo. Voltou-se para a Congregação solicitando que o considerasse como “ignorante” no que dissesse respeito às suas perguntas. Hormindo de Leite Melo, reagiu à situação requisitando o direito de ficar calado, mas foi informado que o concurso teria que ser anulado, se não concluísse seus questionamentos. Ele continuou por mais quinze minutos, mas abdicou do resto do tempo previsto para finalizar essa etapa (AMORIM, 2009).

A disputa pela prestigiosa posição de Lente do Atheneu Sergipense deu espaço a um momento de tensão educacional onde os envolvidos agiram e reagiram na perspectiva de se inserirem oficialmente em um campo que lhes conferiria o *habitus* de professor de instituição de ensino secundário, pois assumiria oficialmente uma profissão, entendida por Nóvoa (1987, p. 49) como um “conjunto de interesses que se relacionam com o exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo extrai seus meios de subsistência [...]”. Assim, o momento do concurso definiria não somente a retribuição pecuniária necessária à sobrevivência na sociedade, garantindo moradia, alimentação, vestuário, dentre outras benesses, mas os alçariam ao patamar dos que são respeitados e considerados, também, como intelectuais. Assim, tensão educacional se constitui como

O movimento de ação e reação dos sujeitos envolvidos no processo educacional diante de situações postas diante deles e que os impelem a reagir tomando atitudes que são uma reação direta, mas nem sempre explícita, ao ato que a causou. São elas que contribuem para a delimitação de fronteiras entre o que é aceitável, ou não, e que definem seus comportamentos no âmbito profissional (AMORIM, 2014, p. 5)

Seguindo-se o rito determinado para o concurso, a Congregação, em sessão secreta, deliberou sobre o “mérito absoluto” de cada um deles. O resultado foi que cada um deles obteve sete esferas brancas e uma preta, caracterizando-se em empate. A seguir, houve um novo proce-

dimento para os avaliar quanto ao critério do “mérito relativo”. Hormindo de Leite Melo obteve duas esferas brancas e seis pretas e Alfredo Montes sete brancas e uma preta, sendo este aprovado no concurso, depreendendo-se que a Congregação apoiou a sua atitude. Esses registros possibilitam as “[...] condições de assimilar os critérios de validação do certame, conforme as exigências para o exercício do cargo e, principalmente, as reflexões acerca da configuração da profissão docente [...]” (FERREIRA, 2016, p. 69).

As fontes consultadas não deixam entrever o que especificamente causou a reação de Alfredo Montes, mas é provável que o fato dele ser Chefe de Seção da Secretaria de Governo e ser sergipano tenha influenciado na decisão dos avaliadores e, conseqüentemente, no resultado do concurso. Ressalta-se que, ao permanecer em silêncio, ele não finalizou adequadamente o processo recíproca, não dando ao seu concorrente a mesma oportunidade. Ademais, o mérito “absoluto” parece dizer respeito à capacidade, conhecimento linguístico dos dois candidatos, sendo o “relativo” mais subjetivo. Alfredo Montes obteve a simpatia dos examinadores ao receber um número expressivo de esferas brancas, comparado com Hormindo de Leite Melo, assumindo vitaliciamente a função de Lente do Atheneu Sergipense.

Alfredo Montes tomou posse no dia três de julho, estando presentes ao evento o Presidente da Província, José Martins Fontes, o Diretor da Instrução Pública, Pelino Francisco de Carvalho Nobre, além dos demais lentes do Atheneu, intelectuais, professores, políticos, além da população sergipana (Ata da Congregação do Atheneu, 1877).

Durante sua carreira Alfredo Montes teve vida acadêmica ativa, sua assinatura pode ser identificada em diversas sessões da Congregação. Ele participava habitualmente de comissões e uma delas foi formada em 26 de abril de 1888, na ocasião, o Presidente da Província fez consulta para saber o que estava motivando os alunos a faltar às aulas do 1º grau. O professor Olyntho Rodrigues Dantas indicou quatro outros integrantes da Congregação para, junto com ele, elaborar e apresentar parecer dan-

do resposta à consulta, sendo eles: Pedro Pereira de Andrada, Geminiano Paes de Azevedo, Alfredo Montes e Raphael Arcanjo de Moura Mattos.

Dentre os motivos identificados para o baixo número de alunos frequentando as aulas foram identificados pela comissão o “desleixo” da educação doméstica, a aprovação de alunos submetidos a exames gerais de preparatórios por solicitação do Governo, o baixo nível de exigência das bancas examinadoras, a crise financeira que afetava todos os níveis da sociedade, o comportamento inadequado dos alunos da Escola Normal, dentre outros (Ata da Congregação do Atheneu, 1888, p. 48).

Quantos aos exames preparatórios, os estudos no nível secundário apenas reproduziam “[...] os programas e pontos determinados pelo Governo para os exames realizados em todo o País.” (SANTANA, 2020, p. 92), portanto, a importância da cadeira estava diretamente ligada ao fato de ela ser objeto do exame. Assim, “o curso preparatório representava a ascensão social de que dispunha a maioria dos jovens para alcançarem as Academias do Império.” (GALLY, 2020, p. 82). Daí a importância de se identificar o motivo pela baixa procura pelas famílias sergipanas para matricular seus filhos na, então denominada, Escola Normal.

As dificuldades financeiras, segundo o relatório, impactavam não somente as famílias dos estudantes que por conta dessa questão deixavam de estudar na Escola Normal, mas também no sustento dos seus professores que acabavam por procurar outras formas de sustentar suas próprias famílias, buscando “negociantes” ou “capitalistas” para pedir dinheiro emprestado, especialmente quando não recebiam seus salários e se viam forçados a isso pela necessidade. Diante deste cenário, a comissão colocou em questão a independência e a objetividade da avaliação dos integrantes de banca examinadora, deixando entender que eles eram procurados pelos que lhes emprestavam dinheiro, intercedendo por estudante que estava se submetendo a exame. “Pode ser severo em seus princípios quem a todo momento é forçado a recorrer ao auxílio de outrem?” (Ata da Congregação do Atheneu, 1888, p. 49).

Talvez naquele momento Alfredo Montes não estivesse falando de si mesmo, mas em quatro de julho de 1903, 20 de abril de 1904, 10 de dezembro do mesmo ano e em seis de janeiro de 1905 ele fez empréstimos à sua cunhada e comerciante, Ana Margarida do Prado Montes, perfazendo o total de três contos de réis (3:000\$000), valor que foi arrolado no seu inventário (AMORIM, 2009, p. 101)

A comissão estava preparando um documento para ser apresentado oficialmente ao poder público, na pessoa do Presidente da província, assim, os integrantes da comissão se colocavam na posição de tencionar esse momento, buscando a solução desse tipo de problema e demonstrando a insatisfação da categoria quanto ao valor dos salários com o qual eram recompensados pela dedicação à instrução pública secundária, bem como pelos investimentos realizados na preparação intelectual a fim de assumir a posição de Lentes daquela instituição. Nesta perspectiva, é possível “[...] considerar que várias gerações de intelectuais se envolveram na dupla empreitada de compreender a realidade social e atuar sobre ela, seja por dentro do aparelho de Estado, seja priorizando a crítica e exercitando a oposição ao status quo estabelecido (XAVIER; BAHIA, 2014, p. 115).

Bricio Cardoso criticou o trabalho realizado pela comissão e discordou de todo o parecer. Além disso, Manuel Francisco de Oliveira e Inácio de Souza Valadão divergiram em relação às partes que, segundo eles, ofendiam o Governo Geral e Provincial. O Diretor da Instrução, Pelino Francisco de Carvalho Nobre, disse que também gostaria de fazer algumas restrições. Após todas essas considerações, foi feita votação, tendo sido o parecer aprovado.

Os fatos ocorridos nesse cenário educacional explicitam as divergências internas à Congregação que contribuíam para a incorporação e fortalecimento do *habitus* profissional evidenciavam a função intelectual do Lente do Atheneu. O tensionamento a partir das divergências contribuíam para delimitar o que, na perspectiva dos membros, o que se constituía como aceitável ou não, definindo os comportamentos de cada um deles, no âmbito profissional.

As atas também demonstram que os professores, de maneira contumaz, tinham que lidar com o comportamento inadequado dos alunos que agiam com desrespeito, atentando inclusive contra a integridade física e moral dos Lentes que eram desrespeitados e, por chamar a atenção deles, eram vitimados por “armadilhas”. A fim de tentar controlar a situação, por vezes, as aulas eram suspensas, também se solicitava que providências fossem tomadas pelo poder público, sem sucesso. Essa situação foi registrada em Ata:

O Senhor Alfredo Montes e o Doutor Andrade, aquelle por escripto, este pessoalmente, já solicitaram providencias para serem chamados á ordem os seus perturbadores; mas, nem o officio de um á Directoria Geral, nem a requisição do outro a propria Presidência da provincia, alcançaram desta resultado algum. Enfim, tudo attesta o abandono a que foi datado o estabelecimento de educação superior desta provincia, sem que uma providencia surgisse demonstrando, ao menos, bôa vontade de corrigir taes abusos (Ata da Congregação do Atheneu, 1888, p. 49).

Foi possível observar que o *habitus* de professor de inglês do Atheneu foi construído durante a carreira docente de Alfredo Montes, que se inseriu de maneira efetiva nas ações burocráticas da função de Lente a partir do momento em que assumiu a cadeira através do concurso. Lidar com as tensões inerentes à função que precisava exercer, a partir dos seus posicionamentos e engajamento o levou a ser convidado a agir para além da sala de aula, dos muros da instituição de ensino secundário que lhe conferia prestígio.

Assim, em 30 de dezembro de 1889, Alfredo Montes, Gumercindo Bessa e Thomas Diogo Leopoldo foram convidados a compor uma comissão que precisaria orientar Felisbelo Freire, Presidente da Província, na reforma educacional a ser realizada sua administração. Eles precisariam propor melhor método educacional a ser utilizado nas escolas de primeiro grau; os livros a serem adotados; diretrizes mais eficientes para levar os professores a exercer

com dignidade suas funções. Além disso, precisariam indicar caminhos para retirar das salas de aula professores que não estivessem habilitados para exercer a função, respeitando direitos adquiridos, sem implicar em aumento de gastos para o Estado. Porém, a comissão se desentendeu no que dizia respeito a aspectos importantes da reforma a ser implantada:

[...] a obrigatoriedade do ensino elementar, a educação dos sentidos e a adoção de método objetivo nas escolas primárias, a elevação do nível intelectual e moral dos professores, o ensino profissional, a severa fiscalização do magistério e a divisão das escolas em rústicas e urbanas, sendo estas subdivididas em 1º e 2º graus (NUNES, 1984, p. 178).

Gumercindo Bessa se retirou oficialmente da Comissão, após um mês de trabalho, por discordar dos direcionamentos que seriam dados a alguns dos pontos mencionados, sendo substituído por Felinto Elysio do Nascimento. Felisbello Freire apresentou à sociedade sergipana a Reforma, sendo oficializada pelo Decreto de 14 de março de 1890, tendo como base diversos pontos propostos pelo projeto educacional em que o professor Alfredo Montes estava envolvido (AMORIM, 2009). A importância dessa reforma estava na sua originalidade, tendo antecedido a de Benjamim Constant, para a Capital Federal (NUNES, 1984).

Figura 1: Jazigo da família de Alfredo Montes



Fonte: Cemitério Santa Isabel. Aracaju, 2006

A sessão extraordinária que ocorreu em 2 de agosto de 1906 foi convocada para anunciar oficialmente o falecimento de Alfredo Montes no dia anterior, de infecção intestinal. As aulas foram suspensas por três dias em respeito ao passamento de “um dos mais conspícuos membros do magistério sergipano”. Seu corpo foi enterrado em túmulo alugado, sendo seus restos mortais depositados no jazigo tipo carneiro adquirido pela família em 11 de agosto de 1912, após o falecimento do seu filho, Alfredo Montes Junior, em 13 de janeiro de 1912, também professor. Segundo os registros do cemitério, os restos dos dois foram depositados no mesmo jazigo, por isso foi feita apenas a inscrição “ALFREDO MONTES”, sem datação, referindo-se ao pai e ao filho.

## 2 Reconhecimento profissional: percepções da memória

Alfredo Montes alcançou reconhecimento profissional póstumo. Foram escritos necrológicos, publicados em jornais; texto biográfico, em Almanaque; além de discursos feitos em sua homenagem, também publicados em jornais. Alguns desses se constituíram como tentativas de repor sua imagem em circulação, a fim de que ela fosse utilizada como estratégia de resistências diante de conjunturas posteriormente vivenciadas no cenário educacional em Sergipe.

O nome de um indivíduo confere a ele um modo singular de identificação social duradoura, especialmente no campo em que ele tem a possibilidade de intervir a partir de suas funções na sociedade, deixando seus registros de memória nos espaços sociais através do tempo, a partir de ritos públicos, solenes que o nomeiem construindo sua identidade e se constituindo em “[...] uma perfeita descrição oficial dessa espécie de essência social, que transcende as flutuações históricas, que a ordem social institui através do nome próprio [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 79). Assim, registros em currículo, biografia ou mesmo necrológico, representam o indivíduo de maneira provisória, mas trazendo com eles a possibilidade de ser definitiva.

Um dos necrológicos publicados em jornal após o falecimento de Alfredo Montes foi escrito por Joaquim do Prado Sampaio Leite que iniciou sua despedida citando trecho de poesia de Tobias Barreto: “Não sei, quem é que não sabe; Numa lágrima sentida; Alliviar-se da vida; Que pesa no coração?” (Alfredo Montes. In: O Estado de Sergipe. Aracaju. 05 de agosto de 1906. Ano IX. nº 2257. p. 2. col. 4-5). Ao rememorar a sua história da vida, dividiu-a em dois capítulos:

[...] o primeiro dizia respeito ao intelectual modesto, dedicado ao desenvolvimento espiritual de Sergipe através dos ensinamentos transmitidos aos seus discípulos que, segundo Joaquim do Prado Sampaio, o adoravam. O segundo capítulo referia-se ao seu foro íntimo, sendo Alfredo Montes descrito como possuidor de uma afetuosidade modestamente encantadora e generosa, idolatrando a sua família e a sua terra natal, e como ele era um indivíduo que não possuía outras aspirações senão descansar e recuperar suas forças que foram gastas no seu trabalho contínuo (AMORIM, 2009, p. 175).

Quanto aos discursos, tinham como objetivo homenagear intelectuais, pessoas falecidas, eram proferidos durante a inauguração de monumentos, escolas, aposição de retratos ou bustos de intelectuais, tendo intenções laudatórias ou para defender pontos de vista, sendo enunciados, inclusive em praças públicas, tribunas etc. a depender do público-alvo a ser atingido. Da mesma maneira a troca de elogios era uma prática recorrente, no XIX, sendo esses textos publicados em biografias e artigos que veiculavam nos jornais. Expressões como “intemerato cidadão”, “varão de Plutarco”, “espírito adeantado e culto”, “efígie gloriosa”, dentre outras, eram utilizadas a fim de ressaltar qualidades, pois “qualificar de gênio o intelectual amigo era quase tão trivial como uma regra de polidez” (SOUZA, 2001, p. 149).

Em 1910, quatro anos após a morte de Alfredo Montes, alunos do Atheneu Sergipense se cotizaram a fim de obter os recursos necessários para que o retrato de Alfredo Montes fosse pintado por Galdino Bicho,



artista respeitado e reconhecido pelos sergipanos. A tela foi colocada no salão nobre, tendo um evento sido organizado para tal. O jornal estudantil *O Necdalus* registrou como tenho sido 18 de maio de 1910 o dia que marcaria a história da instituição de ensino, pois seria dado “[...] ao nosso Atheneu a tela que contém os traços do educador severo e do homem recto e justo que foi ALFREDO MONTES, iniciando, assim, a reconquista dos nossos ex-professores” (Alfredo Montes. In: *O Necdalus*. Aracaju. 18 de maio de 1910. Ano II. nº 29. p. 1. col. 1-3).

Ressalta-se que, “nos diferentes tempos e sociedades, o ato de festejar teve significados, funções e sentidos distintos, utilizando-se de uma estrutura semelhante para finalidades díspares” (CÂNDIDO, 2015, p. 229). Ao utilizar um nome para representar uma categoria como uma ação supostamente desinteressada, invocando as virtudes, essa ação se mostra eivada de intencionalidade, especialmente quando invoca as virtudes de um em favor de seus pares. Dessa forma, quando as representações oficiais daquilo que um homem é oficialmente em um espaço social dado tornam-se *habitus*, elas se tornam o fundamento real das práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 152).

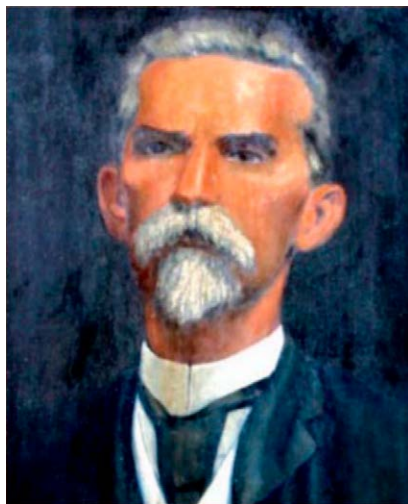
A memória não guarda registros somente de pessoas e acontecimentos, mas também de lugares de apoio a ela. A escola, onde comemorações são realizadas com o objetivo de rememorar ou registrar fatos vividos por um personagem ou que foram vivenciados por seus contemporâneos, guarda “[...] acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer”. A afixação de retratos, na função de monumento aos mortos, como elemento da relembração de um personagem que marcou o seu tempo, liga-se à comemoração para fortalecer a memória (POLLAK, 1992, p. 201-202).

Um episódio foi descrito por Carvalho Neto em discurso proferido quase quarenta anos após a morte de Alfredo Montes, em 1 de setembro de 1945, na solenidade em que o retrato a óleo dele foi pendurado nas paredes no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Dizia respeito a uma aula de Inglês ministrada no Ginásio Sergipense, dirigido por Al-

fredo Montes Junior, filho mais velho de Alfredo Montes. Carvalho Neto descreveu que se distraiu a olhar o vapor Esperança, que navegava sobre as águas calmas do rio, podendo ser visualizado através da janela. Ao verificar a desatenção do aluno, o professor Alfredo Montes interrompeu a aula e aguardou, em silêncio, que aluno voltasse a prestar atenção. De acordo com Carvalho Neto, essa teria sido uma situação relativamente corriqueira se o professor não agisse de maneira pouco usual para a época, pois “dera-me o acatado mestre, com o seu silêncio intencional, uma reprimenda de luvas de pelica...” (CARVALHO Neto, 1945a, p. 17).

Para Elias (1994), o rosto se constitui como a vitrine do indivíduo, é o que nos torna distintos e passíveis de sermos reconhecidos. Ao convivemos em sociedade, temos a possibilidade de nos percebermos como sendo diferentes uns dos outros, mesmo havendo algum grau de semelhança, ainda assim, permanece a singularidade entre os que viveram e os que ainda vivem. Nesta perspectiva, quando a imagem de alguém for visualizada por um observador, a singularidade dele levará a um processo de rememoração.

Figura 1 - Alfredo Montes. Óleo sobre tela. Aracaju. 1945. Autoria: Álvaro Santos



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Pinacoteca Jordão de Oliveira.

Estatutura acima de médio, torso alevantado, cabeça longa e bem constituída, firme o pesçoço sobre ombros largos. Órbitas de leve cavadas, sob o veludo de sobrançelhas regulares, velando um meigo e doce olhar. Nariz reto, proporcionado; boca discreta, sob bigodes caindo aos cantos. Queixo forte, tomado em ponta por um andó petulante, que lhe dá à fisionomia um grave aspecto, quase severo. E vem andando... passo seguro, medido, cronométrico. Colarinho alvíssimo, fechado, alto, circundado por uma gravata preta, laço cheio, plastron. Casaco escuro sobre colete branco, de fustão; calças de lista; botinas negras, bem lustradas, rangindo... E juntando-se a estes traços uma tez róseo-ambar e grisalhos cabelos; dir-se-ia que contemplo, nos seus tons de antiga, remota e evocadora oleografia de Rembrandt, representando um desses austeros tipos de reitor de Universidade, em épocas mortas [...] (CARVALHO Neto, 1945a, p. 19-20).

A ação docente de Alfredo Montes ficou registrada na memória de um outro ex-aluno que também se tornou um intelectual sergipano. Gilberto Amado, no seu livro “História da minha infância”, compartilhou a representação que tinha a respeito do seu professor. Ele estudava no Colégio Oliveira, mas tinha aulas particulares de inglês com Alfredo Montes e de matemática com Teixeira de Faria. Este fato era conhecido do diretor do colégio que, segundo o autor, não se agradou disso, mas o pai de Gilberto Amado desejava que ele aprendesse de verdade e “Era impossível deixar de aprender com Alfredo Montes e Teixeira de Faria” (AMADO, 1999, p. 163).

Criado em 1942, o Educandário Alfredo Montes, escola de ensino primário (da 1ª à 4ª série), situava à Avenida Pedro Calazans, 1024 e depois passou a funcionar nos fundos de sua casa na mesma avenida, mas no nº 1113. Segundo uma de suas ex-diretoras, o nome foi escolhido por simpatia, amizade e admiração pelo pai da sua professora, Zinah Montes, que foi um sergipano ilustre. As atividades da escola foram encerradas em 1975.

Em 5 de dezembro de 1977, a Secretaria de Educação e Cultura autorizou o funcionamento do ensino do 1º Grau à Escola Alfredo Montes, na

cidade Sergipana de Nossa Senhora do Socorro. Segundo os funcionários da escola, o nome de Alfredo Montes foi escolhido como patrono por ter sido um filho ilustre da referida cidade, sendo considerado como um professor competente. Em 19 de novembro de 1978, recebeu a denominação de Escola de 1º Grau Alfredo Montes, em 19 de setembro de 1989, o Conselho Estadual de Educação concedeu reconhecimento do ensino de 1º Grau, da 5ª à 8ª séries, à Escola de 1º Grau Alfredo Montes. Apenas em 25 de março de 1994, foi assinado um decreto, transformando-a em Escola de 1º e 2º Graus, informado que havia instalações físicas e profissionais suficientes para tal. Essa mudança ocorreu pela necessidade de ampliação do ensino ministrado na escola para atender os estudantes da região, no entanto, essa ação não se realizou por falta de professores, contrariando o que afirmou o decreto de 25 de março de 1994. Quando da celebração do 28º ano de existência da instituição, uma de suas professoras, com o apoio de um de seus alunos, pesquisaram sobre o educador que deu o nome à escola. Assim, elaboraram um texto de três páginas, incluído no arquivo da escola, informando aos discentes e docentes a respeito da trajetória profissional de Alfredo Montes.

A Academia Sergipana de Educação (ASE) foi fundada em outubro de 2019 e um dos seus Patronos é o professor Alfredo Montes, sendo sua cadeira a 27. O professor e médico Antônio de Santana Samarone foi eleito para ser o primeiro ocupante da Cadeira, tendo tomado posse em 27 de agosto de 2020. A ASE tem o compromisso de congregar professores e professoras, intelectuais e pessoas ligadas à educação a fim de fomentar discussões sobre temas que gerem proposições para a melhoria da educação no estado. Também tem o papel de rememorar nomes de indivíduos que contribuíram significativamente para a História da Educação em Sergipe.

Quem foi Alfredo Montes está na memória dos muitos que conheceram como educador severo e como homem de bem. Por Ele falle essa pleiade de mestres, constituída por Bricio Cardoso, Germiniano Paes, Felix Dinis e Teixeira de Farias, que, como Ele,

encaneceram no arduo e confiante mistér de educar a mocidade Sergipana, a mesma que actualmente pratica e ensina a seus descendentes o culto sagrado a estes homens que destacaram-se dos outros, como as estrellas de primeira grandêza se destacam das demais (Alfredo Montes. In: O Necydalus. Aracaju. 1 de maio de 1910. Ano II. nº 27. p. 1-2. col. 3).

É possível afirmar que Alfredo Montes deixou marcas expressivas nos que escreveram sobre ele e que agiram intencionalmente no sentido de perpetuar sua memória. Assim, fica claro, especialmente quando da oposição retrato, que não se pretendia valorizar apenas um professor, mas toda uma categoria profissional, lançando-se mão das estratégias disponíveis, inclusive os impressos, a fim de demarcar firmemente seu campo de atuação. Os registros que se seguiram, com o passar dos anos, demonstram que o intelectual sergipano alcançou reconhecimento profissional, incorporando o *habitus* da profissão, tendo suas ações reverberado não somente no século XX, mas alcançando o XXI, cumprindo-se a função da memória.

### Considerações finais

Os registros da memória deixados por Alfredo Montes a partir da sua ação como indivíduo inserido em uma sociedade e que exerceu uma função nela nos permite identificar aspectos relacionados à sua trajetória: cidadão que teve acesso à instrução, pode assumir cargos públicos, primeiro como chefe de seção da Secretaria de Governo e, depois, como Lente da cadeira de inglês do Atheneu Sergipense. As atas permitiram entrever que o *habitus* de professor do ensino secundário foi paulatinamente sendo incorporado ao seu fazer profissional, corroborando para fortalecer a representação de professor competente e intelectual como mediador cultural, mas também engajado.

Indivíduo de posições fortes, mas movido pelo “dever-fazer”, exerceu sua função de membro da Congregação do Atheneu de acordo com

suas obrigações, mas também com suas convicções. As participações em comissões oportunizaram momentos de tensão inerentes ao convívio entre indivíduos, mas que permitem compreender diferentes ângulos de um mesmo tema, ampliando nossa compreensão do que foi vivido naquela época. De fato, desde o momento da realização do concurso, aspectos de sua personalidade e de suas crenças já puderam ser percebidos.

Sua ação pedagógica não passou despercebida por aqueles que o cercaram, especialmente seus alunos, e que deixaram registros que reverberaram pelo tempo, fazendo com que ele fosse lembrado como indivíduo que tinha características passíveis de serem utilizadas para representar uma categoria, como símbolo de resistência. Sua singularidade como docente, intelectual e cidadão certamente não agradou a todos, mas foram suficientes para que seu legado permanecesse através dos séculos, pois marcou, de alguma forma, seus alunos, seus colegas, seus familiares e a educação em Sergipe.

## Referências

AMADO, Gilberto. **História da minha infância**. São Cristóvão: Editora UFS. Fundação Oviêdo Teixeira, 1999.

AMORIM, Simone Silveira. **A trajetória de Alfredo Montes (1848-1906)**: representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira. 2009. 234p.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. O que a escola festeja? Uma retomada histórica sobre os tipos e sentidos das festas escolares. In: CATANI, Denice; GATTI JÚNIOR, Décio. (Orgs). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CARVALHO Neto, Antonio Manuel de. “Alfredo Montes: grande educador”. In: **Revista da Academia Sergipana de Letras**. Separata n. 12. Aracaju: S/ed, 1945a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus Editora. 1996.

FERREIRA, Akistenia Elza Santos. **A institucionalização dos concursos gerais para professores de primeiras letras na Província Sergipana (1832 – 1858)**.

2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes: Aracaju, 2016.

GALLY, Christianne. **Brício Cardoso no cenário das humanidades do Atheneu Sergipense (1870-1874)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

NÓVOA, Antonio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV –XX). Análise Psicológica, Lisboa, v. 3 413-440, 1987.

NUNES, Maria T. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992. p. 200-212.

SANTANA, Ana Márcia, Barbosa dos Santos. **Sob a lente do discurso**: aspectos do ensino de Retórica e Poética no Atheneu Sergipense (1874-1891). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 231-263.

SOUZA, Cristiane Vitória de. **“A república das letras” em Sergipe (1889-1930)**. São Cristóvão: UFS. Monografia, 2001.

XAVIER, Libânia; BAHIA, Bruno. A profissão docente como tema de pesquisa: a contribuição de Luiz Pereira. In: CARDOSO, Tereza Fachada Levy (org). **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

## Fontes

Jornais:

O Necydalus.

O Estado de Sergipe.

Atas do Atheneu Sergipense

Inventário de Alfredo Montes





## “UM GRANDE FUTURO PARA SERGIPE” (1897-1966)

■ Vera Maria dos Santos

### Introdução

A análise da *Chorografia do Estado de Sergipe*, de autoria de Luis Carlos da Silva Lisboa, produzido em 1897, e da *Geografia de Sergipe*, de autoria de Acrísio Tôrres Araújo, produzida em 1966, é o propósito desse artigo, que se insere no campo das disciplinas escolares. A análise está pautada em dois conceitos, o de livro didático, de Munakata (1997) e de Batista (1999); e o de materialidade, de Chartier (2002). As fontes de pesquisa são os dois livros e, além dos impressos, consultamos os jornais de cada época, de forma a problematizar e estabelecer o cruzamento das fontes. Os dois impressos foram importantes, considerando que apresentaram, em diferentes épocas, uma sistematização dos conteúdos de Corografia e de Geografia para os alunos e professores do ensino primário e ainda vislumbraram um futuro bom e seguro para os sergipanos em suas respectivas épocas.

O caráter didático é observado a partir de Munakata (1997) e de Batista (1999). Munakata (1997) entende o livro didático como um tipo de livro transportado, constantemente, da casa do seu leitor para um lugar específico que se chama escola e, desta, para o ponto inicial – e isso quase diariamente. Dentro desta compreensão é importante destacar o pensamento de Batista (1999), que entende o livro didático como um objeto cultural gerado com finalidades escolares, tendo uma função importante no processo de desenvolvimento de ensino ou de formação

e constituindo um campo por excelência das ideologias e das lutas simbólicas. A partir desses dois autores adotamos a compreensão de que o livro didático é um objeto cultural, com fins escolares, transportado diariamente, pelo aluno, de sua casa para a escola, tendo uma função importante no processo de ensino-aprendizagem. É este o sentido de didático que adotamos neste texto.

A partir do sentido do livro didático apreendido, evocamos Carvalho (2000), que defende a ideia do livro como um objeto cultural que guarda as marcas de sua produção e de seus usos. Quanto às marcas de sua produção entendemos que o autor está se referindo à materialidade do livro, sendo esta toda a forma que o livro adquiriu após a impressão. Ampliando a ideia da materialidade, Chartier (2002) nos informa que o livro é um objeto material, diferente de outros tipos de escritos, cuja coerência e completude resultam de uma intenção intelectual ou estética. Ainda sob o olhar do autor, a produção do livro deve ser entendida como um processo complexo que envolve diferentes atividades profissionais como a ação do autor, dos editores, dos impressores e adaptadores, tendo em vista o mercado escolar.

Ainda nos referenciando no mencionado autor, a materialidade do livro denuncia os procedimentos de produção, de circulação e de apropriação, nos quais estão implícitas as diferentes operações humanas, sendo estas reveladoras de modelos, de práticas e de condicionamentos sociais que vigoraram em uma determinada época na sociedade.

Deste modo, compreender as razões e os efeitos dessa materialidade, que depende da forma pela qual o livro é recebido e apropriado por seus leitores, exige o entendimento do livro didático não como um elemento isolado da instituição escolar, mas como um produto cultural de um determinado tempo na sociedade. É considerando este aporte teórico que a análise em pauta se desenvolve, buscando demarcar os diferentes momentos em que tais livros foram produzidos e revelando as práticas e os condicionamentos sociais próprios de cada momento.

## 1 A Chorographia do Estado de Sergipe

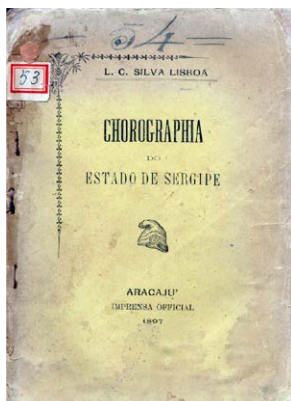
Em Sergipe, somente oito anos após a proclamação da República, o lente de Geografia Geral e Chorographia do Brasil do Atheneu Sergipense, Luis Carlos da Silva Lisboa produziu a sua *Chorographia do Estado de Sergipe* (Figura 1), dirigida aos alunos das escolas públicas. O autor nasceu na Bahia em 1850, onde fez o curso de Humanidades, e em 1870, mudou-se para Sergipe, onde ocupou o cargo de Secretário do Ensino Público. Foi poeta e “professor do Colégio Atheneu Sergipense, da cadeira de Geographia Geral e especialmente do Brasil” (SERGIPE, 1897, p. 01). A obra do professor Silva Lisboa, mesmo antes da sua publicação, teve uma grande repercussão no estado e foi bastante anunciada na imprensa sergipana. O *Diário Oficial do Estado*, do mês de julho do ano de 1897, ressaltou a importância da iniciativa do autor:

O nosso companheiro de lides jornalísticas major Silva Lisboa, acaba de dar a última de mão em uma nova obra, que brevemente verá a luz da publicidade, denominada Chorographia de Sergipe. [...] Até hoje temos vivido em plena obscuridade, porque o Estado é apenas conhecido como um ponto geographico e isso muito imperfeitamente.

Em todos os compêndios de Geographia, falla-se de Sergipe com uma intolerável superficialidade, e isso mesmo commettendo-se erros palmares.

A Chorographia do Estado de Sergipe, pois, pelo modo por que está trabalhada, vem necessariamente preencher uma grande lacuna, retirando-nos da penumbra em que temos vivido até hoje. Por nenhum mérito que tivesse a obra bastaria a prioridade da idéia para recommendar o auctor á benevolência, á gratidão da família sergipana (SERGIPE, 1897, p. 02).

**Figura 1** – Capa do livro didático de Luis Carlos da Silva Lisboa, *Chorographia do Estado de Sergipe*



Fonte: Acervo do Gabinete de Leitura de Maruim.

A *Chorographia do Estado de Sergipe* foi o primeiro livro didático que reuniu aspectos geográficos e históricos sobre o estado, a circular em ambiente escolar sergipano, para os alunos das escolas públicas, conforme mostra o Parecer (Figura 2), assinado por Daniel de Campos (relator), Ernesto Rodrigues Vieira e Ignácio de Souza Valadão, segundo o qual a obra do professor Lisboa foi “aprovada unanimemente, em sessão de 29 de julho de 1897, pelo Conselho Superior da Instrução Pública” (LISBOA, 1897, p. 05).

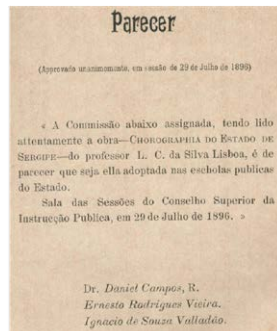
O conteúdo dessa obra é apresentado em 173 páginas, que descrevem o estado em três partes: física, política e topográfica. A parte física envolveu situação, limites, área territorial, litoral, clima, salubridade, aspecto físico, zonas, natureza do solo, serras, morros, ilhas, rios, bacias, barras, baías, portos, enseadas, lagos, lagoas, faróis, lagoas, ventos reinantes, dunas, cabos, pontas, canais, produção natural, reino animal, reino vegetal, reino mineral, curiosidades naturais, pontes passagens e águas termais.

Na parte política, o autor destacou os seguintes pontos: população, divisão político-administrativa, governo municipal, divisão municipal, divisão judiciária, ministério público, comarcas, termos, juízes de paz, distritos, tribunais, divisão policial, distritos policiais, força pública,

divisão eleitoral, representação federal, divisão eclesiástica, instrução pública, navegação, praticagem, viação. Ainda neste segmento, incluiu todo o conteúdo referente à agricultura, engenho central, algodão, café, fumo, cacau, mamona, baunilha, coco, mandioca, comércio, exportação, importação, indústrias, tecidos e fiação, fábricas de óleo, saboarias, outras indústrias, finanças, o futuro.

Na parte topográfica os conteúdos foram organizados de acordo com as cidades – Aracaju: praças, ruas, edificação, edifícios públicos, prédios estaduais, comércio, higiene, população, água potável, fontes públicas, teatro público, cemitério, lazareto, imprensa, arrabaldes. Laranjeiras – posição, clima, salubridade, território, agricultura, comércio, população, porto, prédios, praças e ruas, município, comarca, instrução pública, telégrafo, habitantes. O autor utilizou o mesmo nível de descrição de Aracaju, para as cidades de Maruim, São Cristóvão, Estância, Lagarto, Simão Dias, Itabaiana, Riachuelo, Capela, Propriá, Porto da Folha e não deixou de se reportar às vilas de Socorro, Santo Amaro, Itaporanga, Rosário, Vila Nova, Gararu, Pacatuba, Aquidabã, Divina Pastora, Siriri, Nossa Senhora das Dores, Japaratuba, Santa Rosa, Carmo, Campo do Brito, Cedro, São Paulo, Cristina, Santa Luzia, Espírito Santo, Arauá, Itabaianinha, Boquim, Campos e aos povoados. Dos povoados citou os mais importantes e destacou a cidade às quais eles estavam vinculados.

**Figura 2** – Parecer de Aprovação da Chorographia de Sergipe, de Luis Carlos da Silva Lisboa



Fonte: Acervo do Gabinete de Leitura de Maruim.

Por último, o autor tratou do aspecto topográfico, no qual fez uma junção de alguns aspectos tratados na primeira e na segunda parte, referente a cada cidade e aos seus povoados e construiu uma espécie de Geografia Geral de cada lugar, seguindo a mesma ordem estabelecida: física, política e topográfica. Nesta análise, é importante perceber que a produção do livro do professor Lisboa (1897) carrega o discurso republicano e, sendo a “República a encarnação do progresso”, era evidente que Sergipe, tratando-se de um estado promissor, como mostrou nas três partes do seu impresso (física, administrativa e política), teria um futuro muito próspero. Esta previsão de um futuro promissor, o autor expressou na sua *Chorographia do Estado de Sergipe*, ao final da sua parte “política”, condicionando-o à exploração das riquezas naturais, que, segundo o professor, estavam presentes nos três reinos da natureza: animal, vegetal e mineral.

No reino animal o autor citou, além de “bovino, muar, cavallar, caprino, lanigero e suíno” (LISBOA, 1897, p. 37), também os animais e aves silvestres, besouros, peixes e camarões. No reino vegetal, o autor ressaltou que nas nossas matas “aprumam-se arvores de todas as qualidades [...] as arvores fructiferas são innumeráveis [...] e os cereaes são abundantes em todas as localidades” (LISBOA, 1897, p. 38). No reino mineral, o autor destacou que “[...] o subsolo sergipano occulta riquezas incalculáveis [...]”. “O estado é riquíssimo em minerais de todas as qualidades. O ouro, a prata e os diamantes” (LISBOA, 1897, p. 37).

Assim, ao final da parte política, o professor Lisboa anunciou, num tom narrativo, o futuro de Sergipe. Citou as principais atividades, que pareciam encadeadas, evolutivamente, até chegar a um ápice, que era o desenvolvimento. Lisboa ressaltou que condicionava também um futuro promissor para o estado de Sergipe à solução de alguns problemas como: a exploração das riquezas naturais, a formação de mão-de-obra para a lavoura, pois à época reclamava-se da carência de trabalhadores para a agricultura, a ampliação do comércio aliada ao desenvolvimento dos meios de transportes e o desenvolvimento das indústrias:

O estado, logo que sejam desenvolvidos os elementos de sua riqueza natural; sendo dotada á lavoura com braços úteis para o trabalho, por intermédio da immigração; alargado o commercio com o estabelecimento da navegação directa com a Europa; facilitado o transporte interno por meio de uma estrada de ferro e uma navegação fluvial regular; melhorado o estado de sua barra principal; ligados os seus rios por canaes convenientes; hade necessariamente prosperar porque é imensamente rico e apto á introdução de todas as industrias. Isso succederá em um futuro não muito remoto, porque a república é a encarnação do progresso (LISBOA, 1897, p. 71).

Esta concepção de um futuro seguro e cheio de forças positivas, no qual haveria uma evolução dos setores primário, secundário e terciário, os quais estavam atrelados ao desenvolvimento dos níveis econômicos, políticos e sociais do estado de Sergipe, foi inculcada para os nossos estudantes por meio do livro didático do professor Luis Carlos da Silva Lisboa.

É importante considerar nessa discussão que, em função do interesse republicano de se construir, por intermédio da instituição escolar, a sedimentação e legitimação do novo regime da nação brasileira, o livro didático foi visto como difusor dos ideais republicanos, inculcando hábitos e comportamentos necessários àquela sedimentação e legitimação. Considerando o novo regime, Souza destacou a utilidade da Geografia no período de 1890 – 1920: A Geografia possibilitaria ao aluno amar a pátria, conhecer tanto suas glórias e os seus heróis, cujas virtudes deveriam servir de modelo, como as suas grandezas e riquezas naturais. Assim, à “Geografia foi dada à mesma utilidade prática: conhecer e amar a pátria e no futuro defendê-la” (SOUZA, 1998, p. 179).

Deste modo, a *Chorographia do Estado de Sergipe* possibilitou ao aluno o conhecimento da sua terra, por meio dos aspectos físicos, políticos e topográficos, cumprindo assim a função defendida por Souza, que era o conhecimento da sua terra, suas glórias e suas virtudes.

### 3. A Geografia de Sergipe

A ideia de um futuro promissor ainda permaneceu em 1966, quando o professor Acrísio Tôrres Araújo lançou a sua *Geografia de Sergipe*. O autor nasceu a 10 de abril de 1931, em Crateús, Ceará. Formou-se em Direito em 1955, em Fortaleza, capital do mesmo estado. Mudou-se para Aracaju em outubro de 1963 e permaneceu até 1974, quando se mudou para Brasília. Lecionou em vários colégios de Aracaju, ao tempo em que escreveu diversos livros didáticos de Geografia de Sergipe e História de Sergipe, peças teatrais para uso das escolas primárias e artigos em jornais sobre política e educação. Coordenou o projeto *Voltaire Vive*, para a editora Martins Fontes, lecionou a disciplina Oratória Forense na UNB e estava revisando a sua coleção de livros didáticos de História de Sergipe e de Geografia de Sergipe, para o ensino primário.

A obra *Geografia de Sergipe*, do professor Acrísio Tôrres Araújo antes de ser publicada, também recebeu elogios e críticas da imprensa sergipana, que registrou as configurações sociais próprias do final dos anos de 1960 (Figura 3). O autor comentou, em entrevista, que: “[...] todos os jornais, os de Aracaju, e os do interior, Estância, sobretudo, Propriá, etc., noticiaram a publicação de meus livrinhos para o primário” (Acrísio Torres Araújo, 20/07/2003), pois até aquele momento “[...] nenhum livro de Geografia de Sergipe era utilizado nas escolas; a minha Geografia de Sergipe passou a ser utilizada por alunos e, em geral, por professores” (Acrísio Torres Araújo, 20/07/2003).

Este livro trouxe o conteúdo descritivo dos rios, tipos climáticos, relevo, ilhas e ainda abordou o conteúdo de natureza histórica. Nas páginas iniciais da obra, o autor enfatizou o papel da família e do professor na educação das crianças e ainda destacou a função da escola, como responsável pela preparação da criança para a vida, para o futuro, para a sua profissão, contribuindo, desta maneira, para o progresso da nação.

Nas observações sobre o conteúdo da obra, identifiquei três partes, assim como no livro do professor Lisboa (1897): *Sergipe Físico*, *Sergi-*



pe Político, Sergipe Econômico. A primeira parte está dividida em sete itens: localização de Sergipe no Brasil, os limites, o relevo, o clima e a vegetação, os rios, as lagoas e ilhas e as regiões do estado. A segunda parte está dividida em seis itens: ocupação do território sergipano, evolução política, organização administrativa, a instrução em Sergipe, Aracaju como capital do estado e os municípios mais importantes. A terceira parte é a mais longa, contendo 13 itens, relacionados aos seguintes produtos agrícolas: a cana-de-açúcar, o coco, o arroz e o milho, o algodão; destacam-se também a produção animal, a extrativa e a industrial; os recursos do subsolo; a vida comercial; os serviços de comunicação; as vias de transportes; e a rede elétrica. Por meio dos tópicos: Sergipe físico, Sergipe político e Sergipe econômico, o professor Acrísio mostrou as potencialidades do nosso estado.

**Figura 3** – Capa da 4ª edição da Geografia de Sergipe, de Acrísio Tôrres Araújo



Fonte: Acervo particular da autora.

Assim como no livro do professor Lisboa, o conteúdo é apresentado de forma evolutiva que se inicia com o Sergipe físico, em que o autor realçou o relevo, os rios e as regiões do estado. No item Sergipe político, o autor partiu de um enfoque histórico, iniciando pela ocupação do território; mostrou todos os dirigentes e demonstrou a

organização administrativa do estado de Sergipe e as cidades mais importantes, começando pela capital. Na parte relativa à economia de Sergipe, o autor tratou inicialmente dos produtos agrícolas e da produção animal, em seguida tratou da atividade extrativa e industrial. Depois enfatizou a atividade comercial, de comunicação e de transporte. No mesmo tom narrativo do professor Lisboa e com explicações diminutas, citou as principais atividades que pareciam encadeadas sucessivamente.

Em todo o livro, o autor mostrou para os alunos da década de 1960 as diversas grandezas e possibilidades futuras do nosso estado. Revelou explicitamente, em sua última página, "O futuro de Sergipe", para o aluno não esquecer que a sua amada terra lhe guardava um bom futuro.

Esta última lição é entremeada de um discurso que exalta a perspectiva de um futuro glorioso, "bom e seguro" para os infantes sergipanos. Considerando as diferentes condições sociais e econômicas dos anos de 1960 em relação a 1897, o professor Acrísio manteve o seu discurso afinado com o do professor Lisboa.

O professor Acrísio atrelou o desenvolvimento de Sergipe à extração das riquezas naturais, uma vez que o estado tem o subsolo muito rico em petróleo, sal-gema, potássio e mármore. Mostrou a probabilidade de desenvolvimento de indústrias ligadas à extração daqueles minérios. E destacou, ainda, a criação da Universidade Federal de Sergipe como um item indispensável para a elevação do nível cultural do povo sergipano:

Estado pequeno, no entanto está reservado a Sergipe um grande futuro. E, desta forma, dias bem melhores para a sua população. [...] admite-se que Carmópolis venha a produzir diariamente 30 mil barris de petróleo. Como se vê, isso significa que o petróleo fará jorrar progresso sobre Sergipe.

Indústrias de sal-gema, de potássio, de cimento de mármore e outras apresentam amplas possibilidades de desenvolvimento. E, como conseqüência, mais alto do nível cultural, patente no esforço pela criação da Universidade Federal de Sergipe.

Há, por conseguinte, razões suficientes para acreditarmos num futuro bom e seguro para Sergipe. Um futuro em que todos os sergipanos possam ter uma vida melhor, mais igual e mais justa. Tornemos melhores ainda êsses dias que hão de vir para Sergipe, pelo preparo mais completo possível das crianças sergipanas. Pois, a elas caberá maior responsabilidade na grande obra empreendida pelos pais e por aquêles que dirigem êste pequeno Estado (ARAÚJO, 1966, p. 04).

Como se pode observar, todo esse discurso é recheado de um sentido de amor a terra e de nacionalidade influenciando as crianças sergipanas – homens do futuro – a defender a sua terra, e mais tarde assumir as atividades políticas do seu estado.

Assim como Souza, Baía Horta (1994) destacou a utilidade da disciplina Geografia dentro da orientação nacionalista-patriótica no governo de Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1945, quando enfatizou que os valores nacionalistas e patrióticos deveriam ser transmitidos às crianças desde a tenra idade, e os livros didáticos de Geografia produzidos nesse tempo foram portadores dessa ideologia, levando aos escolares a ideia de amar a pátria acima de tudo. Não obstante o período estudado por Baía Horta não permitir comparações com o período aqui estudado, é importante perceber a força da ideologia patriótica proposta no Governo de Getúlio Vargas no período de 1930 a 1945, que permeou o discurso do livro didático de Geografia de Sergipe produzido em 1966. Imbuído desses valores, o conteúdo desse livro possibilitou ao aluno fazer uma descrição dos aspectos físicos, políticos e econômicos. Foi assim que os alunos desse período estudaram os lugares onde os acontecimentos históricos foram produzidos.

Luis Carlos da Silva Lisboa e Acrísio Tôrres Araújo profetizaram, em épocas distintas, sobre o “futuro” do nosso estado. Inculcaram para os escolares sergipanos, por meio de seus livros didáticos, a ideia de um futuro promissor para todo cidadão sergipano que estivesse sob as luzes da instrução, pois o “[...] discurso civilizador valorizava a escola

como sendo a agência destinada, por excelência, ao cultivo das grandes virtudes, ao fortalecimento dos espíritos, à formação do homem do futuro, o homem consciente" (NASCIMENTO, 2001, p. 16).

Outro elemento significativo que deve ser pontuado na análise das duas obras citadas é a força do pensamento evolucionista de Spencer<sup>1</sup>. Autor de um sistema organicista e evolucionista de interpretação do universo, Spencer baseou-se no princípio da evolução antes mesmo do próprio Darwin. O autor observou que havia uma Lei universal que rege todos os fenômenos. Assim, a evolução é entendida como a manifestação de um ser absoluto que ele denominou de "Incognoscível" ou "Força". Partindo deste entendimento, Spencer definiu as principais características da evolução: A primeira é a passagem de uma forma menos coerente para a uma forma mais coerente (por exemplo, o sistema solar, que se originou de uma nebulosa). A segunda característica fundamental é a de que a evolução representa a passagem do homogêneo ao heterogêneo, do menos complexo ao mais complexo, do menos adaptado ao mais adaptado. A terceira característica da evolução é que ela é a passagem do indefinido ao definido, como no caso da passagem de uma tribo selvagem para o estágio civilizado, em que tarefas e funções estão claramente especificadas.

<sup>1</sup> Herbert Spencer (1820-1903) nasceu na Inglaterra. Estudou matemática e ciências, tornando-se engenheiro. Porém, sempre mostrou predileção pelas ciências sociais e a elas dedicou-se. Foi o maior representante do positivismo, corrente filosófica fundada por Augusto Comte, que teve suas repercussões na pedagogia.

Em sua principal obra, **Educação intelectual, moral e física**, Spencer acentuou o valor utilitário da educação e mostrou que os conhecimentos mais importantes são os que servem para a conservação e a melhoria do indivíduo, da família e da sociedade em geral. A educação, para ele, consistia em obter preparação completa do homem para a vida inteira. Em geral, o objetivo da educação devia ser adquirir, do modo mais completo possível, os conhecimentos que melhor servissem para desenvolver a vida intelectual e social em todos os seus aspectos. Os que menos contribuíssem para esse desenvolvimento podiam ser tratados superficialmente. Influenciado pelas ideias naturalistas de Rousseau, deu grande importância à educação física e ao estudo da natureza. Spencer foi um dos maiores representantes da pedagogia individualista. Para ele, a filosofia representava o conhecimento totalmente unificado de toda a realidade.

Spencer nega a existência de um ponto final na evolução; segundo ele, todo equilíbrio é apenas um ponto de partida para nova desintegração e, por isso, todo o universo se acha submetido a uma mudança perpétua. O pensador aplicou a lei da evolução a todos os domínios da realidade, particularmente à Biologia, à Psicologia, à Ética e à Sociologia. Acrescento que as concepções deste autor compuseram o ambiente em que floresceram, posteriormente, o patriotismo e o nacionalismo. Deste modo, Spencer influenciou muitos autores de livros didáticos dos séculos XIX e XX.

**Quadro 1** – Conteúdos dos livros de *Chorographia do Estado de Sergipe* e de *Geografia de Sergipe*

Chorographia do Estado de Sergipe (1897)	Geografia de Sergipe (1966)
<p><b>Parte Physica de Sergipe</b> Situação, limites, área territorial, litoral, clima, salubridade, aspecto físico, zonas, natureza do solo, serras, morros, ilhas, rios, bacias, barras, baías, portos, enseadas, lagos, lagoas, faróis, lagoas, ventos reinantes, dunas, cabos, pontas, canais, produção natural, reino animal, reino vegetal, reino mineral, curiosidades naturais, pontes passagens, águas termais.</p>	<p>Sergipe físico Sergipe no Brasil, Limites de Sergipe, Relevo de Sergipe, Clima e vegetação, Rios de Sergipe Lagoas e ilhas As regiões de Sergipe.</p>
<p><b>Parte Política</b> População, divisão político-administrativa, governo municipal, divisão municipal, divisão judiciária, ministério público, comarcas, termos, juízes de paz, distritos, tribunais, divisão policial, distritos policiais, força pública, divisão eleitoral, representação federal, divisão eclesiástica, instrução pública, navegação, praticagem, viação, agricultura, engenho central, algodão, café, fumo, cacau, mamona, baunilha, coco, mandioca, comércio, exportação, importação, indústrias, tecidos e fiação, fábricas de óleo, saboarias, outras indústrias, <b>finanças, o futuro.</b></p>	<p><b>Sergipe político</b> A ocupação de Sergipe A evolução política A organização administrativa A instrução em Sergipe – Aracaju, a capital e os Municípios mais importantes.</p>

Chorographia do Estado de Sergipe (1897)	Geografia de Sergipe (1966)
<p><b>Parte Topographica – cidades</b></p> <p>Aracaju: praças, ruas, edificação, edifícios públicos, prédios estaduais, comércio, higiene, população, água potável, fontes públicas, teatro público, cemitério, lazareto, imprensa, arrabaldes. Laranjeiras – posição, clima salubridade, território, agricultura, comércio, população, porto, prédios, praças e ruas, município, comarca, instrução pública, telégrafo, habitantes.</p> <p>O autor utilizou o mesmo nível de descrição para as cidades de: Maruim, São Cristóvão, Estância, Lagarto, Simão Dias, Itabaiana, Riachuelo, Capela, Propriá, Porto da Folha. Vilas: Socorro, Santo Amaro, Itaporanga, Rosário, Vila Nova, Gararu, Pacatuba, Aquidabã, Divina Pastora, Siriri, Nossa Senhora das Dores, Japarutuba, Santa Rosa, Carmo, Campo do Brito, Cedro, São Paulo, Cristina, Santa Luzia, Espírito Santo, Arauá, Itabaianinha, Boquim, Campos.</p> <p>Povoados: no termo da capital (Sacco); no termo de São Cristóvão (Pedreiras, Pedrinhas, Rio Comprido, Pau Grande, Pitanga, Atalaia-barroso, Mosqueiro, Bacupary, Água azeda); no termo de Socorro (Sobrado, Taiçoca, Calumby); no termo de Itaporanga (Sapé, Collegio, Lagoa Bonita, Sacco); No termo de Maroim (Caetetu, Outeiros, Matta, Porto das redes, Santa Cruz do Siebra); no termo de Laranjeiras (Mussuca, Pedra Branca, Bom Jesus, Taboquinha, Jurema, Cabuta, Cangaleixo, Sapucary); no termo de Santo Amaro (Barra dos Coqueiros, Curral do meio, Barreta, Curralinho, Aldeia, Porto Grande); no termo de Rosário (Aguada, Marcação); no termo de Japarutuba (Maribondo, Saúde, Formigueiro, Aningas, Camarão, Neves); no termo de Capella (Pedras, Estreito, São Pedro, Fazendinha, Taboleiro, Miranda); no termo de Nossa Senhora das Dores (Borda da Mata, Volta, Tapagem, Cumbe); no termo de Riachuelo (Guimardia, Malhador, Roque Mendes, Sapo Torto.); no termo de Divina Pastora (Sacco do Bomfim); no termo de Siriry (Gentio Pequeno, Itaparaguá, Lagoa Grande, Taboleiro Largo, Morte, Fazendinha, Boa Vista); no termo de Itabaiana (Várzea do Gama, Macambira, Pedra Mole, Areia Branca, Gandu, Sacco do Ribeiro, Terra Vermelha, Olhos d'água, Campo Grande, Santa Cruz, Cajueiro); no termo de Simão Dias (Carahybas, Santa Cruz); no termo de Lagarto (Boa Vista, Tanque Tanque, Brejo, Santo Antonio); no termo do Riachão (Tanque Novo, Samba, Lagoa Vermelha); no termo de Campos (Poço Verde, Jabebery, Borda, Maricota, São Vicente); no termo da Estância (Sacco do Rio Real, Porto Fundo, Porto da Farinha); no termo de Christina (Umbaúba, Campinhos); no termo do Arauá (Casa Caiada); no termo de Santa Luzia (Amargosa, Priapu); no termo do Espírito Santo (Pilar, Hospício, Passagem das Pedras); no termo de Itabaianinha (Geru, Joazeiro, Collegio, Pedrinhas); no termo de Villa-Nova, Brejo Grande, Ilhas dos Bois, Carrapicho, Pindoba, Brejão, Serrão, Aroeiras, Saúde, Santo Antonio da Porteira, Várzea Grande); no termo de Propriá (Amparo, Vesgueiro, Telha, Malhada dos Bois, Tamanduá, Sítio do Meio); no termo de Pacatuba (Jaboatão, Ladeiras, Lagamar, Lagoa do Matto, Poxim, Estiva Funda, Estiva das Anhumas, Porto Teixeira, Tatu, Fazenda Nova, Santa Anna, Tabuleiro, Sabugado, Silveira, Passagem Grande); no termo de Gararú (Genipatuba, Intans, Bom Sucesso, Escurial, Três Irmãos, Boa Vista); no termo de Porto da Folha (Ilha do Ouro, Belmonte, São Pedro, Curitiba, Araticum, Poço Redondo, Canindé, Curralinho).</p>	<p><b>Sergipe Econômico</b></p> <p>A cana de açúcar</p> <p>A cultura do coco</p> <p>Arroz e o milho</p> <p>A cultura do algodão</p> <p>A produção animal</p> <p>A produção extrativa</p> <p>A produção industrial</p> <p>Recursos do subsolo</p> <p>A vida comercial</p> <p>Serviços de comunicação</p> <p>As vias de transportes</p> <p>A rede elétrica</p> <p><b>O futuro de Sergipe</b></p>

Fonte: Livros de *Chorographia do Estado de Sergipe* (1897) e de *Geografia de Sergipe* (1966).

Os discursos da *Chorographia do Estado de Sergipe* e da *Geografia de Sergipe*, mesmo produzidos em épocas distintas, fato que não permite comparações entre as obras, estão impregnados desta força evolutiva, que parte do menor para o maior, do atrasado para o desenvolvido. O quadro a seguir, além de mostrar os conteúdos na ordem em que eles deveriam ser ministrados, em cada época, revela também como a lei da evolução alcançou todas as três partes (física, política e topográfica/econômica) dos impressos analisados.

#### 4 Conclusão

Entremeados de ideias evolutivas que levariam ao desenvolvimento ou à civilização do estado de Sergipe, a *Chorographia do Estado de Sergipe*, produzida em 1897, pelo professor Luis Carlos da Silva Lisboa, e a *Geografia de Sergipe*, produzida em 1966, pelo professor Acrísio Tôrres Araújo, circularam em nossas escolas, vulgarizando o discurso do progresso do nosso estado. Em diferentes épocas (1897 e 1966), os impressos analisados veicularam os padrões estabelecidos socialmente e, deste modo, disseram aos seus pequenos leitores como seria “o futuro de Sergipe”. Assim, profetizaram o futuro de Sergipe e garantiram aos seus pequenos leitores que, estudando, eles seriam cidadãos dóceis, obedientes e patriotas – seriam “alguém no futuro”.

Uma característica que vale enfatizar é a força do pensamento evolucionista de Spencer nos livros analisados. Os autores sob o viés da evolução dispõem os seus conteúdos, deixando aflorar para os seus leitores, que haveria uma evolução dos setores primário, secundário e terciário, sendo inevitável, o desenvolvimento dos níveis econômicos, políticos e sociais do estado de Sergipe. Desse modo, Luis Carlos da Silva Lisboa (1897) e Acrísio Tôrres Araújo (1966) profetizaram, em épocas distintas, para os estudantes sergipanos o “futuro” do nosso estado. Inculcaram nos escolares sergipanos, por meio de seus livros didáticos, a ideia de um futuro promissor para todo cidadão sergipano que estivesse sob as luzes da razão

Acrescento que as concepções deste autor compuseram o ambiente em que floresceram, posteriormente, o patriotismo e o nacionalismo. Deste modo, Spencer influenciou muitos autores de livros didáticos dos séculos XIX e XX.

Enfim, os livros escolares são fontes privilegiadas de estudo, uma vez que oferecem condições para uma análise não somente dos conteúdos pedagógicos, mas das atividades, dos exercícios propostos e da sua materialidade, permitindo, assim, vislumbrar a configuração dos saberes escolares e os diferentes sujeitos envolvidos na tarefa disciplinadora.

Ressalto que este artigo mostra apenas um viés da história social do uso do livro didático, pois os aspectos aqui abordados não esgotam as possibilidades da existência de outros olhares sobre os livros estudados.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Acrísio Tôrres. Entrevista escrita concedida à autora. Brasília, 20 de julho de 2003.

ARAÚJO, Acrísio Tôrres. **Geografia de Sergipe**. 6. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1966.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 2000. "Usos escolares do impresso: Questões de historiografia". In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. São Paulo: FEUSP. v. III, n. 5.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor? In: CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002. p. 101-123.

COROGRAFIA. In: FREIRE, Laudelino. (org.). CAMPOS, J. L. (Col.). **Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa**. v. II. Rio de Janeiro: A noite, 1940 a 1941.

COROGRAFIA. In: Jaime Seguíer. **Dicionário prático ilustrado**. Porto: Lello & Irmão, 1957.

COROGRAFIA. In: **Petit Larousse illustré**. Paris: Librairie Larousse, 1919.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o ginásio catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.



FREIRE, Laudelino de Oliveira. **Quadro Chorographico de Sergipe**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1898.

GUARANÁ, Manoel Armindo Cordeiro. **Dicionário Biobibliográfico Sergipano**. Rio de Janeiro: Governo do Estado de Sergipe: Pongetti, 1925.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: o regime autocrático e a educação no Brasil (1930–1945)**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

LISBOA, Luis Carlos da Silva. **Chorographia do Estado de Sergipe**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1897.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. “Nota previa sobre a palavra impressa no Brasil do século XIX: a biblioteca do povo e das escolas”. In: **Horizontes**, Bragança Paulista, Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação, v. 19, 2001.

SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX**. São Cristóvão, 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

SANTOS, Vera Maria dos. No tempo das “Chorographias sergipanas” (1897 a 1921). In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: A Escola Nova, os impressos e a Educação Brasileira, 1, 2005, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: NPGED, 2006. 1 CD-ROM.

SANTOS, Vera Maria dos. A Chorographia do Estado de Sergipe sob a lupa de Garcia Muniz. **Cadernos UFS / História da Educação**. São Cristóvão. v. 1, p. 7-20, 2005.

SANTOS, Vera Maria dos. **O livro didático de geografia: Sergipe, do século XIX ao século XX**. Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe - Edise, 2017.

SANTOS, Vera Maria dos. “Acrísio: um velho conhecido”. **CINFORM**, Aracaju, 20 a 26 de jan. Cultura & Variedades, Pensamento Acadêmico. 2003.

SERGIPE. Diário Oficial do Estado de Sergipe. Aracaju, 05 de julho de 1897. p. 01.

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.

SPENCER, Herbert. **Educação: intellectual, moral e physica**. Trad. De Emygdio D’ Oliveira. Porto: Livraria Moderna, [s/d].



## SOBRE OS AUTORES

### **Ana Cristina de Sá (UNIT)**

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2009), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (2017) e Mestrado em Educação pela Universidade Tiradentes (2019). Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq)

### **André Luiz Paulilo (Unicamp)**

Professor de História da Educação no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, possui mestrado e doutorado pela Faculdade de Educação desta mesma universidade. Diretor do Centro de Memória-Unicamp. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em História da Educação, estudando a história das políticas públicas de educação, a cultura escolar contemporânea e o patrimônio educativo. É autor do livro Políticas Públicas de Educação - a estratégia como invenção: Rio de Janeiro, 1922-1935.

### **Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (UFPB)**

Licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1985), graduado em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Católica de Pernambuco (1986), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989) e Doutor em Educação (História da Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mem-

bro fundador e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba - HISTEDBR-PB, desde 1992 e do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista - GHENO, desde 2004. Foi membro da Diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE (Tesoureiro) entre de 2010 e 2013 e em setembro de 2019 voltou a compor sua diretoria, como Vice-Presidente (biênio 2019/2021).

### **Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (UDESC)**

Doutora em Educação (2018) e Mestra em Educação (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc) - Linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Licenciada em Pedagogia (2010) pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Faed/Udesc). Possui experiência com docência na Educação Básica e no Ensino Superior. Professora efetiva da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/UFSC). Coordena o projeto de pesquisa “Entre discursos e práticas: a disciplina escolar na escola primária catarinense (1930-1970)” (UFSC). Integra os grupos de pesquisa “Objetos para Consumo da Escola: O que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar” (Udesc) e “Formação de professores e práticas de ensino” (FORPE/UFSC).

### **Cristiano Ferronato (UNIT)**

Possui 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). Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes desde 2015, é membro do Comitê de Pesquisa da Unit e Pesquisador do Instituto de Tecnologia e Pesquisa-ITP. Coordenador do FORPRED-NE/ANPED 2021-2023. Filiado à ANPED e SBHE.

**Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (UNIT)**

Bolsista de Produtividade de Pesquisa em Educação do CNPq, desde 2012. Professora PPG II Nível 3 da Universidade Tiradentes/UNIT. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado em Educação e leciona a disciplina História da Educação em Cursos de Licenciatura. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2000). Lidera o Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais/UNIT/CNPq. Implantou e coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (2009 a 2013). Dirigiu a Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade Tiradentes, no período de 2011 a 2015. É membro da Sociedade Brasileira de História da Educação; membro fundador da Associação Brasileira de Pesquisas (Auto)Biográficas; membro do Instituto Tobias Barreto de Educação e Cultura/SE - ITBEC (1996).

**João Paulo Gama Oliveira (UFS)**

Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe com atuação no Departamento de Educação (DEDI) e no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Doutor e Mestre em Educação, graduado em História Licenciatura pela UFS. Em estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, com Bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2021-2022). Coordenou o Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS) entre os anos de 2019 e 2021. Líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem-DEHEA (UFS/CNPq). Coordenou a Coleção História da Casa de Sergipe, uma parceria da UFS com o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe com a publicação de 15 clássicos da historiografia sergipana. Também coordenou a coleção Uma Casa de Educação Literária: 150 anos do Atheneu Sergipense, com a publicação de 10 obras acerca da instituição educacional.

**Joaquim Tavares da Conceição (UFS)**

Bolsista de Pós-Doutorado Sênior vigente do CNPq. Doutor em História (UFBA), Mestre em Educação (UFS). Graduado em História (UFS), Bacharel em Direito (UNIT), Especialização em Direito Processual (UFSC). 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. Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS). Coordena o Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (UFS). Coordena projeto contemplado com apoio financeiro por meio da Chamada Universal CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021.

**Jorge Carvalho do Nascimento (UFS)**

Foi Secretário de Estado da Educação de Sergipe e Conselheiro Fiscal do Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação - CONSED. Professor aposentado Associado do Departamento de História, do Mestrado em História e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como pesquisador (bolsa sanduiche CAPES) na Johan Wolfgang Goethe Universität de Frankfurt, na República Federal da Alemanha. É mestre em História e Filosofia da Educação, também pela PUC de São Paulo. Foi Diretor-Presidente da Empresa Pública de Serviços Gráficos do Estado de Sergipe - Segrase (Imprensa Oficial). Foi membro do Conselho Editorial da Tipografia Editorial e também Membro do Instituto Tobias Barreto de Educação e Cultura - ITBEC. Foi membro da diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de Sergipe e também do Conselho Estadual de Cultura. Foi Diretor do Departamento de Cultura e Arte da Universidade Federal de Sergipe e Chefe do Departamento de História da UFS.

**Luiz Eduardo Oliveira (UFS)**

Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (1990), onde também se bacharelou em Direito (1997), e Professor Titular do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da mesma instituição. Mestre em Teoria e História Literária na Universidade Estadual de Campinas (1999) e Doutorado em História da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade de Lisboa (2012). Pós-Doutorado em História da Educação pela Universidade Aberta de Portugal (2021). Líder do grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Cultura da UFS. Membro da equipe de investigação do CLEPUL (Centro de Culturas e Literaturas Lusófonas e Europeias) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Membro do Conselho Científico da Cátedra Unesco de Estudos Globais da Universidade Aberta. Editor-chefe da Revista de Estudos de Cultura. Atualmente, é Coordenador da Cátedra Marquês de Pombal (Camões, I. P. / UFS).

**Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN)**

Professor Adjunto do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHIS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pelo Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Ciências da Religião (2008) e possui graduação em História Bacharelado (2006) e em História Licenciatura (2005) pela Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de História, com a realização de pesquisas sobre as diferentes interfaces culturais, sociais e políticas do período histórico entre o Segundo Reinado e a Primeira República no Brasil. Coordenou o subprojeto de História/CCHLA do Programa Residência Pedagógica da UFRN. As publicações em periódicos especializados no campo da História têm como foco este período,

por meio da elucidação das seguintes temáticas: Ensino de História, Patrimônio Cultural, Religiosidades, Intelectuais e História da Educação.

### **Marco Arlindo Amorim Melo Nery (IFS)**

Possui graduação em Educação Física (2001) pela Universidade Federal de Sergipe, mestrado em Educação (2006) pela mesma instituição e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe de Sergipe - Campus São Cristóvão. É professor permanente do quadro de docentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Educação e Tecnologias-GEPSET, debruçando-se sobre os seguintes temas: escola, educação física, esporte, ensino agrícola, educação profissional, políticas educacionais, história das instituições e práticas escolares.

### **Simone Silveira Amorim (UNIT)**

Simone Silveira Amorim é docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes/UNIT, em Sergipe. Pesquisadora do ITP/SE e do Tiradentes Institute/Boston. Tem Pós-doutorado em educação (2018), sob a supervisão da Profa. Dra. Felícia Wilczenski, na University of Massachusetts, Boston. É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2012) e Mestre em Educação (2006) pela mesma instituição. É pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, também pela Universidade Federal de Sergipe (2008). É Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Docente (NDD) do Grupo Tiradentes (GT), coordenou o Programa de Formação Continuada de Professores (PFDED) do Grupo Tiradentes e coordena o Programa de Formação Docente na Era Digital (PFDED) do Grupo Tiradentes. É associada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e à *Comparative and International Education Society*. É líder do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas e integrante do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS/NECUFS.



**Suzana Grimaldi Machado (UDESC)**

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997). Especialista em Administração Escolar (1998) e em Orientação Educacional e Pedagógica (2014) pela Universidade Cândido Mendes, RJ. Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação (2017). Associada da SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação e da ANPED - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Coordenadora do Polo EaD para o curso de especialização em Práticas Pedagógicas para Professores. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (UDESC) e dos Grupos de Pesquisa Culturas Escolares, Saberes, Práticas e Processos Educativos e Humor e Ensino (Ifes).

**Vera Lucia Gaspar da Silva (UDESC)**

Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Possui Graduação em Pedagogia (FESSC / UNISUL, 1983), Mestrado em Educação (PPGE / UFSC, 1993), Doutorado em Educação: História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FEUSP (2004) tendo realizado doutorado sandwich na Universidade de Lisboa. Realizou Estágio pós-doutoral em História da Educação na Universidade de São Paulo com inserções internacionais: Argentina, Uruguai e Espanha (bolsa CNPq). Integra vários projetos e grupos de pesquisa com inserções nacionais e internacionais. Coordena o Projeto de Pesquisa Objetos para Consumo da Escola: O que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar (UDESC/CNPq/FAPESC/CAPES). É sócia fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação. Atuou como Editora da Revista Linhas (2012 a 2018). Bolsista Produtividade do CNPq.

### **Vera Maria dos Santos**

Graduada em Geografia (1985) e pós-graduada em Geografia da agricultura, (1988), Mestre em Educação (2004) e Doutorado em Educação (2011) todos realizados na Universidade Federal de Sergipe. Foi professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Colonização, Cultura e Educação UNIT/CNPQ de 2015 a 2021. Associada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), desenvolve as suas pesquisas na área de educação, sob o patamar da História da Educação, sobre os seguintes temas: disciplinas e impressos escolares, intelectuais, e sobre o Período Colonial, considerando a relação Sergipe/Brasil e o Império Atlântico Português. Em 2018 iniciou o projeto de pesquisa. A Ordem Civilizatória Portuguesa: Capitania de Sergipe Del Rey XVIII ao XIX, financiado pelo Edital MCTIC/CNPq N° 28/2018. É autora dos seguintes livros: A Geografia e os livros didáticos sobre Sergipe, do século XIX ao XX publicado pela SEGRASE/Se em 2017 e As mulheres de posses: a instrução dos órfãos menores na Capitania de Sergipe Del Rey, no século XVIII, publicado pela Imprece em 2016.



**Unit** UNIVERSIDADE  
TIRADENTES

**UFES** UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
SERGIPE

**PPED**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Metodologia e Docência

**PPGED**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO UFS

**GPHEN**  
Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste

**GEPHED**  
Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação:  
memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas

**CEMDAP**  
Centro de Pesquisa, Documentação e Memória  
do Colégio de Aplicação da UFS

**SBE**  
Sociedade Brasileira de  
História de Educação