



VIII CONGRESSO NACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO**

# História da Educação

Organização:

Paula Almeida de Castro  
Rosangela Silva Oliveira

ISBN: 978-65-86901-79-5

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.000



# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO  
**PAULA ALMEIDA DE CASTRO**  
**ROSANGELA SILVA OLIVEIRA**



**realizeventos**  
Científicos & Editora



**Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)**

---

H673 História da educação/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Rosângela Silva Oliveira. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

332 p. : il.

**DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.000**

**ISBN 978-65-86901-79-5**

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Pedagogia. I. Título. II. Oliveira, Rosângela Silva.

21. ed. CDD 370.9

---

**Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira**

**CRB 15/714**



**realizeeventos**  
Científicos & Editora

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL

Alanny Paulo Ricardo de Almeida (UFRN)

Ana Paula Rodrigues Figueirôa (ASCES)

Ana Paula Silva Oliveira (UEMA)

Arthur Cassio de Oliveira Vieira (UFRN)

Enayde Fernandes Silva Dias (UESPI)

Jefferson Melo da Silva (UFRN)

Joana Batista de Souza (UEMA)

João Antonio de Sousa Lira (SEDUC-NOVA IORQUE/MA)

João Batista Gonçalves Bueno

Marco Aurélio Godinho Rodrigues (UEMA)

Marcos Aurelio Dornelas (ARQUIVO PÚBLICO  
PERNAMBUCO)

Maria Luiza Santos Gama (UEMA)

Marylucia Cavalcante Silva (UNIFESP)

Meirelene Pereira Froes Lima (UFMA CAMPUS BACABAL)

Niedja Ferreira dos Santos (UFPB)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Raimundo J Barbosa Brandão (UEMA)

Ranilson Edilson da Silva (UNIVERSIDADE SÃO MARCOS)

Rosana Maria dos Santos (UFRPE)

Rose Mary Soares Ribeiro

Salânia Maria Barbosa Melo (UEMA)

## **PREFÁCIO**

O Grupo de Trabalho (GT) 03 – História da Educação, vinculado ao VIII Congresso Nacional de Educação realizado no período de 13 a 15 de outubro de 2022 na cidade de Maceió-AL, compartilha com vocês artigos científicos resultantes de pesquisas exaustivamente analisadas e realizadas em fontes documentais confiáveis que contém informações significativas sobre a história de processos educativos de nosso povo, nossa gente.

São leituras singulares que multiplicarão aprendizagens e conhecimentos já existentes e enriquecerão a memória educacional brasileira. Seus comportamentos narrativos comunicam, com doura responsabilidade científica, acontecimentos históricos armazenados durante séculos mas, agora libertos à luz de linguagens intencionalmente qualificadas para reexaminar e comunicar acontecimentos sócio-históricos através do tempo e do espaço assegurando pela verbalização escrita um extraordinário reencontro e reconhecimento entre o homem e seu mundo.

Aprecie as lições de cada texto, elas valorizam e edificam o magistério brasileiro.

**Rosangela S. Oliveira**  
*Doutora em Educação*

## SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.001)

**A PRODUÇÃO DO CARGO PÚBLICO DE PROFESSOR (A)  
EM SUAS RELAÇÕES COM O PODER POLÍTICO LOCAL..... 9**

Maria Alveni Barros Vieira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.002)

**A TERRA É O BERÇO COMUM: CARLOS DIAS FERNANDES  
E O SEU IDEAL DE NAÇÃO (1913-1914)..... 29**

Itacyara Viana Miranda

Thaís Gabrielle de Aguiar Mendes Prazim

Vanessa Costa Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.003)

**CONFIGURAÇÕES DA DOCÊNCIA FEMININA EM  
ESCRITOS PEDAGÓGICOS DA EDUCADORA ROSÁLIA  
SANDOVAL (1918-1921)..... 52**

Hebelyanne Pimentel da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.004)

**UMA ANÁLISE DA OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
INTERCULTURAL INDÍGENA PELOS TENTEHAR/  
GUAJAJARA DO MARANHÃO..... 79**

Ana Paula Silva Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.005)

**A EXPANSÃO DO ENSINO NORMAL NA PARAÍBA (1930-1960). 98**

Luciene Chaves de Aquino

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.006)

**REFLEXÕES SOBRE LIVROS DE ARITMÉTICA  
PRODUZIDOS PELAS IRMÃS FRANCISCANAS DO  
COLÉGIO SÃO JOSÉ DE SÃO LEOPOLDO/RS PARA O  
PÚBLICO FEMININO NO FINAL DO SÉCULO XIX..... 124**

Malcus Cassiano Kuhn

Silvio Luiz Martins Britto

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.007)

**ENSINO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA  
DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MINISTRADA  
NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEAGOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ..... 144**

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.008)

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM ARTHUR RAMOS (1939):  
UM INVESTIMENTO BIOPOLÍTICO..... 171**

Fernanda Lays da Silva Santos

Ana Paula Teodoro dos Santos

Geovanio da Silva Santana

Walter Matias Lima

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.009)

**POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA: TECENDO MEMÓRIAS  
DAS CAROLINAS NO QUARTO DE DESPEJO A PARTIR DE  
UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO..... 191**

Francisca Márcia Costa de Souza

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.010)

**MARIA LACERDA DE MOURA (1887-1945): NOTAS SOBRE  
EDUCAÇÃO, FEMINISMO E SOCIEDADE..... 193**

Denise Cristina Ferreira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.011)

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CABEDAL DAS FORÇAS  
ATIVISTA E ESCOLANOVISTA ..... 218**

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira  
Luciana Figueredo Almeida

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.012)

**"MEU FILHO, SEU ALUNO": EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E  
FAMÍLIA NA ENCICLOPÉDIA NOSSAS CRIANÇAS (1960-1970) ... 241**

Bianca Nascimento de Freitas  
Manuelle Araújo da Silva  
Mirelle Araújo da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.013)

**DORINA NOWILL: UMA MULHER MULTIFACETADA E A  
EDUCAÇÃO PARA CEGOS NO BRASIL ..... 261**

Jammerson Yuri da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.014)

**EDIFICANDO O CENÁRIO DAS ESCOLAS NORMAIS ..... 263**

Ana Paula Rodrigues Figueirôa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.015)

**MUSEU VIRTUAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PIAUÍ:  
O CASO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO MINISTRO REIS  
VELLOSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO  
PARNAÍBA ..... 286**

Maria Patrícia Freitas de Lemos  
Ramon Lima de Sousa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.016)

**ALICE DE AZEVEDO MONTEIRO E A EDUCAÇÃO DA  
CRIANÇA NA PRIMEIRA ESCOLA (PARAÍBA, 1930-1940) ..... 306**

Hercília Maria Fernandes  
Nicolli Lira da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.001)

# A PRODUÇÃO DO CARGO PÚBLICO DE PROFESSOR (A) EM SUAS RELAÇÕES COM O PODER POLÍTICO LOCAL

Maria Alveni Barros Vieira

Professora Doutora da universidade Federal do Piauí\Picos – mariaalvenibarros-vieira@gmail.com

## RESUMO

A profissão docente no contexto do Brasil imperial é o tema desse trabalho que pretende refletir acerca da produção do cargo público de professor nas províncias brasileiras em suas relações com a política partidária local. Adota como espaço específico do estudo a província do Piauí no interstício temporal que cobre o período de 1860 a 1870. As análises sobre o tema referenciam-se na produção conceitual e metodológica da História Social em suas interfaces com a assim chamada Nova História Política. Desta feita se fez a opção por trabalhar com algumas referências teórico-conceituais de autores que acreditamos serem essenciais para o entendimento do quadro reflexivo no qual a pesquisa irá se mover, a saber: Foucault (1988), Grahlan (1990), Catani (2000) e Burke (2002). A pesquisa tem como fonte documental os relatórios dos presidentes da província no Piauí presentes no Arquivo Público Piauiense, além de bibliografia referente ao tema. O estudo indica que o magistério público no Piauí provincial era uma profissão de risco, pois ao mesmo tempo em que os professores eram pressionados pela burocracia imperial a manterem-se distantes das disputas político-partidárias, viam-se obrigados a definir posição nos conflitos políticos existentes, dado os laços de família, de amizade e apadrinhamento que mantinham com o chefe político local.

**Palavras-chave:** Profissão docente, Exercício do poder, Clientelismo, Província do Piauí.

## INTRODUÇÃO

No decorrer do período imperial brasileiro, o processo de funcionarização da profissão docente como projeto de laicização dos professores subordinando-os à autoridade do Estado, se desenvolveu através de uma trajetória repleta de hesitações e de recuos, consubstanciando-se em uma luta lenta e difícil para homens e mulheres no campo profissional.

Vivia-se, então, em um cenário de correlações de forças, pois embora os professores tenham configurado como agentes públicos dentro da rede administrativa construída ao longo do Império, devendo atender às normas e exigências regulamentadoras das suas atividades, estes se encontravam também imiscuídos nos meandros da política local, situação, que no entender de Rizinni (2005), os transformava em,

Agente importante na dinâmica do clientelismo na instrução pública. Ora apresentado como acionador do patronato, ora como vítima do partidarismo, ele era uma peça sensível às condições políticas do momento, podendo mover-se ou ser movimentada de acordo com o jogo político em ação. (RIZINNI, 2005, p.24).

Neste trabalho propomos refletir sobre a história da profissão docente no período imperial através da análise das forças políticas partidaristas locais que se vetorizavam no interior do magistério público e que intervinham diretamente na profissionalização dos professores e professoras nas províncias brasileiras. Adotamos como recorte espacial a província do Piauí no interstício temporal que cobre o período de 1860-1870.

As fontes de informações utilizadas na feitura do texto foram compostas por obras tanto de cunho histórico, que trabalham aspectos variados da sociedade e da cultura brasileira e piauiense, como de obras que abordam especificamente a profissão docente no período Imperial, além de um conjunto de documentos impressos e manuscritos, produzidos no século XIX pelos poderes Executivo e Legislativo que pertencem ao Arquivo Público do Piauí.

As análises das fontes foram elaboradas em referência aos termos profissão docente, formas de exercício do poder, clientelismo,

apadrinhamento e afilhadagem. O primeiro termo, profissão docente, encontra-se referenciado nos escritos de Catani (2009) que defende a sua utilização para unificar várias dimensões do exercício profissional do magistério como as formas de organização da categoria profissional. Em relação a concepção de poder adotada, partimos do entendimento de Foucault (1988) de que existem poderes disseminados em toda a estrutura social por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém escapa. O poder único não existe, poder não se possui posto que é algo que se exerce.

O termo clientelismo, é apresentado dentro de uma perspectiva histórica concreta, descrita por Graham (1990), como uma forma de cultura política cuja finalidade era a habilidosa distribuição de cargos públicos, proteção e favorecimento em troca de lealdade política e pessoal. Os termos apadrinhamento e afilhadagem, ancorados nas construções teóricas de Burke (2002), são postos em complemento ao entendimento de clientelismo elaborado por Graham (1990).

As análises indicam que no Piauí do século XIX, o magistério era uma profissão sem estabilidade, como qualquer outra no Império, onde se fazia necessário escolher bem as amizades e evitar inimizades gratuitas, procurando sempre comportar-se do modo mais exato, de acordo com a função pública ocupada e manter uma moral inquestionável para não correr o risco de proporcionar munição aos adversários na corrida pelo poder. No entanto, deve-se considerar que os professores, longe de serem a massa inerte sobre a qual o potentado local agia, antes revelam-se como partes importantes de uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais, ora representando o papel de apoio, ora o papel de adversário, resistindo ao jogo do poder, mas apenas aquele que punha em risco a sua posição privilegiada de funcionário público do império.

## METODOLOGIA

Este trabalho, cujo objetivo é refletir sobre a profissão docente no Brasil Imperial a partir da análise das interferências políticas no cotidiano das funções docentes no Piauí no período de 1860 – 1870, foi delimitado de acordo com o material disponível no Arquivo

Público do Piauí. Assim, o recorte temporal justifica-se por ser o período em que se acentuam as remoções e demissões de professores do magistério público piauiense.

O referencial metodológico utilizado para análise será o da “Nova História Política”, principalmente: pelo entendimento da importância dos sujeitos comuns compreendidos como sujeitos históricos; pela expansão das fontes a serem utilizadas pelos historiadores, contudo, sem desprezar uma documentação já tradicional, só que agora analisadas com um novo sentido e por propor uma investigação voltada para a história cotidiana. As fontes de informação combinam o uso de documentos primários e secundários. Na categoria de fontes primárias serão utilizados os relatórios anuais dos presidentes da província do Piauí. As fontes secundárias compreenderam um conjunto de obras históricas que tratam sobre o assunto ou que concorrem para a sua análise e entendimento.

Considerando que os documentos a serem analisados encontram-se impregnados de (res) sentimentos e emoções inerentes aos conflitos partidários existentes em torno das remoções e demissões dos professores, procurar-se-á ficar atento ao que Lê Goff (1998) chama de aspectos subjetivos dos documentos. Nesse sentido, deverá ser feita uma correlação entre as fontes selecionadas para a construção do objeto de estudo interpretando e situando os documentos historicamente.

O quadro reflexivo no qual o trabalho irá se mover fundamenta-se nos conceitos de profissão docente (CATANI, 2000), exercícios do poder (FOUCAULT, 1979,1988), clientelismo (GRAHAN, 1996), além das noções de apadrinhamento e afilhadagem trabalhados por Burke (2002). No entender de Catani (2000), o termo profissão docente deve ser utilizado para unificar várias dimensões do exercício do magistério até então analisadas de maneira compartimentalizada. Desta feita o que a expressão possui de elucidativo é:

[...] justamente, a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional. (CATANI, 2000, p. 587)

A autora ressalva que, apesar das considerações tecidas acerca do termo profissão docente, é preciso observar, que nem sempre esses aspectos são analisados no interior de um mesmo trabalho e que algumas dimensões do tema geralmente são deixadas de lado nas análises a exemplo das interferências dos conflitos políticos no magistério público.

No que tange a concepção de poder adotada, esta emergiu de algumas análises preliminares sobre as interferências da prática clientelista no magistério público piauiense do século XIX, quando se percebeu, através de evidências fornecidas pelo próprio material de pesquisa, que as ingerências do poder político na profissão docente não aconteciam por uma relação direta com o Estado mas, ao nível efetivo das redes de solidariedade locais nos quais os mestres se encontravam inseridos.

A partir destas constatações, fez-se a opção de trabalhar com as bases conceituais delineadas por Foucault (1988) acerca das relações de poder nas sociedades, negando a existência de uma única forma de poder. Segundo o autor, o que existe são formas variadas de exercício do poder e esses exercícios do poder podem ser encontrados não somente nas relações diretas com o Estado, mas também no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atingindo seus corpos, inserindo-se em seus gestos, atitudes, discursos, em sua vida cotidiana. Vale ressaltar que Foucault (1988) não concebe os indivíduos como alvos inertes do poder. Ao contrário, de acordo com suas proposições o poder tem um caráter relacional e nesse sentido os indivíduos encontram-se tanto em posição de exercer este poder, como em posição de sofrer sua ação.

Outro termo/situação necessário às análises deste trabalho são as relações clientelistas que interferiam diretamente no magistério público. É conhecida a presença clientelista na política brasileira, estudiosos do assunto como Faoro (1991) e Carvalho (2000), confirmam que na época do Brasil Imperial, a distribuição de favores, as pequenas barganhas e os empenhos costuravam a nível local a vida política do império. O clientelismo era elemento importante no exercício do poder, esperado pelos favorecidos, aceito pelos que exerciam.

Em análise acerca do clientelismo na política brasileira do século XIX, Graham (1990), observa que de 1840 a 1889, a ascensão

e queda de famílias e partidos dependem da distribuição habilidosa de cargos públicos, proteção e favorecimento em troca de lealdade política e pessoal. Essa era a lógica do clientelismo que no entendimento do autor, por ter esse caráter de troca, pode ser definido como uma forma de cultura política cuja finalidade no século XIX era:

Preencher cargos do governo e proteger clientes humildes, até mesmo agricultores sem-terra. No Brasil do século XIX, esses dois tipos de favor entrelaçavam-se por meio das eleições, que testavam e demonstravam a liderança do chefe local [...]. A família e o lar formavam o alicerce de uma estrutura de poder socialmente articulada. O potentado local e seus seguidores trabalhavam para ampliar essa rede de dependência. (GRAHAN, 1990, p.38).

Nessa perspectiva, a rede clientelista se ampliava a partir das trocas de favores, das promessas, da proteção, enfim das relações que configuravam como apadrinhamento e afilhadagem. A existência de relacionamentos do tipo padrinho-afilhado na vida política não constitui uma característica peculiar da sociedade brasileira. Ao contrário, esta é uma prática existente há séculos atrás, quando não tinha importância as ideologias, nem um programa político a ser defendido, mas um relacionamento comum com determinado líder. Em elaboração dos constructos teóricos acerca dos termos apadrinhamento e afilhadagem, de Burke (2002) os define como:

Um sistema fundamentado em relacionamentos pessoais entre indivíduos desiguais, entre líderes (ou padrinhos) e seus seguidores (ou afilhados). Cada parte tem algo a oferecer à outra. Os afilhados proporcionam apoio político aos padrinhos bem como deferência expressa em várias formas simbólicas (gestos de submissão, linguagem respeitosa, presentes, entre outras manifestações). Já os padrinhos oferecem hospitalidade, emprego e proteção aos afilhados. É assim que conseguem transformar riqueza em poder. (BURKE, 2000, p. 104).

De fato, no Brasil, assim como em outras culturas ibéricas, ser padrinho e afilhado trazia consigo importantes obrigações de ajuda

mútua. Era a partir da família que as autoridades locais montavam a sua clientela. O prestígio político das autoridades locais mantinha relações diretas com o tamanho do grupo de parentesco. No Piauí, não seria diferente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudos realizados por Nóvoa (1999) acerca da profissão docente na Europa ocidental indicam que, embora a origem desta tenha lugar no seio de algumas congregações religiosas existentes no século XIV, a construção do cargo público de professor só terá início na segunda metade do século XVIII, a partir do movimento de secularização e estatização do ensino. No Brasil, o movimento de secularização e estatização do ensino, aconteceu em fins do século XVIII e início do século XIX, com o envio de professores régios portugueses para substituírem os jesuítas nas funções docentes.

Nesse período, era competência do Conselho Ultramarino administrar a instrução pública na Colônia, incluindo-se as autorizações para nomear os candidatos ao cargo de professor, bem como exonerar das funções magisteriais aqueles mestres que se revelassem incapazes de reconhecer e transmitir como legítimas as leis e os costumes da Corte. Cardoso (2004) assevera que no cenário político brasileiro de colonização apenas homens de boa família, indicados pelo Conselho Ultramarino, poderiam exercer as funções de mestres, uma vez que no entendimento do governo real de Portugal, só o indivíduo que acreditava naquilo que estava ensinando poderia constituir numa autoridade moral, capaz de transmitir aos seus alunos a importância das regras sociais vigentes na Corte.

Com o advento da independência política do Brasil em relação a Portugal, busca-se reestruturar a instrução pública ajustando-a à nova realidade do Estado nacional brasileiro. Assim, é que, em 1822 foram encaminhadas medidas institucionais que tinham intencionalidade de criar um sistema de ensino com seu resultado legal expresso na *Lei de 15 de outubro de 1827*, que estabelecia, dentre outras coisas: os ordenados dos professores, a instrução dos mestres no método do ensino mútuo, os conteúdos que lhes competiam ministrar aos alunos e as formas de ingresso na carreira do magistério público.

Posteriormente, em consequência do *Ato Adicional de 1834*, cada província brasileira, seguindo o exemplo do município da Corte, tratou de produzir um conjunto de leis que buscava regulamentar e uniformizar a prática docente. No entanto, observa Rizzini (2005), a despeito das inúmeras leis promulgadas no sentido de produzir o lugar de professor no quadro do funcionalismo público do Império, o exercício do magistério ficara à mercê “[...] da ingerência direta dos interesses políticos, eleitorais e do clientelismo do Estado”. (RIZZINI, 2005, p.13.)

Ao fazer uma análise da formação sociopolítica brasileira, Faoro (1991), toma emprestado de Weber (1995) o conceito de Estado para explicar que o modelo de governo patrimonialista, então existente no Brasil do século XIX, baseava-se numa ordem improvisada, com servidores nomeados, conselheiros escolhidos, e uma máquina estatal inchada de funcionários públicos. Ali, o emprego público configurou-se, como um dos meios eficientes de controle da população brasileira, principalmente das forças territoriais:

O meio de submissão e controle da população fez-se pelo emprego público, reservada a criação, supressão e nomeação, no âmbito municipal e provincial, às assembleias legislativas. A colação dos empregos que é um meio de ação e influência (e a questão era em grande parte de empregos por meio dos quais cada domínio quer assegurar-se em seu bairro) passou das mãos de um poder mais distante, mais imparcial, por não estar tão perto, envolvido e interessado nas lutas e paixões pessoais e locais, para as influências, que muitas vezes se serviam dessa arma poderosa para se reforçarem e esmagarem aquelas aos quais se antojava disputar-lhes o governo da terra. E era tudo isso feito em nome da liberdade. (FAORO, 1991, p. 309).

Schwartzman (1998) corrobora a opinião de Faoro (1991), especialmente no que se refere à existência, na sociedade brasileira, de um Estado patrimonialista como uma herança lusa e quando afirma que, nesse modelo de sociedade, geralmente os governantes buscam manter o controle pessoal sobre territórios extensos por intermédio de seus “servidores”, embora esses servidores nem sempre fossem fiéis às tendências centralizadoras do governo.

Talvez, por essa razão, o próprio corpo docente do Estado Imperial fosse visto com cautela pelo executivo, pois ao mesmo tempo em que os mestres poderiam desenvolver uma prática educativa fortemente comprometida com o funcionamento do aparelho estatal, eles também poderiam elaborar críticas ao sistema vigente. Catani (2000) explica que o professorado, a exemplo das outras categorias de servidores públicos do período é ao mesmo tempo, uma solução para problemas administrativos e de consolidação do poder central e uma fonte de problemas e preocupações na medida em que podem se aliar ao potentado local no embate pela descentralização do poder.

Desta feita, ao longo do século XIX, a organização do cargo público de professor encontra-se imiscuída nas tramas política dos poderes locais, engendradas pelo revezamento entre representantes dos partidos políticos liberais e conservadores, que em meio a um intenso jogo de interesses particulares transformaram o magistério público em cenário de disputas, onde não cessavam as contratações, demissões e substituições dos mestres. Segundo análises de Veiga (2002), o uso político partidarista do cargo de professor público cria uma situação de instabilidade nas funções docentes, possibilitando a proliferação de uma rotina de arranjos e improvisos onde a dignidade profissional é sobreposta por uma rede clientelística de poder, direcionadora até mesmo do fazer pedagógico.

Sobre as especificidades das ingerências políticas partidárias na organização do cargo de professor público na província do Piauí, estudos feitos por Brandão (1995) acerca da rede familiar constituída no Piauí colonial, revelam que essa estrutura era de grande extensão e começou a ser delineada no Piauí na segunda metade do século XVIII, momento em que “[...] os membros de famílias constituídas por portugueses de nascimento e seus descendentes, já proprietários de terra, passaram a ocupar cargos e funções no quadro jurídico-administrativo do governo local”. (BRANDÃO, 1995, p.136).

Nas disputas entre os membros dessas famílias por vagas no serviço público, delineiam-se as regras do jogo do clientelismo nos quadros da burocracia brasileira. Ou seja, as pressões exercidas sobre os atores das relações apadrinhamento-afilhadagem, não deixavam margens para a preocupação em procurar o candidato

mais apto para ocupar os cargos, estes eram oferecidos aos seus afilhados tivessem eles competências ou não para exercerem aquelas funções.

É no século XIX, especificamente a partir de 1845, que se intensifica o movimento de regulamentação do sistema oficial de ensino e de uniformização do exercício docente na Província através da elaboração, pela Assembleia Legislativa do Piauí, da primeira lei provincial regulamentadora do ensino elementar: a Lei nº 198. A análise de um conjunto de documentos do Arquivo Público do Piauí permite perceber que as ingerências políticas ocorridas no magistério público da Província, aconteciam tanto por uma relação direta com o Estado, como ao nível efetivo das relações intrafamiliares e dos relacionamentos intergrupais nos quais os mestres se encontravam inseridos.

Enquanto os agentes do Estado imperial buscavam exercer domínio sobre o corpo docente da Província, influenciando os legisladores no estabelecimento de regulamentos que controlavam o exercício do magistério, no âmbito local, o potentado político apropriava-se dessas resoluções e passa a manipulá-las em favor dos interesses pessoais, intencionando fazer do professorado aliados políticos nas eleições para cargos provinciais. Nesse cenário de disputas políticas, os professores viviam em meio a um forte jogo de interesses no qual, de um lado, os laços de família e amizade que lhes haviam garantido aquela função pública os obrigavam a definir posição nos conflitos políticos locais tanto como militantes como eleitores. Do outro, os representantes do governo central na Província recomendavam o não envolvimento nas disputas políticas locais.

De acordo com o Relatório do presidente da Província do Piauí, José Antônio Saraiva (1852), era constrangedor ver os professores exercendo suas funções públicas e ao mesmo tempo exaltando-se pelo triunfo eleitoral dos partidos políticos, afinal,

Que confiança pode inspirar às famílias um professor lançado na luta dos ódios e das paixões, que nas pequenas localidades se vestem com cores políticas?

Qual tempo restará a um homem assim ocupado para formar o coração de seus discípulos e dirigir sua razão fraca e vacilante?

E que exemplo, senhores, recebe um menino na escola de um rábola, de um cabalista, de um homem cheio de rancor. (SARAIVA, 1852, p.13)

Ao perceberem a forte vinculação dos mestres com os representantes do poder político local, os presidentes da Província buscavam, nas reuniões feitas com a Assembleia Provincial, convencer os legisladores a criarem algumas normas que coibissem o envolvimento dos mestres públicos em ações político-partidárias. Dentre as medidas propostas pelos presidentes da província, destacamos aquela sugerida em Relatório por Ignácio Francisco Silveira da Mota (1850) que aconselhava à Assembleia Legislativa Provincial a retirar dos professores os instrumentos legais que lhes garantiam alguma estabilidade nas funções públicas: a vitaliciedade imediata de que gozavam os professores aprovados em concurso.

Quando esteve no exercício da presidência do Piauí, Antônio Francisco Pereira de Carvalho tentou esclarecer através de Relatório (1854) enviado à Assembleia Provincial que os concursos organizados pelas autoridades locais passavam longe do modelo burocrático impessoal, mas atendia ao fundamento lógico de escolher pessoas em quem pudessem confiar. E com exceção da sua parentela, os patronos só podiam confiar em sua clientela, em seus eleitores. Como forma de inibir essa prática, Carvalho (1854) propõe à Assembleia a contratação interina, por dois anos, dos professores concursados. Se, nesse período, o professor, então sob vigilância, não se envolvesse em conflitos de qualquer natureza, seria nomeado vitaliciamente, caso contrário, poderia ser oficialmente exonerado das suas funções públicas.

Apesar das constantes e reiteradas reclamações feitas pelos presidentes provinciais e das medidas adotadas de forma a dar garantias aos mestres públicos, estes continuariam a exercerem suas funções sob a engrenagem da pressão política partidária, que os transformava em agente importante na dinâmica do clientelismo na instrução pública, obrigando-os a se moverem de acordo com o jogo político em ação. O que nos leva a supor que, nesse período da funcionarização do cargo de professor no Piauí provincial, parece que, mais importante do que adquirir conhecimentos e técnicas que habilitasse as pessoas interessadas para o exercício

do magistério, era inserir-se diretamente nas redes de solidariedades locais.

Dessa maneira, os cargos públicos no magistério transformaram-se em mais um recurso a ser utilizado como qualquer outro nas relações de poder exercidas através do clientelismo. Tanto podiam ser concedidos como retirados, o que nos leva a considerar que as remoções e demissões dos cargos públicos, derivavam do princípio de que todas as relações sociais do período envolviam a troca de favores e proteção por lealdade, de benefícios por obediência.

Em estudos acerca dos processos de remoções e demissões no magistério público piauiense Vieira (2006, 2008) exemplifica a prática corriqueira através de 4 (quatro) exemplos concretos: primeiro, a exoneração da professora Antônia Maria da Conceição devido sua condição de mulher abandonada pelo marido e seu comportamento imoral, considerados inadequados para as funções públicas do magistério. Segundo, a exoneração da professora Antônia Rosa Dias de Freitas sob acusação de adultério. Terceiro, a demissão do professor Justiniano Gil de Almeida por despreparo ou capacidade para o exercício do magistério. Terceiro, a jubilação do professor David Moreira Caldas sob a acusação de insanidade.

Em relação a exoneração da professora Antônia Maria da Conceição, Vieira (2008) nos conta que a mesma, foi nomeada e 25 de setembro de 1868 como professora publica interina para a cadeira de primeiras letras da Vila de Picos. Sua trajetória como regente transcorreu em meio a agressões morais e profissionais a pessoa da referida professora. As primeiras denúncias acerca das prováveis inadequações da referida professora para o magistério público surgem em janeiro de 1869, sob acusação de falta de habilidade da mestra para “as coisas do magistério” o que fazia com que a cadeira tivesse um baixo número de alunas, cuja frequência não era regular. Não conseguindo a exoneração da referida professora, a partir de denúncias feitas à sua falta de habilidades para o exercício do magistério, o Inspetor Paroquial, juntamente com o Diretor Geral da Instrução na Província, decide mudar de estratégia e passa a denunciar, não mais as inabilidades profissionais de Antônia Maria da Conceição, mas sua condição de “mulher abandonada pelo marido” e seu comportamento imoral, considerados inadequados para as funções públicas do magistério. O Presidente

da Província (1869) responde com surpresa às reclamações feitas acerca do comportamento da professora em questão, e observa que é do seu conhecimento que aquela professora era uma senhora casada e até então dona de uma reputação ilibada que só começou a ser questionada logo após assumir suas funções. Contudo, aceita o pedido de exoneração da professora feito pelo Inspetor Paroquial justificando que as notícias a seu respeito, mesmo sendo falsas, tem abalado o seu conceito.

Vinculada a exoneração de Antônia Maria da Conceição está o afastamento da professora Antônia Rosa Dias de Freitas da cadeira de primeiras letras da Vila de Jaicós sob a acusação de comportamento moral inadequado às funções do magistério público, adultério e declaração de falta total de habilidades para o exercício do magistério. Em artigo escrito sobre a biografia da professora Antônia Rosa de Freitas, Vieira (2006) afirma que reiteradas e frequentes eram as acusações feitas à conduta moral da referida professora tanto por pessoas da comunidade, como pelo inspetor paroquial e elenca as seguintes como principais:

Defender publicamente aviltações consideradas inconvenientes a um funcionário público do Estado Imperial;

Ter suas aulas frequentadas apenas por alcobanas, ou seja, filhas de pessoas que sempre trabalham a favor da desordem e da imoralidade;

Ensinar determinados conteúdos que uma moça jamais deveria aprender;

Manter um relacionamento ilícito com o padre da paróquia de Jaicós. (VIEIRA, 2006, p. 1700.

Antônia Rosa Dias de Freitas era esposa do Coronel da Guarda Nacional que no momento das acusações se encontrava a serviço da pátria na guerra do Paraguai (1865-1870), o presidente da Província em exercício decide transferir a professora para a cadeira de primeiras letras da Vila de Picos que se encontrava vaga por conta da exoneração da professora Antônia Maria da Conceição. No entendimento de Vieira (2006), as decisões deferidas pelo presidente da Província ordenando o seu afastamento da cadeira de primeiras letras da Vila de Jaicós, por conta de agressões morais a

sua pessoa, referendou, de certa forma, a veracidade das acusações mesmo que fossem falsas e caso, algum dia, ela tenha conseguido reaver o seu cargo, o mesmo não aconteceria com a sua honra, maculada pelas depreciações morais que geram desconfianças e considerando a cultura da época, devem ter provocado um efeito avassalador naquela estrutura familiar.

Ao redor dessa época, que foi a década de 1860, o professor Justiniano Gil de Almeida, tem suas funções no magistério público questionadas já no ano seguinte a sua contratação em 1869 pela suposta falta de habilitações do respectivo funcionário. Vieira (2008) relata que, de início, o professor em questão, contesta as denúncias feitas às suas habilidades e considera sua demissão arbitrária, considerando ter sido aprovado em concurso. Não sendo atendido, no seu pedido de reintegração no cargo de professor da cadeira de primeiras letras da Vila de Picos, através dos argumentos que poderiam indicar a sua habilidade para o magistério, o professor voltar a reclamar o seu emprego e consegue ser readmitido sob o argumento que até o presente momento nenhuma pessoa apareceu interessada em desempenhar as funções do magistério público naquela localidade.

Na década seguinte, (1870) destaca-se a jubilação do professor David Moreira Caldas, figura proeminente na sociedade piauiense oitocentista. Conforme escritos de Vieira (2008), o referido professor era um jornalista radical que tentou seguir carreira política como deputado provincial (1867-1868), contudo, desde de 1870, quando este aderiu e tornou pública a sua condição de republicano, passou a vivenciar sérios constrangimentos tanto entre ele e o governo imperial, como entre ele e o partido que lhe dera apoio (Liberal). Nesse período os membros do Partido Conservador assumiam o comando dos cargos na Província e vão encampar uma acirrada perseguição política ao professor. Suas ideias de federação divulgadas de maneira solitária no sertão do Piauí serviram de combustível para que seus desafetos políticos conseguissem associar seus discursos inovadores a rompantes de loucura. Tais acusações obrigavam o professor David Caldas a vir em público constantemente para defender sua sanidade mental, todavia, no ano de 1874, o professor David Caldas é jubilado das suas funções no magistério público e

passa a sobreviver das poucas aulas particulares que ministrava em sua residência.

No entendimento de Vieira (2008) desde o advento das oligarquias rurais, que articula o poder local, a avaliação dos critérios estabelecidos para os candidatos a uma vaga no magistério público no Piauí também passam a ser responsabilidade dos chefes políticos locais que, revestidos pelo poder que os cargos de inspetores e diretores da instrução pública lhes confere, exercem o controle sobre as atividades dos professores determinando, inclusive, os aspectos morais e imorais de suas condutas privadas que passaram a ser classificadas, muitas vezes, a partir de critérios políticos partidaristas. Assim, submetido a uma autoridade que controla seus atos e suas falas dentro e fora da escola, que fixa e normatiza sua ação e sua conduta através do detalhamento das habilidades, dos conhecimentos e dos comportamentos que o Estado considera apropriado para aquele momento.

Ocorre que, naqueles tempos tanto os liberais como os conservadores, aos assumirem o exercício do poder na província, faziam uma operação no funcionalismo público chamado de “tábua rasa” (QUEIROZ, 1988), com a qual o grupo vencedor era conduzido ao exercício dos cargos públicos enquanto o grupo derrotado passava a sentir os efeitos da perseguição e da marginalização de desempregos, além de serem insultados publicamente em todos os aspectos de suas vidas.

Assim, enquanto os agentes do Estado imperial buscavam exercer domínio sobre o quadro de professores públicos da Província, influenciando os legisladores no estabelecimento de regulamentos que controlavam o exercício do magistério, a nível local, o potentado político apropria-se dessas resoluções e passa a manipulá-las em favor dos interesses pessoais, procurando fazer do professorado um aliado político nas eleições para cargos provinciais.

Como desdobramento, os professores são envolvidos nas manifestações de causas políticas eleitorais, sujeitos às demissões, transferências e substituições, provocadas por parte daqueles que no momento em que ocupavam o poder, sonhavam serem capazes de conduzir os rumos da sociedade piauiense, com tranquilidade e coesão política, sem a desenvoltura de opiniões contrárias ao pensamento oficial.

É nessa perspectiva que Nunes (1942) afirma ser o magistério na província do Piauí uma profissão sem estabilidade, como qualquer outra no Império, onde se fazia necessário escolher bem as amizades e evitar inimizades gratuitas, procurando sempre comportar-se do modo mais exato, de acordo com a função pública ocupada e manter uma moral inquestionável para não correr o risco de proporcionar munição aos adversários na corrida pelo poder.

Era, também, o magistério, uma profissão de risco, pois ao mesmo tempo em viam-se obrigados a definir posição nos conflitos políticos existentes, dado os laços de família, amizade e apadrinhamento que mantinha com o chefe político local, os professores eram pressionados, por outras instâncias da burocracia imperial, a manterem-se distantes das disputas político-partidárias. A exigência da cumplicidade dos professores para com as figuras proeminentes da política local ocorria, principalmente, devido à renda anual dos professores que os transformava em eleitores na Assembleia Paroquial. Segundo Veiga (2002, p.09) “[...] esse fato poderia, entre outros, explicar o investimento na produção do lugar do professor como empregado público favorecedor ou não das redes clientelísticas de poder, em detrimento de sua formação profissional”.

É neste campo de correlações de força, do professor como eleitores da Assembleia Paroquial, que se deve tentar analisar as estratégias adotadas pelos mesmos para evitarem às remoções e às demissões do magistério público provincial. Posto que, segundo indicam documentos analisados do Arquivo Público Piauiense, se existiram as ações do poder local sobre o quadro de professores do Piauí provincial, também existiram, algumas formas de resistência a elas. Acreditamos, todavia, que as estratégias de resistências arquitetadas pelos professores no período em estudo, não possam ser caracterizadas como um movimento de classe, mas antes como ações isoladas, sem qualquer articulação entre os membros daquela categoria profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XIX, momento em que o Estado nacional brasileiro demonstra uma preocupação em organizar, normatizar e direcionar o magistério público do ponto de vista de um discurso técnico,

burocrático e impessoal. Momento em que se intensifica a idéia de que era preciso formar o professor na aquisição de um conjunto de saberes científicos que o habilitasse para o efetivo exercício do magistério. Momento em que a educação escolar é percebida como um dos caminhos possíveis para o alcance da modernidade, da civilização, do progresso e manutenção da ordem Imperial. Na prática, vê-se, as ingerências das relações clientelistas na organização do cargo de professor público nas províncias brasileira, especificamente, na província do Piauí.

Concursos fraudulentos, demissões arbitrárias e afastamento dos mestres da sala de aula por desavenças políticas, ausência de professores nas escolas, contratação de pessoas com pouca, ou nenhuma habilitação que as qualificasse, conforme o exigido na época, para ocupar uma vaga de professor no quadro do funcionalismo público imperial. Essas, e outras denúncias encontradas no conjunto dos documentos analisados no Arquivo Público do Estado do Piauí, nos permitem supor a influência direta e constante exercida pelos grupos políticos familiares que disputavam acirradamente o provimento dos cargos públicos existentes no período, aí inclusas as vagas existentes para o magistério.

Assim, longe das leis e das normas que regulamentam o exercício da profissão docente na província do Piauí, esta função pública vai, também, se conformando em mais um recurso a ser utilizado, como qualquer outro, nas relações de poder exercidas através do clientelismo na política partidarista local. Os cargos no magistério público provincial tanto podiam ser concedidos como retirados, o que nos leva a considerar que a produção do lugar de professor público do período, envolvia, dentre outros aspectos, a troca de favores, a proteção por lealdade, os benefícios por mando/ obediência.

A despeito do que foi exposto, acredita-se que o tema, política e profissão docente no Piauí Imperial, se apresente como espaço para múltiplas análises acerca do magistério público no Brasil por revelar as tensões geradas entre as construções legais que normatizavam o exercício do magistério público nas províncias e as práticas sociais e políticas que interferiam diretamente na organização do cargo de professor público. O que torna a discussão do tema muito mais do que um desafio, mas uma oportunidade ímpar de contribuir para o conjunto de análises que buscam compreender

a complexidade da profissão docente enquanto função pública do Estado imperial brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

BRANDÃO, Tânia Maria Pires. **A elite colonial piauiense: família e poder**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

BRASIL. **Leis e Decretos do Império** (1824 -1889), Biblioteca de apoio, APPI. CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et all (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político Brasileiro**. São Paulo: Globo, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.

LE GOFF, Jacques (org.) **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). In: **profissão professor**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Odilon. **Os primeiros currais**: geografia e história do Piauí setecentista. Teresina: COMEPI, 1942.

PIAUI. Presidência da província do Piauí. **Relatório** apresentado à Assembleia Legislativa provincial.1850.

\_\_\_\_\_. Presidência da província do Piauí. **Relatório** apresentado à Assembleia Legislativa provincial.1852.

\_\_\_\_\_. Presidência da província do Piauí. **Relatório** apresentado à Assembleia Legislativa provincial.1854.

QUEIROZ, Teresinha. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: EdUFPI; JOÃO Pessoa: EdUFPB, 1998.

RIZZINI, Irma. A politicagem na instrução pública da Amazônia imperial: combates à política d'aldeia. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas (SP): Autores Associados, n. 10, jul-dez. 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. São Paulo, SP: Campus, 1988.

VEIGA, Cynthia Greive. A institucionalização das cadeiras de instrução elementar em Minas Gerais no século XIX e a produção da profissão docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2. 2002, Natal. **Anais...** Natal, 2002.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. Antônia Rosa Dias de Freitas: apontamentos biográficos de uma professora mal comportada. In: ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1.; ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 5., 20-23 jun. 2006, Guaramiranga (Ce). **Anais...** Guaramiranga (Ce): Edições UFC, 2006. p. 164-175.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. Demissões e resistências no magistério público piauiense (1860-1870): entre loucos, inábeis e

adúlteras. **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, Ano 13, n. 19, jul/dez,2008, p. 205-215

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix LTDA, 1995.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.002)

## **A TERRA É O BERÇO COMUM: CARLOS DIAS FERNANDES E O SEU IDEAL DE NAÇÃO (1913-1914)**

### **Itacyara Viana Miranda**

Doutora em Educação pelo PPGE/UFPB; Mestre em História pelo PPGH/UFPB; Professora do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Vice coordenadora do Grupo de História da Educação no Nordeste Oitocentista – GHENO, itacyaravm@gmail.com;

### **Thais Gabrielle de Aguiar Mendes Prazim**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Membro do Grupo de História da Educação no Nordeste Oitocentista – GHENO; Pesquisadora PIBIC, thais.prazim21@gmail.com;

### **Vanessa Costa Silva**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Membro do Grupo de História da Educação no Nordeste Oitocentista – GHENO; Pesquisadora PIVIC, vanessa.cvs960@gmail.com;

## **RESUMO**

O presente artigo busca identificar e analisar a figura do Carlos Dias Fernandes, entre 1913 e 1914, procurando delinear possíveis correlações desse sujeito, apreendido enquanto intelectual, e as dinâmicas do contexto social, cultural e educacional do Estado, tomando como base a instituição do Lyceu Parahybano. Sendo assim, objetivamos a apreensão do Dias Fernandes, partindo de alguns aspectos de sua trajetória e de suas ideias em torno de uma noção de pátria. Dito isto, importa destacar que a tessitura dos caminhos percorridos por figuras consideradas como intelectuais em determinadas épocas, permitem o entendimento das possíveis conjunturas existentes, bem como do desenrolar das ideias ali forjadas, entre meados do fim do Império e

o início na República. Constitui importante caminho para apreensão de uma História da Educação – seus sujeitos instrucionais, espaços escolares e ideias –, o *corpus* documental dos periódicos, sendo essa a principal fonte empregada na pesquisa, a saber: *O Norte*, *O Jornal* e *A União*. Este último, tem grande relevância não só por ser o órgão oficial do governo, no qual o Carlos Dias Fernandes era diretor, mas também por ter sido o local da publicado de sua conferência proferida no Lyceu - *Noção de Pátria*. No que pese ao suporte teórico-metodológico, destacamos a História Cultural como elemento norteador, sendo o campo da História da Educação e da história dos intelectuais pontos dialógicos do processo construtivo do conhecimento aqui apresentado.

**Palavras-chave:** História da Educação, Intelectuais, Carlos D. Fernandes, Noção de Pátria.

## INTRODUÇÃO

O artigo que se apresenta é fruto das pesquisas realizadas junto ao Programa de Iniciação Científica<sup>1</sup>, tendo como objetivo a apreensão da história do Lyceu Parahybano via sujeitos instrucionais e suas ações. Portanto, ao anunciar a figura do Carlos Dias Fernandes e a sua conferência *Noção de Pátria*, assim o fazemos mediante tal entendimento, qual seja: de ter sido o intelectual e sua produção, atravessada pela confluência com a mais antiga instituição pública secundária da Paraíba.

É fundamental que se diga que o conferencista e a conferência por ele proferida tem sido interpretada como um conjunto do intelectual que perseguimos. Nessa direção, nos interessa o desenho das relações que o Dias Fernandes travou com o mundo, pois isso é relevante para o processo de formação de quem ele era. Portanto, a intenção é apreendê-lo em meio às suas redes de sociabilidades e seus espaços de circulação. Ao tratar o intelectual por esse ângulo, entendemos ser possível apreender, ainda que parcialmente, a sua obra e suas ideias, dentre os quais destacamos o discurso ligado à modernidade. Temática essa, que tem marcado a construção do debate argumentativo acerca da configuração deste artigo.

Vieira (2011) aponta a relação tênue existente entre intelectuais e modernidade, defendendo que esta seria conquistada a partir de investimentos em diferentes áreas, sendo a educação e a cultura parte do projeto de desenvolvimento para o país. Essa visão nos auxilia a refletir não só sobre o conteúdo apresentado pelo conferencista, mas o momento de sua produção, 1914. Sem sombra de dúvidas, o contexto histórico é representativo da forma como Carlos Dias Fernandes vem tecendo a sua noção de pátria, progresso e modernidade nacional.

É preciso deixar evidente que não estamos aqui tomando o termo modernidade como um conceito, mas sim, como uma ideia que se incorporou nos mais variados domínios da sociedade: Estado moderno, costumes e ideias modernas, conforme argumentou Faria

1 Artigo resultante do Projeto de Iniciação Científica/PIBIC/PIVIC/UFPB - Por uma História da Instrução Pública Secundária: Lyceu Parahybano e suas redes de sociabilidades (1913-1923).

Filho (2009). Portanto, a análise do documento *Noção de Pátria*, leva em conta seus desdobramentos nacionais em conformidade com o que pregava à República.

Paralelo a esse entendimento, importa saber o sentido integrativo e continuado da educação ao longo da vida dos sujeitos lyceais, dentre os quais tomamos como referência a figura do Carlos D. Fernandes, intelectual de grande destaque no cenário paraibano. Vieira (2015) ao tratar da história dos intelectuais diz serem eles, parte integrantes de uma lógica social. Não só concordamos com isso, como reforçamos essa ideia a partir do significado do termo trajetória - caminho percorrido por um corpo ou partícula em movimento -, fazendo uma alusão direta aos percursos percorridos.

Com base no que tem apontado a historiografia da educação da Paraíba, o Lyceu tem sido identificado como o berço de formação dessa elite intelectual, que estaria sendo preparada para ocupar os cargos de poder e prestígio social. O envolvimento das memórias e projetos de vida de (ex)professores e (ex)alunos dessa Instituição, acabam sendo pontos de cruzamentos possíveis para pensar as representações daquele ambiente de ensino tão importante ao Estado, mas também para realizar leituras diversas sobre os seus indivíduos por ele e nele formados e a sua atuação na sociedade, o que nos parece ser o caso de Carlos Dias Fernandes, sua trajetória de vida, suas redes de sociabilidades e o seu entendimento de Pátria.

## METODOLOGIA

Pensar metodologicamente é pensar nos caminhos que nos levam a um ponto de chegada, nas estratégias e escolhas anunciadas, nos referenciais teóricos elencados, dentre tantos outros fatores que julgamos serem importantes para o curso da pesquisa. O método, é, pois, elemento primordial nesse sentido, sendo o conjunto das técnicas aplicadas e dos procedimentos de leitura e análise das mais variadas fontes históricas, o movimento em direção a constituição de um ou mais produtos. Conforme questionou Certeau (2002, p.65), em a Operação Historiografia: o que fabrica o historiador quando faz história? Responder a tal questionamento é creditar valor ao produto gerado, a escrita, mas tudo isso sem

deixar de lado o percurso da crítica e da reflexão dos fatos, haja vista o entendimento atribuído aos três aspectos dessa operação, a saber: o lugar social, a prática e o artefato textual.

Dito isso, os referenciais teóricos metodológicos trazidos pela História Cultural contribuíram para o emprego de um novo olhar acerca dos estudos da História da Educação, cujo foco tradicional de investigação esteve centrado durante muito tempo na história das ideias pedagógicas e na história assentada predominantemente na legislação educacional. A História Cultural estuda os mecanismos de produção dos objetos, dos sujeitos e das agências que produzem a cultura. Nessa direção, temos a acionado para refletir acerca do intelectual, Carlos Dias Fernandes e suas redes de sociabilidades. Embora o universo das fontes tenha sido ampliado e que estes venham contribuindo para estudos diversos, ainda assim, entendemos que elas, as fontes, devem ser problematizadas para uma melhor compreensão daquilo que estamos propondo.

As fontes históricas não são fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p.5-6).

Enquanto fontes históricas, os jornais ganham expressividade no corpo desse artigo, uma vez que correspondem a um traço da dinâmica da vida cotidiana, que sabemos não voltar mais tal qual ocorrerá, mas que nos permitem pensar o intelectual, seus produtos e a instrução.

Os jornais, como temos dito, são ricos em informações representativas do curso da vida em seu tempo presente, os trabalhos de História da Educação que se utilizam da imprensa tem anunciado múltiplas abordagens, a saber: apontam traços relacionados às diversas facetas dos processos instrucionais – divulgação de cursos e de programas de ensino; se apresentam como lugar de afirmação de um grupo, mais também, enquanto lugar de permanente regulação coletiva, tendo em vista as suas principais características: a divulgação dos acontecimentos, os debates, as discussões, as

polêmicas e os conflitos. Acerca da utilização dos jornais enquanto fonte, destacamos:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação [...]. (NÓVOA, 2002, p.31).

Basicamente foram três os jornais utilizados – *A União*, *O Norte e O Jornal* –, formando o arcabouço documental deste artigo, sendo eles encontrados com maior facilidade nos arquivos da Hemeroteca Digital Nacional e do próprio jornal *A União*, espaços selecionados para execução do trabalho de pesquisa com as fontes. A leitura e análise desse conjunto de periódicos, tem sido o caminho possível para pensar a História da Educação, História dos Intelectuais, em particular, do Carlos Dias Fernandes e a sua conferência *Noção de Pátria*.

Vale salientar que a história dos intelectuais, diferente de uma história intelectual que tem nas correntes de pensamento o seu objeto fundamental, se voltou para os sujeitos enquanto produtores de ideias, bem como para as suas trajetórias de vida. Ao preferir a história dos intelectuais à história intelectual, estamos aqui deixando clara a opção teórica metodológica escolhida.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange aos resultados e discussões, apontamos como elemento inicial a ideia de história dos intelectuais com o qual estamos trabalhando e que embasa a escrita desse artigo, qual seja: a história dos intelectuais apesar de autônoma é atravessada pela história política, social e cultural, sendo a figura do intelectual compreendida mediante duas acepções que se complementam, uma mais ampla relacionada ao sujeito enquanto mediador cultural, tal como os jornalistas, escritores e professores secundários e outra mais específica que se volta para a ideia de engajamento, pensando no sujeito enquanto interventor do meio social do qual faz parte. Tal

concepção aqui empregada, evidencia o esforço em dialogar com as ideias de Sirinelli (2003), acerca da história intelectual e dos intelectuais, no qual damos destaque.

Apreender o intelectual, é, pois, identificar o indivíduo em suas várias faces e ações. Nesse sentido, Certeau (2002) nos ajuda a pensar estes homens a partir do seu *lugar social*. Tal perspectiva analítica e conceitual anunciada pelo campo historiográfico, nos permite debater a imagem de alguns dos sujeitos pertencentes ao grupo de intelectuais na Paraíba no período de transição do Império para República, submerso a um conjunto de particularidades políticas, socioeconômicas e culturais que dizem muito do lugar social por estes ocupado, bem como a sua formação enquanto intelectual.

É preciso deixar claro que, embora seja nosso propósito a busca por pistas e indícios das vivências e ações desses homens - políticos, escritores, professores secundários -, ainda assim temos a noção que o que nos chega é parte de uma imagem verossímil de um passado que já não se apresenta tal qual existiu. Portanto, o intelectual ou a história intelectual que se apresenta é parte de uma trama de conexões e pontos que ora se encontram, ora se desencontram em função da constituição da imagem daquilo que estamos chamando de intelectual e suas redes de sociabilidades.

Dito isto, nos aproximamos da trajetória de vida do personagem central desse artigo, o Carlos Dias Fernandes (1874-1942). Segundo identificamos, há uma historiografia, não diríamos vasta, mas significativa a seu respeito, a exemplo do trabalho de tese produzido por Galvíncio (2013), que também vem apreendendo o Dias Fernandes enquanto intelectual um homem de múltiplos interesses, ideias e inserção na sociedade. O que podemos perceber quando da análise dos seus escritos na qualidade de literato, político ou mesmo jornalista, foi que existiu um vasto leque de temáticas que versavam desde a defesa do vegetarianismo, o que nos apareceu como sendo opção de vida do indivíduo até questões mais gerais relacionadas à instrução, seus desafios em termos de qualidade de ensino e estrutura de aulas e também do papel desta, enquanto espaço de difusão de preceitos civilizados na sociedade. Tal multiplicidade e complexidade de ideias por ele anunciadas e identificadas nas fontes de pesquisa, jornais paraibanos, refletem um aspecto do

homem, de sua emaranhada trajetória de vida, do lugar social por ele ocupado.

No que pese a trajetória de vida, alguns indícios podem ser aqui relatados. No *Pequeno Dicionário dos Escritores / Jornalistas da Paraíba do século XIX: de Antonio da Fonseca a Assis Chateaubriand* (2009), encontramos elementos importantes da trajetória de Carlos D. Fernandes, a começar pelo lugar e data de seu nascimento, Mamanguape, 20 de setembro de 1874. O mesmo era filho do médico Nepomuceno Dias Fernandes e de Maria Augusta Saboia Dias Fernandes, esta última, dona de casa, produzia e vendia doces e foi a primeira mestra do seu filho. Em 1890, Carlos D. Fernandes iniciou a Faculdade de Farmácia no Recife, mas não conseguiu concluir devido a morte de um tio que o ajudava financeiramente. Diante desse fato e da não conclusão do curso de farmácia, acabou migrando para o sudeste do Brasil, onde morou e trabalhou em jornais de São Paulo e do Rio de Janeiro, tais como: *O Debate*, *Jornal do Comércio*, *Imprensa*, *A Gazeta da Tarde* e *A Cidade do Rio*. Já em 1901, seguiu para o Pará, onde também residiu e escreveu muitos artigos na *Gazeta de Belém*, alguns sob o pseudônimo de Jayme Aroldo. No jornal *A Província do Pará*, foi diretor e redator. Em 1912, de volta ao Nordeste, trabalhou no *Jornal de Recife* e se formou Bacharel em Direito pela Faculdade de Recife.

Temos defendido que, pensar o Carlos D. Fernandes, é, pois, pensar suas produções e atuações nas mais diversas esferas da sociedade. Sirinelli (2003), nos auxilia na análise e contribui para o debate em torno das redes de sociabilidades. Tais redes, são espaços sociais de fomentação e compartilhamento de ideias divergentes e convergentes, acionados nesse artigo para apreender o intelectual, suas vinculações com a produção nos jornais, mas também em diversos outros ambientes, a exemplo do próprio Lyceu Parahybano, que não só foi um local de formação da juventude estudiosa na Paraíba, mas um lugar de circulação e produção de pessoas e ideias desde o século XIX. Carlos Dias Fernandes e o Lyceu, tiveram uma relação direta, passando da fase de estudante secundarista à fase de aluno regresso, diretor do jornal *A União* em 1913.

Quanto ao retorno à terra natal, Paraíba, em 1913, identificamos na documentação consultada que se deu em decorrência de

um convite feito pelo então governador em exercício, José Pereira de Castro Pinto. O convite era para Carlos D. Fernandes ocupar o cargo de Administrador da Imprensa Oficial e diretor do órgão oficial do governo, o jornal *A União*. Castro Pinto e Carlos D. Fernandes mantiveram laços desde o início de suas trajetórias educacionais, tendo ambos estudado no Lyceu Parahybano. Contudo, dizemos ter sido no campo da política que os laços de amizade se estreitaram ainda mais. Ao aceitar o convite feito por Castro Pinto, Dias Fernandes passou a comandar o jornal *A União*, e ali encontrou espaço de produção e divulgação de suas ideias, sendo o intelectual identificado e revestido de significados, uma vez que *A União* foi e ainda é um órgão de comunicação de grande prestígio na sociedade paraibana. Temos suscitado a hipótese que o seu retorno ao Estado e a sua associação com a política de Castro Pinto, gerou um maior alcance e notoriedade do intelectual e homem de poder.

Conforme temos dito, o jornal *A União*, sem sombra de dúvida foi um espaço de constituição e construção da figura do Dias Fernandes no campo da intelectualidade paraibana. Vários de seus trabalhos foram publicizados, o que nos permite inferir que crescem em termos de circulação de ideias e ideais, a exemplo do vegetarianismo como já dito anteriormente, mas também como o fato da defesa dos animais, conforme identificamos em uma de suas conferências, qual seja: a fundação da Liga protetora de animais da educadora Francisca Moura realizada no Teatro Santa Rosa em 1914. O seu posicionamento frente a pauta de defesa e proteção animal também foi apreendida no ofício endereçado ao Chefe de Polícia Manuel Tavares, no qual dizia:

Com o presente officio tomo a liberdade de enviar a V. S.<sup>a</sup> quarenta exemplares do Decreto n.º 8 de 26 de julho de 1918, do executivo do município desta capital. Venho, ao que me parece, ao encontro da vontade de V. S.<sup>a</sup> para quem a <União> tantas vezes apellou; na sua dupla qualidade de Chefe de Polícia do Estado e um dos socios mais illustres da Sociedade Protectora dos Animaes, no intuito de fazer cessar os excusados maos tratos barbaramente inflictos aos nossos animais de carga e tração[...]. (O NORTE, 2 de agosto de 1918).

As questões anunciadas no ofício dizem muito sobre o Carlos Dias Fernandes e as suas posições frente à causa animal, mas também expõe de qual sociedade estamos falando. Uma sociedade que está em pleno processo de desenvolvimento e civilização de suas estruturas, hábitos e condutas, cuja Sociedade Protetora dos Animais é, pois, uma vertente expressiva dessa configuração político, sócio, cultural do período de transição do século XIX para o século XX. Diante da leitura da citação, cogitamos também ser possível apreender o intelectual, sendo os jornais em circulação na Paraíba, um canal de defesa de suas ideias.

No que tange às prováveis intencionalidades e vínculos com a política educacional da época, temos sugerido, que em grande medida, se estabelecia um entrecruzamento de ideias políticas alinhadas ao viés republicano de Castro Pinto. Nesse sentido, ao voltarmos a atenção para o campo educacional, identificamos a produção de ideias ligadas a uma proposta de modernização pedagógica, que acabou por ser concretizada quando do projeto de criação da Universidade Popular. Essa última, a Universidade Popular, tinha por objetivo a produção de ciclos de conferências, ora realizados no Teatro Santa Rosa, ora no espaço educacional do Lyceu Parahybano. Acerca dessa instituição, lemos: *Consoante fora anunciado, reuniu-se hontem, pelas 8 horas da noite, no salão de honra do Theatro Santa Rosa, a comissão promotora da criação de uma Universidade Popular neste estado.* (O NORTE, 16 de janeiro de 1913)

A Universidade Popular foi anunciada no jornal *O Norte*, a partir do seu intuito educativo junto a classe proletária e parte da mocidade estudiosa da Paraíba, em especial do Lyceu. Assim, o sócio correspondente na Europa, Symphonio de Magalhães, indicou a ação do governo Castro Pinto e o papel da Universidade, a saber:

O dr. Symphronio poz em relevo o resultado do ensino, emanado de conferencias, prelecções e projecções de vistas cinematograficas, difundindo a universalidade das sciencias no seio das classes proletarias. (O NORTE, 16 de janeiro de 1913).

Os ciclos de conferências, ao que nos pareceu, tinha por objetivo a instrução popular, mas também a criação de um espaço

pedagógico que se alinhava à uma concepção de modernização do ensino, trazendo à tona, assuntos diversos e que de certa forma tinham relação direta com a realidade social daquele período histórico. Das conferências proferidas por Carlos Dias Fernandes na Universidade Popular, temos no Teatro Santa Rosa - *O problema da borracha* (1913); *A Liga protetora de animais* (1914) e no Lyceu Parahybano, a conferência *Noção de pátria* (1914).

Muitas dessas conferências tiveram o seu texto publicado, na íntegra, nas páginas do jornal *A União*, sendo *Noção de Pátria* um exemplo disso. Assuntos de interesse do Dias Fernandes frente ao governo Castro Pinto, bem como trechos de suas obras literárias e debates pertinentes ao campo da educação são pontos profícuos para entender a atuação desse intelectual no Estado/Brasil. Ademais de *A União*, jornais diversos, tais como *O Norte*, também foram palco/espço de publicação das ideias e produções de Dias Fernandes, quais sejam: *Os cangaceiros* (1908) e *Miriam* (1920), obras que apresentaram o intelectual sob o signo de *distincto homem de letras*, conforme apontaram alguns dos seus pares nas páginas dos jornais - *O Norte* e *O Jornal* -, corroborando com a construção de uma possível representação da imagem de brilho e de reputação ilibada de Carlos D. Fernandes no Estado da Paraíba.

Acerca dessa representação, chamamos atenção do discurso proferido pelo Castro Pinto e ressaltamos a importância de estabelecer essa leitura, tendo em vista a aproximação do governo e do governador com Dias Fernandes, conforme já mencionado anteriormente. Assim lemos:

Seria a mais flagrante injustiça não adicionar a esses meus auxiliares o nome invejável do maior dos nossos intelectuais, Dr. Carlos Dias Fernandes, que na direção do órgão officioso, *A União*, soube elevar os fóros da imprensa local a uma altura que em tempo algum alcançou, tamanho fulgôr sua festejada penna de jornalista têm dado ás columnas do tradicional periódico do nosso partido [...]. (PINTO, Castro, 01 de setembro de 1913).

Ao debater representação, estamos assim o fazendo em diálogo com Chartier (2010, p.51-52), no qual diz que as representações

longe de serem imagens verdadeiras ou falsas de uma realidade, são antes de tudo carregadas de uma energia que lhes são particulares, induzindo no imaginário a ideia do passado ou do mundo como sendo exatamente sobre eles. Conforme observamos na leitura da citação, o Castro Pinto descreveu Carlos D. Fernandes como *o maior dos nossos intelectuais*. Isso é colocá-lo em uma posição de real prestígio e poder no Estado.

Nos governos que se sucederam ao de Castro Pinto – Francisco Camillo de Holanda, Solón Barbosa de Lucena e João Suassuna –, Carlos D. Fernandes permaneceu como responsável pela superintendência técnica da direção do jornal *A União*. Para além, o intelectual continuou com sua representatividade junto a produção de conhecimento na área da instrução, tendo no governo de Camillo de Holanda, por meio do decreto n° 913 de 14 de março de 1918, sido aprovado o uso e adoção nas escolas primárias, de seu livro didático, *Escola Pittoresca*. Tal obra extrapolou as fronteiras do Estado, tendo sua circulação ampliada, tamanha importância do seu conteúdo.

O jornal do Commercio publicou um artigo do sr. Julio Nogueira apreciando o livro <Escola Pittoresca> do dr. Carlos D. Fernandes. Diz o Sr. Nogueira: [...] No genero Carlos empregou um dos mais difficeis da literatura. Em relação á Escola Pittoresca não basta dizer que o livro corresponde plenamente aos fins a que se destina porque isto seria até injurioso dado valor e excellencia de sua feitura. Carlos produziu páginas brilhantes. O aspecto nimamente nacional do livro é uma verdadeira novidade do genero [...]. (O NORTE, 28 de junho de 1918).

Com relação ao que foi exposto na citação, o livro foi evidenciado pelo seu teor e interesse *nimamente nacional*. Segundo Barbosa (2009, p. 60), *a temática do civismo foi preponderante nos livros didáticos brasileiros a partir da República, por a educação ter tido a função de propagar os ideais desse regime de governo*. Dito isto, acreditamos que o caráter nacional atribuído ao livro *Escola Pittoresca*, é, pois, fator responsável por potencializar a repercussão da obra e sua temática, uma vez que era de interesse dos dirigentes formarem os cidadãos segundo signos patrióticos.

No que concerne à trajetória do intelectual na Paraíba, o ano de 1926 ganha destaque, momento do governo de João Suassuna, pois é nesse período que tem fim a atuação de Carlos D. Fernandes na qualidade de diretor do órgão oficial do governo – jornal *A União*. Ao encerrar suas atividades junto ao jornal, Dias Fernandes retorna ao Rio de Janeiro, onde ali ficou residindo até o seu falecimento em 1942. O intelectual de muitas nuances, conseguiu relevância na Paraíba e em partes do Brasil, diante de determinadas conjunturas políticas e sociais que legitimaram o advogado, o literato, o conferencista e o diretor de periódico.

A produção do Carlos Dias Fernandes, conforme visto anteriormente, é bastante vasta, contudo nos interessa o ponto de intersecção do intelectual e a instituição Lyceu Parahybano, em especial quando das conferências, que de modo geral trazem como anúncio uma proposta pedagógica modernizante daquele ambiente de instrução secundária. *Noção de Pátria (1914)*, é, pois, palestra relevante e atenta ao debate político proposto pelo ideal republicano logo nos primeiros anos deste novo regime.

Defendemos a ideia de ter sido uma conferência que extrapolou os limites espaciais do Lyceu, isso porque, como dito anteriormente, as conferências fizeram parte do projeto de governo do Castro Pinto, que culminou na criação daquilo que chamou de Universidade Popular. Essa última, a Universidade Popular, apesar de ter um público alvo definido pelos trabalhadores proletários, também alcançou uma parcela da sociedade que constituía a mocidade estudiosa daquele ambiente de instrução pública secundária. Portanto, a Instituição foi uma das sedes das conferências e que no ano de 1914, recebeu o Dias Fernandes. O Lyceu viu suas portas serem abertas à sociedade em geral, dentre os quais destacamos a presença significativa dos proletários, estudantes secundaristas e intelectuais das mais variadas estirpes.

A Conferência *Noção de Pátria* foi publicada pelo jornal *A União*, no qual o Carlos D. Fernandes, como dito anteriormente, trabalhava como diretor. Tal publicação, entendemos ter sido importante, no sentido da circulação mesmo da informação e do debate em torno do construto e fortalecimento de uma pátria Brasil. O nacionalismo enquanto elemento nuclear daquele contexto histórico, se apresentou como a peça motriz de uma engrenagem social que seguia no

propósito de estabelecer uma unidade, sendo o sentimento patriótico, os símbolos nacionais e a difusão de conhecimentos diversos o caminho para o moderno, o progresso e o desenvolvimento do país.

A centralidade da conferência, nesse sentido, se justifica pela relevância, enquanto debate nacional, mas também acabou por realçar o papel do Lyceu Parahybano junto à sociedade, levando em conta um processo de renovação estrutural e pedagógica que foi se desenhando ao longo da passagem dos anos do Império à República.

Noção de Pátria foi a conferência apresentada na ocasião das festividades dos 78 anos do Lyceu Parahybano, o convite foi feito pelos professores na intenção de trazer ao púlpito um dos seus ex-alunos, homem de prestígio e respeito dentro da sociedade, talvez como forma de abrihantiar esse momento de renovação da Instituição, haja vista em 1906, quando da ocasião do aniversário de 70 anos, o Lyceu sofrer com a falta de alunos e recursos materiais, não havendo o que se comemorar (MIRANDA, 2016, p.125).

A conferência e o conferencista, ao que parece conferia ao Lyceu um status positivo, pois coroava a Instituição pelos seus 78 anos de existência, mas mais que isso, projetava a concretude de seus propósitos formativos e a sua consolidação enquanto espaço de instrução à serviço de parte da sociedade. Portanto, *Noção de Pátria*, mais que uma conferência, foi, pois, uma celebração da imagem de prestígio e poder desenhada pela e para Instituição. O tom solene da ocasião festiva, colocava o Lyceu, Carlos Dias Fernandes e a República, como signos dessa “nova” nação.

A transição do Império para a República instaurou um regime político atento à promoção do nacional. A instrução, nessa direção, teria um papel fundamental, uma vez que se apresentava como veículo difusor de tais ideais patrióticas. Ao debater a função dos espaços educativos dentro do projeto nacional, Carlos D. Fernandes deixou transparecer a necessidade de reformas pedagógicas que pudessem atender às necessidades da sociedade em curso. As ideias e a influência europeia podem ser sentidas em sua fala,

tendo como marca de discussão o fortalecimento de uma educação nacional, laica, moral, cívica e patriótica.

Um exemplo, pode ser acionado nesse sentido, a saber: a transformação da forma escolar no final do XIX para o XX, em especial com a criação daquilo que a historiografia chamou de grupos escolares. Esses espaços de educação apresentaram um novo ideal de aulas, prédio e organização pedagógica.

[...] para a recém-instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas - ou grupos escolares, como vieram a ser denominados - foi entendida como um investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal (BENCOSTTA, 2011, p. 69).

A citação torna evidente a crítica atribuída ao Império de ser ele lugar de atraso, no qual deixamos aqui saber que não concordamos. Do texto da citação acima, suscitamos o questionamento: como seria possível *esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal?* Segundo argumentou Pinheiro (2001), os grupos escolares foram espaços de uma modernidade educacional, contudo, para estabelecer tal afirmação, não é possível desconsiderar a relação passado/presente, tão necessária para o entendimento do fenômeno educativo, dentre os quais o processo de constituição da forma escolar está inserido.

Sem sombra de dúvidas, a República ao querer se fazer “nova”, acabou construindo um discurso coeso a essa perspectiva que colocava em polos opostos o atraso e o moderno, o arcaico e o progresso, sendo, pois, os elementos ligados à educação um dos nortes desse debate. No que concerne à representatividade das conferências e os seus aspectos pedagógicos, dizemos que essas estavam inseridas nesse ideário do “novo”. Vários foram os pontos de destaque que preconizam a fala do Dias Fernandes, quando da instrução/educação, seus propósitos, forma e métodos. Em relação a este último, o método, o intelectual chamou atenção para a

proposta do método intuitivo quando da fase da educação infantil. Vejamos:

[...] é intuitiva e sentimental, ajustando-se naturalmente, delicadamente, aos gostos instintivos da criança. O coraração e o cérebro desenvolvem-se ao mesmo tempo, ao influxo das suas doutrinas; d'ellas irrompem o character e o sêr moral, identificados na individualidade civica, pela cultura isochrona do sentimento e da razão (A UNIÃO, 1914, p. 5).

O método intuitivo estava relacionado diretamente à essa ideia da modernidade pedagógica de que tratamos, sendo perceptível a sua indicação e ação, junto aos grupos escolares, que segundo Bencostta (2011), foi sendo utilizado para consolidar esse cenário de mudança e progresso em consonância com o ideário republicano, que seria propagado nesses espaços. Ainda de acordo com o autor, estaria a cargo do novo regime, reestruturar uma escola que aspirasse os ideais republicanos direcionadas a massa iletrada, ou seja, uma educação de instrução básica, voltada à construção da nova nação e cujos determinantes do ensino, fundem-se a influência europeia em seus pressupostos civilizatórios.

Procurando entender melhor essa questão, dialogamos com o pensamento de Porto Júnior (2003), que ao tratar do processo de reorganização do ensino primário destacou:

Na Reforma do Ensino Primário de 1883, Rui defendia uma educação diferenciada. O projeto de 1882, conforme disposto no tomo IV da referida reforma, dividia-se em Liberdade de Ensino, Secularidade da Escola e Instrução Obrigatória (Art. 1.º), Da Educação Primária Pública e seu Magistério (Art. 2.º), Museu Pedagógico Nacional, Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, Classes e Escolas de Arte (Art. 3.º), Das Autoridades prepostas ao Ensino (Art. 4.º), Do Fundo Escolar (Art. 5.º), Dos Conselhos Escolares de Paróquia (Art. 6.º), Da Higiene Escolar (Art. 7.º) e Disposições Diversas (Art. 8.º), bem como uma tabela de vencimentos. (PORTO JUNIOR, 2003, p. 26).

Desse modo, a nível nacional prescindia o fervor de reorganizar o ensino, com uma reestruturação do ambiente escolar, introduzindo aspectos do contexto nacional, higiene, obrigatoriedade, dentre

outros fatores que impactavam diretamente a renovação pedagógica dos espaços educativos. É preciso deixar claro, que grande parte das ideias anunciadas por Carlos Dias Fernandes durante a sua conferência acerca da pátria, sua noção e o papel da educação nesse ínterim, estão em constante diálogo com um pensamento estrangeiro, em especial o francês.

A percepção dos ideais estrangeiros do que seria nação na fala do então conferencista, garantiu legitimação e poder ao conhecimento por ele produzido, uma vez que ficava evidente o mergulho teórico no qual teve que realizar para construir o seu argumento interpretativo. A França foi o modelo adotado para tal reflexão, em *Noção de Pátria*, a ideia central girava em torno de que *a terra é o berço comum aos três reinos fraternos e complementares da natureza* (A UNIÃO, 1914, p.7). Para além, o intelectual continua sua fala dizendo que os elementos inerentes aos desígnios de uma nação seriam: o local de nascimento; construção da identidade/consciência de pertencimento ao país de origem; e a ação coletiva, nas atribuições do sentimento de pertença à nação. Tudo isso só viria a lograr êxito quando da instituição de uma constituição, o fortalecimento do Estado e o desenvolvimento da democracia. A liberdade de escolha é apresentada por Dias Fernandes como um caminho que deveríamos traçar para o estabelecimento do nacional, sendo, pois, fundamental a participação do povo como poder constitutivo nas instâncias políticas *capacitando-nos, assim, para a soberania pela exercitação jurídica do governo* (A UNIÃO, 1914, p.7).

Diante dos alinhavos de ascensão do nacionalismo, o documento *Noção de Pátria* se insere no hall de debates acerca da República instaurada: *dizemos nós que é no dia 7 de Setembro o aniversário da nossa Patria, o dia onomástico do seu nascimento constitucional* (A UNIÃO, 1914, p. 6). Tendo como base esse momento histórico, elucida caminhos para pesar os pressupostos da origem - pátria, chegando a argumentar que essa havia sido criada mesmo antes de sua proclamação, a saber: *Me diríeis que foi em 1500, sob os auspícios de Cabral, que ella irrompeu do mundo ignorado d'America para a vida intensiva e solidaria da civilização* (A UNIÃO, 1914, p. 6). Para Carlos D. Fernandes a pátria Brasil vinha sendo formulada desde o primeiro momento da “descoberta do Novo

Mundo”, sendo dali em diante traçado um percurso que culminaria, anos mais tarde, na definição dos signos e símbolos nacionais.

Essa é uma visão que toma como ponto de partida da história nacional a chegada dos colonizadores às terras *brasilis* e acaba pondo às margens uma parcela significativa da história do país, que não teria sido descoberto, pois na lógica ele já era habitado por seus povos fundadores, os indígenas. Tal perspectiva nos faz apreender a leitura da conferência a partir de uma visão eurocêntrica e linear dos fatos históricos, no qual a noção de pátria foi sendo construída pelo intelectual. A crítica que Dias Fernandes faz aos direcionamentos modernizantes do novo regime, se legitimam ao passo que apresentam o sentido do nacional como elemento edificador de toda uma coletividade social.

E foi, muito provavelmente, pensando nessa coletividade, que Dias Fernandes acionou a língua, como mais um símbolo unificador da pátria: *Amae tambem a nossa patria no conhecimento intimo e no cultivo devoto de sua lingua. Procurae identificarvos nella que é o maior elemento possível de cohesão nacional* (A UNIÃO, 1914, p. 12). A língua nacional imprimia uma íntima conexão de sentimento de pertença dos indivíduos, que estavam representados por algo que lhes era próprio e lhes conferia objeto de identidade - nação.

A noção de pátria está condicionada na língua, pela qual fixamos na retentiva os costumes, as tradições, a estrutura eographica, a tempera dos climas a psycho-physionomia do paiz natal. Bastaria evocar, em testemunhho d’esses conceitos, a persistência da nação hebraica, sem pátria territorial, mas subjectivamente delimitada pelo idioma roufenho dos prophetas. (A UNIÃO, 1914, p. 12).

Como se observa do trecho acima, a língua era uma espécie de elo nacional, sendo necessário todo um trabalho de construção de suas bases e produção de conhecimento a fim de torná-la soberana. Segundo Carlos D. Fernandes, caberia à parte do grupo dos intelectuais, o compromisso com o desenvolvimento e compreensão da língua materna, estando as suas obras e produções a serviço do seu fortalecimento e conseqüentemente, do projeto de constituição da pátria. A língua enquanto símbolo nacional é apresentada

pelo conferencista como algo em constante relação dialógica com a ideia de nação, a saber:

Amor da língua e amor da pátria são expressões homologas, tal é a inextrincável afinidade d'essas idéas correlactas. E não tanto a pátria como a língua, que vem a ser uma continuação imponderavel de nós mesmos. [...] E a língua, sómente a língua, – a materia plastica das idéas – que torna os povos inconfundíveis (A UNIÃO, 1914, p. 12).

Dos elementos de valorização do nacional que temos anunciado, a língua, sem sombra de dúvidas, é um dos principais, posto ser a natureza aqui existente, parte constitutiva do Brasil, mas mais que isso, do civismo, dos ideários republicanos e dos pilares educacionais que estruturam aquilo que chamamos – ser brasileiro.

Amemos a pátria pela natureza: a nossa é prodigiosamente bela, fecunda e múltiplice. Moldemos a nossa feição cívica no typo austero e primévo dessas florestas milenárias, que foram o berço da nossa raça e ainda são os rendilhados estemmas da nossa juventude americana. (A UNIÃO, 1914, p.12).

Não temos dúvidas, de que a noção de pátria proferida pelo Carlos Dias Fernandes no momento dos festejos dos 78 anos do Lyceu Parahybano, associou o seu conteúdo temático aos propósitos da educação como um espaço de profusão dos ideários nacionais, sendo o território, a língua, a construção identitária do corpo social, bases fortes desse processo de pertencimento ao país. O Lyceu nesse sentido, revestido de uma representatividade por e para ele conferida pelo conjunto social, casava bem com o projeto republicano associado a um traço moderno e de progresso, sendo sua estrutura pedagógica, seu corpo docente e discente, seu prédio, reformando uma imagem auspiciosa da denominação daquilo que vinha sendo apresentado como “novo” e mais, da confluência de pensamentos e trânsito de intelectuais que davam sentido, anunciavam debates e construíam caminhos para o Estado Nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao passo que procuramos aqui percorrer os caminhos teórico metodológicos, sobretudo, da história dos intelectuais, assim, nos inclinamos na tentativa de traçar pontos de conexão a partir das leituras, questionamentos e interpretações acerca das fontes que apontaram indícios sobre qual sujeito estamos tratando, a saber: o intelectual Carlos D. Fernandes e suas produções, que em alguma medida influenciaram nos debates sociais, políticos e educacionais que circularam nacionalmente, mas mais marcadamente no território paraibano.

Destacamos nesse movimento, os espaços e as suas redes de sociabilidades mais frequentes, no qual podemos sinalizar o jornal *A União*, por ser seu local de trabalho e de compartilhamento de ideias que envolviam questões sociais, culturais, políticas e educacionais. Ademais, identificamos a figura do Dias Fernandes, entrelaçada ao ambiente formativo do Lyceu Parahybano, a mais antiga e maior instituição de ensino público secundário do Estado.

Assim, levando em consideração sua trajetória de vida, dentre as quais fez parte o Lyceu, atentamos ao fato de que retornar às origens escolares desses homens letrados, nos permitiu recuperar os possíveis passos para a inserção na vida política e intelectual dos mesmos, conforme argumentou Sirinelli (2003). De maneira que ao voltarmos a atenção para sua trajetória desde a época da formação secundária, também retornamos ao início do vínculo de amizade entre Carlos D. Fernandes e Castro Pinto, vínculo este que desencadeou grandes conquistas na vida pública de ambos, seja na qualidade de jornalista, político, jurista e professor.

Ao que nos pareceu, o convite do Sr. Castro Pinto em 1913 ao Carlos Dias Fernandes foi, pois, um divisor de águas no que pese aos seus escritos e produções. Dirigir o órgão oficial do governo, o jornal *A União*, lhe garantiu prestígio/êxito junto ao conjunto social, além de repercutir suas ideias, que julgamos terem circulado para além da materialidade do jornal, a exemplo da conferência *Noção de Pátria* e o seu ideal de civismo, progresso e modernidade que se tornavam evidentes na sociedade, na política e na educação, em especial quando tratamos do referencial pedagógico anunciado para o Lyceu, mas também enquanto marca simbólica da República.

Por tudo isto, concluímos que ao analisar o percurso de vida do Carlos D. Fernandes, sobretudo levando em consideração a perspectiva anunciada pelo Sirinelli (2003) e Vieira (2015), do que seja o intelectual, pudemos estabelecer uma relação do sujeito, o espaço social, suas ações e ideias, uma vez que atuou fortemente no início do século XX, como um mediador político cultural, intervindo nos debates da época e tratando diretamente de temas relevantes a “nova” sociedade republicana, tal qual o fora a sua conferência *Noção de Pátria*, apontada aqui nesse artigo.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. **Pequeno Dicionário dos Escritores / Jornalistas da Paraíba do século XIX: de Antonio da Fonseca a Assis Chateaubriand**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, 145p. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/>

BENCOSTTA, Marcus Levy. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. (Século XX). 4ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, v. III, p. 68-76.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 77 p.

ESPINDOLA, Maíra Lewtchuck. Primeira República, Intelectuais e Educação: entre a utopia e o (des)encantamento do Castro Pinto (1886-1915). **Dissertação** (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012, 188 p.

FARIA FILHO, L. M.; INACIO, M. S.; CHAMON, C. S. Apresentação. In: FARIA FILHO, L. M.; INÁCIO, M. S.; CHAMON C. S. (org.) **Políticos, literatos, Professores, Intelectuais**: o debate público sobre a educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884). **Tese** (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012, 279 p.

GALVÍNCIO, A. S. Atuação Educacional de Carlos Dias Fernandes na Parahyba do Norte (1913-1925): jornalismo, literatura e conferências. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MIRANDA, Itacyara Viana. Tradição gloriosa: Lyceu Parahybano, uma história de protagonismos (1886-1923). **Tese** (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016. 205p.

NÓVOA, António. “A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português”. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 11-31.

PARAHYBA, Estado da. **Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado da Parahyba pelo Presidente de Estado, João Pereira de Castro Pinto, em 1 de setembro de 1913**. Paraíba. Imprensa Oficial. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 19 mai. 2021.

PARAHYBA, Estado da. A UNIÃO, **Imprensa Oficial**: Paraíba 1914 – Noção de Pátria. (Acesso em 3 de novembro de 2020, Arquivo Jornal A União).

PARAHYBA, Estado da. O NORTE, **Imprensa Oficial**: Paraíba 1913. (Acesso em 28 de fevereiro de 2020, Arquivo Jornal O NORTE).

PARAHYBA, Estado da. O NORTE, **Imprensa Oficial**: Paraíba 1918 (Acesso em 5 de novembro de 2020, Arquivo Jornal O NORTE).

PARAHYBA, Estado da: O JORNAL, **Imprensa Oficial**: Paraíba 924. (Acesso em: 3 de dezembro de 2020, Arquivo <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>).

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas, a era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001).

PORTO JÚNIOR, F. G. R. EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930). **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano I, n. 1, p. 23 a 32, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 3-12.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. In: RÉMOND, René (org). **Por Uma História Política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-269.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

VIEIRA, Carlos Eduardo. História Intelectual e História dos intelectuais: diálogo acerca da escrita da história da educação. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky; OSINSKI, Dulce Regina Baggio (org). **História Intelectual e Educação**: trajetórias, impressos e eventos. Juiaí: Paco Editoril, 2015, p.11- 26.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.003)

# CONFIGURAÇÕES DA DOCÊNCIA FEMININA EM ESCRITOS PEDAGÓGICOS DA EDUCADORA ROSÁLIA SANDOVAL (1918-1921)

Hebelyanne Pimentel da Silva

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB), hebelyannepimentel@gmail.com

## RESUMO

Este estudo discorre e analisa as ideias educacionais da educadora e literata alagoana Rosália Sandoval, expostas em dois manuais pedagógicos: *Através da infância* e *Curso elementar de Portuguez em pequenos exercicios praticos*, na perspectiva de evidenciar o seu fazer-se docente em décadas iniciais de república. Pretendo mostrar a maneira como a personagem pensou a profissão, atentando às relações conflituosas dos seus escritos com os marcadores que a marginalizaram socialmente: gênero, raça e classe. Como ela, outras mulheres negras e pobres também estiveram atuantes no âmbito do magistério e da literatura, em âmbito local, regional e nacional. A pesquisa documental, com recorte temporal marcado pelas crises decorrentes de constantes pandemias, evidencia os rastros de uma intelectualidade que trabalhou concomitantemente em função da inclusão cultural e da exclusão social de margens humanas, quando se disse democrática.

**Palavras-chave:** Docência feminina. República. Rosália Sandoval.

## INTRODUÇÃO

Muitos foram os que tentaram / Discorrer sobre tal fenômeno / Alguns disseram que era loucura / Gritaram: 'É coisa do demônio!' / As pessoas que, de repente, / Deixaram de ser inocentes / E apontaram contundentemente, / Ações necrófilas aos sonhos. (Hebelyanne Pimentel da Silva).

Rosália Sandoval<sup>1</sup>, nascida em Alagoas em 1876 e sepultada no Rio de Janeiro em 1956 (PEREIRA, 2015), como outras mulheres de mesmo período e de momentos históricos anteriores, manteve-se dedicada ao magistério, à literatura e ao jornalismo. Escreveu compêndios nos quais explicitou as suas concepções educacionais. Entre os localizados, encontram-se: *Através da infância e Curso elementar de Portuguez*, ambos publicados em período antecedente à fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Dedicou os textos às escolas públicas primárias, afirmando levar simplificações dos conteúdos para as crianças desvalidas que precisavam chegar rapidamente ao trabalho manual: “[...] definições de diversos autores, procurei simplificar-as, algumas vezes, para torná-las acessíveis às inteligências ainda não desenvolvidas”<sup>2</sup> (SANDOVAL, 1921, p. 6). Os escritos desvelam adesão às concepções modernas de ensino, com a simplificação dos conteúdos destinados à classe operária. Em pensamento, a personagem esteve vinculada aos precursores do *escolanovismo*. Um ponto que a distingue destes é a religiosidade presente em suas produções pedagógicas: “Num presépio, entre a gente rude dos campos, nasceu aquele que havia de realizar a mais sublime das missões – regenerar a humanidade” (SANDOVAL, 1918, p. 83). Índícios da formação recebida: as lições que atribui por meio da literatura foram semelhantes às de Anna Facó na coluna “Minha Palmatória” no *Jornal do Ceará*. Ao tempo que os textos são moralizadores, apresentam evidências de contraposição ao tradicionalismo, mantendo-se focalizados no bem-estar

1 Além de alguns artigos e livros, existem dicionário biobibliográficos, sobre a personagem, que podem ser consultados entre leitores interessados em maior aprofundamento.

2 Nesse excerto, assim como nos demais, é mantida a grafia original do documento.

estudantil. A vida docente secundariza-se, quando volta sua atenção à essência humana.

Os indícios espalhavam-se por todos os meios, do magistério à literatura. Cabe recordar que o planeta enfrentava, desde a primeira década do século XIX, devastadoras pandemias que levavam à decadência econômica: *influenza*, *moléstia do somno*, *variola*. Os jornais anunciavam a ampliação das desigualdades de classe, atreladas às localidades: “A Bahia, pelo estado de imundície e desasseio a que lhe votaram os que mais se deviam interessar pela sua salubridade, é lá toda ella um viveiro de miasmas, um fóco, muito por temer, de moléstias microbianas” (LIGEIRO..., 9 jun. 1920). Os jornais baianos criticavam as formas como evidenciavam-se também as recorrentes demonstrações de sabedoria popular: “Quando a epidemia de influenza, que assolou o mundo inteiro, chegou a essa ilha e começou sua acção devastadora, as tribos indígenas, que ainda não reconhecem a occupação japoneza, reuniram-se para ver si podiam descobrir a causa de mal” (AS CRUELDADES..., 5 jun. 1920). Os casos de morte pelas distintas doenças eram comuns nas várias partes do globo terrestre. Diários eram os anúncios fúnebres em periódicos nordestinos. As vivências levavam à necessidade de vínculo com o que parecia favorecer o distanciamento da realidade concreta. O fenômeno parece explicar a predisposição educacional.

É possível perceber o que o manual diz da educação do período e das condições das professoras. São mais que antigos instrumentos pedagógicos; aqui se tornam fontes. Com eles interagem os fragmentos jornalísticos que dizem do tempo de escrita, das pessoas, do ensino. O uso de tais materiais inspira-se nas orientações de Michel de Certeau (2017), que apresentara a importância do uso de múltiplas fontes, contrapondo-as. O autor também faz pensar sobre a razão de ser da historiografia de *margens humanas*: “[...] a escrita põe em cena uma população de mortos – personagens, mentalidades ou preços” (CERTEAU, 2017, p. 108), torna notável a condição de quem escreve e de quem é escrito. Tecnicamente são seguidas as orientações dadas por Carla Pinsky (2019), com suas especificações a materialidade e significado de cada documento.

As leituras e o contato com o material disponível levaram à indagação: *como os manuais pedagógicos produzidos por Rosália Sandoval para as escolas primárias maceioenses desvelam a sua*

forma de ser docente durante os anos iniciais da república brasileira (1918-1921)? Apresentamos Rosália Sandoval como uma intelectual, seguindo os critérios estabelecidos por Sirinelli (2003, p. 242), que considera duas definições, “[...] uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento”. Sandoval encontra-se no primeiro grupo. Já em 10 de maio de 1904, os seus textos literários eram comentados no *Correio da Manhã*, evidenciando o seu intercâmbio nacional: “A poetisa alagoana Rosália Sandoval estréia com um livro de versos a que deu o nome de Alvorada”. A poetisa era inspiradora da nobreza portuguesa, pelo que se percebe a partir do comentário feito por Carmem Dolores (1908a, s.p.): “As suas poesias têm o sabor amargo do prato da saudade e do sofrimento, muita delicadeza de matrizes e algo de apaixonado e imaginoso, forte, que vibra em sonetos bem lançados, em estrophes eloquentes e comunicativas”. Carmem era uma feminista influente na época: “A sua campanha, no *Correio da Manhã*, em favor do sexo fraco (???!!) foi a mais exuberante prova da intelligencia, da força, da tenacidade e da valentia da mulher” (DOLORES, 1908b, s.p.). Propagava um feminismo contraditório. Ela dizia que percebia a coerência da discussão desenvolvida em Alvorada, como “[...] o desalento que entenebrece neste momento o meu proprio coração, pungido pelo crime perpetrado contra a família real portuguesa, que eu amo e deante de cuja desdita me curvo, reverente e consternada” (DOLORES, 1908a, s.p.). As contradições presentes em Dolores também estão em Sandoval. A narrativa sobre tal trajetória considera marcadores como: gênero, raça e classe, portanto é uma escrita interseccional (SARDENBERG, 2015; SCOTT, 1995), atenta às pessoas e suas ideias, na qualidade de docente e escritora nas décadas iniciais da república brasileira.

Valoriza-se o detalhe, a invisibilidade. Percebe-se a condição da personagem para conhecer melhor o que vigorara no recorte temporal. É uma escrita micro-histórica de predisposição indiciária (GINZBURG, 2006, 2007), organizada em três momentos: *Entre rimas, costumes e natureza: rastros de uma pedagogia proletária*, no qual discorremos sobre as concepções educacionais do século XX, localizando Rosália Sandoval no debate intelectual feminino; *Representações da docência: indícios de um fazer-se missionária*,

quando analisamos as representações da docência presentes nas obras pedagógicas da mestra à luz do seu tempo; e *Proposições de um capital professoral em intersecções*, quando pensamos sobre o valor social atribuído à docência em tal temporalidade.

## ENTRE RIMAS, COSTUMES E NATUREZA: RASTROS DE UMA PEDAGOGIA PROLETÁRIA

Ainda religiosa, a forma de ser da educação parecia representar-se por meio dos manuais pedagógicos: “Jesus é o glorioso fundador da religião do bem. Cujo symbolo é a Caridade. Sem religião não há caridade, e sem caridade não pode existir coração bem formado. O temor de Deus é a base de todas as virtudes” (SANDOVAL, 1918, p. 85). Implícitas estão as marcas da formação recebida na Escola Normal. O currículo destinado às normalistas incorporou elementos da moralidade cristã, mantidos por longa data. No *Diario de Noticias* de 21 de setembro de 1930, Cecília Meireles (1930/2001a) comentava frequentemente a resistência católica à modernização do ensino.

Mesmo mantendo os princípios católicos, as normalistas eram renovadoras quando adotavam metodologias antirrepressivas. Primavam pela liberdade de expressão estudantil, diferenciando as suas práticas das propagadas pelos jesuítas. O ideário religioso continuou a ser defendido por Getúlio Vargas na década de 1930: “O sr. Getúlio Vargas, assinando o decreto antipedagógico e antissocial que institui o ensino religioso nas escolas, acaba de cometer um grave erro. É preciso que se diga isso com sinceridade” (MEIRELES, 1931/2001b, p. 15). Meireles o criticava frequentemente na coluna “Commentarios” do *Diario de Noticias*. Sobre o decreto, afirmava “[...] ser a porta aberta para uma série de tristes ocorrências. Por ele podemos chegar até às guerras religiosas” (MEIRELES, 1931/2001b, p. 15). Entre as crônicas que publicou durante os anos de 1931 e 1932, sete apresentaram religião no título (MEIRELES, 2001c).

Em artigos publicados na *Revista Pedagogium*, o catolicismo era colocado por Ivo Filho (1921, p. 6) como amenizador do regime escravista que dominara o Brasil colonial e imperial: “[...] os negros, com o consentimento de seus senhores, faziam parte de confrarias religiosas, como as irmandades de S. Benedito e nossa Senhora

do Rosario e promoviam brinquedos, como a coroação do Rei de Congos”. Com isso, afirmara não restar dúvidas de “[...] que o escravo no Brasil gosava de umas tantas benevolências, que não alcançavam os que iam para outros paizes e colônias, especialmente, para a America do Norte” (FILHO, 1921, p. 6). O cenário mostrava-se desfavorável à efetivação da laicidade educacional. No mesmo periódico, Luciano Garcia (1921, p. 13) apresentava o professor A. Joviano como exemplar incorporador dos modernos métodos de ensino: “Ha muito que esse illustre professor mineiro vem trabalhando pela grande obra da educação, não só ensinando a mocidade da sua terra, como lançando nas azas da publicidade as suas teorias de apostolo do ensino, para o qual se votou de corpo e alma”.

A difusão do *escolanovismo* acontecia progressivamente nos anos republicanos, por interferência dos projetos sugeridos pela ABE, nascida em 1924 (SAVIANI, 2013). Entre as instituições que acreditaram na iniciativa *escolanovista*, esteve a Cruzada em prol da Escola Nova, respondendo a um questionário apresentado em 22 de agosto de 1930 no *Diario de Noticias*: “A primeira associação que atendeu ao nosso inquérito foi a ‘Cruzada em pról da Escola Nova’, que respondeu ao questionario abaixo” (UM INQUÉRITO, 22 ago. 1930, s.p.). Buscava-se difundir ideias inicialmente por meio da distribuição de questionários instrutivos: “[...] um questionário que, respondido, vale como um programa, ou pelo menos, como uma profissão de fé” (UM INQUÉRITO, 22 ago. 1930, s.p.). A crença nos projetos da ABE, bem como nos ideais *escolanovistas*, progrediu após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO *et al.*, 2006). Houve a tentativa de apresentação dos anseios democráticos. A democracia liberal (TEIXEIRA, 1934).

Críticas às intencionalidades desta eram percebidas comumente na imprensa, por meio da apresentação de dados da realidade: “[...] os professores dos Lyceus, arbitrariamente demitidos, apesar da vitalidade garantida pela própria constituição, ou privados indefinidamente de seus vencimentos; os magistrados, removidos, á força, de suas comarcas” (SEMPRE..., 7 jun. 1907, s.p.). Apesar do caráter conservador dos redatores, nota-se a pertinência dos argumentos quando postos em diálogo com a precária condição professoral: “[...] não obstante o direito que ninguém lhes contesta, á inamobilidade: os proprios funcionarios inactivos,

caprichosa e violentamente privados dos recursos que a lei lhes garante, como galardão a longos anos de serviços prestados à causa pública” (SEMPRE..., 7 jun. 1907, s.p.). É possível que a democracia republicana sugerida para os estudantes tenha se convertido em aprisionamento aos professores, sobretudo as mulheres, sempre controladas pelo Estado nas profissões feminizadas.

Existe a ideia de que as mulheres atuantes no magistério primário durante os anos iniciais de república foram majoritariamente burguesas (ALMEIDA, 2007), sobretudo as que mantiveram vínculo com a literatura. Todavia, Rosália Sandoval, como alagoana pobre, não apresenta indícios de tais privilégios. Sendo órfã e solteira, ela manteve, em vida, marginalizações de todas as naturezas (PEREIRA, 2015; SILVA; MADEIRA, 2020). Na obra *Versos alheios*, a autora iniciou as suas itinerâncias em países hispânicos do Sul da América: “A obra foi pensada a partir de uma inspiração que, segundo a mestra alagoana, surgiu enquanto ela se encontrava às margens do Rio da Prata” (SILVA; MADEIRA, 2020, p. 40). Não se limitou ao território nacional. A literatura a tornou conhecida em diferentes partes do globo. É possível que a apresentação de literatas renomadas, na obra supracitada, tenha a feito projetar-se internacionalmente<sup>3</sup>. Os marcadores que a diferenciam de outras mestras não a impediram de visibilizar-se como escritora.

O mesmo ocorreu com outras intelectuais negras atuantes antes dela. A alagoana Almerinda Rocha Gama, depois registrada como Almerinda Freitas Gama, também apresentou visibilidade nacional por meio da literatura. Em 25 de dezembro de 1919, o jornal *Estado do Pará* anunciava o seu terceiro lugar em um festival de literatura, com conto intitulado “O milagre do Natal” (GAMA, 1919), ao lado de “O velho mundico”, escrito por A. A. Carvalho (2º lugar) (CARVALHO, 1919), e de “Declínio”, escrito por Oscar de Abrantes (1º lugar) (ABRANTES, 1919). Os três textos discorrem sobre o

3 Em diálogo com uma professora chilena no X Congresso Brasileiro de História da Educação (XCBHE-2019), quando apresentamos o texto Mestras e escritoras latino-americanas em *Versos alheios* de Rosália Sandoval (1930), descobri que a obra *Versos alheios* é comumente conhecida e comercializada no Chile. Já em Alagoas, os textos da professora raramente são mencionados. Poucos são os exemplares existentes de publicações. O único que localizamos encontra-se no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL).

sentimento fraterno provocado pelo Natal. O escrito de Almerinda chama a atenção por apresentar a predominante ideia de que a religiosidade cristã, como civilizadora dos povos que denominara como escravos brancos selvagens, salvara-os da barbárie. O trecho final do conto deixa clara a percepção da autora: “Osmar de Castro com alguns companheiros trazia muitos presentes para agradar os selvagens, e elementos para fundar uma escola, e civilizar aquella tribu. E alli, no meio da floresta foi commemorado pela primeira vez o natal de Christo” (GAMA, 1919, s.p.). O milagre do qual tratara fora o de tornar dócil o indígena escravizado. Implícita está a influência religiosa. Ela formou-se pela Escola Prática de Comercio, de acordo com indícios apresentados em 11 de junho de 1920 no mesmo jornal:

ESCOLA PRÁTICA DE COMMERCIO – Hontem funcionaram as aulas de *portuguez, estenographia, francez, escripturação mercantil, hygiene, calligraphia e inglez*. Compareceram 32 alumnos, faltando as alumnas Cassilda Teixeira, Meradelina Carvalho, Esther Silva, Almeida Gama, Maria Benicio, Sylvia Orico e Waldomira Passos. Hoje não ha aulas (O ENSINO, 1920, s.p., grifos nossos).

A ausência em uma das aulas era noticiada. Os jornais também pareciam servir para alertar sobre a necessidade de frequência nos encontros de formação. Ao tempo que os anúncios pareciam intimidadores, poderiam ser percebidos como aliados no combate à evasão escolar. As disciplinas ministradas no dia antecedente à notícia desvelam o nível da formação oferecida pelas escolas de caráter profissionalizante. De modo não diferente das escolas primárias femininas (ALMEIDA, 2007) e das *Escolas Domésticas* (TAVARES; STMATTO, 2018), as escolas técnicas pareciam ofertar um currículo apropriado às necessidades do liberalismo. Diferentemente das supracitadas, nelas não se sobressaía o marcador de gênero, mas o de classe. Mantinha na proposta curricular a peculiar disciplina de *Escripturação mercantil*. Entre os nomes faltantes, percebe-se a menção exclusiva às meninas, o que pode indicar que as instituições técnicas também eram separadas por sexo. Mesmo com a formação elementar, as mulheres pobres conseguiam ascender socialmente por meio do domínio das letras. Muitas foram autodidatas. A

jornalista *Antonieta de Barros*, defensora da formação, dirigiu, já na década de 1930, o primeiro volume da revista *Vida Ilhôa*, mantendo o trabalho intelectual anunciado na imprensa épica: “Recebemos o n. 1 da revista ‘Vida Ilhôa’ que acaba de aparecer nesta capital sobre a direcção intellectual da professora d. Antonieta de Barros e propriedade do sr. José Rodrigues Fonseca” (PUBLICAÇÕES, 1930, s.p.). A revista fora definida positivamente pela variedade dos temas publicados: “Bem impressa, com leitura variada, <<Vida Ilhõa>> naturalmente terá uma vida longa” (PUBLICAÇÕES, 1930, s.p.). Os jornais e revistas se mantinham como profícuos espaços para a formulação de redes de sociabilidade de escritoras.

## CONFIGURAÇÕES DA DOCÊNCIA: INDÍCIOS DE UM FAZER-SE MISSIONÁRIA

Já no prólogo de *Úrsula*, sua mais importante obra, Maria Firmina dos Reis (2018, p. 12, grifos nossos) discorrera sobre a condição feminina no império:

Mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo global de uns e o riso modador de outros, e ainda assim o dou a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. *Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem; com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo.*

O texto, publicado pela primeira vez em meados do século XIX, foi anunciado pelo jornal *A Imprensa* em 1º de agosto de 1860 (s.p.): “Nova Publicação - Acaba de sahir dos prelos do Progresso o romance original - Ursula - nitidamente impresso e em elegante formato”. A relação solicitava valorização à obra, apresentando a autora como professora da província maranhense Guimarães: “[...] comprovinciana - a Sr.<sup>a</sup> D. Maria Firmina dos Reis, professora de Guimarães - e para tentativa estréa ella mui bem desculpa de vir imprudentemente denunciar o seu nome, que com tanto empenho

e modéstia tracta de occultar” (REVISTA, 1860, s.p.). Como colocado por ela, os escritos femininos poderiam ser malvistas, pouco intelectualizados para a época, decorrentes de uma mulher formada elementarmente. A autora justificara as imperfeições do livro ainda em prólogo: “Como uma tentativa, e mais ainda, por este amor materno, que não tem limites, que tudo desculpa – os defeitos, os achaques, as deformidades do filho – e gosta de enfeitá-lo e aparecer com ele em toda a parte, mostrá-lo a todos os conhecidos” (REIS, 2018, p. 12). O orgulho da escrita mostra-se evidente. O noticiário compactuava com as suas ideias ao afirmar que “[...] a aceitação nestes casos é a procura da obra – é o esgotamento rápido da edição. E’ o que cremos acontecerá com esta publicação apesar de ter aparecido em epocha de efervecencia eleitoral” (REVISTA..., 1860, s.p.). Não é possível saber se os escritos foram valorizados na época. Suas produções diziam da barbárie presente nos escravocratas e nos patriarcalistas, deslocavam-na do tempo vivido.

*Úrsula* foi uma obra anunciada no mesmo jornal que oferecia recompensas para capturadores de pessoas escravizadas (Imagem 1). Texto escrito duas décadas anteriores a *Navio negreiro* (ALVES, 2013). Diferentemente das patriotas, defensoras do liberalismo renovador da educação nos anos iniciais do século XX, como é o caso de muitas personagens brasileiras, entre as quais estão Almerinda Gama e Rosália Sandoval, ela percebeu o uso distorcido da religiosidade em espaço no qual predominou a escravidão. Continuou a criticar o fenômeno por meio das vozes fictícias, inclusive no momento efervescente do debate abolicionista, em contos como “A escrava” (REIS, 2018, p. 164):

– Para quê se deu em sacrificio o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro alento? Ah! Então não é verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade!? E depois, olhai a sociedade... Não vedes o abutre que a corrói constantemente!... Não sentis a desmoralização que a enerva, o cancro que a destrói?

Comparando os textos de Firmina com os de mulheres republicanas, percebe -se como foi sendo constituída a mudança no

discurso. Firmina criticou as incoerências religiosas. Inicialmente o liberalismo contrapunha-se à monarquia, visando constituir justiça às pessoas oprimidas (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Contrapunha-se, portanto, ao Estado. Posteriormente, com o avanço da propriedade privada e a evolução da indústria, pareceu aderir aos interesses da elite, propondo maneiras de torná-la solícita às camadas populares, sem deixar de manter privilégios de uns em função da marginalização de outros (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Para mulheres como Gabriela Mistral (1919, p. 35), as obras serviam para engrandecer e exaltar os interesses da pátria: *“Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes. Dame que alcance a hacer de una de mis niñas mi verso perfecto y a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía”*. A professora negava, consciente ou inconscientemente, as próprias necessidades humanamente fundamentais, para servir ao ofício. Enxergava a atividade como missão. A influência religiosa se faz presente no discurso: *“Muéstrame posible tu evangelio en mi tiempo, para que no renuncie a la batalla de cada día y de cada hora por él”* (MISTRAL, 1919, p. 35). A religiosidade a fortalecia em meio à marginalização do estado de sua humanidade<sup>4</sup>, ao tempo que a deixava predisposta à aceitação da condição para a qual era destinada como mulher. Rousseau (1979) discorreu sobre esse tipo de alienação, a que nasce a partir da corrupção feita pela sociedade aos “puros” espíritos humanos. Apropriadas dela, as pessoas negam a si e destinam a vida ao engrandecimento da nação.

Trazendo implicitamente as contradições da religiosidade, o autor inspirou educadores e educadoras que se dispuseram a pensar a educação moderna a partir de considerações ao que chamou de natureza humana. Referenciou os projetos de popularização do acesso à escola e a defesa pela laicidade do ensino (SILVA, 2021), mas também manteve a definição de uma escola constituída por *mestres* e *discípulos* (ROUSSEAU, 1979). Um mestre que deveria ser capaz de preservar, sobretudo nas escolas primárias, a bondade infantil. Para tanto, as professoras, que já eram majoritárias

4 Conceito desenvolvido por nós para tentar explicar os sentimentos e ações que retiram dos seres humanos a sua possibilidade de viver a gentitude, de *ser* o que quiser (SILVA, 2021).

nessa etapa, deveriam ser dotadas de características de castidade e moralidade<sup>5</sup> (ALMEIDA, 2007). Como adultas, não deveriam interferir na evolução do caráter infantil, com o pressuposto de que isso poderia ser prejudicial. Percebe-se a ligação com Rousseau (1979). A criança em si estaria em contato direto com a sua individualidade, sendo capaz de decidir o que é importante para a sua interação consigo e com os outros: “O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo” (ROUSSEAU, 1979, p. 13). As professoras passaram, assim, a receber a função de acompanhantes que efetivariam um bom trabalho por meio da integridade dos atos. John Dewey (1979, p. 18) reforçava: “[...] o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas consequências”. Para o segundo autor, o meio social prepara naturalmente as pessoas para que sejam úteis no ambiente que as originou. As professoras deveriam acompanhar tal processo, interferindo apenas quando necessário.

Em 1927, ao discorrer sobre a fundação da Escola Regional de Meriti, realizada em 1921, Armanda Álvaro Alberto (1927/2010, p. 104) comparava o estabelecimento com um lar:

“Não tendo sob os olhos nenhum modelo a seguir, foi inaugurada em 13 de fevereiro de 1921, sem um só programa escrito; tomou desde o começo, no entanto, a feição de um lar-escola”. Ela objetivava manter as crianças livres de qualquer dogma: “[...] baseada na liberdade, no trabalho individual, nos hábitos de saúde, na alegria com que se desempenham as funções domésticas” (ALBERTO, 1927/2010, p. 105). Além do estímulo às potencialidades individuais, não se coloca a necessidade de contato com o conhecimento científico, o que pode ter levado a negativos resultados na vida estudantil, independentemente do nível de escolarização. Cabe ressaltar que, na condição de lar, as pessoas que se dispunham ao

5 Talvez isso justifique a aproximação das escolas normais com os conventos.

trabalho eram percebidas como família, talvez essa seja uma das justificativas para a atribuição da denominação “tia” e “tio” aos profissionais atuantes na educação. O fenômeno também colaborou com a feminização do magistério.

No mesmo ano, Rosália Sandoval (1921, p. 6) publicou um manual pedagógico para o ensino de língua portuguesa, no qual apresentou lições simplificadas para a formação de crianças desvalidas: “Não espereis encontrar aqui alguma coisa que mereça a qualidade de novidade. Nada criei, quase: modifiquei, remodelei, conforme a necessidade que tinha de um compendio, neste genero, para o curso elementar”. A literata alagoana mediava a sua ação na caridade às crianças que precisavam de uma formação rápida para o ingresso nas funções manuais do mercado trabalhista: “[...] compuz este livrinho impellida pelo desejo de facilitar o estudo da lingua vernacula a essas creaturinhas que necessitam de chegar mais cedo ás portas do ganhapão” (SANDOVAL, 1921, p. 6). Com poucas palavras, ela definiu a intenção da modernização educacional: manter as pessoas na mesma condição das suas famílias.

Nesse pressuposto, a escola de elite formaria para os melhores cargos e a escola pública seria uma possibilidade de ingresso dos desvalidos no mundo das letras, mas os manteria com as possibilidades futuras originárias. Em Sandoval (1918, p. 85), os atos vistos como bondosos eram inspirados nos princípios cristãos, indicados nos pequenos contos compositores de um livro que também dedicou às infâncias, em 1918: “Jesus é o glorioso fundador da religião do bem. Cujo symbolo é a Caridade. Sem religião não há caridade, e sem caridade não pode existir coração bem formado. O temor de Deus é a base de todas as virtudes”. Defendeu que o cristianismo tornaria o humano melhor, portanto o incluiu em suas produções pedagógicas. Nesse ponto, foi distinta das *escolanovistas*, mas sua escrita apresenta vínculo com as proposições de Rousseau (1979) e de Dewey (1979), assim como da, mais tarde fundada, ABE (ALBERTO, 1927/2010), quando defendem, implícita ou explicitamente, um modelo de formação elementar. Sandoval foi contraditória como o *escolanovismo*. Algumas das suas contradições podem ser notadas nos vários textos presentes em seus livros. Dos dois manuais escolhidos como objetos desta produção, foram extraídos oito títulos (Quadro 2) que desvelam elementos religiosos,

moralizantes e demonstrativos de uma espécie de acriticidade ao real, realidade esta que, de algum modo, também a marginalizava.

**Quadro 2** – Uma forma de ser mulher e docente

Curso elementar de Portuguez		
<b>A Mentira</b>	Ditado	p. 20
<b>Liberdade</b>	Ditado	p. 24-25
<b>A fome</b>	Exercício de redação	p. 27-28
<b>A renascença</b>	Ditado	p. 38
Através da Infância		
<b>A promessa</b>	Conto	p. 29-35
<b>A "vapor" (Um typo da rua)</b>	Conto	p. 36-38
<b>Minha casa</b>	Poesia	p. 52-53
<b>Os creados</b>	Conto	p. 97-103

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

A religião predominante nos escritos pedagógicos de Rosália Sandoval a diferenciava das renovadoras e também de algumas das mulheres atuantes no século XIX. Ela não proferiu críticas às incoerências históricas do cristianismo, utilizando-o para justificar as suas intenções com os discentes e a sua aceitação à missão docente (SANDOVAL, 1918, 1921). Parecia atribuir à religião a responsabilização para o que o Estado a influenciava a pensar e fazer. Em séculos antecedentes, especificamente na década de 1840, Ludwig Feuerbach (2007, p. 36) já havia comentado fenômenos como estes: "A essência do homem, em contraste com a do animal, não é apenas o fundamento, mas também o objeto da religião. Mas a religião é a consciência do infinito; assim, não é e não pode ser nada mais que a consciência que o homem tem da sua essência não finita". A religião teria a função de preservar as qualidades naturais das pessoas. Diante da forma de percepção, a crença religiosa torna os humanos protegidos da realidade histórica e socialmente construída e apresenta justificativas às injustiças forjadas pela constituição hierárquica das formas de estar e ser. A religiosidade, forjada pelos humanos, torna evitável qualquer contestação à dimensão ética e estética dos acontecimentos predominantes nos entrelaçamentos constitutivos das relações. Nesse sentido, as pessoas colocam

em representações religiosas o que desejam profundamente que ocorra.

Consciência no sentido religioso ou próprio e consciência de infinito são conceitos inseparáveis; uma consciência limitada não é consciência; a consciência é essencialmente de natureza universal, infinita. A consciência do infinito não é nada mais que a consciência da infinitude da consciência. Ou ainda: na consciência do infinito é a infinitude da sua própria essência um objeto para o consciente (FEUERBACH, 2007, p. 36).

Essa percepção do autor pode ser considerada quando analisamos a utilização do discurso religioso para atos que *marginalizam a humanidade* de um grupo de humanos, em função da elevação de outro grupo. A consciência da religiosidade, adotada pela elite dominante, pode ser capaz de abstrair a criticidade, ou até mesmo o olhar lúcido à forma de ser social. Assim fizeram algumas docentes, conscientemente ou não, e pessoas que a elas destinavam sugestões. A relação do humano com a realidade deveria ser quase mística, portanto, mais atenta à dimensão abstrata do que concreta da realidade. A crítica feita por Maria Firmina dos Reis (2018), ao falar sobre a contradição, em si, do cristão escravocrata, coincide com essa óptica perceptiva. As contradições marginalizaram a formação das crianças desvalidas e o trabalho de quem passava a dedicar-se às suas formações. Foi recebendo distintos formatos com o passar dos anos, mas manteve os propósitos fundamentais, assim como ocorreu com a escravidão, o patriarcalismo, o controle à vida e aos corpos, a miséria.

Na *Revista Pedagogium*, Nestor Lima (1921, p. 19) caracterizava a vestimenta apropriada para as normalistas em classes de *callisthenia*: “[...] simples, modesto e confortável quanto rigorosamente moral e higienico”. Seguiu informando que o mesmo traje deveria ser utilizado nos momentos de atuação docente: “Considerando também que, em classe primária, quando a normalista faz as vezes de mestra e ensina as suas propensões pedagógicas, num meio puramente escolar e apropriado, fizemos determinar que o mesmo traje fosse usado dias de prática escolar” (LIMA, 1921, p. 19). O controle às formas de ser era sutil, ia das orientações para uso de trajes recatados à oferta de disciplinas voltadas à higiene. O *Correio da*

*Manhã* anunciava, em 9 de outubro de 1914, o lançamento da obra *Noções de higiene*, com autoria de um professor que decidiu manter-se anônimo. “Dividido em 166 capítulos, a matéria é exposta com a máxima clareza, em linguagem simples e ao alcance da mais preguiçosa inteligência. Em summa, *para os estudantes* da Escola Normal é um excelente livro esse que a livraria Quaresma acaba de editar” (NOÇÕES..., 1914, s.p., grifo nosso).

No mesmo nível de influência, as noções de higiene estiveram presentes em período de propagação das ideias *escolanovistas*, em publicações de diferentes autores, sendo indicadas como forma de combate às doenças causadas nas mestras primárias (MEIRELES, 1930/2001d). Ao comentar o livro *Higiene da professora*, produzido por Maria Dupont, Cecília Meireles (1930/2001d, p. 145, grifo nosso) relatou os problemas comuns entre as mestras: “A origem deste livrinho foi a observação das doenças que afligem normalistas e professoras, em consequência da profissão que escolheram. *Fadiga, nervosismo, debilidades*”, doenças causadas pelo excesso de trabalho, mas que, na obra, pareciam ser decorrentes de um cuidado inapropriado com o corpo; um corpo explorado pelo capital. Nestor Lima (1921) também criticava, na revista riograndense, a moda “imprudente” de Paris e, por sua vez, o comportamento feminino do país estrangeiro, nação que levou a público, anos mais tarde, a vasta produção de Coco Chanel.

Um dos destaques do período para tal instituição social foi a disputa contundente entre igreja e clero (SAVIANI, 2013), que, por sua vez, justifica a atribuição da característica missionária ao ofício. As professoras e professores diziam de suas concepções em textos pedagógicos, jornalísticos, literários, informativos. Faziam-se no magistério e reconfiguravam-se no gênero.

## PROPOSIÇÕES DE UM VALOR PROFESSORAL

O fazer-se de Sandoval, anunciado por elementos da escrita pedagógica, desvela uma mulher que manteve contradições comuns ao tempo. Foi compactuante com a educação religiosa e *escolanovista* de alguma maneira. Já no conto “A ‘vapor’ (um tipo da rua)”, é notado o olhar que destinava à pobreza e às mulheres negras:

Todos os dias passava pela minha porta uma pobre africana velha, encarquilhada e preta como papel queimado. Curvada, cheia de saliências osseas, o taboleiro das fructas sobre a cabeça grisalha, a pobre africana ia encorajada para o mourejar quotidiano, sem alteração, sem metamorphose, quer o dia fosse claro e azul, quer nevoento, chumbado e triste como o abandono. Os garotos appellidaram-na de Vapor (SANDOVAL, 1918, p. 36).

O texto diz da docente e do modelo educacional. A classe e a raça eram ridicularizadas por meio dos contos, mesmo quando a intenção dos textos era educar para o respeito. O mesmo conto é finalizado com argumento moralizante à negritude e à pobreza: “E quem sabe se dentro daquelle involucro repellente não vive um espírito limpo de torpezas e de ambições!” (SANDOVAL, 1918, p. 36). O mesmo é notado no texto “Os creados”, escolhido para estudo vocabular quando o eu lírico critica a maneira como os trabalhadores domésticos são tratados: “[...] o que me tem dado o que pensar é o modo por que trataas a criadagem. Acho que dás importância de mais a essa gente” (SANDOVAL, 2018, p. 97). A leitura inicial aos textos leva à perspectiva de modificação posterior do discurso. Isso não ocorre no primeiro, mas, de algum modo, acontece no segundo. A autora vai explicando que os *criados* precisavam ser bem tratados porque poderiam ser membros de qualquer família. Não existe, portanto, o estímulo ao respeito de classe, raça e gênero como formas de ser, mas a atribuição de uma reflexão causada pelo sentimento de empatia. Nessa óptica, a pobreza é um outro distante que deve ser respeitado. Escrita contraditória para uma mulher pobre e órfã (SILVA; MADEIRA, 2020).

Em um exercício de língua portuguesa, em texto formulado como resposta a questões interligadas, a literata sugere uma resposta para a pergunta: “E a fome, como fragello, será uma necessidade?” (SANDOVAL, 1921, p. 27). De acordo com o texto: “(Ainda o é, pois impelle com mais vigor o homem a trabalhar pelo seu melhoramento material, e ao mesmo tempo desperta os sentimentos de humanidade que ficariam esquecidos se a felicidade fosse geral” (SANDOVAL, 1921, p. 27-28). A desigualdade social é, para ela, um fenômeno que favorece o esforço dos explorados. Percebe-se uma mulher conservadora.

As representações das minorias nos manuais favorecem a ausência de representatividade entre as crianças pobres presentes nas escolas maceioenses da época, ao tempo que podem ter sido capazes de fazê-las notar como o trabalho braçal poderia lhes retirar da miséria. Nessa perspectiva, os fragmentos literários presentes nos dois manuais parecem desvelar os propósitos elencados na apresentação do *Curso elementar de Portuguez*, quando se sugere uma simplificação dos conteúdos para que os filhos de trabalhadores cheguem rapidamente aos únicos ofícios nos quais seriam aceitos ou mantidos, dada a frequente exploração ao trabalho infantil na época. Sobre o último fenômeno, assim discorria o *Correio da Manhã* em 23 de setembro de 1901:

Essas pequenas são de uma tão grande comodidade!... As creadas, de há muito tempo à esta parte, querem ganhar um dinheirão, limitam-se horas de serviço, não toleram desaforos. Ellas, não: custam baratissimo, e, simples creanças, quasi sempre cheias da timidez propria da idade e tambem da lembrança, que já as acabrunha e abate, de suas condições de inteiro abandono, incapazes de um protesto, deixando morrer na garganta as intimas revoltas, trabalham desde o amanhecer até altas horas da noite, fazem todos os misteres, desde os mais pesados, até os mais baixos e despreziveis. Tenham embora um temperamento rebelde, bastam dois ou três mezes de uma trabalhadeira esmagadora para as suas tenras forças, dois ou tres mezes em que nunca vejam senão rostos fechados, em que nunca escutem senão vozes ásperas, muitas vezes acompanhadas de fortes castigos corporaes, para as tornar entes passivos e resignados. Por mais «encrespadas que sejam, diz-se, emfim amansam, acostumam-se afinal... (ESCRAVISADAS..., 23 set. 1901, s.p.).

Seriam, pois, uma alternativa para quem desejava pagar pouco pelo trabalho domiciliar. O quantitativo de meninas órfãs acolhidas em casas de elite para o trabalho doméstico era tão elevado que os jornais épicos anunciavam recorrentemente a condição de tais crianças, sobretudo meninas, em estado de extrema miséria, e indicavam os trabalhos beneficentes desenvolvidos na capital do país: “Tendo este congresso que fazer entrega, por intermédio de

sua caixa de caridade, de diversos donativos a órfãs de seus associados, até 12 anos de idade, de acordo com os seus estatutos e instituídos por diversos diretores” (SANTOS, 1910, s.p.). Parte das vagas das instituições educativas também era destinada a algumas dessas meninas, deixando-se claro que o acesso à educação não lhes era negado: “O prefeito mandou preencher as vagas existentes no Instituto Profissional Feminino, admitindo as seguintes meninas, orphãs de pae e mãe: Bernadette de Lourdes, Caetana, Durvalina, Josephina, Regina e Georgia” (COLLEGIO..., 17 mar. 1911, s.p.). Recebiam uma educação elementar, evitando qualquer transtorno às elites dirigentes. A peculiaridade do trato recebido nos lares que as acolhiam era percebida pelos mais distintos e distantes olhares:

A’s vezes entramos num lar onde impera o conforto: a dona da casa, as filhas, as creanças, ell-as apresentam-se todas, bem vestidas, bem calçadas, elegantes, rescendendo a finas e perfumadas roupas brancas, com os lábios sorrindo. Vê-se que são felizes, que ali há contentamento. A casa toda transpira bem estar... Subito, aquelles labios risonhos, os quaes nos pareciam só talhados para espalhar doçuras, pronunciam ácremente um nome: e logo, a uma porta, numa attitude de máxima humildade, surge *uma menina descalça, immunda, muito immunda, maltrapilha, a suja roupa e cahir-lhe aos pedaços, magra, remellenta, de olhos pisados, e tonsurada*. Tonsurada, sim, porque *é uso cortar-lhe os cabellos, que muitas vezes foram o encanto dos paes...* (ESCRAVISADAS..., 23 set. 1901, s.p., grifos nossos).

A aparência descrita faz recordar a dos flagelos, definidos como necessários no texto “A fome”, de Sandoval. Parecia ser mais um dos instrumentos favoráveis à humilhação. Ela sempre disse do lugar social. Esse poderia ser o ponto mais intrigante do texto, mas, logo após, o redator reflete sobre como a vida da criança poderia ser caso os seus pais estivessem vivos: “[...] ficamos, com o pensamento absorto, a scismar no que será ali a vida daquella infeliz creança, cujos paes talvez tivessem sido remediados, sinão ricos, e talvez a tivessem, ao creal-a, cercado de todo o carinho” (ESCRAVISADAS..., 23 set. 1901, s.p.). As órfãs não eram

descendentes apenas de famílias pobres, haviam sido membros das mais distintas classes. Com a morte dos pais, todas passavam a portar um mesmo destino.

As mortes constantes que deixavam crianças entregues à adoção podem ter sido causadas pela crise epidêmica vigorante em toda a primeira metade do século XX: “O impaludismo, a febre amarela, a budonica e tantas outras, cujo citar faria desolação, estabeleceram-se entre nós e vão, impunemente, ceifando vidas” (LIGEIRO..., 9 jun. 1920, s.p.). Entre elas, a varíola tornou-se mais devastadora: “Os jornaes pedem providencias ao governo contra a epidemia da varíola que lavra assustadoramente em Rezende no Estado do Rio” (A VARIOLA, 2 dez. 1920, s.p.). Havia médicos que recusavam as primeiras tentativas de vacina: “[...] o dr. Leonido Robeiro, que de quando em vez percorre o norte do Brazil para praticar a «cura radical da hydrocelle sem operação», conforme rezam os seus reclamos publicados na imprensa, recusou-se ali a submeter-se a vacina contra a varíola” (UM MÉDICO..., 27 abr. 1920, s.p.). As tragédias perpassavam os escritos da professora alagoana. De conto infantil extrai-se o trecho: “Uma epidemia que assolou a Villa, matando quase todos os habitantes, levou também para o cemitério os meus pobres Paes” (SANDOVAL, 1918, p. 102). De alguma maneira, existe a associação do crescimento de crianças órfãs com as pandemias pela personagem. O Natal de 1919, no qual o texto “O milagre de Natal”, de Almerinda Rocha Gama, recebe premiação, mantém como principal tema a fome: “O ESTADO DO PARA’ institue na data de hoje a festa que intitulou O NATAL DAS CRIANCINHAS POBRES, querendo, com essa idéia filantrópica, dar um bocado de ventura e prazer á infância desvalida” (O NATAL..., 25 dez. 1919, s.p.). Fome de comida, de alegria, de justiça; fome de educação crítica para uma classe marcada pela opressão. A docência fazia-se missionária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reproduzo a sempre atual indagação feita por Castro Alves (2013, p. 25) ao olhar para a maneira como os humanos eram tratados em navios negreiros: “[...] que bandeira é esta,/Que imprudente na gávea tripudia?”. Os fatos predominantes na história brasileira

tornam a reprodução da pergunta necessária em todos os tempos. Não é o caráter lírico que faz possível sentir a poética pergunta, mas a capacidade de encaixá-la no que vivemos, realidade que coloca os humanos contrários à sua humanidade. Humanos massivamente servidos à opressão que os afeta, dominados pela forte consciência dos opressores<sup>6</sup>, empoderados pelo (dis)poder. A bandeira estará circulando impunemente por outros e outros séculos. As mulheres, os pobres, os negros, os doentes, todos poderão ser utilizados contra a própria condição. Eles aprendem que a rebeldia pode ser perigosa e imoral, que leva à desordem, apropriando-os da loucura ou da impureza espiritual. Não percebem que existe uma contradição na inclusão proposta pelas correntes renovadoras. Elas propagam o discurso defensivo à cultura, mas acabam por colaborar com a intencional exclusão social disposta pelas hierarquias de: classe, gênero, raça, geração, território.

Me parece que aconteceu, no decorrer da história, o que teria ocorrido no mar se porventura os tubarões fossem homens<sup>7</sup>: a impunidade, a propagação do fazer-se inconscientemente. Oprimidos usados em função de sua opressão. Foi nesse contexto que viveu Sandoval. Como algumas outras mulheres, ela foi contraditória. As suas ideias, nas décadas de 1910 e 1920, circularam nas escolas primárias maceioenses. Defendeu a democracia enquanto impossibilitou melhores condições de futuro aos oprimidos. A religião lhe fez justificar a missão do ofício. Foi uma órfã que ultrapassou as possibilidades cabíveis à condição feminina ao tornar-se escritora e independente, mas colaborou com a restrição de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto da humanidade ao formar elementarmente pessoas que vivências semelhantes tiveram.

A interação feita entre os seus textos e os de outras mulheres desvela a coerência do seu pensamento educacional com os interesses do tempo, mas também singulariza a sua forma de construir-se docente e escritora. Um dos pontos que a diferencia das *escolanovistas* é o uso da religiosidade em atividades pedagógicas.

6 Nesse momento nos vem à mente a discussão desenvolvida na obra *Pedagogia do oprimido*, do inesquecível Paulo Freire (1996).

7 Alusão ao texto infantil *Se tubarões fossem homens*, de Bertolt Brecht (2018).

O exercício escriturário desvela a importância da análise aos casos particulares. Por meio de uma fonte profundamente presente nas escolas do século XX, é possível notar a maneira como as ideias de larga escala chegavam à capital de Alagoas. Houve, neste artigo, a tentativa de exposição dos não dizeres e interdizeres de um passado que ainda se faz presente. Como afirmo em epígrafe, o texto configura-se como afronta às ações *necrófilas* aos sonhos. Narro as incoerências e, assim, remonto a historiografia das contradições socialmente estabelecidas no trajeto de mulheres intelectuais e também comuns.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, O. Declínio. **Estado do Pará**, Belém, 25 dez. 1919.

ALBERTO, A. Á. Tentativa de Escola Moderna. 1ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela A.B.E., Curitiba, 1927. In: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Armanda Alberto**. Recife: Joaquim Nabuco, 2010. p. 103-141.

ALMEIDA, J. S. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres?. Campinas: Autores Associados, 2007.

ALVES, C. **O navio negreiro e Vozes d'África**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

AS CRUELDADES provocadas pelas moléstias. **Diário de Notícias**, Salvador, 5 jun. 1920.

A VARIOLA. Os jornaes clamam. **Diário de Notícias**, Salvador, 2 dez. 1920.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Brasil, 1932. **Revista Histedbr**, Campinas, n. esp., p. 188-204, 2006.

BRECHT, B. **Se tubarões fossem homens**. Tradução: Christine Röhrig. São Paulo: Olho de Vidro, 2018.

CARVALHO, A. A. O velho mundico. **Estado do Pará**, Belém, 25 dez. 1919.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 3. ed. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

COLLEGIO Abilio. P. de Botafogo, 374 (casa Matriz) - Exames em março. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 17 mar. 1911.

CORREIO Literario. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 maio 1904.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução a Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DOLORES, C. Conversando... **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 7 fev. 1908a.

DOLORES, D. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 17 jan. 1908b.

ESCRAVISADAS. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 set. 1901.

FACÓ, A. Para as crianças – minha palmatória: contos aos meus alunos – III. O choramingas. **Jornal do Ceará**, 17 maio 1907.

FEUERBACH, L. **A essência do cristianismo**. Tradução e notas: José da Silva Brandão. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FILHO, I. A Abolição. **Revista Pedagogium**, Rio Grande do Norte, Empreza Typographica Natalense, n. 2, p. 3-12, 1921.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, A. R. O milagre do Natal. **Estado do Pará**, Belém, 25 dez. 1919.

GARCIA, L. O professor A. Joviano. **Revista Pedagogium**, Rio Grande do Norte, Empreza Typographica Natalense, n. 2, p. 13-14, 1921.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIGEIRO confronto. **Diario de Noticias**, Salvador, 9 jun. 1920.

LIMA, N. As modas e a educação. **Revista Pedagogium**, Rio Grande do Norte, Empresa Typographica Natalense LTD, n. 2, p. 15-20, 1921.

MEIRELES, C. A futura Escola Normal. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 21 set. 1930. In: **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2001a. p. 169-171.

MEIRELES, C. As crianças e a religião. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 5 maio 1931. In: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2001b. p. 19-21.

MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2001c.

MEIRELES, C. Um livro-símbolo. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 2 ago. 1930a. In: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2001d. p. 145-146.

MEIRELES, C. Um problema insolúvel. *Diario de Noticias*, 18 jul. 1931. In: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2001e. p. 41-42.

MISTRAL, G. La oración de la maestra: a César Duayen. Punta Arenas, ene. 1919. In: MISTRAL, G. **Gabriela Mistral**: Magisterio y Niño. Seleção e organização: Roque Esteban Scarpa Straboni. Santiago: Andres Bello, 1979. p. 35-36.

NOÇÕES de Hygiene. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 9 out. 1914.

O ENSINO. **Estado do Pará**, Belém, 11 jun. 1920.

O NATAL das criancinhas pobres. **Estado do Pará**, Belém, 25 dez. 1919.

PEREIRA, M. R. A. Autoria feminina no século XIX: Rosália Sandoval. **Interdisciplinar**: Revista de Estudos em Língua e Literatura, Sergipe, n. esp., v. 23, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/4079>. Acesso em: 7 abr. 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PUBLICAÇÕES. **O estado de Florianópolis**, Santa Catarina, 16 set. 1930.

REIS, M. F. **Úrsula e outras obras**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018.

REVISTA Noticiosa. **A imprensa**. São Luiz, 1º ago. 1860.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SANDOVAL, R. **Através da infância**. Recife: Imprensa industrial I. Nery da Fonseca, 1918.

SANDOVAL, R. **Curso elementar de Portuguez**: em pequenos exercicios praticos. Viçosa: Typographia Economica, 1921.

SANTOS, J. F. Congresso Beneficente Campos Salles. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 14 maio 1910.

SARDENBERG, C. Caleidoscópios de gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, p. 56-96, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Tradução: Guacira Lopes Louro.

SEMPRE Cynicos. **Jornal do Ceará**, Fortaleza, 7 jun. 1907.

SILVA, H. P. **Uma década de Prosa**: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá. Fortaleza: EdUECE, 2021.

SILVA, H. P.; MACHADO, C. J. S. A intelligentsia feminina na Escola Nova: uma leitura sem margens das crônicas de Cecília Meireles (1930-1932). **Revista Histedbr**, Campinas, 2022.

SILVA, H. P.; MADEIRA, M. G. L. Índícios de formação literária: um olhar profícuo a *Versos alheios* de Rosália Sandoval (1930). **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, n. 23, v. 15, p. 31-49, 2020. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8386>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SIRINELLI, J.-F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

TAVARES, M. C. C.; STMATTO, M. I. S. The conception of woman in Escola Doméstica de Natal's curriculum (1914-1944). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 7, n. 3, e173100, 2018. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/243>. Acesso em: 17 abr. 2021.

TEIXEIRA, A. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em: 1º abr. 2020.

UM INQUÉRITO de “Pagina de Educação”: A resposta da cruzada em prol da escola nova. **Diario de Noticias**, Rio de Janeiro, 22 ago. 1930.

UM MÉDICO que foge á vacina. **Diario de Noticias**, Salvador, 27 abr. 1920.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.004)

# UMA ANÁLISE DA OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA PELOS TENTEHAR/ GUAJAJARA DO MARANHÃO

Ana Paula Silva Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Mestra em Cartografia Social e Política da Amazônia – UEMA. Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior – LABORO. Professora contratada do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Bacabal. Pesquisadora do GEPEX LIDA/UEMA. E-mail: apso@yahoo.com.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de caráter qualitativo que objetiva analisar os elementos de luta utilizados pelos indígenas da etnia *Tentehar*/Guajajara da Terra Indígena Araribóia, no município de Amarante – MA, pela manutenção do território, bem como compreender a operacionalização da educação intercultural indígena com instrumento político de luta pela garantia dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988. O trabalho visa analisar como a educação este ritual é utilizado pelos *Tentehar*/Guajajara como um elemento de autoafirmação identitária e demarcação de suas fronteiras étnicas. Intentamos neste trabalho problematizar acerca dos ataques e invasões aos quais esse grupo étnico sofre por parte do Estado e da sociedade não indígena dentro de seu território já demarcado desde de os anos noventa.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural, Povos Indígenas, Etnografia, Territorialidade, Etnicidade.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre as práticas de resistência e luta pelo território a partir da luta por uma educação específica e diferenciada pleiteada pelos povos indígenas do estado do Maranhão. Objetivo explicar as relações de pesquisa estabelecidas para a construção do trabalho, ora apresentado com ênfase na trajetória da pesquisadora junto ao grupo social estudado. Essas relações de pesquisa foram se alterando ao longo dos cinco anos de trabalho, assim como a minha própria percepção da situação analisada nessa dissertação.

Este trabalho visa compreender as estratégias de resistência utilizadas pelos *Tentehar*/Guajajara para manter sua autonomia e especificidades dentro do território diante da imposição da sociedade nacional, que há séculos se impõe e tenta assimilá-los, invisibiliza suas especificidades étnicas, na tentativa de extinguir suas existências, bem como, seus direitos étnicos, garantidos pela Constituição Brasileira de 1988.

Este artigo é resultado de um investimento de pesquisa de aproximadamente seis anos atravessados por uma pandemia de dois anos e, conseqüentemente, por afastamentos e aproximações da pesquisadora com o grupo social. A própria pandemia desencadeou uma reflexão, isso porque, durante o período de março de 2020 até o presente, foi justamente o período que me aproximei mais das minhas interlocutoras como pesquisadora. De fato, no início do trabalho a despeito da presença física ser mais intensa, a aproximação social e de amizade parecia ser mais distante.

As primeiras relações estabelecidas com os *Tentehar*/Guajajara se deram a partir da minha inserção como monitora do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (LIEBI)<sup>1</sup>,

1 O plano de implantação de um curso de nível superior que atendesse a especificidades dos povos indígenas foi construído a partir do Grupo de Trabalho para a Educação Indígena (GT-EI). O projeto foi construído para atender a um edital do Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicado em agosto do ano 2013 do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígenas (PROLIND). A proposta foi aprovada e publicada no Diário Oficial da União em 1 de setembro de 2014, Portaria nº 68, de 29 de agosto de 2014. Em 2015, o Reitor da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, deliberou, no ano de 2016, pela execução do projeto com recursos da própria UEMA. O

iniciado no ano de 2016, e desenvolvido pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Desde esse momento até o presente, as alterações em relação à construção da pesquisa e a minha própria percepção sobre os *tentehar/guajajara*, passaram por mudanças significativas.

Conheci as interlocutoras desta pesquisa, Raymara Guajajara e Beatriz Guajajara, no âmbito do referido curso, primeiramente em São Luís, quando elas vinham para assistir às aulas e, posteriormente, nas suas unidades sociais, em um momento do curso classificado como “tempo da comunidade”. Realizei três viagens<sup>32</sup> para a Terra Indígena Araribóia, precisamente para as comunidades Chupé e Novo Funil, fiquei hospedada na casa de Raymara Guajajara, então denominada “cursista”.

Pretendia problematizar as implicações diretas da educação para a construção e manutenção das estruturas sociais do Estado, refletindo sobre a educação escolar indígena. Partia de uma perspectiva crítica em relação ao papel da escola na construção dos denominados “cidadãos/cidadãs”. Objetivava investigar em que medida é possível o oferecimento aos indígenas, uma educação específica e diferenciada, e quais as estratégias que possibilitam a autonomia desses grupos na condução e execução dos processos de ensino aprendizagem.

A principal questão do questionamento inicial, centrava-se em entender como os/as professores/professoras indígenas, discente do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (LIEBI), da Universidade Estadual do Maranhão, operacionalizam os conhecimentos ocidentais adquiridos no âmbito do curso. Isto porque mesmo que a LIEBI estivesse propondo uma pedagogia

---

curso teve seu projeto político pedagógico construído com a participação de lideranças dos povos indígenas do Maranhão.

- 2 Na primeira viagem em setembro de 2016 permaneci seis dias na comunidade na aldeia Chupé, corrigindo atividades, ajudando na organização dos materiais e aguardando todos os/as cursistas entregarem suas respectivas tarefas, bem como observando o lugar e o modo de viver daquele povo. A segunda ida à Terra Indígena Araribóia, ocorreu em novembro do mesmo ano, 2016, quando permaneci por cinco dias na aldeia Chupé. O terceiro “tempo comunidade” foi realizado em junho de 2017, dessa vez fomos para a aldeia Novo Funil, localizada mais ao centro da TI Araribóia. Em todas essas viagens as atividades estavam restritas às atividades pedagógicas.

intercultural, buscando alteridade entre os saberes, operava dentro da lógica de educação ocidental não indígena.

Desse modo, no período designado aqui como “pandêmico”, continuei tendo contato com as famílias através de aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp), no qual, as entrevistas eram realizadas por meio de áudios. As observações foram feitas a partir das fotografias que as interlocutoras desta pesquisa enviavam, de acordo com a ocorrência de situações ou rituais que nas perspectivas delas para poderiam compor este trabalho.

O Maranhão possui apenas um curso de nível superior intercultural para povos indígenas, a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. A pesquisadora desenvolveu atividades de monitoria e assistência pedagógica no referido curso, realizado pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA que a proporcionou conhecer duas comunidades do povo *Tentehar*/Guajajara na Terra Indígena Araribóia, a aldeia Chupé e a aldeia Novo Funil, na oportunidade fomos acompanhar as atividades do Tempo Comunidade previsto no projeto pedagógico do referido curso, que carecia de monitoria *in loco*, desse modo, a equipe de monitoras foi acompanhar as atividades encaminhadas para os discentes.

Dos/das professores/professoras que atuam dentro das escolas nas aldeias a maioria não são indígenas, e por não fazerem parte da cultura desses povos, desconhecem a lógica de organização social, e tratam os/as discentes indígenas como se fossem etnicamente iguais aos discentes não indígenas, as aulas são ministradas majoritariamente em língua portuguesa, ignorando o que diz a Constituição Federal de 1988 desvalorizando a língua indígena estabelecendo uma relação de inferioridade entre discentes indígenas e não indígenas (brancos), segundo Beatriz Viana Guajajara, professora indígena e discente do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da UEMA.

Esta pesquisa buscou compreender como a comunidade, lida com toda essa imposição e tentativa de homogeneização dos/das indígenas, buscando entender como os/as indígenas interpretam a educação do branco, pois entendemos que assim como antes da colonização a educação era responsabilidade da comunidade, e

agora pode voltar a ser, e é a comunidade que sabe quais as necessidades pedagógicas dos seus.

Tais elementos nos mostram que mesmo uma educação que se propõe intercultural e diferenciada não consegue (ou não se preocupa em fazê-lo) promover um ensino de qualidade que respeite as diferenças étnicas existentes no Brasil. O que provoca uma indagação: a interculturalidade da educação indigenista oferecida pelo Estado promove autonomia dos povos autóctones ou reproduz a dominação histórica iniciada pelos colonizadores? Os mecanismos legais que garantem o direito a diferença dos povos indígenas são instrumentos que garantem ou inviabilizam a execução das políticas públicas educacionais?

Há uma apropriação por parte de alguns povos indígenas do modelo educacional brasileiro, para ensinar a língua materna às crianças e adolescentes das aldeias, no intuito de não deixar que a língua materna seja esquecida.

Nesse sentido, podemos observar uma resignificação da resistência dos povos indígenas em relação aos elementos de dominação e controle historicamente utilizados pelo Estado contra os povos autóctones do território “brasileiro”. Só que agora a resistência contra os elementos que outrora foram instrumentos de promoção de aculturação e etnocídio utilizados pelos colonizadores contra os indígenas, agora eles estão sendo empregados a favor dos povos indígenas, em um processo de construção da cultura de acordo com as necessidades atuais que vão surgindo.

É certo que os povos indígenas do estado do Maranhão ainda estão iniciando esse processo de ensino da e na língua materna às crianças, pois conta com uma escarces de professores indígenas tentehar/guajajara falantes da língua materna, o *tentehar*, principalmente na Terra Indígena Araribóia, que possui uma quantidade bem reduzida de professores indígenas atuando em escolas nas aldeias.

Outro problema que se apresenta como um entrave a realização da educação diferenciada e específicas para os povos indígenas é a presença de professores não indígenas nas salas de aula das aldeias. A partir desse cenário precebido dentro das aldeias da T. I. Araribóia é que justificou-se a realização do presente artigo em

razão a partir da compreensão e análise etnográfica desse campo empírico.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e que para investigação desse tema realizamos uma revisão bibliográfica dos trabalhos que foram construídos sobre o povo indígena *Tentehar/Guajajara*, também foi realizado levantamento bibliográfico sobre as experiências de cursos de licenciaturas interculturais para professores indígenas no país. Um segundo momento da pesquisa foi a realização do trabalho de campo onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas, conversas informais, entrevistas com os/as mais velhos/velhas das aldeias e observação participante, afim de construir uma análise etnográfica.

De acordo com o Roberto Cardoso de Oliveira (1996), o trabalho de campo do antropólogo consiste em três procedimentos (imprescindíveis ao ofício do antropólogo) que são: “olhar, ouvir e escrever”. Segundo este autor o olhar do/da pesquisador/pesquisadora deve ser focado e treinado para que possa perceber detalhes sutis das sociedades que estão sendo objetos de pesquisa. E o ouvir e o escrever? No processo de escrever é o momento em que todos os dados coletados serão analisados e condensadas no texto da dissertação.

Ao se encontrar dentro do campo o/a antropólogo deve ter atenção a tudo que possa ser relevante para a etnografia, dentro da comunidade todos os aspectos devem ser observados, desde a construção das casas, organização e orientação das mesma até a forma de conduzir uma entrevista, *“talvez a primeira experiência do pesquisador de campo esteja na domesticação do olhar”* (OLIVEIRA, 1995), e segundo este autor a realidade observada sofre um processo de refração.

O treinamento do “olhar” do/da pesquisadora se dá segundo este autor, a luz das teorias metodológicas e conceituais acerca deste procedimento, não há como enxergar a refração do campo empírico sem que aja treino e acúmulo teórico. Já o “ouvir”, de acordo com esse autor não está dissociado do Olhar, eles são complementares, conforme afirma:

(...) tanto o Ouvir e o quanto o Olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. Ambos se complementam e servem para o pesquisador como duas muletas (...) que lhe permite caminhar, ainda que tropeçadamente, na estrada do conhecimento.” (OLIVEIRA, 1995).

O ouvir agrega mais qualidade para a realização da etnografia, possibilita compreender situações e contextos que sem aqueles elementos ouvidos nunca poderiam ter sido interpretados de acordo com o que foi falado pelos agentes da pesquisa.

É neste sentido que a análise utilizei os procedimentos metodológicos de investigação antropológica para analisar o contexto de realizar e instrumentalização da educação superior oferecida pelo Estado aos indígenas, na perspectiva de compreender a interpretação desse processo para o próprios *Tentehar*/Guajajara, posto que as sociedades indígenas possuem um sistema educacional próprio. A questão que motivou esta investigação foi o que o povo *Tentehar*/Guajajara objetiva ao acessar a educação superior dos não indígenas?

Uma das afirmações que me foi possível perceber nas durante o trabalho de campo foi que a educação superior é vista pelos indígenas como instrumento de luta pela manutenção dos seus territórios e pela possibilidade de as salas de aula das escolas que estão nas aldeias terem professores/professoras indígenas como maioria ou mesmo a totalidade do quadro docente. Posto que ficou explícito durante as entrevistas que a maioria esmagadora de docentes nas escolas indígenas são pessoas não indígenas.

O que causa prejuízo culturais às comunidades indígenas, tendo em vista que a metodologia de ensino desses/dessas docentes de fora da aldeia são estruturalmente colonialistas, o que impõem aos discente/educandos princípios da sociedade envolvente e não os princípios da sociedade indígena, neste caso, a sociedade *tentehar*/guajajara.

De acordo com Clifford Geertz (2008) todas as interpretações estarão sendo feitas através da interpretação de outro, o que se significa que os/as interlocutores/interlocutoras podem dizer o que acham que o/a pesquisador/pesquisadora querem ouvir e não que

de fato é. Desse modo, é necessário que o pesquisador/pesquisadora tenha conhecimento dessas possibilidades de o interlocutor fazer a condução durante a entrevista.

No trabalho de campo ocorre também o contrário, e em determinados momentos dentro da comunidade percebi que eu estava sendo analisados pelos/pelas interlocutoras/interlocutores desta pesquisadores. Logo, toda ação de observar, ouvir e falar deve ser pensada quando se está em uma pesquisa de campo.

Já o escrever de acordo com Roberto Cardoso de Oliveira é o que se faz fora do campo de pesquisa, munido de todos os elementos coletados em campo, e das teorias que epistemológicas acerca do objeto de análise. As teorias devem ser utilizadas para analisar os dados. Escrever é a essência do trabalho antropológico, pois sem o tratamento e refinamento dos dados não é possível haver a construção do conhecimento acadêmico e teórico.

É com base neste pensamento que este trabalho pretende investigar como se deu o processo educacional indigenista nas aldeias da TI Araribóia, O campo empírico escolhido para realização desta pesquisa é a Terra Indígena Araribóia – TI Araribóia, localizada no estado do Maranhão. A TI Araribóia possui 413.288,0472 hectares, compreende os municípios de Amarante do Maranhão, Arame do Maranhão, Buriticupu, Grajaú, Bom Jesus das Selvas e Santa Luzia, e possui 148 aldeias cadastradas na FUNAI.

Esta pesquisa será realizada especificamente nas aldeias Chupé, Lagoa Quieta e Novo Funil, onde residem nossos interlocutores sendo todos/todas professores/professoras indígenas Tentehar/Guajajara e trabalham em suas aldeias e/ou em aldeias vizinhas que fazem parte da T. I. anteriormente citada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença social é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema

igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas são tipos ideias, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas". (SANTOS, 1995)

Conforme afirma o Boaventura de Sousa Santos, o sistema capitalista reproduz as desigualdades sociais e as estruturas sociais as consolidam, os grupos sociais sujeitos de direito históricos sofrem a gerações as consequências dessa inclusão por baixo de que o autor trata. Ainda segundo Santos (1995), a diferença não deve ser utilizada para justificar a exclusão, dentro do sistema capitalista, tal discurso é utilizado para justificar as imposições e exclusões das "maiorias" sociais que são desprovidas de capital financeiro e capital cultural (BOURDIEU, 1989) conforme a sociedade hegemônica impõe que seja.

Para a autora Manuela Carneiro da Cunha(ano), as políticas educacionais empregadas no Brasil desde a colonização tem como princípio a homogeneização dos povos que aqui viviam/vivem. Atualmente, em menor número, sobreviventes do etnocídio executado em tempo coloniais.

A partir da noção de dominação simbólica de Pierre Bourdieu, pretendo analisar as relações de poder existentes entre Estado e o povo Tenetehara/Guajajara, da terra indígena Araribóia, no Maranhão.

Neste trabalho pretendemos analisar se a educação intercultural e diferenciada oferecida pelo Estado aos povos indígenas caracteriza-se como uma estratégia "velada" de dominação e integração dos indígenas a sociedade brasileira, ignorando assim, a possibilidade de autonomia desses povos em relação reprodução das estruturas sociais do Estado, em se tratando de educação das crianças.

Nesse sentido, levantaremos a questão de como os professores indígenas, discente do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão operacionalizam os conhecimentos ocidentais, que mesmo se propondo a uma pedagogia intercultural de ensino, ainda

reproduz as estruturas estruturantes (BOURDIEU, 1989) da sociedade envolvente.

A autoridade cultural dos povos indígenas é um elemento de direito garantido Estado em relação à contratação de profissionais da educação para atuarem dentro das aldeias. Pois a educação básica indígena segue os princípios de ser específica, diferenciado e bilíngue como esta posto no RCNEI- Referencial Curricular Indígena.

A qualificação superior para os povos indígenas pode proporcionar autonomia aos indígenas, oportunizando-os a assumir a gestão e o ensino nas aldeias, possibilitando assim que a comunidade assuma a educação dentro da Terra Indígena, amparada pelo Estado e município.

Dentro desta perspectiva, trabalharemos na análise das reivindicações dos indígenas por políticas públicas de educação superior intercultural específicas para povos indígenas, no sentido de compreender como eles operacionalizam os conhecimentos adquiridos majoritariamente da cultura dos não indígenas dentro das aldeias.

Segundo o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1981), as relações de fricção interétnica existentes entre indígenas e brancos no território hoje conhecido como Brasil proporcionou aos povos indígenas aqui existentes a ressignificar elementos culturais, linguísticos e sociais em detrimento da imposição dos brancos sobre seus territórios, suas línguas e sua educação. A intensão do contato era o extermínio dos indígenas ou a sua assimilação. Ocorre que os povos indígenas desenvolveram técnicas de resistência, sendo o silenciamento cultural uma dessas técnicas. No entanto, em relação aos Tentehara/Guajajara sempre ocorreram enfrentamentos e resistências como a Revolta de Alto Alegre em 1902.

Uma educação intercultural deve respeitar as fronteiras étnicas de cada cultura, de acordo com Frederik Barth (2000) as fronteiras étnicas são elásticas para os indivíduos que pertencem àquela coletividade, aquele povo, no entanto é rígida para aqueles que não fazem parte do grupo, que não são aceitos pelo grupo étnico como membros, mesmo estando dentro das fronteiras físicas da aldeia. Ocorre o mesmo com a educação intercultural que possui elementos que são ensinados aos indígenas e reproduzem padrões estruturantes da cultura não indígena.

A educação não é um meio de acesso ou promoção da igualdade social entre indivíduos de uma mesma etnia, neste caso os não índios, logo, para que o Estado possa oferecer uma educação específica e diferenciada aos povos indígenas é necessário que aja estratégia que possibilite a autonomia dessas populações na condução e execução desses processos de ensino aprendizagem. Há diferenças quanto ao capital cultural de cada povo indígena, de cada região e de cada aldeia.

Pretendemos compreender quais as demandas que o povo *Tentehar*/Guajajara tem por uma educação indígena superior, quais são as necessidades que esses sujeitos de direitos possuem acerca das oportunidades garantidas pelo Estado. Compreendemos que o ensino superior é formado por uma epistemologia ocidental colonialista e que não possui contribuições significativas, no sentido de ter uma grande quantidade de obras feitas por indígenas.

Desse modo, a educação superior acaba tornando-se hegemonicamente feita da episteme cultural dos não indígenas, logo compreender a demanda dos indígenas por uma educação específica e diferenciada, tornaria compreensível e eficiente à implantação dessas políticas públicas dentro das aldeias.

A luz das contribuições de Cunha (2012) a respeito das políticas de educacionais indígenas é possível analisar que o Estado proporciona aos povos indígenas uma educação superior diferenciada, que respeite a diversidade étnica, cultural e linguística de cada povo indígena existentes no estado do Maranhão. Que deve levar em consideração toda a história do processo educacional imposto aos povos indígenas do “Brasil” desde a chegada dos portugueses no século XVI.

E de acordo com Pierre Bourdieu a educação é um elemento eficaz para a reprodução das estruturas sociais de uma sociedade, dessa forma os elementos estatais de operacionalização da educação intercultural para os povos indígenas podem ser considerados como formas de manter a exclusão desses grupos étnicos nas estruturas epistemológicas de construção social. Questionar o que está sendo entendido e executado como educação intercultural, identificar se as políticas públicas indigenista visam promover a alteridade ou a homogeneização dos povos é imprescindível, posto que não há políticas que promovam ou incentivem a construção e a

manutenção da autonomia de organização de seus territórios pelos próprios indígenas.

O Estado tem controle/Poder simbólico e físico sobre os povos indígenas desde 1500 envolvidos por uma numa lógica ocidental de organização social, necessitam da educação para acessarem instrumentos jurídicos legais para a garantia e execução de políticas públicas específicas e diferenciadas para os povos autóctones do "Brasil". Mas os povos indígenas possuem suas próprias lógicas também que devem ser mantidas e respeitadas, tendo em vista que são formas de ser e existir no mundo que possuem uma lógica outra de racionalização e organização da vida.

Como o Estado pode proporcionar uma educação diferenciada aos povos indígenas reconhecendo sua autonomia, tendo em vista que o objetivo maior da assimilação é exatamente o oposto disso? Quais são as especificidades da educação superior indígena oferecida pelo Estado? Será que há uma preocupação em compreender quais as demandas que os povos indígenas tem para como o modelo educacional que é executado dentro das aldeias?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise acerca da resistência, etnicidade e afirmação identitário dos *tentehar*/guajajara, mas objetivou compreender os principais elementos de intrusão do Estado e da sociedade ocidental nas comunidades indígenas, desrespeitando o modo de viver das comunidades na tentativa de construir uma homogeneidade social que "fagocita" as diferenças e constrói a ditadura da igualdade a partir da educação.

Os conflitos territoriais entre os povos indígenas e o Estado existe desde a colonização, antes mesmo que a sociedade brasileira fosse construída e passasse a ser considerada uma sociedade nacional. Este é um problema social que alcança proporções graves, atingindo diretamente a existência dos povos indígenas que sofrem ataques de diversas ordens, desde a ordem jurídica, no que refere a implantação do Marco Temporal que está em andamento no congresso, até a ordem física e reprodutiva dos povos da floresta,

impedindo-os de usufruir livremente de seus territórios tradicionalmente ocupados.

Mesmo com a homologação da Constituição Federal Brasileira de 1988, conhecida e reconhecida como Constituição Cidadã em 1988, os conflitos entre o Estado brasileiro representado pela FUNAI, não cessaram, há uma intensa incidência de *invasões* aos territórios indígenas. A Terra Indígena Araribóia é alvo de invasões mesmo sendo uma área reconhecida por lei como território indígena, ocupada pelo povo *Tentehar*/Guajajara desde a década de 90.

O acesso a educação superior intercultural e diferenciada é direito garantido aos povos indígenas pela Constituição Federal de 1988, no entanto, tal educação deve respeitar a cultura e a etnicidade desses povos, não sendo imposta, como vem sendo feito dentro das aldeias quando os municípios e o estado contratam professores/professoras não indígenas despreparados e ignorantes acerca da cultura do povo indígena com o qual irá exercer a docência.

Outro fator preocupante é a língua que é utilizada para lecionar nas escolas das aldeias, posto que cada povo indígena possui uma língua própria, a alfabetização das crianças indígenas utilizando a língua portuguesa prejudica o aprendizado da língua materna e fortalece a noção colonialista que a língua que deve ser falada e aprendida e dominada é a língua portuguesa, idioma nacional brasileiro.

A perspectiva de apreensão do conhecimento ocidental e utilização do mesmo como instrumento de luta contra o próprio Estado é uma postura de resistência que ao longo dos séculos os povos indígenas tem construído para garantir suas existências. Nesse sentido, a luta pela educação intercultural indígena é uma postura de enfrentamento que os povos indígenas tem acionado perante a sociedade brasileira para demarcar a fronteira da construção do conhecimento para alcançar o bem viver. A mensagem transmitida pelos *Tentehar*/Guajajara é de que existir é a resistência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, "babaçuais livre", "castanhais do povo", faxinais e fundos de**

**pasto: terras tradicionalmente ocupadas.** 2. ed, Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **TERRAS TRADICIONALMENTE OCUPADAS: processos de territorialização e movimentos sociais.** Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, V. 6, N. 1 / MAIO, 2004. p. 9-32.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; MELO, Eriki Aleixo de. **Pandemia e Território.** São Luís: UEMA Edições/PNCSA, 2020.

ANDRADE, M; LINHARES, L. F do R.; MARTINS, C. C.; SANTOS, J. M. M. A extração e a comercialização do jaborandi no Maranhão. In: **Carajás: Desenvolvimento ou Destruição? Relatórios de pesquisa.** Belém-PA: CPT-Seminário de Consulta, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Tradução: Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALANDIER, Georges. **A noção de situação colonial.** Tradução: Nicolas Nyimi Campanário. Cadernos de Campo, nº 03, 1993.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: (ORG), T. L. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Editora, 2000.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O guru, o iniciador e outras variações.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BENEDICT. Anderson. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. In: **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo.** Tradução Denise Bottman – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BERREMAN, Gerald D. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In: **Desvendando Mascaras Sociais**. Rio de Janeiro – RJ: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1975.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Tradução de Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOURDIEU, Pierre. “Curso de 18 de janeiro de 1990 a Curso de 8 de fevereiro de 1990” In: **Sobre o Estado**. Cursos no Collège de France (1989-1992). São Paulo: Companhia das Letras, 2014. P. 29-105.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. 9 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 11 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBORENDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. **Ofício do Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 34 ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2011.

BURKE, Peter. Abertura: a nova História, seu passado e seu futuro. In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 7-37, 1992.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. 3 Ed. São Paulo, Pioneira, 1981.

CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica**. In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX: 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direito e cidadania**. 1ª Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Os índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: **Émile Durkheim**. Org. José Alberto Rodrigues. 9 ed. São Paulo: Ática, 2000

EVANS-PRITCHARD. E.E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os azande**. Trad. Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FARIAS, Luís de Castro. **Antropologia: duas ciências**. CNPq/MAST: Rio de Janeiro, 2006.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **"Ser afetado" de Jeanne Favret-Saada**. Trad. Paula Sirqueira. Revisão Tânia Stolze Lima. Cadernos de Campo nº 3: 155-161, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências**. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. **A passos de menino: uma análise da política educacional indigenista**. Dissertação, Fortaleza: 2001.

GALVÃO, Eduardo. **Estudos sobre a aculturação dos grupos indígenas do Brasil**. In: Revista de Antropologia, vol. 5, nº 1, São Paulo: USP, 1957.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá: Amazonas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora LCT, 2014.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.** Tradução: Mariano Ferreira. Apresentação: Roberto da Matta. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOLDMAN, Márcio. **Os tambores dos vivos e os tambores dos mortos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia.** Revista de Antropologia, vol. 46 nº 2, São Paulo: USP, 2003. <https://www.scielo.br/j/ra/a/ZbLf7Zpb9rXF7bqndnd56GPd/?format=pdf&lang=pt>

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história do Brasil: o povo Tenetehara em busca da liberdade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência.** Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

LEACH, Edmund Ronald. **Sistemas Políticos da Alta Birmânia.** 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia.** Prefácio de Sir James George Frazer. Traduções de Anton e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça; revisão de Eunice Ribeiro Durham. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Cynthia Carvalho *et al.* A extração e a comercialização do jaborandi no Maranhão. In: **Carajás: desenvolvimento ou destruição?** 1 ed. São Luís: Estação Gráfica, 1995.

MARTINS, Cynthia. **Atos de Estado e conflitos sociais na Amazônia.** LASA, 2020.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva. In: **Sociologia e Antropologia.** 2 ed. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

NUNES, Patrícia Maria Portela; MARTINS, Cynthia Carvalho. ASSOCIATIVISMOS E (DES)MOBILIZAÇÃO: as formas organizativas face à dinâmica dos atos de Estado. In: **Nova cartografia social dos conflitos por território no Brasil Central.** Org: Helciane de Fátima Abreu Araújo e Alfredo Wagner Berno de Almeida. 1 ed. Manaus: UEA Edições / PNCSA, 2019.

OLIVEIRA, Adalberto Luiz Rizzo de. **Projeto Carajás, Práticas Indigenistas e Povos Indígenas no Maranhão.** Revista Antropológicas, Recife (PE), v. 15 (2), n.01, p. 135-169, 2005.

OLIVEIRA, Adalberto Luiz Rizzo de; OLIVEIRA, A. C. A.; FOLHES, R. T.; PINTO, R. T. **Políticas Indigenistas, Desenvolvimento e Territorialidades Indígenas no Brasil Atual.** Revista de Políticas Públicas da UFMA, v. 24, p. 577-778, 2020.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **“A caneta é nossa borduna”: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara/Guajajara no ensino superior no Maranhão.** Tese. (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Regime tutelar e faccionalismo: política e religião em uma reserva Ticuna.** Manaus: UEA edições, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O índio e o Mundo dos Brancos.** São Paulo: Pioniera, 1981.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** Revista de Antropologia. V. 39, nº 1. São Paulo – USP, 1996.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. Rio de Janeiro: mimeo, 1995.

SAID, Edward. **Cultura e resistência.** Tradução: Barbara Duarte. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SAID, Edward. **O orientalismo como uma invenção do Ocidente.** Tradução: Rosaura Eichenberg. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** SCOTT, James. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos.** Lisboa: Livraria Letra Livre, 2013.

SILVA, Elson Gomes da. **Os Tenetehara e seus rituais: um estudo etnográfico da Terra Indígena Pindaré.** 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: Moraes Filho, Evaristo (org.) **Simmel.** São Paulo: Ática, 1983.

TURNER, Victor W. **Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu.** Tradução de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena.** São Luís: UEMA, 2016. WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara: Uma cultura em Transição /** Charles Wagley; Eduardo Galvão. Editora Min da Educ e Cultura. 1961.

ZANNONI, Claudio. Rituais Indígenas Brasileiros: In: **Rituais de Iniciação entre os Tenetehara.** Coordenação das pesquisas. Silva M. S. Carvalho. Autores Claudio Zannoni ... [et al]. Ed. CPA Ltda. São Paulo – 1999.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.005)

## A EXPANSÃO DO ENSINO NORMAL NA PARAÍBA (1930-1960)

Luciene Chaves de Aquino

Graduada em Pedagogia, com mestrado (2002) e doutorado (2007) em Educação pela UFRN. Professora na Universidade Federal da Paraíba/UEPB, CCHSA/Campus III. Ministra os Componentes Curriculares: História da Educação, Fundamentos Sócio-Históricos da Educação, Relações Etnorraciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Didática, entre outras. Atua em coordenação e participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão na área de história da educação, memória, gênero, etnia com ênfase nos temas: história das instituições educativas e história da formação docente. lca@academico.ufpb.br

### RESUMO

O estudo objetiva compreender o modo e as circunstâncias em que se deu a expansão dos cursos normais no Estado da Paraíba no período de 1930 a 1960. Para tanto, adotou-se os referenciais teóricos metodológicos da História Cultural, sobretudo no tocante a ampliação do olhar para os arquivos, uso e tratamento das fontes documentais, problematizando-as pelas questões: o quantitativo de cursos normais públicos, privados e filantrópicos na Paraíba e o posicionamento governamental em relação a formação docente; E, as circunstâncias em que se deu a criação dos cursos normais nos diferentes municípios, situando as instituições em que estes funcionaram. A pesquisa ocorreu nos lugares de memória, em acervos físicos e digitais (Hemeroteca Digital e repositórios institucionais, entre outros). Foram identificadas 21 instituições devotadas ao ensino normal, em diferentes municípios do Estado da Paraíba até 1959. Entre essas, constatou-se apenas 01 pública, a Escola Normal de João Pessoa, e 20 instituições particulares e subvencionadas pelo governo, assim distribuídas: 03 eram laicas e 17 confessionais, sendo 14 colégios dirigidos por freiras e 03 por párocos locais. Conclui-se então, que os cursos normais eram ofertados

majoritariamente por escolas confessionais, católicas e dedicadas à educação feminina. Percebe-se ações intencionais por parte do Estado, em defesa da catolicidade, firmando-se aí, uma aliança na tríade estado/catolicismo/setor privado, que fortalecia a união entre educação e religião, a fim formar as novas gerações assentadas em valores morais, cristãos e católicos.

**Palavras-chave:** Curso normal, Ensino confessional, Formação docente.

## INTRODUÇÃO

**T**rata-se de um estudo situado no campo da história da educação tendo como objeto de estudo 'a expansão do ensino normal no Estado da Paraíba no período de 1930 a 1960'. A história da formação docente tem sido tema recorrente nas produções em história da educação brasileira. Entretanto, ainda há muito o que ser desvelado sobre os espaços formativos para professoras do ensino primário no âmbito de cada Estado. Disto isto, justifica-se a essencialidade de entender o desenvolvimento do ensino normal do Estado paraibano, conduzido por algumas indagações: Qual o quantitativo de cursos normais públicos, privados e filantrópicos no estado da Paraíba e a postura governamental no tocante a expansão da formação docente? Em que circunstâncias ocorreu a expansão do ensino normal na Paraíba, e em quais instituições os cursos funcionaram no período de 1930 a 1960?. Assim sendo, este estudo tem por objetivo compreender o modo e as circunstâncias em que se deu a expansão dos cursos normais na Paraíba, situando as instituições de formação docente que funcionaram no período de 1930 a 1960. A inquirição trilhou diferentes caminhos da pesquisa histórica, norteadas pelo método histórico documental, dialogando e orientando-se com o que afirma MAGALHÃES (2005) sobre o conhecimento histórico como instrumento de compreensão da realidade e a história da educação como

um discurso científico sobre o passado educacional, nas suas diversas dimensões e acepções, [...] é memória e paradigma. É memória educacional enquanto preservação, organização e comunicação de materiais museológicos e arquivísticos, e enquanto repositório de recordações e representações verbais (orais e escritos), emocionais, afetivas, fisiológicas, organizadas, quer em quadros biográficos e gripais, quer tomando por base referentes institucionais e sócio-comunitários. (MAGALHÃES, 2005, p. 97-98).

A pesquisa histórico documental contribui para a preservação da memória da educação, na medida em que restitui temáticas e localização de acervos diversos, bem como promove a difusão da

história da educação local, resguardando o seu protagonismo nos processos educativos desenvolvidos no município, pois o

labor historiográfico sobre os municípios inclui a busca e a reconstituição de testemunhos e de fontes, frequentemente a partir de fragmentos e de indícios [...]. A mistura de dados dificulta o acesso ao singular e os vazios de informação impedem a observação de permanências e regularidades. (MAGALHÃES, 2019, p. 3).

Nessa direção, a História Cultural é adotada como abordagem teórico-metodológico, especialmente no que toca a ampliação do olhar para os arquivos, suas fontes e novos olhares, formas de usos e questionamentos.

A História da Educação é uma das maneiras de abordar o presente tornando-o estranho, questionando-o, em busca de respostas para que possamos compreendê-lo. O caminho para isso é a investigação a fim de reconstituir/reconstruir aspectos ou pedaços da história, para entendê-los em seus fragmentos, em suas incertezas (LOPES; GALVÃO, 2001). Portanto, permite um olhar para o passado com os olhos do presente, não somente para buscar o desconhecido, mas para construir um novo olhar sobre o passado. Nessa perspectiva, parte-se da compreensão de que, na pesquisa histórica, a relação passado/presente é fundamental para a compreensão da importância de determinada instituição educativa para uma dada época, em termos de sua dinâmica interna de desenvolvimento e das relações estabelecidas com a sociedade.

Com efeito, o processo investigativo constitui-se de idas e vindas nos lugares de memória, em espaços físicos e virtuais, Hemeroteca Digital e repositórios institucionais, entre outros, a fim de identificar fontes documentais produzidos à época, bem como localizar a produção científica no campo da história da educação que tratam da trajetória das escolas normais citadas (monografias de graduação e de especialização, dissertações, teses, artigos) publicadas em periódicos, anais de congresso, livros digitais, impressos, etc.

A pesquisa em acervos digitais tem contribuído para a democratização de acesso a fontes históricas e também para a preservação da memória, coletiva e individual, das instituições, dos

lugares, dos indivíduos, etc. “Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-los” (BURKE, 1992, p. 126). A diversidade de modos de pesquisas e de evidências possibilitam o cruzamento das informações extraídas dos materiais didáticos, no ato de análise e interpretação das fontes para o entendimento da dinâmica da educação em diferentes contextos. “Reunir os documentos que estima necessários é uma das tarefas mais difíceis do historiador. De fato ele não conseguiria realizá-la sem a ajuda de guias diversos: inventários de arquivos ou de bibliotecas, catálogos de museus, repertórios bibliográficos de toda sorte”. (BLOCH, 2001, p. 82). Entretanto, não se pode deixar de considerar que o conhecimento histórico é indispensável na construção de identidade, sob o ponto de vista pedagógico – didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução. (BITTENCOURT, 2004).

## O ENSINO NORMAL NA PARAÍBA: DO IDEAL DE ESCOLAS OFICIAIS À REALIDADE DE ESCOLAS SUBVENCIONADAS

O tema em apreço ‘a expansão do ensino normal na Paraíba entre as décadas de 1930 a 1960’, compreende o período em que ocorreu a implantação de sucessivas reformas na educação pública paraibana, a começar pela Lei nº 16 de 13 de dezembro de 1935, instituída no governo de Argemiro de Figueirêdo, que reorganizou a Instrução do Estado e criou o Departamento de Educação. (PARAÍBA, LEI Nº 16, 1936; MELLO, 1956).

Esta época remete ao processo de consolidação do entendimento da essencialidade da profissionalização docente, tomada como aspecto de modernização, compondo um discurso da concepção do ato de ensinar como atribuição de “um corpo de funcionários públicos encarregados de desenvolver a tarefa de transmissão de conhecimentos” (VILLELA, 2008, p. 29). A criação de escolas normais apontava para o fato de que o exercício da docência, requer conhecimentos técnico científico específicos ao ato educativo, inerentes a profissionais qualificados para tal finalidade, ao mesmo tempo em que, suscita questionamentos sobre o domínio dos(as)

religiosos(as) nesse campo, e dos diversos profissionais que assumiam o magistério como segunda ocupação.

Observando-se o movimento educacional da Paraíba por volta da metade do século XX, sobressai a percepção de que a partir de 1935, houve um certo avanço na marcha da criação de cursos normais em instituições privadas, equiparadas à Escola Normal Oficial, os quais eram exaltados como um meio eficaz de difusão da formação docente paraibana, contando inclusive com subsídios financeiros do Estado.

Tal percepção se assenta na constatação de que até 1936, havia apenas uma (1) escola normal pública, e, quatro (4) escolas normais particulares subvencionadas e equiparadas à Escola Normal Oficial, conforme ressalta o Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas – Professor e diretor do recém-criado Departamento de Educação em discurso proferido no ano de 1935, por ocasião da colação de grau de uma turma da Escola Normal de João Pessoa ao afirmar que,

Sob o amparo do Governo prosperam numerosas escolas primarias, collegios, e alguns institutos de caráter profissional tanto na capital como no interior". [...] "Além das escolas normaes equiparadas de *Cajazeiras, Campina Grande, Bananeiras, e Alagoa Grande*, que teem sua dotação, outras muitas instituições escolares há que são igualmente subvencionadas, merecendo especial menção o Instituto Commercial João Pessoa", o Instituto Profissional S. José", o Grupo "S. Antonio", com sua escola profissional anexa sob direção dos Religiosos Franciscanos". (DANTAS, 1936, p. 34-35. Grifos nosso).

O pronunciamento do diretor do Departamento de Educação sobre a Instrução Pública da Paraíba, acena para uma inclinação governamental de incentivar instituições de ensino particular por meio de subsídios públicos, entre estas as escolas confessionais, enquanto política de Estado. Na sequência de sua fala, Pedro Anísio Dantas reitera que "a escola, como cumpre, prolongamento do lar, toda penetrada na religião, com a nobreza, galhardia e santidade que constituem o padrão de glorias da família brasileira e ver-se-á de quanto ella é capaz". (DANTAS, 1936, p. 12).

O religioso (diretor do Departamento de Educação) ainda acrescenta que “Uma das feições mais sympathicas do Governo do dr. Argemiro de Figueirêdo é a proteção dispensada aos institutos educativos de iniciativa particular”, (DANTAS, 1936, p. 34). A narrativa do conferencista demonstra a intensão em alinhar educação e formação religiosa, pela via da escola particular, fortalecendo e ampliando a aliança da tríade estado/igreja católica/setor privado. Esta articulação se expressa também pela ocupação de membros da igreja católica em cargos da educação pública, conectando as pontas e arrematando o nó dessa aliança.

Cabe ressaltar que, este não era um movimento específico da paraíba, considerando que a criação de escolas e fundações a pedido dos bispos, das congregações religiosas multiplicam-se com rapidez, pois na

falta de recursos humanos e materiais do Estado para a Educação, a Escola Particular Católica ocupa os espaços vazios, sobretudo no ensino secundário. Ao lado disso, havia sempre a vontade de recuperação de uma posição de influência e de poder social que a Igreja perdera quando da proclamação da República. Então, ela se preocupou especialmente com a formação das elites, uma vez que suas escolas se tornaram caras para a maioria da população. (ALVES, 2002, p. 20).

Se por um lado, o avanço das escolas normais particulares e confessionais fortalecia os ânimos da ala religiosa, por outro lado, a proliferação desses estabelecimentos preocupava parte dos educadores liberais da época, engajados na defesa do ensino público e gratuito para a população, de acordo com os ideais explicitados pelo liberalismo. No entanto, a iniciativa de abrir escolas particulares obtinha apoio de amplos setores e mesmo do próprio governo, numa forma de restringir gastos com educação (ALMEIDA, 2014).

Assim, a expansão do ensino normal vai ocorrer em vários estados, após a instituição da denominada Lei Orgânica do Ensino Normal de N<sup>o</sup> 850 de 1946, decreto federal que regulamentou os cursos normais em nível nacional (BRASIL, 1946). A partir daí, foram expedidas no Estado da Paraíba, uma sequência de leis estaduais a fim de adaptar o ensino normal às normas gerais, a saber: o

Decreto-Lei Nº 921 de 1946, seguido pelas Leis nº 722, que criou a Superintendência do Ensino Normal, e a de Nº 850, que reestruturo o ensino normal, ambas em 1952. (PARAÍBA, 1946; 1952a; 1952b). Estas normativas tinham o propósito de ajustar o ensino normal paraibano às regras gerais da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

As Escolas Normais surgiram no Brasil Império, em diversas províncias, sendo a da Paraíba, criada 1884, instalada em 1885, ao lado do Liceu Paraibano, na capital da província. (KULESZA, 2008). Inicialmente, as Escolas Normais eram frequentadas por rapazes, mas na passagem do século XIX para o XX, já tinham sua frequência majoritariamente feminina, bem como as mulheres já eram maioria no magistério primário público. Tais escolas tornaram-se redutos de moças que buscavam a instrução ou o trabalho remunerado, não só no Brasil, mas também em outros países, afinal o processo de feminização do magistério foi uma tendência mundial (APPLE, 1995).

Nas primeiras décadas do século XX as escolas normais se consolidam como instituição de formação de professoras primário. Porém, a forma de difusão realçaria os contornos da política educacional de cada estado, e, dava o tom da expansão do ensino primário público, que impulsionou os cursos normais, mediante o reconhecimento do ofício da docência e da formação de professores, como elemento constitutivo do projeto de constituição do Estado-Nação moderno.

Ressalta-se então, as circunstâncias em que ocorreu a expansão dos cursos normais na Paraíba, e as instituições em que estes funcionaram no período de 1930 a 1960. A tessitura de uma narrativa compreende o conectar das informações dispersas nas fontes históricas por vezes desconstruídas. Entretanto, o exercício de interpretação e exame minucioso possibilitou a identificação das instituições de formação de professoras/es da Paraíba no período em questão, conforme disposição no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Escolas Normais da Paraíba: 1930 a 1959

Nº	Município	Nome da Escola	Ano de criação dos cursos normais	Pública/Particular	Confessional/Laica	Feminina/mista
1	João Pessoa	Escola Normal da Paraíba	1885	Pública	Laica	Mista
		Escola Normal - Praça Felizardo Leite Instituto de Educação da Paraíba	1935			Mista
2	Alagoa Grande	Colégio N. S. do Rosário - Ensino Primário 1919	1930	Particular	Confessional	Feminina
3	Araruna	Escola Normal Pereira da Silva	[?]	Particular	Cônego Joaquim de S. Limões	Feminina
4	Areia	Escola Normal e Ginásio Santa Rita	1937	Particular	Confessional	Feminina
5	Bananeiras	Escola Normal Sagrado Coração de Jesus	1931	Particular	Confessional	Feminina
6	Campina Grande	Escola Normal Imaculada Conceição - SIC/ Damas	1931	Particular	Confessional	Feminina
7		Escola Normal João Pessoa, anexa ao Instituto Pedagógico em Campina Grande/PB	1928	Particular	Laica	Mista
8	Cajazeiras	Colégio Nossa Senhora de Lourdes - Curso normal e ginásial - 1928	1929	Particular	Confessional	Feminina
9	Catolé do Rocha	Colégio Normal Francisca Mendes	1939	Particular	Confessional	Feminina

Nº	Município	Nome da Escola	Ano de criação dos cursos normais	Pública/Particular	Confessional/Laica	Feminina/mista
10	Cuité	Escola Normal Regional Instituto América	1952	Particular	Laica / Sociedade de Professores/ Instituto América	[?]
11	Guarabira	Escola Normal Nossa Senhora da Luz	1939	Particular	Confessional	Feminina
12	Itabaiana	Escola Normal Regional Nossa Senhora da Conceição	1953	Particular	Confessional	Feminina
13	Itaporanga	Escola Normal Rural Padre Diniz	1945	Particular	Confessional	Feminina
14	Mamanguape	Escola Normal Regional Instituto Moderno	1949	Particular/ Filantrópica	Laica / Sociedade de Professores/ Instituto América	Feminina
15	Monteiro	Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes	1947[?] <sup>1</sup>	Particular	Confessional	Feminina
16	Patos	Escola Normal Cristo Rei	1949	Particular	Confessional	Feminina
17	Piancó	Escola Normal Regional Santo Antônio	1952	Particular	Confessional	Feminina
18	Pombal	Escola Normal Arruda Câmara	1949	Particular	Confessional/ Paróquia N. S. do Bom Sucesso	Feminina
19	Princesa Isabel	Escola Normal Monte Carmelo	1946[?]	Particular	Confessional	Feminina
20	Santa Luzia	Escola Normal Regional Santa Luzia	1947	Particular	Confessional	Feminina
21	Sousa	Colégio São José - Escola Normal / Escola Normal Regional São José	1939	Particular	Escola Normal Livre/fundada por vigários locais	Mista

O quadro acima apresenta o desenho da expansão do ensino normal na Paraíba, em cujo escrutínio por meio de diferentes fontes pesquisadas, foram identificadas vinte e uma (21) instituições relacionadas ao ensino normal na Paraíba. Das quais, apenas uma (1) era pública, a Escola Normal Oficial da Capital, iniciada como feminina e depois torna-se mista e laica. Tais instituições, majoritariamente devotada a educação da mulher, assentadas em princípios patriarcais, católico, cristão, e se encarregavam de incutir tais princípios na formação da professora, que no exercício do magistério, poderiam tornar-se em potenciais guardiãs dos valores morais cristã/católico. Algumas delas figuram como escola particular ou filantrópica, cujo acesso era gratuito para os/as alunos/as, embora a instituição pertencesse a alguma ordem religiosa/paróquia ou associação civil. A maior parte delas eram propriamente particulares e cobravam mensalidades dos/as alunos/as, ao mesmo tempo em que também recebiam subvenção do governo para ministrarem o ensino normal, tendo que cumprir os requisitos legais que regulava o ensino normal do estado, conforme o previa o “Art. 127º – Os estabelecimentos de ensino subvencionados são obrigados a manter, gratuitamente, um número de alunos nunca inferior a cinco por cento (5%) dos matriculados, que sejam reconhecidamente necessitados”. (PARAÍBA. LEI Nº 850, 1952b, p. 33).

Desta feita, foi constatada uma predominância absoluta de instituições privadas na oferta do ensino normal na Paraíba, contabilizando 20 escolas particulares e apenas 01 pública até 1959. Entretanto, logo nos primeiros anos da década de 1960, já foi possível identificar o surgimento de Escolas Normais Públicas, que se expandiram no decorrer das décadas de 1970 e 1980. A partir daí, é perceptível o crescimento de um movimento oposto, compondo um novo cenário no campo da formação docente no Estado da Paraíba, caracterizado pelo declínio da oferta dessa modalidade de ensino pelas instituições privadas, com o encerramento desses cursos normais nas escolas confessionais, enquanto se dava a ascensão dos cursos de formação de professores primário ofertados pelo Estado.

1 O ponto de interrogação indica que não foi constatada uma data específica da criação dessas escolas, considerando o desencontro nas informações identificadas.

A inserção na “era dos cursos normais confessionais na Paraíba”, termo cunhado neste estudo, suscitou a elaboração de um breve resumo referente ao surgimento de cada uma dessas instituições elencadas, indicando aquelas que já figuraram como objeto de estudo historiográficos acadêmicos, sobretudo aqueles que tratam de trajetórias e funcionamento das escolas normais no estado da Paraíba.

## BREVE RESUMO SOBRE AS ESCOLAS NORMAIS IDENTIFICADAS NA PARAÍBA ATÉ 1959

1. **Escola Normal Oficial** (João Pessoa/Capital) - Foi criada ainda no contexto imperial, como em outras províncias, sendo que, a da Paraíba, teve sua primeira Escola Normal mista em 1884, mas instalada 1885. (KULESZA, 2008). Conforme Teixeira (2018) em 1935 a Escola Normal, mista foi incorporada ao recém criado Instituto de Educação da Paraíba - IEP (KULESZA, 2008; TEIXEIRA, 2018).
2. **Colégio N. S. do Rosário** - Situada no município de Alagoa Grande-PB, confessional, particular, dirigido pelas Irmãs da Congregação de Santa Doroteia, destinado a educação da mulher. Foi criado em 1919, ministrando o Ensino Primário. “O Colégio Nossa Senhora do Rosário, desde o princípio foi entregue ao magistério das Doroteias. Em 1930, foi criada a “Escola Normal Equiparada” (SILVA R., 2014).
3. **Escola Normal Pereira da Silva** - Situada no município de Araruna-PB, confessional, particular, criada por influência do Cônego Joaquim de S. Limões. Não identificamos nenhuma produção acadêmica sobre esta instituição, apenas constatamos o nome desta escola em quadro demonstrativo de dois (2) trabalhos de tese que tratam da história da formação docente, ou melhor de cursos normais na Paraíba (TEIXEIRA, 2018; SOARES M., 2016). Sobre esta instituição Soares M. (2016) informa-nos que tinha por responsável o Cônego Joaquim de S. Limões, acrescentando que “foi identificado apenas um pedido de abertura deste educandário”. (SOARES M., 2016, p. 98).

4. **Escola Normal e Ginásio Santa Rita** – Situados no município de Areia-PB, essa instituição era particular, confessional e católica. Fundada em 1908 para ofertar o curso primário, e, em 1937 foi instalado o Curso Normal. A instituição era dirigida por freiras da Congregação das Irmãs Franciscanas de Dillingen, vindas da Alemanha. O Colégio Santa Rita era um liceu voltando apenas para educação feminina, tendo a sua criação decorrido dos esforços de religiosos como: Vigário Odilon e Dom Adalto que era bispo na época, e cogitou a ideia de se fundar no mesmo local uma escola feminina. Durante oito anos a escola funcionou sob a direção das Irmãs da Sagrada Família, com a oferta do ensino primário para meninas, quando deu-se o encerramento das aulas, alegando-se falta de recurso financeiro. Em 1930, foi decidida a reabertura da escola que era voltada apenas para as moças. Quando por volta de 1937, cerca de seis irmãs chegaram na cidade de Areia-PB, implantando o internato e o curso normal. (CORREIA, 2010; BEZERRA, 2017).
5. **Escola Normal Sagrado Coração de Jesus** – Situada no município de Bananeiras-PB, era particular, confessional, católica e devotada a educação feminina. O Colégio Sagrado Coração de Jesus, foi fundado em janeiro de 1918, pela Congregação de Santa Dorotéia do Brasil, ministrando o Curso Primário. Em 19 de outubro de 1931, deu-se a instituição do “Curso Normal Equiparada” à Escola Normal Oficial por meio do Decreto Lei nº 200, tornando-se a primeira instituição a prover o Curso de Formação de Professores no município de Bananeiras/PB, iniciado em 1932, com o incentivo/subvenção do Governo do Estado. Em 1949, foi instalado o Curso Ginásial. Este educandário encerrou as suas atividades educativas em 1975. (AQUINO, 2012; 2018; ANDRADE; PONCIANO, 2019).
6. **Escola Normal João Pessoa** – Situada no município de Campina Grande-PB. Particular, laica, anexa ao Instituto Pedagógico ambos fundado em 1928. A Escola Normal foi criada pela professora Otilia Sampaio Xavier, ficando equiparada à Escola Normal do Estado pelo Decreto n. o 1.615, de 9 de dezembro de 1929. Em 1942, este curso passou a

- compor uma modalidade do Ginásio, sendo chamada apenas como Curso Normal. (ANDRADE, 2014; 2017).
7. **Escola Normal Imaculada Conceição** – Situada no município de Campina Grande-PB, particular, confessional, cristã, sob a responsabilidade da Rede/Congregação Filhas de Jesus. Conforme o site da escola, o Colégio Imaculada Conceição (CIC Damas), foi fundada no dia 1º de março de 1931, recebendo este nome em homenagem à padroeira da cidade. Não foram identificadas maiores informações sobre o curso normal nesta escola, além das registradas no referido site (<https://cicdamas.com.br/o-colegio>). Acesso em 12 de maio de 2020.
  8. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes** – Situado no município de Cajazeiras-PB, confessional, católico, particular e misto. O Colégio Nossa Senhora de Lourdes em Cajazeiras/PB, surgiu em 1928, como uma instituição ligada à Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. Neste mesmo ano começou a trajetória da fundação do Colégio Nossa Senhora de Lourdes destinado a educação feminina originando-se dali a Escola Normal de Cajazeiras, dirigida pelas Irmãs de Santa Doroteia, permanecendo até 1983. (SOUSA D., 2018).
  9. **Escola Normal Francisca Mendes** – Situada no município de Catolé do Rocha-PB, confessional, particular, feminino, funcionou nos anos de 1939 a 1959. Passou a ser subsidiada somente em 1939, sob a direção das irmãs Franciscanas de Dilligen. Tinha o objetivo de formar professoras para o ensino primário, e também estabelecer o ensino católico. Em 1946, o Curso Normal em Catolé do Rocha passou a se chamar 'Curso normal Regional', a fim de ajustar-se aos dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelecida pelo Decreto-Lei 8.260 de 02 de janeiro de 1946, que deu organicidade aos cursos normais a nível nacional, imprimindo o controle do processo de formação dos professores. (SOUSA, M., 2012).
  10. **Escola Normal Regional Instituto América** – Situada no município de Cuité-PB, particular, laica, criada em 1951, pela Sociedade de Professores/Instituto América. Tratava-se de

um grupo de profissionais e intelectuais de destaque da cidade (médico, Juiz de Direito; odontólogo, padre, advogado, etc), que entoava o discurso em defesa de um ensino mais qualificado, dando origem a Escola Normal regional de Cuité. A primeira turma concluinte do Instituto América, Escola Normal Regional de Cuité, ocorreu no ano de 1955, constavam 11 normalistas. O ingresso no Curso Normal dependia da aprovação no Exame de Admissão. (SILVA Enoque, 2011; SOARES M., 2016).

11. **Escola Normal Nossa Senhora da Luz** – Situada no município de Guarabira-PB, particular, confessional e católica. Criada em 1939, pelo Decreto nº 1413 de 29 de maio – Pertencia a Diocese de Guarabira, dirigida pelas Irmãs da Congregação dos Pobres de Santa Catarina de Sena. Em 01 de julho de 1937, foi fundada a Escola Primária Sta. Catarina de Sena, com fins filantrópicos. Em 29 de maio de 1939, saiu a autorização oficial mediante Decreto Estadual nº 1413, para o funcionamento da Escola Normal Nossa Senhora da Luz. Sua primeira Turma de 19 professoras se formou em 27 de novembro de 1941. Em 1949, tem início o Curso Ginásial e em 1951, começou a funcionar o Ensino Infantil. Em 1979 formou-se a última turma do Pedagógico à época das Irmãs. (HISTÓRICO..., 2021).
12. **Escola Normal Regional Nossa Senhora da Conceição** – Situada no município de Itabaiana-PB, particular/filantrópica, confessional, era administrado pela Irmandade Catarina de Sena e nele funcionou o Curso Normal Regional, até 1965, quando passou a oferecer o Curso Pedagógico. Esta instituição foi inaugurada em 15 de novembro de 1953, como “Colégio Nossa Senhora da Conceição para funcionar o ensino primário na cidade de Itabaiana. (SILVA Eliane, 2012).
13. **Escola Normal Monte Carmelo ‘Padre Diniz’** – Situada no município de Itaporanga-PB, particular/filantrópica, confessional, fundada pelas Irmãs Missionárias Carmelitas em 1945, quando teve início a primeira Escola de Ensino Médio, reconhecida pelo Decreto Lei nº 1.099 de maio de 1947, denominada Escola Normal Monte Carmelo “Padre

Diniz". Em 1949 conclui a primeira Turma de Normalistas. Não foram encontradas outras informações ou publicação sobre esta instituição, além das registradas neste site. (<http://itaporangapb.blogspot.com/2014/12/os-primeiros>). Acesso em 29 de maio de 2020.

14. **Escola Normal Regional Instituto Moderno** - Situada no município de Mamanguape-PB, particular/filantrópico, laico, fundado por uma sociedade de professores. A criação do Curso Normal Regional de Mamanguape (1º ciclo do ensino normal), se deu pelo Decreto nº. 151, de 24 de março de 1949, funcionado até 1957, quando houve a conclusão da última turma do Curso Normal Regional no município. A preferência dos discentes pelo curso ginásial instalado no ano de 1952 no Instituto Moderno (abrigo de outras instituições, entre elas o Curso Normal Regional de Mamanguape e o Ginásio Mathias Freire) foi um dos fatores alegados para o encerramento das atividades do curso de preparação de professoras para o ensino primário. (SOARES M., 2016).
15. **Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes** - Situada no município de Monteiro-PB, particular, confessional, dirigida pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Lourdes (Irmãs Lourdinias). Em 1947, há registros do funcionamento da primeira turma do curso normal, já no exercício do 3º ano com 10 alunas, significando que ela já existia a pelo menos dois anos. Em 1952, foi criado o curso pedagógico, que teve a conclusão da primeira turma em 1954. (<http://lourdinasmonteiropb.blogspot.com/p/historia>). Acesso em 15 de maio 2020.
16. **Escola Normal Cristo Rei** - Situada no município de Patos-PB, particular, confessional, o Colégio Cristo Rei funcionou provisoriamente, numa casa particular, até 1938, quando se deu a sua regularização, à época em que chegaram (17 de fevereiro) as primeiras irmãs da Congregação das Filhas do Amor Divino em Patos, a quem foi confiada a direção da escola, tendo a Irmã Anunciada Caldas, como a primeira diretora desta instituição. Em 19 de março de 1949, era criada a Escola Normal, que funcionaria no Colégio Cristo Rei. Não foram identificadas outras informações

sobre o curso normal nesta escola, além das registradas neste site (<https://www.ccrei.com.br/historia.php>). Acesso em 15 de maio 2020.

17. **Escola Normal Regional Santo Antônio** – Situada no município de Piancó-PB, particular, confessional. O Colégio do Vale do Piancó foi fundado em 28 de agosto de 1952, pertencendo à Igreja Católica, e nele foi criada a Escola Normal Regional Santo Antônio, comandada pelas Irmãs Carmelitas até 1986, ano em que o Governo do Estado da Paraíba assumiu. <<http://revistadasemana.com/v3/2018/12/09/populacao-de-pianco-pb-vai-as-ruas-em-defesa-da-escola-estadual-santo-antonio>>. Acesso em 03 de junho do 2020.
18. **Escola Normal Arruda Câmara** – Situada no município de Pombal-PB, particular, confessional, vinculado a Paróquia Nossa Senhora do Bom Sucesso. Não foram encontradas publicações sobre a trajetória desta instituição, nem indicativos relacionados a qual Congregação Católica pertencia. Entretanto Soares M. (2016, p. 97) informa que a direção escolar era “feita pela irmã Josefina Aires, além de um corpo docente significativo de freiras, o que a caracteriza, a nosso ver, o vínculo da mesma com o cenário católico por hora apresentado”. No “ano de 1949 foi terminada a construção da Escola Normal Arruda Câmara a qual, tempos depois, passou a ser denominada de Escola Normal Josué Bezerra”. (CASTELO BRANCO, 2013).
19. **Escola Normal Monte Carmelo** – Situada no município de Princesa Isabel-PB, confessional, particular, dirigida pela Congregação das Irmãs Missionárias Carmelitas. Sobre o funcionamento desta instituição, destaca-se o registro de que a Escola Normal recebeu verba do governo federal, o que confirma a sua existência. O Governo Federal com base no Decreto Nº 21.731, de 29 de agosto de 1946, concede subvenções de Cr\$ 7.000,00, para a Escola Normal Monte Carmelo - Princesa Isabel 2.000,00”. Legislação Informatizada <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21731-29-agosto-1946-341890-publicaca>>. Acesso em 12 de maio de 2020.



No período entre 1930 a 1959, foram identificadas, em diferentes fontes pesquisadas, vinte e uma (21) instituições relacionadas ao ensino normal na Paraíba. Das quais, apenas uma (1) era pública, a Escola Normal Oficial da Capital, iniciada como escola feminina e tornando-se mista e laica. A partir de 1935, a Escola Normal de João Pessoa foi incorporada ao Instituto de Educação da Paraíba, sendo a escola normal modelo para as demais no Estado.

**As outras vinte (20) instituições localizadas nos diferentes municípios eram de caráter privado, embora algumas se caracterizassem como filantrópicas, mas não integravam o rol de instituição pública estadual, sendo majoritariamente administrado por religiosas(os), sobretudo, congregações de freiras, configurando-se a seguinte distribuição:**

- Uma (1) Escola Normal pública, laica e mista: a Escola Normal Oficial, vinculada ao Instituto de Educação da Paraíba;
- Três (3) Escolas Normais administradas por grupos/associações laicas: 1) Campina Grande - Escola Normal João Pessoa; 2) Cuité - Escola Normal Regional Instituto América; 3) Mamanguape - Escola Normal Regional Instituto Moderno;
- Quatorze (14) Escolas Normais sob responsabilidades de Congregações de freiras: 1) Alagoa Grande - Colégio Nossa Senhora do Rosário; 2) Areia - Escola Normal e Ginásio Santa Rita; 3) Bananeiras - Escola Normal Sagrado Coração de Jesus; 4) Campina Grande - Escola Normal Imaculada Conceição; 5) Cajazeiras - Colégio Nossa Senhora de Lourdes; 6) Catolé do Rocha - Colégio Normal Francisca Mendes; 7) Guarabira - Escola Normal Nossa Senhora da Luz; 8) Itabaiana - Escola Normal Regional Nossa Senhora da Conceição; 9) Itaporanga - Escola Normal Rural Padre Diniz; 10) Monteiro - Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes; 11) Patos - Escola Normal Cristo Rei; 12) Piancó - Escola Normal Regional Santo Antônio; 13) Princesa Isabel - Escola Normal Monte Carmelo; 14) Santa Luzia - Escola Normal Regional Santa Luzia;
- Três (3) Escolas Normais sob Responsabilidade de Cônego/padre/pároco/vigários do município: 1- Araruna - Escola Normal Pereira da Silva; 2- Pombal - Escola Normal Arruda Câmara; 3 - Sousa - Colégio São José - Escola Normal.

Percebe-se que a formação docente no estado da Paraíba, foi fortemente marcado pela ação missionário católica cristã, que conduziam os cursos normais, articulando instrução e religião. Esse processo já vinha em construção desde a passagem do século XIX para XX, se fazia presente na sociedade brasileira nos diferentes estados e regiões. Na Paraíba, houve uma intensificação e expansão de escolas confessionais nas cidades interioranas após a primeira década do século XX, para a oferta do ensino primário inicialmente, e em boa parte destes educandários foram instalados os cursos de formação de professores.

A exemplo de São Paulo, em vários outros estados, as escolas normais foram vistas pelos políticos da época como solução necessária ao preparo em número suficiente de professores para atender à difusão do ensino primário. Por outro lado, a equiparação atendia ao interesse dos proprietários de escolas normais livres, dos alunos e dos municípios que desejam contar com a presença de uma instituição desse tipo na localidade. (SANTOS; SOUZA, 2014). A chegada maciça de Congregações Religiosas e a fundação de numerosas Escolas Católicas no Brasil depois da Proclamação da República, que se declarara laica e havia rompido as ligações com a Igreja, parece paradoxal. (ALVES, 2002).

A ação articulada da igreja católica no campo da educação, se explica como reação à restituição da escola como espaço de formação religiosa. Nesta perspectiva, os cursos que formariam as professoras das futuras gerações, se mostravam, um lugar estratégico, e em potencial para a manutenção e ampliação da educação conservadora dos valores da moral cristã, feminina, confessional e de catequese, associado à instrução. A apreensão da pesquisa histórica com processo dinâmico norteou a realização do inventário das instituições que ofertaram os cursos de formação docente no Estado da Paraíba, revelando aí possibilidades de novos estudos e pesquisas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Estado da Paraíba, é notória a predominância da oferta de cursos normais, em escolas particulares, confessionais/católicas e feminina. Portanto, envolto ao que ficou conhecido como feminização

do magistério, concebendo-se a docência do ensino primário como atividade para mulheres, assentada em valores patriarcais, potencializado pela formação católica e cristã. Desta feita, das vinte e uma (21) escolas normais identificadas, dezessete (17) estavam sob a responsabilidade de alguma ordem ou congregação religiosa.

O incentivo do Estado para a instalação de cursos normais em instituições particulares subvencionadas equiparadas ou livres, pode ser interpretado a priori, como um meio de aliviar a tensão relativa as demandas de professores habilitados para o ensino primário, refletindo a ausência de política pública voltada para a formação de professores(as), quando se entende que a popularização da formação docente deveria ser uma obrigação governamental.

A difusão dos cursos normais por meio de escolas particulares e confessionais, ocorreu também em outros estados. Mas particularmente na Paraíba, o interesse de expansão dos cursos normais, ia além da necessidade da formação docente, considerando que o recrudescimento de escolas confessionais católica feminina, e, da oferta de cursos de formação de professores por elas, não se restringe somente ao fato da ausência ocasional do Estado. Todavia, tratava-se também de ações intencionais, articuladas por representante da igreja e do Estado, que se uniam em defesa da catolicidade, arregimentando ordens e congregações religiosas/católicas para administrarem escolas confessionais locais.

As escolas compreendidas nesta pesquisa, apresentaram no decorrer do período demarcado (1930 a 1959/60) várias denominações: Escola Normal Oficial, Escola Normal Equiparada, Escola Normal Livre, Escola Normal Regional de 1º Ciclo, Escola Normal de 2º Ciclo, Curso Pedagógico e ainda Escola Normal Colegial. Isto se deve principalmente, às diferentes reformas educacionais que iam apresentando novas nomenclaturas e modalidades de cursos para a formação docente. Nos resumos indicativos e no quadro um (1), foram mantidas as denominações adotada na época da criação dessas instituições, ou melhor, o nome de origem dessas no ato de sua criação, quando houve a sua demarcação histórica no campo da formação docente, no âmbito de cada um dos municípios cede.

Até porque uma determinada escola em conformidade com o seu contexto, poderia assumir diferente estrutura curricular, ou categoria, bem como ia variando sua nomenclatura em conformidade

com a legislação vigente em cada época. Tais especificidades, só serão compreendidas com profundidade, mediante a pesquisa historiográfico tendo a trajetória da instituição como objeto de estudo. Ao investir-se por essa via, tomando a trajetória histórica de uma instituição que desempenhou papel relevante para profissionalização docente do local, fortalece a memória da educação do município, e suas articulações com história da educação regional e nacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino?: a feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. (et al.) (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 53-100.

ALVES, Manoel. A escola católica, uma história de serviço ao povo e à nação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 3, n.7, p. 37-62, set./dez. 2002.

ANDRADE, Vivian Galdino de; PONCIANO Josefa Celiane Trindade. **Tecer uma história e fiar os retalhos**: o Colégio Sagrado Coração de Jesus em Bananeiras. In.: SANTOS, Alexandro dos. Cultura escolar e práticas educativas: modos de viver e pensar a história da educação. EDUFPG, Campina Grande, 2019, p. 53-79

ANDRADE, Vivian Galdino. **Alfabetizando os filhos da rainha para a cidadania/modernidade**: o Instituto Pedagógico em Campina Grande-PB (1919-1942). 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba - PPGE, João Pessoa, 2014. 302f.

ANDRADE, Vivian Galdino de. **Escola Normal João Pessoa**: formação do professorado em Campina Grande (1928-1942). *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras-PB, v. 7, n. 14, p. 57-71, Jan./Jul. 2017, ISSN 2237-1451 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/index>

APPLE, Michael W. **Trabalhos docentes e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução: Thomaz

Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Luciene Chaves de. **Formação docente, educação feminina e religiosidade: reflexões sobre o curso normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Bananeiras/PB (1932- 1950)**. IX Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação. Lisboa: Editora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, p. **5951- 5965**.

AQUINO, Luciene Chaves de. **Educação escolar católica e formação docente: cultura escolar e práticas educativas do Educandário "Sagrado Coração de Jesus" (1931-1973)**. XIII CIHELA. Montevideo/Uruguai. 2018.

BEZERRA, Nayhara G. L.; FERREIRA, Cézar da S.; BELÉNS, Jussara N. M. **O lugar do Colégio Santa Rita na trajetória de vida de suas alunas no ano de 1937 em Areia -PB**. IV CONEDU, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In: \_\_\_\_\_. (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-37.

BRASIL, **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei N. 8.530 de 2 janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: mar/2021.

CASTELO BRANCO, Maria Vilânia, T. **Educação do campo: zona rural do Pombal (PB)**. Monografia (Especialização). Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

CAVALCANTE, Ana Paula Mendes Rodrigues. **Um jogo de lembranças:** gênero, cultura e história local na prática educativa de Julieta Pordeus Gadelha (1950-2000). Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação PPGED/UFRN, Natal, 2016.

CORREIA, Maria Ivete Martins. **Educação católica, gênero e identidades:** O Colégio Santa Rita de Areia na História da Educação Paraibana (1937-1970). Tese (Doutorado em Educação). PPGE/UFPB – João Pessoa/PB, 2010.

DANTAS, Pedro Anísio Bezerra. Discurso pronunciado pelo Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas, na festa de Colação de Grau da Escola Normal de João Pessoa, em novembro de 1935. **Revista do ensino.** Órgão do Departamento de Educação. João Pessoa, ano 4, n. 12, p. 7-15, maio de 1936. Disponível em <<https://issuu.com/revistadoensino>>. Acesso em 28 de julho de 2018.

HISTÓRICO: **Colégio Nossa Senhora da Luz** - Guarabira - PB (1936 -2019). <<https://www.colegiodaluz.com.br/pagina.php?pg=1>> Acesso em 05 de maio do 2021.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Formação histórica da Escola Normal da Paraíba. In: ARAÚJO, José Carlos S.; FREITAS, Ana Maria G. B. de; LOPES, Antônio de P. C (orgs.). **As escolas normais no Brasil:** do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educativas em perspectiva. In.: GATTI JÚNIOR; Décio; INÁCIO FILHO, José (Orgs.). **História da educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 91- 103

MAGALHÃES, Justino. Municípios e História da Educação. **Cadernos de História da Educação.** V.18, n.1, p. 9-20, jan./abr. 2019, (On Line).

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956. (Coleção Arquivos Paraibanos).

PARAÍBA. Lei Nº 16. Reforma a Instrução Pública do Estado e cria o Departamento de Educação. **Revista do ensino**. Órgão do Departamento de Educação. João Pessoa, anno 4, n. 12, p. 3-5, maio de 1936. Disponível em <<https://issuu.com/revistadoensino>>. Acesso em 28 de junho de 2022.

PARAÍBA. Decreto-Lei Nº 921, de 30 de dezembro de 1946. Adapta à Legislação Federal o sistema de ensino normal do Estado. **A União**, parte oficial, p. 10, 31/12/1946.

PARAÍBA. Lei Nº 722, de 04 de janeiro de 1952. Cria a Superintendência do Ensino Normal do Estado da Paraíba. **A União**, parte oficial, 04 de jan. de 1952a.

PARAÍBA. **Lei Nº 850, de 06 de dezembro de 1952**. Dá organização ao Ensino Normal do Estado da Paraíba. (Mimeografado). 06 de dez. de 1952b.

SANTOS, Maria Rúbia dos; SOUZA, Rosa Fátima. O Ginásio Municipal e a formação de professores: a Escola Normal Livre Mackenzie de Araraquara (1928-1939). In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ZANCUL, M. C. de S. (Orgs.). **O Ginásio da Morada do sol: história e memória da Escola Estadual Bento de Abreu de Araraquara**. São Paulo Unesp, 2014.

SILVA, Enoque Bernardo da. **História do Grupo Escolar professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971)**. Dissertação (mestrado). João Pessoa, 2011. 119f.

SILVA, Eliane de Moura. **O ensino no Grupo Escolar Vidal de Negreiros (GEVN) nas décadas de 1940 A 1960**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2012.

SILVA, R. de O. **Uma instituição escolar católica em Alagoa Grande: as Irmãs Doroteias e o Colégio Nossa Senhora do Rosário (1917 -1919)**.

2014. 44f. Monografia Graduação em História) - UEP, Campina Grande, 2014.

SOARES, Maria Valdenice Resende. **Curso Normal Regional de Mamanguape - PB (1949-1957): educação redentora para ascensão e controle social**. Tese (Doutorado em Educação). UFRN/PPGED, Natal, 2016 196 f.

SOUSA, Maria Cleide Soares de. **Colégio Normal Francisca Mendes: caminhos da Escola Normal em Catolé do Rocha/PB - 1939 a 1959**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB, 2012.

SOUSA, Débia Suênia da Silva. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes: culturas escolares em Cajazeiras-PB (1949- 1983)**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação PPGED/UFRN, Natal, 2018.

TEIXEIRA, Mariana Marques. **O Instituto de Educação da Paraíba: uma história de formação docente (1935-1956)**. Tese (Doutorado). PPGE/UFPB/CE. João Pessoa, 2018, 326 f.

VILLELA, Heloísa de O. S. Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos S.; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio de P. C (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

## SITES CONSULTADOS

<<https://cicdamas.com.br/o-colegio>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

<<http://lourdinasmonteiropb.blogspot.com/p/historia>>. Acesso em 15 de maio 2020.

<<https://www.ccrei.com.br/historia.php>>. Acesso em 15 de maio 2020.

<<http://itaporangapb.blogspot.com/2014/12/os-primeiros>>. Acesso em 29 de maio de 2020. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21731-29-agosto-1946-341890-publicaca>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.006)

## REFLEXÕES SOBRE LIVROS DE ARITMÉTICA PRODUZIDOS PELAS IRMÃS FRANCISCANAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ DE SÃO LEOPOLDO/RS PARA O PÚBLICO FEMININO NO FINAL DO SÉCULO XIX

**Malcus Cassiano Kuhn**

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado. Líder do Grupo de Pesquisa Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional. E-mail: [malcuskuhn@ifsul.edu.br](mailto:malcuskuhn@ifsul.edu.br)

**Silvio Luiz Martins Britto**

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Professor das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. Membro do Grupo de Pesquisa Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional. E-mail: [silviobritto@faccat.br](mailto:silviobritto@faccat.br)

### RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre dois livros de aritmética produzidos pelas professoras do Colégio São José, de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, no final do século XIX, para o público feminino. Como o tema se insere na História da Educação Matemática, no estado gaúcho, este estudo qualitativo e documental ampara-se na história cultural para análise dos livros. A ideia defendida pelas autoras consistia em algo prático e necessário que visava facilitar o conhecimento de uma ciência nem sempre atrativa para as alunas do Colégio. Assim, buscava-se um ensino mais prático, a partir de uma relação contínua da teoria com situações práticas associadas a contextos das alunas. As obras abordam diferentes temas, iniciando com as quatro operações fundamentais com números naturais, redução de números complexos e incomplejos, frações ordinárias e decimais, razões e proporções, regra de três simples e composta, juros, regra de desconto e de companhia,

mistura e liga, potência, raiz e geometria. As atividades propostas nos livros, em sua maioria, eram através de situações-problemas, desenvolvidos de forma oral e por escrito, com foco no processo de repetição, revelando uma tradição pedagógica de memorização. Com base no exposto, constata-se que a metodologia utilizada pelas professoras nos livros visava despertar nas alunas o desejo de alcançar o conhecimento matemático e sua aplicabilidade. Dessa forma, desejava-se que as egressas propagassem a tradição da Ordem das Irmãs Franciscanas, especialmente através de sua ação no magistério de escolas primárias em diferentes comunidades do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** História da Educação Matemática, Colégio São José de São Leopoldo, Livros de aritmética, História cultural, Protagonismo feminino.

## INTRODUÇÃO

Este artigo traz resultados do projeto de pesquisa “O protagonismo feminino no ensino da Matemática no Colégio São José das Irmãs Franciscanas de São Leopoldo/RS nos séculos XIX e XX”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e apoiado pela Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã – Província do Sagrado Coração de Jesus – e direção do Colégio São José, localizados no município gaúcho de São Leopoldo. O papel das mulheres na construção da sociedade e da história do estado gaúcho, na multiplicidade de talentos e de áreas de atuação, merece ser resgatada e contada. Particularmente, as contribuições de Irmãs Franciscanas na formação feminina, através das instituições da Ordem, constituem parte deste resgate.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre os livros intitulados *Arithmetica Elementar Prática: parte II* e *Arithmetica Elementar Prática: parte III*, produzidos pelas Professoras do Colégio São José das Irmãs Franciscanas, de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS), no final do século XIX, para o público feminino. Apresenta como questão norteadora a contribuição das professoras do Colégio São José para o ensino de aritmética ao público feminino, no final do século XIX.

As irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade chegaram a São Leopoldo em 1872. Os livros por elas editados, desde a década de 1880, foram impressos em português e nesses defende-se a ideia de um ensino relacionando a teoria com situações práticas, além de evidenciar a aplicação desses conteúdos através de muitos exercícios e situações problemas. Ressalta-se uma forte tendência das autoras em relação ao ensino intuitivo, em voga nesse período, principalmente na Alemanha, pois essas professoras (Irmãs), todas de origem germânica, tinham como principal referência os compêndios alemães.

Dessa forma, realiza-se uma investigação com abordagem qualitativa, por meio de análise documental, e o aporte metodológico está fundamentado na história cultural, a partir da perspectiva de Chartier (1990). Para investigar os livros de aritmética relacionados, foram realizadas visitas ao instituto Anchietao

de Pesquisa (Unisinos), em São Leopoldo/RS, e ao Memorial das Irmãs Franciscanas, onde se encontram diferentes edições das referidas obras. Ao pesquisar os livros, compilaram-se os excertos relacionados ao ensino de aritmética, para posterior análise à luz do referencial teórico-metodológico.

Após esta introdução, o artigo discorre sobre a história cultural, conta um pouco da história da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no Brasil e do Colégio São José de São Leopoldo/RS, apresenta o percurso metodológico da investigação, a análise e discussão de dois livros de aritmética e as considerações finais deste estudo.

## A HISTÓRIA CULTURAL COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como o tema desta investigação se insere na História da Educação Matemática do início do século XX, no RS, parte-se de Prost (2008), que considera a constituição de fatos históricos a partir de traços deixados no presente pelo passado. O autor pondera o trajeto da produção histórica como sendo um interesse de pesquisa, a formulação de questões históricas legítimas, um trabalho com os documentos e a construção de um discurso que seja aceito pela comunidade. No estudo de documentos escritos, Cellard (2008), destaca que:

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Entre as fontes primárias de pesquisas históricas em Educação Matemática, destacam-se os documentos textuais (documentos oficiais, livros, jornais, revistas, cadernos escolares, etc.), as fontes visuais (fotografias, gravuras, etc.) e os registros orais (entrevistas,

gravações, etc.), como observado nos estudos realizados por Kuhn (2015), Britto (2016), entre outros.

A história cultural (*Kulturgeschichte*) ocupa-se da pesquisa e das representações de determinada cultura em dado período e lugar, tais como: relações familiares, língua, tradições, religião, arte e ciências. Segundo Chartier (1990), uma questão desafiadora para a história cultural é o uso que as pessoas fazem dos objetos que lhes são distribuídos ou dos modelos que lhes são impostos, uma vez que há sempre uma prática diferenciada na apropriação dos objetos colocados em circulação. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a imprensa pedagógica, aqui representada pelas obras *Aritmética Elementar Prática: parte II* e *Aritmética Elementar Prática: parte III*, foi um veículo para circulação de ideias que traduziam valores e comportamentos que se desejavam ensinar por meio de uma proposta pedagógica de forma prática e útil junto as alunas do Colégio São José, de São Leopoldo/RS.

Conforme Chartier (1990), as noções complementares de práticas e representações são úteis para examinar os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e a difusão cultural, os sistemas que dão suporte a esses processos e sujeitos e as normas a que se conformam as sociedades por meio da consolidação de seus costumes. Para a produção dos livros *Aritmética Elementar Prática: parte II* e *Aritmética Elementar Prática: parte III* foram movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que as obras, depois de produzidas, difundiam novas representações e contribuíram para a produção de novas práticas.

Para Chartier (1990), as práticas culturais são tanto de ordem autoral (modos de escrever, pensar ou expor o que será escrito), como editoriais (reunir o que foi escrito para torná-lo material de estudos), ou ainda artesanais (a elaboração do livro na sua materialidade). Da mesma forma, quando um autor se põe a escrever uma obra, ele se conforma a determinadas representações do que deve ser um livro, a certas representações concernentes aos temas que ele abordará. As atividades propostas poderão ser realizadas de modo individual ou coletivo, e o seu conteúdo poderá ser imposto ou rediscutido.

A partir do desenvolvimento das atividades e da difusão da obra, podem ser geradas inúmeras representações novas sobre o tema – aqui evidenciando o ensino da aritmética, de modo prático e utilitário, que pode passar a fazer parte das representações coletivas. De acordo com Chartier (1990, p. 17), a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada e dada a ler, por diferentes grupos sociais”, o que está fortemente relacionado à noção de representação.

## CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS E O COLÉGIO SÃO JOSÉ DE SÃO LEOPOLDO/RS

As Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã chegaram ao Brasil, em 2 de abril de 1872, instalando-se no município de São Leopoldo, estado do RS, com o objetivo de contribuir para a educação de crianças e jovens, em sua maioria filhas de imigrantes alemães. Seu preparo e experiência pedagógica<sup>1</sup>, originaram um convite do missionário jesuíta alemão Padre Guilherme Feldhaus, superior da missão brasileira dos jesuítas no RS, o que foi reforçado pela “ameaça de desencadear na Alemanha um período de grandes dificuldades para a igreja: era o *Kulturkampf*<sup>2</sup> à vista, que traria no seu bojo uma perseguição ferrenha às ordens e congregações religiosas ensinantes” (FLESCH, 1993, p. 40). Além disso, é preciso considerar que:

O Estado brasileiro, na época sob regime monárquico, não possuía uma política educacional. A infância e a juventude eram desassistidas no que se referia ao ensino, à exceção de algum atendimento nas capitais, apenas para os filhos da elite. Havia uma necessidade educacional a ser atendida e que progressivamente foi organizada (RUPOLO, 2001, p. 90).

- 1 O trabalho educacional das Irmãs Franciscanas era solicitado por autoridades políticas e da Igreja na Alemanha, e recomendado por familiares e ex-alunas do internato e externas. Esse desempenho foi influenciado pelo pedagogo Gerardus Hendricus Laus, diretor do Curso Normal no Colégio de Heythuysen, no período de 1862 a 1869 (RUPOLO, 2001).
- 2 *Kulturkampf*, ou luta pela cultura, foi um movimento anticlerical alemão do século XIX, iniciado por Otto von Bismarck, chanceler do Império alemão em 1872.

Com a chegada a São Leopoldo/RS, as Irmãs fundaram o Colégio São José, sua primeira escola brasileira. “No dia 5 de abril, 1ª sexta feira do mês, começaram as aulas com 23 alunas de 7 a 13 anos, número que foi crescendo de dia para dia” (FLESCH, 1993, p. 45). Ressalta-se que, até o final do século XIX, o ensino no Colégio São José era ministrado em língua alemã. De acordo com Bohnen e Ullmann (1989, p. 174), “além das aulas de costume, as Irmãs davam lições de tricô às adolescentes, algumas vezes por semana. Igualmente ensinavam música a quem desejassem. O piano utilizado para tanto pertencia aos jesuítas do Conceição”. Complementa-se que:

Inicialmente, as escolas franciscanas caracterizavam-se por um sistema tradicional, com rigor disciplinar, o regime de internato que, além, das disciplinas curriculares, pelo ensino de tempo integral, oferecia estudos complementares de teatro, música, canto, pintura... A maioria das escolas oferecia os cursos primário e ginásial e, nas localidades com maior número de habitantes, havia a formação de professoras primárias (RUPOLO, 2001, p. 91).

As Irmãs do Colégio São José também foram pioneiras na elaboração e compilação de livros didáticos para suas escolas e na formação de professoras. Conforme os relatórios do Ginásio Nossa Senhora da Conceição<sup>3</sup>, no período de 1885 a 1903, predominantemente, o material utilizado pelos jesuítas no Ginásio de São Leopoldo eram os *livros de Aritmética Elementar Prática II e III*, de autoria das Irmãs Franciscanas do Colégio São José. De acordo com Rupolo (2001, p. 92), “as escolas franciscanas possuíam uma prática experienciada do ensino vinculado à realidade, ou seja, uma educação para a vida”. Isso já era evidenciado nos estudos realizados por Rambo (1994), quando afirmava que, na época, a função da escola era equipar os alunos com o ferramental mais indispensável para serem capazes de competir com êxito, no futuro, no meio social em que nasceram e cresceram.

3 Para saber mais sobre esse Ginásio, consultar Britto, Bayer e Kuhn (2020).

No ano de 1884, o Colégio São José, localizado ao lado da Igreja Matriz de São Leopoldo, começou a receber alunas do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Uruguai e Argentina, de modo que, em poucos anos, a escola já contava com alunas internas e externas. Durante seus primeiros 50 anos, o Colégio São José funcionou às margens do rio dos Sinos, ao lado do Ginásio Nossa Senhora da Conceição, dos padres jesuítas.

De acordo com Flesch (1993), em 1923, ocorreu a mudança das margens do rio dos Sinos para a Colina do Monte Alverne, onde o Colégio São José está localizado atualmente. Dessa forma, aos poucos, a construção foi sendo ampliada, com novos pavilhões, para acolher a juventude feminina, cada vez mais numerosa. Na época, já se formavam mais professoras do que professores no RS, constituindo-se um processo de feminização do magistério<sup>4</sup>. Para Almeida (1998, p. 64), a “feminização do magistério primário se refere à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais, relacionada com a frequência à Escola Normal e a traços culturais que favoreceram o exercício do magistério pelas mulheres”. De acordo com Werle (1996), a feminização do magistério é identificada como estruturadora dos argumentos empregados no discurso do governo para justificar a proposição de mulheres como professoras em classes de meninos. Já Tambara (1998, p. 49) destaca a sutileza de um processo de feminilização definido pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, num movimento de colagem das características feminis, próprias do sexo feminino, ao magistério, promovendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico. E, assim, o magistério foi uma das maneiras de as mulheres assumirem espaços na sociedade gaúcha.

Até o ano de 1930, o Colégio São José mantinha o curso Primário e de Música, sendo que dessa data em diante até 1946, por convênio estadual, passou a ministrar o curso Complementar.

---

4 O primeiro curso de formação de professoras da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no RS, começou a ser ofertado no ano de 1904, no Colégio Nossa Senhora dos Anjos, em Porto Alegre/RS; transferindo-se, no ano seguinte, para o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, também na capital gaúcha. No Colégio São José, o curso de magistério começou a ser ofertado em 1928, tendo suas primeiras 18 diplomadas no ano de 1932.

Já em 1942, passa a funcionar o curso Ginásial Secundário no estabelecimento e, a partir de 1948, o curso Colegial Normal. De 1958 em diante, passa a oferecer os cursos Colegial Secundário Científico e Clássico (FLESCH, 1993). Atualmente, o Colégio São José recebe em torno de 500 alunos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, com base na formação integral do ser humano e busca educar pessoas críticas, conscientes e atuantes capazes de conviver fraternamente em sociedade.

Além do Colégio São José, no ano de 1874 tem início o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Santa Cruz do Sul/RS. A presença das Irmãs, em São Leopoldo e Santa Cruz do Sul, impulsiona outras obras religiosas, educacionais e sociais no sul do Brasil. Além dos citados, fundaram escolas em importantes municípios do RS, tais como Porto Alegre, Santa Maria, Estrela, Pelotas. Fundamental, ainda, foi o trabalho das Irmãs nas escolas paroquiais, buscando atender ao apelo da população. As escolas criadas pelas irmãs franciscanas no RS seguiam os princípios da Madre Madalena Damen<sup>5</sup> e sua unidade era marcada pelo pertencimento à Província, com respeito especial pela superiora provincial, que fazia visitas periódicas a cada unidade de ensino, para supervisionar o andamento do processo pedagógico de acordo com as determinações provinciais. “Na vida de Madalena Damen os valores não foram teorizados; a educação e a pedagogia tinham expressão prática, na convivência” (RUPOLO, 2001, p. 93).

Ressalta-se que, em abril de 2022, a Congregação das Irmãs Franciscanas completou 150 anos de ação missionária e educacional no Brasil, sendo mais uma razão para se resgatar suas

---

5 Maria Catarina Damen nasceu no dia 19 de novembro de 1787, na Holanda. Viveu no período da Revolução Francesa, em que era proibido praticar a religião. Muito jovem, vai trabalhar em Maaseik, como doméstica. Nesta cidade tem contato com os Freis Capuchinhos, que tinham conseguido, em 1810, permissão para reabrir seu convento. Trabalhando na casa paroquial também conhece a Ordem Franciscana Secular. Em 1817, Catarina, junto com outras três jovens, emite os votos como franciscana. Fica pouco tempo com as companheiras, pois, em 1825, o Padre Van der Zandt, pároco da cidade vizinha, solicita às Irmãs que o ajudassem com as crianças de sua localidade, dando-lhes a instrução religiosa e educação necessária; mas como ninguém se dispusesse a ir, Catarina se transfere para aquela cidade, Heythuysen. E quando outras jovens pedem para viver seu estilo de vida, Catarina sente ser este um sinal de Deus para fundar uma congregação. Assim, junto com outras três companheiras, funda a Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, no dia 10 de maio de 1835. Catarina passa, então, a chamar-se Madre Madalena (FLESCH, 1993).

contribuições na formação de crianças e jovens, especialmente o público feminino.

## **ANÁLISE DOS LIVROS ARITHMÉTICA ELEMENTAR PRÁTICA: PARTE II E ARITHMÉTICA ELEMENTAR PRÁTICA: PARTE III**

Os livros *Arithmética Elementar Prática: parte II* e *Arithmética Elementar Prática: parte III*, das professoras do Colégio São José das Irmãs Franciscanas, apresentam conforme nota encontrada em sua terceira edição, da *Arithmética Elementar Prática: parte III*, uma coleção de numerosos exercícios e problemas, metodicamente compilados. Nessa edição do livro, publicada em dezembro de 1900, aparece uma nota de advertência para a primeira edição, com os objetivos do Colégio quanto à edição de livros, em especial no campo da aritmética.

Existindo já grande número de livros aritméticos parecerá supérflua a edição de um novo. Não obstante deve-se confessar que os livros existentes não contêm senão muitas regras e explicações applicadas a poucos exemplos. A teoria será bem depressa esquecida se não fôr seguida de numerosos e variados exercícios e problemas para serem resolvidos arithmeticamente. Para aprender a arte da música é preciso que o discípulo faça diariamente muitos exercícios; haverá outro meio para aprender praticamente a arithmetica? Dir-se-há que o professor poderá com o auxílio de um livro ministrar muitos exercícios a seus discípulos. Devemos observar ainda que esse livrinho é destinado ao uso de meninas, por isso limitamo-nos ao mais necessário para a vida prática, deixando ao arbitrio das professoras uma explicação mais ou menos especial das poucas regas dadas. (PROFESSORAS DO COLLEGIO SÃO JOSÉ, 1900, p. 3).<sup>6</sup>

O livro *Arithmética Elementar Prática: parte I*, não foi localizado, porém, segundo o livro *Arithmética Elementar Prática: parte III*, de 1900, na página 177 encontra-se o índice das matérias trabalhadas

6 A citação mantém sua ortografia original.

em cada parte. A parte I é dividida em cinco capítulos, destinado ao ensino preparatório elementar, com conhecimentos iniciais de Aritmética. O Quadro 1 apresenta os conteúdos trabalhados na *Arithmética Elementar Prática: parte I*.

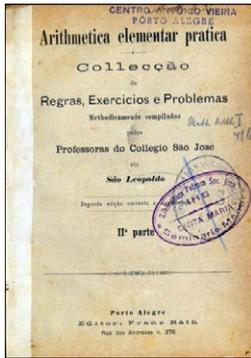
**Quadro 1** – Capítulos e conteúdos da *Arithmética Elementar Prática: parte I*

Capítulos	Conteúdos abordados
Capítulo I	Exercícios sobre os números de 1 a 10.
Capítulo II	Exercícios sobre os números de 1 a 20.
Capítulo III	Exercícios sobre os números de 1 a 100.
Capítulo IV	Exercícios sobre os números de 1 a 1000.
Capítulo V	Exercícios sobre os números de 1 a 100000.

**Fonte:** Professoras do Collegio São José, 1900.

Já o livro *Arithmética Elementar Prática: parte II*, editado em 1890 pela Editora Franz Rath (Porto Alegre), tem 54 páginas divididas em três capítulos. A edição analisada é a segunda correta e alterada, datada de 1890. Não foi localizada a primeira edição, porém, verificou-se que, além da segunda datada de 1890, a terceira edição ocorreu no ano de 1902. Portanto, pode-se supor que a primeira edição tenha surgido no alvorecer da década de oitenta no século XIX. O Quadro 2 traz a capa dessa edição, capítulos e conteúdos trabalhados:

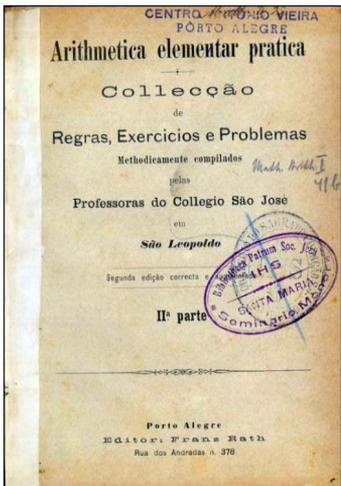
**Quadro 2** – Capítulos e conteúdos da *Arithmetica Elementar Prática: parte II*

Capítulos	Conteúdos abordados	<i>Arithmetica Elementar Prática: parte II</i>
Capítulo I	As quatro operações	
Capítulo II	Redução dos números complexos e incomplexos e as quatro operações	
Capítulo III	Frações decimais	

**Fonte:** Professoras do Collegio São José, 1890.

O livro *Arithmética Elementar Prática: parte III*, editado em 1900 pela Editora João Mayer Junior (Porto Alegre), tem 177 páginas divididas em 13 capítulos. A edição analisada é a terceira correta e alterada, datada de 1900. Não foram localizadas as duas edições anteriores, porém, em nota apresentada na página quatro desse livro há registro da segunda edição datada em 12 de novembro de 1889. Logo, cogita-se que a primeira edição tenha surgido no início da década de oitenta no século XIX. O Quadro 3 ilustra a capa dessa edição, capítulos e conteúdos trabalhados:

**Quadro 3** – Capítulos e conteúdos da *Arithmetica Elementar Prática: parte III*

Capítulos	Conteúdos abordados	<i>Arithmetica Elementar Prática: parte II</i>
Capítulo I	Frações decimais	
Capítulo II	Números primos	
Capítulo III	Frações ordinárias	
Capítulo IV	Metrologia	
Capítulo V	Razões e proporções	
Capítulo VI	Regra de três	
Capítulo VII	Regra de juros	
Capítulo VIII	Regra de desconto	
Capítulo IX	Regra de proporções e companhia	
Capítulo X	Regra de mistura e liga	
Capítulo XI	Potências e raízes	
Capítulo XII	Elementos de Geometria	
Capítulo XIII	Problemas mistos sobre as regras dadas nesse livrinho.	

**Fonte:** Professoras do Collegio São José, 1900.

Em relação aos aspectos pedagógicos, observou-se que os livros *Arithmética Elementar Prática: parte II* e *Arithmética Elementar Prática: parte III* fazem uma breve introdução do conteúdo e serem trabalhados através de definições, regras e em alguns momentos apresenta exemplo quanto ao seu desenvolvimento, seguindo de exercícios de fixação. Posteriormente, muitas situações problemas práticos associados ao dia a dia das alunas. O Quadro 4 apresenta a sistemática apresentada pelos livros exemplificando a teoria trabalhada.

**Quadro 4** - Definição e regras para obter o m.d.c.

*Máximo divisor comum* é o maior número que divide dous ou mais números sem deixar resto.

*Regra* para achar o máximo divisor comum de dous números:

Divide-se o maior número pelo menor; se não houver resto, o menor dos dous números será o maior divisor comum. Se houver resto, divide-se por ele o menor dos números; se esta segunda divisão não deixar resto, o primeiro resto será o maior divisor comum, se, porém, deixar resto, divide-se o primeiro resto pelo segundo, e assim se continua até chegar a um resto nullo. O último divisor empregado será o máximo divisor comum dos dous números propostos.

**Exemplo: Determinar o máximo divisor comum dos números 2814 e 1806**

2814	1	1	1	3	1	4
	1806	1008	798	210	168	42
1008	798	210	168	42	0	

**O máximo divisor comum é o 42.**

Regra para achar o máximo divisor comum de muitos números: - Procura-se o máximo divisor comum dos dois primeiros números dados; depois o m.d.c entre o divisor obtido e o terceiro número dado, assim sucessivamente até se terem empregado todos os números dados. O último m.d.c é o dos números propostos<sup>9</sup>.

**Fonte:** Professoras do Collegio São José, 1900, p. 17.

O excerto apresentado no Quadro 4 revela a sistemática utilizada pelas autoras para introduzir uma nova unidade, porém, em raros casos traz um exemplo ilustrativo, na maioria das vezes, apresenta-se a definição, regra seguida de um grande número de exercícios a serem desenvolvidos. Fica evidenciado que os exemplos dos conteúdos trabalhados cabem ao professor explicar seguindo os conceitos e regras previamente estabelecidos. Logo, o sucesso das atividades propostas depende muito do professor, da metodologia utilizada, que na etapa seguinte se verificava oralmente e por escrito finalizando com uma coleção de situações problemas.

Ressalta-se que na segunda edição da *Arithmetica Elementar parte II*, de 1890, as autoras justificam que as atividades, seguidas de regras exercícios e problemas práticos que objetivavam

7 O exemplo citado no Quadro 4 mantém sua ortografia original.

[...] “facilitar para as alunas um estudo prático de uma ciência em que quase todas as meninas tinham aversão” (PROFESSORAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1890, p. 4).

Esse grande número de exercícios a que se referem às autoras, são sugeridos logo após apresentação das definições e regras, focando no processo de repetição, muito característico desse período. Esse fato ficou fortemente evidenciado na primeira edição quando as autoras relatam que [...] “a teoria será facilmente esquecida se não forem seguidos de numerosos e variados exercícios” (PROFESSORAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1890, p. 3). A Figura 1 ilustra alguns desses exercícios trabalhados focando o processo de repetição por escrito.

Figura 1 - Exercícios que evidenciam o processo de repetição

Por escripto						
1. Somma-se	2341	5417	62518	25233	631272	534215
	6238	2281	12371	32645	217516	245663
2.	11	116	2311	102312	5100200	
	21	120	1223	41203	712301	
	12	212	3114	13120	23124	
	31	200	2030	2325	1100	
	14	341	320	30	162	
3.	300 + 260 + 40 + 30 + 11 = 4000 + 2000 +					
	+ 390 + 400 + 25 + 32 + 42 =					
4.	3120 + 22 + 102212 + 131 + 41203 =					
5.	92 + 41 + 53 + 61 + 72 + 82. 611 + 523 +					
	+ 720 + 902. 5213 + 4132 + 8411.					
6.	821 + 228 + 117 + 108 + 123. 7040 + 2118 +					
	+ 2121 + 196.					
7.	5218 + 7337. 9428 + 4369. 2117 + 3239 + 5316.					
	92319 + 3227 + 4226. 51119 + 62038 + 2117 + 119.					
8.	308 + 506 + 703 + 907 + 209. 3007 + 5004 +					
	+ 6006 + 7001 + 9002. 70012 + 50028 + 90116 +					
	+ 9005 + 407.					
9.	6038 + 5055 + 1078 + 4065 + 8091. 20365 +					
	+ 40538 + 70286 + 60756.					
10.	786 493 857 698 576 756 538 809					
	397 769 968 759 869 895 974 395					
11.	386 + 473 + 265. 675 + 384 + 297. 325 +					
	+ 681 + 392 + 449 + 29 + 7.					
12.	3588 + 7629 + 5833. 4978 + 6481 + 3596.					
	6844 + 7094 + 3609 + 9472.					
13.	12936 + 29447 + 36544. 44768 + 52371 +					
	+ 28848 + 31973. 19563 + 4713 + 5936 + 725 + 89 + 7.					
14.	371578 + 618466. 437545 + 663487. 723965 +					
	+ 808742 + 513982. 591369 + 272835 + 17505 + 9685 +					
	+ 3518 + 29.					
15.	a.	b.	c.			
	25730	625938	9			
	31631	433615	73			
	5728	41389	496			
	4083	15078	2947			
	517	6317	13889			
	96	230	578516			
	7	16	4395624			

Fonte: Professoras do Collegio São José, 1890, p.7-8.

De acordo com as autoras, as orientações didáticas para o ensino da Aritmética no Colégio enfatizavam a fixação dos conceitos trabalhados centrados no desenvolvimento de habilidades enfatizando o cálculo escrito e mental, a repetição caracterizava-se uma forte estratégia, ou seja, aprender os conteúdos era quase que única e exclusivamente através da memorização e, aos poucos, tornava-se um hábito, como tocar um instrumento musical, exemplificado pelas autoras em sua primeira edição.

Lidando com os afazeres diários, era indispensável às futuras donas de casa o manejo de cálculos elementares de forma rápida e precisa. Por isso, trabalhavam-se exercícios com foco no cálculo

mental. Na Figura 2 se observaram exercícios onde se sugere, inicialmente, serem desenvolvidos oralmente e logo a seguir desenvolvidos por escrito.

**Figura 2** - Problemas de forma oral e por escrito

Oralmente	Por escrito
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é o número de laranjas contidas em 2 cestos, se no 1.º tem 340 e no 2.º 367 laranjas?</li> <li>2. Qual é o número de taboas contidas em 8 carroças, se cada carroça leva 18 taboas?</li> <li>3. Quantas velas ha em 24 embrulhos, contendo cada embrulho 6 velas?</li> <li>4. Quantas peras havia em uma pereira, sabendo-se que se colheram 340 e que restam ainda 407 peras?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dous balaíos de laranjas continham: o primeiro 345 e o segundo 542; tirando 47 do segundo para pô-las no primeiro, quantas ficam em cada balaio?</li> <li>2. Um negociante recebe 4 encomendas, cada uma de 450 garrafas; elle já remetteu por duas vezes 370 garrafas de cada vez; quantas garrafas elle deve mandar ainda?</li> <li>3. 2 irmãos repartiram entre si 2424\$000; se o mais velho recebe 1875\$000, qual é a parte do mais moço?</li> </ol>

**Fonte:** Professoras do Collegio São José, 1890, p.24-25.

O excerto descrito na Figura 2 destaca a importância do cálculo mental, trabalhados, geralmente, logo após as definições e regras estabelecidas. No ensino da aritmética, de acordo com Kreutz (1994), a prioridade era as operações que pudessem ser feitas mentalmente, nas circunstâncias concretas da vida. Por isso, dava-se ênfase aos *Kopfrechnungen* (cálculos feitos mentalmente), já que no dia a dia a pessoas teriam que calcular, com frequência, sem ter o papel e lápis à mão. Para Rambo (1994, p. 154), os exercícios de cálculo eram um recurso prático e indispensável ao indivíduo atuante numa comunidade qualquer: “A familiaridade e o manejo do cálculo mental e escrito, ao menos até o nível de juros simples e compostos, da regra de três e outros, representava o mínimo de ferramental, indispensável para a solução dos múltiplos problemas do dia a dia”.

Seguindo a sistematização adotada pelas autoras, onde, inicialmente definiam-se os conteúdos, regras de resolução, exercícios desenvolvidos, inicialmente de forma oral e posteriormente por escrito, complementa-se com situações problemas práticos com os conteúdos trabalhados, evidenciando-se o dia a dia das alunas. Identificaram-se 355 situações problemas na *Arithmetica Elementar Pratica, parte II* distribuídos nos três capítulos, enquanto que na *Arithmetica Elementar Pratica, parte III* encontraram-se 866 situações problemas, geralmente ao término de cada conteúdo trabalhado. A Figura 3 apresenta situações problemas que ilustram a teoria trabalhada.

Figura 2 - Problemas de forma oral e por escrito

29. Fulano tem 2 vaccas, as quaes dão por dia 9 litros de leite; quanto queijo pode elle fazer por anno, se 5 litros de leite dão 2 Kg. de queijo?

26. Uma conta de manufacturas é pagavel em 7 mezes; foi saldada agora com 457\$600 rs. com um desconto de 22\$400 rs. Qual foi a taxa?

20. O thermometro mostrou ás 7 horas da manhã 10°, ás 2 horas 18°, ás 9 horas da noite 11°. Qual é a temperatura media d'este dia?

Fonte: Professoras do Collegio São José, 1890, p.61, 84, 113.

Os problemas abordam situações de aplicação dos conteúdos. No primeiro exemplo, trabalham-se a regra de três associada à produção de queijo, leite e criação de animais. Já no segundo exemplo, trabalha-se a regra de desconto associada à prática comercial e finaliza com a regra de mistura abordando média e variações de temperatura. Portanto, trata-se da teoria centrada em aplicações práticas e úteis à formação das alunas. Conforme Kreutz (1994), o processo pedagógico deveria partir sempre da realidade das alunas, concorrendo para uma inserção mais efetiva delas nesta mesma realidade.

Observou-se, não raro, que as autoras recorrem a problemas que apontam a teoria trabalhada de modo prático e utilitário, como se constatou no prefácio do livro *Arithmetica Elementar III*, quando as autoras justificam a edição do livro. Os problemas propostos são importantes para que as alunas possam entender a teoria, pois o ensino sem aplicação prática pouco auxiliaria em sua formação.

## AGRADECIMENTO

Ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e ao apoio para realização da pesquisa pela Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã – Província do Sagrado Coração de Jesus – e direção do Colégio São José, localizados em São Leopoldo/RS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivadas pelo convite do superior da missão brasileira dos jesuítas no RS, as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã chegaram ao Brasil, em abril de 1872, instalando-se no município de São Leopoldo/RS, com a finalidade de contribuir para a educação de crianças e jovens, em sua maioria filhas de imigrantes alemães. Com base em referenciais sobre história cultural, apresentaram-se reflexões sobre os livros intitulados *Arithmetica Elementar Prática: parte II* e *Arithmetica Elementar Prática: parte III*, produzidos pelas professoras do Colégio São José das Irmãs Franciscanas, de São Leopoldo, no final do século XIX, para o público feminino.

A edição de livros de aritmética pelas professoras do Colégio São José das Irmãs Franciscanas, de São Leopoldo, no final do século XIX, constitui-se um dos marcos no processo de instrução no RS, para o público feminino. Objetivando-se, inicialmente, algo útil para a vida prática das meninas do Colégio.

A publicação de livros específicos para as alunas do Colégio São José, pode ter várias explicações: inicialmente o fato de haver pouco material em circulação e, num segundo momento, as tendências pedagógicas na Europa, onde essas autoras, todas Irmãs, tiveram sua formação. Outra explicação seria o seu uso até mesmo como instrumento de evangelização.

Os livros eram direcionados ao ensino de aritmética de forma prática e útil para as alunas do Colégio São José. As estratégias metodológicas utilizadas pelas autoras consistiam, num primeiro momento, apresentar a teoria, seguida de regras e procedimentos de resolução. Num segundo momento, exercícios de fixação desenvolvidos oralmente, seguidos por uma coleção de exercícios repetitivos objetivando fixar a teoria. Finalizava-se com um grande número de situações problemas, ligando o conteúdo trabalhado com o dia a dia das alunas.

Ao trabalhar as quatro operações fundamentais, frações, potência e raízes, identificou-se um elevado número de exercícios de repetição para a memorização, de modo que as alunas dominassem bem as regras operacionais e os procedimentos de resolução (teoria). Já nos demais capítulos observaram-se muitas situações-problema práticos e relacionados ao cotidiano. Portanto, a

proposta defendida pelas autoras consistia num ensino não limitado apenas na teoria e reprodução mecânica dos conteúdos propostos, mas a teoria deveria ser guiada pela prática. Para as autoras, era importante limitar os conteúdos ao mais necessário para a vida prática. Dessa forma, desejava-se que as egressas propagassem a tradição da Ordem das Irmãs Franciscanas, especialmente através de sua ação no magistério de escolas primárias em diferentes comunidades gaúchas.

Esse estudo histórico sobre os dois livros de aritmética das Irmãs Franciscanas do Colégio São José permitiu um adentramento numa cultura escolar, em um lugar e em um tempo determinados, contribuindo assim para um resgate da História da Educação no RS. Também permite resgatar um pouco da história dos 150 anos de ação missionária e educacional das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no RS, particularmente no campo da Matemática.

## REFERÊNCIAS

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

BOHNEN, A.; ULLMANN, R. A. **A Atividade dos Jesuítas de São Leopoldo**. São Leopoldo: UNISINOS, 1989.

BRITTO, S. L. M. **O ensino da aritmética nas escolas paroquiais católicas e no Ginásio Conceição, sob a ótica dos Jesuítas nos séculos XIX e XX**. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

BRITTO, S. L. M.; BAYER, A.; KUHN, M. C. **A contribuição dos Jesuítas para o ensino da Matemática no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2020.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

FLESCH, B. **História da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no Brasil (1872-1951)**. Porto Alegre: Metrópole, 1993. v.1.

KREUTZ, L. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KUHN, M. C. **O ensino da matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX**. 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

PROFESSORAS DO COLLEGIO SÃO JOSÉ. **Arithmetica Elementar Prática** – Collecção de regras, exercícios e problemas methodicamente compilados, II parte. 2. ed. correcta e augmentada. Porto Alegre: Franz Rath, 1890.

PROFESSORAS DO COLLEGIO SÃO JOSÉ. **Arithmetica Elementar Prática** – Collecção de regras, exercícios e problemas methodicamente compilados, III parte. 3. ed. correcta e augmentada. Porto Alegre: João Mayer Junior, 1900.

PROST, A. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RUPOLO, I. Irmãs Franciscanas no Rio Grande do Sul e compromisso educacional. **Revista Vidya**, Santa Maria, RS, Edição Especial – 50 anos, p. 83-98, jul. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/498/488> Acesso em: 8 jul. 2022.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **Revista História da Educação**, Pelotas, RS, n. 3, p. 35-58, abr. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720/pdf> Acesso em: 9 jul. 2022.

WERLE, F. O. C. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 5, n.7, p. 187-200, jan./jun. 1996.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.007)

# ENSINO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MINISTRADA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Doutor em Educação. Professor Titular de História da Educação. Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, paulosac@ufpa.br

## RESUMO

Pretende-se com essa pesquisa compreender historicamente as finalidades e perfis idealizados para os profissionais do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, as repercussões sobre as práticas didático-pedagógicas dos docentes, em especial dos que se ocupam com a disciplina História da Educação, e sobre os processos educativos expressos nos Planos de Ensino de tal disciplina, tendo em vista o estímulo à produção de conhecimento. Será que as finalidades e perfis profissionais que modelaram historicamente o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, influenciaram as práticas didático-pedagógicas dos docentes, de modo a promover, nas disciplinas ministradas, o ensino mediado pela pesquisa e a produção de conhecimento? Como se caracterizava a disciplina História da Educação nas diferentes matrizes curriculares implementadas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará? De que forma o processo educativo proposto no Plano de Ensino da disciplina História da Educação pode impulsionar a escrita científica e a criatividade do aluno de graduação, mediante o estímulo à produção de conhecimento? Como se delinea, entre os discentes do curso de Pedagogia,

a produção de conhecimento derivada das atividades acadêmicas aplicadas na disciplina História da Educação? Estudo bibliográfico e documental, com a aplicação de formulário eletrônico. Considerou-se o período histórico de 1954-2022. O exercício do trabalho docente na referida disciplina vem desencadeando muitos impactos positivos, uma vez que os discentes são imersos na formação teórica, mas também provocados a experimentar a escrita de textos acadêmicos como parte do processo avaliativo previsto nos Planos de Ensino. Por outro lado, a cada semestre acadêmico, ao final das disciplinas ministradas, são diversos os trabalhos produzidos no campo da História da Educação, como também variam as temáticas, os objetos de estudo construídos, as metodologias e fontes empregadas, o tempo de abrangência da pesquisa e os resultados a que chegam.

**Palavras-chave :** História da Educação, Currículo e ensino, Curso de Pedagogia, Produção de conhecimento.

## INTRODUÇÃO

**A**pós meu ingresso como Professor do Magistério Superior, na condição de Servidor Público Federal, vinculado à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, passei a exercer atividades na Matéria História da Educação, a qual, no caso do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, atualmente se subdivide em História Geral da Educação e História da Educação Brasileira e da Amazônia, cada um desses componentes com carga horária de 68h, conforme Resolução nº 4.102/2011 – CONSEPE.

Além de representar um componente curricular obrigatório à formação do Pedagogo, a História da Educação constitui um campo de pesquisa e, enquanto tal, precisa ser geradora e difusora de conhecimento, mas, para isso, o trabalho docente deve redimensionar a cultura pedagógica configuradora do processo ensino-aprendizagem. Embora tenha sofrido sucessivas reconfigurações, a disciplina História da Educação esteve presente na composição do currículo do curso de Pedagogia da UFPA, desde o ano de 1954 até o momento atual de 2022. Diferentes professores nela exerceram o magistério com ações pedagógicas e acadêmicas peculiares. Assim, darei ênfase às experiências empreendidas por mim, de modo a construir a historicidade dos acontecimentos com vestígios de minha biografia na atuação profissional nesse campo.

**Quadro 01** – Disciplina História da Educação em alguns ciclos de reformas do curso de Pedagogia

Período	Denominação	Carga horária
Decreto nº 35.456, de 4 de maio de 1954	História da Educação I	90
	História da Educação II	90
	História da Educação III	90
Resolução nº 2.669, de 6 de outubro de 1999	História Geral da Educação	75
	História da Educação Brasileira e da Amazônia	60
Resolução nº 4.102, de 23 de fevereiro de 2011	História Geral da Educação	68
	História da Educação Brasileira e da Amazônia	68

**Fonte:** Construção do autor.

As produções decorrentes das pesquisas desenvolvidas no campo da História da Educação, circulam em diferentes veículos: periódicos, eventos (locais, nacionais, internacionais), dissertações, teses, trabalhos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e monografias. A internet tem sido importante ferramenta tecnológica auxiliar no processo de difusão científica, o que facilitou a existência de portais indexadores que contribuem com a distribuição do acesso aos trabalhos aprovados para publicação.

Da parte dos periódicos, no campo da História da Educação, muitos deles integram a classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016, no Qualis Periódicos CAPES <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, participando da área de Educação com diferentes classificações, conforme quadro abaixo:

**Quadro 02** – Periódicos direcionados à História da Educação

Classificação	Periódico com foco na História da Educação
A1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (UFPEL)
	HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE (ONLINE)
	HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE (TESTO STAMPATO)
	HISTORY OF EDUCATION (TAVISTOCK)
	REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
A2	CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE)
B1	HISTOIRE DE L'ÉDUCATION (PARIS. 1978)
	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. ANUARIO
	REVISTA HISTEDBR ON-LINE
B3	BILDUNGSGESCHICHTE : INTERNATIONA L JOURNAL FOR THE HISTORIOGRAPHY OF EDUCATION
	CUADERNOS CHILENOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
	EDUCACIÓ I HISTÒRIA: REVISTA D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
B5	REVISTA MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**Fonte:** Qualis Periódicos CAPES.

Ao todo, 15 periódicos de História da Educação circulam entre os principais da área de Educação em nível nacional e internacional. Todavia, são diferentes as classificações a eles correspondentes, ainda que a maior parte esteja concentrada no nível A1 (40%), no B1 estão representados 26,66%, no B3 concentram 20% e no A2 e B5,

cada um com 6,66% das ocorrências. Nesse cenário, a produção científica no campo da História da Educação mobiliza expressivo número de pesquisadores do Brasil e exterior, tem sido intensa, frequentemente publicada nos principais periódicos e completamente acessíveis, já que seus diferentes números se encontram disponíveis em formato digital nos portais que abrigam esses veículos.

Estudo realizado por Hayashi et. al. (2008, p. 184-187), analisou a História da Educação a partir de indicadores sobre a produção científica veiculada na biblioteca eletrônica SCIELO, a fim de verificar se tal produção auxilia na consolidação da área de pesquisa. Ressaltaram que essa produção foi impulsionada à medida que novos espaços passaram a ser ocupados e criados pelos pesquisadores vinculados a esse campo.

Os pesquisadores em História da Educação, são docentes da educação superior, com atuação nos níveis de graduação e/ou pós-graduação, participam ou lideram grupos de pesquisas, fazem circular suas produções científicas em diferentes periódicos, são, em sua maioria, vinculados a instituições públicas federais e estaduais, entretanto, a produção científica “está concentrada em alguns autores que pertencem a grupos de pesquisa e estabelecem parcerias científicas, as quais resultam em artigos científicos publicados” (HAYASHI et. al. 2008, p. 197).

Embora no período de 1998-2005 tenha ocorrido expansão na quantidade da produção científica sobre História da Educação, esse crescimento se fez de forma moderada e sob o predomínio de determinados periódicos, em torno dos quais se buscava assegurar a publicação dos resultados das pesquisas. A pesar desse crescimento, “a história da educação brasileira ainda é um campo pouco pesquisado na área de educação” (HAYASHI et. al. 2008, p. 198-100).

As produções científicas são provenientes de pesquisas realizadas por professores que atuam, exclusivamente ou não, no ensino de graduação e pós-graduação, com lideranças ou participações em grupos de pesquisas. Contudo, nas instituições universitárias, a pesquisa deve ser parte inerente do processo pedagógico que desencadeia a relação ensino-aprendizagem. Logo, independentemente de o aluno estar vinculado a projeto ou grupo de pesquisa, ou de receber auxílio mediante programas voltados à iniciação

científica, deve ter sua formação permeada pela pesquisa e a produção de conhecimento.

Os resultados da pesquisa realizada por Corrêa, Peixoto, Silva (2021, p. 123), demonstraram que os alunos de graduação matriculados no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, campus de Belém, nutrem expectativas positivas quanto às possibilidades de formação continuada em nível de pós-graduação (*latu e stricto sensu*). Todavia, são reticentes quanto à “instrumentalização recebida no ensino de graduação”, uma vez que “o preparo realizado é parcial ou insuficiente para atender expectativas daqueles alunos que aspiram investir na formação continuada após concluir a graduação”.

Entre as diversas motivações que impulsionam os graduandos a nutrir interesse por cursar pós-graduação, destacam-se o “aprimoramento na pesquisa e produção de conhecimento”. Diante de tais evidências, pode-se afirmar que “Isso indica o reconhecimento e valorização da pesquisa no campo educacional, o que é um dos pilares da universidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão” (CORRÊA, PEIXOTO, SILVA, 2021, p. 123). De outra parte, conforme o estudo de Bittar (2006, p. 11), a História da Educação se constituiu como um campo em disputa, o qual a partir dos anos de 1985, “ganhou maior amplitude e complexidade”, principalmente porque surgiram associações, sociedades e grupos de estudos com foco nesse campo de pesquisa, que também impulsionaram a produção científica.

Bittar (2006, p. 18) percebeu que a produção envolvendo a temática História da Educação, no período de 1985-2005, caracterizou-se por ser “muito pequena”, predominando estudos sobre Escola Nova, cujas análises se concentram na primeira metade do século 20, com aporte teórico-metodológico marcado por “influências pós-modernas” e, sobretudo, ressalta que “a produção acadêmica não objetivou o estudo daquele período precedente nem a transição política transcorrida depois”.

Recentemente, Corrêa (2022, p.105) realizou um mapeamento sobre o perfil dos professores que atuam na disciplina História da Educação ofertada no curso de Pedagogia das melhores universidades brasileiras classificadas pelo Ranking Universitário Folha. As conclusões revelaram que “são significativos os resultados de suas

produções bibliográficas veiculadas em periódicos, livros e capítulos de livros, assim como profícuas as orientações promovidas junto aos acadêmicos da graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e dos estágios pós-doutorais". Destaque-se que parte dessa produção advém da iniciação científica e dos trabalhos de conclusão de curso de graduação.

Em outra investigação, Corrêa (2011, p. 149) discorreu sobre a história e historiografia educacional e a produção do conhecimento na Amazônia, com ênfase ao conjunto da produção científica proveniente dos programas de Pós-Graduação em Educação situados geograficamente nessa região. Na escrita da História da Educação nesse espaço geográfico brasileiro tem priorizado os "sujeitos institucionais" enquanto principais protagonistas dos fatos estudados.

A respeito do ensino da disciplina História da Educação, vários pesquisadores abordaram o assunto a partir dos acontecimentos transcorridos em diferentes instituições superiores: Universidade da Região da Campanha – URCAMP (AZEVEDO, ISMÉRIO e SILVEIRA, 2006), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (BASTO, BUSNELO, LEMOS, 2006), a Universidade de Passo Fundo (ESQUINSANI, 2006), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ (SANTIAGO, 2006), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (STEPHANOU, 2006), Universidade de São Paulo (BONTEMPI JÚNIOR, 2007), a Universidade Estadual de Londrina (NOGUEIRA e OLIVEIRA, 2012), o Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (QUADROS, 2006), o Centro Universitário La Salle (ORTH, 2006), a Universidade Federal de Pelotas (TAMBARA, 2006), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (WERLE e CORSETI, 2006).

Em trabalho recente, Corrêa (2019, p. 1) evidenciou que, em certos períodos históricos, as mudanças na organização curricular culminaram com a exclusão da disciplina História da Educação ou gerando empecilhos a sua autonomia. Todavia, a respeito do ensino e da produção do conhecimento nessa disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, ainda não há pesquisas com resultados publicados, o que torna inédita a iniciativa de abordar essa temática neste projeto de pesquisa.

Durante cada ciclo de ensino-aprendizagem que se desdobra nos semestres letivos das instituições de ensino superior que

ofertam cursos de graduação em Pedagogia, pode -se verificar que a ação pedagógica do professor de História da Educação produz diversos efeitos sobre os estudantes (NUNES, 2003).

A cada semestre acadêmico, ao final das disciplinas ministradas por mim, são diversos os trabalhos produzidos no campo da História da Educação, como também variam as temáticas, os objetos de estudo construídos, as metodologias e fontes empregadas, o tempo de abrangência da pesquisa e os resultados a que chegam. Portanto, todo esse acúmulo se converte em expressivo acervo de fontes históricas que, uma vez analisado, evidenciará os efeitos da relação ensino e produção de conhecimento na disciplina História da Educação ofertada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém.

Propôs-se como problemas de pesquisa as seguintes perguntas: Será que as finalidades e perfis profissionais que modelaram historicamente o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, influenciaram as práticas didático-pedagógicas dos docentes, de modo a promover, nas disciplinas ministradas, o ensino mediado pela pesquisa e a produção de conhecimento? Como se caracterizava a disciplina História da Educação nas diferentes matrizes curriculares implementadas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará? De que forma o processo educativo proposto no Plano de Ensino da disciplina História da Educação pode impulsionar a escrita científica e a criatividade do aluno de graduação, mediante o estímulo à produção de conhecimento? Como se delinea, entre os discentes do curso de Pedagogia, a produção de conhecimento derivada das atividades acadêmicas aplicadas na disciplina História da Educação?

Quanto ao objetivo geral formulado para o estudo, visa-se compreender historicamente as finalidades e perfis idealizados para os profissionais do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, as repercussões sobre as práticas didático-pedagógicas dos docentes, em especial dos que se ocupam com a disciplina História da Educação, e sobre os processos educativos expressos nos Planos de Ensino de tal disciplina, tendo em vista o estímulo à produção de conhecimento.

Em seu aspecto metodológico, deu-se ênfase ao estudo bibliográfico e documental, mas também está prevista uma fase na qual será aplicado um formulário eletrônico aos alunos (em formação e egressos) e professores (atuais e que já ministraram a disciplina História da Educação).

## **METODOLOGIA**

A Faculdade de Educação e o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, representam os espaços em que se localizará o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que é nessa Unidade Administrativa que se faz a oferta do curso de Pedagogia, cujo ingresso de alunos ocorre anualmente, mediante processo seletivo.

Inicialmente, serão capturadas as referências bibliográficas, sobretudo as produções cujos autores tenham abordado a temática proposta nesta investigação. Essas fontes permitirão atribuir fundamentação teórica às análises a serem empreendidas. Para tanto, haverá consulta ao Portal de Periódicos CAPES <https://www-periodicos-capes-gov-br> e ao banco de Teses e Dissertações <https://catalogodeteses.capes.gov.br>.

Em seguida, far-se-á a busca e análise das fontes documentais expressas em leis, decretos, resoluções referentes ao curso de Pedagogia, particularmente envolvendo a sua existência e organização curricular no âmbito da Universidade Federal do Pará, oportunidade em que será possível conhecer as finalidades e os perfis delineados aos profissionais formados.

Outra etapa consiste em verificar nesses documentos as características assumidas pela disciplina História da Educação: as nomenclaturas empregadas, carga horária, período de oferta, os docentes efetivos que já exerceram o magistério e no presente atuam com esse componente curricular. Nesta oportunidade, haverá consulta aos currículos lattes desses professores (Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq <http://lattes.cnpq.br/>), a fim de verificar a produção científica incidente na temática História da Educação, registrada em fontes bibliográficas (artigo, livro, capítulo de livro) e orientações concluídas.

No próximo passo, serão examinados os Planos de Ensino aplicados pelos docentes envolvidos com o ensino na disciplina História da Educação, para conhecer as estratégias didático-pedagógicas recorridas de modo a estimular junto aos discentes a escrita e a produção do conhecimento.

Para a última etapa, o foco será direcionado às produções dos discentes de graduação, momento em que serão verificados os seguintes aspectos: tipo de trabalho, autoria, temática, objeto, metodologia, abrangência do estudo.

Serão aplicados a professores e alunos os questionários estruturados em formulários eletrônicos, a fim de verificar suas percepções quanto ao processo de ensino e produção de conhecimento na disciplina História da Educação. Uma vez realizadas as etapas, ocorrerão as sistematizações sob a forma de artigo científico para efeito de submissão de publicação em periódicos ou capítulos de livros, bem como a elaboração do Relatório Parcial e Final da pesquisa.

Serão priorizadas as fontes históricas de caráter bibliográficas e documentais, tanto aquelas armazenadas em formatos impressos ou virtuais, com prioridade a estes, devido à facilidade de acesso, consulta, análise e arquivamento eletrônico.

Haverá consultas ao documento do Decreto nº 35.456/54 de 4 de maio de 1954, assim como o texto da Resolução nº 1.234, de 1986, da Resolução nº 2.669, de 06 de outubro de 1999, e da Resolução nº 4.102, de 23 de fevereiro de 2011. Todos esses documentos se referem ao currículo do curso de Pedagogia. Outros documentos essenciais, são: Planos de Ensino aplicados na disciplina História da Educação; Currículo lattes dos professores; as produções acadêmicas, do tipo Artigo Científico e Memorial acadêmico-profissional, realizadas pelos alunos; os formulários eletrônicos.

Propõe-se como marco histórico inicial para o desenvolvimento desta pesquisa o ano de 1954, porque foi o momento de criação do Curso de Pedagogia no Pará. O tempo final abrange o ano de 2022, período em que foram ofertadas turmas na disciplina História da Educação, das quais resultaram produções escritas formuladas pelos alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção do texto, apresento algumas informações a respeito das produções bibliográficas acessadas e analisadas. A busca e captura dessas fontes históricas foi realizada no Portal de Periódicos CAPES no endereço <https://www-periodicos-capes.gov.br/index.php?>. Procedi a consulta com base em dois assuntos: Ensino de História da Educação no curso de Pedagogia; História da Educação e produção de conhecimento. Como resultado, houve identificação de diversos textos cujos pesquisadores abordaram os assuntos propostos como parâmetros da busca virtual. Ao todo, foram contabilizados 19 artigos científicos, os quais resultaram de autoria individual ou coautoria firmada entre seus idealizadores.

**Quadro nº 3** – Artigos sobre a temática ensino de História da Educação selecionada para o estudo

Autoria	Título	Periódico	Ano
Marianna Nogueira; Sandra Regina Ferreira de Oliveira	O ensino de história de educação na universidade estadual de londrina e a formação da consciência histórica: reflexões a partir das vozes de professores e alunos.	Cadernos de História da Educação	2013
Névio de Campos	Notas sobre o ensino de História da Educação no curso de Pedagogia da UEPG (1963-2012)	História & Ensino	2020
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	A história da educação no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo: aportes na história recente em busca de novas perspectivas	Revista História da Educação	2006
Maria Helena Camara Bastos, Fernanda de Bastani Busnello; Elizandra Ambrosio Lemos	A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942- 2002)	Revista História da Educação	2006
Anna Rosa Fontella Santiago	O ensino de História da Educação na Unijui	Revista História da Educação	2006
Luciano Mendes de Faria Filho; José Roberto Gomes Rodrigues	A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte	Revista Brasileira de História da Educação	2012
Terciane Ângela Luchese	Reminiscências do tempo de escola no ensino de história da educação: autobiografias, memórias e acervos familiares	História Revista	2018
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	O ensino em História da Educação numa perspectiva transdisciplinar	Revista Educa	2016

Autoria	Título	Periódico	Ano
Grazziotin, Luciane Sgarbi S; Klaus, Viviane; Almeida, Doris Bittencourt	A docência e o ensino de História da Educação: desafios da formação inicial em turmas do PARFOR (2012/2015)	Revista Educa	2015
Maria Stephanou	O ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da Ufrgs: primeiras aproximações	Revista História da Educação	2006
Décio Gatti Júnior	A história do ensino de história da educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930- 2000)	Revista História da Educação	2006
Clarice Nunes	O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula	Revista Brasileira de História da Educação	2003
Quintanilha Azevedo, Regina; Vaz Silveira, Marilene; Ismério, Clarisse	Apontamentos sobre a disciplina História da Educação na Universidade da Região da Campanha – Urcamp (1959-2001).	Revista História da Educação	2006
Costa, Ana Luiza Jesus	Porque vocês não sabem do lixo ocidental". Ensino de História da Educação e a "questão do outro"	História & Ensino	2019
Amorim, Roseane Maria; Santos, Ângela Maria dos	O ensino da história local e itinerários sobre a disciplina Tópicos de História da Educação em Alagoas: diálogos possíveis	História & Ensino	2013

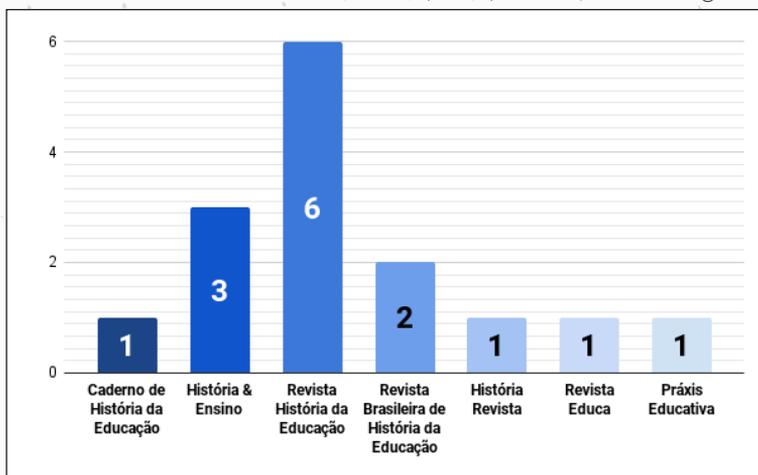
Considerando-se a temática Ensino de História da Educação no curso de Pedagogia, houve um total de 15 artigos científicos cujos autores se dedicaram ao estudo do referido tema. Todavia, houve identificação de 4 pesquisadores do sexo masculino, representando 16,66%; de outra parte, 20 compuseram a participação feminina, com 83,33%.

O ensino de História da Educação tem se constituído um fértil campo de pesquisa que contribui significativamente com o processo de produção de conhecimento na área da educação, tendo o protagonismo de homens e mulheres na condução dos artigos científicos periodicamente publicados. Contudo, no caso da temática priorizada nesta amostra, a participação feminina se fez predominante.

As produções científicas resultantes dos estudos realizados pelos pesquisadores do campo da História da Educação, têm se notabilizado quanto à circulação e acessibilidade, devido à disponibilidade dos textos integrais em meios digitais. Os periódicos representam uma dessas opções, não à toa se notabilizaram como referência acadêmica no Brasil, a ponto de ter sido criado o Portal de Periódico CAPES, o qual serviu como suporte instrumental da busca efetivada por mim.

Quanto ao eixo temático Ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia, destacaram-se a Revista História da Educação, História & Ensino e o Caderno de História da Educação.

**Gráfico nº 1** - Veículos adotados para publicação do artigo



Quando averiguadas as publicações incidentes sobre a História da Educação e produção do conhecimento, percebeu-se que os 4 trabalhos selecionados foram divulgados no intervalo histórico 2008-2019, mas houve diversificação dos veículos escolhidos pelos autores, sem que ocorresse predomínio de nenhum deles. Contudo, apenas 1 (25%) texto foi construído sob autoria isolada, enquanto 3 deles resultaram da coautoria entre os pesquisadores (75%).

**Quadro nº 4** - Artigos sobre História da Educação e produção de conhecimento

Autoria	Título	Periódico	Ano
Daniel Luciano Gevehr; Shirlei Alexandra Fetter; Raquel Lemes Karpinski	Produção do conhecimento na universidade: reflexões e incumbências em torno do trabalho de conclusão de curso.	Educação & Formação	2019
Décio Gatti Júnior	O Ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa	Cadernos de História da Educação	2017
Francisco Ari de Andrade; Elione Maria Nogueira Diógenes; Ana Maria Leite Lobato	Reflexões sobre o ato de pesquisar em História da Educação	Revista Eletrônica de Educação	2013

Autoria	Título	Periódico	Ano
Maria Cristina Plumbato Innocentini Hayashi; Amarilio Ferreira Jr; Marisa Bittar; Carlos Roberto Massao Hayashi; Márcia Regina da Silva	História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO	Educação & Sociedade	2008

Fonte: Construção do autor.

## O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL

Verificando-se os textos dos artigos científicos vinculados aos autores relacionados no eixo História da Educação e produção de conhecimento, constatou-se que para Gevehr, Fetter, Karpinski (2019, p. 131), a pesquisa sobressai como essencial à elaboração do trabalho de conclusão nos cursos de História e de Pedagogia, uma vez que auxilia no fortalecimento da concepção de professor pesquisador, mas as disciplinas ainda precisam rever as práticas metodológicas adotadas nos cursos das licenciaturas, a fim de que os processos educativos sejam mediados pela pesquisa.

A respeito do percurso da disciplina História da Educação, destacando-se suas finalidades ideais e a realidade pedagógica, Gatti Júnior (2017, p. 64-70) percebeu que são atribuídas ênfases aos “programas e manuais na formatação das finalidades ideais da disciplina História da Educação, todavia, com baixo nível de correspondência entre os objetivos fixados e a realidade pedagógica da disciplina”. O campo da História da Educação tem apresentado significativos avanços na pesquisa, porém, nota-se que “são poucas ainda as pesquisas dedicadas a realidade pedagógica do ensino da disciplina História da Educação”, destacando-se dois motivos para ocorrência desse cenário: “provavelmente pelas dificuldades de compreender a complexidade da experiência cotidiana dos indivíduos no ensino da disciplina, sobretudo, pelos obstáculos quanto as fontes de pesquisa”.

Andrade, Diógenes e Lobato (2013, p. 176) analisaram o ato de pesquisar e a produção do conhecimento, considerando-se sua incidência no campo da História da Educação. Os resultados

demonstraram que “pesquisar na área da educação, do ponto de vista da história, requer paixão e inventividade articulada com o compromisso ético e o rigor metodológico”, principalmente porque no “próprio ato de pesquisar há um processo formativo em curso que é, antes de tudo, transdisciplinar”.

No estudo produzido por Hayashi et. al. (2008, p. 181-195), percebeu-se que o campo da História da Educação tem sido impulsionado com a publicação e circulação de diversos artigos científicos em veículos do tipo periódicos, vinculados a instituições acadêmicas, o que gera impactos nos procedimentos metodológicos adotados para realização das pesquisas por parte da comunidade científica, assim como em suas formas de organização e propagação, auxiliando no processo de consolidação dessa área de estudo, ainda que esse fenômeno instigue acirradas lutas entre os pares em torno dos créditos científicos, uma vez que “determinados autores e grupos de pesquisa” ganham maior representatividade por serem “hegemônicos na produção do conhecimento da área”. Apesar desse crescimento, a História da Educação permanecia enquanto um “campo pouco pesquisado na área de educação”, assim como, à época de publicação desse estudo, ainda era “incipiente” a inserção, em periódicos da área, da produção dela decorrente (p. 203).

Quando submetido ao exame analítico a produção científica conexa ao eixo temático ensino de História da Educação, identificou-se a configuração de dois ramos de estudos: no primeiro, foram aglutinados 9 trabalhos, nos quais se enfatiza a relação do ensino de História da Educação com o curso de Pedagogia, tendo por referência instituições diversas; no segundo, somaram-se 6 artigos científicos, neles são exploradas as fontes, métodos e práticas de pesquisas em História da Educação.

Nogueira e Oliveira (2012, p. 573-575), investigaram o ensino de História da Educação e suas contribuições para o âmbito da formação do pedagogo. Suas constatações permitiram saber que “pensar o ensino de História da Educação deve implicar mudanças tanto na forma de problematizar como na forma de efetivar a pesquisa e o ensino histórico-educacional”, porém, esclarecem: “sendo desejável que questões como práticas de ensino, opções metodológicas e conceituais, seleções temáticas dos professores de História da Educação sejam agregadas às preocupações dos historiadores

da educação que se dedicam a formar professores”. Além de tornar significativo e “provocador” o conteúdo pedagógico que fundamenta a aprendizagem histórica a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, é necessário “mobilizar e desenvolver o pensamento histórico dos alunos levando-os a construir, a partir dos conhecimentos da História da Educação, uma totalidade representativa, evolutiva e inteligível do fenômeno educativo e, por consequência, da sua profissão” (p. 591).

Na pesquisa conduzida por Campos (2020, p. 401), mapeou-se a forma de organização do ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo possível verificar a tendência de “continuidade de conteúdos atrelados aos tradicionais recortes temporais da história ocidental (Antiguidade, Idade Média, Períodos Moderno e Contemporâneo) e à tradicional divisão política brasileira (Colônia, Império e República)”, mas algumas modificações passaram a incidir na organização dos conteúdos dessa disciplina, principalmente no que se refere à “inclusão de temáticas específicas da educação, como, feminização do magistério, criança e infância, formação de professores”. Todavia, igualmente foi constatada a “presença marcante dos tradicionais manuais de História da Educação, sofrendo grande diminuição a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o que indica certa aproximação entre a organização do ensino e o campo de pesquisa em História da Educação”.

Esquinsani (2006, p. 253-260), estudou o ensino de História da Educação na Universidade de Passo Fundo, região norte do Rio Grande do Sul, cujos resultados indicaram as “idas e vindas do componente curricular na grade do curso de Pedagogia ao longo dos últimos 35 anos”, bem como foi possível identificar a necessidade atual de “redimensionamento do ensino de História da Educação no âmbito institucional”. A gradativa redução na carga horária desse componente curricular, prejudicou “a abordagem de cada tema, bem como a escolha de temas que serão trabalhados em detrimento de outros, passa a ser fator de enfraquecimento e tratamento superficial do componente”. Em sua perspectiva, a ação pedagógica do docente no ensino de tal disciplina deve estar “assentada em recortes pertinentes e significativos, em temas e abordagens que dêem conta de problemas situacionais e não apenas do relato linear (que

percebo reducionista, de acordo com a forma como foi trabalhado)". Essas ponderações decorrem do fato de que essa disciplina constitui "elemento essencial no processo de formação do aluno/mestre do curso de pedagogia".

Na produção textual conduzida por Bastos, Busnello e Lemos (2006, p. 181-190), estudou-se o ensino da disciplina História da Educação "no currículo das escolas normais e no curso de Pedagogia" no contexto institucional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, detendo-se no período correspondente aos anos de 1942 a 2002. O campo da História da Educação sofreu ampliação com o decorrer do tempo, mas ainda carece de estudos a respeito do ensino dessa disciplina no curso de Pedagogia. Nesse sentido, afirma-se que "fatores internos, ligados às próprias condições de trabalho na área", como também "fatores externos, relacionados à política educacional e às condições sociais", contribuem para que ocorram as transformações disciplinares. Quanto aos procedimentos didáticos adotados, são apontadas ações relacionadas a "trabalhos objetivos, relatórios de leitura, observações e debates", que foram predominantes na década de 1970; mas também houve utilização de filmes "como recurso didático", assim como "a pesquisa bibliográfica e a produção textual dos alunos a partir de questões formuladas previamente", característica marcante na década de 1980; enquanto para a década de 1990, acentuou-se como central "a formação do aluno como pesquisador através de "pesquisa bibliográfica e empírica: desenvolvendo a criticidade, coerência, realidade, estudo e autonomia". As conclusões indicam que o ensino de História da educação deve contribuir com a formação do professor pesquisador; ser desenvolvida de forma temática; enfatizar a relação teoria e prática; prosseguir com as pesquisas nos cursos de formação de professores; trazer para sala de aula a "rica produção, revendo os conteúdos, procedimentos didáticos e bibliografia dos programas".

Santiago (2006, p. 243), analisou o "percurso teórico-metodológico do ensino de história da educação na UNIJUÍ, enfatizando sua integração ao Curso de Pedagogia", tendo verificado que na atual reestruturação curricular existente, essa disciplina objetiva "auxiliar na interpretação e entendimento das práticas educativas,

numa proposta de curso que pretende ter a pesquisa como princípio educativo”.

No texto de autoria de Faria Filho e Rodrigues (2003, p. 159-173), enfatizou-se “o ensino de história da educação brasileira em cinco instituições de ensino superior de Belo Horizonte”. Segundo as análises empreendidas, observou-se que, seja da parte dos professores, ou dos pesquisadores envolvidos com o ensino de História da Educação, pouco se produz em torno da “reflexão sistemática” sobre esse objeto de estudo. Assim, a partir dos programas examinados, notou-se que o ensino nessa disciplina está marcado pela “dispersão temática”, priorizando-se aquelas “temáticas eminentemente escolares”, e atendo-se a “temas consagrados pela historiografia educacional brasileira”, com apoio em “textos muito diversificados” para abordar o conteúdo mediador do processo formativo, expondo a falta “de um mínimo de consenso sobre o que seria importante ensinar em história da educação brasileira”, o que implica na “grande dispersão dos autores com os quais os professores trabalham”, cujas pesquisas versam sobre “assuntos de interesse mais recente”, sem, contudo abordar “a especificidade da reflexão historiográfica” em seus programas disciplinares. Disso decorre a “baixíssima incidência de obras sobre história e historiografia brasileira nos programas”.

Considerando-se o estudo de Luchese (2018, p. 7-18) a respeito do ensino de História da Educação, nota-se que essa atividade se constitui em meio a suas “potencialidades” e os seus “limites”, pois existe “distância entre a produção de pesquisas no campo da História da Educação e as práticas de ensino inspiradas nesses novos referenciais”. Concomitante a isso, a disciplina tem sofrido sua exclusão em cursos de licenciatura, assim como a carga horária sofre supressões nos cursos de Pedagogia. A pesar de viverem no imediatismo, os jovens universitários devem ser “provocados a pensar”, daí porque “os acadêmicos precisam ser partícipes do processo e, também, conectar os estudos realizados com as experiências que vivenciam, como contexto sociocultural que habitam”, a fim de que sejam possibilitadas “aprendizagens que enriqueçam o repertório de saberes histórico-educacionais dos acadêmicos”. Mas para isso, torna-se necessário adotar prática pedagógica “baseada em propostas de trabalho em que a interdisciplinaridade, a interação,

a pesquisa e a resolução de problemas/desafios são balizadores do planejamento docente”, uma vez que “As escolhas metodológicas que o professor faz ao ensinar-aprender História da Educação podem ser múltiplas”.

Conforme ressaltou Vieira (2016, p. 18-22) no estudo sobre o ensino de História da Educação, a efetivação do “ensino com pesquisa” a partir de uma “perspectiva transdisciplinar, com a utilização de fontes primárias e novos objetos”, permite exercitar a docência mediante uma “prática pedagógica diferenciada” que impulsiona a “compreensão dos fatos históricos em suas interrelações com outras ciências”. Por isso, considera que “Os conteúdos trabalhados na disciplina não podem permanecer estranhos e distantes do mundo do aluno: é preciso envolvê-lo, seduzi-lo, no emaranhado de fontes nas quais se desvela a história”, tarefa essa que requer a transformação da “escola em um espaço de renovação, de historicização dos conflitos, de consciência da presença da história no seu cotidiano e da possibilidade de interferir na transformação da realidade em que vive”.

Analisando-se a relação entre docência e o ensino de História da Educação a partir dos desafios à formação inicial do professor, Grazziotin, Klaus e Almeida (2015, p. 489-493), dedicaram-se a “problematizar e entender o processo de formação de alunas/professoras, tendo como base os significados atribuídos à disciplina de História da Educação a partir de uma metodologia de ensino que utiliza documentos e objetos escolares como mote para discutir os temas curriculares”. Os resultados demonstraram haver necessidade de “preservação e à construção de acervos documentais escolares, e, também, com a percepção do papel da História da Educação no currículo dos Cursos de Pedagogia”. Além disso, indicam que “A História da Educação, como disciplina curricular, pode contribuir na constituição de outras formas de narrar, de conceber e de viver a docência”, uma vez que tal disciplina se configura enquanto “componente curricular”, mas também um “campo de pesquisa” essencial no estímulo à produção de conhecimento a partir do ambiente de sala de aula.

Stephanou (2006, p. 293-300) perscrutou a “trajetória da disciplina de História da Educação, no âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS” de modo a “identificar como a área vem se

fazendo presente nos cursos de formação de professores”. A partir dos resultados alcançados, foram evidenciadas as possibilidades de identificar as “tendências da área, seja quanto à formação dos docentes, as temáticas privilegiadas e as emergentes, os autores adotados, as filiações teóricas, bem como as articulações dessas disciplinas no currículo do Curso de Pedagogia e das demais licenciaturas”. Conclui-se que o estudo dessa disciplina, tanto nas licenciaturas quanto no curso de Pedagogia, revela-se primordial, uma vez que “poderá trazer importantes subsídios para pensarmos nos arranjos curriculares e contribuições específicas que a área tem a oferecer na formação de professores”.

Gatti Júnior (2008, p. 219-) estudou a história do ensino de história da educação no Brasil com ênfase aos aspectos teórico-metodológicos para entender a “hermenêutica e a heurística que fundamentam investigações sobre os saberes disseminados por meio do ensino da História da Educação nas instituições escolares e universitárias destinadas à formação de professores no Brasil”. A esse propósito, considera que “Atualmente, é necessário precisar o papel do professor de História da Educação no sentido de que a inovação da pesquisa na área e na pedagogia geral possa inundar o dia-a-dia da sala de aula” (p. 230).

No texto de Nunes (2003, p. 115), pesquisou-se “o ensino da história da educação a partir do processo de aprendizagem da própria autora nessa área de conhecimentos e do modo como mobilizou o que aprendeu no ensino”. Com base no estudo das “finalidades” propostas a essa disciplina, assim como o exame das “dificuldades discentes, a seleção de conteúdos básicos e algumas situações de aprendizagem”, percebeu-se que “múltiplos sentidos são construídos na sala de aula por meio da interação pedagógica”. Por isso, ressalta que “A aprendizagem e o ensino configuram-se numa complicada urdidura na qual se articulam o conhecimento existente, o funcionamento cognitivo individual e os processos sociais de transmissão dos saberes” (p. 118), mas somente as “práticas significativas” são capazes de promover a aprendizagem. Diante desse entendimento, define conceitualmente que prática significativa “É aquela que desinstala, que reorganiza a nossa estrutura de conhecimento e nos mobiliza para a ação. É aquela que repercute interiormente do ponto de vista dos afetos e da cognição” (p. 121). Para que isso

ocorra, é preciso que os professores valorizem os saberes das experiências trazidas pelos alunos e articular a pesquisa no ensino, de modo a tornar significativo esse encontro pedagógico.

Azevedo, Ismério e Silveira (2006, p. 275-290) analisaram o percurso da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Universidade da Região da Campanha – URCAMP, no Rio Grande do Sul. Identificaram que entre os anos de 1960-1999, essa disciplina se voltava à formação pedagógica, mas no período de 2000-2005, passou a ter como alvo a formação do professor e pesquisador, uma vez que na nova organização curricular desse período, mudou a qualificação do corpo docente, bem como a forma de trabalhar os conteúdos previstos nos Planos de Estudos implementados junto aos alunos.

O estudo de Costa (2019, p. 305-326) incursionou pela análise de uma experiência pedagógica efetivada na disciplina História da Educação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP). A partir dos resultados obtidos, percebeuse a “permanência das marcas eurocêntricas nas abordagens de História Geral da Educação”, cuja característica marcante tem sido a de “uma História da cultura europeia apresentada em geral como sinônimo de civilização que tem deixado na sombra muitas outras Histórias”. No âmbito das fontes bibliográficas adotadas nos programas disciplinares dessas instituições, ocorre a “sobrevalorização dos autores europeus e norte-americanos como principais autoridades teóricas”. Diante dessa constatação, passou-se a “abordar a História da Educação no Ocidente em diálogo com outras tradições culturais muitas vezes apagadas, destruídas ou negligenciadas”.

No texto de Amorim e Santos (2013, p. 143-160), falou-se sobre “a importância do ensino da história local na formação de estudantes do curso de Pedagogia/CEDU/UFAL” tendo como impulso “as experiências vividas na formação de professores e professoras articulando - as com as discussões voltadas para o debate epistemológico do conhecimento histórico escolar”. Suas reflexões evidenciaram que “O ensino da história local tem sido negligenciado de maneira geral na formação de professores”, daí a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios de que são portadores

os alunos, uma vez que “o homem é por natureza um ser histórico”, portanto, ele se constrói, enquanto sujeito, por meio da história “e transforma sua realidade”. Têm como suposto que “o ensino da História local pode possibilitar ao educando e educanda uma reflexão sobre questões da realidade em que está inserido de forma significativa”, estimulando a pesquisa e utilização de fontes variadas, o conhecimento disponível nas experiências armazenadas nas memórias e lutas dos sujeitos para análise da realidade social. Logo, faz-se necessário “oferecer aos novos pedagogos e pedagogas uma formação teórica sólida capaz de lhe dar suporte para que promova um ensino significativo e a partir daí possa melhorar de alguma forma a qualidade do ensino”. Isto significa que, no caso do conteúdo adotado no processo ensino-aprendizagem, os “textos deveriam ser lidos, debatidos, questionados a partir da nossa realidade e dos nossos problemas cotidianos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame da produção teórica selecionada para o estudo permitiu perceber que a disciplina História da Educação não se constitui apenas enquanto um componente curricular cujas atividades pedagógicas se restringem ao cumprimento de créditos, carga horária, conteúdos e avaliação, pois novos procedimentos metodológicos têm sido adotados a fim de fortalecer a dimensão da pesquisa no processo ensino-aprendizagem nos cursos de formação, sejam eles ligados às licenciaturas em geral, ou ao curso de Pedagogia.

Embora ainda seja frequente a utilização de referências bibliográficas estrangeiras e dos manuais na produção historiográfica integrante dos conteúdos que circulam na disciplina História da Educação, os resultados das pesquisas disponibilizados em periódicos, livros e capítulos de livros, têm auxiliado a diversificar as experiências metodológicas adotadas pelos professores que exercem o magistério nessa disciplina, inclusive mediante promoção de estudos de casos da história local em articulação com os acontecimentos transcorridos na esfera estadual, regional, nacional e internacional, impulsionando-se a produção científica a partir dos grupos de pesquisa e das salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação.

As pesquisas desenvolvidas no campo da História da Educação, contribuem com o fortalecimento da produção científica da área, mas também são importantes fontes capazes de integrar parte dos saberes históricos ensinados nos conteúdos dos cursos de formação de professores, em particular do curso de Pedagogia, onde esse componente curricular tem presença marcante.

São diversas as experiências efetivadas pelos docentes de História da Educação com intuito de tornar prazeroso, crítico e criativo o processo de ensino-aprendizagem decorrente das atividades desenvolvidas. Entretanto, essa disciplina tem enfrentado problemas com as reformas educacionais contemporâneas, principalmente no que se refere a sua exclusão do currículo de determinados cursos de licenciatura, a redução da carga horária a ela destinada, o predomínio de teóricos estrangeiros na produção historiográfica que integra os Programas de Ensino, a dispersão temática dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A pesar dos significativos avanços experimentados, o ensino de História da Educação, embora seja um componente essencial na formação de professores, requer aprimoramentos em suas finalidades curriculares, na escolha dos saberes históricos a serem convertidos em conteúdos didáticos, nos aspectos teórico-metodológicos e avaliativos, nos processos pedagógicos empregados para realização do ensino-aprendizagem, assim como na produção de conhecimento a respeito dos modos como se procede o ensino nos diferentes cursos e instituições implicadas com a formação dos profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Regina Quintanilha; ISMÉRIO, Clarisse; SILVEIRA, Marilene Vaz. Apontamentos sobre a disciplina História da Educação na Universidade da Região da Campanha – Urcamp (1959–2001). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 275– 294, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29418>. Acesso em: 4 jun. 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara; BUSNELO, Fernanda de Bastani; LEMOS, Eliza ndra Ambrosio. A disciplina História da Educação no

curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 181-212, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29412>. Acesso em: 31 maio. 2022.

BITTAR, Marisa. **O estado da arte em História da Educação brasileira após 1985**: um campo em disputa. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/o-estado-da-arte-em-historia-da-educacao-brasileira-apos-1985-um-campo-em-disputa>. Acesso em: 10. Jul. 2022.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. O ensino e a pesquisa em história da educação brasileira na cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962). **História da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 79-105, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29392>. Acesso em: 11 maio. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Qualis Periódicos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em 10 de jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 35.456, de 4 de maio de 1954**. Concede autorização para funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas e pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Belém. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35456-4-maio-1954-324810-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CORRÊA, Paulo Sérgio de. Delineando o perfil da docência na disciplina História da Educação ofertada nos cursos de Pedagogia das melhores universidades brasileiras. *In: Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2*. Katia Farias Antero (Org.). – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. Disponível em: <https://cdn.atenaeditora.com.br/documentos/ebook/202209/o10In34ShPkZswJB77aCxoYjZOonNlo5YdkbWOg1.pdf> Acesso em: 17 out. 2022.

CORRÊA, P. S. de A. História e historiografia educacional na Amazônia : uma radiografia da produção do conhecimento nos programas

de pós-graduação em educação da região norte do Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 149-174, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639958. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639958>. Acesso em: 17 out. 2022.

CORRÊA, P. S. de A. A disciplina história da educação nas reformas curriculares da escola normal do Pará. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019029, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653743. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653743>. Acesso em: 17 out. 2022.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida; PEIXOTO, Luana Fernandes; SILVA, Lucas dos Santos da. Expectativas de formação continuada em alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida; ABREU, Joniel Vieira de. (Orgs.). **Docência e práticas investigativas em tempos de guerra cultural, genocídio pandêmico e transfóbico no Brasil contemporâneo**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A história da educação no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo: aportes na história recente em busca de novas perspectivas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 253-261, abr. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29416>. Acesso em: 31 maio. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.º 6 jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38699>. Acesso em: 31 maio. 2022.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITAR, Marisa; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; SILVA, Márcia Regina da. História da educação brasileira: a produção científica

na biblioteca eletrônica SCIELO. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008.

NUNES, Clarice. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 6 jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38698>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ORTH, Miguel Alfredo. A disciplina de História da Educação na Faculdade e no Centro Universitário La Salle. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 229-242, abr. 2006 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29414/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

QUADROS, Claudemir de. Aspectos da trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: temas clássicos e ordem cronológica. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 213-228, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29413>. Acesso em: 31 maio. 2022.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. O Ensino de História da Educação na UNIJUI. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 243-251, abr. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 11 maio. 2022.

STEPHANOU, Maria. O ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da Ufrgs: primeiras aproximações. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 293-300, abr. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 11 maio. 2022.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 301- 308, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29421>. Acesso em: 31 maio. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 2.669, de 06 de outubro de 1999.** Altera a Resolução nº 1.234/86 - CONSEP e define o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Disponível em: [https://sege.ufpa.br/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/1999/2669%20Altera%20resolucao.pdf](https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1999/2669%20Altera%20resolucao.pdf). Acesso em: 07 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 4.102, de 23 de fevereiro de 2011.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: [https://sege.ufpa.br/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/2011/4102%20PPC%20Pedagogia.pdf](https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2011/4102%20PPC%20Pedagogia.pdf). Acesso em: 07 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 649, de 10 de março de 2008.** Cria o Instituto de Ciências da Educação. Disponível em: <https://iced.ufpa.br/images/Documentos/Regimento-Iced.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; CORSETTI, Berenice. História da Educação e a formação do professor na UNISINOS. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 263-274, abr. 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet - HistoriaDaEducacaoEAFormacaoDoProfessorNaUNISINOS-4063416.pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoEAFormacaoDoProfessorNaUNISINOS-4063416.pdf). Acesso em 30 maio 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.008)

## A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM ARTHUR RAMOS (1939): UM INVESTIMENTO BIOPOLÍTICO

### Fernanda Lays da Silva Santos

Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [fernanda.lays@cedu.ufal.br](mailto:fernanda.lays@cedu.ufal.br)

### Ana Paula Teodoro dos Santos

Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [anapaula\\_uneal@hotmail.com](mailto:anapaula_uneal@hotmail.com)

### Geovanio da Silva Santana

Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [geovaniossantana@hotmail.com](mailto:geovaniossantana@hotmail.com)

### Walter Matias Lima

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [waltermatias@gmail.com](mailto:waltermatias@gmail.com)

## RESUMO

Historicamente, a infância tem sido alvo de projetos educativos e sociais que não estão isentos de neutralidade política, constituindo-se neles visões de mundo, sociedade, ser humano, sobretudo de infância. A preocupação com a infância esteve presente em discursos e ações de intelectuais, entre eles, o médico Arthur Ramos. O psiquiatra alagoano dedicou-se a investigar, no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), o comportamento de crianças de escola pública tidas como "anormais", analisando mais de dois mil escolares, aplicando, sobretudo, o método clínico. Segundo Foucault (2014), a medicina foi uma estratégia biopolítica que interveio na vida das populações, docilizando corpos e mentes para garantir força de trabalho útil, sadia e submissa. Partimos do pressuposto de que, historicamente, a infância tem sido

o anseio dos sonhos dos políticos, conforme Kohan (2009). Partindo disso, tem-se como objetivo analisar a noção de infância no discurso médico de Arthur Ramos, divulgado nas produções *A criança problema* e *Saúde do espírito*, ambas de 1939. Como a infância foi tratada e sua relação com estratégias biopolíticas? Esta é uma pesquisa de caráter documental e bibliográfico, com base nos estudos pós-estruturalistas, sobretudo do filósofo Michel Foucault. Percebem-se intervenções médicas no corpo e na mente das crianças, que seriam moldadas a um contexto utilitarista e liberal, logo, docilizadas, circunscritas em relações de poder, constituindo, assim, uma estratégia biopolítica que nos auxiliam a refletir sobre a história da educação infantil. Conhecer a história e refletir sobre ela é uma forma de compreender o percurso da educação e sua complexidade, a fim de trilhar outros caminhos.

**Palavras-chave:** Infância, Biopolítica, Higienismo, História da Educação Infantil.

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente artigo tem por finalidade traçar uma análise sobre a obra do alagoano, Arthur Ramos, intitulada de *Criança Problema*. O objetivo é identificar o lugar atribuído à infância e sua relação com estratégias biopolíticas no higienismo de Arthur Ramos, a fim de pensarmos como se constituiu a visão de infância na educação brasileira, no recorte histórico do século XX.

A produção e divulgação do livro *Criança Problema* envolveu um contexto circunscrito pelos os anseios de ordem e progresso para o constructo de uma sociedade moderna. O Brasil era visto como uma nação em atraso em relação aos países europeus em que condições de vícios, pauperismo, criminalidade, desvios biológicos e de conduta, eram vistos como problemas isolados e de ordem natural (e até mesmo contagiosos). Um projeto social e educacional se tornou preocupação dos dirigentes e alguns intelectuais, sobretudo, no início do século XX, a fim de formar indivíduos adaptados e úteis à sociedade urbano-industrial. A maioria dos discursos médicos ganhou uma projeção por meio de uma racionalidade científica com um pensamento de regeneração da sociedade, intervindo sobre o corpo biológico, com hábitos de higiene, ginástica, alimentação, controle de instintos, comportamento, e conseqüentemente, adentrando no corpo social.

O livro analisado foi fruto da atuação do médico alagoano Arthur Ramos no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) durante os anos de 1934-1939 em que analisou mais de 2000 crianças denominadas como "anormais". O psiquiatra utilizava métodos como anamnese, observações, entrevistas com a família, para traçar um diagnóstico e definir a situação da criança, e a partir desse momento, tecia orientações aos familiares e educadores.

O movimento higienista tornou-se notório ainda no século XIX, pois seus adeptos seguiam o que tinha de mais inovador na área das ciências biológicas, humanas sociais neste período. Entre algumas teorias consideradas científicas podemos destacar as variações do evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882) que fundamentaram as teorias raciais, sendo elas a Eugenia de Francis Galton (1822-1911) e o darwinismo social de Herbert Spencer (1820-1903). O primeiro fundamentou os estudos estatísticos sobre a inteligência

humana através de testes de QIs, em que evidenciava a classificação dos indivíduos inferiores e superiores.

Nessa concepção, a inteligência era hereditária e por isso a necessidade de promover a seleção dos mais úteis para sociedade capitalista. Nesse sentido foi estabelecido que as raças tidas como inferiores e primitivas (negros e indígenas) deveriam ser eliminadas por meio de cruzamentos desejáveis e em detrimento o nascimento de sujeitos superiores (branco europeu) para compor a nação, contribuindo para sua “evolução”. A segunda perspectiva teórica influenciou bastante os ordenamentos curriculares no final do século XIX, e assim por diante, na concepção de Herbert Spencer, era por meio de uma educação física e moral que uma nação obteria a ordem, e assim, o tão sonhado progresso. Houve outras teorias como a psicanálise, conforme Ramos (1958), que ajudou no tratamento dos ditos alienados que eram considerados pessoas que apresentavam desvios de comportamento como, por exemplo: vícios, psicoses, neuroses, ociosidade, ou simplesmente, por serem diferentes na forma de agir ou ser, tendo como referência, uma norma, um padrão.

Quanto ao perfil e ações/ intervenções dos higienistas, encontravam-se: engenheiros que se empenharam em fazer reformas sanitárias nos centros urbanos para evitar a proliferação de doenças e facilitar a circulação típica do movimento do crescimento da indústria e do comércio que aqui se iniciava; houve os advogados e juristas das faculdades de Direito que por meio da lei e de suas revistas propagavam discursos sobre raças e moralidade da população; entre os higienistas também se destacaram os médicos que por meio de instituição de pesquisa e clínicas de higiene mental, buscavam por meio de intervenções, prevenir e corrigir as doenças sociais como alcoolismo, a proliferação de doenças como sífilis, as doenças mentais (alienados), o desvio de caráter que induz aos vícios como a jogatina, a violência e os roubos, entre outros. Assim, como promoviam campanhas educacionais, intervinham por meio de vacinas e promoviam o saneamento urbano junto aos engenheiros reformistas.

O grupo de higienistas que nos interessa é o dos médicos, pois este trabalho será desenvolvido sob a ótica do intelectual e psiquiatra Arthur Ramos. Desse modo, o escolhemos por dois motivos: o

primeiro está associado à importância dos estudos históricos que resgatam a memória local por meio do levantamento dos intelectuais alagoanos com a intenção de contribuir para a sua formação identitária e para a história da infância e segundo porque as pesquisas e os trabalhos deste médico na área da higiene mental e na antropologia foram numerosas para o Brasil, intervindo diretamente na educação infantil, sendo considerado por muitos historiadores biográficos como um homem além do seu tempo.

Arthur Ramos (1903-1949), médico psiquiátrico, se destacou desde a infância nos estudos e atuação na cidade de Pilar-AL como escritor do jornal local, orador, entre outras funções. Em 1926, ingressou na faculdade de medicina na Bahia na qual desenvolveu várias pesquisas relacionadas à medicina legal, psiquiatria, educação, antropologia, sociologia, etnografia, cerca de 458 estudos. Ramos destacou-se com seus estudos sobre psicanálise, trocando correspondências com o próprio fundador da Psicanálise, Sigmund Freud. Após publicar várias pesquisas sobre educação e psicanálise e de ser adepto ao movimento higienista, que veio a se propagar no Brasil no início do século XX, Ramos foi convidado por Anísio Teixeira para chefiar o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental no Distrito Federal, atuou no período de 1934 a 1939, momento que resultou nas obras *Criança Problema* (1939) e *Saúde do Espírito* (1958).

Para este estudo que envolve o campo da historiografia, nos baseamos em Marc Bloch (2001), buscamos entender que a vida humana é rica em múltiplos aspectos e as fontes históricas por si só não falam, são as perguntas elaboradas pelos pesquisadores/as que dão vida aos documentos sejam orais ou escritos. Corroborando com essa mesma ideia, Arlette Farge (2009) afirma que os documentos impressionam pela posição ambígua em que se apresentam; é preciso desvendar dramas cujos homens e mulheres não estão pintados por inteiro, são breves vestígios de fragmentos que contam partes do que aconteceu. Por isso escolhemos como estratégia de pesquisa a análise documental e bibliográfica que teve como parâmetro os estudos de Walter Kohan (2009), Michel Foucault (1996, 2010, 2014), Caponi (2012), entre outros.

A metodologia busca responder à seguinte pergunta: Qual o “lugar” atribuído à infância no pensamento de Arthur Ramos? Outras perguntas também nortearam nossa investigação, a saber:

Como a infância tem sido percebida? As orientações do médico alagoano constituem-se em uma estratégia biopolítica? O discurso sobre a infância envolve relações de saber e poder? A visão de infância de Arthur Ramos atravessa a atualidade? Temos como intuito analisar e problematizar o tratamento dado à infância e suas implicações para a formação humana e da sociedade. Para tal propósito, o nosso trabalho apresenta ao leitor quem foi Arthur Ramos e sua trajetória profissional, o discurso da higiene mental na formação infantil, intervenção médica sobre o corpo individual e social e conceitos de infância. A contribuição deste trabalho reside em refletir sobre a história da infância, que por meio dos vestígios fornecidos e da hermenêutica do discurso foucaultiana, nos possibilita uma atitude crítica frente a normatização do ser criança e do “lugar” da infância.

Contudo, o intelectual em foco estudava o comportamento tido como anormal de crianças vistas por ele como “desajustadas”, o qual criou um discurso sobre a infância, tendo-a como objeto dos sonhos políticos. Destinava orientações à população e professores a lidar com os infantes, de forma “eficaz”, mostrando a higiene mental como a “salvação” para os problemas que impediam a ordem e o progresso na construção da sociedade moderna.

## 2 A INFÂNCIA EM A CRIANÇA PROBLEMA (1939)

O alagoano Arthur Ramos teve uma trajetória profissional e intelectual frutífera ao chefiar o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental - SOHM (1934-1939) no Distrito Federal. Como fruto de seu trabalho, escreveu obras sobre a infância e uma delas - Criança Problema (1939) - foi reeditada em 1954. Assim, durante cinco anos, Arthur Ramos atuou em escolas experimentais analisando mais de 2.000 crianças, buscando identificar as possíveis causas psicossociais de comportamentos “desajustados” de escolares-problema.

Arthur Ramos tinha o intuito de investigar os círculos de vida da criança por meio de vários métodos, a fim de constatar as origens do comportamento de crianças “indisciplinadas” e com dificuldades de aprendizagem, indo além de testes simplistas e rotuladores. O propósito era conhecer as raízes dos comportamentos tidos como indesejáveis para uma sociedade que desejava ajustar-se aos

novos padrões conduzidos pelo liberalismo burguês, a indústria e a ciência.

O intelectual em questão via nos princípios da Psicanálise a oportunidade de introduzir a higiene mental na escola como intuito de, por meio dela, prevenir e/ou corrigir a conduta humana rumo à formação de indivíduos considerados sadios.

A intervenção de Arthur Ramos (1939) limita-se à leitura do método clínico, desconsiderando outros aspectos tais como econômicos, culturais, filosóficos que envolviam as famílias da criança “problema”. Desse modo, o saber médico de Ramos assume um lugar privilegiado no campo educativo e social, criando discursos, produzindo saberes, caracterizando uma estratégia biopolítica, conforme Foucault (2014). A biopolítica como uma tecnologia de poder ganhou fôlego na transição do século XVIII e começo do século XIX que se preocupou com a gestão da saúde, higiene, da alimentação e sexualidade da população. A medicina de Arthur Ramos constituiu uma produção de saberes e intervenções sobre o comportamento do povo, caracterizando-se como uma manobra biopolítica, tecida por relações de saber e poder.

O livro *A criança problema* (1939), resultante do trabalho de Arthur Ramos nas escolas experimentais do Rio de Janeiro, divide-se em 20 capítulos, entre eles: A Herança e Ambiente; A Criança Escorraçada; As Constelações Familiares; Filho Único; Filho Caçula; rivalidade entre irmãos; avós e outros parentes; A Criança Turbulenta; Tiques e Ritmias; As Fugas Escolares; Os Problemas Sexuais; Medo e Angústia e a Pré-Delinquência Infantil: a mentira e os furtos.

A preocupação com o futuro era constante nos discursos dos intelectuais da época. O próprio livro de Ramos traz um trecho do escolanovista Anísio Teixeira em que elogia o médico: “Um dos maiores livros de educação escritos entre nós que está realmente trabalhando para o futuro”. (RAMOS, 1939, p. 9). O discurso científico era legitimado, “autorizado”, “confiável”, pois, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for de início, qualificado para fazê-lo”. (FOUCAULT, 1996b, p.37). Nisso, vemos duas questões que norteiam a discussão deste artigo: A primeira de como a infância foi objeto dos sonhos políticos para formar o futuro adulto, sempre em uma visão futurista, destituída da experiência do presente. A segunda de como conteúdos históricos

nos possibilitam refletir sobre processos de subjetivação que foram naturalizados na mente e corpo, e que foram mascaradas sua real intencionalidade, pois “quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” (FOUCAULT, 2010, p.08). Desse modo, os saberes históricos envolvem um contexto, uma intencionalidade, assim, isento de uma neutralidade.

Arthur Ramos buscou desmistificar o termo “anormalidade genética” atribuída à criança que apresentava desvios de comportamentos, defendendo o meio social como determinante da conduta humana, pois “o homem é produto de sua civilização” (RAMOS, 1939b, p. 40). Segundo o médico alagoano, o comportamento humano varia no tempo e no espaço, e as opiniões, os desejos, a lógica humana variam na história e geografia. Mesmo que o alagoano não considere apenas a hereditariedade como os eugenistas, mas também a cultura como influenciadora da personalidade humana, ele se enquadra em uma visão positivista, determinista da condição humana, pois o homem é um “produto” de sua “civilização”, e não um produtor, um construtor. A higiene mental é considerada por Arthur Ramos como “salvadora”, pois ela investiga a repercussão dos círculos sociais para a formação da personalidade com o intuito de prevenir ou corrigir, mas sempre atuando sobre o sujeito para ele se adaptar, e não o ser humano atuando sobre seu contexto, nem transformando-o.

Segundo Ramos (1954), o problema não era a criança, mas as influências do meio familiar e escolar sobre ela. Ele tira a culpa da criança, mas culpabiliza a família. Assim, a família é o problema. Retirar a responsabilidade da criança foi uma contribuição de Arthur Ramos para pensar a educação, porém em sua visão, a criança não é sujeito, e sim, manipulável. O médico alagoano destaca mais de 2.000 relatos sobre as crianças investigadas no Serviço de Ortofrenia, divulgando vários casos no livro já mencionado, que demonstram suas concepções. Seguem abaixo um dos relatos:

Obs. 8 (Escola ‘Manuel Bomfim’, ficha nº 290 do S.O.H.M.) M.A.N., menino de 8 anos [...] Na Escola, é desobediente, fanfarrão, tagarela. Da sua ficha: ‘1936 – Esta criança está desajustada ao meio escolar. Não cumpre os deveres de classe, **é desobediente às**

ordens gerais da Escola.’ (RAMOS, 1954, p. 62, grifos nossos).

Podemos perceber o quanto é desejável uma criança “obediência” e “adaptada” ao regime da Escola, sendo a obediência semelhante à ordem e como precursor do progresso vem a ordem (ordem e progresso) para o futuro adulto caracterizando uma visão positivista. Há lugar para ser sujeito criança na clínica de conduta de Ramos? De acordo com Ariès (1981), a infância é um conceito que surge na modernidade em decorrência das transformações advindas do sistema capitalista. O termo *infantia* vem do latim que significa sem voz, sem fala, um indivíduo que é falado através do adulto. O anseio pela obediência fazia parte do projeto educacional, pois na fala de

Anísio Teixeira a Ramos: “Era um ensaio de educação moral científica. Era uma tentativa de controle da conduta humana. Era, francamente, uma aventura para o dia de amanhã.” (RAMOS, 1954, p.9). Para dialogar, trazemos aqui, o conceito de estrangeiridade e hospitalidade mencionado por Derrida (1997), em que o estrangeiro é o diferente, o fora da norma, dos padrões impostos, o outro. A criança problema de Ramos é a que precisa se ajustar, a desviante da norma. Para Foucault (1996), a norma é o que circula entre o disciplinar e o regulamentador que se aplica a um corpo ou a uma população. A norma é prescritiva com princípios de comparabilidade e medição que provocam situações de exclusão e homogeneização, conforme Veiga Neto e Lopes (2007).

Partindo desse pressuposto, a criança é a desviante, fora da norma, é a outra, na visão adultocêntrica de Ramos (1939) que podemos pensar como a estrangeira. E como a estrangeira era recebida? Qual o lugar da estrangeira? Conforme Kohan (2009), a infância, por vezes, é vista como estrangeira em que se busca trazer o estrangeiro à terra do adulto e de que o dono da casa, “o adulto” se auto proclama sabedor de uma verdade e esta é imposta a criança. O estrangeiro, o desviante “deve” ser conduzido e moldado para se adaptar, evitando a desordem. Seria preciso ajustá-lo para garantir um assujeitamento.

## 2.1 A INFÂNCIA CIVILIZADA: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

O médico alagoano traz as concepções da higiene mental para a educação nos moldes de uma sociedade moderna e científica, por um novo modelo de família e escola, para fins de controlar, disciplinar e civilizar, logo evitar a barbárie. O que seria civilizar e higienizar? Conforme Seixas (2005, p.2), “a primeira exprime um estado que nós definimos de maior aperfeiçoamento espiritual, enquanto que a segunda significa a ação para se alcançar esse estado”. Higienismo e civilização estavam entrelaçados, pois a civilização seria sair da condição da “barbárie”, do “primitivo” e alcançar os “bons modos”, “boa conduta”, “bons hábitos”. Quem necessitaria dessa civilização? Segundo

Caponi (2012, p. 28): “O degenerado era considerado, quase sem exceção, um sujeito incurável; logo não será na terapêutica, mas na prevenção, que psiquiatras e higienistas concentrarão esforços.” O que seria o civilizar? Vejamos:

até agora, só foi dito em termos gerais, isto é, a conexão entre estrutura social e estrutura da personalidade. Nessa sociedade não havia poder central suficientemente forte para obrigar as pessoas a se controlarem. Mas se nesta região ou naquela o poder de uma autoridade central crescia, se em uma área maior ou menor as pessoas eram forçadas a viver em paz entre si, a modelação das emoções e os padrões da economia dos instintos lentamente mudavam. (ELIAS, 1994, p. 199).

Em *O processo civilizador: uma história dos costumes* (1994), Norbert Elias destaca a relação existente entre mudança de comportamento, das emoções com as estruturas de controle de uma sociedade ao longo do tempo. Podemos observar na citação acima como as relações sociais e de poder interferem na personalidade humana. Segundo Elias (1994), nenhuma sociedade sobrevive sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, e para exercer o controle, as pessoas impõem normas umas às outras, e essas restrições geram sentimento de medo. Apoiando-se na teoria da governamentalidade foucaultiana, Avelino (2011, p. 86-87) destaca:

“O exercício do poder será doravante uma atividade cuja indexação não é independente de uma subjetividade, de um Eu, de um Si.” Pensar em produção de subjetividade, na visão foucaultiana, envolve formar identidades, e significa pensar em um processo contínuo. Isso ocorre pelo exercício do poder através de dispositivos como a vigilância e disciplina em vários meios, entre eles, na educação, conforme Foucault (2014). Nesse viés, percebemos processos de subjetivação no pensamento de Ramos (1958), ao propor a educação higienista, isto é, a formação de hábitos, conforme apontou que “a criança é um ser de instinto e de hábitos que precisam ser cuidadosamente examinados e orientados.” (RAMOS, 1958, p.37).

Esse controle social caminha no mesmo pensamento de Foucault (1994), que afirma sobre a biopolítica como forma de controle, técnicas de disciplinamento, tecnologias de poder, uma intervenção política sobre a vida das populações. O controle não envolveria mais a exposição como o espetáculo do suplício, conforme Foucault (2014), mas o prevenir e o corrigir. A intenção de Ramos envolve um controle psicológico da criança para antecipar e corrigir comportamentos através dos preceitos da higiene mental. Na visão foucaultiana, o controle é uma economia de poder que governa a sociedade em função de normatizações integradas ao Estado, porém não se limita a macropoderes, também envolve um poder capilar, que busca modelar cada indivíduo e a governar a sua existência, desse modo, o controle é caracterizado por um duplo aspecto.

Nessa visão, o poder passa por poderes laterais como instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, pedagógicas na gestão de corpos e políticas de saúde. A biopolítica envolve a necessidade do controle do indivíduo em prol do coletivo, assim: “Permitir relação positiva em nível biológico entre quem deve morrer (degenerado): ‘perigos internos ou externos em relação à população e para a população.” (FOUCAULT, 2014, p.306). Nesse caso, não seria mais a eliminação do biológico, do ser humano físico, mas do comportamento indesejável, “primitivo”, para garantir o “bem” e “proteção” da população dominante; civilizar, formar hábitos, modernizar são os elementos fundantes desse projeto de nação moderna que se buscava na época. Para Foucault (2014), as relações de poder se constituem na guerra e pela guerra, e a biopolítica seria a guerra

por outros meios, de forma difusa, constituída “em discursos contínuos e sistemáticos” que administram e intervêm sobre a vida das populações. A educação higienista de Arthur Ramos é pautada em formar hábitos, e estes nada mais são que um processo contínuo e repetitivo de comportamentos e subjetivações. Outro relato de Arthur Ramos:

Obs. 29 (Escola ‘Estados Unidos’, ficha nº 17 do SOHM). J.A., menino de 10 anos [...] O pai é português, frequenta sessões espíritas; bate nos filhos. A mãe, brasileira é irritável, não goza de boa saúde, castiga os filhos frequentemente [...] Moram em uma casa alugada, sem acomodação para a criança, que dorme na sala de jantar. [...]. Na Escola, brinca com os colegas, tendência a dominar, brinquedos violentos. Atormenta os colegas com pancadas e já feriu um companheiro; foge constantemente das aulas; **perturba o trabalho** dos colegas [...] Os dentes são sujos, as mucosas coradas [...]. **É indisciplinado em classe.** Há dias que piora muito. Os colegas chamam-no de ‘maluco’ e ele fica exaltadíssimo. Maio de 1935 – Furtou com extrema habilidade, a fita de cinema que havia sido passada naquele dia. Acusado por dois colegas, negou terminantemente. Além do tratamento orgânico prescrito (pequenas doses de luminal, calcioterapia, antilúético...) e da instrução dada aos pais, o Serviço aconselhou o aproveitamento e a canalização da sua hiperatividade motora em **trabalhos manuais**, plásticos, jardinagem, etc. (RAMOS,1954, p. 96-97, grifos nossos).

Ao passo que Arthur Ramos destaca a importância do “trabalho” e de sua relação em sala de aula, “não perturbar o trabalho”, ainda aconselha trabalhos manuais à criança “escorraçada”. O corpo que é indisciplinado deveria ser controlado, normalizado, submisso. Assim, a infância se torna um dispositivo de controle, instrumento da medicalização e higienização. É notório a preocupação com a formação de hábitos para a obediência e trabalho, em que o investimento sobre a vida, a gestão da população, a biopolítica, toma a vida como um capital humano. Afinal, um corpo desobediente, doente, preguiçoso serviria ao sistema capitalista? A formação que envolve mais o trabalho manual do que reflexivo

seria para que classe social? Havia relações de poder no discurso de Arthur Ramos? Percebemos o quanto havia a preocupação com a obediência e trabalhos manuais, e nisso podemos ver a intervenção sobre o corpo indisciplinado, “pois o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2014, p.29). Nesse sentido, o poder político se exerce como uma guerra silenciosa e contínua que se faz presente “nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros” (p.15-16).

Os problemas referentes à sexualidade foram destinados a dois capítulos do livro *A criança problema*. Um dos abordados, é o onanismo infantil destacado por Ramos (1954) que em poucos casos pode ser por questões orgânicas; na maioria dos casos, é do meio social, ora por “consolação”, ora por “desgosto”, ora “jogo”. Um exemplo disso, é o próximo relato, que nas palavras do médico alagoano, mesmo a aprendizagem sendo “boa”, a maior preocupação não é a aprendizagem, e sim questões morais. Desse modo, em alguns casos, passa medicação e, sempre, aconselhamento aos pais. Os pais são vistos como despreparados para lidar com os filhos, sendo o alvo da higiene mental, pois são eles (e também os professores) que vão relacionar-se diretamente com a criança. Vejamos o caso de uma criança “desajustada” por questões de sexualidade:

Obs. 190 (Escola Bárbara Ottoni, ficha nº 78 do SOHM) N.R., menina de 10 anos [...] Moram em casa alugada, sem acomodações para a menina, que dorme no mesmo quarto, com os pais e a irmã [...] É obediente, há suspeita de furtos. É sociável, bem humorada, dócil. Funções psíquicas normais. **Aprendizagem boa.** [...] **Tem o hábito de atritar as partes genitais no banco da carteira, acompanhando de uma expressão fisiológica esquisita.** A educadora, atribuindo o fato a um tique de caráter nervoso, repreendeu-a com energia. O fato foi comunicado aos pais que a castigará por isso. (RAMOS, 1954, p.315, grifos nossos).

Podemos perceber a intervenção sobre o corpo, caracterizando uma estratégia biopolítica, e de como o saber médico criou discursos sobre a infância, nesse caso, vista como imoral por questões sexuais e por suspeitas de furtos. Assim, “essa preocupação

médico-jurídica pelos desvios, pelas debilidades de caráter, pelos vícios ou sofrimentos – o momento em que a psiquiatria se transforma em uma estratégia biopolítica” (CAPONI, 2012, p. 16).

No discurso do psiquiatra alagoano sobre a infância, percebemos relações de poder em que é apresentada uma visão da criança como imoral. Convém concordar com Revel (2005, p.30.) que “a interiorização da norma patente na gestão da sexualidade, corresponde ao mesmo tempo a uma penetração extremamente fina do poder nas malhas da vida e à sua subjetivação”. Arthur Ramos produziu um saber sobre a infância que não foi neutro. Segundo Foucault (2014) o “poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (p. 31). Nessa visão, o poder não se constitui apenas pelo Estado, ou seja, não é uma posse, mas ele é fluido e se exerce em várias instituições, pela linguagem, pelo discurso, pelo corpo.

Com isso, intervir na infância para controlar os instintos, as emoções, os afetos seria uma “aventura” para o dia do “amanhã”, pois, na visão de Ramos (1958), o caráter tem as suas origens remotas nos primeiros tempos da vida infantil.” (p.35). Formar hábitos, produzir uma subjetividade dócil e útil seria necessário para garantir a ordem social e gerar o progresso econômico e “cultural”, pois controlar a selvageria, a primitividade e a loucura seria fundamental nesse projeto de nação brasileira moderna. Assim: “Antecipar e administrar as diversas formas de manifestação da loucura que pode vir a afetar, mais cedo ou mais tarde, a ordem social.” (CAPONI, 2012, p. 16). Ao defender suas ideias advindas do seu trabalho no SOHM, Arthur Ramos (1939b, p. 36) ressalta que é muito importante analisar a criança, pois: “é na infância que se encontram os núcleos do caráter da vida adulta.

A loucura não é apenas problema de caráter meramente psíquico, mas moral na visão dos higienistas. Um comportamento inadequado (vícios, mentiras, furtos, jogatina, preguiça, etc.) seria uma “loucura” que precisava ser evitada e toda loucura é o oposto da normalidade, sendo uma estratégia biopolítica, pois definir e redefinir o que é normal sobre o que lhe é oposto, envolve relações de poder, segundo Foucault (1996a). Ora, que grupo social, étnico, cultural definiria o que é normal? Quem definiu as normas?

conflitos e desajustamentos". A concepção de Ramos se apoia no ideário iluminista em que a infância está limitada a idade, e como diz Walter Kohan (2009), nesse raciocínio, a infância é vista na perspectiva da falta, é negada. Nessa direção a infância é psicologizada, que está em desenvolvimento, em uma etapa da vida, sendo considerada sujeito apenas no futuro, quando formada, e cabe ao adulto imprimir os moldes no corpo e na alma da criança para se tornar o futuro adulto adaptado e desejado.

O médico alagoano propõe uma "liberdade", sendo dada em "doses", isto é, absorvida pelo comportamento. A internalização de hábitos seria a forma de "manipulação" e maquiagem de uma falsa liberdade, em prol do indivíduo exercer um autocontrole, este conforme os hábitos formados pelo educador. Assim, Ramos (1939b, p. 65) assevera: "essa liberdade é liberdade vigiada, dosada com critério psicológico. Ela visa ao estudo da personalidade da criança, em condições reais de experiência." Essa experiência é morta e submetida à psicologização e controle, pois o tempo infantil da criança não é considerado, somente o vir a ser, e a experiência. Segundo Kohan (2009) isso só é possível no tempo presente, pois o futuro é destituído de experiência. A modernidade é marcada por esse paradoxo entre liberdade e controle social, conforme Cambi (1999).

Entende-se que essa liberdade vigiada seria a de poder expressar as suas necessidades tais como anseios e suprimimento dos instintos de forma dosada para que não se tornem recalcados nem houvesse consequências negativas mais adiante. Conforme Ramos (1939b), no entanto, até certo limite, pois se desejava uma pessoa adaptada e isso exigia um controle de comportamento. Essas exteriorizações da liberdade vigiada ocorreriam por meio de jogos e atividades físicas.

Por esse viés, Ramos (1939b, p. 66) justifica a necessidade de "compreender" e "amar" a criança: "faz-se crucial ver a criança em seus círculos sociais diferente da educação tradicional que não buscava entender esses fatores", assim buscando conhecer a origem de seus problemas, e mais, proporcionar situações em que a criança expressasse seus impulsos, instintos (fome, sexualidade, sono, etc.), a fim de corrigir problemas psíquicos ou comportamentos inadequados e exprimir hábitos civilizados, mas não de forma opressora como outrora.

A anormalidade seria o oposto da norma, e quem não se enquadrasse seria alvo da higiene mental, para se adaptar à normalidade. Por isso, o autor defendeu a aplicação da higiene mental pelo fato de ter efeito mais duradouro na formação do indivíduo, ajustando-o à sociedade, “garantidos” pelo controle dos instintos por meio da formação de hábitos desde a infância. Nisso, percebemos o controle social e processos de subjetivação que são contínuos e sistematizados, conforme já discutidos.

Arthur Ramos afirma que a educação familiar repercute na escola no momento em que as crianças mimadas ou escoraçadas (odiadas/maltratadas) reagem de forma negativa, no que se refere à **disciplina**, à aprendizagem escolar e à relação professor-alunos. Em face disso, uma criança mimada ou escoraçada seria um problema para se adaptar ao poder da sociedade no futuro, porque ela exige pessoas “disciplinadas”. Vejamos os sintomas ou maus hábitos decorrentes da “má educação” dos pais que Arthur Ramos (1939) buscava corrigir ou prevenir.

Aí estão os casos de preguiça e desatenção, de gagueira, de problemas de comportamento sexual, de tiques, de muitos outros problemas chamados ‘maus hábitos’, mentiras, furtos e outras falhas que podemos filiar a ‘pré-delinquência’ infantil, de causas afetivas e ambientais, porque o seu desconhecimento ou a atitude errônea da parte do adulto podem trazer consequências perigosas, mais adiante, que parecem mínimos na infância, podem constituir o núcleo de graves distúrbios da vida adulta. (RAMOS, 1939b, p.69).

O médico alagoano enfatizou que essas crianças-problema não são atendidas em seus caprichos ou estão angustiadas, por isso tornam-se agressivas, violentas ou têm um complexo de inferioridade, e ao deparar-se com situações competitivas ou frustrantes, não sabem lidar sem o auxílio dos pais. Uma criança-problema seria um adulto-problema. O desajustamento da criança ao meio social era sinônimo de desobediência. Desse modo, não haveria controle nem ordem social. Por isso, na visão de Ramos (1939b, p.21), “a infância é a idade de ouro para a higiene mental”, pois o adulto já está formado, já na criança “podemos prevenir o aparecimento desses

Nessa perspectiva, o intelectual traz orientações aos professores com destaque para a importância da escola nesse processo educativo, advogando a necessidade da compreensão antes de qualquer denominação de anormalidade. Para tanto, faz-se necessário agir em conjunto com os pais cujo papel envolve conhecer a situação da criança. Nesse aspecto, destaca, ainda, que deve ser mostrado aos pais o “melhor caminho” sobre como educar a criança em prol de auxiliá-los nesse processo, evitando, assim, uma relação excessivamente de mimos ou de maus-tratos geradores de problemas desencadeados na escola e na vida futura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou refletir sobre o lugar da infância na proposta pedagógica de Arthur Ramos que se baseava em uma concepção higienista da mente. Para ele, a infância era uma etapa da vida que precisava ser conduzida pelo o adulto para prevenir e corrigir comportamentos inadequados. Toda essa proposta esteve circunscrita em um projeto de sociedade moderna em que disciplina e a vigilância foram mecanismos de controle, que iriam produzir subjetividades dóceis, isto é, submissas e úteis, melhor dizendo, adaptadas à sociedade capitalista.

Arthur Ramos como homem de seu tempo bebia nas fontes do liberalismo e do positivismo em que via na ciência médica a “salvação da nação” para se manter a ordem social e garantir o progresso econômico. Ele colaborou para um novo olhar para a infância no sentido de desmistificar o termo “anormalidade genética” sem investigar as causas do comportamento, porém, como sua leitura se limitava ao “método clínico”, desconsiderou aspectos sociais, políticos e filosóficos. Saindo do “anormal genético” e adentrando no “anormal cultural” da família do povo, pois segundo Ramos (1939), a cultura do negro era primitiva. Além disso, era a família do povo que necessitava de uma educação higienista.

Assim, na visão do médico alagoano, só há espaço para uma infância, a qual é objeto dos sonhos políticos. A criança é “doente de espírito”, imoral, desviante, que precisa ser moldada através dos preceitos da higiene mental para controlar os instintos. Desse modo, envolve uma visão adultocêntrica que cria discursos de dominação

que no campo discursivo e prático colaborou para relações hierárquicas e de poder, ou seja, com formas de colonização.

Longe de finalizar a discussão este diálogo nos possibilita refletir sobre os discursos históricos não como mero acontecimento absoluto, mas que envolve uma imagem de verdade na construção do outro com estratégias de dominação e submissão. Por isso, a necessidade de revisitar a história e trazê-la um novo olhar, pois deixa vestígios para ser interpretada. Nisso, é possível desconstruir essencialismos que promovem imagens distorcidas sobre os povos, sujeitos e infâncias.

Este estudo nos possibilita pensar que um conceito de infância foi posto como falta e negação, no pensamento pedagógico de Arthur Ramos. Refletir sobre isso, nos permite desconstruir essa visão que nos foi imposta e que ainda se faz presente na atualidade, e defender que todos são detentores de saber e poder, entre elas, a infância. Assim existem infâncias e de que elas podem ocupar vários lugares, como de sujeito, de criação, de uma nova possibilidade de existência, de transformação, de resistência.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AVELINO, Nildo. **Governamentalidade e democracia liberal**: novas abordagens em teoria política. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 5, p. 81-107, jan./jul. 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CAPONI, Sandra. **Loucos e degenerados**: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

DERRIDA, Jacques. **De l'hospitalité. Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida répondre.** Paris: Calmann-Lévy, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica.** Rio de Janeiro: Forense, 1994.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996b.

\_\_\_\_\_. **História da loucura na Idade Clássica.** Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOHAN, O. Walter. **Infancia y Filosofía.** (Colección Pregunto, dialogo, aprendo) 2009.

RAMOS, Arthur. **A criança problema: a higiene mental na escola primária (1939a).** Rio de Janeiro. Casa do Estudante do Brasil, 1954.

\_\_\_\_\_. **Saúde do espírito: higiene mental (1939b).** 7. ed. Rio de Janeiro: Serviço de Nacional de Educação Sanitária, 1958.

\_\_\_\_\_. **A vida da criança no lar.** Jornal de Alagoas, Maceió, ano 32, n. 43, p. 7, 23 jul. 1939d.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005. SEIXAS, Paulo Castro. **Higienismo: textos que fizeram cidade.** In: PATIN, Isabel (Org.). Literatura e medicina. ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE CIÊNCIA E CULTURAS, 1., 2005, Porto. Porto: Fundação Fernando Pessoa, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corçini. **Inclusão e governamentalidade.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.947-963. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso em: 20 set 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.009)

## **POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA: TECENDO MEMÓRIAS DAS CAROLINAS NO QUARTO DE DESPEJO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Francisca Márcia Costa de Souza

Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, e-mail: francisca.souza@ifma.edu.br.

### **RESUMO**

Carolina Maria de Jesus estreou, em 1960, na cena literária brasileira com o meteórico livro Quarto de Despejo. Com a percepção aguçada sobre as estruturas de opressão e racismo que constituíam e seguem constituindo a reificação das mulheres pretas em um contexto reiterado de conquista e dominação, passados sessenta anos da estreia de seu Magnum Opus, o mesmo ecoou potente entre estudantes, professores e a comunidade externa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma), através da peça teatral Carolinas no Quarto de Despejo, que ficou em cartaz na Instituição entre 2017 e 2020. Neste sentido, o objeto deste estudo é a peça teatral escolar “Quarto de Despejo”, escrita com o afã de remover a trava de silenciamento que caíra sobre Carolina Maria de Jesus e sua obra-prima, a peça almejou evidenciar o racismo e as múltiplas formas de discriminação presentes na escola. Além disso, objetivamos com a peça organizar estratégias antirracistas e produzir argumentos face à permanente disputa no campo das questões de gênero na escola. Metodologicamente, esta pesquisa básica, de objetivo exploratório e de abordagem qualitativa atravessa os meandros do lembrar, do esquecer e do silenciar, que são próprios da memória, baseando-se em teóricas como Angela Davis (2016), Conceição Evaristo (2020; 2005), Djamilia Ribeiro (2017), Ecléa

Bosi (1994), Germana Sousa (2012), Jéssica Dias (2008), Rafaella Fernandes (2019) e Sueli Carneiro (2003). Neste aspecto, as hierarquias de gênero e raça denunciadas no diário de Carolina foram desamordaçadas pelas personagens da peça “Carolinas”, no plural: a “Escritora”, a “Mãe”, a “Militante” e a “Trabalhadora”, encenadas por aprendentes do Ifma. Pretensiosamente, a “Carolina Mãe” é encenada por um menino branco, que simboliza a opressão que os pretos sofreram em seu processo de escravização nas Américas. Em decorrência disso, como resultados preliminares, evidenciamos as múltiplas violências de gênero que até hoje escritoras pretas sofrem, como o amordaçamento literário, a título de ilustração; o silenciamento sobre raça e gênero na escola. Concluímos que infelizmente ainda não são suficientemente conhecidas as escritoras pretas brasileiras e que as questões de gênero que atravessam a luta antirracista são igualmente ainda deslegitimadas na escola, impondo-nos, como educadoras e educadores, o trabalho de friccionar a perspectiva dos feminismos pluraes nos quais o gênero se apresenta reluzente como variável teórica oportuna.

**Palavras-chave:** Escola Antirracista, Memória, Questões de Gênero, Carolina Maria de Jesus, Quarto de Despejo.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.010)

## MARIA LACERDA DE MOURA (1887-1945): NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO, FEMINISMO E SOCIEDADE

Denise Cristina Ferreira

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar o pensamento social de Maria Lacerda de Moura (1887-1945). Nascida em Minas Gerais, foi professora, escritora e militante do movimento operário. Analiso seu pensamento a partir de fontes primárias e secundárias. Das diversas obras publicadas pela autora, escolhi para análise “Lições de Pedagogia” (1925), por ser, dentre seus livros, o que trata do tema educação. A autora participou de um período de efervescência política, social e econômica no Brasil. Suas reflexões se inserem num campo multidisciplinar perpassando diversos campos de saberes. Dentre uma variedade de conhecimentos a autora fala da educação a partir da sociologia, antropologia, filosofia, anatomia, biologia, geografia, política, entre outros. Essa escritora “desconhecida” nos meios acadêmicos contemporâneos nos ajuda a compreender sob outra visão, aspectos de uma época. Analisar seu pensamento sobre educação é importante por nos fazer refletir sobre questões atuais. Temas relacionados ao educador, educando, família e sociedade, são discutidos pela mesma, dentro de um campo relacional, que tem haver com a formação do indivíduo. Pesquisar o pensamento de Maria Lacerda de Moura foi desafiante e ao mesmo tempo instigante, no que se refere à contribuição de um tratado sociológico para as discussões sobre educação.

**Palavras-chave:** Educação; Sociedade; Feminismo; Anarquismo.

## INTRODUÇÃO

O Brasil em inícios do século XX atravessava inúmeras mudanças políticas sociais e econômicas que alterava todos os âmbitos da sociedade. O fim da abolição e o surgimento da República colocavam o país frente a inúmeras mudanças, dentre elas podemos pensar sobre o papel da educação neste período. Uma vez que, a educação neste período era de exclusividade das classes mais favorecidas. Durante este período surgiram muitos educadores e pensadores preocupados com a educação no Brasil.

Dentre vários nomes importantes iremos apresentar a figura de Maria Lacerda de Moura (1887-1945), como uma escritora e militante importante para a época e que mercê visibilidade na história da educação. Foi primeiramente, foi filha, irmã, professora e militante contribuinte da imprensa e do movimento operário no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Nasceu em Manhuaçu e aos 4 anos, pai, mãe, irmã e irmão, transferiram-se para morar em Barbacena - Minas Gerais, onde seu pai conseguiu um cargo de oficial no cartório e sua mãe fazia doces para vender. A escolarização de Maria Lacerda de Moura começou pela escola de freiras do asilo da cidade. Aos 12 anos, foi matriculada na escola Normal Municipal de Barbacena. Aos 21 anos casou-se com Carlos Ferreira Moura, mas não teve filhos, por ser estéril. Atuava como professora. Aos 25 anos adotou um sobrinho chamado de Jair e também Carminda, uma órfã carente e aos 31 anos lança "Em torno da Educação"<sup>1</sup>, entre crônicas e conferências e aos seus 34 anos marca sua saída de Barbacena para São Paulo (LEITE, 1984, p. 04). A mudança para São Paulo a inseriu em movimentos feministas e outras associações. Em seguida, colaborou com uma revista chamada Renascença (1923) de São Paulo. Enfim, dos seus 34 anos até os 58 anos, quando vem a falecer, sua atuação foi precisa e muito requerida por intelectuais e movimentos da época. Sua última fase representou o período de maior contribuição intelectual, se colocando diante de diversos temas sociais. Enfrentou governos autoritários e repressivos, como foi o período da Era Vargas (1934-1937) mais efetivamente.

1 Esse foi o único livro não visitado, por não ter o encontrado.

Suas reflexões trazem uma importante contribuição para a contemporaneidade, como veremos no decorrer desse estudo (JOMINI, 1990). A constituição da sua escrita perpassa os mais variados campos de saberes. Seu pensamento ajuda a compreender uma época com um posicionamento divergente da intelectualidade oficial do período. Maria Lacerda de Moura viveu num período político marcado por adversidades sociais, principalmente, para a mulher, para as classes trabalhadoras e enfim para àqueles contrários à política autoritária da época. Um período marcado por preconceitos e autoritarismos surge uma figura feminina como Maria Lacerda de Moura imersa no contexto social de turbulências. De forma audaciosa e destemida apresentou sua indignação na intenção de despertar a sociedade e a mulher de um “sono letárgico” (MOURA, 1919, p.24). Esse termo foi usado pela autora como uma inquietação para deslocar a sociedade por melhores condições de vida. Mais adiante, será mencionada a importância de se estudar o pensamento social de uma escritora como Maria Lacerda de Moura, com ênfase às suas particularidades e à sua contribuição para a nossa contemporaneidade. Diante de várias obras da autora a que nos referimos neste trabalho de forma enfática para a contribuição em relação as práticas educativas é *Lições de Pedagogia*, uma vez que se trata uma das suas obras mais importantes quanto a análise de uma educação pedagógica. Por isso, a questão norteadora deste trabalho foi: qual a contribuição da educação pedagógica proposta por Maria Lacerda de Moura no Brasil em inícios do século XX? Diante disto procuramos responder tal indagação a partir do pensamento da autora. Tendo como objetivo geral apresentar reflexões acerca das lições de pedagogia proposta pela professora, escritora mineira Maria Lacerda de Moura (1887-1945). Tendo em vista alguns específicos como: Analisar as propostas educativas; compreender a postura do professor-pedagogo; entender de que modo ela propõe os conteúdos. Este trabalho é relevante, pois trata-se de um pensamento social inquietante de grande projeção política e social na época, mas que ainda parece desconhecida nos meios historiográficos e acadêmicos. Conhecer a educação do Brasil a partir de uma leitura não oficial é importante, pois nos ajuda a repensar nossas práticas educativas a partir de outro olhar.

Contudo, essa pesquisa foi conduzida pela vontade de identificar e fazer emergir o pensamento social de Maria Lacerda de Moura, no que tange à esfera da sociedade e da educação no Brasil no período já mencionado. A importância aqui é apresentar sua contribuição reflexiva e atuante sobre a sociedade e a educação diante dos problemas sociais. Uma vez que, a importância de se estudar uma obra literária é o fato de dar visibilidade a visão de mundo, das construções teóricas e das opiniões políticas que um escritor elabora nas suas obras. Além do mais, dar ênfase a pensamento que ou ficaram esquecidos, ou foram relegados pelo tempo.

## METODOLOGIA

Segundo Gonçalves e Silva (2001) é evidente que são várias as dificuldades para construir uma bibliografia sem lacunas. No entanto, procuramos traçar um caminho que nos ajudou a compor um pensamento social que foi fundamental para a formação da sociedade brasileira. Maria Lacerda de Moura, como mulher anarquista, escritora e que trabalhou junto ao movimento operário nos deixou um legado fundamental e que merece ser estudado. Das diversas obras publicadas, encontramos artigos de jornais (às vezes assinado), conferências, livros, traduções e entre outros. Sendo elas: Renovação (1919); A fraternidade e a escola (1922); A mulher hodierna e o seu papel na sociedade (1923); A mulher é uma degenerada? (1924); Lições da Pedagogia (1925); Religião do amor e da beleza (1926); De Amundsen a Del Prete (1928); Civilização, tronco de escravos (1931); Amai-vos e não vos multipliqueis (1932); Serviço militar obrigatório para a mulher? Recuso-me? (1933); Han Ryner e o amor no plural (1933); Clero e Fascismo; horda de embrutecedores (1933); Fascismo? filho dileto da Igreja e do Capital (1933); O Silêncio (1944); entre outros.

Este trabalho foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica que contou com análise minuciosa de literaturas primárias e secundárias sobre o pensamento da autora. É importante entender que o autor de uma criação literária é um sujeito coletivo, há a necessidade de o sociólogo captar as condições significativas desse processo sócio-histórico apresentado em romances ou outras peças literárias. Para Candido (1967), o autor ou artista deve agir da seguinte

forma: “[...] o artista sob o impulso de uma necessidade interior, usa certas formas e a síntese resultante age sobre o meio (CANDIDO, 1967, p.25). Nesse sentido, as obras literárias e a postura do escritor ao formular a ideia vinculada a visões de mundo constroem coletivamente exercendo a função de intelectuais perante a sociedade. Segundo Santos (2008), para pensarmos na leitura de uma obra literária é preciso pensar em três questões fundamentais: a estrutura social (a relação entre obra e realidade), a influência dos valores culturais; gênero literário e as tendências artísticas suas normas e leis internas; O autor – a posição constituída pelo artista implica no valor dado ao seu imaginário. Estas três condições seriam fundamentais para o conhecimento das relações estabelecidas entre os indivíduos (SANTOS, 2008, p. 08). Pensar a sociedade a partir da análise da literatura nos permite apreender um universo multidisciplinar que enriquece nossa formação intelectual.

Além disso, foram utilizados artigos científicos, recortes de jornais da época que foram fotocopiados nos arquivos de Edgart Leuenroth na Unicamp em São Paulo. Este trabalho, ainda contou, com um conjunto de obras, selecionadas entre artigos e conferências sobre a educação através do pensamento da Maria Lacerda de Moura, sem deixar de levar em consideração outros temas importantes. Foi realizado também um levantamento bibliográfico sobre sua trajetória política e intelectual. Uma obras estudadas se refere a uma das pesquisadoras de maior notabilidade sobre Maria Lacerda de Moura até o presente momento a Miriam Lifchitz Moreira Leite, com sua tese de doutorado “Outra Face do Feminismo: Maria Lacerda de Moura (1984). Em sua tese, Leite (1984) registra o levantamento de dados sobre vida e obra da autora. Realizado através da análise da documentação oficial e pessoal, incluindo registros da imprensa operária de São Paulo, Rio de Janeiro e Barbacena. Além desses, foram usados depoimentos de pessoas que conviveram com a autora.

A compilação de Leite (1984) está organizada num acervo documental incluindo cartas pessoais, produção jornalística, apontamentos, referências impressas e depoimentos escritos e gravados, e foram todos entregues ao CEDEM (Centro de documentação e memória da UNESP).

O processo de recuperação das lutas de Maria Lacerda de Moura com o contexto social e político em que viveu passa por mediações de tradição oral, de preconceitos sociais e religiosos, de hierarquização de saber e poder mal reconhecidos, de história do cotidiano e da mulher, e de mitificação da ciência ou da política partidária (LEITE, 1984, p. VI).

Nessa citação, Leite (1984) enfatiza o pensamento da autora atravessado por mediações referentes a uma época marcada por preconceitos sociais. Diante dessa consideração, notamos já a audácia de Maria Lacerda de Moura em resistir aos aspectos autoritários da época

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### ANÁLISE DO PENSAMENTO SOCIAL DE MARIA LACERDA DE MOURA

Nesse momento são analisados e categorizados ordem cronológica alguns livros e conferências proferidas e publicadas por Maria Lacerda de Moura. Seu primeiro livro publicado em 1918 foi Em torno da educação que não foi analisado por falta de acesso ao arquivo. Nesse sentido foi considerado-se as análises a partir de uma sistematização das seguintes edições: Renovação, Porque Vence o Porvir? (Conferência) publicadas em 1919; A Fraternidade e a Escola (conferência); A mulher e a Maçonaria (conferência) publicadas em 1922; A Mulher Hodierna e o Seu Papel na Sociedade atual (conferência) de 1923; A Mulher é uma Degenerada de 1924; Lições de Pedagogia de 1925; Religião do Amor e da Beleza de 1926; De Amundesen a Del Prete de 1928; Civilização Tronco De Escravos; Clero e Estado publicado em 1931; Serviço Obrigatório Militar Para Mulher? Recuso-me! Denuncio! De 1933.

Os livros analisados fazem parte de algumas de suas publicações escritas intensamente durante o início do século XX. Nesse momento a sociedade brasileira passava por bruscas transformações sociais, políticas e econômicas. De acordo com as mudanças enfrentadas pela sociedade, a intensidade do pensamento da autora vai se acentuando. Seu pensamento social se instaura em

oposição à sociedade patriarcal marcada pelo preconceito e autoritarismo. Demonstrava a autora uma preocupação em denunciar os problemas sociais. Sendo assim expôs seu ideal humanitário criticando as mazelas sociais. Com uma escrita peculiar, elaborou suas análises sem estabelecer uma primazia de classe.

## RENOVAÇÃO

Este livro apresentou reflexões iniciais, sobre algumas críticas a questões sociais elaboradas pela autora. Tendo em vista que este livro foi escrito num momento de mudanças profundas na sociabilidade humana e de intensas repressões, inclusive para a mulher. Os reflexos de uma sociedade moderna, chegava ao Brasil, com maior intensidade. É por meio dessas mudanças que a autora vai tecendo suas críticas, como exemplo disso, ela se recusa ao uso do cinematógrafo, como um dos instrumentos que acabavam reforçando os valores impostos por uma parte da sociedade estabelecida. Além desse tema, a autora refletiu sobre a condição feminina da mulher trabalhadora ou operária no Brasil, sem deixar de também mencionar a nível internacional a luta das mulheres e também a busca por sua emancipação social. Já que a sociedade criticada pela autora, tinha no patriarcado, sua principal recusa. A insistência da autora era sempre na tentativa de despertar a mulher da condição letargia na sociedade. Para a mulher conseguir essa emancipação, segundo Maria Lacerda de Moura, a educação seria o principal caminho de luta, persistência e insistência para sua emancipação social. Como fundamentação para seu pensamento ela faz referência a vários pensadores como: Platão, Spencer, Tolstoi, Kropotkin, Maria Montessori, Ferrer, entre outros. A partir disso afirma sobre a mulher,

A mulher poderia influir muitíssimo para que as condições do proletariado se modificassem, para que os meios higiênicos robustecem o corpo e a inteligência, e a instrução sólida lhe fosse ministrada a fim de fazer desaparecer, o mais rapidamente possível, essa desigualdade social (MOURA, 1919, p.144).

Esse é um dos seus primeiros livros em que a autora abordou temas sobre: educação, religião, filosofia, política, pedagogia e

outros. Em especial seu direcionamento é para as mulheres, com uma crítica veemente a uma sociedade passiva e omissa a submissão feminina. Moura (1919), se refere a mulher como um ser imóvel, acomodada aos valores patriarcais e religiosos, trata-se de uma ignorância desmedida. A falta do cuidado com a educação, já que a solidariedade, segundo ela, é um valor fundamental para se alcançar um bem comum. Sendo assim, apontou também duras críticas as chamadas mazelas sociais como: álcool, tabaco, doenças sociais, na intenção de demonstrar que essas questões afetam a sociedade. Por fim, as críticas da autora estavam fundamentadas em denunciar uma sociedade autoritária.

## **PORQUE VENCE O PORVIR?**

Trata-se do texto de uma conferência proferida em 1919, o tema lhe foi sugerido pelos operários. Sua escrita, neste texto, e em outros tem uma performance coloquial, e apresenta um misto de saberes história, filosofia, política, antropologia, poesia e mitologia. Esse posicionamento da autora procura demonstrar uma perspectiva multidisciplinar ao abordar suas temáticas. Ainda cabe mencionar seu pensamento como baseado em um misticismo envolvendo a espiritualidade, a arte, a poesia e a filosofia.

Neste opúsculo a autora propõe uma ruptura com a sociedade autoritária. Dando ênfase ao operariado no seu cotidiano, a fim de despertá-lo para sua emancipação social. Demonstra nesse sentido sua visão como base para seu texto proferido. A autora relaciona libertação social do operariado com educação. Assinalou a escravidão da ignorância do operariado para a consolidação da ambição de alguns. Esse momento é marcado pela crítica à exploração ao operário. E pela posição de uma sociedade em plena letargia perante aos problemas sociais do operariado.

Tal crítica evidencia a sociedade para os problemas da classe operária. Propôs um rompimento imediato com os costumes tradicionais hierarquizados. Neste processo a educação ocupa lugar importante tanto para classe operária como para humanidade. Com esse texto a autora considera a sociedade estando em constante transformação. “E vence o porvir porque o ideal novo rompe sem que tenhamos tempo de obstar à sua marcha evolutiva. Vence

porque o operariado se levanta entoando avante o cântico máximo da liberdade” (MOURA, 1919, p. 19-20).

## A FRATERNIDADE E A ESCOLA

Trata-se de outra conferência proferida em 1919. O texto adota como base as ideais inspiradas no tema da revolução francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Assim o embasamento da autora partindo da inspiração das grandes revoluções. Refletiu nesse momento sobre a fraternidade humana rompendo com a escola oficial. A escola oficial é apresentada como dogmática, não estimula o pensamento crítico, permite a difusão do preconceito e inculca valores conservadores. Apresentando a educação autoritária como responsável pelo atraso da sociedade.

Nessa crítica, a autora propôs uma mudança para sociedade baseada na transformação radical da educação. Um dos pontos em comum dos livros analisados até o momento revela sua preocupação com a educação. Nas suas reflexões a educação ocupa um espaço significativo como precursor da transformação social. “Só a educação remodelada poderá operar esse fenômeno, acumulando heranças, pacientemente para legado mental de novas gerações” (MOURA, 1922, p. 22).

O pensamento de Maria Lacerda de Moura se modifica de acordo com os temas abordados nos acontecimentos em cada momento histórico caracteriza escola oficial como preconceituosa. Nesta altura a autora se desprende do nacionalismo ao criticar este aspecto da escola oficial. Com tais críticas tenta despertar, contagiar a sociedade para os problemas da vida social. Deste modo, a autora lança a ideia do rompimento com o tradicional na intenção de deslocar as mentalidades com suas críticas. A visão da Maria Lacerda de Moura, nesse livro é de uma renovação social na luta por um bem comum.

## A MULHER E A MAÇONARIA

Conferência proferida em 1922 trata-se de uma apresentação de impacto por abordar um tema proibido à mulher. Maria Lacerda de Moura com sua personalidade forte elaborou um estudo sobre

o papel da mulher na maçonaria. Nessa conferência a autora inicia com um recorte histórico envolvendo períodos da maçonaria. Resgatou o papel da maçonaria como desconhecida ou incompreendida pela sociedade. Evidenciou a importância da figura feminina na maçonaria.

Os temas propostos ao debate nessa conferência envolvem a maçonaria, a mulher e a criança. A convite de uma loja maçônica Maria Lacerda de Moura, elaborou seu estudo centrando a contribuição da mulher. Revelou a figura da mulher como contribuinte na formação da maçonaria. Seu pensamento tem por finalidade provocar as pessoas com um tema intenso e inaceitável à mulher. “Uma mulher cujo espírito se elevou às culminâncias da dor universal, não reivindica para si, não olha o número limitado das mulheres capazes de subir ao parlamento ou defender um direito; sua concepção é mais é mais ampla, suas aspirações voam mais alto” (MOURA, 1922, p. 32).

## A MULHER HODIERNA E O SEU PAPEL NA SOCIEDADE ACTUAL

Trata-se ainda de uma conferência proferida numa associação proletária em 1923. Esta conferência aborda a mulher como agente transformadora da sociedade, tendo como ponto central o despertar da figura feminina da sua condição de submissão as normas e dogmas da igreja e do lar. A intenção do texto é insistir numa conscientização por parte da mulher em relação aos seus direitos. Sendo assim, a autora não exclui a contribuição do homem nesse processo, uma vez que, este tem uma parcela fundamental de influência na evolução da mulher.

Em contrapartida afirma a autora em relação as mulheres da classe média, “Não sabem o que é sentimento profundo, não conhecem as necessidades prementes, os seus corações não estalam de dor na luta pela vida, no trabalho obrigatório” (MOURA, 1923, p. 10). A partir desta colocação a Maria Lacerda de Moura menciona as mulheres da classe média, como mulheres de ideias vagas, sem sentido quando estas se mantêm apáticas aos inúmeros problemas da sociedade. A autora ainda aponta para a falta de compromisso dessas mulheres em relação as dificuldades e

submissões enfrentadas por elas na sociedade da época, principalmente em relação ao operariado.

## A MULHER É UMA DEGENERADA

Esse Livro foi publicado em 1924 e representa significativas alterações no pensamento da autora. Nesse momento a elite intelectual brasileira ocupava um espaço central na propagação de seus ideais. É nesse contexto que Maria Lacerda de Moura se coloca de maneira contundente ao recusar o determinismo biológico e o capitalismo. Na tentativa de problematizar o racismo a autora envolveu a poesia, política, filosofia, sociologia, biologia e antropologia como maneira de expor suas críticas.

É um livro contundente marcado pela sua aversão ao cientificismo, escrito como refutação as ideias de Miguel Bombarda. Este psiquiatra carioca escreveu suas teses lombrosianas no livro "A Epilepsia e as Pseudo Epilepsias". Nele o psiquiatra tenta provar através de exemplos pretensamente científicos que a mulher é biologicamente inferior ao homem. Na intenção de justificar a fragilidade e submissão da mulher na sociedade. Maria Lacerda de Moura evidencia a teoria de Miguel Bombarda como preconceituosa.

Desse modo a autora expõe sua indignação às teorias do psiquiatra positivista Miguel Bombarda. Na tentativa de despertar a mulher contra essas teorias difundidas por intelectuais preconceituosos. Acreditando no aspecto submisso e de imenso preconceito com a figura feminina. Tratou desse modo o cientificismo como estímulo a ignorância social. A proposta da autora está fundamentada na denúncia de uma ciência oficial pautada no preconceito. Sua visão de uma harmonia entre os gêneros humanos. Demonstrou nesse livro que os dois sexos se completam, a fim de trabalharem juntos para o bem universal.

É preciso abrir os olhos da mulher, embora mesmo ela nos queira mal por isso, vindo em nós intelectuais, talvez perigosas concorrentes [...] É preciso sonhar mais alto ainda e abranger todo o feminino no mesmo laço de igualdade social, no mesmo anseio para a fraternidade universal (MOURA, 1924, p.12).

Ainda nesse texto a autora recusa a ideia de raça. Sua reflexão está fundamentada não só em defesa da mulher, mas em relação também ao homem. Centrou suas críticas nas teorias insustentáveis e preconceituosas criadas pelo cientificismo. Como foi colocado no primeiro momento da pesquisa em relação a sua posição aos partidos. Nesse livro a autora manifesta seu distanciamento a partidos, delineando seu pensamento individualista. Sua posição crítica aos partidos está fundamentada na função que exercem inculcando valores e dividindo a sociedade em dominante a dominado.

## LIÇÕES DE PEDAGOGIA

Publicado em 1925 este livro apresenta o pensamento educacional de Maria Lacerda de Moura. Sua preocupação é mostrar os elementos essenciais da educação na formação da criança. Desse modo a autora propôs uma educação baseada na junção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sugeriu assim uma educação que integrasse a higiene mental, corporal unindo importantes ao desenvolvimento do indivíduo. A autora apresenta o papel do educador e a importância da educação no comportamento do indivíduo. Remetendo suas críticas a escola oficial mecanicista. Como precursora dos problemas na formação da sociedade. Nesse embate a autora dialoga com Platão, Aristóteles, com as concepções pedagógicas de Maria Montessori, Rousseau entre outros. "O educador terá de modificar, transformar, substituir qualidades más, inatas no indivíduo, colocando-o em condições de promover a sua autoeducação. Terá de auxiliá-lo à higiene, à medicina, à ginástica, a estética a ética" (MOURA, 1925, p. 38).

A proposta da autora está fundamentada numa educação liberal que respeite a individualidade. Apresentou nesse sentido críticas a educação oficializada como opressora ao processo de formação do indivíduo. A autora propõe uma educação integrada envolvendo: a higiene mental, o exercício físico. Desse modo o bom preparo na saúde para o desenvolvimento das atividades educativas. Enfatiza a educação por conta de importância na modelação do indivíduo. Apresentou dessa maneira a sociedade problemática como fruto de uma educação autoritária e preconceituosa. Como ciências auxiliares a pedagogia a autora enumera: psicologia,

sociologia, fisiologia, estética, higiene, pediatria, lógica, biologia entre outras. Dessa forma a autora expressa sua concepção pedagógico no sentido amplo, propondo a união desses ramos de saberes como contribuintes para a educação.

## RELIGIÃO DO AMOR E DA BELEZA

Publicado em 1926, este livro marca um momento conturbado da vida de Maria Lacerda de Moura. Seu pensamento reflete intensidades ao expressar seu grito de dor na intenção de uma nova escalada social. Com uma linguagem poética, filosófica, e metafórica a autora constitui seu pensamento. Assim a autora dedica esse livro as pessoas que compreendam seu entusiasmo. Suas críticas a figura feminina nesse livro estão relacionadas à passiva condição da mulher na sociedade. Dessa maneira a autora propõe a figura feminina o despertar para uma nova escalada da vida. Sua intenção é tocar os sentimentos e emoções das pessoas.

Quero provar que me não revolto, nem protesto contra a minha natureza de mulher: Sou mulher na mais ampla acepção da palavra. E a minha sensibilidade voa muito longe e visita os séculos adiante, procurando um ponto de apoio para descansar as asas do meu amplo instinto (MOURA, 1931, p. 05).

Dessa forma, a autora propôs a mulher refletir sobre o sentido da maternidade como um momento respeitável, consciente e fora da lei. A autora cita Isadora Duncan (1877-1927) nascida em São Francisco EUA queria um filho fruto da maternidade consciente. Ao admirar seu gesto a autora expressa o sentido da maternidade consciente como uma posição tomada pela mulher na intenção de gerar filhos desejados e não uma maternidade fruto do acaso ou das conveniências sociais. Suas críticas neste livro estão dirigidas às instituições como família, igreja, estado, casamento, formas de repressão ao indivíduo.

A autora luta por um ideal libertário fora das leis, exaltando a vida e todos os seres como plena forma de amor. Nesse livro a autora nega o antropocentrismo. Expondo seu ideal cósmico humanitário, na intenção de igualar todos os seres. O pensamento da

autora nesse texto propõe um rompimento com uma sociedade autoritária. Uma sociedade vinculada a exploração do homem, escravizada pelo econômico, amordaçada por uma igreja capitalista, pelo governo, pela educação oficial, pelo patriotismo excessivo. São essas as causas vistas pela autora como fonte de um regresso social. Como forma de provocar a sociedade à autora abordou nesse texto temas como: maternidade consciente, união fora da lei, amor livre, educação sexual, dissolução da família, coeducação. A autora aborda temas indiscutíveis para uma sociedade centrada no preconceito. Dessa forma sua intenção é provocar as mentalidades das pessoas.

## DE AMUNDESEN A DEL PRETE

Este livro é uma coletânea de artigos publicados na imprensa em 1928. É um livro composto por artigos em defesas e ataques a Maria Lacerda de Moura. Nesse momento o fascismo italiano se expandia com grande intensidade, atingindo o Brasil e outros países. Nesse contexto a autora expõe suas críticas ao fascismo utilizando como pretexto a figura de Del Prete. Tendo assim uma relação como o livro “A Mulher é uma Degenerada” quando a autora usa o pretexto das teses de Miguel Bombarda para criticar o cientificismo.

Como base para suas críticas a autora parte da figura de Del Prete um aviador italiano divulgador do fascismo baseado nos ideais sociais: religião, pátria e família. Sua morte foi culminante para divulgação do fascismo patriótico. Amundesen era um explorador Norueguês que, desapareceu em 1928 em algum lugar do oceano glacial ártico, quando participava do salvamento em uma expedição ao polo norte dirigida por Nobile.

Nesse sentido a autora expõe seu pensamento crítico em relação a repercussão da morte de Del Prete feita pela imprensa, transformando a imagem de Del Prete numa “caricatura do heroísmo”. A autora apresentava sua crítica a imprensa por propagar com a morte do indivíduo ideias fascistas. Dessa forma a autora assinalava suas críticas focalizando a figura de Del Prete pó ser um ícone de representação fascista.

E cristo, nem se lembrava de que os homens pudessem limitar o seu amor a um pedaço de terra e a certo número de criaturas. E não podia imaginar que esse limite das leis dos homens representa uma barreira de ódios, de cobiça, de vingança e da rapinagem. O amor de cristo de todas as fronteiras Cristo era humano (MOURA, 1928, p. 81).

Para a autora a morte de Amundesen deveria ser notada pela imprensa. Uma figura que marcava o oposto de Del Prete. Ao desaparecer no meio do oceano ártico em busca de Nobile. Segundo a autora o ato de Amundesen deveria ser propagado com muita intensidade. Sua morte significou um bem humanitário, um exemplo de solidariedade com o próximo. Dessa forma a autora conclui seu pensamento voltado para ideais humanísticos.

Por ter criticado a figura de Del Prete como propagandista do fascismo, numa morte nada heroica. A autora recebe da imprensa duras críticas em protesto a seus artigos. Numa entrevista com a autora o entrevistador apresenta sua imagem como: bruxa, satânica. Foi assim muito criticada por expor um pensamento contrário ao fascismo. Numa sociedade autoritarista e envolvida com o fascismo a autora demonstra seu intenso ideal na intenção de provocar as pessoas. Sua intenção não era atingir a figura de Del Prete, mas sim o modo como foi exposta sua morte em repercussão ao fascismo.

## CLERO E ESTADO

Publicado em 1931 este é um texto centrado no debate contra o fascismo, a igreja e o estado. A autora demonstrava como o clero e estado trabalham juntos no intuito de propagar o fascismo. Trata-se de um texto intenso por atingir a sociedade divulgando as facetas do clero com ideias fascistas. Neste período o clero exercia grande influência na sociedade.

A intenção de Maria Lacerda de Moura é mostrar o caráter tirânico e autoritário da igreja. Tem como objetivo inculcar nas mentes da sociedade uma concepção totalitária e fascista. Partindo de tais pressupostos é evidente, como o embate da autora estava travado a denunciar as forças dominantes.

Quando na minha pátria o clero se intromete nos negócios públicos e pretende dominar e tiranizar- devo protestar, devo resistir – em nome do livre pensamento em nome da consciência livre. Somos a ponte entre duas épocas. Somos o marco entre duas civilizações. O silêncio, agora é a conveniência (MOURA, 1931, p. 38).

Sua denúncia ao fascismo começa pelo texto de Amundesen a Del Prete e no Clero e Estado torna-se ainda mais contundente. Com essas convicções a autora sofre repressões e é bastante criticada. Pelas suas argumentações une o fascismo da Itália ao Brasil. Dando, assim um foco para a questão da sociedade como passiva a esse meio opressor fruto de tais junções.

## CIVILIZAÇÃO TRONCO DE ESCRAVOS

Publicado em 1931, este é um livro intenso na apresentação de crítica ao cientificismo. É o único exemplar deste período em defesa aos animais. Assim como a autora partiu de pretextos para evidenciar suas críticas, nos seus livros. Como em “De Amundesen a Del Prete”, e “A mulher é uma Degenerada”, nesse livro a autora foca as pesquisas científicas de Voronoff, um cientista centrado em experimentações com animais na busca de glândulas rejuvenescedora. “Cada descoberta científica é nova fonte conflitos internacionais, tudo concorrendo para liquidar mais depressa o gênero humano” (MOURA, 1931, p. 15). Dessa forma, a autora apresentava seu pensamento crítico em relação ao desenvolvimento da ciência a serviço da indústria, na intenção de mostrar à sociedade o cientificismo destruidor da humanidade, apresentando dessa maneira, o cientificismo como fonte de conflito entre os seres. Assim a autora problematizava os efeitos do cientificismo na sociedade, Citando: Guerras, competições, experimentos científicos, como fontes de diluição humana. Seu pensamento recusa os meios repressivos vividos pela sociedade.

Dessa maneira seu pensamento vai se constituir na intenção de deslocar as mentalidades a esses processos do cientificismo. Propondo as pessoas a junção do trabalho manual e intelectual. Criticando a modernização escravizada dos indivíduos, através do

capitalismo. Assim, a autora apresenta suas críticas a uma sociedade domesticada, vivendo em função do capitalismo. Numa educação domesticada oferecida pela: igreja, estado e família. Então, suas críticas nesse livro têm a finalidade de deslocar as mentalidades das pessoas. Na intenção de provocar as mentalidades a sua condição de existência. Com esse livro a autora marca sua recusa à ciência a serviço do capital, e defende os animais usados como cobaia aos experimentos científicos.

## SERVIÇO OBRIGATÓRIO MILITAR PARA MULHER? RECUSO-ME! DENUNCIO!

O último livro analisado foi publicado em 1933 por uma editora anarquista. O tema deste livro possui um pensamento intenso assinalando os problemas sociais da época. Neste contexto social o mundo participava de grandes transformações. As quais culminariam na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Dessa forma os países bélicos se preparavam para a guerra. Dessa maneira esse projeto de lei aparecia como forma de integrar os indivíduos nesse combate. Na intenção de denunciar os problemas da sociedade a autora propôs as pessoas um despertar para as verdadeiras intenções dessa lei fascista. Partiu desse projeto de lei, como recusa a constituição para assim criticar as mazelas sociais. Dessa forma, seu pensamento estava situado numa concepção fora da lei: recusava os direitos de Cidadania, O estado, a igreja, Patriotismo. Dessa maneira sua recusa à lei torna-se intensa. Ao denunciar que as leis servem como ponto para estabelecer as classes dominantes. Nesse sentido ataca a concepção fascista do estado, por tratar o indivíduo como material humano.

Ao refletir sobre o projeto de lei a autora tentava demonstrar as pessoas. A intenção desse projeto como instrumento fascista. E tudo pela pátria, pela região em favor do Estado. São críticas feitas pela autora na intenção de mover as mentalidades. A autora negava a condição feminina militarizada. Quando parte para o alistamento militar da mulher. Expôs desse modo, a mulher como criadora de vida para perpetuar a espécie, a maternidade, os cuidados com a criança. Assim, a mulher não deveria ser cúmplice ao

modelo constitucional de extermínio humano. Para a autora essa concepção de luta pela pátria influenciada pelo fascismo.

É uma concepção fascista ilusória. Assim, o real sentido da concepção fascista está baseado em interesses dominantes. Dessa forma, a autora expõe um pensamento antifascista, antipatriótico e anticlerical. Negando todas as formas que aprisionam o indivíduo. “Não podemos compactuar com o canibalismo desta sociedade de vampiros a sugar todo esforço humano e cuja preocupação absorvente é inventar meios e policiais de repressão a coragem heroica da resistência, e científico e emprega-los legalmente na técnica da maldade oficializada (MOURA, 1933, p. 20).

Portanto, o texto propôs uma recusa ao projeto constitucional. Como um ato de violência à sociedade. Desse modo sua denúncia está fundamentada na busca ao respeito a liberdade individual. Segundo a autora cooperar com essa lei, é ser cúmplice da destruição da vida humana. Dessa forma tenta provocar as pessoas a entender o sentido desse projeto de lei. Como mais uma faceta do estado para aprisionar as pessoas numa luta contra seu próximo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os livros de Maria Lacerda de Moura é preciso situar o período de suas publicações. Suas produções são marcadas pelo contexto histórico e social. São momentos impactantes abordando temas na intenção de provocar as mentalidades. É importante lembrar a sua intensa atuação nos períodos entre 1918 até 1945, ano de seu falecimento. Esse período era marcado pelo dogmatismo da igreja, e pelas vertentes totalitárias como: fascismo, nazismo, bolchevismo, entre outros. Que surgiam na Europa e se expandiam pelo mundo. Esses acontecimentos refletiam no Brasil nos primeiros passos da república. Em meio a tantos problemas sociais, crise econômica, guerras. A modernidade, junto ao cientificismo, acenava para novas descobertas modificando de um modo geral a humanidade.

Dentre os jornais operários que colaborou: O Culinário Paulista, A Patrulha Operária, A Plebe, A Lanterna, O Trabalhador Gráfico, entre outros. Contribuiu em revistas, como a Renascença em 1923. Na imprensa anarquista e em editoras como Opúsculo Libertário

em 1933. Dirigiu escolas, participou de comunidades agrárias, fundou a Liga Contra o Analfabetismo, onde lecionava gratuitamente. Maria Lacerda de Moura foi a primeira brasileira a expressar seu pensamento através do jornal, revista, e livros. Seus livros alcançaram o continente americano e europeu.

Pensando nesse recorte temporal numa sociedade autoritária, patriarcal, ficam evidentes as dificuldades enfrentadas por uma escritora mulher. A dificuldade em expressar seu pensamento numa sociedade preconceituosa. Não intimida a autora em divulgar com vigor sua oposição ao autoritarismo. Nesse sentido é cabível compreender a relação entre suas publicações e o momento histórico repressivo. Sua intenção era despertar a sociedade da letargia. Demonstrando nessa passividade a causa do regresso social. Desse modo, é importante considerar que seu pensamento a cada transformação social suas publicações adquirem mais intensidade. Sua indignação reflete a cada modificação sofrida pela sociedade.

A autora trata nos seus livros da figura feminina como primordial para a transformação e desenvolvimento sociedade. E para essa transformação acontecer seria preciso seu deslocamento rompendo com os preconceitos sociais. Fundamentou seu pensamento na liberdade humana, propondo dessa maneira um rompimento com aspectos que aprisionam o indivíduo. Dessa forma a autora rompeu com sua própria condição de vida, quando se separou de Carlos Moura aos 40 anos em 1927. Na intenção de torna-se livre para expor seu pensamento como mulher livre da constituição, numa a liberdade individual. Sua saída de Minas Gerais a São Paulo foi marcada por um período de luta de ideias, confrontos e questionamentos. Suas indagações refletiam num período de questionamentos. No primeiro instante da sua vida suas publicações marcaram ainda seu nacionalismo.

Mas, seu antinacionalíssimo vai sendo alterado de acordo com as influencias regimes totalitários e patrióticos. A recusa do seu nacionalismo torna-se contundente no livro De Amundesen a Del Prete. Quando sua denúncia focou a recusa ao fascismo patriótico de Del Prete numa visão ilusória passada a sociedade. E pensando desse modo sua aproximação ao anarquismo torna-se cada vez mais contundente. Compreendo assim, o pensamento da autora

como atenta aos problemas que afetavam a sociedade. De modo peculiar sua intenção era provocar as mentalidades de uma sociedade autoritária e preconceituosa.

Seu diálogo é composto por vários pensadores como Platão, Spencer, Rousseau, Tolstói, Kropotkin, Maria Montessori entre outros. Foi influenciada no Brasil por militantes anarquistas: Ângelo Guido, José Oiticica, Rodolfo Felipe, Osvaldo José Salgueiro, e Diamantino Augusto. Tais influências marcaram a flexibilidade de suas publicações. De um modo geral seus livros são bastante pactuantes a sociedade. Os temas e as discussões da autora causam transtornos. Seu pensamento vai de encontro com as normas da sociedade.

Suas expressões evidenciam vigor e atitude numa forma peculiar se distinguindo entre as demais publicações da época. Julga-se individualista no sentido de romper com a sociedade tradicional, partidos, constituição. Sua recusa aos ícones da modernidade como: cientificismo, cinematógrafo, a industrialização. Torna-se evidente sua indignação aos processos que tendem a prejudicar o desenvolvimento do indivíduo. A única publicação em defesa dos animais Civilização Tronco de Escravos. Mostra de maneira específica sua defesa a todos os seres negando as experiências científicas com animais. Apontou o prejuízo do avanço da ciência a serviço do capital, como fontes do regresso social.

Nesse sentido sua proposta está centrada na junção entre trabalho manual e intelectual como edificante ao ser humano. Sua discussão em torno da figura feminina estava marcada pela passiva condição que a mulher se encontra na sociedade. E para sair dessa condição a mulher deveria despertar para a educação. Assim partindo da educação a mulher poderia mudar os rumos da sociedade.

Como foi posto pela autora em seus livros, sua preocupação não era apontar um caminho a ser seguido. Mas propor um deslocamento nas mentalidades na perspectiva de um indivíduo consciente. Os temas dos seus livros acompanham o desenvolvimento da sociedade. Utilizando como pretexto temas causadores de impacto como forma de despertar a atenção e provocar as pessoas. Certos temas envolvendo nomes como: Bombarda, Voronoff; Amundesén, Del Prete, na intenção de chocar, provocar as pessoas da sua própria condição. Seu objetivo é deslocar a sociedade a uma atitude diante dos acontecimentos. Nas conferências em especial utilizava

uma linguagem coloquial, ou seja, do cotidiano das pessoas. Sua intenção era divulgar seu pensamento a todas as camadas sociais.

As críticas jorradas a sua produção lhe deixou ainda mais insatisfeita com o momento. Seu protesto em prol de uma visão livre de concepções mercenárias. Nesse embate muitos estavam contra a sua produção por achar uma ameaça ao sistema vigente.

Devido seu pensamento ser forte e divergente da época o sistema afasta a autora. No sentido de não ser uma decisão pessoal, mas seus caminhos vão se tornando precários e assim ela vai sendo obrigada a se distanciar da sociedade. A questão de seu isolamento trata -se das condições sociais que a fizeram se isolar. Ainda sua recusa ao antropocentrismo marca sua concepção de união a todos os seres no sentido de integrar o cosmo. Alegando dessa forma a humanidade no sentido único e buscando a harmonia de todos os seres.

Nesta perspectiva, as obras da autora refletem uma leitura multidisciplinar. São livros que utilizam os mais diversos campos de saberes. A autora remete ao campo da filosofia, antropologia, biologia, sociologia, pedagogia, anatomia, política e psicologia. São campos de estudo os quais embasam teoricamente o pensamento da autora. Sua atuação como escritora, atingiu grande repercussão seus livros eram esperados na Europa e no Brasil. Bem difundidos chegando a superar mais de 5.000 exemplares, como por exemplo, o livro *De Amundesen a Del Prete*. Uma leitura desprendida das pressões sociais da época e a construção do seu pensamento a cada livro tornam-se mais intensa.

Em relação às discussões sobre feminismo a autora toma uma peculiaridade. Ao falar da mulher se distingui das feministas da época. No sentido de não propor uma superioridade à mulher. Mas uma proposta de igualar os seres num sentido único, a um só objetivo. Propondo dessa forma uma reciprocidade entre o homem e a mulher como um dependendo do outro, ou seja, juntos para o bem universal da humanidade. Partiu de tais pressupostos a contribuição de seu pensamento é vasta no sentido de tratar temas peculiares. Demonstrou sua indignação, e revolta, numa inquietação aos acontecimentos.

E ainda sua visão estava volta para um progresso dependendo apenas das pessoas. Para esse progresso acontecer bastaria à

sociedade se colocar numa posição e buscar tal modificação social. Evidenciou sua recusa a qualquer junção a agrupamento social ou partido político. Transformou sua perspectiva numa forma livre, negando vínculos a partidos ou tipo de associação sem liberdade de expressão. Então sua rica e multifacetada convicção partiu da intenção de propalar suas indignações para desperta a sociedade. E dessa forma a autora vai de encontro com as normas pregadas a sociedade nessa época.

Pensando nas construções contemporâneas da academia. Nota uma visão antagonica entre a construção do seu pensamento e a atualidade. Seu pensamento se constitui de uma forma que estava fundamentada em vários campos de estudo. Trata-se de uma leitura rica por abranger muitos campos de saberes. Propondo a junção desses campos de estudo como, por exemplo, em Lições de Pedagogia na qual propôs a união entre ciência, arte e filosofia. Seus livros no particular pensamento possuem um vasto conhecimento. E poderiam ser adotadas no plano de curso das academias por proporcionar uma vasta visão, sociológica, filosófica e historicista. Com títulos que causam impacto a sociedade utilizando temas na intenção de mover o pensamento da sociedade.

Sua proposta não é inculcar valores particulares da sua ideia no pensamento das pessoas. Sua motivação está centrada na denúncia, utilizando meios intencionais para chocar a sociedade no despertar de novos ideais. E assim mover a sociedade para os deveres sócias da época como ponto primordial do seu pensamento. Despertar a sociedade passiva e adormecida com uso de diversos meios linguísticos de ideias intensas. Sua linguagem às vezes poética e revolucionaria demonstra um pensamento contundente. Quando nega sua participação em partidos, e se julga individualista sua intenção é demonstrar que a sociedade vivia aprisionada a parâmetros partidários e constitucionais. É nesta perspectiva que a autora vai sendo isolada pelas vertentes que os seus livros vão de encontro, e assim sua indignação chocava-se com a época.

Seu pensamento anti-moderno recusava: antropocentrismo, cientificismo, a vivisseção de animais, a cidade, ao determinismo biológico, a escola oficial, o capitalismo, a disjunção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Como precursora de uma

emancipação humana a autora propôs um rompimento com os aspectos da modernidade. Recusa uma ciência a serviço da industrialização.

Devido ao tempo previsto da pesquisa os livros analisados fazem parte de algumas publicações da autora. Em considerações finais a Maria Lacerda de Moura como uma figura contundente de expressão forte. Como mulher escritora rompe os parâmetros de uma sociedade autoritária e preconceituosa. Sua leitura humanística em busca de uma emancipação humana. Assim sendo, sua leitura personalizada se distinguiu das demais obras do seu tempo. Em particular seus livros transmitem vigor com peculiaridades envolvendo os mais diversos embates teóricos.

Portanto escreveu de modo impressionante como foi suas publicações, um exemplo de escritora que devia ser reconhecida no campo acadêmico. Sua posição revolucionária e contundente como contribuinte de um pensamento histórico, torna-se esquecida pelos contemporâneos. Um exemplo de mulher audaciosa, anticlerical, antifascista, anti-modernista. Propagou os problemas da sociedade de forma honesta, negando qualquer vínculo partidário. Sua expressão pessoal demonstrava as ebulições de uma mulher revoltada com a condição estabelecida. Na história da sociedade brasileira a contribuição de Maria Lacerda de Moura como escritora deixa um forte acervo. Mesmo não sendo conhecida seu pensamento é contundente em contribuição do progresso humanitário.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Moniz. **O ano vermelho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHACON, Vamireh. **Histórias das Idéias Socialistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano**. Volume III (1889-1930). Rio de Janeiro: Difel, 1978.

HOBBSAWN. **Revolucionários**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

HARDMAN, Francisco Foot. **Nem pátria, nem patrão: memória operária, cultura e literatura no Brasil**. 3 eds. Ver e ampl. São Paulo: Unesp, 2002.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **A outra face do feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Maria Lacerda de Moura**: uma feminista utópica. Santa Cruz do Sul: edumisc, 2005.

PEREIRA, Astrojildo. **Ensaio Histórico e políticos**. São Paulo: Alfa - Ômega, 1979.

PRADO, Antônio Armoni (org). **Libertários no Brasil-memória, lutas cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

RODRIGUES, Edgar. **Os libertários**. Rio de Janeiro: Associados, 1993.

SIMÃO, Azis. **Sindicato e Estado**. São Paulo: Dominus, 1966.

MOURA, Maria Lacerda de. **Renovação**. São Paulo: Teixeira, 1919.

MOURA, Maria Lacerda de. **Porque Vence o Porvir?** (Conferência). São Paulo: MG: Liga dos Homens do trabalho, 1919.

MOURA, Maria Lacerda de. **A Mulher e a Maçonaria**. (Conferência). São Paulo: Typ. Do Globo, 1922.

MOURA, Maria Lacerda de. **A Fraternidade e a Escola**. (Conferência). São Paulo: União dos trabalhadores Graphics, 1922.

MOURA, Maria Lacerda de. **A Mulher Hodierna e o seu Papel na Sociedade Atual e na Formação da Civilização futura**. (conferência). Santos: SP: Estado de São Paulo, 1923.

MOURA, Maria Lacerda de. **"A mulher é uma Degenerada"**. São Paulo: Typ. Paulista, 1924.

MOURA, Maria Lacerda de. **Lições de Pedagogia**. São Paulo: Paulista, 1925.

MOURA, Maria Lacerda de. **Religião do Amor e da Beleza**. São Paulo: Typ. Condor, 1926.

MOURA, Maria Lacerda de. **De Amundsen a de Prete**. São Paulo: Secção de Obras d' O Combate, 1928.

MOURA, Maria Lacerda de. **Clero e estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1931.

MOURA, Maria Lacerda de. **Civilização** – tronco de escravos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1931.

MOURA, Maria Lacerda de. **Serviço Obrigatório para Mulher? Recuso-me! Denuncio!** Santos, São Paulo: A sementeira, 1933.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.011)

## EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CABEDAL DAS FORÇAS ATIVISTA E ESCOLANOVISTA

### Patrícia dos Santos Costa de Oliveira

Pedagoga. Mestranda em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa Pedagogia da Diferença; faz parte do grupo do CNPq Educação, Filosofia e Multiplicidade pela Contemporaneidade, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino em Lauro de Freitas/BA. E-mail: pattideoliveira@hotmail.com; pscoliveira@ucs.br

### Luciana Figueredo Almeida

Pedagoga. Mestranda, pelo Mestrado Profissional em Educação, UNASP, Engenheiro Coelho, SP, Brasil. E-mail: lucianafialgo@gmail.com

## RESUMO

O presente artigo inscreve-se no cenário da educação integral, com recorte que focaliza o Brasil. Nesse sentido, analisou os movimentos das escolas novas e ativas na educação, a fim de compreender o que transcorre numa educação nativizada dos movimentos das escolas novas e ativas. Para tanto, apresenta na sua estrutura três momentos: fazer uma retomada de algumas das bases históricas teórico-filosóficas das escolanovistas e ativistas nos movimentos europeus e norte-americanos; abordar o movimento escolanovista no contexto brasileiro; e discorrer conceitualmente sobre a educação integral no Brasil, levantando seus embates. Consideramos que os movimentos ativistas e escolanovistas c à beira do século XX impulsionaram forças para a educação brasileira a partir do movimento escolanovista brasileiro na década de 30. Este estudo é de caráter bibliográfico, de natureza qualitativa, e consubstancia-se dentre outros autores em Cambi (1999), a fim de discutir sobre as escolas novas e ativas; Teixeira (1967) e Arroyo (2012) para pensar sobre a educação integral e seus

embates. As conclusões deste estudo apontam que as forças engendradas pela educação, desde a última década do século XIX ao século XX, atingiram e inspiram a educação integral nos tempos atuais, a qual é uma concepção de educação que aspira o desenvolver das dimensões do indivíduo que perpassam as camadas interrelacionadas que se referem não somente à cognição, mas à emoção, à subjetividade, à inteligibilidade, à sociabilidade, dentre outras, ao buscar reconhecer na totalidade e não em fragmentariedade. Por fim, precisou-se considerar que as pautas em torno da educação integral, ainda são pontuais e carregam ambiguidades e contradições no que tange à associação à proteção social, jornada ampliada e formação integral, requerendo efetivações de políticas públicas.

**Palavras-chave:** Escolas Novas. Ativismo. Manifesto dos Pioneiros. Educação Integral.

## INTRODUÇÃO

A educação é a potência capaz de transformar uma sociedade, eis que, há processos educativos, desde que existe a vida humana. Por conseguinte, é secular, a busca de inventivos educativos que atrelem a teoria e a prática, em busca de um melhor aprendizado e por maior capacidade transformadora.

Nesse pensar, adentra-se ao período histórico mais potente das transformações educativas. O período dos movimentos econômicos, sociais, políticos e culturais que tem a agitação das massas sociais e camponesas, a ascensão das mulheres ao trabalho e a força de intelectuais, ao considerar que são esclarecedores para entender a conjuntura da educação.

As forças dos movimentos escolanovista e ativista<sup>1</sup> constituíram-se no intercruzamento das ideologias, do instrumentalismo, da fluidez da ciência pedagógica, da renovação da escola, e nos tantos movimentos demarcados desde a última década do século XIX ao século XX, influenciando o ideário do movimento escolanovista ou escolanovismo<sup>2</sup> no Brasil, atingindo e inspirando a educação integral até os tempos atuais. Educação essa, que aspira o desenvolver das dimensões global do indivíduo, porém é uma educação desafiadora no que tange aos embates para seu cumprimento na educação pública ao longos dos tempos.

Adentrar nestes movimentos fazendo recorte para algumas das bases históricas teórico-filosófica foi imperioso para a pretensão da pesquisa, ao considerar que tais movimentos embora fora do Brasil, influenciaram o movimento renovador da educação, a ponto de figurar um cadebal de uma educação aliançada sobre a égide do educar para a democracia tecido desde a modernidade, na contramão da hegemonia passiva imputada ao indivíduo e arraigada na escola tradicional.

1 Escolanovista e ativista, são termos utilizados para se referir aos movimentos educacionais das escolas novas e escolas ativas europeus e norte-americanos, a beira do século XX.

2 Escolanovismo é um termo utilizado para se referir aos movimentos educacionais dos pioneiros da educação nova e comumente utilizado também o termo escolanovista, ou ainda movimento da escola nova, além de se referi aos progressitas da educação nova que pregaram a reconstrução educacional na década de 30 no Brasil.

Logo, a presente escrita consubstanciada dentre outros em Cambi (1999), Teixeira (1967) e Arroyo (2012), tentou dar conta de responder a seguinte problemática: o que transcorre numa educação nativizada dos movimentos das escolas novas e ativas? Para tanto, buscou-se analisar os movimentos das escolas novas e ativas na educação, desenvolvendo-se na estrutura em que retomou algumas das bases históricas teórico-filosófica das escolanovistas e ativistas nos movimentos europeus e norte-americanos; abordou o movimento do escolanovista no contexto brasileiro; e discorreu conceitualmente sobre a educação integral no Brasil, de modo a levantar reflexão sobre seus embates.

Por fim, espera-se que a presente escrita, mesmo possuindo deixar lacunas em virtude da amplitude da matéria, mas observado as intenções da pesquisa e o cuidado para com o entendimento do leitor sobre o tom das narrativas, possa oportunizar embasamento da educação integral aos operadores da educação, a comunidade acadêmica, e a todos que se preocupam com a educação pública com fito de se aprofundar nessa literatura.

## **METODOLOGIA**

Com efeito, empregou-se a metodologia para tornar o caminhar mais factível aos fins almejados deste estudo foi o levantamento bibliográfico sobre a temática educação integral. Essa, que está concatenada aos estudos ocorridos no decorrer dos estudos do Curso de Mestrado em Educação.

Nesse sentido pôde-se classificar a presente escrita como uma pesquisa bibliográfica, cuja abordagem é a qualitativa, e que em sua construção seguiu algumas vias como: o levantamento de referências bibliográficas para esclarecer acerca da matéria em consonância a questão de partida, por assim dizer a problemática, e aos objetivos, de maneira crítica e científica; e a busca de experiências de educação integral enquanto práticas de sensibilidade político-pedagógica desenvolvidas na educação básica pública do Brasil desde da década de 20.

Salienta-se que a revisão bibliográfica se materializa como meio que permite identificar documentos impressos ou registrados em materiais formados por elementos fundamentais e

complementares. Assim, a revisão bibliográfica atua como uma revisão de pesquisas e debates de autores sobre determinado assunto, favorecendo as teorias para a elaboração de um estudo, sendo caracterizada por uma meticulosa análise de publicações correntes na área do conhecimento específico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### AS FORÇAS DA EDUCAÇÃO ATIVISTA E DA ESCOLANOVISTA

O período da crise que abeirou o século XX, adentrou ao período histórico mais potente das transformações educativas. O dos movimentos econômicos, sociais, políticos e culturais que teve a agitação das massas sociais e camponesas, a ascensão das mulheres ao trabalho e a força de novos intelectuais XX, trazendo para escola, processos transformadores em que se fundiu às massas, advogou-se à ideologias educacionais, fluiu-se à ciência pedagógica e gradativamente a escola se posicionou no centro da sociedade moderna, sendo ainda tocada pela influência do iluminismo para promessas do progresso em que se preconizou domínio da razão, igualdade e libertação numa tendência mais democrática, incumbindo ao Estado o dever de assumi-la. Nesse processo, o movimento renovador ativista e escolas novas, que se conceberam no intercruzamento do instrumentalismo, do pragmatismo, da renovação da escola, e nos tantos movimentos demarcados desde a última década do século XIX ao século XX, figuram potente voz no sentido vivo e ativo da escola, sendo:

[...] voz da pedagogia novecentista, pelo menos até os anos 50, e alimentou toda uma série de posições que deixaram sua marca na escola contemporânea e na pedagogia atual. Além disso, foi um movimento internacional, embora sobretudo europeu e norte-americano, que teve vastíssima influência nas práticas cotidianas da educação, especialmente escolar, uma continuidade de desenvolvimento pelo menos cinquenta anos. Enfim, realizou uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve

preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular. (CAMBI, 1999, p. 513)

Trata-se, de um movimento renovador que rompe com o obsoleto, com educação escolar livresca, disciplinar, verbalista e desprovida da interação entre prática e teoria. Acompanha o percurso pedagógico, organizativo e institucional em todo mundo. Notadamente, esse movimento revelou-se na pedagogia, experiências inspiradas em princípios formativos divergentes dos vigentes, e em experiências voltadas para inovar o papel escolar e o perfil educativo elitista, tanto no campo da psicologia quanto no movimento de emancipação das massas populares. Tornou-se inovador o perfil educacional ativista para a sociedade moderna, aquele que requer alicerçar-se em assuntos como: o puericentrismo, o fazer, a motivação, e o estudo de ambiente em que preza pelo reconhecimento do papel básico e dinâmico do indivíduo, numa interação com a matéria em estudo de forma que a aprendizagem real e funcional estejam atreladas ao desejo autêntico deste indivíduo e ao mesmo tempo do estudo do meio, eis que o concreto como realidade agencia experiência e a sociabilização, deste, propiciando o desenvolvimento autônomo, de forma a reparar distintas maneiras severas e ríspidas de relacionar, sobrepondo a liberdade nas relações da vida. (CAMBI, 1999)

Nesse percurso, as escolas novas, embora emergiram como insulados experimentos voltados a condições excepcionais de educadores, por reverberação instantânea propiciaram pesquisas na área educativa, a fim de mudar a escola, mas, não somente na vertente organizativa e institucional, como na vertente formativa e cultural. Com difusão predominantemente na Europa Ocidental e Estados Unidos, as escolas novas, projetaram na escola profundas mudanças à aprendizagem. A tendência do cenário da escola passou a ser em contato com ambiente externo, mais distanciada do espaço da grande cidade e mediante não somente atividades cognitivas, mas principalmente de manipulação da matéria, observado o desenvolvimento global da criança, de forma que saber e fazer se revezem, forjando, portanto, um ideal comum de educação ou escola ativa. (Cambi, 1999) O supracitado autor relata que as escolas novas também são:

[...] voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha (CAMBI, 1999, p. 515).

Em verdade, observou-se que os ideais individualistas são verdadeira liberdade, eis que, se pauta na lógica individualizante imbuída na autonomia e escolha do sujeito, para uma escola mais assertiva na sociedade. O movimento dessas escolas novas, caminharam em direção a uma escola mais assertiva à sociedade, mesmo que tenham distinções territorialmente geográficas em suas propostas, os objetivos que visam em linhas amplas têm proximidade, ao considerar que vislumbram uma escola pública eclética e democrática nas práticas educativas e que trazem nesses movimentos marcas do surgimento à consolidação.

Segundo Cambi (1999), surgem:

- **Exordiais escolas nos Estados Unidos e na Europa** – de 1889 a 1893. Na Inglaterra emergem Cecil Reddie (1858-1932) com uma escola para jovens, que prega o desenvolvimento harmônico das capacidades do sujeito sob o olhar que a escola atender-se-á às demandas da sociedade. Seu admirador John Haden Badley (1865 - 1967) com a escola Bedales, em Sussex, e a valorização no seu próprio interior um organismo autogovernamental e a coeducação como princípio. Na Europa, Edmond Demolins (1852-1907), na École des Roches, divulgada na Normandia, defende afazeres aos professores e alunos em espaço que ressoa sentimento de vida saudável, familiar e feliz. Na Alemanha - Paul Geheeb (1870-1961), defende experimento de escola atrelada ao ideal de neo-humanismo; Nos Estados Unidos, John Dewey (1859-1952) apresenta o mais refinado e inspirador experimento ativista pragmático.

- **Formulação de ideário das escolas** - de 1900 a 1907, momento em que desenvolvem substanciais correntes. Uma calcada no pragmatismo Deweyano, por Georg Kerschensteiner (1854-1932) que elabora na Alemanha, de maneira mais original ideais de uma renovação educativa, intitulada a escola do trabalho, que se espelha nas orientações educacionais de Dewey; e a outra, prega um modelo pedagógico antiburguês e libertário, com o intuito de banir a autoridade familiar, a tirania, os métodos didáticos conformistas e a valorização de iniciativas de jovens em organizarem-se, autonomamente, pelo Gustav Wyneken (1875-1964), que formula o ensino ativista.
- **Teorização de métodos** - de 1907 à 1918, período em que surge métodos ativistas: Dewey (1859-1952) teórico educacional potente pelo rigor filosófico de seu pensamento, formula modelo pedagógico mais durável grafando sua identidade laboratorial e papel civil-político, igualitário e emancipatório; Maria Montessori (1870-1952), em Roma, doutrina em psicologia e pedagogia atrelado a clima cultural positivista, organiza abrigos populares e funda Casa das Crianças; Ovide Decroly (1871-1932), parte dos problemas educativos na pedagogia diferencial. Em Bruxelas, funda a École de l'Ermitage, escola percussora em abastado e complexificado aparato didático, um dos mais notáveis centros educativos; com Edouard Claparede (1873-1940) cria-se em Genebra, a Escola de Genebra, que contava com outros nomes, bem como a obra de Claparede desenvolvida em torno dos princípios de educação funcional; e William H. Kilpatrick (1871-1954) cria na didática, um método de projetos, inspirado no método de problemas deweyano, ao articular o equilíbrio da sensibilidade faltante no ceio das escolas novas em geral.
- **Consolidação de métodos** - a partir de 1918, o movimento das escolas novas faz interpretação rica e equilibrada dos próprios princípios por Roger Cousinet (1882-1973) e Célestin Freinet (1896-1966). Estes, constroem métodos didáticos e tecem reflexões dos fundamentos teóricos e implicações políticas da educação nova. (CAMBI, 1999)

Destarte, não se teve intenção aqui e elencar todas as escolas nos movimentos ativista e das escolas novas, mas pontuar significativas contribuições e transformações escolares que adotam o ideário desses movimentos em vários países, que de certo modo, filigranou, ou seja, abrasilianou nosso pensar educativo. Logo, é desse ideário, especialmente transplantado de John Dewey, que, foi lançado sobre a corrente liberal inspirada no ativismo pragmático que concebe educação como reconstrução da experiência, e também das escolas novas, que na América do Sul - o Brasil inspirou-se para escrever suas linhas no movimento escolanovista, conforme discorre-se a seguir.

## **AS FORÇAS DO ESCOLANOVISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Como todo e qualquer movimento, há suas contradições, disputa ou equilíbrio de forças, assim, sucedeu no movimento da escola nova, escolanovista ou escolanovismo entre os anos de 1920 e 1940 no Brasil. Desse modo, tecer discussões em torno desse período marcado pela disputa hegemonia de pensamentos pedagógicos dos católicos e dos renovadores, é um tanto desafiador, tendo em vista que, para envergadura de uma escrita como a que, a presente se propõe é complexo em virtude dos limites de formatação de espaço dessa proposta, por assim, dizer de laudas e dos muitos debates travados para entendimento e dissolução de questões de desigualdade que afligia e ainda hoje aflige a sociedade brasileira, que requeria amplitude de abordagem como evidenciado na ampla literatura sobre a matéria.

Em face disso, esclarece-se aqui, que a matéria tão ampla e paradoxal quanto as discussões entre os católicos e liberais acerca da educação e do escolanovismo, abordar-se-á de madeira um tanto lacunar, sem pretensão da inetibilidade, mas observado as intenções da pesquisa e o cuidado para com o entendimento do leitor sobre o tom das narrativas. Isto posto, vale trazer que as disputas políticas no cenário educação, que já não mais cabia conflitos, haja vista que era imperioso traçar uma "uma política escolar e cultural que fosse o programa do governo, na parte educacional, para a obra de reorganização do país. [...] e fixar dessa maneira o sentido

fundamental da política brasileira de educação”. (AZEVEDO, 1976, p. 174)

O imperativo dos intelectuais católicos e liberais caminham juntos na luta coletiva acerca das proposições educacionais brasileira mesmo que convergentes fossem com os desafios da preparação profissionalizante e da psicologia infantil dos tempos porvir era urgente. Tão assim, nesse movimento de debate político-filosófico, social em torno da educação – renovador movimento escolanovismo, os conhecidos colegas de escola: Manuel Lourenço Filho (1897-1970) atuou colaborando em distintas formas, tendo como mais potente as discussões em torno das bases psicológicas do desenvolvimento do indivíduo; e Fernando de Azevedo (1894-1974), atuou validando a Constituição de 1937 quanto a ser imperiosa base democrática para a educação no momento, mas que ainda assim, precisara de avanços, e então se debruçou sobre as bases sociológicas e o desenvolvimento do ensino, tornando-se o célebre propagador do movimento no quesito redacional dos documentos.

Além do singular papel desses dois intelectuais, outros tiveram imprescindíveis papéis como na atuação das bases filosóficas e políticas do ensino, defendida pelo Anísio Teixeira (1900-1971). Apesar de ele ter tido oportunidade de se enveredar noutras atividades, Anísio escolheu a educação como combate de luta, e elegeu-a como primordial para a reconstrução mais igual da nação brasileira, visto:

considerar a educação elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário. Portanto, para ela a educação aparecia como elemento-chave no processo revolucionário. [...] enfrentou obviamente obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa sociedade. E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como privilégio das elites. Contrapondo-se a essa situação, a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual, a educação é direito de todos e não é jamais um privilégio. [...] Admitia, portanto, que uma adequada gestão das

atividades econômicas e sociais permitiria, respeitar os direitos dos trabalhadores à sobrevivência e a uma vida digna, absorvendo, assim, as reivindicações potencialmente vigorosas das classes trabalhadoras. (SAVIANE, 2008, 221-223)

Anísio Teixeira, jurista, gestor público e educador brasileiro à beira da pós-modernidade tornou-se o pioneiro do pensamento do ideal liberal na educação do Brasil, ao voltar suas atenções as questões de subdesenvolvimento existentes, sob a ótica de que, tais questões, não podiam ser superadas sem educação. Para tal, a condição basilar era a universalização da escola pública de qualidade, laica, gratuita, obrigatória e livre de privilégios, ofertada não mais no viés das baixas horas e da baixa qualidade, não contribuindo para formação do sujeito.

Patente é o movimento escolanovista e ativista, calcado em ideologia democrática, pragmática e progressista, que chega ao Brasil pela voz anisiana, e que o possibilitou uma chave de leitura da educação e da sociedade brasileira na década de 30 do século XX. Teixeira (1967) defende a escola pública de qualidade, que possa desenvolver o sujeito globalmente, e por conseguinte, valoriza o ensino que atrela questões socioeconômicas e políticas, em prol da mitigação das desigualdades e ideal da reconstrução democrática. Eis aí, um cabedal educacional das forças inspiradas por esses movimentos escolanovista e ativista.

Nesse sentido, Teixeira (1967), desprovido de pretensões originais, cunhou-se especialmente no ativismo, pragmatismo filosófico de John Dewey (1859-1952), sua principal inspiração filosófica, que vem a traduzir seus escritos (1976, 1978), que “embora seguindo [...], estava atento as condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino”. (SAVIANE, 2008, 226) Somou-se a linha de pesquisa de Teixeira (1967) à inspiração didático-pedagógica de projetos de Kilpatrick (1871-1954), que o inspirou didaticamente na pedagogia. Tais influências resulta em um pilar do seu ideário libertário.

Ideário este, que foi marcado pelo Movimento liderado por Anísio Teixeira, em 1932 em defesa da escola pública, estatal, gratuita e de

qualidade, intitulado “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que uniu intelectuais em prol de reformas no campo educacional do país, promovendo debates em prol da escola que servisse a todos, especialmente, aos mais carentes economicamente.

O Manifesto dos Pioneiros, elaborado por intelectuais, dentre o redator deste Manifesto, Fernando de Azevedo, que somado ao esforço do líder Anísio Teixeira, ao adotar a corrente filosófica pragmática. Esta que foi a principal influência filosófica estadunidense e de educação, qual seja, reconstruir as estruturas sociais em prol do progresso democrático, sobretudo, na defesa da educação escolar ampliada, na universalização do ensino público e laico da escola, que coadune a colaborar com a construção do Brasil moderno.

Nesse sentido, o Manifesto transformou-se em uma base política e moderna, que sempre inspira a educação e a sociedade brasileira. Mesmo sendo uma época onde não continha os mesmos ideais dos dias atuais, já existia o pensamento em organizar um sistema educacional que se adequasse à estrutura moderna que o país estava construindo na época. Pensava-se que para a nova escola, a mudança devia ser urgente, ou o fracasso se espalharia mais tarde. Medidas imediatas e de curto prazo não fariam mais sentido. A esse respeito o pensamento de Arroyo (2012) é plausível, ao considerar a urgência e da imperiosidade de reparar a precarização das formas de viver na educação, não sendo mais possível pensar educação como medida pontual, omentanea ou condição parcial. Vejamos que o pensamento do escalnovismo de mais de cinquenta décadas atrás, ainda persiste na necessidade atualmente como bem falou Arroyo.

Destarte, o Manifesto ocupou uma posição central no ideário libertário, expressado num duplo e concomitantemente movimento: romper com as resistências do processo educacional burguês e formular o próprio processo de constituição filosófica do escolanovismo. Para tal, atentou-se para as questões da realidade educacional e sociocultural do Brasil, e propôs possíveis soluções teóricas e práticas.

Evidencia-se que os Pioneiros já teciam um olhar para educação integral, miraram na educação integral. Essa educação que teve sua origem marcada no movimento operário, que emergiu com a Revolução Francesa, quando os operários- trabalhadores

passaram a pleitear que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse condições de educação para si e para seus filhos. Os Pioneiros extrapolaram a reivindicação de sistema educacional ao reivindicar a formação do sujeito enquanto direito biológico e dever do Estado. Essa concepção é evidenciada nos escritos do manifesto de 1932, à medida que propõe uma reconstrução educacional e estabelece como princípio, o direito de educação integral, de escola enquanto instrumento social de caráter público, gratuito, subsidiada e nutrida pelo Estado.

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (MANIFESTO, 1932, in 2010, p. 43).

Nesse passo, o Manifesto empregou ao Estado a incumbência a dotar meios para que se efetive o tempo pedagógico e se observe o princípio do direito biológico do sujeito. Logo, com o advento desse Manifesto, em seu período de vivência democrática entre 1945 a 1961, os princípios dos pioneiros são renovados e profundas reformas são pensadas, eis que a discussão nesse período centrou-se no debate de que a escola passasse a ser um caminho para subtrair questões sociais, formar o sujeito nos ideais democráticos e libertários, em prol do progresso democrático. O Manifesto reivindica a proposta de educação integral ao Estado, para que este desenvolva a potencialidade vital do sujeito, respeitado as distintas fases de seu desenvolvimento para sua plena formação. (AZEVEDO, 1932)

Em verdade, trouxe significativos subsídios para base conceitual de educação integral e de estrutura de ensino por preconizar o global desenvolvimento das dimensões do aluno, com valorização ao modelo de ensino que atrela as questões sociais, econômicas e política em prol do ideal da reconstrução social democrática. O que faz suscitar uma educação concebida numa perspectiva crítico-emancipadora, com o propósito do sujeito ser crítico e ativo, capaz de construir e de aplicar seus conceitos. Um ideal esse, influenciado pelas marcas do pensamento escolasnovista e ativista, embora

transplantado numa adequação condizente à realidade brasileira da época.

Mesmo que não em sua totalidade, foi referendando na Constituição Cidadã de 1988, de forma que o contexto da educação recebeu um perfil mais nitido e legalista, embora isto tenha ocorrido com a expansão das pautas populares, que impulsionou a aceleração das transformações sociais na reivindicação de direitos.

Nessa história constitucional, os direitos sociais obteve enfoque central na educação e concedeu-lhe seção típica entre os arts. 205 à 214. Foi então, que com a constitucionalização desses direitos, o indivíduo passou a ser detentor de poderes de agir, com prerrogativa para cobrar ao Estado as prestações positivas prometidas na Constituinte. Logo, mais uma vez provoca a pensar sobre o cabedal sucedido do percurso escolanovista e ativista, bem como do escolanovismo, que por conseguinte impulsiona a um breve clarificar conceitual dessa educação no Brasil.

## AS FORÇAS QUE EMANAM À EDUCAÇÃO INTEGRAL

Discorrer conceitualmente a respeito da educação integral, pressupôs pensar de que educação se fala? Quais forças emana? E o que ela pode, no quesito poder fazer na educação?

Pois bem! Pertinente se fez abrir aqui um parêntese para melhor entender as forças que emanaram para a educação integral no cenário brasileiro. Requerendo, portanto, fazer breve e antecedente retomada ao movimento escolanovismo no Brasil, ao considerar ser a junção chave para entendimento da questão. Dito isto, a ideia chegou segundo Saviani (2008), com os europeus imigrantes no século XIX em virtude da busca dos mesmos, por trabalhar na cafeicultura dos grandes cafezais dos “Senhores do Café”, originando posteriormente os operários das cidades polo, por assim dizer, grandes cidades brasileiras ao início do século XX. Eis então, que o pensamento dessa educação emergiu entre égide de ideias não-hegemônica das ideias libertárias difundidos no Brasil na forma de correntes reverberadas pela feição dos meios literários (anarquista) e pela feição aos movimentos de operários, que como já citado acima, o fluxo provinha do movimento imigratório (anarcossindicalista), expressando numa duplicidade simultânea

de movimento: a crítica à burguesa educacional vigente, essa que tinha a escola como meio de atendimento aos seus interesse e a elaboração da sua concepção educacional que se materializada em instituições escolares autônomas, de um lado denunciado a escola como mecanismo de submissão da atividade laboral ao regime estatal, canônico e partidário; e do outro lado a propositura anarquista de estudar pensamento libertário e absorver deste pensamento as ferramentas educacionais conceituais.

Nesse caminhar, a partir da década de 20, a hegemonia dos movimentos operários foi cedendo espaço para os movimentos comunistas libertários que tinham na base a comunhão com o anarcossindicalista. E chegado à década de 30 emerge o desequilíbrio dentre a pedagogia tradicional e pedagogia nova, qual centra-se na concepção das bases sociais para o desenvolvimento democrático, sendo fortemente combatida no período compreendido entre 1932-1947 (Saviani, 2008), o qual sucede heranças até os atuais dias e já discutida anteriormente.

Tão assim, a concepção de educação integral é presente no discurso anisiano. Ainda que não utilize o termo “educação integral”. Expressa-se em entrelinhas, como sendo a educação que conceba articular os aspectos cognitivos, políticos, físicos, sociais, afetivos, estéticos, culturais e éticos do sujeito. Que faça sentido e o prepare para ser um cidadão crítico e democrático. Desse modo, a educação não pode acontecer numa:

[...] escola de tempo parcial, nem numa escola somente de letra, nem numa escola de iniciação intelectual, mas numa escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho de formação de hábitos de pensar, [...] de fazer, [...] de trabalhar, [...] de conviver e de participar em uma comunidade democrática. [...] Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1967, p. 36-66)

Tal entendimento de Anísio Teixeira (1997), também é expresso sobre essa educação quando relata:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243)

Cristalino, é o entendimento a partir do projeto educacional que vislumbra um fazer pedagógico pela via do educar democraticamente e cultivar aspirações sociopolíticas, além de possibilitar saúde e alimentação, visto não ser possível uma educação sem escola de qualidade, ante ao grau de desnutrição e abandono do excludente mapa das classes populares da época. Desse modo, a formação do sujeito perpassa por aspectos não só cognitivo, mas também físico, afetivo, político e social numa estrutura de espaço e tempo. Cavaliere (2002) descreve essa compreensão de educação, como uma educação escolar ampliada em tarefas sociais e culturais com fito na restituição das estruturas sociais e política democrática para desenvolvimento da nação brasileira. Coaduna ao pensamento de Moll (2012), que a educação integral se movimenta no plano da intermediação de experiências entre o saber e o humanizar operado no polo democrático, e por isso caminha no embate e confronto das desigualdades societária com olhar sensível a vulnerabilidade social. Não à toa, Arroyo (2012) traz a educação integral como uma sensibilidade política, ética e pedagógica.

Tal proposta educacional é evidenciado por Anísio Teixeira na idealização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque na década de 50, em Salvador na Bahia. Uma experiência de educação integral pública, com tempo pedagógico ampliado para dois turnos, em que o ideário escolanovista aparece na busca da autonomia, da aprendizagem para vida do aluno e nas experiências concretas. Não bastando dar acesso à escola, pois era preciso mais do que isso, era preciso formar o aluno para trabalho e

para sociedade, dando mínimas condições de alimentação, saúde, acesso ao esporte e cultura, ainda que sendo custoso e caro o objetivo da educar. Tal proposta que influenciou e serviu de alicerce para outras experiências educacionais no Brasil.

Como a experiência da década de 80 no Rio de Janeiro. Um projeto educacional ousado, pensado e idealizado por Darcy Ribeiro, um homem de fazimentos. Assim, materializou-se os Centros Integrados de Educação Pública, os conhecidos CIEPs. Ribeiro (2018) apresentava uma proposta de escola aberta a todos, pública, com caráter arrojado, em jornada integral, que pretendia um salto de qualidade na educação de base. Uma proposta emancipatória. Uma proposta para mitigar o caos social envolto as crianças das classes populares dessa década. Uma proposição para reaver a educação cessada pelo golpe de 64, mas que reuniu expressivas críticas no Brasil. Ribeiro (2018), construtor dessa proposta de escola pública de qualidade que se pretendia democrática, incorporou ideias peculiares do ideário escolanovista, ancorou-se não só na crença que essa escola impulsiona a preparação da criança nas atividades sociais de tratamentos e relações inclusivas para vida numa sociedade de mudanças, como também, na crença do fundamento metodológico da formação continuada dos docentes, eis que, sintonizados e comprometidos com pesquisa e prática, tanto são mecanismo de qualificação docente, quanto de melhoria ao atendimento a clientela.

Na década de 90, concebe a experiência dos Centros de Atenção Integral à Criança ao Adolescente- CAICs, no Governo de Fernando Collor de Melo. Já nos anos 2000, datado 2007, emerge o Programa Governamental Mais Educação no Governo petista Lula, sendo a formulação na visão da educadora Jaqueline Moll, um “ideal de uma educação pública nacional e democrática”. (MOLL, 2007 in SCOCUGLIA, A., 2009, p. 27). Essa proposta trouxe como definição da educação integral, no caderno Mais Educação – Gestão Intersectorial no Território (BRASIL, 2009), uma educação que proporciona o desenvolver “da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo”. (BRASIL, 2009, p.19) Uma proposta que carregou embates em torno da sua execução em virtude da

precarização estrutural das muitas instituições escolares públicas Brasil a fora, as dificuldades orçamentárias e que infelizmente foi sendo paulatinamente mitigada nos governos posteriores.

Nessa esteira, a educação integral diz respeito a necessidade das experiências de aprendizagens e tempo articuladas em espaços educativos. Concatena a esse entendimento, o de Moacir Gadotti (2009) ao entender que a educação cabe ser concebida numa lógica integral, integrada e integradora; ao levar em consideração o envolvimento do indivíduo, da concepção pedagógica e instituição escolar como um todo e da sociedade civil organizada, respeitando a diversidade de vivências deste indivíduo.

Por conseguinte, requer nesse sentido, uma valorização do reconhecimento do indivíduo como um sujeito integral, mediante uma prática que privilegie o desenvolvimento global do indivíduo. Miguel Arroyo (2012), faz provocação quanto a operacionalização dessa educação quer requer políticas, todavia, essa mesma política e o sistema por vezes desvirtua práticas boas práticas, e que diante da instrumentalidade institucional do sistema de ensino evidencia que isoladas experiências com propostas de projetos tende a não se afirmarem quando divergem aos valores e lógicas preconizado pelo Estado, sendo portanto, aconselhável “elear esses programas à condição de política de Estado com força mais compulsória”. (ARROYO, 2012, p. 34). Nessa ótica, há um embate nessa educação que veio de desenhando, se constituindo desde os movimentos ativistas, escolavistas e escolanovismo, visto, se passar em seu movimento, a imperiosidade de políticas estatais para o carecido cumprimento.

Ainda, ao se reportar a relevância da educação integral na instituição pública como um direito social e mecanismo de correção da precarização de vidas das classes menos assistidas nas formas de viver do indivíduo, mas que sobretudo necessita de condição de espaços e tempos de aprendizagem ampliados, observado desenvolvimento dos mesmos e evitando destituídas intencionalidade educativa, Arroyo (2012, p. 35), defende a urgência de “equacionar essa precarização das formas de viver como um problema social, político, moral, de negação do direito mais básico de grandes setores de nossa sociedade, [...] traduzido em política de Estado, políticas

estruturais, compulsórias” para atender as vidas que lançam as margens da precarização Brasil a fora.

Nessa senda, a educação integral concebida com ampliação de espaços e tempos formativos, é um caminho a ser perseguido, para mitigar as malezas da precarização da educação e sociedade que infelizmente não é uma questão pontual, visto as discussões aqui tratadas no Brasil. Logo, amparada por Arroyo (2012) tal situação não pode ser infelizmente sanada com programas pontuais, tampouco por condicionante de parcela ínfima de escolas na sociedade com oferta de ampliação de jornada em turnos extra.

Isso vai de encontro a realidade brasileira, eis que, foram pontuais as mais distintas experiências e proposições legais do Estado acerca da educação integral no Brasil. E atualmente experienciamos pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC, como abrangência formativa, o desenvolvimento humano global do sujeito para educação básica, preconizando a educação integral enquanto concepção educativa, que integra as dimensões do sujeito enquanto ser humano integral, compreendido em sua totalidade e condição global (BRASIL, 20017).

Mas, de que educação falamos? Que forças a alicerça? Uma educação que conceba o desenvolvimento global do sujeito nas dimensões formativas, numa jornada escolar ampliada, por dizer, integrada, com uma concepção formativa aliada ao tempo pedagógico. Emanada esta, das forças do ativismo pragmático e escolanovismo.

Dito isto, cabe colocar que a concepção de educação que veio sendo tecida ao longo do percurso é um potente cabedal que sucede do percurso da pedagogia ativa e escolas novas fora do Brasil, e aqui no Brasil do movimento da escola nova, e projeta a inventivas formas de pensar qualificar a educação, mesmo com embates no quesito precariedade para o cumprimento. Prova disso, é a força das discussões, retomada no século XXI, acerca do entendimento da educação integral. Sua defesa atrelada a expansão do tempo escolar, por vezes, abre brechas para distintos pontos de vista: a de cunho assistencialista, ou seja, de amparo ao sujeito que vincula a educação vulnerabilidade e precarização social; e a de cunho formativo, ou seja, ideia de homem integral que possibilita trazer esse ser ao centro de indagações, em que a extensão do tempo

pedagógico não é o elemento determinante para a processo formador, mas deste é elemento agregador.

É possível, a partir dessas discussões pensar, o que pode e faz essa educação? Sim! Uma educação concebida pelo viés integral tem o poder de transformar uma nação e a conduzir a ser mais justa e igualitária. Então, fica o advogar! Por uma educação escolar que conceba o aliar da ideia filosófica de sujeito integral ao desenvolvimento global deste, nas suas dimensões formativas, como a cognitiva, a social, a afetiva, a física e a cultural, em que estas sejam preservadas e nutridas.

Por fim, pôde-se compreender que a educação integral precociza a integração das dimensões do sujeito enquanto ser humano integral compreendido em sua totalidade. Esta tem o poder transformador de uma sociedade ao considerar que pode conduzi-la a ser mais justa e igualitária.

## **CONSIDERAÇÕES**

Patente é o cabedal educacional que as forças dos movimentos das escolas novas e ativas deixam não só ao Brasil, mas a países afora. Destarte, é possível considerar que transcorre na educação nativizada dos movimentos ativistas e escolanovista uma educação moderna e intitulada no Brasil como educação integral, que de certa forma caminha debilitada no decorrer dos tempos, embora tenha força para se reinventar e contribuir para transformar nossa sociedade tão complexificada pelas desigualdades e diversidades, tornando-a mais justa e igualitária.

Todavia, o desafio de educar na pós-modernidade com as forças da modernidade, em uma organização societária que evolutivamente se complexifica, evidencia o quão potente é esse cabedal, que se funde do movimento ativista e escolavonista, por assim, dos movimentos das escolas novas e ativas europeus e norte-americanos e, do movimento escolanovista no Brasil, ao levar em consideração que os antecedentes movimentos impulsionaram forças para a educação brasileira, a partir desse movimento brasileiro nos anos 30.

Tais forças, abriram discussão para uma educação que aspira o desenvolver das dimensões do indivíduo perpassando pelas

camadas interrelacionadas que se referem não somente à cognição, mas a emoção, subjetividade, inteligibilidade, sociabilidade, dentre outras ao buscá-lo reconhecer na totalidade e não em fragmentariedade. Assim, conceitualmente essa educação aspira a formação global e socioeconômico do sujeito em todas suas dimensões emocionais, econômicas, cognitivas, físicas, socioculturais e políticas, enquanto condição fundante de vida em sociedade, e por conseguinte contribui para melhoria educação no Brasil.

Uma educação de qualidade, integral, emancipativa e democrática, implica em fazeres da escola que talvez estejam no tempo inventivo, integrado, interventivo e transformador, que impõe novos contornos ao relacionar as aprendizagens e o vivenciar a instituição escola. Além disso, urge sanar as ambiguidades e contradições que carrega no que tange a associação a proteção social do indivíduo, jornada ampliada enquanto tempo-espço de aprendizagem e formação integral no que tange ao desenvolvimento global.

Ademais, é preciso considerar que as pautas das políticas educacionais, a respeito da educação integral, que se fundem no Brasil do percurso ativista e escolavonista, ainda são pontuais e esporádicas, cabendo seguir sendo aspecto de movimento de luta social e por certo um grande desafio, requerendo efetivações de políticas públicas com força compulsória. Fica-se então, o advogar! Pela sensibilidade política, ética e pedagógica de uma educação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espços de um justo e digno viver.** In Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/Jaqueline Moll... [et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura:** parte 3ª da 5ª ed. da obra A Cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos: Brasília, INL, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial [da] União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 mai.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. MEC. DOU. Brasília, 2017.

BRASIL. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** (Série Mais Educação). Brasília: MEC\Secad, 2009. (Série Mais Educação).

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira.** Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** Tradução: Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

**O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: A Reconstrução Educacional no Brasil - Ao Povo e ao Governo, 1932.** et al. Manifestos dos pioneiros da educação nova (1931) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al]. In Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/Jaqueline Moll... [et al].** Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI.** In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação:

educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148. In Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Uma ousadia necessária.** In: CUNHA, Célio da et al. Pensamento Pedagógico: textos e contextos. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. UCB, 2018, cap. VII, 149-161 p.

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

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação não é privilégio.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.012)

## **“MEU FILHO, SEU ALUNO”:** EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FAMÍLIA NA ENCICLOPÉDIA NOSSAS CRIANÇAS (1960-1970)

**Bianca Nascimento de Freitas**

Doutoranda em História Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC; bianca-nascf@gmail.com;

**Manuelle Araújo da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; manuellearau-jodasilvaa@gmail.com;

**Mirelle Araújo da Silva**

Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC; mirelle.silva@ifce.edu.br.

### **RESUMO**

O presente trabalho destina-se a desenvolver reflexões acerca dos conceitos de infância e família a partir da literatura enciclopédica, no recorte temporal situado entre os anos 1960-1970, em território brasileiro. Esta pesquisa insere-se, portanto, no campo de estudos sobre a historicidade da Educação no período da Ditadura Militar no Brasil. Elege-se como objeto a enciclopédia intitulada Nossas Crianças, publicada pela Editora Abril, compreendida como suporte central para um projeto de educação não obrigatoriamente formal, que visava entrelaçar os âmbitos escolares e familiares. Objetiva-se analisar, sobretudo, os temas que transcendiam os conteúdos escolares, considerados como relevantes ao universo familiar, enfocando seus textos, slogans, imagens e diagramação. Como referencial teórico-metodológico desta pesquisa, destaca-se Ariès (1981), Certeau (1980), Darnton (1986) e Martins; Luca (2008), por fornecerem fundamentações às análises dos conceitos de infância e família, no âmago de uma cultura historicamente

situada, bem como orientações para o trato documental com as fontes históricas impressas e periódicas. Como indicativos de resultados, a pesquisa considera que as enciclopédias são fontes históricas relevantes para se acessar valores, modelos, regras e normatizações de uma época, a partir dos perfis sociais ali construídos, tidos como modernos e civilizados, ancorados em uma visão homogeneizante e moralizante para a construção do que seria um novo cidadão brasileiro.

**Palavras-chave:** Infância, Família, Enciclopédia Nossas Crianças, Educação, Ditadura Militar.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa possui como objetivo central investigar as construções em torno dos conceitos de infância e família a partir de uma tipologia documental específica, na perspectiva histórica, que é a literatura enciclopédica, ou, ainda de modo mais circunscrito, trata-se de abordar por quais maneiras os conceitos mencionados estão presentes na enciclopédia intitulada *Nossas Crianças*, publicada pela editora Abril na década de 1970. Desse modo, o presente artigo parte da compreensão de que o conceito de Educação transcende acentuadamente apenas a perspectiva da educação escolar, haja vista que a análise dessa publicação, por exemplo, muito tem a ser explorada no que diz respeito a acessar valores, modelos, regras, disciplinamentos e normatizações de uma época.

Torna-se relevante destacar, ainda, que, à medida com que a publicação em questão se destinava a versar sobre os múltiplos assuntos relacionados à infância, a sua indicação de leitura não era direcionada apenas aos pais ou à família, mas também às educadoras e educadores. Nesse sentido, *Nossas Crianças* também se configurava como um instrumento formativo aos professores do período.

A enciclopédia *Nossas Crianças* foi uma publicação de destaque da editora Abril, com circulação iniciada em 1970, no formato de uma versão inicial composta por uma coleção de 90 seções, nomeadas de fascículos. Cada um desses fascículos possuía em torno de dezesseis páginas internas, além de uma extensa capa que se desdobrava em até quatro páginas. Conforme é possível se rastrear até mesmo pelo título da publicação em questão, todo o enfoque de seu múltiplo conteúdo consistia na pauta infantil. Versava-se sobre a infância a partir dos mais variados motes.

Dentre esses assuntos, destacam-se os de ordem mais cotidiana, como por exemplo os cuidados que eram tidos como ideais ao indivíduo na fase infantil. A enciclopédia *Nossas Crianças* possuía o objetivo de ser uma fonte inesgotável de respostas, um guia de consulta que não se pretendia acessório às rotinas das famílias, restringindo-se apenas às estantes, e sim como um material de

máxima utilidade, que frequentemente auxiliava na educação das crianças daquele período.

No que se refere aos assuntos cotidianos atrelados à temática infantil, destacam-se os ditames sobre os cuidados higiênicos e conteúdos pediátricos, como forma de auxiliarem os conhecimentos dos pais da criança no modo de cuidar e compreender as demandas específicas de seu desenvolvimento corporal. Nas páginas de *Nossas Crianças*, por exemplo, era possível observar diversas informações sobre o desenvolvimento infantil desde antes da sua existência, isto é, no período da concepção, passando pela gestação, primeiros dias, meses e anos de vida, até a puberdade, que, em função do recorte temático da publicação, encerrava o rol dos assuntos abordados na mesma.

Após se explicitar o recorte temático-conceitual da pesquisa, torna-se pertinente destacar as delimitações temporais às quais as reflexões aqui traçadas se debruçam: os anos de 1960 e 1970. A enciclopédia intitulada *Nossas Crianças* iniciou sua publicação nos anos 1970. Contudo, torna-se necessário retroceder o período em escrutínio nesta pesquisa à década de 1960, também por compreender que se trata de uma temporalidade efervescente, que exige reflexões mais acuradas do ponto de vista histórico. Em 1964, em território brasileiro, deu-se início, através de um golpe civil-militar, o período cunhado na historiografia como Ditadura Civil-Militar. Isto é, a publicação enciclopédica em questão iniciou e sustentou a sua circulação nesse período. Desse modo, faz-se necessário ponderar sobre quais são as reflexões possíveis entre *Nossas Crianças* e o seu contexto histórico de produção e circulação.

Os elementos de justificativa associados à presente pesquisa pautam-se na argumentação de que a tipologia da literatura enciclopédica resguarda múltiplas possibilidades e contribuições ao campo da História da Educação, sendo, contudo, ainda pouco explorada nos trabalhos da referida área de estudos. Compreende-se que as enciclopédias são fontes históricas relevantes para se acessar valores, modelos, regras e normatizações de uma época, a partir dos perfis sociais ali construídos, tidos como modernos e civilizados, ancorados em uma visão homogeneizante e moralizante para a construção do que seria um novo cidadão brasileiro. Ademais, imergir no estudo da Educação em perspectiva histórica significa

aguzar a atenção para os processos de mudanças e permanências ao longo da história educacional, possibilitando perceber quais projetos se mantêm cristalizados e envoltos em estruturas de poder no âmbito educacional e também atentar para as formas com se pode colaborar para a formação de um projeto educativo mais democrático, justo e igualitário na atualidade.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como documental e bibliográfica pois possui como objeto central de análise um documento histórico, qual seja a enciclopédia intitulada *Nossas Crianças*, publicada pela Editora Abril nos anos 1970, assim como também vale-se de uma bibliografia que se configura como um suporte substancial às análises desempenhadas neste artigo. Adota-se a perspectiva da pesquisa qualitativa, à medida com que se busca focar:

(...) o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21)

Apesar de se reconhecer a multiplicidade de potencialidades que a pesquisa quantitativa possui, optou-se por, nesta pesquisa, um viés metodológico com maior identificação quanto aos propósitos da pesquisa qualitativa, pois busca-se compreender como se erigem representações em torno dos conceitos de infância e família na enciclopédia *Nossas Crianças*, destinada a pais e mestres, assim como observar aspectos editoriais da referida publicação, que, para além de seus textos e imagens, também compõem significados relevantes. Ressalta-se, ainda, que interpretações hierarquizantes em relação às pesquisas quantitativas ou qualitativas não agregam positivamente às pesquisas educacionais. Tratam-se de escolhas metodológicas, com base na literatura acerca da pesquisa científica aplicada à educação.

Para operacionalizar sobretudo os conceitos de infância e família, o presente artigo destaca as contribuições de Ariès (1981),

em obra intitulada História Social da Criança e da Família, que oportuniza a compreensão histórica dos referidos conceitos. Conforme o autor, “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 17). O mote dessa observação é relevante por se somar à compreensão de que conceitos como o de infância e o de família podem, por vezes, parecerem estáticos ou cristalizados. Contudo, é necessário ter clareza de que ambos são conceitos que, a depender do contexto historicamente situado, possuem significações distintas. Compreender acerca da historicidade da infância e da família torna-se essencial para desenvolver as reflexões que se seguem, à medida com que a enciclopédia Nossas Crianças os adota como mote central da publicação.

Ainda de acordo com Ariès (1981), torna-se essencial refletir sobre as interrelações entre o conceito de infância e o ambiente escolar, bem como o que o autor nomeia como sentimento moderno de família:

O extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças. [...] A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a a partir do século XVIII. (ARIÈS, 1981, p. 195).

Nas palavras do autor, o infante passou a não mais ser objeto de indiferença, e sim de um amor obsessivo. Esse enfoque concedido à criança resultava em um disciplinamento mordaz, não raras vezes regado a crueldades. Não mais coadunar com a ideia de que

a criança seria um pequeno adulto, um ser maduro em miniatura, e sim um indivíduo que exigiria atenção especial de toda a sociedade, em especial à família, à igreja e à escola; trouxe severas implicações ao cotidiano infantil. Desse modo, cumpre atentar aos conceitos de infância e família veiculados na enciclopédia Nossas Crianças, partindo do princípio de que os mesmos são históricos e que, portanto, experienciam mudanças e permanências ao longo do tempo.

Certeau (1980), historiador e antropólogo francês, também compõe o aporte teórico-metodológico deste texto, sobretudo a partir da obra *A Invenção do Cotidiano* em seu primeiro tomo, intitulado *Artes de Fazer*. A referida obra atenta-se às práticas cotidianas/ordinárias, observando, analisando e concedendo enfoque, portanto, aos sujeitos ditos comuns, que, em uma visão macro da História, interessada em grandes personagens, seriam desconsiderados nessa tipologia de narrativa. Portanto, Michel de Certeau debruçou-se sobre os múltiplos modos com que os indivíduos, imersos em seus cotidianos, interpretavam, utilizavam e/ou subvertiam normas, regras e convenções sociais, que, no mais das vezes, eram hierarquicamente impostas em suas realidades sócio-culturais.

Darnton (1986), em obra intitulada *O Grande Massacre de Gatos*, também soma-se ao arcabouço teórico-metodológico constituído para viabilizar as análises deste artigo, a partir da História Cultural. O autor segue perspectiva semelhante à Michel de Certeau, no sentido de focar o entendimento de mundo das pessoas ditas comuns. Na obra em questão, o autor adverte: “a maioria das pessoas tende a pensar que a história cultural aborda a cultura superior, a Cultura com c maiúsculo” (DARNTON, 1986, p., 13). Contudo, seu objetivo central consistia em imergir na historicidade da cultura das pessoas comuns, das suas ideias e mentes aos seus comportamentos. Desse modo, a referida produção de Robert Darnton centra-se em analisar “as maneiras de pensar na França do século XVIII. Tenta mostrar não apenas o que as pessoas pensavam, mas como pensavam – como interpretavam o mundo, conferiam-lhe significado e lhe infundiam emoção” (DARNTON, 1986, p. 13).

Martins e Luca (2008) possuem relevantes contribuições relativas ao trato documental com as fontes históricas impressas e periódicas, que exigem orientações metodológicas específicas de análise. Para além de buscar compreender os textos e as imagens

da enciclopédia *Nossas Crianças* a partir do tripé proposto por Chartier (1980) e de atentar-se aos processos de produção, circulação e consumo, torna-se também pertinente construir análises sobre a forma com que esses conteúdos são dispostos no âmbito da diagramação desse tipo de literatura. O modo com que se opta por diagramar uma produção impressa não se constitui a partir de parâmetros calcados na neutralidade. Múltiplos aspectos da diagramação dos impressos resguardam intenções e objetivos que dialogam com seus conteúdos centrais.

Os autores destacados nesta seção fornecem fundamentações teórico-metodológicas às análises dos conceitos de infância e família, no âmago de uma cultura historicamente situada, bem como orientações em relação ao trato documental com as fontes históricas impressas e periódicas. O conjunto de contribuições teórico-metodológicas aqui descrito fundamentou substancialmente as reflexões e as análises desempenhadas neste artigo, que não se pretendem totalizantes ou inteiramente conclusivas, à medida em que busca contribuir aos demais estudos acerca das temáticas em foco.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Haja vista a importância dos estudos sobre a educação no Regime Militar, será apresentada aqui a análise de um instrumento impresso, utilizado como suporte para a educação não necessariamente formal e que buscava unir a escola e a família: a enciclopédia. Portanto, este trabalho não se debruçará acerca dos aspectos atinentes à educação formal no período destacado, compreendendo que o conceito de educação não se restringe somente aos seus espaços formais, como ambientes escolares, por exemplo. Populares no Brasil especialmente a partir dos anos 50 do século XX, as enciclopédias eram vendidas de porta em porta ou oferecidas nas escolas, trazendo, além dos conteúdos escolares, temas relacionados a tudo o que fosse entendido como pertencente ao universo familiar.

Nesse período, a literatura enciclopédica era também vista como símbolo de conhecimento e cultura entre as famílias de classe média e carregavam consigo valores, modelos e regras que

validavam perfis sociais utilizando a educação como meio de atualizar e preparar os brasileiros para o Brasil moderno. Desse modo, as enciclopédias se constituíam como um símbolo de progresso e modernidade.

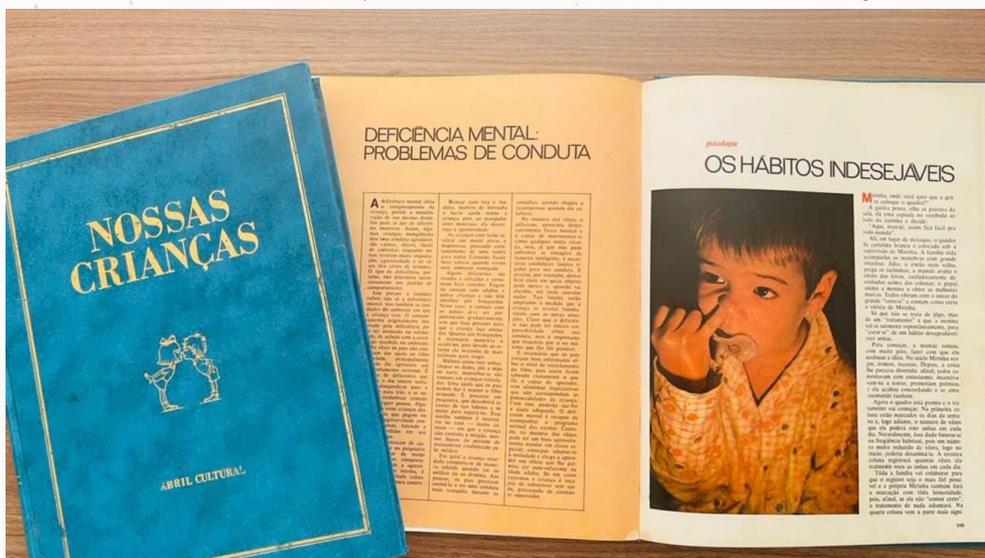
Há uma intensa relação entre o início da ditadura civil-militar em território brasileiro e os impressos didático-pedagógicos. Após o golpe civil-militar de 1964, ao mesmo tempo em que ocorreu a censura às manifestações culturais de cunho alternativo e contestatório, houve também uma grande explosão das publicações didáticas, facilitadas por iniciativas dos governos militares e pelo desejo de expandir uma doutrina que firmasse e legitimasse o golpe. Havia, portanto, uma intenção pungente de controle no que se refere ao conteúdo dos impressos que possuíam alguma função de cunho didático nesse período.

É nesse momento que um dos maiores grupos de comunicação do país, o grupo Abril, começa a se destacar com o desejo de Victor Civita, dono da editora, em inovar, editando títulos nacionais, com destaque para as enciclopédias em fascículos (MARTINS; LUCA, 2008). Civita (1907-1990) foi um editor e empresário, naturalizado brasileiro. Nasceu em Nova Iorque, no dia 9 de fevereiro de 1907, tendo se mudado com a família ainda no ano de 1909 para Milão, na Itália, onde estudou no Instituto Técnico de Estudos Comerciais, completando somente o curso secundário. E em 1949, já casado e com dois filhos, Victor Civita viajou para a Argentina para conhecer a editora fundada por seu irmão, César Civita. Naquele mesmo ano, após um período de negociações com César, Victor mudou-se para o Brasil e instalou seu projeto em uma pequena sala situada na rua Líbero Badaró, no centro de São Paulo. Era o início da editora Abril no Brasil.

Entre tantas publicações editadas pela editora Abril, destacaremos aqui a enciclopédia *Nossas Crianças*, publicada em 1970, formada por uma "coleção de 90 fascículos, cada um com 16 páginas internas, mais 4 páginas de capa". A enciclopédia unia os mais diferentes temas relacionados aos cuidados com a criança, desde noções básicas de higiene até a pediatria para ajudar "pais e educadores a enfrentarem os pequenos problemas do dia a dia". Ao final, *Nossas Crianças* somava 6 volumes de 15 fascículos, tendo ainda um volume à parte, o sétimo, formado pelas 4 páginas de capa,

intitulado *O desenvolvimento da criança*, que empenhava-se em analisar todas as transformações que ocorrem desde a concepção até a puberdade, como podemos ver em uma das propagandas, observável na Fig.2, que apresenta *Nossas Crianças* como “fonte de respostas” e “a obra mais consultada da sua estante”.

**Figura 1:** Capa e editoriais da enciclopédia *Nossas Crianças*, respectivamente intitulados Deficiência Mental: problemas de conduta e os Hábitos Indesejáveis.



Na imagem acima pode-se observar, à esquerda, a capa da enciclopédia *Nossas Crianças* e, à direita, um volume da referida publicação que veiculou dois editoriais nomeados como Deficiência Mental: problemas de conduta e Os hábitos indesejáveis. Esses dois textos são significativos, desde os seus respectivos títulos, pois atinam à preocupação central da publicação em fazer veicular textos que versassem sobre o comportamento das crianças. Editoriais como esses permitem entrever quais seriam as condutas tidas como exemplares, a serem replicadas, e quais seriam as condutas indesejáveis, a serem reprimidas.

Isto é, através de *Nossas Crianças*, é possível acessar conjuntos de normas, regras, comportamentos e condutas aceitas e desejáveis socialmente, bem como as que seriam abomináveis a essa mesma sociedade historicamente situada. Torna-se relevante, ainda, ressaltar a qualidade material da publicação, em suas cores

nítidas, imagens em alta resolução e folhas resistentes, que revelam padrões editoriais de destaque no período em questão.

Figura 2: Propaganda de apresentação da enciclopédia Nossas Crianças. Realidade, v. 55.p.166.

# “Nossas Crianças” tem resposta para muitos dos seus problemas.



## O desenvolvimento da criança

Falar, correr, angustiar-se, andar de bicicleta, escrever, chorar, ter amigos, ter idéias sexuais, vestir-se, crescer no, tudo é desenvolvimento. Desenvolvimento físico e mental que deve obedecer a determinados padrões. “Nossas Crianças” explica como se dá o desenvolvimento normal desde o nascimento até a adolescência, com páginas e páginas ilustradas.



## Emergência

Qual a criança que não se machuca? Que não se queima um dia? Essas coisas que os pais gostariam que nunca acontecessem estão listadas previstas em “Nossas Crianças” e os pais aprendem como agir. O que fazer. Os casos de emergência. Como agir: uma criança em momento de convulsões, febre, desidratação, creche de emergência. É um manual de pronto-socorro dentro do fascículo.



## Vida Escolar

Fotografias, ilustrações, desenhos em quadrinhos mostram como a criança aprende e cresce. E abordam os problemas que uma criança pode ter na escola, tanto no nível pedagógico como psicológico. O medo do professor, a dificuldade de entendimento, a competição na escola, a educação tradicional e a moderna, o papel dos pais e muitos outros temas.



## Lazer

Uma criança pode brincar apenas por brincar ou pode aprender brincando. Para desenvolver as potencialidades da criança existem muitos exercícios de memória visual, memória auditiva, exercícios para o desenvolvimento da atenção, da coordenação motora. Inúmeras sugestões auxiliam o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade das crianças.



## Obstetrícia

“Nossas Crianças” fala da bebê mesmo antes de nascer. Trata do que acontece desde a concepção até o parto. Condições como a normalidade, a frequência, as situações mais importantes de visitar o médico durante a gravidez. A alimentação. A preparação para o parto.



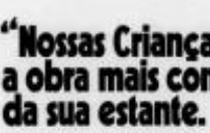
## Psicologia

A psicologia é tratada a partir de exemplos, num linguagem leve e informal, segundo as orientações práticas. Aqui há tanto sentido que todos os pais têm, pode ser muito útil para identificar e corrigir os seus filhos. Aprender a compreendê-los, faz com que sejam felizes, sensíveis e vivos.



## Recém-nascido

Quem são os cuidados necessários com o bebê, do nascimento ao fim do primeiro mês? O primeiro banho, quando iniciar a alimentação, cuidados com o umbigo, o sono, o choro, o aleitamento. Assaduras comuns e outros raras. “Nossas Crianças” fala de tudo.



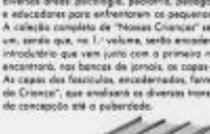
## “Nossas Crianças”, a obra mais consultada da sua estante.

“Nossas Crianças” é uma coleção de 90 fascículos, cada um deles com 16 páginas internas, mais 4 páginas de capa. Este livro, fortemente ilustrado, focaliza o criança nos diversos áreas: psicologia, pediatra, patologia, fornecendo ampla orientação aos pais e educadores para enfrentar os pequenos e grandes problemas do dia a dia. A coleção completa de “Nossas Crianças” será composta de 6 volumes de 15 fascículos cada um, sendo que, no 1.º volume, serão apresentados os 14 fascículos iniciais e o fascículo introdutório que vem junto com o primeiro número. Ao término de cada volume, o leitor encontrará, nas bancas de jornais, os copos-olhos destinados à sua aquisição. Ao comprar dois fascículos, encadernados, favorável o mesmo volume: “Desenvolvimento da Criança”, que evidenciará as diversas transformações que ocorrem desde o momento da concepção até a puberdade.



## Doenças Infantis

O que fazer enquanto o médico não vem? Uma lista simples de observação e de consultas médicas ajuda você a avaliar seriamente os problemas de saúde de seu filho. Como prevenir doenças, como prevenir a contaminação, como identificar sintomas.



## Higiene e Crescimento

É durante o crescimento que os pais devem observar uma série de cuidados com o desenvolvimento do corpo para que tudo corra bem no futuro. A primeira e segunda infância (ortodontia, ortoptologia) são períodos delicadíssimos neste sentido. Igualmente existem artigos sobre sono, alimentação, higiene, hábitos e cuidados que obedecem as necessidades mínimas.



Na Fig.2, que reproduz uma das publicidades acerca da enciclopédia *Nossas Crianças*, é possível observar que essa publicação tinha por objetivo abranger os mais diversos aspectos da vida infantil, tornando-se útil a pais e mestres que buscavam aperfeiçoar os cuidados infantis destinados aos seus filhos e/ou alunos. O projeto editorial em questão buscava fazer dos tomos de *Nossas Crianças* um artigo de máxima utilidade, diretamente associado aos dilemas da vida cotidiana e da educação, em sentido amplo, dos seres infantis. Tratava-se de torná-la não apenas mais uma publicação sobre a vida infantil em circulação, que raramente inspira leituras, mas sim torná-la “a obra mais consultada da sua estante”.

Assuntos sobre o desenvolvimento da criança, a vida escolar, a obstetrícia, o recém-nascido, as doenças infantis, a higiene e o crescimento, a emergência, o lazer, a psicologia compunham essa publicação. O rol das temáticas em questão buscavam tornar essa enciclopédia um importante guia da vida prática e cotidiana da educação de crianças. As temáticas em relevo na propaganda de *Nossas Crianças*, observável na Fig.2, demonstram preocupações biológicas, epidemiológicas, psicológicas, higiênicas, obstétricas, perinatais, neonatais e também questões recreativas. Tratava-se de almejar abordar os assuntos infantis em sua integralidade, condensando temáticas úteis, sem resguardar possíveis interesses por publicações concorrentes.

*Nossas Crianças* surge reforçando o compromisso assumido pela editora Abril, de abranger o máximo de conteúdo possível sem perder o rigor científico. A propaganda de *Nossas Crianças* fazia questão de reforçar que a enciclopédia traria orientações seguras a todos os pais e professores, enfatizando que médicos, psicólogos, educadores e pediatras colaboram na construção dessa obra. São, inclusive, profissionais oriundos de instituições de renome os responsáveis pelos artigos de *Nossas Crianças*, sendo todos listados no anúncio da enciclopédia, como instrumento utilizado para conferir legitimidade e cientificidade aos conteúdos veiculados nesse impresso. *Nossas Crianças*, portanto, também se configurava como um veículo de popularização da ciência à sociedade.

Desse modo, torna-se relevante elaborar e destacar o seguinte questionamento: como se formou a enciclopédia da Abril, que abordava unicamente o mundo das crianças? Essa inquietação adquire

contornos ainda mais sinuosos à medida com que ressalta-se que as enciclopédias eram, nesse momento, o principal investimento do selo Abril Cultural, conferindo grande relevância a essa produção. *Nossas Crianças* se apresentava em um conjunto de livros de capa dura de cor azul ou verde com letras douradas e o desenho de um menino e uma menina olhando um ao outro.

Além dos bonitos detalhes da capa, caprichosamente adornada, todos os fascículos que, juntos formariam a enciclopédia, eram cuidadosamente confeccionados em papel couchê, com imagens coloridas e belíssimas ilustrações de crianças, famílias, brincadeiras e até do corpo humano, quando o assunto tratava de alguma doença. Desse modo, do ponto de vista gráfico, era sem dúvida o que havia de melhor e mais moderno no mercado.

**Figura 3:** Ilustrações de doenças como a tuberculose e a pielonefrite tornam os conteúdos mais didáticos e leves, especialmente para as mães e os pais. *Nossas Crianças*, v. 2.p.300, 466-467.



Um dos assuntos que obtinha destaque, no âmbito das temáticas abordadas na enciclopédia *Nossas Crianças*, é o que pode ser observado na Fig.3: a preocupação epidemiológica. Havia recorrentes textos nomeando e explicando com detalhes as doenças que mais atingiam as crianças naquele período e a sociedade como um todo, como por exemplo a tuberculose e a pielonefrite. Nesses textos, buscava-se aliar uma linguagem que dispusesse de fácil compreensão e, concomitantemente, de rigor científico. Tratava-se de elucidar as formas de transmissão das doenças, sua ação no organismo infantil e também medidas de prevenção, de modo a evitar contágios e colaborar positivamente com a saúde das crianças.

E não havia a preocupação de fazerem modernos apenas os aspectos gráficos, mas também todo o seu conteúdo e apresentação. Na apresentação do volume 1 de *Nossas Crianças*, Victor Civita conceitua a criança como um ser pequeno, estranho, maravilhoso e frágil que precisa de cuidados especiais. Para ingressar na vida adulta ela deveria ser cautelosamente formada para obter sucesso, e acrescenta: “cuidar, compreender e educar são missões que competem principalmente aos pais.” Nesse sentido, há, para o empresário, um grande peso da família na educação das crianças, na formação de seus caracteres e na construção de um futuro promissor. Contudo, no ano seguinte, a lei a Lei nº 5.692, instituída em 11 de agosto de 1971 e que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, iria afirmar que, sozinhas, as famílias não dariam conta de educar o cidadão tido como moderno, cabendo à escola essa função.

Vale destacar, ainda, que todos os fascículos e enciclopédias produzidos pela editora Abril eram assinados por Victor Civita, pois, assim, o grupo editorial construía mais uma estratégia de convencimento do cliente. Tal atitude dava ao produto comercializado um simbolismo, sendo ao mesmo tempo uma mercadoria fabricada pela indústria e, portanto, submetida a lógica do lucro, e um objeto cultural detentor de diversos simbolismos, conforme afirma Pereira (2005).

Ainda assim, Victor Civita fazia questão de salientar que a Abril Cultural se satisfazia em oferecer aos brasileiros uma obra como *Nossas Crianças*. Na apresentação da edição de 1970, Civita afirma que a editora se orgulha em auxiliar os pais a cuidar e educar os

filhos pois, assim, estariam “ajudando a moldar homens sadios e bem formados para maior grandeza do Brasil de amanhã”. Isto é, as crianças estavam sendo educadas com o propósito de integrar e reforçar o perfil de sujeito ideal daquela sociedade conservadora.

Contudo, torna-se relevante destacar o seguinte questionamento: de que modo eram construídas essas representações acerca do que se considerava um sujeito ideal no contexto de uma ditadura civil-militar? Analisando o índice da enciclopédia, observamos que ela é dividida por temas, tais como: a criança problema, doenças infantis, higiene e crescimento, lazer, psicologia e vida escolar. Os temas não são incomuns, o que desperta a atenção é o modo com que os mesmos são distribuídos na publicação.

Assuntos como preguiça e indisciplina aparecem na seção *vida escolar*, enquanto questões como homo afetividade, deficiência intelectual e física<sup>1</sup> aparecem na seção *criança problema*, em páginas amarelas destacadas ao lado de artigos com temas como delinquência, psicopatia e suicídio. Sobre o trato dos pais com as crianças com deficiência, Nossas Crianças afirmava que:

Em geral a criança retardada comporta-se de maneira rebelde quando vai ao médico ou ao dentista. Aos poucos, os pais precisam ensiná-la a ter uma conduta mais tranquila durante as consultas, usando elogios e recompensas quando ela colaborar.<sup>2</sup>

É possível perceber que essas instruções se referiam menos à educação dessas crianças e mais ao seu adestramento com a finalidade de tentar disfarçar e esconder a realidade desses sujeitos. Isto é, essa fonte historicamente situada no período da ditadura civil-militar permite entrever, que educar significava, em seu propósito central, adestrar, disciplinar, cercear e coibir. Todos os conteúdos de Nossas Crianças buscavam indiretamente a formação de uma criança modelo, excluindo todos que destoavam do arquétipo adequado e que ficam à margem das normas. Assim, a enciclopédia

1 As nomenclaturas citadas estão atualizadas, mas em Nossas Crianças aparecem como homossexualismo, retardo e defeito mental e físico entre outros termos pejorativos.

2 CIVITA, Victor (ed.). Deficiência mental: problemas de conduta. In: CIVITA, Victor (ed.). **Nossas crianças**: volume 4. São Paulo: Abril cultural. p. 948.

apresentava um padrão de criança e trazia orientações aos pais que tentavam encaixá-las nele por meio das instruções.

Por sua vez, o processo de normalização das crianças é atrelado a um padrão hierarquizante de família, argumentando que a ausência desse equilíbrio familiar poderia levar a problemas entendidos como mais graves:

As experiências homossexuais geralmente tem início por volta dos 3 anos, época em que os contatos sexuais começam a se intensificar (...) Na maioria dos casos essas relações são transitórias e desaparecem na puberdade. Mas quando a criança tem problemas, principalmente emocionais, a prática do homossexualismo pode permanecer (...) Estudos feitos com crianças que apresentavam comportamento homossexual (...) revelaram vários problemas de personalidade, principalmente relacionados com falhas na vida familiar. Na maior parte das vezes o homossexualismo é causado por fatores psicológicos, entre os quais o mais importante é a ausência de identificação com o progenitor do mesmo sexo, geralmente provocadas por atitudes incorretas dos próprios pais.<sup>3</sup>

Argumentações como a presente no trecho supracitado são vinculadas à presença dos artigos referentes a chamada família moderna e sua relação com a escola, cujos conteúdos trazem a necessidade de se construir um lar em perfeito funcionamento, com a presença de todos os papéis familiares bem definidos e onde todos participam diretamente da educação dos filhos. Assim, o espaço domiciliar ainda é referenciado como um âmbito de grande importância, dotado de modelos familiares, sobretudo das figuras paterna e materna consideradas ideais, acreditando-se que qualquer dita disfunção ocasionaria o que se classificava como distúrbios na sexualidade infantil ou outras adversidades, o que geraria uma vida com a forte necessidade de análise e tratamentos psicológicos.

Torna-se relevante ressaltar que grande parte desse cuidado com o equilíbrio familiar pesava mais sobre as mulheres, sendo bastante ressaltado que uma mãe desequilibrada emocionalmente

---

3 CIVITA, Victor (ed.). Homossexualismo. In: CIVITA, Victor (ed.). **Nossas crianças**: volume 4. São Paulo: Abril cultural. p. 996.

poderia criar filhos agressivos e inquietos que tenderiam a repetir o seu descontrole. Ou ainda que as mães, que por ocasião de viuvez ou desquite, não conseguissem suprir o papel de disciplinadora do lar, função que caberia em grande parte ao pai, poderiam causar impactos negativos nas crianças. Nesse caso, quando da ausência paterna, a mãe deveria procurar preencher esse espaço com a presença de uma figura masculina, um tio, avô ou professor para que os meninos não crescessem sensíveis em excesso e desajustados nos espaços masculinos.<sup>4</sup>

Essa compreensão que preza pela imagem da família tradicional, ainda muito forte nos dias de hoje, era reforçada em vários fascículos de *Nossas Crianças* e em outras publicações semelhantes não apresentadas aqui. A missão de preparar o cidadão para o Brasil moderno estabelecia padrões de classificação do que era normal e anormal, passando pela construção das crianças, mas também do entendimento sobre o que é considerado família e sobre como cada papel familiar deveria ser desempenhado.

Não se tratava apenas de listar determinados assuntos por ordem alfabética, mas de classificá-los, dividi-los e dar visibilidade a determinados temas em detrimento de outros. A classificação não é uma ação aleatória, mas um exercício de poder, é estabelecer categorias e policiá-las e isso não é feito de qualquer modo: “toda ação social flui através de fronteiras determinadas por esquemas de classificação” [...] (DARNTON, 1986, p. 249).

A questão é: porque, ao invés de uma educação que vise a autonomia das crianças e adultos, ainda hoje surgem projetos como o *Escola Sem Partido*? E mais, por que propostas assim possuem tantos adeptos? Tais projetos somente colaboram para a visão de uma educação cada vez mais conservadora, excludente e que não abre espaço para o pensamento crítico, anulando o que difere dos padrões sociais aceitos.

A onda conservadora que tem se intensificado no Brasil desde o Golpe de 2016, e que pouco valoriza as diferenças e a socialização, só mostra o quanto ainda prevalecem a ignorância e a atração pelo autoritarismo em nosso país, bem como não são poucas as

4 Essas discussões aparecem em artigos como *Lugar de mãe é em casa?*, *Mãe temperamental* e *Família só com mãe*.

famílias que ainda vivem a ilusão de criar um padrão de sujeito ideal que, por sua vez, poderá seguir espalhando o ódio e a intolerância em nome dos cidadãos de bem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre Educação em perspectiva histórica não almeja desempenhar reflexões que sirvam apenas a tempos passados. A sua utilidade consiste em estendê-las ao cotidiano atual, nas demandas do presente.

A Proposta de Emenda Constitucional 241 (55) /2016, que estabeleceu um limite para os gastos do governo federal para os seguintes 20 anos significou uma grande perda para a sociedade brasileira, sobretudo para aqueles que contam somente com o Estado para usufruir de serviços básicos, como a educação. Esta, por sua vez, além do desmonte orçamentário, vem sofrendo também, uma crescente perseguição ideológica com a atuação de movimentos como o Escola Sem Partido (ESP) e sua proposta de um ensino dito neutro, que se transformou, inclusive, em projeto de lei.

O Escola Sem Partido obteve notável interesse entre a classe política conservadora, mesmo após vários estudiosos da educação já terem apontado o projeto como inconstitucional, uma vez que contradiz a escola como espaço de formação cidadã. As motivações dos apoiadores do ESP são as mais variadas e vão desde crenças religiosas até a mais famosa de todas: o medo de uma suposta doutrinação esquerdista que destruiria as crianças e as famílias a partir da escola. Trata-se de uma ideia desancorada em seus sentidos, mas que tem se repetido em vários momentos da história do Brasil.

Em todo o caso, independentemente da justificativa apresentada pelos defensores do projeto, torna-se importante percebermos que propostas como essa apresentam propósitos muito bem definidos e se referem ao controle sobre o outro e à imposição de padrões sociais por meio da educação.

Esse controle não diz respeito somente ao entendimento sobre a prática de educar, mas também sobre os sujeitos que fazem parte desse processo. Pensar normas de conduta para a criança e a família, discipliná-las e criar modelos para elas, evidenciam como estes

conceitos estão profundamente interligados, uma vez que a própria construção histórica da ideia de infância está relacionada à posição das crianças no ingresso da vida escolar e nas formas de tratamento no interior da família burguesa, conforme Ariès (1981).

Freire (2005) afirma que a repetição da prática de uma educação que não é libertadora gera, em determinado momento da experiência de vida do oprimido, uma atração pelos padrões de vida do opressor, numa tentativa de se igualar a ele. Partindo dessa ideia, podemos entender que famílias ou escolas conservadoras tendem a formar cidadãos conservadores, ao passo que famílias ou escolas com posicionamentos e ideias libertadoras tendem a formar cidadãos emancipados. Nesse segundo caso, por que ainda há na sociedade brasileira tanto medo de uma educação libertadora?

Talvez a nossa experiência com tantos períodos autoritários sugira explicações para essa pergunta, assim como as várias polêmicas sobre doutrinação nas escolas e os movimentos conservadores como o ESP, que, em nome da família brasileira, defendem que os pais devem escolher a que tipos de debates seus filhos podem ou não ter acesso. Isso nos desperta a atenção para um período recente de nossa história, em que direitos foram cerceados e a liberdade foi fortemente atingida. No Regime Militar, além da censura direta imposta em decretos e leis, a opressão também se construía e se consolidava na manutenção da desigualdade e na exclusão do que se distanciava dos padrões socialmente impostos.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

CÂMARA FEDERAL. Parecer do Relator da Comissão Especial da PEC nº 241, de 2016. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=0A941D8BD8A6CCE7A8BD730886DBB276](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0A941D8BD8A6CCE7A8BD730886DBB276)>.

proposicoesWebExterno1?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016». Acesso em 09 de agosto de 2022.

CERTEAU, M. de, **L'invention du quotidien**: Arts de faire. Paris: Gallimard, 1980.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CIVITA, Victor (ed.). **Nossas crianças**: São Paulo: Abril cultural, 1970. 7v.

DARNTON, R. **O Grande Massacre de Gatos**: e outros episódios da história cultural francesa. São Paulo: Graal, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (Org.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Mateus H. F. A trajetória da Abril Cultural (1968-1982). **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 239-258, jul./dez. 2005.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.013)

## **DORINA NOWILL: UMA MULHER MULTIFACETADA E A EDUCAÇÃO PARA CEGOS NO BRASIL**

Jammerson Yuri da Silva

Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. [jammerson\\_yuri@hotmail.com](mailto:jammerson_yuri@hotmail.com).

### **RESUMO**

Esta pesquisa insere-se no campo da História da Educação, articulando os domínios da História dos Intelectuais e das Sensibilidades, a fim de analisar a trajetória de Dorina de Gouvêa Nowill. Temos como objetivo identificar os aspectos que a credenciaram como uma intelectual pela inclusão, através do estudo e análise de suas vivências, ações e escrita. Compreendemos Nowill como uma intelectual criadora e mediadora cultural, de acordo com as concepções de Jean- François Sirinelli (1998; 2003). Para tanto, tomamos como base seus itinerários, aspectos geracionais e redes de sociabilidade. Em uma perspectiva sensível de compreensão da história, dialogamos com Sandra Pesavento (2019) e com o conceito de “Anormal” de Foucault (2001), entendendo Dorina Nowill a partir das categorias monstro, masturbadora e incorrigível. Discutimos também aspectos ligados a Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), instituição criada pela intelectual, a partir do exposto por Justino Magalhães (2004); e por fim, abordamos o tripé exposto por Michel de Certeau (1992) em “A escrita da História”, composto pelo lugar de fala, prática e escrita. O corpo documental desta pesquisa é composto por fotografias, cartas, bilhetes, atas, relatórios, estatutos e os livros escritos pela própria Nowill. Tais fontes são operacionalizadas a partir do método historiográfico da heurística e da hermenêutica e

da análise do discurso, sob a ótica de Foucault (1996). O trabalho aqui desenvolvido nos levou a conhecer uma intelectual multifacetada que legitimou-se ao longo dos anos através de sua atuação, tornando-se símbolo de inclusão no Brasil e no mundo.

**Palavras-chave:** História da Educação, Intelectual, Sensibilidades, Dorina Nowill.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.014)

## EDIFICANDO O CENÁRIO DAS ESCOLAS NORMAIS

Ana Paula Rodrigues Figueirôa

Graduada no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade de Pernambuco -PE, Graduada em Pedagogia, UNICESUMAR – PR, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – PE, Professora da rede Estadual de Ensino de Pernambuco e dos cursos de Educação Física e Pedagogia da Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES-UNITA, [anap\\_figueiroa@hotmail.com](mailto:anap_figueiroa@hotmail.com).

### RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os ensejos que expressaram, em meados do século XX, a implantação do Ensino Normal em Niterói/RJ e em Recife/PE para a formação de professores, expondo uma contribuição expressiva para a história das instituições de Ensino Normal do Brasil. As instituições pesquisadas foram: *École Normale Supérieure* de Paris/França; Escola Normal do Município da Côrte, em Niterói/Rio de Janeiro; e as Escolas Normais do Recife: Escola Normal Oficial de Pernambuco e a Escola Normal Pinto Júnior da Sociedade Propagadora. Na organização é utilizado um trocadilho com as escritas das seções, isto é, pontua-se alguns nomes referentes a construção e edificação no sentido amplo da palavra construir, pois trazer essas instituições historicamente, é um traçado na reconstrução da formação dos nossos primeiros professores, que no nosso caso são as Normalistas. O método de pesquisa utilizado foi uma pesquisa documental, subsidiada pela bibliografia e com uma abordagem qualitativa, com os aportes nas Escolas Normais do Rio de Janeiro e as do Recife, e que a escola francesa propiciou o embasamento da gênese do Ensino Normal no Brasil. Os principais resultados é a história das instituições que tiveram como objetivo a formação de professores das primeiras

letras na França e no Brasil, que eram exclusivas para os rapazes, e com o passar dos anos e as transformações sociais e econômicas, passaram a ser especificamente para mulheres, que foram denominadas de Normalistas, pelo fato de estudarem nas Escolas de Ensino Normal.

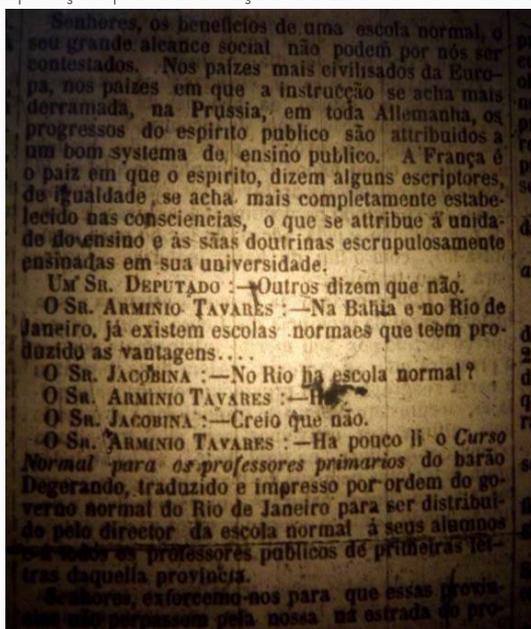
**Palavras-chave:** Ensino Normal, História das instituições, Memórias, Normalistas.

## INTRODUÇÃO

No período de 1946 a 1972, foi caracterizado pela preleção que anunciava a formação e qualificação dos profissionais do ensino, principalmente nas questões normalizadoras, pois em 04 de setembro de 1946 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco o Decreto-lei nº. 1.448, de 03 de setembro de 1946, e, conseqüentemente, ocorrendo a criação do Instituto de Educação. Nesta pesquisa, foi trilhados caminhos históricos em busca da documentação do início do Ensino Normal. Para Tompson (2002, p.148) “[...] o documento é em geral um registro subsidiário”, sendo assim, o fato de ser escrito e oficial não o torna mais fiel à realidade.

A imagem 1, demonstra pelo Projecto nº. 55, publicado no Diário<sup>1</sup> de Pernambuco na segunda-feira 6 de junho de 1864, que a Escola Normal Oficial de Pernambuco teve a sua criação baseada nos modelos da França, Bahia e Rio de Janeiro.

Imagem 1 - Inspiração para a criação da Escola Normal de Pernambuco<sup>1</sup>



Fonte: Acervo de Microfilmagem da Fundação Joaquim Nabuco (2013).

1 Escrito igual a ortografia da época.

Nesta pesquisa, será retratada a criação das quatro instituições educacionais que protagonizaram o Ensino Normal. A Primeira a ser estudada é a de Paris/França, *École Normale Supérieure* (ENS), pois a mesma é compreendida como a gênese do Ensino Normal, ou seja, foi a primeira escola do mundo que proporcionou este tipo de ensino.

As demais criações das Escolas Normais no Brasil seguiram o modelo da Escola da Cômte, em uma sequência cronológica e embasadas no decreto 10 de 1835, mas foi perceptível que nem todas tiveram o seu funcionamento logo após a publicação de seu decreto. Vários foram os motivos, os mais descritos nas bibliografias foram a falta de estrutura física das escolas e a falta de formação de professores para o preparo dos futuros professores do ensino primário.

Essas instituições têm vida curta e incerta, evidenciada pelos constantes movimentos de abertura e fechamento e que foram submetidas, ou pelo fato de existirem apenas no formato de lei, sendo instaladas somente anos depois de criadas. (DIAS, 2008, p.76).

Essas escolas nasceram para além da estrutura física, trouxeram uma grandeza de significados estimados pela sociedade brasileira. Apresentando a prosperidade de um futuro digno. Neste contexto, as moças da classe média aspiravam o acesso para a carreira docente e a equidade dos mesmos direitos dos homens.

Sabendo-se que o Ensino Normal apresentou relevância no sistema educacional, apesar de ter havido rescisões ao longo de todas as décadas com as reformas da educação brasileira, até a presente data ele encontra-se em vigor com a denominação de Ensino Normal Médio.

O progresso da criação das instituições educacionais voltadas para o Ensino Normal, criadas primeiramente para a formação dos professores e em seguida para as professoras, foi no intuito de trazer para as escolas primárias professores qualificados. Mas todas as deliberações e normatizações no final do século XIX estavam voltadas a instrução pública, baseadas nas políticas públicas educacionais da época. Para Villela (2008), estas escolas no início não matricularam nenhuma aluna, ressaltando que já haviam várias

escolas na Província que exigiam das suas professoras uma instrução a mais, isto é, não só os conteúdos obrigatórios como também “prendas domésticas e ensino religioso”.

Pela questão da antiguidade e conseqüentemente a criação, conduz a seguinte sequência de abordagem para os estudos das Escolas de Ensino Normal específicas deste estudo: a Escola Normal do Município da Côrte em Niterói/Rio de Janeiro; Escola Normal Oficial de Pernambuco e a Escola Normal Pinto Júnior da Sociedade Propagadora, ambas em Recife-PE.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida com os princípios dos estudos exploratórios e com cunho de pesquisa documental, onde versa clarificar e demonstrar documentos oficiais ou não, neste sentido os decretos leis, regulamentos, jornais locais e outros tipos de documento, consistindo em fontes primárias e secundárias, embasada com o aporte teórico da temática estudada.

Neste contexto do estudo, a abordagem qualitativa, se adaptou a pesquisa documental, com os procedimentos do delineamento da investigação, delimitando o foco, isto é, determinando os bancos de dados, que foram consultados, e que poderão ser revistos novamente, como forma de ampliar e aprofundar a pesquisa.

[...] pesquisa documental é a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 176).

Deste modo, a pesquisa documental demonstrou ser imprescindível para a contextualização histórica do cenário da criação das Escolas Normais no Brasil, a mesma foi um processo metodológico decisivo, pois ofereceu maior ênfase para o instrumento investigativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### EDIFICANDO O CENÁRIO DAS ESCOLAS NORMAIS

#### *École Normale Supérieure*

A criação da Escola Normal Superior da França não foi diferente das demais criações das Escolas Normais do Brasil. A *École Normale Supérieure* (ENS) viveu, na sua criação, questões políticas e sociais, inclusive é oriunda da revolução francesa (1789-1799). Com a instauração do novo Estado republicano na França, foi considerada uma formação nacional de mestres prioritários para as escolas. Repensando sobre os métodos antigos mediante o “novo tempo”, foi estabelecido um ensino com os melhores especialistas. No entanto, esta primeira escola de 1794 não durou muito e foi reformulada, através da ideia revolucionária para aquela época, chegando em um consenso que deveria ser instaurada aos poucos.

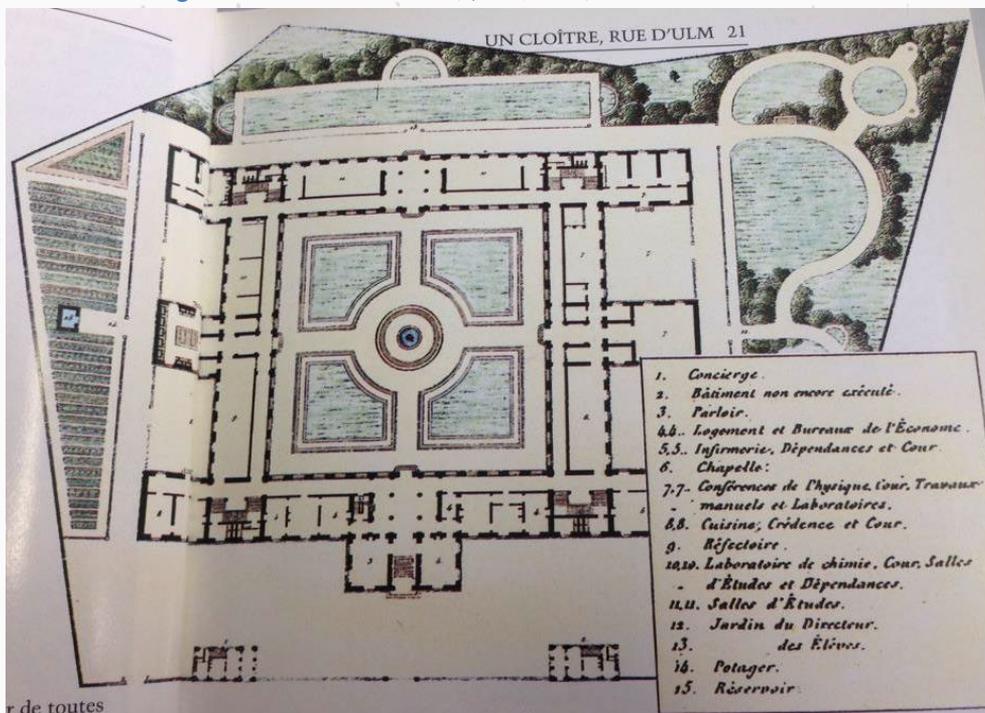
Para tanto, o jovem Napoleão Bonaparte herdou do Império a oportunidade deste sistema educacional. Apoiado pelo poder das elites, tenta abrir a Escola Normal no edifício da Universidade Imperial, em março, pelo Decreto 17 de 1808, mantendo alguns alunos e recrutando-os, utilizando critérios baseados no “mérito” e no “talento”.

Mas nem só de homens viveu a ENS. O ato inicial de julho de 1881 é aberto para as mulheres o alto nível de ensino, mas a fusão das meninas e meninos só aconteceu em 1987. Para Masson, (1994, p.36) “[...] *sera pour les femmes un extraordinaire instrument de promotion sociale en leur ouvrant là carrière de professeur des lycées de jeunes filles*”. “[...] será para as mulheres um extraordinário instrumento de promoção social em abrir para as meninas a carreira de professor do ensino médio” (tradução nossa).

No entendimento de Masson (1994) a escola foi criada nas escolhas ideológicas da República. Seus idealizadores, na maioria, foram democratas ou socialistas, aguçando uma paixão pela política. A *École Normale Supérieure* (ENS) foi inaugurada pelo presidente François Guizot, em 4 de novembro de 1847, com toda a ostentação que a época propiciava. Na biblioteca, 20.000 livros e armários de carvalho, com laboratórios e muitas salas, trazendo

uma atmosfera amigável para os seus alunos. Tornando um novo começo para este endereço: *Rue d'Ulm*, nº. 45, Paris-FR, que agora simboliza a Escola Normal de Paris.

**Imagem 2** - Planta baixa, da primeira Escola Normal no mundo



**Fonte:** Maison de France - RJ (2014).

Este plano da Escola Normal mostra o modelo escolhido pelo arquiteto Henri Alphonse-Gisors: um grande pátio em torno do qual organiza os edifícios com dois jardins: o maior é o do diretor e o menor dos estudantes. Não se pode deixar de relacionar as similaridades da instituição francesa e a brasileira na questão do decreto, com sua publicação e a construção de um prédio imponente; no método de ensino; na oferta inicial para homens e só depois para as mulheres e a questão do uniforme relatado por Masson (1994). Em 1848, a ENS apresenta um novo uniforme, escolhido por um comitê: túnica escura. “[...] *Um jeune élève de l'époque, Dionys Ordinaire, l'avoue: "nous faisons bonne figure, et les filles, ma foi, nous regardaient..."* “[...] Um jovem estudante na época, Dionys Ordinaire

confessa: “nós estávamos fazendo uma boa figura, e as meninas, bem, nos observando”. (tradução nossa).

Essas eloquências se baseavam na relação do poder central de atribuir e organizar o Ensino Normal do país com a tradicional exclusão dos leigos e participação ativa das elites, principalmente com o discurso que se dava em geral para as escolas de Ensino Normal da França, em que os alunos iriam estudar com os “maiores sábios da época”, perpetuando a elitização e colaborando para a desesperança da instrução de elevação do nível de intelectualidade da população francesa.

## TRACEJANDO O CENÁRIO DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DO MUNICÍPIO DA CÔRTE-NITERÓI/RIO DE JANEIRO-BR

A primeira Escola Normal Oficial do Brasil foi promulgada pelo Decreto 10 de 1835, pelo então presidente da província do Rio de Janeiro, Joaquim José Rodrigues Torres, com o objetivo de formar pessoas para instruir no ensino primário, de acordo com a lei de 15 de outubro de 1827, aludindo até a presente data a comemoração do dia dos professores. Mediante a análise do decreto em lide, percebe-se até pela questão da época, que o mesmo é redigido no gênero masculino, inclusive na orientação para a indicação do diretor. Neste decreto, relatam-se todas as disciplinas que serão ministradas e o valor dos proventos dos professores.

Este documento é composto por dezoito artigos, assim explicados: no primeiro artigo, a promulgação da escola; no segundo, as disciplinas; no terceiro, trata da edificação e a mobília; no quarto, os requisitos para ser aluno; no quinto, o mínimo de estudantes, inclusive diminuindo o salário do diretor caso não atinja mais de dez alunos; no sexto, a documentação necessária para a matrícula; no sétimo, aborda a ajuda de custo, incentivando as pessoas para efetuarem a matrícula; no oitavo, relata os critérios para o recebimento da ajuda de custo; no nono, fala sobre o fiador; no décimo, o concurso público para professores e alunos, na presença do presidente; no décimo primeiro, a substituição dos professores; no décimo segundo, a falta dos professores; no décimo terceiro, a hierarquia da escola; no décimo quarto, a autoridade da presidência,

inclusive na demissão do diretor e dos professores, como também o fechamento do estabelecimento educacional; no décimo quinto, a suspensão das “cadeiras” que não tiverem professor; o décimo sexto, a falta de uma lei curricular que possa delegar quais as disciplinas; no décimo sétimo, o regulamento dos exames e frequências, e por último, o décimo oitavo, revogando qualquer lei que fale sobre o Ensino Normal.

Examinando os artigos que compõe o decreto da primeira Escola Normal do Brasil e da América Latina, é perceptível as instruções normativas administrativas, sem o cunho específico pedagógico. Somente em 16 de março de 1881 é que foi promulgado o novo Regulamento para a Escola Normal do Município da Côrte, pelo Barão Homem de Mello. Este novo regulamento, composto por quinze capítulos, especificava melhor as questões pedagógicas.

A criação da escola normal se dá num momento marcado por forte idealização da educação que caracterizou por uma crença ilimitada no poder civilizatório da instrução. Para os homens daquela época, a principal causa do atraso e da criminalidade no país residia na falta de instrução do povo. Assim esperavam, através da formação de professores, derramar as “luzes” sobre a população e garantir a ordem naqueles tempos tumultuados. (VILELLA, 1990, p. 140).

Outros modelos e regulamentos de instituição foram instaurados no final do século XVIII, e ao longo do século XIX, em relação ao Ensino Normal, bem como a conjectura dos decretos, mudanças de endereços, abertura e fechamento de estabelecimentos de ensino, modificações curriculares, agregações com outros estabelecimentos de ensino e extinções. E isso não só no Rio de Janeiro, mas em todo o território brasileiro, onde a data de promulgação da criação diverge da data da abertura do curso propriamente dita, demonstrando que a consolidação da formação dos professores perpassou por vulnerabilidades de diferentes instâncias, levando-se a reflexão da dualidade entre o que se promulgava pelo modelo do governo através dos decretos e o que se via propriamente na prática deste modelo de formação.

Neste contexto, houveram muitas mudanças ao longo dos anos com o Ensino Normal da Escola da Côrte, devido às demandas das questões políticas e da sociedade que se urbanizavam e clamavam

pela reforma no ensino, principalmente em relação à formação de professores, onde o currículo sofreu mudanças e essas não se davam apenas no âmbito da aprendizagem, era também na estrutura física da escola, nas denominações e endereços.

**Quadro 1-** Cronologia da Criação da Escola Normal do Município da Côrte

ANO	DENOMINAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
1835	Criação da Escola Normal	
1847	Fusão com o Liceu Provincial	Rua Vereador José Vicente, 269 - Engenhoca, Niterói - RJ
1862	Reestabelecimento e abertura para o sexo feminino	Rua da Princesa, Niterói - RJ
1871	Escola Normal	Rua Marechal Deodoro, Niterói - RJ
1874	Escola Normal	Rua São João, Niterói - RJ
1890	Escola Normal, extinta e tem uma nova fusão com o Liceu de Humanidades de Campos	Rua Barão da Lagoa Dourada, 15 - Centro, Campos dos Goitacazes
1895	Escola Normal	Prédio do Tesouro Estadual - Rua Marechal Deodoro, Niterói - RJ
1900	Escola Normal	Palácio do Governo - Rua Presidente Pedreira, Niterói - RJ
1921	Escola Normal	Sede Própria - Praça da República, Niterói - RJ
1931	Reagrupa novamente com o Liceu Provincial, com a nova denominação de Liceu Nilo Peçanha	Rua Vereador José Vicente, 269 - Engenhoca, Niterói - RJ
1938	Criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro	Tv. Manoel Continentino, - São Domingos, Niterói - RJ
1954	Última transferência do Curso Normal, para o Prédio atual	Tv. Manoel Continentino, - São Domingos, Niterói - RJ
1965	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho	Tv. Manoel Continentino, - São Domingos, Niterói - RJ

**Fonte:** Blog do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, (2014).

A formação dos professores nas Escolas de Ensino Normal não se deu propriamente nas escolas com a denominação “Escola Normal”, e sim era oferecido o “Curso Normal” em outras instituições educacionais, isto é, foram se emoldurando aos padrões de outros estabelecimentos educacionais.

Com o passar dos anos, a Escola Normal do Rio de Janeiro foi crescendo e ofertando o ensino só para o gênero feminino. Mas não perdeu o seu caráter elitista, excludente, com uma proposta conservadora, quando em meados do século XX só estudavam moças da classe média-alta do Rio de Janeiro, Figueirôa (2017).

Permanecendo a elitização e endossando a meritocracia, ou seja, classificando as “melhores” com emprego público na própria escola, inclusive de uma escola para outra tinha o privilégio da escolha do local onde se queria trabalhar, isso para as Normalistas que mais se destacassem. Neste aspecto prevalecendo as ideias pedagógicas dos bons costumes, que estavam implantadas em todo o processo educacional, e com a intencionalidade de preservar o caráter conservador, onde poderiam atingir níveis de civilização.

A história das alunas, professoras(os) e funcionárias(os) se entrelaçam com a da Escola Normal do Município da Côrte, pela vivência e permanência mesmo após a formação e/ou aposentadoria. A centralização e o modelo de uma escola de formação profissional perpassaram a esfera pública e se traduziu na organização privada, onde também as alunas que eram formadas pela Escola Normal do Município da Côrte (ENMC), tinham sua vaga de trabalho nas escolas particulares, Figueirôa (2017).

O modelo centralizador e burocrata uniformiza o Ensino Normal em todo o país, fazendo com que os Estados reformulassem as Escolas Normais, quando as mesmas passavam a ser Institutos Educacionais, cabendo aos Estados o direito de adaptar as determinações às diferenças e necessidades regionais e administrar o ensino, respeitando o espírito da lei.

No que se diz respeito ao Ensino Normal a nível nacional, encontram-se várias referências sobre esse aspecto. Uma destas para este estudo foi a dissertação de Leonor Maria Tanuri, com o título: Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil (1969), e outra foi a tese de Heloísa de Oliveira Santos Villela, intitulada: A primeira Escola Normal do Brasil uma contribuição à história da formação de professores. “[...] a primeira Escola Normal brasileira só seria fundada a 4 de abril de 1835, em Niterói, iniciativa esta que pode, entretanto, ser colocada entre as pioneiras na América”. Tanuri (1969, p. 17).

A ENMC passou a ser Instituto de Educação pelo Decreto nº. 3.810 de 19 de março de 1932, antes do Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de Janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabelecia essa mudança para todas as Escolas Normais de todo o país que passaram a ser Institutos de Educação. No caso da ENMC, passou a ser o Instituto de Educação de Niterói, integrando a Escola Normal, o Grupo Escolar Getúlio Vargas e o Jardim de Infância Maria Guilhermina. Considerado o estabelecimento padrão do Ensino Normal no Estado. Este prédio foi concluído em 1968 no governo de Geremias de Mattos Fontes e tendo como Secretário de Educação e Cultura Luiz de Araújo Braz.

**Imagem 3** - Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho



**Fonte:** A autora, (2014).

Fazendo um comparativo da temporalidade dos decretos e das novas modalidades estruturais das duas instituições públicas, as mesmas mudam de Escola Normal para Instituto Educacional na mesma época, a ENMC em 1938 e a Escola Normal Oficial de Pernambuco (ENOPE) em 1942.

## PROJETANDO A HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE ENSINO NORMAL EM RECIFE

### Escola Normal Oficial de Pernambuco

Para o estudo da Escola Normal Oficial de Pernambuco (ENOPE), é necessário o entendimento da estrutura, do funcionamento, dos objetivos e da legalidade desse estabelecimento, dentro do contexto da educação profissional docente nacional, buscando as origens destas instituições no país, demonstrado nas seções anteriores.

A Escola Normal Oficial de Pernambuco teve a sua origem em 1864, e tinha como objetivo formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e de nível secundário (hoje Ensino Normal Médio). Mesmo esta instituição sendo criada especificamente para a formação docente, a mesma não foi designada como um modelo acabado e com um prédio próprio. As mudanças ocorreram de acordo com as especificidades da época. Daí podendo se justificar a abertura e o fechamento de várias Escolas de Ensino Normal no Brasil, e que em Pernambuco não foi diferente. Para Saviani (2007), as instituições são locais de atuação com objetivos peculiares em um determinado grupo social, tanto na sua gênese como no seu funcionamento ou encerramento, em um arcabouço de um ciclo funcional. A ENOPE, desde a sua criação, foi voltada exclusivamente para a formação de professores homens. Depois aconteceram as mudanças de prédio, a inserção das mulheres, a transformação em Instituto de Educação e, em seguida, no Complexo Educacional de Pernambuco.

As relações de poder, a cultura local e os preceitos da época, regulamentam a dinâmica das instituições. Sendo que no projeto de criação da Escola Normal a mulher não tinha o direito de estudar. O domínio dos homens na trajetória da Escola Normal Oficial de Pernambuco, que vai sendo construído não só no contexto da escolarização, da profissão e no seu papel de esposo e pai, vai sancionando relações fundamentadas na dualidade da competição, símbolos, direitos e deveres impostos pela sociedade, inclusive na inserção das mulheres na ENOPE, pois a sua admissão encontrava-se vinculada as circunstâncias financeiras do estado, ou

seja, em 1874, dez anos após a sua inauguração, pela Lei 1148 de 08/06/1874 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1975) a mulher só estudaria se houvesse recursos para tal modalidade.

A concepção do que necessitaria ser a estrutura física e pedagógica da ENOPE, encontra-se presente no Projecto 55 pelo discurso do Sr. Armínio Tavares ao presidente da província, defendendo a instrução pública como no seu Decreto e Regulamento, quando impõe saber ler e escrever, contar e ter bons costumes para o seu ingresso, limitando a presença inicial da mulher nesta instituição, a falta de sede própria, e as várias mudanças de endereço, mesmo sendo uma escola pública. Vejamos o que diz o Projecto 55.

Sr. presidente, o espirito, como o corpo, tem suas necessidades vitais: o espirito carece de ensino como o corpo do pão; e sem pão, o corpo delinha e morre, assim sem o ensino, o espirito não vive... Instruir, pois, senhores, um povo é dar-lhe vida é moralisa-lo, é civilisa-lo.

A criação da Escola Normal Oficial de Pernambuco em meados do século XIX, no Estado de Pernambuco, sofreu e mudou de acordo com todas as influências, sociais, políticas e econômicas do país, passando da República Velha, ao Estado Novo, até chegar então ao período chamado por Aranha (2006) de República Populista (1945-1964). De acordo com Aranha (2006, p.295) “[...] Surgiu a partir do período entre guerras, com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização, quando o modelo agrário-exportador foi substituído aos poucos pelo nacional-desenvolvimentismo”.

Na retrospectiva da localização, estava situada primeiramente na antiga Torre da Alfândega, no bairro do Recife. Em seguida, passou a realizar suas atividades no Casarão Colonial na Rua da Praia. Em 1900, a sua localização era nas dependências do Ginásio do Recife, atual Ginásio Pernambucano. Seu primeiro prédio próprio foi em 1920, na Praça Adolfo Cirne, mas em 1962 começaram as obras para sediar a Câmara de Vereadores do Recife neste referido local, onde até então funcionava a Escola Normal, situada na Rua Princesa Isabel, ao lado do Parque Treze de Maio, na Boa Vista, onde a Câmara está até os dias atuais. E a Escola Normal mudou seu

endereço e nome, após o Decreto-Lei nº. 1.448, de 03 de setembro de 1946, publicado no Diário Oficial de Pernambuco.

O Complexo Educacional de Pernambuco foi composto pelas escolas: Jardim de Infância Ana Rosa Falcão de Carvalho (Ensino Infantil); Escola Cônego Rochael de Medeiros (Ensino Primário); Escola João Barbalho (Ensino Ginásial); Escola Sizenando Silveira (Ensino Científico) e a Escola Sylvio Rabello: Ensino Profissionalizante e Ensino Normal. A estruturação como Centro Integrado Instituto de Educação de Pernambuco, aconteceu através do Decreto Estadual nº. 2.631, de 26 de outubro de 1972, que se baseou na Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trata das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL. Lei nº 5.692, 1971; PERNAMBUCO. Decreto nº. 2.631, 1972).

Essas reformas se deram em várias instâncias, e, segundo Lima (1985, p.89), houve um concurso de arquitetura em 1956, de grande importância no cenário local e que contribuiu para a afirmação profissional dos jovens arquitetos Marcos Domingues da Silva e Carlos Correia Lima, ganhadores do citado concurso, e que participaram da elaboração do projeto do Instituto de Educação de Pernambuco (IEP).

**Imagem 4** - Vista da Câmara dos Vereadores do Recife, antiga Escola Normal Oficial de Pernambuco e o atual Instituto de Educação de Pernambuco



**Fonte:** A Autora, (2014).

Percebe-se que a contextualização em torno da Escola Normal Oficial de Pernambuco e em seguida o Instituto de Educação de Pernambuco é imensa, pois se trata de uma instituição de prestígio

social. Sua estrutura física é notória pela grandiosidade e pela sua localização, ambas na região central do Recife.

## ESCOLA NORMAL PINTO JÚNIOR DA SOCIEDADE PROPAGADORA

Com a Escola Pinto Júnior, as mudanças físicas e pedagógicas também ocorreram ao longo dos anos. Sua criação ocorreu após oito anos da criação da Escola Normal Oficial de Pernambuco, tendo o mesmo viés, que era a formação de professores primários, e só depois foi instaurado o Curso Normal de Senhoras, onde as mesmas estudavam à noite. Segundo o Diário de Pernambuco (17/09/1975), em 1891 seu nome foi alterado para “Escola de Ensino Secundário para Senhoras”, para só então com um novo regulamento de 1903, passar a ser chamada “Escola Normal Pinto Júnior”.

Ainda na época do Conselheiro Pinto Júnior, a Propagadora transferiu-se para o Pátio de Santa Cruz, e, depois para a Praça Maciel Pinheiro, sendo já conhecida como “a melhor escola de preparação de senhoras” e a mais procurada pelos pais que queriam ver as filhas formadas em professoras. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, (17/09/1975).

Inicialmente, as duas instituições de Ensino Normal do Recife funcionaram em um único prédio. No período da manhã funcionava a ENOPE e no período da noite a Escola Normal Pinto Júnior da Sociedade Propagadora (ENPJSP) com as mulheres, acompanhadas por seus pais, como forma de concessão de prédio e retratando subjetivamente a relação de poder. Pela manhã estudavam as moças de classe média, que desfilavam pelas ruas do Recife, e à noite, as moças do curso da sociedade propagadora, Figueirôa (2017). Essa situação é chamada por Nobert Elias (2000) como “estratificação social”, quando ocorrem diferenças dentro de uma mesma sociedade, entre os velhos e novos habitantes, que nesse caso são as Normalistas.

A criação da Escola Normal Pinto Júnior, foi propiciada pela Sociedade Propagadora da Instrução Pública, criada em 1872, fundada pelo Prof. Bel. Magistrado e Conselheiro João José Pinto Júnior (Prof. da Faculdade de Direito). A princípio teve o apoio de

intelectuais pernambucanos, como: Cônego Rochael de Medeiros (até hoje existe uma escola pública estadual com seu nome); João Barbalho (também até hoje existe uma escola pública estadual com seu nome) e essas duas escolas públicas fazem parte do Complexo Educacional de Pernambuco; Afonso Olindense (nome de uma avenida no bairro da Várzea); Arnóbio Marques (nome de rua no bairro da Boa Vista); Martins Júnior (nome de rua no bairro da Boa Vista). Trazendo para a população bibliotecas, instalação de museus e a Escola de Farmácia, que foi agregada com a Faculdade de Medicina, e assim sendo criada a primeira escola que não era pública, não sendo mantida pelo governo e sim por um grupo de intelectuais no período do Governador Francisco de Farias Lemos.

Para custear as despesas, a Sociedade Propagadora da Instrução Pública recebia doações de toda ordem: sócios doavam livros para as bibliotecas e roupas para os alunos necessitados ou mesmo donativos em dinheiro; companhias de teatro ofereciam a renda de espetáculos; senhoras da sociedade doavam a renda de concertos e recitais (vocal e instrumental) e a renda de peças (obras de arte) leiloadas; imóveis eram cedidos por alguns associados, para funcionamento de escolas (com toda a mobília necessária) são alguns exemplos. (MONTEIRO e GATI, 2004, p.108).

Segundo Figueirôa (2017, p.88), para D. Edivalda que é uma das sócias da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, “[...] Edivalda: Olhe, isso é um grupo de abnegados sem fins lucrativos. Ninguém deu um tostão para ser sócio disso aqui, também não recebeu um tostão para ser sócio”, ou seja, é uma instituição sem fins lucrativos e existe até hoje, onde o prédio situado na Rua: Riachuelo nº 649, é mantido com o aluguel das salas para outros cursos, mesmo sendo decretado pela Prefeitura do Recife como imóvel de Preservação especial.

Fazendo um comparativo com a Escola Normal Oficial de Pernambuco e com a Escola Normal Pinto Júnior, a estrutura física e a organização se assemelham, porém na Pinto Júnior<sup>2</sup> havia o subsolo enquanto que na Oficial de Pernambuco não existia esse espaço.

2 Também estava localizada na área central do Recife.

Imagem 5 - Escola Normal Pinto Júnior da Sociedade Propagadora



Fonte: A Autora, (2014).

A organização escolar é própria de uma época, longe de ser uma dimensão neutra e sim agregada de valores e normas, pela suntuosidade do prédio, sua localização, e o grupo de professores que fazia parte da escola, caracterizando a intenção de criar novos espaços educacionais, demonstrando à sociedade que é possível haver boas escolas que não sejam públicas e nem privadas com cunho lucrativo.

Segundo o Diário de Pernambuco (1975), o então diretor e professor Gilberto Fraga Rocha fez a última transferência do prédio que ficava situado no bairro do Monteiro, zona norte do Recife, para a zona central, onde se encontra até os dias atuais. Porém, na gestão de Cândido Duarte, na década de 1930, a Escola foi ampliada e reformada pelo Eng. Heitor de Andrade Lima, que futuramente viria a ser o novo diretor da referida instituição, até 1968.

Porém, mesmo havendo no seu início a comparação e estigmatização desta Sociedade e conseqüentemente a Escola Normal Pinto Júnior, criou-se um quadro de professores renomados no Estado de Pernambuco, dando evidência a qualidade do Curso Normal, e mesmo esta Sociedade sendo criada por pessoas vinculadas a religião católica, a mesma não tinha normatizações metodológicas com nenhuma crença.

Com o passar dos anos, com as várias mudanças de locais, com a morte do seu mentor o Prof. Pinto Júnior, e com os novos moldes de ensino propostos pelo governo, o encerramento do Curso Normal da Pinto Júnior foi consequência das mudanças do Ensino Normal, que passou para o Magistério e hoje se configura como Ensino Normal Médio. Mas, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) Brasil (1996), passou-se a exigir a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, havendo o declínio dos Cursos Normais de nível médio.

Mesmo se encerrando o curso Normal na Pinto Júnior, o Ensino Normal da antiga ENOPE se perpetua na Escola Sylvio Rabello, no Instituto de Educação de Pernambuco, com a denominação de Ensino Normal Médio. Mas o orgulho, os ensinamentos e a grandiosidade de se estudar na única Escola sem fins lucrativos do Estado de Pernambuco, se perpetuam na memória das Normalistas, que não só diferenciavam com a cor dos uniformes como também na sua intelectualidade, até os dias atuais, Figueirôa (2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi apresentado como ponto de partida a história de quatro instituições que tiveram como objetivo a formação de professores das primeiras letras uma na França e três no Brasil, estas eram exclusivas para os rapazes, e com o passar dos anos e as transformações sociais e econômicas, passaram a ser especificamente para mulheres, que foram denominadas de Normalistas, pelo fato de estudarem nas Escolas de Ensino Normal, é o que se demonstrou nesta pesquisa, pois esta temática encontra-se imbricada nas questões do processo de formação das professoras do Brasil.

Desvencilhar as histórias de instituições educacionais, é entender o presente, baseado no passado, dentro dos Institutos que ofertavam o Ensino Normal para a formação dos primeiros(as) professores(as). Foi possível constatar que estas instituições de Ensino Normal se consolidaram através das Leis, Decretos, Regulamentos e conseqüentemente normatizações, como também outros tipos de documentos com modelos pré-estabelecidos que abriram o leque para a inserção desta modalidade de ensino e especificamente para as mulheres, pois por vários anos o Ensino Normal era exclusivamente masculino.

A ampliação do Ensino Normal se materializou para atender às necessidades do processo de industrialização e urbanização, conseqüentemente, os homens começaram a deixar o Curso Normal para participarem deste processo, em razão da remuneração que seria melhor do que a profissão de professor. Todavia, o horário de trabalho passaria de seis para oito horas diárias para os homens, e a mulher (as Normalistas), trabalhariam um turno, restando o tempo para a educação dos filhos e o cuidado com o lar.

Portanto, considera-se que os processos educacionais, sociais, políticos e econômicos, são um conjunto de significações que são instaurados ao longo da história das Instituições Educacionais, não só no processo de formação dos(as) professores(as), como também na coletividade social.

Assim sendo, falar das histórias de instituições educacionais e formadora de professores (as), é realçar um formato de educação visto pelos documentos de forma normativa, centralizadora, disciplinadora, e de excelência no ensino, que ultrapassavam os muros escolares e entrelaçavam a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 10 de 1835. **Collecção de leis, decretos e regulamentos desde 1835 a 1837 da província do Rio de Janeiro**. Tomo 1º. Nictheroy: Typographia Nictheroy de M.G. p.22-26.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.810 de 19 de março de 1932. **Colleção de Leis Municipais Vigentes de 1932 a 1935**. 5º v. Rio de Janeiro: Oficinas gráficas do jornal do Brasil. 1937. p.364-378.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jan. 1946. p. 19-29. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon/index.jsp>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 out. 1827. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J\\_14.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_14.pdf). Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

DIAS, Marcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história que publicana. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho Lopes. **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.75-90.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, Jonh L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder sociedade de corte: investi a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FIGUEIRÔA, AnaPaulaRodrigues. **QUESAUDADEDAPROFESSORINHA: história e memória da escolarização das Normalistas niteroienses**

**e recifenses.** 2017. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

LIMA, Edison Rodrigues de. **Modulando:** notas e comentários: arquitetura e urbanismo. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1985.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Evá Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASSON, Nicole. **L' école Normale Supérieure:** les chemins de la liberté. Paris: Editions Gallimard, 1994.

MONTEIRO Ivanilde Alves, GATI Hajnalka Halasz. A educação da mulher em Pernambuco no século XIX: recortes sobre a Escola Normal da Sociedade Propagadora. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 14, n. 1 (34), p. 99-126, jan./abr. 2014.

PERNAMBUCO. Projecto 55. **Diário de Pernambuco**, Recife, ano, n.128, p. 1, jun. 1864

PERNAMBUCO. Decreto-lei nº 1.448, de 3 de setembro de 1946. Criação da Escola Normal Oficial de Pernambuco. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, ano 23, n. 197, p.3722-3723, set. 1946.

PERNAMBUCO. Decreto nº 2.631, de 26 de outubro de 1972. Reestrutura o INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, nos termos da Lei Federal n. 5.692, de 11.08.1971, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, ano 59, n. 208, p. 4769, out. 1972.

QUEM SE LEMBRA DA PINTO JÚNIOR? **Diário de Pernambuco**, Recife, 17 set. 1975.

SAVIANI, Dermeval et al. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

TANURI, Leonor Maria. **Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil**. 1969. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1969.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho Lopes. **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.29-45.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DO BRASIL UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR**. 1990. 286 f. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 1990.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.015)

## MUSEU VIRTUAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PIAUÍ: O CASO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO MINISTRO REIS VELLOSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA

**Maria Patrícia Freitas de Lemos**

Professora Associada 2 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, mpflemost@ufpi.edu.br;

**Ramon Lima de Sousa**

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, ramonphb88@gmail.com;

### RESUMO

Este estudo teve o objetivo de pesquisar, documentar, salvaguardar e comunicar o acervo de memórias e histórias da Educação do Piauí, iniciando pela cidade de Parnaíba com a Escola de Aplicação que é vinculada ao antigo Campus Ministro Reis Velloso (CMRV), hoje, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), com o objetivo geral de criar o Museu Virtual de História da Educação do Piauí. Para o desenvolvimento deste estudo realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo com estudo documental dos acervos existente na escola pesquisada, especificamente fizemos uma pesquisa bibliográfica, levantamento documental dos arquivos e dos registros administrativos escolares como cadernetas, álbum fotográfico e outros registros. Realizamos também entrevista semiestruturada com a direção da escola de aplicação com o objetivo de aprofundarmos as informações coletadas através dos documentos e álbum fotográfico, para que pudéssemos reconstruir as memórias e histórias da Escola. A partir da análise dos dados percebemos a necessidade de desenvolver um

diálogo com a comunidade escolar sobre conceitos de museu, museu escolar, patrimônio cultural e museologia social para que estes conhecessem esses conceitos e percebessem a importância da valorização de sua história e, sensibilizassem com a criação participativa e coletiva de um Museu Virtual de História da Educação no Piauí e, em particular na cidade de Parnaíba iniciando com a Escola de aplicação da UFDPAr. Acreditamos que o estudo pode mostrar a história de uma escola que estava somente registrada por fotografias guardadas em um álbum documental e na memória viva de pessoas que puderam contar e lembrar sua história. A importância de expor todo esse material, dá-se pelo fato de externar toda uma riqueza de conhecimento referente a história do surgimento da Escola de Aplicação que hoje faz parte da história da Educação na cidade de Parnaíba-PI e que com este estudo estará registrada para várias gerações.

**Palavras-chave:** Museu escolar, Patrimônio cultural, Educação museal, Museu virtual.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está associado ao Projeto Matriz II do Programa de Pós-graduação em Artes, Patrimônio e Museologia (PPGAPM), das Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPPar) - “Ecomuseu Delta do Parnaíba”, nomeadamente estudos para proposição de criação do Museu da História da Educação do Piauí, que permitirá reconstituir memórias e histórias de escolas do Estado do Piauí. Almejamos, com esse estudo, desenvolver pesquisa, documentação, conservação, salvaguarda e comunicação do rico e complexo patrimônio cultural associado a educação do Piauí, contribuindo para sensibilizar e formar públicos para que conheçam, reconheçam e valorizem o patrimônio escolar, potencializando um trabalho com a participação das comunidades escolares, trazendo para o centro discussões e reflexões sobre patrimônio cultural, museus, museus escolares, memória, história, identidade e museologia de inovação social.

Para isso, foi realizado de modo interventivo e colaborativo a reconstrução de memórias e histórias da comunidade escolar da Escola de Aplicação vinculada ao antigo *Campus* Ministro Reis Velloso (CMRV), hoje, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPPar). Acreditamos com esse estudo, ter suscitado sentimentos de valorização do patrimônio escolar ao iniciarmos a construção de coleção com registros em suportes diversos, fotografias, depoimentos, documentos de secretaria, planta arquitetônica da Escola, dentre outros, que será disponibilizada *on-line* no Repositório Ecomuseu Delta do Parnaíba (Ecomude), disponível em: <https://ecomuseudeltadoparnaiba.ufpi.br>.

O Repositório Ecomuseu Delta do Parnaíba faz parte dos projetos “Ecomude” da UFPI/UFDPPar e “Acervos digitais em rede”, da Universidade de Brasília (UnB), com raiz no Projeto Tainacan da Universidade Federal de Goiás. O Tainacan é um *plugin* do WordPress, uma ferramenta flexível e eficiente, que permite a criação de coleções digitais para instituições de memória como um serviço gratuito e aberto a públicos diversos, que agrega valor por meio da colaboração e valorização das memórias individuais e coletivas, uma nova forma de propor e gerir acervos culturais. Os repositórios digitais oferecem oportunidades para o compartilhamento de informações

e disseminação de estudos e ações, proporcionando visibilidade e disponibilidade dos acervos do Ecomude e estudos e intervenções realizadas pelo PPGAPM.

O Projeto Ecomude foi criado em 2015 pelas Professoras Doutoras Aurea da Paz Pinheiro e Rita de Cassia Moura Carvalho que também coordenam o projeto que tem o propósito de criar parcerias com setores e agentes públicos, privados e sociais que atuam na Área de Proteção Ambiental (APA) Delta do Parnaíba e que prestam serviços as comunidades locais no que refere as ações educativas, sociais e culturais para conhecimentos e reconhecimento do rico e complexo patrimônio natural e cultural do território.

O Ecomude se firma no conceito de criar museus em rede, equipamentos culturais autônomos, mas que somam esforços e otimizam recursos humanos e materiais de forma a permitir planejamento e execução de programas, projetos e ações conjuntos. As redes favorecem a existência sistemática e qualificada dos equipamentos culturais, no caso do Ecomude, museus de território, cuja natureza e a participação das comunidades locais e de setores e agentes públicos e privados.

**Figura 1:** Mapa da Área de Proteção Ambiental do Delta do Parnaíba – APA



Fonte: <http://bioteia.com.br/apadelta/cadernos-orientadores/>

Esse projeto é concebido como um instrumento integral e integrador de comunidades ribeirinhas e praias, que habitam a APA

Delta do Parnaíba, bioma marinho costeiro, com 307.590,51 hectares, criada por decreto federal s\nde 28.08.1996, coordenada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), CR5, cidade de Parnaíba, Piauí.

Na APA Delta do Parnaíba estão inseridos os municípios de Barraquinha e Chaval, no Estado do Ceará; Araióses, Água Doce, Tutoia e Paulino Neves, no Maranhão; Cajueiro da Praia, Luís Correia, Parnaíba e Ilha Grande, no Estado do Piauí.

A natureza do território e o conceito do PPGAPM justificam o conceito de REDE e de ECOMUSEU, uma natureza de museu polinuclear. Essa tipologia serve de base de integração entre os parceiros e colaboradores, que estão a serviço do desenvolvimento educacional, sociocultural e ambiental para a região, no campo de uma museologia inovadora e social.

A missão e vocação de um museu, nesse caso de um Ecomuseu, é desenvolver programas, ações e projetos de pesquisa, documentação, educação, salvaguarda e comunicação a paisagem cultural, o que inclui os patrimônios natural e cultural de um dado território, neste caso a APA Delta do Parnaíba, para conhecimento, reconhecimento e valorização, promovendo atribuição de sentidos e significados as histórias e memórias pelas comunidades, com estímulo as reflexões sobre formas de garantir a sustentabilidade (social, ambiental e econômica), com o envolvimento das populações residentes na constituição do Ecomuseu; uma natureza de museu que necessariamente deve servir como instrumento de informação e educação as populações, para que possam vir a participar ativamente da gestão de seus patrimônios; a entenderem e valorizarem o espaço modificado cotidianamente em suas relações como o meio ambiente.

Acreditamos em uma gestão dos patrimônios próxima de seus criadores e detentores, o que justifica a nossa opção pela museologia de inovação social, que valoriza as ações socioeducativas dos museus, entendidos como espaços de educação não-formal, de ações culturais e de comunicação, gerador de conhecimento, reconhecimento individual e coletivo, de valorização de culturas e identidades, de estímulo a consciência crítica, afirmando olhares e reflexões que permitem desconstruir os discursos oficiais, que

negam as memórias de grupos minoritários e/ou marginalizados (PINHEIRO, 2015).

O Conselho Internacional de Museus (ICOM) define museu como “uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite”.

Esse conceito de museu está atravessado pela relação entre o ser humano e sua realidade, pela apreensão direta e sensível dos patrimônios. Os objetos devem permanecer em seus locais de origem, logo, os museus locais, de território, de comunidades, ecomuseus e museus integral ou integrado, que tenham sob sua gestão coleções do patrimônio cultural representam uma tendência atual, qual seja: a participação das comunidades nos processos de gestão.

Diante disso, elaboramos este projeto tem o objetivo de pesquisar, documentar, salvaguardar e comunicar o acervo de memórias e histórias da Educação do Piauí a iniciar pela cidade de Parnaíba com a Escola de Aplicação vinculada ao antigo *Campus* Ministro Reis Velloso (CMRV), hoje, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), localizada na cidade de Parnaíba no Estado do Piauí para criar o Museu de História da Educação do Piauí que fará parte da coleção do Projeto Ecomude no Repositório do Projeto Tainacan.

A referida Escola tem a parceria da Prefeitura Municipal de Parnaíba, responsável pela lotação de professores e pessoal de secretaria. A modalidade de ensino ofertada é a Educação Básica, nível fundamental I, com turmas de 1º ao 5º ano, nos turnos manhã e tarde. Iniciou suas atividades em 1989, por iniciativa do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), CMRV. Após anos de funcionamento em prédio locado pela UFPI, na Rua Antônio Souza, nº 80, Bairro Reis Velloso, em 2020 passou a funcionar em prédio construído pela UFDPAr. Para esta pesquisa no primeiro momento realizaremos um levantamento documental dos acervos da escola existentes, especificamente faremos uma pesquisa bibliográfica; pesquisa documental – arquivos públicos, dados de registro (um acontecimento, em observância

a normas legais e administrativas), dados de recenseamento educacionais – pesquisa eletrônica. No que se refere ao tratamento às fontes, observaremos as especificidades de cada uma. Através deste pretendemos reconstruir as memórias e histórias da Escola com o objetivo de coletar informações para dialogar sobre conceitos de museu, museu escolar, patrimônio e museologia social, com o objetivo de sensibilizar para a criação participativa e coletiva de um Museu Virtual de História da Educação no Piauí e em Parnaíba em particular, integrar a comunidade escolar nos desafios de reconstituição das memórias e histórias da Educação no Piauí, na cidade e na Escola.

## A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA EDUCAÇÃO

No final do século XX, os conceitos de patrimônio cultural e museus foram ampliados e redefinidos, aumentando a diversificação das instituições museais que procuram salvaguardar e comunicar os mais diversos objetos construindo pontes entre comunidades, patrimônios e territórios. Nesse sentido, o patrimônio é visto como um ecossistema cultural com sentidos e significados para uma dada sociedade, que firma sentimentos de pertencimento aos bens culturais que a representam.

[...] O patrimônio pode ser percebido inicialmente como patrimônio natural e patrimônio cultural. O primeiro, pensado a partir da natureza, desde a origem do planeta Terra; no segundo percebe-se as marcas e criações do homem, sendo hoje um conceito lato, em constante mutação, que abrange o material e o imaterial e dentro destes dois campos um vasto conjunto de imóveis, objetos, tradições e contexto, ou seja, o patrimônio deve ser entendido como um espaço participativo e político (PINHEIRO, 2015, p. 77).

Na constituição de 1988, art. 216, o patrimônio cultural está definido como os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente e em grupo, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Dentro dessa perspectiva, a educação patrimonial

e museal proporcionam a aproximação afetiva e efetiva da comunidade escolar com o seu patrimônio, construindo gradativamente um campo de saber-fazer patrimonial e museal, uma museologia social, na qual os atores sociais têm uma formação crítica e cidadã, o que inclui a reconstrução de memórias e identidades, que provocam mudanças significativas e necessárias ao sujeito, a fim de assumir seu protagonismo diante do patrimônio herdado de geração em geração.

Nesse sentido, se faz imperativo o desenvolvimento de ações educativas e culturais no contexto da comunidade escolar que visem a mediação do reconhecimento e apropriação do patrimônio escolar, promovendo a ressignificação dos modos de ver e agir sobre o ambiente, enquanto valorização das produções, das memórias e histórias, do patrimônio em sua integralidade, em cada indivíduo, professores e alunos, nas construções sociais da vida escolar em especial, incentivando relações concretas entre patrimônio e comunidade escolar.

Nessa ótica, observamos que a Educação Patrimonial é primordial para a ampliação de uma nova visão do Patrimônio Cultural Brasileiro, servindo como instrumento de motivação para a prática da cidadania, permitindo ao indivíduo fazer a leitura de sua realidade. É preciso pensar a educação patrimonial como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento da sociedade.

Sendo assim, concebemos o museu escolar como um estabelecimento com funções museológicas, com uma estrutura especial, vinculado a uma instituição escolar de educação básica e ou de educação profissional, com função de recurso de ensino e/ou de salvaguarda da memória da educação escolar e/ou outros temas, problemas e abordagens. Ligado à atividade escolar, pode ser administrado pelos professores e outros membros da comunidade escolar, bem como por profissionais da área de museologia e outros.

Além de atender ao público escolar, pode atender também ao público externo. Vivencia-se hoje uma curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia, um momento de articulação em que a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada.

A existência de tais lugares ocorre por não haver mais meios de memória, por esta se encontrar fragmentada, permanecendo

apenas o sentimento de continuidade capaz de “[...] despertar ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação” (NORA, 1993, p. 07).

Ressaltamos a importância da narrativa das memórias históricas escolares dos docentes e discentes e da relação de patrimônio com o museu fazendo parte da vida comunitária escolar bem como da salvaguarda da memória cultural desse espaço e do bairro onde a escola está instalada. Nesse sentido, concordando com o que propõe Varine (2013, p. 19) “O papel das instituições especializadas é sensibilizar, facilitar, educar, pôr em contato, mediatizar, gerir pela margem em função do interesse geral”.

O ambiente e espaço da escola são estruturas presentes no cotidiano da sociedade e dificilmente as pessoas são indiferentes às suas existências. Entretanto, esses espaços têm recebido pouca atenção para suas memórias e histórias, seja como objeto da museologia, seja da História da Educação ou mesmo pelas próprias escolas.

Para discutir os museus escolares como lugares criativos e de reconstrução de memórias, lugar de pesquisa, documentação, salvaguarda e comunicação da cultura material e imaterial escolar, é preciso ter claro que memória e história não são antagônicas, pelo contrário, se enriquecem mutuamente. Para Gagnebim (2009), a memória é uma força ativa, dinâmica, seletiva, que define o que se deve esquecer e o que se deve lembrar do passado e é também um instrumento de poder. Para essa estudiosa, falar de memória significa ter em mente uma relação que envolve o passado e o presente.

Ressaltamos ainda que o desejo de memória vivenciado no final do século XX e início do século XXI contribuiu para a criação de centros de memória e documentação, memoriais, arquivos, museus, entre outros. As instituições escolares não ficaram imunes a essa dinâmica. Paralelo a esse movimento, houve uma expansão nos campos de interesse sobre a educação escolar. Deste modo, a necessidade de memória é uma necessidade da História.

Diante disso, surgiu nosso interesse em apresentar este projeto que tem o objetivo de construir um Museu Virtual de História da Educação no Piauí, a iniciar pela pesquisa, documentação, salvaguarda e comunicação do acervo das escolas. Para isso, iniciaremos pela pesquisa histórico-documental da Educação no Município de

Parnaíba, mais pontualmente da Escola de Aplicação Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí/Universidade Federal do Delta do Parnaíba.

## METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Entendemos por pesquisa a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Minayo (1999) elucida que qualquer estudo da realidade, por mais objetivo que possa parecer, por mais ingênuo ou simples nas pretensões, tem a norteá-lo um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos e resultados teóricos e práticos.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas – linguagem que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Para Alves-Mazzoti e Gewandsznajerd (2004), pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Procura-se identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Esse processo acompanha toda a investigação. Diante disso e desejando responder às nossas questões e atingir o objetivo deste estudo, desenvolveremos uma pesquisa qualitativa de cunho documental.

Essas técnicas de observação direta documental (AROSTEGUI, 2006) apareceram entre as qualitativas e as quantitativas utilizadas. As técnicas de observação direta documental, como o próprio nome indica, aplicam-se ao estudo de variados tipos de “documentos” tais como: documentos escritos – de arquivo, publicações oficiais, periódicos ou não, livros, folhetos, opúsculos diversos, imprensa, entre outros – Ou documentos visuais ou sonoros. A pesquisa bibliográfica e as técnicas de observação direta documental dialogam ao longo do trabalho. Nesse sentido, estruturamos a coleta

de dados de nosso estudo em dois momentos principais. A primeira etapa constará do levantamento dos documentos existentes sobre a escola objeto desta pesquisa para que possamos construir esse acervo documental que servirá de ponto de partida para construção do Museu Virtual de História da Educação do Piauí.

Com base nesses dados faremos a segunda etapa da pesquisa que consta da análise dos materiais coletados para que possamos catalogar os documentos e arquivos para estabelecer os procedimentos para construção desse Museu Virtual e assim planejarmos os próximos passos da pesquisa além de podermos responder aos nossos objetivos específicos.

Com base nos dados coletados elaboraremos relatórios e artigos que serão publicados em congressos e revistas.

## TÉCNICA DA COLETA DE DADOS

Além da pesquisa bibliográfica, realizamos a coleta do material fotográfico através do álbum de fotografias fornecido pela direção da escola de seu acervo pessoal que apresenta vários momentos e eventos históricos da escola de Aplicação da UFDPAr; observamos a nova estrutura escolar relacionando com o prédio antigo na qual se encontrava a escolinha; realizamos conversas informais com diretora da escola que vem detalhando os registros fotográfico relatando em que situação e momento histórico foram tiradas. Dando continuidade, finalizamos o processo de catalogação e análise do material coletado, bem como uma entrevista formal semiestruturada com a direção da escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos desenham uma história de sonho, profissionalismo, dedicação, persistência e união de um grupo de profissionais da educação que um dia tiveram uma ideia que surgiu a partir de vivências e experiências no seu campo de trabalho. Essas ideias cresceram e se tornaram a história e memória da trajetória de construção e nascimento da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Delta do Parnaíba- UFDPAr, que neste trabalho é contatada através dos registros fotográficos e depoimento

da atual diretora e uma das fundadoras da escola Professora Rosalina Rosália de Aragão Costa.

Na imagem abaixo podemos observar o primeiro prédio em que a escola de Aplicação foi instalada. De acordo com a diretora da Escolinha de Aplicação, Professora Rosalina, esse registro foi tirado no início das atividades da escola no então Campus Ministro Reis Velloso na UFPI.

**Figura 2:** Foto do Prédio da Escola de Aplicação/UFPI



**Fonte:** Álbum de fotos da Escola de Aplicação

Segundo a diretora Rosalina, no início da implantação da escola foi muito difícil, pois *“o espaço que nós tínhamos que usar era todo o espaço da Universidade, mas nós não podíamos fazer nada, não podíamos colocar um cartaz, porque no dia seguinte, os alunos já tinham que retirar, e foram muitas dificuldades, para a gente trabalhar com essas crianças em um campus enorme, que não tinha muro, não tinha nada e as crianças ficam soltas na hora do recreio”*.

Observamos de acordo com esse relato como a concretização de uma ideia e da luta e persistência de um grupo de profissionais que se dedicaram durante anos e nunca desistiram do sonho que nos dias atuais foi realizado com as novas instalações da Escola de Aplicação da UFDPAr, como observado na imagem abaixo:

**Figura 3 e 4:** Foto das atuais instalações da Escola de Aplicação



**Fonte:** Retirada pelos autores

Essas instalações foram inauguradas em 2021 e construída na gestão do Magnífico Reitor ProTempore Alexandro Marinho que juntamente com a Diretora Rosalina se empenhou para que este projeto de uma sede própria saísse do papel e se transformasse em realidade. Hoje a Escolinha de Aplicação da UFDPAr, possui suas instalações com salas amplas, biblioteca, sala de professores, diretoria, brinquedoteca, ambiente de diversão para as crianças, sala de robótica entre outros espaços.

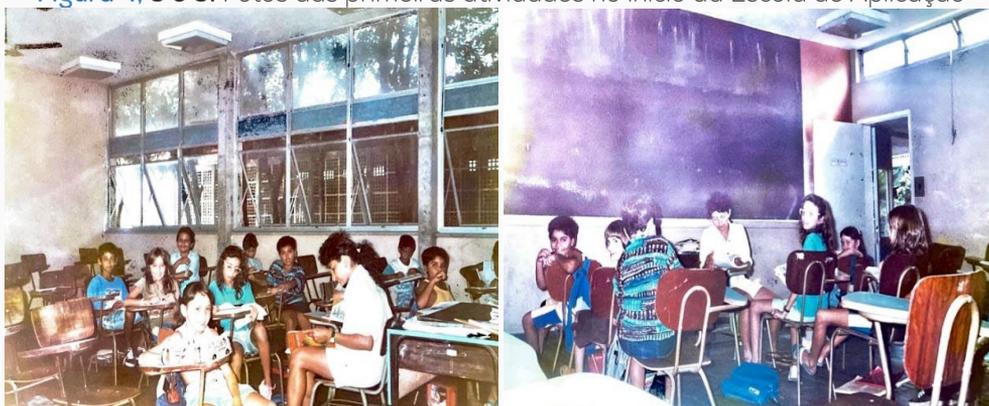
Mas esse sonho que atualmente se tornou realidade partir segundo depoimento da diretora Rosalina da Professora Cristina Moraes Sousa que através de uma visita acadêmica ao estado de Minas Gerais *"ela viu uma escola de aplicação e ficou encantada. Na época ela ministrava a disciplina métodos e técnica da pesquisa pedagógica e sentiu a necessidade de um campo de pesquisa e observação e uma escola de aplicação poderia ser esse espaço"*.

Com esse sonho de implementação no pensamento veio o momento de convocar o grupo para participar e reforçar o projeto

que no momento era uma ideia que foi apresentada ao corpo docente do curso de Pedagogia do Campos Ministro Reis Velloso que na época fazia parte da Universidade Federal do Piauí.

Com o apoio do corpo docente veio os primeiros passos para concretização do projeto que segundo depoimento da diretora Rosalina *"a Professora Cristina apresentou a ideia para o diretor do campus que na época era o professor Marco Douglas que levou a proposta para a Pró-Reitora de Extensão da UFPI em Teresina que foi aceita. Com isso, iniciamos os trabalhos na escola que no primeiro momento foi para fazer preparação de dever dos filhos dos funcionários e professores da universidade"* como pode ser observado nas imagens abaixo:

**Figura 4, 5 e 6:** Fotos das primeiras atividades no início da Escola de Aplicação



**Fonte:** Álbum de fotos da Escola de Aplicação

Essas fotos também apresentam momentos e histórias importantes que nos são contadas ao apreciarmos essas imagens das ações e atividades realizadas na escola que servem como memória viva dessa história que é permeada de sentimentos, vivências e experiências construída a muitas mãos e profissionais que confiam no poder da educação.

Através desses registros fotográficos, pudemos perceber como era o prédio na qual a escolinha funcionava, como eram organizados as turmas e os momentos e tempos didáticos. Percebemos algumas características da época como as vestimentas, penteados, costumes e alguns comportamentos que são percebidos a partir da análise mais detalhadas dos registros fotográficos que neste trabalho é uma ferramenta essencial para percebermos detalhes que ficam imortalizados e servem como instrumento de pesquisa, regaste de memória afetiva e lembranças que podem ser contadas de geração em geração. Tudo isso pode ser presenciado a partir das imagens abaixo:

**Figura 7, 8, 9 e 10:** Fotos de atividades desenvolvidas na Escola de Aplicação



**Fonte:** Álbum de fotos da Escola de Aplicação

Com o passar dos anos segundo o depoimento da diretora Rosalina a demanda da escola de Aplicação foi crescendo no *“sempre, sempre, sempre teve muita demanda pela escola, a prioridade das vagas inicialmente era para os funcionários, mas temos que seguir o edital da prefeitura, que determina 25 vagas no 1º ano, 25 vagas no 2º ano, 25 vagas no 3º ano, 30 vagas no 4º e 5º ano”*

A Prefeitura do Município de Parnaíba – PI, é uma das parceiras da Escola de Aplicação que através de um convênio firmado entre a UFPI, inicialmente, e depois com a Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr que se tornou uma universidade independente com a expansão do Campus Ministro Reis Velloso. Atualmente a UFDPAr gerencia o convênio com a Prefeitura de Parnaíba que é responsável pela merenda escola, alguns repasses financeiros que são destinadas as escolas e pela manutenção dos Professores que lecionam na Escola de Aplicação que são concursados pela Prefeitura. Ou seja, esse convênio o espaço físico e a diretoria da escola e alguns auxiliares são fornecidos pela UFDPAr e o gerenciamento da rotina escolar com professores, calendário, matrículas, histórico escolar e outras atribuições escolares ficam a cargo da gestão da Prefeitura de Parnaíba.

Como percebemos o projeto da Escola de Aplicação que inicialmente começou com um sonho, uma ideia observada em outra realidade cresceu e transcendeu os muros universitários e se entrelaçou com a educação da cidade de Parnaíba fazendo parte hoje da história e memória da própria cidade de Parnaíba de seus moradores, de suas crianças e pais, enfim do povo parnaibano.

Todo esse envolvimento pode ser percebido através das imagens a seguir que apresentam algumas atividades desenvolvidas na escola pelos professores responsáveis pela turma e os alunos, envolvidos em alguns momentos pedagógicos realizados pela equipe.

Mesmo com todas as conquistas e avanços conseguidos no decorrer dos anos a diretora Rosalina ainda tem muitos planos e desejos para a Escola de Aplicação como nos relata: *“está tudo melhor, já vamos começar a fazer diferente aqui com a coordenadora pedagógica que a universidade nos presenteou. Gosto de trabalhar com ideias, a gente discutindo ideias, não é só minha ideia que é boa, as vezes eu posso apresentar achando que seja maravilhosa,*

*mas ela vê com outro ângulo, que não pode ser daquela maneira, o que pode melhorar, eu sou essa pessoa que aceita as sugestões, que acata, que gosta de ouvir”*

**Figura 11, 12 e 13:** Fotos de atividades desenvolvidas na Escola de Aplicação



**Fonte:** Álbum de fotos da Escola de Aplicação

Com esse relato percebemos que uma ideia, apoiada por um equipe que também passar a sonhar junto e nesse sonho vão recrutando mais e mais pessoas, entidades, associações que envolve instituições governamentais e de repente torna-se uma história viva, repleta de sentimentos, pensamentos, vivências e da memória e história de uma cidade que hoje tem a Escola de Aplicação da UFDPAr mais um ambiente de qualidade escolar no seu quadro de escolas reforçando o trabalho educativo que nunca acaba e sempre se renova e fortalece através de cada criança, pais e familiares que compõem o corpo escolar.

Figura 14: Foto da atual Diretora da Escola de Aplicação



Fonte: Retirada pelos autores

Os registros fotográficos e depoimento apresentados nessa pesquisa só vem reforça a importância da pesquisa história e museológica na sociedade atual cada vez mais sobrecarregada de informações que vem de todos os lados e que muitas vezes tem que olhar para a história para compreender os acontecimentos atuais por isso a história oral, as memórias e registro aqui apresentados constituem esse momento repleto de vivências afetivas representadas aqui por muitas gerações que poderão ao longo dos anos se encontrar nesses registros marcados pelo tempo e momento histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem sido desenvolvido para manter uma história viva que estava somente registrada por fotografias, guardada em álbum e na memória viva de pessoas que puderam contar sua

história que hoje está registrada e publicada para várias gerações. A importância de expor todo esse material, dá-se pelo fato de externar toda uma riqueza de conhecimento referente a história do surgimento da Escolinha de Aplicação que hoje faz parte da história da cidade de Parnaíba-PI.

Com esta pesquisa, pudemos mostrar como tudo começou para os alunos e para toda a comunidade através de uma forma de contar histórias que estava num passado guardado na memória e em um álbum fotográfico e que agora virou uma relíquia histórica um instrumento poderoso de resgate dessa memória que antes estava no passado, mas que contribui no presente vivenciado hoje.

Esse trabalho proporciona para toda a comunidade a possibilidade de poder valorizar a história de muitos alunos que praticamente fundaram a Escolinha de Aplicação, pois através deles, tinha-se um público para ser ensinado e toda uma equipe pedagógica que se dedicou por anos para que essa escola pudesse dar frutos e se expandir.

Com esse estudo, almejamos construir um museu, que será virtual, que terá como objetivo contar a história da escola de Aplicação e de outras escolas da cidade de Parnaíba e do Piauí com o objetivo de resgatar essa história e criar um museu de história virtual do estado do Piauí, no qual toda a comunidade poderá ter acesso não apenas do estado, mas do Brasil e no mundo mostrando nossa história.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Planejamento de pesquisas qualitativas. In ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. P. 147 – 178.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução de Andréa Dore; revisão técnica de José Jobson de Andrade Arruda. Bauru: EDUSC, 2006 (Col. "História").

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O que significa elaborar o passado? In GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

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

PINHEIRO, Áurea da Paz. **Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos**. Educar em Revista, v. 58, p. 55-67, 2015.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Trad. de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.016)

## ALICE DE AZEVEDO MONTEIRO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA ESCOLA (PARAÍBA, 1930-1940)

**Hercília Maria Fernandes**

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: [fernandeshercilia@gmail.com](mailto:fernandeshercilia@gmail.com)

**Nicoli Lira da Silva**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: [nicolilira20@gmail.com](mailto:nicolilira20@gmail.com)

### RESUMO

Alice de Azevedo Monteiro foi uma educadora e escritora paraibana, que exerceu o magistério nas primeiras décadas do século vinte. Especializada no modelo pedagógico *Kindergarten* (Jardim de Infância), foi diretora fundadora do Jardim de Infância Oficial da Paraíba, instalado na capital João Pessoa, no ano de 1934. Engajada na defesa da criança e de sua escolarização, atuou como professora formadora de jardineiras, por meio de “literatura pedagógica” voltada à formação e à prática docente. Os escritos escolares de D. Alice, publicados na *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942), versam sobre a criança, a educadora infantil, o jardim de infância, os métodos e processos de ensino, as brincadeiras e as aprendizagens infantis na primeira escola; dialogando com as teorias dos principais estudiosos da pedagogia infantil dos séculos dezanove e vinte. Tendo em vista a contextualização proposta, o artigo objetiva refletir as teorizações e propostas educativas racionalmente sistematizadas pela professora Alice de Azevedo Monteiro, em observância às teorias de Friedrich Froebel, John Dewey, Maria Montessori e Jean-Óvide Decroly. Com base na teoria da forma e do modo escolar de socialização, as ideias e propostas educativas

defendidas por essa educadora são entendidas enquanto um conjunto de “saberes autorizados”, condizentes tanto à pedagogia da Educação Moderna (“caixa de utensílios”) como à pedagogia da Nova Educação (“ciência da biblioteca”).

**Palavras-chave:** Alice de Azevedo Monteiro, Jardim de Infância, Literatura pedagógica, Saberes autorizados.

## INTRODUÇÃO

Alice de Azevedo Monteiro foi uma educadora e escritora paraibana, que exerceu o magistério nas primeiras décadas do século vinte. Especializada no modelo pedagógico *Kindergarten* (Jardim de Infância), foi diretora fundadora do Jardim de Infância Oficial da Paraíba, instalado na capital João Pessoa, no ano de 1934.

De acordo com Lima (2016), essa educadora e escritora destacou-se nas redes de sociabilidade no estado da Paraíba por sua intensa atuação na educação, na escrita pedagógica e também no exercício de cargos de relevância institucional e social. Escreveu e publicou diversos artigos e poemas na imprensa da capital; especialmente, nos jornais “A União” e “A Imprensa”, assim como publicou vários escritos escolares na *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942), em que reflete e debate pressupostos teóricos e metodológicos relacionados à educação da criança na primeira escola.

Além da atividade escrevente na imprensa pedagógica, Alice de Azevedo foi membro da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino, fundada no ano de 1933, onde exerceu o cargo de secretária. Também foi sócia efetiva do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), ingressando no dia 05 de junho de 1936. Além das atividades exercidas nessas instituições, atuou como vice-presidente da Sociedade de Professores Primários (1937), e presidente da Sociedade de Assistência aos Lázarus na Paraíba (1939) (LIMA, 2016).

Engajada na defesa da criança e de sua escolarização, Alice de Azevedo Monteiro atuou como professora formadora de jardineiras, por meio do ministério de Conferências realizadas durante as Semanas Pedagógicas e da “literatura pedagógica” voltada à formação e à prática docente. Quanto à sua atuação na literatura pedagógica, os escritos escolares de D. Alice, publicados na *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942), versam sobre a criança, a educadora infantil, o jardim de infância, os métodos e processos de ensino, as brincadeiras e as aprendizagens infantis na primeira escola; dialogando com as teorias dos principais estudiosos da pedagogia infantil dos séculos dezenove e vinte.

Com a missão de oferecer bons meios à educação das crianças e à formação de jardineiras, a professora Alice de Azevedo Monteiro, além de desenvolver suas atividades pedagógicas no Jardim de Infância Oficial da Paraíba, escreveu e publicou na *Revista do Ensino* da Paraíba os seguintes escritos escolares: “Jardins de Infância” (1932a); “Brincar e estudar” (1932b); “Palavras da diretora do Jardim de Infância” (1933), “O ensino do cálculo no Jardim de Infância” (1934); “Uma contribuição para os Jardins da Infância” (1934b), e, “A educação dos Párvulos e o Jardim da Infância” (1937).

Segundo Fernandes e Cavalcante (2022b), a criação da *Revista do Ensino* da Paraíba se vinculou a outras medidas adotadas pela Diretoria do Ensino Primário, nos anos iniciais da década de 1930, a fim de modificar a cultura e a prática educativa dos professores paraibanos nos grupos escolares recentemente implantados. A *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942), sendo uma ação institucionalizada pelo estado paraibano, se associa ao quadro nacional de reorganização do aparelhamento escolar com base nas concepções, teorias e métodos (re)produzidos pela Escola Nova brasileira.

Dessa forma, entre as medidas em prol da renovação do ensino primário paraibano de conformidade aos ideais escolanovistas da década de 1930, a Diretoria do Ensino Primário cria a *Revista do Ensino* da Paraíba, sob o Decreto nº 287, de 18 de maio de 1932, promulgado por Gratuliano da Costa Brito, então Interventor Federal Interino no Estado da Paraíba, como uma publicação de periodicidade trimestral.

A *Revista do Ensino* abarcou a finalidade de “[...] levar ao professorado do interior não só o que se processa nos centros adiantados, em assuntos de educação, mas ainda para trazê-lo a par do movimento em relação ao Departamento da Instrução” (MELLO, 1996, p. 98). Segundo José Baptista de Mello, esse “órgão de publicidade” traria grande vantagem aos professores paraibanos, pois despertaria “o gosto pelas letras” e serviria “[...] de veículo de ideias novas aproximando elementos, estimulando-os ao mais eficaz desempenho de suas funções” (MELLO, 1996, p. 98).

A *Revista do Ensino*, desse modo, assumiu a missão de difundir os modernos conhecimentos e processos de ensino ligados à Nova Pedagogia, e, simultaneamente, informar as ações do Estado em prol da educação paraibana. Para Lucena (2016), mais do que um

periódico de natureza “técnico-pedagógico” e de caráter “educacional”, a *Revista do Ensino* se caracterizou enquanto “instituição”; assumindo importante papel “[...] tanto na circulação como na produção de saberes [...] ligados à educação e, conseqüentemente, na progressiva institucionalização do campo pedagógico [...] cada vez mais especializado” (FERNANDES, 2008, p. 22, apud LUCENA, 2016, p. 52).

Os artigos da *Revista do Ensino* foram escritos por intelectuais, educadores, políticos, que se destacavam nas redes de sociabilidade do estado da Paraíba, a exemplo da professora e escritora Alice de Azevedo Monteiro. Além desse atributo, as matérias exprimem os ideais de progresso e modernidade, disseminando “[...] um projeto educativo dirigido ao contexto paraibano em harmonia com um projeto brasileiro” (SILVA; RODRIGUES; LIMA, 2019, p. 61).

Nesse sentido, os saberes autorizados docentes (re)produzidos na e pela literatura pedagógica paraibana, então difundidos na *Revista do Ensino* da Paraíba, apontam às finalidades socioeducativas da educação escolar da(s) infância(s) paraibana(s) nas décadas de 1930 e 1940. Como parte do ideário político-pedagógico da Escola Nova, esses escritos escolares delimitavam modos de atuação aos educadores da infância no tocante à organização do tempo e espaço escolar, à seleção e distribuição das atividades, às linguagens infantis, aos meios e recursos didáticos, de conformidade a uma orientação psicológica, biológica e sociológica do desenvolvimento infantil, que se associa, também, às prescrições da ciência médica, especificamente à eugenia no início do século vinte (FERNANDES; CAVALCANTE, 2022b).

Tendo em vista a discussão inicial proposta, o artigo objetiva refletir as teorizações e propostas educativas racionalmente sistematizadas pela professora Alice de Azevedo Monteiro, em observância às teorias de Friedrich Froebel, John Dewey, Maria Montessori e Jean-Óvide Decroly. Para tal feito, o trabalho comporta a análise de escritos escolares publicados por essa autora na *Revista do Ensino* da Paraíba (MONTEIRO, 1932a, 1932b, 1933, 1934a, 1934b, 1937), e fontes documentais relacionadas à educação paraibana na década de 1930, em que se destacam os Programas de Ensino (1932 e 1936) que orientavam as atividades educativas nos grupos escolares, com seus jardins de infância anexos.

Enquanto fontes teóricas, históricas e historiográficas, o trabalho envolveu o estudo da seguinte bibliografia: “Modernidade pedagógica e modelos de formação docente” (CARVALHO, 2000); dois capítulos da tese de doutorado “Aprender e apreender no Jardim-Escola” (FERNANDES, 2018); documentos e artigos relacionados ao pensamento político-pedagógico da Escola Nova; em especial o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932); e o artigo “Diretrizes da Escola Nova (TEIXEIRA, 1932); assim como obras clássicas da Educação e da Pedagogia (DEWEY, 2002; FROEBEL, 1897, 2001; HAMAIDE, 1934; MONTESSORI, 1965).

Constituindo uma investigação histórica, a reflexão do pensamento expresso por Alice de Azevedo Monteiro se efetiva de forma relacional, associando as suas concepções e propostas educativas voltadas à educação escolar da primeira infância às teorizações vinculadas à educação moderna e ao pensamento político-pedagógico da Escola Nova, especialmente em face aos métodos e processos de ensino veiculados pela literatura pedagógica escolanovista em circulação no estado da Paraíba.

Dessa maneira, conforme a teoria da forma e do modo escolar de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), assim como o entendimento histórico de Carvalho (2000) e de Fernandes (2018; 2022a), acerca dos modelos de formação docente no final do século dezenove e início do século vinte, as concepções e propostas educativas defendidas pela diretora fundadora do Jardim de Infância Oficial da Paraíba são entendidas enquanto associadas a um conjunto de “saberes autorizados”, condizentes tanto à pedagogia da Educação Moderna (“caixa de utensílios”) como à pedagogia da Nova Educação (“ciência da biblioteca”).

## CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCADORA E ESCOLA INFANTIL

*O “jardim da infância” é uma obra de amor às crianças e por isto até hoje não se conseguiu substituir-lhe a designação harmoniosa imaginada por Froebel (Alice de Azevedo Monteiro).*

De acordo com os estudos de Fernandes (2018, 2019a, 2019b, 2022a), os saberes que orientaram a formação docente e

a escolarização da infância brasileira, no final do século dezenove e início do século vinte, se ligavam às pedagogias Moderna e Nova. Estando vinculados a pesquisas experimentais desenvolvidas em escolas-laboratórios por renomados estudiosos da criança/infância, foram difundidos em cursos de formação docente e pelas vias da literatura pedagógica; constituindo, assim, os fundamentos filosófico-científicos e didáticos do magistério nacional, em grande medida sob a influência da psicologia, biologia e sociologia, mas, também, da ciência médica escolar.

Em relação aos saberes voltados à formação docente e à escolarização da(s) infância(s) paraibana(s), em circulação nas primeiras décadas do século vinte, destacam-se os escritos escolares de D. Alice de Azevedo Monteiro. Uma análise criteriosa dessas fontes, em articulação às teorias de Froebel, Dewey, Montessori e Decroly, permite refletir que as concepções expressas pela ilustre diretora do Jardim Oficial da Paraíba se associam a um conjunto de “saberes autorizados” condizentes tanto à pedagogia da “caixa de utensílios” como à da “ciência da biblioteca” (VIEIRA; GOMES; FERNANDES, 2020; FERNANDES; CALVANTE, 2022b).

Nesse sentido, a formação especializada em Jardim de Infância de Alice de Azevedo Monteiro é compreendida, neste trabalho, mediante o entendimento histórico de Carvalho (2000) e de Fernandes (2018; 2022a), que envolve a compreensão de que a formação docente, no final do século dezenove e início do século vinte, se efetiva pela observância de “bons moldes de ensino” fornecidos por educadoras-jardineiras em instituições educativas, de forma a possibilitar a apropriação da teoria e dos processos de ensino sistematizados pelo pedagogo alemão Friedrich Froebel, cuja pedagogia é entendida como “arte de ensinar”.

Todavia, tendo uma atuação ativa no movimento de educação da primeira infância na Paraíba, e em observância aos métodos e processos de ensino postulados pela Escola Nova nos anos de 1930 e 1940, Alice de Azevedo Monteiro construiu as bases do seu conhecimento pedagógico em um processo de recontextualizações e adaptações da pedagogia froebeliana; introduzindo, em sua prática educativa desempenhada no Jardim de Infância Oficial da Paraíba, os saberes provenientes da Nova Pedagogia, posto que: “Por todos os Estados se alastra o movimento doutrinário em prol da escola e,

aqui na Paraíba, não é pequeno o número de trabalhadores pela adaptação das novas ideias” (MONTEIRO, 1934, p. 23).

Dessa maneira, a história de formação e atuação pedagógica da professora Alice de Azevedo Monteiro se articula à própria história de criação e desenvolvimento histórico dos Jardins de Infância no estado da Paraíba, que, diferentemente de outras instituições infantis criadas nos primeiros anos do século vinte anexas às Escolas Normais, foram implantados em grupos escolares paraibanos e de certa forma tardiamente em relação a outros estados brasileiros (FERNANDES, 2018; LIMA, 2016).

Assim sendo, mesmo as defesas sobre a criação de Jardins de Infância públicos estando presentes nos discursos dos intelectuais e políticos paraibanos desde os anos iniciais do século vinte, é somente no ano de 1929, porém, que medidas concretas são tomadas, a fim da criação de um Jardim de Infância público na Paraíba. Em o Relatório de 1929, estudado por Lima (2016), o governo do presidente João Pessoa propõe, à Assembleia Legislativa do Estado, a instalação dessa primeira escola, assim como o envio da professora Alice de Azevedo Monteiro, por um ano, à cidade do Rio de Janeiro, à época capital do Brasil, para estudar a pedagogia froebeliana do *Kindergarten*.

Em o texto “Palavras da Diretora do Jardim da Infância” (MONTEIRO, 1933), a professora Alice rememora aspectos da sua formação especializada em Jardim de Infância; argumentando que:

No Rio de Janeiro<sup>1</sup>, onde por designação do saudoso presidente Sólon de Lucena, frequentei durante um ano os jardins oficiais, procurei ao lado dos ilustrados professores daquelas escolas adquirir a prática

1 A história do Jardim de Infância na cidade do Rio de Janeiro tem início com a atuação do setor privado. Em 1875, o médico Joaquim José de Menezes Vieira, com a colaboração de sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, cria o primeiro Jardim de Infância privado da cidade do Rio de Janeiro. Cinco anos da criação do Jardim Menezes Vieira, a professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade inaugura um *Kindergarten* Modelo (1880), após estudar a pedagogia froebeliana por quatro anos nos Estados Unidos. A criação de jardins de infância públicos se efetiva a partir de 1909, com a instalação do Jardim de Infância Campos Sales. Posteriormente, são criados o Jardim de Infância Marechal Hermes (1910) e o Jardim de Infância Barbara Otoni (1922) (FERNANDES, 2018). Possivelmente, essas três instituições públicas conhecimentos em torno da pedagogia froebeliana do *Kindergarten*.

de que precisava para realizar a obra que há um ano e meio venho fazendo em João Pessoa (MONTEIRO, 1933, p. 28).

O primeiro Jardim de Infância fundado na capital João Pessoa seria criado por iniciativa particular. Esse primeiro Jardim de Infância da Paraíba foi criado pelas professoras Alice de Azevedo Monteiro e Nayde R. Martins Ribeiro, funcionando, inicialmente, na residência dessa segunda educadora. Posteriormente, o “Curso Modelo” seria transferido para o prédio da Ordem dos Advogados da Paraíba. É, portanto, somente no ano de 1934 que se efetiva a inauguração do Jardim de Infância Oficial da Paraíba. Sendo instalado no Grupo Escolar Dr. Thomas Mindêllo, o primeiro Jardim público paraibano teve a professora Alice de Azevedo Monteiro como a sua primeira diretora. Na ocasião da inauguração, a ilustre diretora assegurou que a instituição constituía

[...] uma escola para filhos do povo, os quais aqui encontrarão com os cuidados e carinhos maternos os meios de realizar uma educação que as mães muita vez são incapazes de lhes dar. Receberão eles lições da vida prática, adquirirão hábitos de higiene, de cortesia, de solidariedade, de fraternidade (MONTEIRO, 1934, apud LIMA, 2016, p. 79).

Além da atuação pedagógica no Jardim de Infância Oficial da Paraíba, Alice de Azevedo Monteiro atuou como professora formadora de jardineiras, por intermédio de Conferências ministradas em Semanas Pedagógicas e pela atividade escrevente na *Revista do Ensino da Paraíba*, em cujos escritos expõe as suas concepções, reflete e fornece bons moldes de ensino às práticas de educadoras dos jardins de infância paraibanos.

Em o texto “Jardim de Infância”, publicado no primeiro ano e número da *Revista do Ensino*, a professora Alice de Azevedo Monteiro se refere à criança como uma “[...] planta mimosa e gentil, frágil e encantadora”. Sendo potencialidade em “vida interna”, os adultos deveriam “[...] habituar a criança a cumprir o seu dever porque assim deve ser”. No entendimento da autora, a primeira escola seria, assim, a instituição que permitiria ao infante “[...] adquirir os bons hábitos, que lhe permitam receber as lições, que lhe forem

mais tarde ministradas pelo professor primário” (MONTEIRO, 1932a, p. 13).

Para a diretora do Jardim Oficial, a função da primeira escola consistiria em preparar o desenvolvimento integral da criança para as aprendizagens da escola primária. Nesse sentido, “[...] sabendo mais psicologia que pedagogia [...], a Jardineira deveria agir [...] mais [como] uma mamãe que mestra” (MONTEIRO, 1932a, p. 13). Se aproximando das ideias froebelianas, D. Alice concebia que o papel da Jardineira, em face da educação da criança, correspondia a “[...] observar e guiar, vigiando cuidadosa e carinhosamente, em constância e discrição, sem se irritar jamais” (MONTEIRO, 1934a, p. 42).

Sendo uma observadora e incentivadora da evolução infantil, nas relações da criança com os objetos mediatizadas pela linguagem oral materna (FROEBEL, 1897), a Jardineira deveria usar “expressões elogiosas”, de forma que o infante tivesse “[...] na mestra uma boa companheira de brinquedos e de estudo, a qual ama e deseja satisfazer e imitar” (MONTEIRO, 1934a, p. 42).

Externalizando suas ideias sobre a educadora infantil, a diretora do Jardim Oficial da Paraíba defende, em o escrito escolar “O ensino do cálculo no Jardim da Infância”, palestra que integrou a Primeira Semana Pedagógica (1933), que a professora não deve ensinar “regras”; deve, antes, fazer “[...] viver as causas que as produzem”. Não caberia à jardineira, assim, “repouso”, tampouco dispor o “[...] direito de ser triste ou de ter desgosto”. Para essa autora, a educadora deveria possuir uma “[...] alma de 3 anos para viver entre companheirismos da mesma idade”. Não devendo esquecer, porém, “[...] que só pode respeitar e cultivar a personalidade sem desprezar a disciplina, base da educação” (MONTEIRO, 1934a, p. 42).

As concepções de criança, infância, educadora e escola infantil expressas pela professora Alice de Azevedo Monteiro se assemelham às teorizações propostas pelo educador alemão Friedrich Froebel, um dos maiores representantes da pedagogia da “caixa de utensílios”. Segundo Fernandes (2018, p. 46), a teoria educativa de Froebel “[...] associou a criança e o desenvolvimento infantil à metáfora da ‘semente’ ou ‘planta’ e os processos educativos ao ideário pedagógico da ‘semeadura’”.

Em sua produção pedagógica escrita, especialmente em o livro *Pedagogics of the kindergarten* (1897), Froebel defende a

necessidade de se pensar a criança em observância à totalidade do desenvolvimento de sua natureza física e espiritual. Para o educador alemão, da mesma forma que se deveria corresponder às especificidades de uma “semente de milho”, tornando visíveis a potencialidade e os desdobramentos de sua vida interna, a infância necessita, para se tornar conhecida, de cultivos apropriados. Desse modo, ao estabelecer a metáfora “criança-semente”, “Froebel expande a ideia de o germe de todo o desenvolvimento futuro do homem e da humanidade concentrar-se na própria natureza interna da criança” (FERNANDES, 2018, p. 62).

As concepções de criança, infância, educadora e escola infantil de Froebel apresentam filiação às ideias de Jean-Jacques Rousseau. De modo semelhante ao autor d’*O Emílio ou Da educação*, Froebel entrevia a necessidade de se pensar a criança “[...] no que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 4). Assim, em sua obra pedagógica escrita, Froebel defende que a formação da infância não podia se processar mediante doutrinas rígidas e prescrições demasiadas, que tendiam a “[...] anular, a oprimir e a perturbar o homem no que ele tem de espontâneo – de originalmente são –, na obra divina que nele se manifesta” (FROEBEL, 2001, p. 26).

O pensamento de Froebel parece orientar os escritos escolares da diretora do Jardim de Infância Oficial da Paraíba, na medida em que a infância ilustrada pela autora condiz a uma fase do desenvolvimento natural humano, onde habilidosas jardineiras trabalham para nivelar o “terreno”, preparando-o para as aprendizagens da escola primária. Para Alice de Azevedo, o Jardim de Infância corresponderia a uma “[...] escola do afeto, onde a criança começa a amar os seus mestres” e aprende “[...] com boa vontade o que lhes ensinam”.

Sendo o Jardim uma “escola do afeto”, a educação da primeira infância deveria ser orientada pelo “exemplo”, levando em consideração a “individualidade” de cada flor, que necessita de “carinhosos e inteligentes cuidados”. Para essa autora, a vontade da criança seria “[...] um meio favorável à evolução infantil” (MONTEIRO, 1932a, p. 13-14).

Consideradas a individualidade e o progressivo desenvolvimento infantil, Alice de Azevedo defende, em o artigo “Brincar e estudar”, que a escola moderna é a “escola-oficina”,

a “escola-laboratório”, a “escola-jardim”. Nesse ponto, evidencia saberes ligados tanto à pedagogia da “caixa de utensílios” quanto à “ciência da biblioteca”, explicitando como deve ser a organização do ambiente de um Jardim de Infância, que deveria corresponder a um “[...] alegre salão, onde os móveis práticos e baratos, claros, leves, inteligentemente dispostos, são avivados pela graça moderna dos cretones floridos [...]” (MONTEIRO, 1932b, p. 47).

A organização desse ambiente envolveria, também, a disposição de cadeirinhas leves, armários-prateleiras, trabalhos de alunos enfeitando as paredes... e flores... e plantas... e luz... tudo que faz a alegria, o bom humor, a felicidade das coisas puras e elevadas... (MONTEIRO, 1932b).

Nessa escola do afeto, viva e alegre, organizada conforme o “modelo familiar” ou do “bom lar” (FROEBEL, 1897; DEWEY, 2002; MONTESSORI, 1965; TEIXEIRA, 2007), uma criança de 3 (três) anos se mostra capaz de arranjar “[...] flores em um vaso, procurando depois colocá-lo sobre a mesa em posição de maior realce [...]” (MONTEIRO, 1932b, p. 47).

A ideia de a escola se orientar no modelo de organização familiar, além de formulada pelo próprio idealizador do *Kindergarten*, foi defendida pelo filósofo norte-americano John Dewey (2002), pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1965) e pelo professor Anísio Teixeira (2007). Para John Dewey (2002), se a primeira educação se organizasse e se generalizasse mediante o modelo familiar chegar-se-ia à obtenção de uma “escola ideal”. Para essa realização, bastaria organizar “sistematicamente” e de forma “ampla, inteligente e competente” aquilo que “[...] na maioria dos lares só pode ser feito de uma maneira comparativamente mais pobre e ocasional” (DEWEY, 2002, p. 41).

Voltando às concepções da professora Alice de Azevedo Monteiro, com um ambiente inspirado na vida familiar, o Programa escolar do Jardim de Infância deveria se orientar no cultivo dos sentidos. A função dessa instituição corresponderia a desenvolver “[...] o bom gosto, o senso de harmonia, de elegância, sem desprezar o amor ao bem e às qualidades do caráter” (MONTEIRO, 1932b, p. 48).

Para tal feito, o “canto”, que constitui a “[...] forma mais bela de que se serve a arte para expressar o sentimento”, é concebido por

essa educadora como um meio auxiliar da educação da infância, que concorre, simultaneamente, “[...] para que as lições sejam melhor compreendidas e conservadas na memória [...], como, também, para [...] o desenvolvimento do entusiasmo patriótico” (MONTEIRO, 1932b, p. 48).

No tocante à organização do ambiente escolar, as concepções expressas por Alice de Azevedo se aproximam às ideias defendidas por Maria Montessori, que atribuiu expressiva importância à organização psicológica dos materiais de ensino em face da educação da criança. Para Montessori (1965, p. 42), a organização inteligente do ambiente escolar possibilita “[...] a observação metódica do crescimento morfológico dos alunos”; permitindo aos educadores infantis a compreensão das “qualidades e necessidades” das crianças. Com base nesse entendimento, Montessori propôs um “padrão de mobília escolar” composto por mesas, cadeiras, armários, pias, objetos sensoriais e da vida prática, proporcionais à fisiologia da criança e à sua necessidade de agir inteligentemente no ambiente.

Os saberes docentes em torno da organização científica do ambiente foram debatidos pela professora Alice em seus escritos escolares publicados na *Revista do Ensino*. Em o artigo “A educação dos Párvulos e o Jardim da Infância”, essa diretora enfatiza que, na organização de um Jardim, devem ser repelidas “sugestões estranhas”. Os educadores não devem se limitar a copiar qualidades vistas em outras instituições. A organização psicológica do Jardim requer, antes de tudo, “[...] adaptá-lo cientificamente ao meio em que vai servir” (MONTEIRO, 1937, p. 23).

Assim, inspirando-se em materiais de ensino criados e confeccionados por Froebel, Montessori e Decroly, Alice de Azevedo fabricou os próprios utensílios pedagógicos para uso das crianças no Jardim de Infância. Conforme essa diretora, se esses materiais apresentavam alguma “eficácia”, essa qualidade não se devia à sua aparência, “[...] mas, unicamente ao modo como dele me sirvo, isto é, ao meu método e a lei filosófica a qual ele se funda” (MONTEIRO, 1933, p. 29).

Dessa forma, em relação aos modos de ensinar e educar as crianças na primeira escola, a professora Alice de Azevedo, em o artigo “O ensino do cálculo no Jardim da Infância”, adverte que a dificuldade a ser vencida na educação pré-primária é saber o “modo”

de cultivar os sentimentos e o coração da criança, de maneira a “[...] desenvolver-lhe o caráter, de formar-lhe personalidade moral. Despertar nestas criaturinhas em botão o amor ao belo, à natureza, às coisas sãs da vida” (MONTEIRO, 1934a, p. 42).

## OS MODOS DE CULTIVAR OS SENTIMENTOS E O CORAÇÃO DA CRIANÇA

*Nenhum método será entanto eficaz, completo, perfeito, se o educador a ele não se dedicar inteiramente, dando-lhe toda a força do pensamento (Alice de Azevedo Monteiro).*

De acordo com Alice de Azevedo Monteiro, a parte mais importante do método froebeliano “[...] baseava-se no desenvolvimento de qualidades inatas nas crianças: observação, atividade, sentimento de personalidade”. Sendo a criança moralmente o fruto do ambiente em que vive, não são apenas os pais e os mestres os responsáveis pelo seu caráter, mas, igualmente, “[...] os servidores, os companheiros de brinquedos, os amigos, que os rodeiam, até mesmo a paisagem, os móveis, os objetos e os animais que o cercam” (MONTEIRO, 1934a, p. 42).

Concebendo as dificuldades do ensino do cálculo na escola primária, onde “[...] os meninos recebem em geral com certa relutância o ensino do número”, a professora Alice defende que “[...] não há propriamente dificuldade na matéria que se ensina, mas impropriedade no modo porque se ensina, isto é, no método, talvez mesmo no processo empregado” (MONTEIRO, 1934a, p. 42). Nesse sentido, buscando soluções para o desenvolvimento da noção de “número” no Jardim de Infância, por intermédio de correspondências realizadas com professores de São Paulo, D. Alice chega ao entendimento de “[...] que, para o ‘jardim de infância’, o método Montessori é o melhor para o ensino do cálculo” (MONTEIRO, 1934a, p. 43).

Com base no método montessoriano, a diretora do Jardim da Paraíba defende que: “Um dos primeiros passos para o aprendizado da numeração é o emprego da moeda”. Dessa forma, uma maneira de atrair a atenção infantil dar-se-ia pelo “troco da moeda”. Para Alice de Azevedo, manuseando “[...] as reluzentes moedinhas de

centavos, os pequeninos rapidamente aprendem a contar até 10” (MONTEIRO, 1934a, p. 43).

Conforme Montessori (1965), a educação sensorial e o desenvolvimento da linguagem deveriam se efetivar por auxílio de materiais específicos, de maneira que a criança desenvolva a percepção das diferentes dimensões dos objetos, cores, sons; e ainda maior precisão das ideias e do vocabulário para expressar a linguagem, com exercícios preparatórios para o manejo da escrita. Para tal, é preciso possibilitar à criança o manuseio de objetos concretos, “[...] fazendo-as ao mesmo tempo, tocar na figura para constatarem materialmente os seus contornos e fazer-lhes verdadeiras análises geométricas”, assim como “[...] observar todas formas ao seu redor, bastará, por conseguinte, atrair a sua atenção” (MONTESSORI, 1965, p. 111-112).

De conformidade às teorias defendidas pelo pensamento político-pedagógico da Escola Nova, o ensino primário na Paraíba deveria conceber o aluno como o “centro” da atividade educativa, ofertando maior ênfase aos métodos e processos de ensino ativos. Nesse contexto, Anísio Teixeira discorre sobre as diretrizes do movimento de reconstrução escolar, no artigo intitulado “As diretrizes da Escola Nova” (TEIXEIRA, 1932), destacando que a escolarização da(s) infância(s) deveria estar orientada na nova pedagogia, nos interesses, necessidades e atividades das crianças, com foco nos métodos pedagógicos, tais como os centros de interesse e o método de projetos:

1 - A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos; 2 - O programa escolar deve ser organizado em atividades ‘unidades de trabalho’ ou projetos, e não em matérias escolares; 3 - O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor; 4 - A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade, e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática; 5 - Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades à luz do seu desenvolvimento do futuro; 6 - Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias (TEIXEIRA, 1932, p. 25).

Em articulação à Nova Educação proposta por John Dewey (2002), que entende que a escola deveria constituir um espaço com oficinas, laboratórios, matérias e ferramentas, onde as crianças poderiam construir, criar e investigar ativamente os objetos de conhecimento, a Escola Nova brasileira passou a defender que as crianças precisariam ser vistas de forma individualizada, pois “[...] deixam de ser uma massa e convertem-se nos seres profundamente singulares que se nos deparam fora da escola, em casa, [...] no recreio e nas ruas do bairro onde vivem” (DEWEY, 2002, p. 39). Dessa forma, para Dewey (2002), os métodos e materiais não deveriam ser uniformizados para que a criança viva na escola.

Assim, em relação à organização curricular que orientou a escolarização da(s) infância(s) paraibana(s) nos grupos paraibanos, as tarefas realizadas pelas crianças, nessas instituições, deveriam se orientar nos métodos e processos de ensino postulados pela Escola Nova. No ano de 1932, mesmo ano da publicação e circulação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o Secretário do Interior e Segurança Pública na Paraíba, Argemiro de Figueiredo, sob Portaria nº 1.059 de 22 de junho de 1932, determina que sejam adaptados os programas de ensino dos grupos escolares, escolas reunidas e isoladas do ensino público primário do Estado (PROGRAMAS DO ENSINO, 1932, p. 71). São efetivadas, assim, modificações nas disciplinas curriculares, com orientações voltadas do 1º ao 6º ano, especificamente. No tocante aos Programas do 1º e 2º anos, por exemplo, os estudos deveriam compreender atividades práticas nas áreas de Língua Materna, Leitura, Escrita, Aritmética, Dezena, História do Brasil e Geografia, Higiene, Ciências Naturais e Lições de Coisas, Geometria, Desenho, Música, Instrução Moral, Trabalhos Manuais e Ginástica (PROGRAMAS DO ENSINO, 1932).

Para desenvolvimento prático desse programa curricular, os métodos e processos de ensino a ser aplicados nos grupos escolares paraibanos deveriam ser considerados flexíveis, os quais serviriam de “[...] guia e orientação ao professorado primário”, e permitiriam “[...] ainda ao mestre alguma liberdade quanto a sua aplicação” (PROGRAMAS DO ENSINO, 1936, p. 59). Nesse sentido, os professores poderiam compartilhar ou publicar as suas obras, caso tenham “[...] inventado aparelhos ou métodos e processos de ensino, que

sejam considerados de real valor didático”, de forma que pudessem ser adotados nas escolas públicas (PINHEIRO, 2002, p. 146).

Alice de Azevedo, por sua vez, em seus escritos escolares, destaca a importância de educar as crianças de forma empírica, e, posteriormente, com exercícios metódicos baseados na educação dos sentidos, ao “[...] viver as causas que as produzem”, com noção de comprimento, noções de cores e repetição no ensino de numeração. No método de “apreensão do zero”, a diretora do Jardim Oficial da Paraíba ressalta que os exercícios devem agradar imensamente as crianças. Por esse motivo, enfatiza que a criança precisa sentir o que é “nada” no ensino do zero, através de perguntas e compartilhamento do número “0”, com repetição do exercício até compreender e responder que “nada, zero significa nada”, experimentando concretamente o método montessoriano:

A jardineira colava-se em meio da sala e dirigindo-se para uma das crianças, lhe diz: - Vem aqui, querida, vem zero vez perto de mim! Quase sempre a criança corre presunçosa ao chamado. Mas meu filho, - lhe diz ela - você veio uma vez e eu lhe pedi zero vez. Começa a admiração: “Mas, então, que devo fazer” - “Nada: zero é nada” - Mas, mover. Não deveria vir nem uma vez: zero vez, nenhuma vez. Repete o exercício: Você, meu filhinho, manda-me zero beijo com os seus dedinhos. A criança ri, mas, não se mexe. Compreenderam? Repete o pedido com voz suplicante: Dê-me zero beijo, zero beijo!” Risos. Finge-se zangada e fala severamente para um deles: “Você aqui, zero vez, depressa! Digo-lhe zero vez! A criança não se mexe. No entanto todos riem (MONTEIRO, 1934a, p. 44-45).

De acordo com os Programas de Ensino instituídos na educação escolar paraibana na década de 1930, os métodos e processos de ensino deveriam estar articulados à vida da criança, às suas aptidões naturais, individuais e coletivas, à formação de sua personalidade, expressividade e à integração social com aprendizagens de finalidades socioeducativas. Assim, os professores deveriam “[...] conversar com os alunos de forma simples e interessante para desenvolver lhes a observação, como também, corrigir lhes a linguagem” (PROGRAMAS DO ENSINO, 1932, p. 75). Essa orientação

coloca a criança no centro da ação educativa, quando põe em evidência a:

[...] vida do próprio aluno, seu nome, o de seus pais, irmãos, seu trabalho em casa e na escola, a rua em que mora, seus brinquedos, os animais que aprecia, uma festa na localidade, a inauguração de um melhoramento qualquer, o que veem na sala de aula, num jardim, em uma casa, etc. (DUARTE, 1936, p. 60).

No tocante à adoção dos centros de interesse decrolyanos na educação escolar paraibana, o Inspetor Manoel Viana Junior, no artigo “A escola antiga e a escola nova” (1934), realiza a defesa dos métodos e processos de ensino pensados por Decroly. Para Viana (1934), a escolarização da(s) infância(s) paraibana(s) carecia de objetivismo, destacando aquilo que tenha relação com a vida e ao meio ambiente; ou seja, com o ensino intuitivo e utilitário. Mediante os princípios teorizados por Decroly, a criança aprende a partir do objeto do seu interesse e necessidades, com atividades criadoras e livres, por meio da observação, associação, experimentação e expressão (HAMAIDE, 1934; FERNANDES, 2018).

De conformidade a esse entendimento, no escrito escolar “Uma contribuição para o Jardim de infância”, Alice de Azevedo Monteiro afirma a necessidade de os professores concentrarem as suas práticas educativas na criança, pois a escola deveria “[...] tornar-se para ela um centro de atração, de alegria e de afeto” (MONTEIRO, 1934b, p. 23), inserindo o emprego do tempo para praticar as “lições das coisas”. Nesse sentido, Alice de Azevedo investiga a “ideia central” das atividades no processo de produção da “mandioca”, orientando as educadoras a se apropriarem dessa metodologia de ensino, que é considerada “[...] ideal para os meses de fevereiro a agosto” (MONTEIRO, 1934b, p. 24). Sendo uma programação dirigida aos jardins de infância, a sistematização proposta pela autora correspondia ao espaço rural, para os alunos aprenderem com familiaridade. Nessa escritura escolar, Alice de Azevedo destaca o termo “a mandioca” e orienta como as lições deveriam ser introduzidas; sistematizando racionalmente o passo a passo dos procedimentos metodológicos. Entre os processos de ensino expostos em seu artigo, destacam-se:

I - Passeio a um roçado; II - Arranca da mandioca; III - Preparo do terreno e da maniva para plantio; IV - Vista a uma “casa de fazer farinha”; V - Conservação e construção de uma pequena “casa de fazer farinha”; VI - Canto “A mandioca”; VII - “A arranca no roçadinho da escola”; VIII - A goma. Utilidade: mingaus, bolinhos; IX - Recitativo; X - A crueira. A massa de mandioca (MONTEIRO, 1934b, p. 24).

Ligados às propostas pedagógicas defendidas por Decroly (HAMAIDE, 1934), os processos de ensino pensados por Alice de Azevedo Monteiro partem da ideia de ensino globalizado organizado em centros de interesse. Para essa nobre professora, as atividades relativas aos estudos da “mandioca” colaborariam no desenvolvimento infantil, mediante a observância às três etapas do método decrolyano. Na fase de observação, em que “o passeio a um roçado” permitiria a observação do campo e das plantas, as crianças realizariam uma “observação ocasional”, destacando a classificação dos objetos presentes, e as lições de “observação propriamente dita” a partir das percepções das crianças. Conforme o método decrolyano, essas atividades deveriam ser concebidas a partir das “sensações”, em que as crianças poderiam fazer “[...] comparações, observando as diferenças entre os objetos, para chegar, enfim, à elaboração de um apanhado geral” (HAMAIDE, 1934, p. 109), assim como comparar as plantas do roçado com as existentes no terreno da escola, colaborando, dessa maneira, para distinguir “[...] as melancias, dum verde acinzentado, quando maduras” (MONTEIRO, 1934b, p. 24).

Na etapa da associação, as crianças seriam incentivadas a aprimorar os conhecimentos adquiridos nas lições de observação, [...] com outros já sabidos e trazidos à memória; levando em consideração a “[...] experiência pessoal da criança, com o auxílio de imagens relativas a fatos, acontecimentos [...] ou de objetos afastados” (HAMAIDE, 1934, p. 116). Nesse sentido, logo após o passeio, a professora Alice de Azevedo propõe fazer uma “representação do roçado” sobre um quadro, de forma que as crianças possam “trocar ideias” e “recordar” os “[...] sons no campo; o canto dos falhos de campina, de cabecinha rubra, o zumbido dos bezerros cor de ouro e de esmeralda, o farfalhar do vento nas folhas das plantas” (MONTEIRO, 1934b, p. 24-25). Nessas lições de associação, as

crianças aprenderiam as ideias de cooperação e solidariedade, conforme almejou Decroly (FERNANDES, 2018).

Quanto à etapa de expressão, Decroly salienta a “tradução do pensamento” articulado “[...] à palavra, à escrita, ao desenho e [...] ao trabalho manual, em relação com uma ideia que se procura materializar, precisar numa forma” (HAMAIDE, 1934, p. 121). Nessa perspectiva, Alice de Azevedo mostra os “trabalhos manuais” relacionados aos programas de ensino. Assim, nos processos relativos à aprendizagem da mandioca, deveriam ser realizados logo que adquiridos os exercícios de observação, como no “passeio ao roçado” para “[...] os grandes: reprodução pelo desenho, das flores colhidas. Para os pequenos: colorir campanulas azuis e amarelas esboçadas pela mestra” (MONTEIRO, 1934b, p. 24), como também relativo à “arranca da mandioca” “[...] para os grandes: entrançar uma esteirinha, um caçuá. Para os pequenos: colorir um facão, uma enxada uma foice” (MONTEIRO, 1934b, p. 25), visto que, ao assistir a arranca da mandioca, as crianças receberiam as raízes em cestos, para desenhar uma planta de mandioca.

Para Decroly, segundo teoriza sua discípula Amélie Hamaide (1934), as atividades englobariam “desenhos livres”, que fariam a criança percorrer o caminho do “caos à precisão”. O método proposto por Alice de Azevedo, articulado a esse pensamento, assim como aos Programas de Ensino da educação paraibana, enfatizam o “[...] desenho do natural, de memória, espontâneo e de imaginação” (PROGRAMAS DO ENSINO, 1932, p. 85). Os passeios em ambientes naturais, nesse sentido, fariam as crianças desenharem com base nas “cenas passadas” relativas à mandioca, mantendo a expressão relacionada “[...] aos objetos do centro de interesse em estudo” (FERNANDES, 2018, p. 278). Coerente a essa orientação decrolyana, essa professora do Jardim de Infância destaca que, na “[...] conservação e construção de uma pequena ‘casa de fazer farinha’, as crianças iriam “preparar os utensílios” e “[...] construir com ajuda de um operário na própria escola, [...] a nossa pequena casa de fazer farinha”, de forma a possibilitar a fabricação de bolinhos e mingaus (MONTEIRO, 1934b, p. 26). Assim, no canto “A mandioca”, Alice de Azevedo sugere um “coro” a ser entonado pelas crianças, destacando o “[...] fabrico da farinha em suas diversas fases”,

fazendo-as marchar em ritmo, com “[...] gestos que completem as imagens expressas no canto” (MONTEIRO, 1934b, p. 28).

Sendo as memórias despertadas pelo interesse, conforme Alice de Azevedo (1934b), a criança melhor atentaria aos fatos que chamam a sua atenção, visto que “[...] uns guardam a cor, outros certos objetos” que a provocam (MONTEIRO, 1934b, p. 29). Desse modo, a narrativa sobre “A lenda da mandioca”, de Roquete Pinto, exposta pela D. Alice de Azevedo, contribuiria “[...] para despertar o interesse e a curiosidade infantil, a fantasia, o gosto pelo belo; e, sobretudo, traria uma utilidade moral, cuja significação do conteúdo não caberia à dedução da professora, embora lhe fosse permitida a ‘sugestão’” (FERNANDES, 2018, p. 136-137).

Nessa perspectiva, os métodos e processos de ensino pensados e expostos por Alice de Azevedo priorizam conhecimentos que podem enriquecer a vida cotidiana da criança, fazendo-a ter experiência com elementos que não conheciam, e, por meio do interesse, guardar na memória, ao realizar atividades por intermédio da percepção. Assim, à medida que crescem, as crianças desenvolveriam o emprego da abstração e da linguagem. Para Alice de Azevedo, o desenvolvimento infantil dar-se-ia pelas impressões sensoriais. No contato com a natureza e com as coisas, a criança recorda com vivacidade e guarda na memória; haja vista que:

[...] para recordar um mesmo objeto podemos empregar vários meios. Olhando uma paisagem guardaremos a lembrança do que vimos pela percepção da cor, da forma e da posição dos objetos, ou pela percepção sensorial do contato com a natureza dela fazendo uma descrição verbal, descrição em palavras, que ressoarão nossa audição interior (MONTEIRO, 1934a, p. 30).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos escritos e publicados pela professora Alice de Azevedo Monteiro na *Revista do Ensino* da Paraíba evidenciam as ideias que deveriam orientar a educação escolar da infância(s) paraibana(s) nas primeiras décadas do século vinte. Esses textos contribuíram para formar as concepções docentes, bem como

direcionar modos de atuação aos educadores nos jardins de infância dos grupos escolares paraibanos.

Entretanto, compreende-se que a atuação pedagógica dessa autora não condiz a uma mera reprodução dos saberes oriundos da pedagogia moderna (“caixa de utensílios”) e da nova pedagogia (“ciência da biblioteca”). Alice de Azevedo Monteiro, mesmo integrando um período histórico cuja formação docente se articula à observância direta da “arte de ensinar” em situações práticas com as crianças, buscou ressignificar as teorias, métodos, processos e materiais de ensino pensados pelos grandes educadores da infância.

Nessa direção de entendimento, a atuação pedagógica de Alice de Azevedo Monteiro pode ser compreendida pela apropriação e inventividade criativas das pedagogias da infância em circulação; considerando que o modelo pedagógico, enquanto “fonte de inspiração”, conforme reflete Carvalho (2000, p. 113), é uma “[...] atividade que, partindo da observação de práticas de ensinar, é capaz de extrair os princípios que a regem e de aplicá-los inventivamente”.

Tendo em vista o atributo da criatividade, isto é, da capacidade de articular inventiva e racionalmente princípios educativos e modos de ensino, os escritos de D. Alice podem ser concebidos enquanto dispositivos de uma forma e um modo escolar de socialização da infância (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), então norteados por um conjunto de “saberes autorizados” vinculados à pedagogia moderna e ao ideário escolanovista de reconstrução educacional e às “ciências da educação”.

Voltadas a formar e a guiar a prática docente na primeira escola, as concepções e propostas educativas sistematizadas pela professora e escritora Alice de Azevedo Monteiro podem ser concebidas como pertencentes a uma gramática específica: a escolar, então constituída por uma série de “[...] saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado como à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos, quanto às práticas dos mestres” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28).

Dessa maneira, associando-se aos saberes oriundos da pedagogia moderna e da nova educação, assim como ao processo nacional de escolarização da(s) infância(s) com base nos

interesses e necessidades das crianças, os escritos escolares de Alice de Azevedo Monteiro se articulam a intencionalidades políticas mais amplas em face da educação escolar da primeira infância, na medida que: “[...] a escola [é] como uma colmeia, onde cada criança é uma abelhinha laboriosa, diligente” (MONTEIRO, 1932, p. 47).

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Meryglauca Silva. A educação da infância: uma leitura na revista do ensino da Paraíba (1932-1934). In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vivia de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2019, p. 137-152.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DUARTE, Débora. Globalização do ensino. **Revista do ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano IV, n. 13, p. 25-26, Set, 1936.

FERNANDES, Hercília Maria. Literatura pedagógica e escolarização da infância: os bons moldes de ensino da “caixa de utensílios”. **Cadernos de História da Educação**, v. 21, n. Edição Contínua, 2022a.

FERNANDES, Hercília Maria.; CAVALCANTE, Davi. Literatura pedagógica e escolarização da infância: saberes autorizados na e da educação paraibana (1932-1942). **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 63, 10 mar. 2022b.

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). Natal-RN: UFRN, 2018, 367 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

FERNANDES, Hercília Maria. Literatura pedagógica e escolarização da infância: os modos de ensinar e educar da “caixa de utensílios”. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 10, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, 2019. **Anais** [...]. Pau dos Ferros: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), 2019a, *Online*.

FERNANDES, Hercília Maria. Literatura pedagógica e escolarização da infância: os modos de ensinar e educar da “ciência da biblioteca”. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 10, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, 2019. **Anais** [...]. Pau dos Ferros: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), 2019b, *Online*.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo (Rio Grande do Sul): Editora Universitária, 2001.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **Pedagogics of the kindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1897.

HAMAIDE, Amélie. **O método Decroly**. Prefácio Édouard Claparède. Tradução Alcina Tavares Guerra. 2. ed. aum. P. BRIGUIET & C.<sup>a</sup> – Editores: Rio de Janeiro-RJ, 1934.

LUCENA, Meryglauca Silva Azevedo. **“A criança é uma planta mimosa e gentil, frágil e encantadora”: um estudo sobre a revista do ensino da Paraíba (1932-1942)”**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LIMA, Rosângela Chrystina Fontes de. Percursos e percalços na implantação dos jardins de infância na cidade da Parahyba: uma contribuição ao estudo sobre a educação infantil (1917- 1939). In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira... [et al.] organizadores. **República**: escritos da história LABORHIS. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 17-122.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**: Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. 3. ed. João Pessoa, PB: Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação, 1996. (Coleção Biblioteca Paraibana).

MELLO, José Baptista. Problemas do ensino. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano III, n. 11, p. 5-10, dez., 1934.

MONTESSORI, Maria Tecla Artemesia. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flambuyant, 1965.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Jardins de Infância. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano I, n. 1, p. 13-14, abr. 1932a.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Brincar e estudar. **Revista do Ensino**, Pessoa: Imprensa Oficial, ano I, n. 2, p. 47-48, jul. 1932b.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Palavras da Diretora do Jardim de Infância. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano II, n. 6 e 7, p. 27-32, set. 1933.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. O Ensino do cálculo no jardim de infância. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano III, n. 8, p. 41-47, mar. 1934a.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Uma contribuição para os Jardins da Infância. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano III, n. 11, p. 23-30, dez., 1934b.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Curso Modelo. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano IV, n. 14, p. 15-16, dez. 1936.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. A educação dos Párvulos e o Jardim de Infância. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano V, n. 14, p. 23-25, dez. 1937.

PINHEIRO, A. C. F.; SILVA, E. N. C. de A.; BURITY, L. M. D. Grupos escolares e escolas rurais na Paraíba estadonovista (1937-1945). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 54, p. 172- 188, 2014.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das escolas isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade de São Francisco, 2002.

PROGRAMAS DE ENSINO. Estado da Paraíba, Diretoria do Departamento de Educação. **Revista do ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano IV, n. 13, p. 59-76, set. 1936.

PROGRAMAS DO ENSINO. Portaria 1.059, de 22 de Junho de 1932. Estado da Paraíba, Secretaria do Interior e Segurança Pública, Diretoria do Ensino Primário. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano I, n. 2, p. 69-149, jul. 1932.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; SILVA, Vivia de Melo. Imprensa e educação: a revista do ensino da Paraíba. In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vivia de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2019, p. 19-52.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Nicoli Lira da; FERNANDES, Hercília Maria. Métodos e processos de ensino na escolarização da(s) infância(s) paraibana(s) (1930-1940). In: XII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA - FIPED. **Anais [...]**. Cajazeiras, Paraíba: AINPGP, 2021, *Online*.

SILVA, Vivia de Melo; RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Orientações político-pedagógicas na revista do ensino da Paraíba: o escolanovismo e o estadonovismo. In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vivia de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2019, p. 53-88.

SOUSA, Amurielle Andrade de. **O ideário da escola nova na Paraíba: circulação de novos saberes nos discursos de José Baptista de Mello (1930-1936)**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação pré-escolar. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora URJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, v. 4).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. As diretrizes da Escola Nova. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano I, n. 3, p. 5-26, set., 1932.

VIANA Jr., Manuel. A escola antiga e a escola nova. **Revista do Ensino**, João Pessoa: Imprensa Oficial, ano III, n. 8, p. 55-59, mar., 1934.

VIEIRA, Anne Caroliny Rufino Soares; GOMES, Cristina da Silva; FERNANDES, Hercília Maria. Criança, infância e escola na Revista do Ensino (Paraíba, 1932-1942): saberes autorizados da "caixa de utensílios" e da "ciência da biblioteca". In: JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane (org.). **A pesquisa na graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)cente**. 1 ed. Cajazeiras: Edições AINPGP, 2020, (v. 1).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 9-47, jun. 2001.