



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

História da educação (Vol.3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
João Antônio de Sousa Lira

ISBN: 978-65-5222-009-7





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

História da Educação (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
João Antônio de Sousa Lira



realizeventos
Científicos & Editora



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

História da Educação (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História da educação / organizadores, Paula Almeida de Castro, João Antônio de Sousa Lira - Campina Grande: Realize eventos, 2024.

527 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.000

ISBN 978-65-5222-009-7

1. Educação - História. 2. Sociedade. 3. Organização escolar.
4. Práticas escolares. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.
III. Lira, João Antônio de.

21. ed. CDD 370.9

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

COMITÊ EDITORIAL

ARLANE MARKELY DOS SANTOS FREIRE
CARLOS ROCHESTER FERREIRA DE LIMA
ÍCARO DIAS CRUZ
JANAINA DE ARAUJO PIMENTA
JOÃO ANTONIO DE SOUSA LIRA
JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA
LEONARDO JOSÉ FREIRE CABÔ MARTINS
LÍGIA MARIA SILVA SOUSA
MARCONDES DOS SANTOS LIMA
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RICARDO TEIXEIRA DA SILVA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA
WALTER RODRIGUES MARQUES

PREFÁCIO

A História da Educação é um campo de estudo e de pesquisa que ultrapassa os limites da cronologia, conectando o passado ao presente e lançando luz sobre os desafios educacionais do futuro. Por meio das práticas de pesquisa na área podemos compreender como diferentes contextos sociais, culturais e políticos moldaram práticas pedagógicas, sistemas escolares e as relações entre educação e sociedade. Neste sentido, com intuito de elucidar as complexidades dessas relações em diversos tempos e espaços é que apresentamos esta coletânea de artigos, uma iniciativa que visa promover a reflexão e o debate sobre temas centrais para a História da Educação, reunindo contribuições significativas de pesquisadores da área.

Esta obra foi cuidadosamente organizada para atender a um público diverso, incluindo alunos de graduação, pós-graduandos, professores e pesquisadores especializados que tenham interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre a História da Educação. Cada artigo reflete o esforço de seus autores em abordagens teóricas inovadoras com investigações históricas bem fundamentadas. Os textos que compõem este volume abordam uma ampla gama de temas, desde a memória e a utilização de tecnologias no ensino até a análise de políticas públicas educacionais em diferentes períodos e regiões do país. Outras contribuições destacam as pedagogias emergentes, os debates filosóficos sobre a infância e a educação, e as histórias das instituições escolares.

Ao longo desta coleção, percebemos o quanto a pesquisa em História da Educação é indispensável para compreender a educação em suas múltiplas dimensões. Ela não apenas relata episódios históricos e trajetórias de instituições e indivíduos, mas também amplia o olhar crítico sobre as práticas educativas contemporâneas, ajudando a questionar os pressupostos que as sustentam. É por meio dessa lente histórica que se torna possível construir uma educação mais consciente, inclusiva e externa para as transformações sociais.

Além disso, a coletânea destaca a riqueza metodológica e interdisciplinar da área. Os artigos dialogam com campos como a sociologia, a antropologia, a política e a filosofia, revelando a fertilidade de um olhar que transcende os limites disciplinares. Essa diversidade metodológica reforça o caráter dinâmico

e plural da História da Educação, que continuamente se renova ao incorporar novas perspectivas, temas e fontes.

Este trabalho só foi possível graças à colaboração de muitas pessoas. Manifestamos nossa profunda gratidão aos autores que, com suas pesquisas e reflexões, se desenvolveram para enriquecer esta coleção. Reconhecemos também o esforço dos organizadores, que não pouparam dedicação para garantir a qualidade e a coesão deste volume. Aos pareceristas, responsáveis pela avaliação criteriosa dos textos, e às instituições que apoiam direta ou indiretamente este projeto, nossos mais sinceros agradecimentos.

Que os leitores possam, ao percorrer estas páginas, encontrar inspirações e provocações que contribuam para enriquecer suas próprias perspectivas e práticas. Mais do que um conjunto de textos, esta coleção é um convite ao diálogo e à construção coletiva de um campo de saber que não apenas interpreta o mundo, mas também contribui para transformá-lo.

João Antônio de Sousa Lira¹

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Pedagogo pela Universidade Federal do Piauí-UFPI.

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.001	
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS ANALÓGICAS E DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E NO CEARÁ	12
<i>Marília Maia Moreira</i>	
<i>Igor Márcio do Nascimento Azevedo</i>	
<i>Orlando de Souza Lira Filho</i>	
<i>Antonia Lis de Maria Martins Torres</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.002	
CEDA - CENTRO DE ESTUDO E DOCUMENTAÇÃO AUDIOVISUAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO FONTES NA AMAZÔNIA	28
<i>Nelson Ferreira Marques Júnior</i>	
<i>Dayana Viviany Silva de Souza Russo</i>	
<i>Luana Costa Viana Montão</i>	
<i>Sheila Alves de Araújo</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.003	
DE VYGOTSKY A ARIËS – BASES PARA OS AVANÇOS NO ESTUDO DA INFÂNCIA	45
<i>Sheila Alves de Araújo</i>	
<i>Luana Costa Viana Montão</i>	
<i>Nelson Ferreira Marques Júnior</i>	
doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.004	
IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM CAMPO GRANDE/MS (2005-2018): UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES	65
<i>Mauro Cunha Júnior</i>	

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.005

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A CONSTRUÇÃO DA
SUBJETIVIDADE DOCENTE NA MODERNIDADE..... 88**

Thelma Maria de Moura Bergamo

Marcus Vinícius Costa da Conceição

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.006

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE QUÍMICA: PERSPECTIVAS
HISTÓRICAS E DESAFIOS NA ERA DIGITAL..... 111**

Ana Karoline Rocha de Oliveira

Allan da Silva Maia

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.007

**PDDE E SUA IMPORTÂNCIA PARA O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ MARIA BANDEIRA NA
ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CAAPORÃ-PB..... 133**

Luciana Silva dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.008

**ENSINO DE HISTÓRIA NO LYCEU PARAHYBANO, O CASO DO
PROFESSOR THOMAZ DE AQUINO MINDELLO (1852 A 1886)..... 150**

Itacyara Viana Miranda

Alice Mangueira Palitot

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.009

**ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE DE SEGUNDO GRAU NA
PARAÍBA (1940)..... 167**

Vívia de Melo Silva

Matheus Wesley Pereira dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.010

**“UM POUCO DE MIM E UM POUCO DAQUI”: O CAMPUS PINHEIRAL
ENTRE RELATOS E MEMÓRIAS..... 184**

Marcela Martins Fogagnoli Erthal

Elisa Victoria Moreira da Costa Nascimento

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.011

A CULTURA CORPORAL DAS NORMALISTAS NOS ANOS DOURADOS (1950).....203

Ana Paula Rodrigues Figueirôa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.012

O POETA NA CIDADE DA POESIA, HISTÓRIAS DE VIDA, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE: UM BREVE ESTUDO DO CONHECIMENTO.....219

Igo Delanio Bezerra de Medeiros

Nadja Daniella Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.013

A IMPLANTAÇÃO DE UM NOVO MODELO ESCOLAR EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DA REFORMA JOÃO PINHEIRO.....234

Rogéria Moreira Rezende Isobe

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.014

CENTROS DE MEMÓRIA: UM LUGAR ONDE CLIO E MNEMOSINE DIALOGAM COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....250

Jardel Gonzaga Veloso

Kleber Fernando Rodrigues

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.015

O ENUNCIADO DA CENSURA CINEMATOGRAFICA NO DISCURSO DO CINEMA QUE EDUCA CRIANÇAS: INCURSÕES INVESTIGATIVAS NA REVISTA CINEARTE (1926-1942).....274

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina

Ione Rathge Ferraro Neta

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.016

ENTRE O LYCEU PARAHYBANO E A CASA DO ESTUDANTE DE JOÃO PESSOA: WILSON LEITE BRAGA E OS ESPAÇOS DE PROJEÇÃO DA ELEITE POLÍTICA PARAIBANA.....300

Josenildo Marques da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.017

O CURRÍCULO ESCOLAR NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA.....322

Cristina de Vasconcelos Almeida

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.018

A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO NORTE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....333

Hananiel de Souza Amorim

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.019

A FORMAÇÃO DA ELITE MILITAR BRASILEIRA: EDUCAÇÃO MILITAR, ESCOLA DE ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO E O MINISTÉRIO DA GUERRA DE GÔES MONTEIRO (1934-1935).....341

Marcus Fernandes Marcusso

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.020

OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS...359

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.021

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA PÚBLICA E TRAJETÓRIAS DOCENTES.....383

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto

Maria Eduarda Oliveira Moreira

Jucinara de Melo Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.022

REVISTA “EDUCAÇÃO NOVA”: DEBATES EDUCACIONAIS EM IMPRESSOS PEDAGÓGICOS NO CEARÁ DA DÉCADA DE 1930.....399

Bianca Nascimento de Freitas

Manuelle Araújo da Silva

Mirelle Araújo Da Silva

Sebastião Soares De Sousa Júnior

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.023

A EDUCAÇÃO CATÓLICA E AS CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS FEMININAS NO BAIRRO DE MESSEJANA EM FORTALEZA 421

Juscelino Chaves Sales

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.024

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ: 140 ANOS DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO FEMININA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO 442

Larissa Januário de Castro

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.025

VIRIATO CORRÊA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MARANHENSE: UM ESTUDO DE “CAZUZA” 459

Rosyane de Moraes Martins Dutra

Aryane Borges Ribeiro

Laryssa Rabelo Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.026

ABORDAGEM MICROGENÉTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: INTERFACES ENTRE GINZBURG E VIGOTSKI 478

Mariana dos Santos Albuquerque

Fabiana Ferreira Pinheiro

Veratriz Souto Campos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.027

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA MARANHENSE NA PRIMEIRA REPÚBLICA REGISTRADA EM CRÔNICAS MEMORIAIS DA OBRA CAZUZA, LITERATURA INFANTOJUVENIL DO INÍCIO DO SÉCULO XX 494

Rosângela Silva Oliveira

Ezequiel Leite da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.028

A HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO ASSISTENCIAL: O COLÉGIO BRIGADEIRO NEWTON BRAGA 515

Jussara Cassiano Nascimento

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.001

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS ANALÓGICAS E DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E NO CEARÁ

Marília Maia Moreira¹
Igor Márcio do Nascimento Azevedo²
Orlando de Souza Lira Filho³
Antonia Lis de Maria Martins Torres⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo revisitar a história e memória da utilização de tecnologias analógicas e digitais na Educação a Distância (EaD) no Brasil e no Ceará. Para isso ocorrer foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos e livros, além de consulta a *sites* e portais para a coleta de dados para garantir que o objetivo deste artigo fosse atingido. Em um primeiro momento, foi realizado um resgate histórico da EaD no Brasil, enfatizando as tecnologias analógicas e digitais de cada época. Logo a seguir, foi realizado um resgate histórico da EaD no Ceará, também enfatizando as principais tecnologias analógicas e digitais. Tanto a história da EaD no Brasil quanto no Ceará tem um percurso longo e já consolidado em ações pedagógicas e que foram registrados em obras que hoje são referências na área, tais como o livro “Educação a Distância: estado da arte”, que é uma das principais obras de pesquisas sobre EaD no Brasil; e “EaD no estado do Ceará: história, memória e

1 Mestra e doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), maia.moreira@uece.br;

2 Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), igormarcioa@gmail.com;

3 Mestre e doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), orlandosouzalira@gmail.com;

4 Professora orientadora: Doutora em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), lisdemaria@ufc.br.

experiências formativas” (tomos 1 e 2) que são duas obras sobre história e memória de ações pedagógicas sobre EaD no Ceará. Como conclusões principais, corrobora-se que, as tecnologias analógicas foram, durante muito tempo, importantes por disseminar e propagar a informação e o conhecimento para lugares onde não havia a possibilidade de formação inicial e continuada. Outra consideração é que os livros impressos e digitais ainda são tecnologias fortemente utilizadas em qualquer momento histórico. E, por fim, que a consolidação da EaD *online*, dos ambientes virtuais, da internet, dos computadores ganharam forte presença na sociedade contemporânea e digital.

Palavras-chave: Tecnologias Analógicas e Digitais; Educação a Distância; Brasil; Ceará.

INTRODUÇÃO

A história da Educação a Distância (EaD) no Brasil e, em especial no Ceará, tem um percurso longo e já consolidado em ações pedagógicas e que foram registrados em obras que hoje são referências na área, tais como: Litto e Formiga (2009), que é uma das principais referências do Estado da Arte de pesquisas sobre EaD no Brasil, e Borges Neto et al. (2021; 2022) que são duas referências sobre história e memória de ações pedagógicas sobre EaD no Ceará.

Para tanto, é preciso que se tenha em mente que a história da EaD no Brasil e no Ceará é permeada pela utilização de tecnologias analógicas e digitais, a depender da época, e que demarcaram toda uma geração. Por exemplo, em algumas épocas, a EaD já se utilizou de tecnologias como rádios para difusão do conhecimento, CDs e livros didáticos impressos, correios para envio de materiais didáticos e o forte uso da TV; em outros tempos, teve-se o uso de computadores, da internet, livros impressos e digitais, videoaulas gravadas através do youtube, de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, de redes sociais (*instagram, facebook, twitter, etc*), entre outros recursos digitais⁵.

Então, como isso gera-se o questionamento sobre quais foram os tipos de tecnologias utilizadas para cada época para a EaD, a nível de Brasil e de Ceará. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo resgatar a história e memória da utilização de tecnologias analógicas e digitais na EaD no Brasil e no Ceará.

Ao se refletir sobre o avanço da EaD no Brasil, ao mesmo tempo que se intenta realizar uma busca da história e do desenvolvimento da EaD no passar das últimas décadas, percebe-se o quanto significativo foi o crescimento desta modalidade de ensino no decorrer das últimas décadas, notadamente o processo do estudo histórico contribui para compreender a importância desta investigação em âmbito nacional o que colabora significativamente com os resultados que serão apresentados nesta pesquisa.

A EaD não surge com a utilização do computador e da *internet*, o uso de materiais didáticos por correspondência e rádio inferem que a EaD é bem mais antiga do que se imagina. Após essa etapa de desenvolvimento da comunicação, surge a televisão, promovendo um novo olhar em relação à educação através dos meios audiovisuais no Brasil. Depois da imensa revolução que a televisão

5 Estes recursos digitais apresentados, fazem referência ao termo ciberespaço, utilizado por Pierre Levy (1999).

trouxe. Acontece que a chegada do computador no Brasil, e que junto da *internet* promovem um desenvolvimento considerável em relação a EaD, mas não deixa de promover desafios e dificuldades em relação ao acesso e democratização do ensino, principalmente por falta de políticas públicas que forneçam qualidade a essa modalidade de ensino.

Além desta introdução e conclusões, este artigo está estruturado em mais dois tópicos. O primeiro tópico faz um resgate histórico da utilização de tecnologias analógicas e digitais em ações pedagógicas e formativas da EaD nas instituições de ensino públicas do Brasil; da mesma forma, o segundo tópico, também, faz este resgate histórico a nível de Estado do Ceará.

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo foi pautada em uma pesquisa bibliográfica em artigos e livros, além de consulta a *sites* e portais para a coleta de dados para garantir que o objetivo deste artigo fosse atingido.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS ANALÓGICAS E DIGITAIS NA EAD DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS DO BRASIL⁶

A EaD é muito importante na sociedade da informação na qual se vive atualmente, visto que a mesma é bem dinâmica e fluída em diversos aspectos. Corroborando com esse conceito de EaD, Castells (1999) apresenta o novo paradigma para compreensão dessa sociedade pós-industrial, pois o processamento da informação é focado na melhoria da tecnologia de processamento de informação, gerando um novo modo de desenvolvimento informacional, baseado na tecnologia da informação. Esse conceito auxilia o entendimento da utilização da EaD nessa “nova sociedade” a fim de melhorar a geração de conhecimento e informação.

Salienta lembrar que EaD não surge com o computador, estudando um pouco sobre o tema, percebe-se que a EaD é bastante antiga como afirmam alguns autores, tais como: Litto e Formiga (2009) que ressaltam sobre os primei-

⁶ Ressalta-se que este tópico foi baseado e atualizado nos escritos dos textos de Azevedo (2017) e Azevedo et al. (2018), ambos com autoria principal do segundo autor.

ros registros sobre a EaD foram feitos em 1729, na cidade de Boston, nos Estados Unidos, com utilização de correspondência; por outro lado, Matta (2003) afirma que esses processos já existiam desde a Idade Antiga, pois um de seus exemplos é o ensino de Alexandre, o Grande, por Aristóteles feito por correspondência.

Nunes (2009, p. 7) corrobora com a ideia de que “educação a distância tem uma longa e diversificada trajetória, está em todos os cantos da Terra e se desenvolve cada dia mais”. O supracitado autor afirma que a EaD evoluiu dos cursos de correspondências, os quais atendiam poucos alunos e não apresentava tanta organização, para utilização de impressos em instituições escolares, no qual alcançaram mais alunos e assumia forma de um processo organizado de produção e supervisão do ensino-aprendizagem.

Contudo, Nunes (2009) ainda ressalta que, após esse período de correspondências, houve uma evolução para o sistema de radiodifusão, articulando o rádio com o material impresso e a organização escolar e curricular como é explícito na seguinte passagem “A Segunda Guerra Mundial acelerou programas de treinamento que usavam técnicas de EaD e outras tecnologias que promovessem processos de capacitação em tempo mais curtos” (NUNES, 2009, p.7).

Ainda Nunes (2009) afirma que após a Segunda Guerra esses procedimentos foram usados na Europa e no Japão, ainda com a utilização do impresso com o rádio, mas já ganhando novas contornos que, depois, serão influentes na esfera da tecnologia educacional nos programas de educação audiovisual, formas que foram muito utilizadas no Brasil para o ensino de línguas estrangeiras.

O quadro 1 abaixo apresenta alguns dos destaques da história EaD no Brasil no século XX:

Quadro 1 - Principais destaques da história da EaD no Brasil

Década de 20	
	Criação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquette Pinto (MAIA; MATTAR, 2007; CARLINI; TÁRCIA, 2010)
1939	Instituto Monitor (MAIA; MATTAR, 2007; CARLINI; TÁRCIA, 2010)
1941	Instituto Universal Brasileiro (MAIA; MATTAR, 2007; CARLINI; TÁRCIA, 2010)
1947	Universidade do Ar (MAIA; MATTAR, 2007; CARLINI; TÁRCIA, 2010)
1970	Projeto Minerva (MAIA; MATTAR, 2007)
1977	Telecurso - da Fundação Roberto Marinho (MAIA; MATTAR, 2007)

Fonte: Extraído de Vilaça (2010)

Um dos pioneiros da EaD no Brasil foi Roquette Pinto (1884-1954)⁷, que umas de suas principais preocupações foi fazer com que os meios de comunicação estivessem a serviço da educação, desta forma ele sempre utilizava do rádio com o intuito de promover informações que levassem cultura e educação para a casa dos brasileiros:

Roquette estava convicto da função social a ser desempenhada pelo rádio, meio capaz de levar aos confins do Brasil, notícias, informações e reflexões, contribuindo, sobremaneira, para o processo de conscientização política da população. O seu desejo e sua persistência em permitir o acesso de todos a uma forma de educação acessível, pelo uso do rádio, demonstraram sua preocupação incessante em instruir e educar os ouvintes através da Rádio Sociedade (DUARTE, 2008, p.12).

Roquette deu vida a diversos projetos que incentivam a popularização da educação no país, podemos citar a Rádio Sociedade no Rio de Janeiro que teve início em 01 de maio de 1923, com o intuito de promover a educação popular, além disso em 07 de setembro de 1936 ele doou a emissora para o Ministério da Educação, neste momento a rádio se transformou na Rádio Ministério da Educação (Rádio MEC-AM).

O Instituto Monitor foi fundado em 1939 em São Paulo, por Nicolas Goldberger, ex-funcionário da RCA Victor de Buenos Aires (Argentina), buscando considerar a mão-de-obra especializada de técnicos em eletrônica demandada na época, tendo suas atividades oferecidas nos cursos por correspondência. Esses cursos tinham por objetivo capacitar técnicos em instalação, consertos e montagem de receptores de rádio, aparelho eletrônico que acabara de ser incorporado no país.

Como na época ainda não existiam pessoas especializadas no manuseio de tais aparelhos, o Instituto Monitor visava preparar pessoas que moravam tanto nos grandes centros urbanos quanto em localidades cujo acesso era bastante difícil, oferecendo-lhes a capacitação necessária para “mexer” com rádio. Com

⁷ A escassa literatura sobre a EaD no Brasil, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro são sempre reconhecidos como os precursores da área, mas muito raramente alguns autores mencionam ainda o trabalho de radiodifusão de Roquette Pinto como o primeiro ensaio da educação a distância no Brasil, sendo que, de qualquer maneira, o que se encontra são tão somente referências a tais trabalhos, sem nenhum detalhamento com relação às suas reais colaborações, trajetórias históricas ou realizações (ZAMLUTTI, 2006).

a impulsão do processo de industrialização em vários setores nacionais, há o desenvolvimento da indústria nacional, o que colabora com o desenvolvimento do setor eletrônico, necessitando com urgência de profissionais capacitados para montar e consertar receptores de rádio (ZAMLUTTI, 2006).

Com o início da década de 1950, surge no Brasil um novo meio de comunicação: a televisão (TV), pois em países do mundo a TV já existia desde a década de 1930, percebe-se que após a Segunda Guerra, a televisão vai se consolidando como um meio de comunicação educacional. Nunes (2009), afirma que “de meados da década de 1960 até o início da década de 1980, tivemos o reinado da televisão educativa. Vários sistemas foram sendo montados no mundo todo, da China até a Grã-Bretanha, do Japão até o Brasil” (NUNES, 2009, p.7).

Com as transformações ocorridas na sociedade brasileira a partir da época de sua fundação, o Instituto Monitor foi originando novos cursos, buscando atender algumas demandas que surgiam em cada momento. Um desses exemplos na década de 50 com a criação de cursos para o ensino de como “mexer” com aparelho de televisão – primeiro a tv preto e branco e depois a tv a cores.

Era uma nova máquina que apareceu e exigiu novamente pessoas com conhecimento para manejá-la. Assim como a televisão, outras inovações tecnológicas foram surgindo e novos cursos foram sendo disponibilizados pelo Instituto. Perdurando a todas as intempéries da sua própria história e desafiando as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira nas seis últimas décadas, o Instituto Monitor continuou oferecendo cursos a distância conquistando atender as necessidades de cada época (ZAMLUTTI, 2006).

A partir da chegada dos computadores no Brasil e *internet*, há propagação da EaD para todo sistema educativo brasileiro, visto que o acesso a essas tecnologias no início era bem restrito, pois os equipamentos eram caros e o acesso à internet era pouco. Há desafios a serem superados, principalmente em relação aos custos elevados para fins sociais (ALVES, 2009).

Com esse novo momento da EaD, surgem megaestruturas ou megauniversidades que utilizam a tecnologia em favor da educação, atendendo um número enorme de alunos. Assim, as novas tecnologias da informação e de comunicação, sendo aplicadas à educação, fornecem condições para um aprendizado mais interativo, através de seus diversos caminhos, onde, o estudante é quem determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos, buscando sua autonomia como indivíduo. Além de fornecer uma democratização do acesso às bibliote-

cas, laboratórios de pesquisas e outros equipamentos, com a utilização de um computador e *internet* (NUNES, 2009).

Desta forma pode-se inferir que para um bom desenvolvimento da EaD no Brasil foi necessário a aplicação de diversas metodologias e a utilização das mais variadas ferramentas que intencionando a criação de um diálogo e a promoção de um ambiente acolhedor, onde a boa comunicação pudesse acarretar um espaço de promoção do ensino e aprendizagem, desta deve-se entender que:

[A] Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional (MOORE, 1983, p. 137).

Conversando com Azevedo (2012, p. 2) ele afirma que “a ideia central do ensino a distância pode ser resumida em uma frase: não é o professor quem ensina; é o aluno quem aprende”, ou seja, a autonomia do aluno é essencial para um bom ensino a distância, pois como dito anteriormente, o aluno é quem determina seu ritmo e suas prioridades de aprendizado, quando entendemos isso podemos perceber que dissociar os meios técnicos dos recursos humanos é desestruturar a EaD, pois um complementa o outro em uma relação de simbiótica⁸.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS ANALÓGICAS E DIGITAIS NA EAD DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS CEARENSES

Neste tópico faz-se um resgate histórico do uso de tecnologias analógicas e digitais da EaD nas instituições de ensino públicas que ganharam espaço a partir da segunda metade do século XX e no início do século XXI no Ceará.

Antes de apontar as instituições que ofertam a EaD, com apoio de tecnologias digitais, não se pode deixar de mencionar um sistema de ensino que perdurou por muito tempo no Ceará, o telensino.

O Telensino teve uma longa fase de existência aqui no Ceará, o qual durou um pouco mais de três décadas, de 1974 até a primeira década dos anos 2000.

⁸ Ver a Revista de Ciências Elementar rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2014/102/

Este sistema educacional foi uma modalidade de ensino e aprendizagem implementada no Ceará para alunos do primeiro grau (atual ensino fundamental - anos finais), de 5ª a 8ª séries (atualmente, de 6º a 9º anos) (BRANDÃO; DIAS, 2003).

Observa-se que o trabalho de Dias et al. (2021) buscou recupera história e a memória do Telensino no Ceará, confrontando-o com as aulas remotas que aconteceram em todas as instituições de ensino (básico, superior e de pós-graduação) no Brasil, em decorrência da pandemia da COVID-19.

Brandão e Dias (2003) e Dias et al. (2021) enfatizaram que as principais tecnologias analógicas utilizadas na época foram: o sistema de transmissão e emissão do sinal televisivo oferecido pela FUNTELC; uma central coordenava a emissão (TVE); uma sala de aula presencial em volta da TV; uso de materiais impressos que eram denominados de Manuais de Apoio e Cadernos de Atividades com o apoio dos orientadores de aprendizagem, que eram os professores que ficavam responsável por cada turma de alunos.

No que diz respeito ao conceito de “aula remota” ou, também, “atividade educacional remota emergencial”, que é definido por Joye, Moreira e Rocha (2020) como

(...) o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela Internet. Essas aulas estão sendo ministradas digitalmente e retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada (JOYE, MOREIRA, ROCHA, 2020, p. 13).

De acordo com as supracitadas autoras, a aula remota não poderia ser considerada EaD, apesar de estar amparada por tecnologias digitais, tais como, utilização de videoaulas através de canais específicos do *youtube*, ou produção destas videoaulas. Além disto, também se utilizou mesas digitais para conteúdos que envolviam cálculos, e para terem telas de computadores/*notebooks* compartilhadas através de ferramentas de webconferências como o *Google Meet* e o RNP⁹.

Por outro lado, quando se fala dos tempos contemporâneos, com uso de tecnologias digitais para propagar, disseminar e democratizar o acesso à edu-

9 Rede Nacional de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Para mais informações, acessar: <https://conferenciaweb.rnp.br/>

cação em níveis básico e superior, mostra-se o que há de ações sobre a EaD no estado do Ceará.

Para começar, apresentam-se as ações sobre o uso de tecnologias na EaD advindas das universidades federais e estaduais do Ceará, que são no total de oito: Universidade Federal do Ceará (UFC); o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); a Universidade Federal do Cariri (UFCA); a Universidade Estadual do Ceará (UECE); a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); e, por fim, a Universidade Regional do Cariri (URCA), nos quais todas estas apresentam ações com EaD apoiado pelas tecnologias digitais.

Uma característica entre todas estas é que elas adotam ambientes virtuais que são mantidas por cada instituição, como pode ser visto no quadro 2.

Quadro 2 - Ambientes virtuais de cada instituição de ensino federal e estaduais

Instituição	Site da EaD da Instituição	Site do AVA
UFC Virtual	https://virtual.ufc.br/	https://www.solar.virtual.ufc.br/
Laboratório de Pesquisa MultiMeios da UFC	http://www.multimeios.ufc.br/	https://hbn.multimeios.ufc.br/module/ e http://teleduc4.multimeios.ufc.br/pagina_inicial/autenticacao_cadastro.php
NUTEDS/FAMED/ UFC	http://www.nuteds.ufc.br/	https://ufc.unasus.gov.br/ava-unasus/
IFCE	https://ifce.edu.br/ead	https://ead.ifce.edu.br/
UNILAB	https://unilab.edu.br/iead/	https://iead-ava.unilab.edu.br/
UFCA	https://www.ufca.edu.br/cursos/educacao-a-distancia/centro-de-educacao-a-distancia/	https://ava.ufca.edu.br/
UECE	https://www.uece.br/sate/	https://ava2.uece.br/login/index.php
URCA	http://uab.urca.br/	http://ead.urca.br/moodle/
UVA	https://www.uva.ce.gov.br/cursos/nead/	https://ead.uvanet.br/

Fonte: tabulado pelas/pelos autoras/autores (2023)

Falar-se-á de algumas ações pedagógicas sobre o uso das tecnologias nas instituições de ensino com mais tempo de oferta de EaD em nível federal, que no caso são: o Laboratório de Pesquisa MultiMeios da UFC e a UFC Virtual e o IFCE. Primeiramente, pode-se ver em Torres *et al.* (2021) sobre as ações que fala

em seu percurso histórico pautadas no desenvolvimento de projetos e pesquisas sobre EaD no Laboratório de Pesquisa MultiMeios da Faculdade de Educação da UFC (FACED/UFC). O principal meio digital que trabalha e armazena cursos e disciplinas à distância é o Moodle MultiMeios e o TelEduc, o qual trazem ferramentas digitais que dinamizam o ensino e aprendizagem desenvolvidos. Estas ferramentas são bastantes variadas, os quais se podem citar fóruns de discussão, videoaulas, podcasts, videocasts, salas de bate-papo (chats), material didático em PDF e multimidiático (som, imagem, texto, animação, vídeo), *webconferências* etc.

Entre as pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Pesquisa MultiMeios apresentam-se o trabalho de Araújo *et al.* (2021) e Cá *et al.* (2021) em que estes autores fazem uma descrição de resultados de uma investigação realizado através de um projeto de extensão, que foi formalizado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFC, o qual é intitulado “Ciclo de Formação Didática Contínua e Continuada”. Ele trata de experiências formativas de dois projetos de pesquisa de pós-doutorado que foram ofertados integralmente pelo Laboratório de Pesquisa Multimeios para formar estes sujeitos para a utilização das tecnologias digitais básicas para lidar com as aulas remotas do período pandêmico com os recursos que foram apontados no parágrafo anterior.

Além disso, a EaD do Laboratório de Pesquisas MultiMeios da UFC se utiliza das mais variadas tecnologias digitais e analógicas como o Ambiente Virtual de Ensino (AVE) apresentado no quadro 2 e do canal *youtube* para armazenar aulas, palestras, defesas etc sobre o assunto, o qual pode ser visto no site <<https://www.youtube.com/@multimeiosufc>>.

Ainda ressalta-se o uso das *webconferências* pelo Laboratório de Pesquisa MultiMeios através de canais de transmissão: GEM² - Grupo de Educação Matemática MultiMeios¹⁰; GEonM - Grupo de Educação Online MultiMeios¹¹; Laboratório MultiMeios¹²; e, por fim, Telemeios¹³. Todos estes são transmitidos através do endereço eletrônico da Rede Nacional de Pesquisa (RNP)¹⁴, órgão vinculado a vários ministérios federais, especialmente o Ministério da Educação.

10 <https://conferenciawebantigo.rnp.br/webconf/gemm-grupo-de-educacao-matematica-multimeios>

11 <https://conferenciawebantigo.rnp.br/webconf/geonm-grupo-de-educacao-online-multimeios>

12 <https://conferenciawebantigo.rnp.br/webconf/laboratorio-multimeios>

13 <https://conferenciawebantigo.rnp.br/webconf/telemeios>

14 <https://conferenciawebantigo.rnp.br/>

Por outro lado, em Loureiro e Lima (2021) mostra em seu percurso histórico do Instituto Universidade Virtual (IUUVI) da UFC, os seis projetos desenvolvidos na IUUVI. As primeiras iniciativas da implantação da IUUVI foi em 1999 quando foi apresentado a UFC um projeto de ensino a distância tendo como principal norteador a formação de professores para o ensino básico em diversas áreas do saber, o que iria ocorrer anos depois com o lançamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES). Como dito, usam o AVA Solar (Quadro 1) como sala de aula virtual, assim como disponham do canal *youtube* para disponível os diversos vídeos que venha a produzir, e que se encontra no site: <<https://www.youtube.com/@ufcvirtual>>.

Em Joye *et al.* (2021) traz um panorâmico histórico, entre os anos de 1994 a 2015, da EaD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), cujo auge deu-se entre os anos de 2007 a 2015, no qual foram consolidados “cursos, projetos e programas nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão pautados em um modelo de gestão sistêmica” através do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da rede E-Tec, e, também, criou-se a Diretoria de Educação a Distância do IFCE (DEaD do IFCE). Atualmente se denomina Centro de Educação a Distância do IFCE (CREaD do IFCE).

A CREaD do IFCE também dispõe de um canal de *youtube* que se encontra em <<https://www.youtube.com/@CREaDIFCE>> para dispor de seus recursos de videoaulas. Joye *et al.* (2021) enfatizou que um setor que teve grande importância na EaD do IFCE foi a equipe multidisciplinar de produção de material didático que era composta por diversos tipos de profissionais: linguistas, pedagogos, matemáticos, publicitários, tecnólogos, designer, engenheiros, publicitários, etc, os quais assumiram funções de professores-conteudistas, designers instrucionais, programadores, desenvolvedores web, entre outros. Destaca-se para a produção de webaulas que foi fruto de intensa discussão e pesquisa dos profissionais envolvidos por esta equipe multidisciplinar (JOYE *et al.*, 2021).

No âmbito da pesquisa, a DEaD do IFCE desenvolve vários projetos. A EaD do IFCE usou e produziu fortemente o material didático impresso e digital (multimidiático), como pode ser visto em Moreira *et al.* (2013) cujo objetivo foi “apresentar os recursos *web* mais utilizados na mídia *online* para dar suporte à aprendizagem do curso de Licenciatura em Matemática a distância” (Ibidem, p. 3). Esses recursos *web* eram pensados e estudados de forma que dinamizava o conteúdo e tornava mais inteligível ao usuário que consumia estes materiais didáticos, que no caso era o aluno virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de uma conclusão deste artigo, percebe-se que para cada momento histórico há a utilização de tecnologias analógicas e digitais em experiências formativas a nível de Brasil e Ceará.

Corroboram-se que as tecnologias analógicas foram, durante muito tempo, importantes por disseminar e propagar a informação e o conhecimento para lugares onde não havia a possibilidade de formação inicial e continuada. Ainda percebe-se como o rádio e a televisão fizeram este papel durante muito tempo, servindo de apoio e propagação do conhecimento, como foi o caso da Rádio Sociedade, do Instituto Monitor, Instituto Universal Brasileiro, o próprio Telecurso 2000 e suas outras versões, dentre outros citados durante esse artigo a nível de Brasil e as teleaulas realizadas pelo Telensino, a nível de Ceará.

Outra consideração é que os livros impressos e digitais que levam outras denominações como, por exemplo, manual de apoio, cadernos de atividades e material didático impresso, ainda são tecnologias fortemente utilizadas em qualquer momento histórico.

Por fim, comprova-se que com a consolidação das EaD *online*, dos ambientes virtuais de ensino, da *internet*, dos aplicativos para *smartphones*, *tablets* e computadores pessoais ganharam forte presença na sociedade contemporânea e digital da atual realidade. Cabe ainda lembrar e ressaltar o uso de *webconferências* que ganharam maior destaque depois do período pós-pandêmico da Covid-19.

Como principal reflexão, a EaD sempre está amparada por tecnológicas que ajudam professores e alunos a construir, propagar e disseminar o conhecimento, todavia, a depender da revolução tecnológica, científica e global em curso, os processos de escolarização através da EaD serão cada vez mais consolidados, garantindo seu lugar na promoção e produção do saber historicamente sistematizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. **In:** Educação a distância: o estado da arte/ Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). -- São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2009.

ARAÚJO, A. C. U. *et al.* . Formações para o ensino híbrido e para a sequência fedathi: experiências formativas no laboratório de pesquisa MultiMeios da FAGED/ UFC. **In:** BORGES NETO, H. *et al.* (Orgs). EaD no Estado do Ceará: história, memória e experiências formativas II. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 6, p. 103-116.

AZEVEDO, J. C. Os primórdios da ead na educação superior brasileira. **In:** Educação a distância: o estado da arte, volume 2 / Fredric Michael Litto, Marcos Formiga (orgs.). -- 2. ed. -- São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

AZEVEDO, I. M. N. **As contribuições da inclusão digital para a educação a distância a partir da vivência dos alunos na disciplina de ead (2015.2) da FAGED/ UFC.** 2017. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

AZEVEDO, I. M. N. *et al.* As contribuições da inclusão digital para a educação a distância no contexto da FAGED/UFC. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologia. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 26 jun. a 13 jul. 2018, São Carlos (SP). **Anais...** São Carlos (SP), 2018. p.01-12. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44155>

BORGES NETO, H. *et al.* (Org.). **EaD no estado do Ceará:** história, memória e experiências formativas I. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. (Coleção Sequência Fedathi, v. 5).

BORGES NETO, H. *et al.* (Orgs). **Ead no estado do Ceará:** história, memória e experiências formativas II. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2022. (Coleção Sequência Fedathi, v. 6).

BRANCO, F. F. C. *et al.* Evasão nos cursos de graduação e especialização a distância ofertados pela UECE/UAB: índices quantitativos e análise reflexiva. **In:** BORGES NETO, Hermínio. *et al.* (Orgs). Ead no estado do Ceará: história, memória e experiências formativas I. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. v. 5.

BRANDÃO, M. L. P.; DIAS, A. M. I. Nos bastidores do telensino, há sempre uma história a ser contada - cenas/relatos de pesquisa acerca da relação tv x ensino/ aprendizagem. **In:** BRANDÃO, M. L. P.; DIAS, A. M. I. (Orgs). *Imagens distorcidas: atualizando o discurso sobre o telensino no Ceará.* Fortaleza: Imprensa Universitária. 2003.

CÃ, C. M. O. *et al.* Sequência fedathi no ciclo didático: formação para se formar e formar o outro. **In:** CÃ, C. M. O. *et al.* (Orgs.). Escola, ensino e meio ambiente: perspectivas docentes. 1ed. São Paulo: Alexa Cultural, 2021, p. 39-46.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede:** a era da informação; economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIAS, A. M. I. *et al.* O telensino no Ceará e as aulas remotas em tempo de pandemia: passando a limpo uma história, grifando semelhanças e diferenças. **In:** BORGES NETO, H. *et al.* (Orgs.). Ead no estado do Ceará: história, memória e experiências formativas II. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. (Coleção Sequência Fedathi, v. 6).

DUARTE, G. P. **As funções do tutor online** [manuscrito]: análise da interatividade tutor/aluno no projeto piloto do curso de administração de empresas da Universidade Federal do Piauí / Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3506>. Acesso em: 14 mai. 2023.

JOYE, C. R. *et al.* A educação a distância como ação político-pedagógica: histórico institucional da expertise do IFCE. **In:** BORGES NETO, H. *et al.* (Orgs.). Ead no estado do Ceará: história, memória e experiências formativas I. 1ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 5.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 9 apr. 2023.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education.,2009.

LOUREIRO, R. C; LIMA, L. Instituto Universidade Virtual e o desenvolvimento histórico da educação a distância na Universidade Federal do Ceará. **In:** BORGES NETO, H. *et al.* (Orgs.). Ead no estado do Ceará: história, memória e experiências formativas I. 1ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 5.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 1ª Edição 1999, 1ª Reimpressão 1999 Catalogação na Fonte do Departamento Nacional do Livro (Fundação Biblioteca Nacional, RJ),

Brasil) Lévy, Pierre. Irineu da Costa.— São Paulo: Ed. 34, 1999 264 p. (Coleção TRANS) ISBN 8573261269 Tradução de: Cyberculture. Comunicação Inovações tecnológicas. Ciberespaço. L Título. II. Série. CDD 303.483.

MATTA, A. E. R. Comunidades em rede de computadores: abordagem para a educação a distância - EAD acessível a todos. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. (2003, abril)

MOREIRA, M. M. *et al.* Conteúdo didático online de matemática: o papel do designer instrucional na utilização de recursos web - relato de experiência. In: VIII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2013, Salvador (BA). **Anais...** Salvador (BA), 2013.

MOORE, M. G. On a theory of independent study. **In:** SEWART, D.; KEEGAN, D.;

HOLMBERG, B. (Ed.). Distance education: international perspectives. Londres: Croom Helm; New York: Routledge, 1983.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. **In:** Educação a distância : o estado da arte/ Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). -- São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2009.

TORRES, A. L. M. M. *et al.* História, memória e registros acadêmicos: a ead no laboratório de pesquisa multimeios da FAGED/UFC. **In:** BORGES NETO, Hermínio. *et al.* (Orgs). EaD no estado do Ceará: história, memória e experiências formativas I. 1 ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 5.

VILAÇA, M.L.C. **Educação a Distância e Tecnologias:** conceitos, termos e um pouco de história. Revista Magistro, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2010.

ZAMLUTTI, M. E. M. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro no final da década de 30 e início da década de 40.** 2006. 245 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1602720>. Acesso em: 28 jun. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.002

CEDA - CENTRO DE ESTUDO E DOCUMENTAÇÃO AUDIOVISUAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO FONTES NA AMAZÔNIA¹

Nelson Ferreira Marques Júnior²
Dayana Viviany Silva de Souza Russo³
Luana Costa Viana Montão⁴
Sheila Alves de Araújo⁵

RESUMO

O presente artigo nasceu do interesse na relação entre a pesquisa audiovisual, documentação, imagem, som, educação, acervo e a produção audiovisual como fonte histórica e o impacto da trigésima Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP-30), a ser realizada em novembro de 2025, em Belém (PA), onde a Universidade está situada. A combinação da confirmação do Brasil como sede do mais importante evento ambiental do planeta, somado ao empenho dos docentes e técnicos da UFRA, acen deu a possibilidade de efetivar e realizar esse projeto que estamos evidenciando em forma de artigo. O projeto está na fase inicial e foi direcionado em duas grandes ações no triênio 2024, 2025 e 2026, são elas: o acompanhamento, em diferentes espaços, das reuniões da COP-

1 Este artigo é o resultado inicial do projeto de pesquisa coordenado por mim, intitulado: CEDA – Centro de Estudo e Documentação Audiovisual: COP-30, Pesquisas, Acervos e a Educação a partir das Humanidades Digitais na Amazônia. Código: PICE795 -2024 UFRA-PROPED

2 Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Professor Adjunto de História da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculado ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: nelson.marques@ufra.edu.br

3 Pedagoga com Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora Adjunta na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculada ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: dayana.souza@ufra.edu.br

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará e Professora Adjunta na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculada ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: luana.viana@ufra.edu.br

5 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA, sheila_araujofns@yahoo.com.br

30, digitalização de materiais de divulgação, matérias jornalísticas e registro em outras áreas, com a finalidade de criar um importante acervo sobre a formulação e o desenvolvimento do evento. A segunda ação do CEDA é a realização de um importante trabalho interno de digitalização dos acervos físicos (impressos, datilografados e manuscritos), especialmente, Teses, Dissertações e TCC, para a conservação e memória da história da universidade. Todo esse material digitalizado ficará disponível para pesquisa no repositório institucional da Biblioteca, no formato *open source*.

Palavras-chave: CEDA, COP-30, Acervo, Memória, Humanidades Digitais.

INTRODUÇÃO

O presente projeto nasceu do interesse na relação entre a pesquisa audiovisual, documentação, imagem, som, acervo e a produção audiovisual como fonte histórica e o impacto da trigésima Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP-30), a ser realizada em novembro de 2025, em Belém (PA), onde a Universidade está situada. A combinação da confirmação do Brasil como sede do mais importante evento ambiental do planeta, somado ao interesse dos docentes e técnicos servidores da UFRA, acendeu a possibilidade de efetivar e realizar esse projeto. O acompanhamento da COP-30, tendo Belém como cidade-sede, por si, já exerce uma carga de importância significativa ao projeto e artigo. Entretanto, uma pergunta se impõe à natureza do projeto. Por que a escolha do audiovisual, a imagem e o som para serem os pilares do projeto?

A proposta inicial do Centro de Estudo e Documentação Audiovisual (CEDA) será o acompanhamento de ações formativas e de atividades relacionadas à pesquisa e à extensão durante a COP-30, no período entre 2024 e 2026, por meio da participação sistemática em reuniões estratégicas que ocorrerão sobre o evento na cidade de Belém. O foco será na participação dos encontros que envolvam autoridades do governo do Estado, universidades, entidades de classe, movimentos sociais e sociedade civil em geral, a fim de produzir pesquisa, documentos e acervo audiovisual, imagem e som sobre a maior conferência climática do mundo e o seu impacto para a cidade de Belém e Amazônia.

Ademais, o projeto visa ser contínuo, uma vez que possui 23 pesquisadores-membros (docentes e técnicos) envolvidos, contribuindo para a criação do Centro de Estudo e Documentação Audiovisual – CEDA. O Centro atuará como “guarda-chuva” aos demais projetos que utilizam o meio audiovisual, imagem e som como instrumento de pesquisa, análise e abordagem. A tendência é que desse centro surjam diversos projetos de pesquisa e extensão como hastes autônomas, tais como: o já existente projeto de extensão **Cineclub Jambu Sideral**, que aborda as produções fílmicas amazônicas nas comunidades e escolas públicas; a criação de um **Centro de Memória, Acervo e Documentos Digitalizados**, que serão disponibilizados, gratuitamente, no repositório institucional da UFRA, começando os trabalhos a partir da digitalização das antigas Teses, Dissertações e TCCs da UFRA que ainda estão apenas na versão física.

A Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, com este nome, foi criada no início desse século e, como toda jovem Universidade, possui características marcadamente direcionadas às suas origens, que são às ciências agrárias. O desafio hoje da UFRA é contemplar a diversidade de cursos e licenciaturas existentes, abrindo oportunidades de centros de pesquisas para além das ciências agrárias. Essa contenda fica nítida quando se observa sua história, que remonta a fundação do curso de Ciências

Agrárias no Pará, tendo o início no ano de 1918 quando foi criada a Escola de Agronomia do Pará, nos termos da Lei Orgânica do Centro Propagador das Ciências e de acordo com o Decreto Federal nº 8319 de 20 de outubro de 1910, objetivando a educação profissional aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e às indústrias rurais. Isto demonstra que ao longo dos anos, as escolas e as faculdades que deram origem a UFRA estavam longe do diálogo com as ciências humanas e da educação.

Com o encerramento das atividades da Escola de Agronomia do Pará, em 1943, surgiu a Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), anexa ao Instituto Amazônico do Norte (IAN), criada pelo Decreto-Lei nº 8290, de 5 de dezembro de 1945, publicado em 07/12/1945. Em 08 de março de 1972 foi transformada na Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), logo após a criação do Curso de Engenharia Florestal em 1971, apenas reconhecido em 1977, um ano anterior à criação do Curso de Medicina Veterinária, autorizado pelo Decreto nº 82.537.

Criada em substituição à Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), instituída pela Lei nº 10.611 de 23/12/2002 foi dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com a legislação vigente (Art. 1º - Estatuto da UFRA, Belém – PA, 2003). Reparem que, até esse período histórico, não havia licenciaturas, nem ciências humanas.

Nesse bojo, o Instituto Ciberespacial (ICIBE) da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), foi criado para dar conta dos novos desafios institucionais de uma universidade, que só pode ser concebida como tal, com a criação de cursos de licenciatura. O ICIBE foi inicialmente constituído pelo corpo docente e técnico administrativo do antigo Departamento de Engenharia e Tecnologia da FCAP, e foi criado em 21 de agosto de 2006.

O ICIBE em 2016 iniciou a inserção de licenciaturas estratégicas para a região, como a Licenciatura em Letras Libras (2016), Letras Português (2018) e Pedagogia (2019). Essa ampliação da oferta de cursos permitiu que a UFRA

pudesse formar profissionais qualificados em áreas importantes para o desenvolvimento sustentável da região amazônica, promovendo a inclusão e a igualdade social. Entretanto, faltava um centro de pesquisa voltado às licenciaturas, a partir desse problema surgiu o Centro de Estudo e Documentação Audiovisual - CEDA.

Representado por professores do ICIBE, em sua maior parte das licenciaturas da UFRA, o CEDA se distingue de um Estúdio Audiovisual. Esse equipamento a UFRA possui e busca oferecer suporte técnico as atividades audiovisuais da Superintendência de Comunicação do gabinete da reitoria, pró-reitorias, e pode ser requisitado para atividades acadêmicas supervisionadas, ensino e pesquisa nas áreas de áudio, desenvolvidas na UFRA. Todavia, difere da atividade de laboratório de pesquisa, da guarda documental e do atendimento prioritário ao público vinculado ao ICIBE e às licenciaturas da UFRA.

Assim, o CEDA, tem como metas entrevistar, armazenar, disponibilizar, produzir e reproduzir, junto à população e à comunidade acadêmica de Belém, diferentes formas de conhecimento oriundos do audiovisual, promovendo debates sobre as novas formas culturais de expressão, garantindo um fluxo livre, gratuito e universal de acesso. O projeto convidará à participação acadêmicos (as) universitários, professores(as), profissionais da área do audiovisual, jornalismo, movimentos sociais e as comunidades do entorno da UFRA. Como foi explicitado, nesse triênio do projeto, o foco será o acompanhamento, em diferentes espaços, das reuniões da COP-30, digitalização de materiais de divulgação, matérias jornalísticas e registro em outras áreas, com a finalidade de criar um importante acervo sobre a formulação do evento *in loco*.

Com o advento das inovações de comunicação, surgidas nas últimas décadas do século passado, multiplicou-se em larga escala as possibilidades de registro de memórias. Em consequência disso, grupos não participantes de instâncias de poder passaram a se apropriar dessas inovações audiovisuais, tais como: camadas mais pobres, negros, quilombolas, população ribeirinha, população do campo, movimentos sociais, mulheres, indígenas e outros sujeitos históricos sociais que, deliberadamente, foram silenciados pelas fontes documentais tradicionais. As novas mídias, como os registros em vídeo de celulares e as redes sociais, entraram na vida desses sujeitos, democratizando o processo de produção de memória e cultura, importante socialmente para todos os grupos e comunidades.

As atividades e as pesquisas audiovisuais já são reconhecidas como fonte para produção de conhecimento desde a revolução das fontes históricas nos

anos de 1980 (Silva, 2012). Essas fontes históricas têm contribuído para a ampliação significativa do repertório de referências para produção de conhecimento, dado que o audiovisual continua a ter um crescente protagonismo nos indivíduos, sobretudo, na infância e adolescência. (Rosenstone, 2015). Nesse sentido, pesquisadores cada vez mais se interessam pelo estudo das mídias visuais, ainda visto, em certos momentos, como concorrentes às fontes tradicionais, a exemplo do papel. Além disso, vale ressaltar que a transmissão e a investigação do passado e do presente não estão mais condicionadas apenas à fonte escrita. As mídias visuais e a oralidade assumiram no presente um papel incontornável de documento. Cabe aos pesquisadores balizarem os limites, alcance e os métodos desse *corpus* documental.

Diante do que foi exposto, o CEDA, será responsável pela organização de uma agenda para acompanhar as reuniões sobre a COP-30 em diferentes ambientes (antes, durante e depois), entre os anos de 2024 e 2026. Os materiais de imagem ficarão disponíveis para livre acesso digital na coleção do CEDA que será inserida nos repositórios digitais acadêmicos e científicos que a UFRA já dispõe que são: Repositório Institucional da Ufra (RIUFRA) e Repositório de Dados de Pesquisa da Ufra (REDAB), este último em fase final de elaboração do projeto piloto para abertura e produção. Com o propósito de aumentar o alcance das obras e preservar os documentos escritos e impressos - utilizando como princípio a História Pública e as Humanidades Digitais - o CEDA, em parceria com a Biblioteca Central, vai digitalizar todos os trabalhos monográficos de conclusão da UFRA que ainda estiverem no formato físico, respeitando a seguinte sequência de formação: Teses, Dissertações e TCCs.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral: Instituir um Centro de Estudo e Documentação Audiovisual para formar, reunir, digitalizar, conservar e reutilizar variados produtos audiovisuais produzidos na COP-30, durante o triênio: 2024, 2025 e 2026, com vistas a promover a educação na Amazônia e, conseqüentemente, no Brasil. Proporcionar estudos estratégicos que se voltem à criação e aperfeiçoamento de rotinas processuais, produtos e serviços ofertados pela UFRA nos âmbitos acadêmicos e administrativos. Além de realizar a digitalização dos trabalhos acadêmicos impressos, produzidos na UFRA, que estão sob a guarda da Biblioteca Central, seguindo a seguinte sequência: Teses, Dissertações e TCCs.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover a ciência, a reflexão, o debate político, social, econômico, cultural, educacional e estético em Belém, por meio das produções audiovisuais;
- Participar das reuniões sobre a COP-30 com grupos heterogêneos a fim de investigar diferentes perspectivas sobre o impacto do evento na cidade;
- Digitalizar e inserir no repositório institucional da UFRA (RIUFRA) os trabalhos acadêmicos impressos que estão na Biblioteca Central.
- Buscar diferentes parceiros e apoiadores para a realização do projeto fora da universidade;
- Produzir resumos e artigos utilizando como fonte o material disponibilizado;
- Criar um centro de memória, imagem e som;
- Incentivar dentro do CEDA a elaboração de novos projetos de imagem e som
- Oficializar a entrada do Cineclubes Jambu Sideral no CEDA;
- Dialogar com produtores de audiovisual da região;
- Envolver jornalistas locais para auxiliar a participação do CEDA nos eventos da COP-30;
- Promover o protagonismo da fonte audiovisual;
- Realizar uma mostra no fim do projeto com o material que foi levantado;
- Registrar, por meio do audiovisual, o impacto estrutural que a cidade vai passar para receber o evento;
- Proporcionar um ambiente próprio para receber outros projetos de pesquisa e extensão que envolvam o audiovisual, imagem, som e tecnologias digitais;
- Acessibilizar em língua brasileira de sinais (Libras) as produções visuais do CEDA para que os surdos brasileiros possam acompanhar os acontecimentos desse evento internacional;
- Atuar em parceria com o Grupo de Estudo em Pedagogia Visual (GEPV) de modo a contribuir para a formação inicial e continuada de professores acerca das práticas de leitura, interpretação e produção de imagens com alunos da Educação Básica.

- Aplicar técnicas computacionais de análise e mineração de redes sociais, em plataformas de redes sociais on-line, como por exemplo: X (antigo Twitter) e Instagram, que permitam analisar e avaliar diferentes temas relevantes publicados nas redes sociais, durante a COP-30, fazendo devidos recortes de definição de clusters (grupos) de indivíduos baseados nessas interações sociais on-line.
- Realizar estudos e pesquisas para gestão e uso da informação, com o objetivo de atender as demandas administrativas de indivíduos e instituições.

METODOLOGIA

O grupo organizará o roteiro para acompanhar as principais reuniões da COP-30, que ocorrerão dentro e fora dos espaços formais de discussão, no modelo de *observação livre*. A equipe se deslocará para observação *in loco*, com o propósito de cobrir as agendas referentes ao evento e aproveitará a oportunidade para dialogar, escrever e apresentar os trabalhos que vêm sendo desenvolvido no CEDA. Essa estrutura metodológica permitirá que os pesquisadores obtenham uma maior aproximação do universo linguístico, social, econômico, ambiental e cultural que o evento e seus participantes produzirão.

Como somos 23 pesquisadores, o CEDA foi dividido em hastes de pesquisas, caso algum docente tenha interesse em fazer parte do Centro de Estudos. Outro trabalho fundamental que será executado a partir de fevereiro do ano de 2024, será a digitalização das Teses, Dissertações e TCCs das obras mais antigas da UFRA, seguindo essa sequência, respectivamente. A finalidade é preservar as produções físicas presentes na Biblioteca Central e disponibilizar no Repositório Institucional da UFRA, para que essas obras seminais tenham maior circularidade nas mídias digitais e não se deteriorem com a ação do tempo. Nosso trabalho de digitalização e acervo também será oferecido aos outros institutos da UFRA, caso tenham materiais relevantes que estejam se deteriorando. Vale destacar que o coordenador do projeto, que assina em conjunto o capítulo dessa obra, é o único historiador da UFRA. O projeto é coletivo e segue os parâmetros da Ciência Aberta (Rollo, 2019), para garantir a oportunidade de integrar pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em um mesmo objetivo.

Dada as diferentes afinidades e trajetórias dos pesquisadores(as) envolvidos, o CEDA foi pensado como um “guarda-chuva”, integrado, na medida em

que um projeto maior é articulado e/ou desdobrado em outros (sub)projetos, que podem ser desenvolvidos entre profissionais, estudantes, instituições e sociedade civil de diferentes lugares. Assim, os (sub)projetos desdobrados mostram as suas relações com o projeto maior do CEDA, salvaguardando a autonomia das dinâmicas metodológicas de cada área de conhecimento.

Como instrumento, optamos pelo CEDA com o objetivo de construir o saber para além dos espaços acadêmicos, a partir dos parâmetros da Ciência Aberta, assumindo um compromisso científico, político, social, econômico e cultural com a comunidade amazônica. Para tal, entendemos como concepção de Rede (Sant’Ana, 2015) o trabalho partilhado, compartilhado, participativo com o objetivo de superar o processo fragmentado das produções, a fim de adotar uma posição interdisciplinar e transdisciplinar frente aos desafios das Amazônias. Apesar dos diferentes interesses dos participantes, as Amazônias e as suas especificidades, bem como a região norte, é o nosso ponto de partida.

Por fim, o CEDA adota a perspectiva metodológica de Rede, portanto, atitudes como: “responsabilidade social”, “investigação responsável (RRI)”, “*public engagement*”, “investigação colaborativa”, “cocriação” ou “ciência cidadã” como forma de ciência a ser pensada, criada, comunicada e apropriada pela/para comunidade serão cruciais para o desenvolvimento das pesquisas. (Rollo, 2019).

REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto está dividido em cinco eixos teóricos, são eles:

GUARDA, DOCUMENTAÇÃO E A PERSPECTIVA DE REDE.

Os referenciais teóricos constituem o movimento do final dos anos de 1980 de recuperação do passado pelos novos corpos documentais constituídos da sociedade, como o audiovisual. Os centros e instituições destinados à guarda de documentos históricos ultrapassaram o formato escrito, debruçando inclusive nas Histórias Orais. Como nos evidencia Raymond Williams, as instituições culturais da edição de livros, revistas, cinema, rádio, televisão, [*streaming*], não são mais marginais, são partes relevantes da organização social e econômica global (Williams, 1992, p. 53-54). Sob este aspecto, é necessário levar em conta, que antes do processo de democratização das fontes documentais e produção delas, havia um sistema delineado e influente na forma de difusão dessas repre-

sentações, muito atrelado ao impresso. As novas fontes, como o audiovisual, acabam por facilitar novas interpretações possíveis sobre a realidade e o objeto que se deseja estudar. Como disse Marc Ferro: “[...] controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias”. (Ferro, 1992, p. 11). Segundo (Castells, 1999), as redes e os centros de pesquisas de uma maneira geral têm facilitado a penetração do conhecimento científico produzido nas estruturas sociais, especialmente, na Universidade. A percepção do autor se alargou dado o avanço incontestado das tecnologias de informação e comunicação, revigorando o poder das redes de pesquisa em todo o mundo.

Por conseguinte, a partir dos parâmetros da História Pública e das Humanidades Digitais, o CEDA disponibilizará a documentação digitalizada para uso dos membros da universidade e da sociedade em geral. O conceito Humanidades Digitais não significa somente a utilização de ferramentas digitais nas ciências humanas, entende-se o componente digital como objeto de investigação com a missão de intermediar, salvaguardar, articular, disseminar, acessibilizar e preservar, sob as diversas dinâmicas científicas, a relação entre as pesquisas e a sociedade. Desse modo, a relação audiovisual e acervo aberto promoverá a ampliação do debate sobre a produção do audiovisual como manifestação cultural constituidora de sentido. (Rüsen, 2014).

AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO

O campo audiovisual abrange a fenômenos que, sob efeito de multimeios e plataformas intermediárias na “revolução digital” que geraram mudanças substanciais nos campos reconhecidos como audiovisual (cinema, da televisão e do vídeo, das plataformas de streaming e dos fenômenos de produção de conteúdo em tempo real). Tal revolução não ficou estanque aos meios de produção da economia audiovisual, mas passaram a ser modos de comunicação presentes no cotidiano, na produção de linguagem e na mediação social, através da primazia da imagem. O que caracteriza o produto audiovisual é a imagem e som em movimento (AUMONT, 2002). Essas novas tecnologias de produção, difusão e armazenamento geram impactos no modo como fazer e difundir a educação e ciência.

Desde os anos 2000, quando houve o início da popularização das tecnologias de vídeo e do acesso à internet e a aparelhos eletrônicos no Brasil, vemos a maior adesão aos movimentos globais como o software livre, o *low fi*, o *do it*

yourself”, *open source* que reivindicavam a força da descentralização dos meios técnico-tecnológicos e a democratização dos fazeres e saberes diversos em um mundo conectado, onde cada um poderia experimentar, difundir e ensinar suas linguagens, modos de vida e saberes, mediados pelas telas e ecrãs, através de produções audiovisuais.

No Brasil, as importantes reformas curriculares na Educação Básica desde os Parâmetros Curriculares Nacionais até a Base Nacional Comum Curricular, favoreceram a presença do audiovisual na escola, mesmo em situações nas quais não estava explicitamente prevista, mas contemplada por diretrizes que a encampam. No aspecto da formação, é necessário o investimento no letramento e alfabetização visual. Cursos como a Licenciatura em Computação e em Letras-Libras deixam essa demanda explícita, devido à linguagem computacional e visual ter de primazia na comunicação, como a exemplo da LIBRAS, uma linguagem de sinais, visual e não verbal. Todavia, como professores formadores de outros professores, observamos que as estratégias de pesquisa com recursos audiovisuais precisam estar na prática de todas as licenciaturas, para a aprendizagem técnica de ações de produção, difusão e armazenamento de pesquisa, ensino e extensão.

No que diz respeito ao acompanhamento desse público na COP-30, precisamos que os formadores da sociedade sejam agentes protagonistas na criação técnica e das tecnologias educacionais frente ao desafio contemporâneo das mudanças climáticas. Como centro da atenção do mundo, a Amazônia e Belém-PA, precisa estar preparada para que as mudanças e impactos do evento sejam encaminhadas também pelos pesquisadores locais, e pelo acompanhamento de um momento pivô que irá influenciar todo um novo ciclo na cidade e, assim queremos, enfrentar os desafios enormes de estabilização da crise climática. Ao colocar docentes e futuros formadores de pessoas e de opinião no acompanhamento ativo e produção com o evento, pretendemos garantir um elo de compromisso que pode ser sustentado em ações de formação e ensino intergeracional a nível local.

VISUALIDADE E APRENDIZAGEM

Se por um lado a visão é natural, por outro a eficácia em criar e compreender mensagens visuais é uma habilidade que precisa ser desenvolvida e estimulada.

É necessário se discutir o lugar do recurso visual ou da imagem na prática docente não como um apêndice ilustrativo de um texto e sim como um signo que suscita leituras e interpretações (Lebedeff, 2010). Segundo (Santaella, 2012) ler uma imagem é dar-lhe o tempo de que precisa para falar conosco.

Assim, quando os estudantes são expostos a uma imagem, ela pode despertar diversos significados e reflexões que são assimilados durante a visualização, proporcionando a construção de opiniões próprias, mesmo sem a presença de texto escrito. Essa abordagem contribui de forma positiva para o processo educativo dos alunos (Lacerda; Santos; Caetano, 2011).

Para isso, é necessário que essa prática seja estruturada, com vistas a suscitar nos alunos tomadas de decisões visuais que ultrapassem as capacidades inatas do organismo humano (Dondis, 2007). Nesse sentido, o alfabetismo visual “implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a certo nível de universalidade” (Dondis, 2007, p.227).

REDES SOCIAIS E ANÁLISE DE REDES SOCIAIS

O estudo das redes tem tido avanços importantes nas mais diversas áreas de pesquisa, como na física, matemática, biologia, psicologia, medicina, computação, sociologia, história, linguística, engenharia, telecomunicações, dentre outras áreas.

Historicamente, as redes passaram a ser extensivamente estudadas nas ciências sociais. Por volta de 1930, os sociólogos notaram a importância dos padrões de conexão entre as pessoas para a compreensão do funcionamento da sociedade humana. Dessa forma, quando se trata de analisar interações entre os indivíduos, estes passam a ser os nós/vértices da rede e as interações são representadas pelas arestas entre os nós. Estudos de redes sociais típicos envolvem questões relacionadas à centralidade (quais indivíduos são mais conectados uns aos outros ou têm mais influência) e conectividade (se/como os indivíduos estão ligados um ao outro através da rede). A linguagem formal para a representação de redes, seja qual for o tipo da rede, encontra-se na teoria dos grafos, mas segundo (Newman, 2003) novas abordagens estatísticas e novas métricas têm sido adotadas para lidar com grandes redes (com milhões ou bilhões de vértices), a fim de mensurá-las. Dessa forma, em seu clássico estudo de revisão sobre redes, (Newman, 2003) identificou quatro categorias: as redes biológicas, as redes de informação, as redes sociais e as redes tecnológicas. No contexto do

projeto apresentado, o foco são as redes sociais on-line, e o uso da área denominada “análise de redes sociais”, uma vez que esta proporciona a metodologia necessária para analisar as relações sociais existentes entre as entidades em uma rede social.

GESTÃO DA INFORMAÇÃO

A Gestão da Informação e do Conhecimento é uma área presente e estudada no ambiente acadêmico e profissional devido às grandes possibilidades de contribuição para a sociedade. Sendo que a maior parte das referências são a partir da segunda metade do século XX.

Para o CEDA, traremos a definição que mais se alinha à proposta, uma vez que iremos atuar dentro de uma instituição pública, assim cabe evidenciar o conceito de Conhecimento e de Gestão da Informação.

(Davenport,1998) traz como definição que o Conhecimento dentro de uma Instituição é uma informação de extremo valor gerado pelas pessoas que a compõem, cabendo a reflexão, síntese e contexto de sua criação. Elas são difíceis de serem estruturadas e absorvidas em processos de trabalho, assim como de serem transmitidas. (Checkland e Holwell, 1998) destacam também a necessidade de compreender melhor os dados e informações gerados pelas Instituições antes de estudar o próprio conhecimento. Sendo o dado uma simples observação sobre um ato e a informação sendo esse mesmo dado, só que somado a relevância e propósito.

Pensando assim, pode-se considerar que, dentro de uma Instituição, a informação ocupa um lugar de extrema relevância, pois surge em todas as etapas de um processo. Autores como (Amaral, 1994), defendem que a Gestão da Informação, nesse contexto, tem o objetivo de guardar uma visão sistêmica dos dados de uma instituição, de modo a satisfazer suas demandas de informação. Por fim, a Gestão da Informação visa contribuir de forma significativa a todo processo de gestão estratégica de uma instituição, sendo o elo entre os conhecimentos gerados e o processo decisório, adoção de tecnologias, gestão de pessoas, dentre outras áreas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção de conhecimento científico, em âmbito acadêmico, precisa dialogar com o papel da linguagem audiovisual nos modos de compreensão da história e da circulação social desse conhecimento. Uma vez que, potencializa o audiovisual como estratégia de superação dos limites da ciência clássica, possibilita a expressão de saberes, incluindo múltiplas formas das expressões visuais, que retratam de maneira ampla possibilidades de uma comunicação significativa que aproxima os mundos da ciência, cultura, conhecimento e vida. O que se propõe de pesquisa no CEDA não tem precedente na UFRA, em razão da tradição de pesquisas e pesquisadores voltados às ciências agrárias e da terra.

Observa-se que a pesquisa é uma via de mão dupla, uma vez que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e acadêmicos(as) envolvidos, juntamente com a geração de produtos para comunidade acadêmica e demais interessados na área. A proposta caminha para a valorização do material audiovisual na sua plenitude: como fonte documental, instrumento crítico de investigação científica, produção de conhecimento, entrevistas, acervos, história oral, memórias, digitalização, formação profissional, composição de novos grupos de trabalho, objeto de estudo e um rico produto de reconhecimento cultural, especialmente, se for pensado do local para o global. O capítulo parte desse pressuposto e acrescenta que o debate sobre as produções audiovisuais deve ultrapassar o significado de ser apenas uma ferramenta para entretenimento e sim educativa, visto que a imagem pode ser explorada como um recurso cultural que abrange todos os domínios do conhecimento e carrega consigo uma estrutura que capacita outras formas de pensamento (Reily, 2003).

O Instituto Ciberespacial (ICIBE) ao qual os autores deste artigo estão vinculados, exerce um importante esforço para a consolidação da UFRA como universidade, tendo contribuído para a abertura de novas graduações e variadas licenciaturas. Esse aceno para as licenciaturas, nas quais lecionamos, permitiu que a UFRA pudesse trazer profissionais qualificados nas áreas de linguagens e ciências humanas, com ênfase nos seguintes temas: educação, memória, história, patrimônio, cultura, inclusão e a igualdade social, promovendo a formação de profissionais capacitados e qualificados na Amazônia. O CEDA nasce em um momento crucial em que a Amazônia enfrenta desafios ambientais e climáticos sem precedentes. Há a necessidade premente de uma abordagem integrada e colaborativa para promover o desenvolvimento das pesquisas em educação

e a conservação da memória digital na região. Abaixo foram elencadas nossas metas até 2026. Algumas dessas metas estão em andamento.

RESULTADOS ESPERADOS:

1. Elaboração e armazenamento de documentos oficiais sobre a COP-30;
2. Incentivar a produção audiovisual que valorize a cultura local e amazônica;
3. Captação e digitalização da documentação levantada na pesquisa, por exemplo: periódicos, cartilhas e documentos institucionais sobre o evento;
4. Fundação do Centro de Estudo e Documentação Audiovisual responsável por capitanear pesquisas que utilizam o audiovisual, a imagem, som e outras tecnologias digitais como ferramenta;
5. Produção de artigos científicos e participação em eventos utilizando o acervo como base para futuras pesquisas;
6. Incentivo à criação de Pós-Graduações lato sensu na área;
7. Valorização do patrimônio cultural da cidade por meio de sua História.
8. Realização de mostras de filmes e vídeos produzidos na região amazônica com apoio do acervo;
9. Realização de parcerias com setores públicos e privados de Belém para que o projeto seja um produto para a sociedade;
10. Publicação de um livro com os resultados das pesquisas realizadas pelos doutores - pesquisadores e bolsistas-orientandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As amazônias possuem múltiplas vozes que merecem ser valorizadas e reconhecidas. É imprescindível que a UFRA estabeleça estruturas adequadas que valorize as variadas abordagens científicas, para enfrentar os desafios contemporâneos cada vez mais complexos, que não podem ser solucionados apenas por uma via. Esse tem sido a grande meta do CEDA, oportunizar a conexão de pesquisadores, até então isolados em suas linhas, para que juntos consigamos construir pesquisas de alto impacto. Há de se ter uma percepção de que ninguém pensa sozinho. A necessidade de uma rede interna como o CEDA produz possibilidades de conectar sujeitos, por meio de suas linhas de pesqui-

sas e áreas de interesse. Logicamente, o desenvolvimento do CEDA dependerá do compromisso e da colaboração de todos os seus membros e parceiros do projeto, incluindo pesquisadores, extensionistas e alunos. Entretanto, o CEDA vem demonstrando esse compromisso coletivo de rede, tais como: a publicação desse capítulo com diferentes autores e olhares, a entrada do CEDA como membro na RIZOMA – Rede Amazônica de Pesquisa, Extensão e Sustentabilidade, que envolve todas as Instituições de Ensino Superior do Pará e quatro agências da Organização das Nações Unidas – ONU mulher, PNUD, UNICEF e ACNUR. Outro ponto que o centro vem cuidando é a construção da memória digital da Universidade. Seja por meio da digitalização das Teses, Dissertações e TCCs que se encontram na Biblioteca Central da UFRA ainda na versão física. Além da realização de entrevistas semiestruturadas com servidores aposentados da UFRA, como estratégia de resgate, valorização e conservação da memória institucional da Universidade, colocando os trabalhadores(as) da educação como protagonistas. Todo esse material audiovisual será disponibilizado gratuitamente no repositório institucional da UFRA – RIUFRA.

Por fim, diante do exposto, não podemos esquecer o quão complexo é o modelo de acesso às fontes no Brasil, especialmente na região Norte do país, em virtude de ainda estabelecerem critérios e caminhos que limitam o acesso fácil ao documento audiovisual, devidamente trabalhado como fonte. O projeto sinaliza para uma rota que privilegie e amplie a gama de experiência com o documento audiovisual, imagem e som, a partir das abordagens realizadas pela equipe de pesquisadores. A produção de fontes e pesquisas na Amazônia, para amazônidas e para o mundo é, sem dúvida, o grande desafio desse projeto que se desdobrará em tantos outros projetos. O capítulo desse e-book é o primeiro de outros que virão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Luis Alfredo Martins do. Praxis: um referencial para o planejamento de sistemas de informação. 1994. 251 f. Tese (Doutorado) – **Universidade do Minho**, Braga, 1994. Disponível em: < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/49> >. Acesso em: 10 fev. 2024.

AUMONT, Jacques. O olho interminável: cinema e pintura. São Paulo: **Cosac Naify**, 2004.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: **Paz e Terra**, 1999.

CHECKLAND, P. B. HOLWELL, S. Information, systems and information systems. Lancaster: **Wiley**, 1998.

DAVENPORT, Thomas H. Ecologia da informação: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: **Futura**, 1998.

DONDIS, A. D. Sintaxe da Linguagem Visual. 2ª ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo: **Paz e Terra**, 1992.

LACERDA, C. B.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GÓES, A. M. et al. Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução. São Paulo: **UAB-UFSCar.**, 2011.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, V. 36, P. 175- 196, 2010.

NEWMAN, M. E. J. The structure and function of complex networks. **SIAM review**, V. 45, N. 2, P. 167–256, 2003.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R. KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.) Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades. São Paulo: **Plexus Editora**, 2003.

ROLLO, M. F. Desafios e responsabilidades das humanidades digitais: preservar a memória, valorizar o patrimônio, promover e disseminar o conhecimento. O programa Memória para Todos. **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, V. 33, Nº 69, P. 24-44, 2019. ROSENSTONE, R. A história nos filmes, os filmes na história. Trad. Marcello Lino. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2015.

RÜSEN, J. Cultura Faz Sentido: Orientações Entre o Ontem e o Amanhã. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2014.

SANT’ANA, R.B. O trabalho em Redes e grupos de colaboração em pesquisa: desafios contemporâneos **PERSPECTIVA**, Florianópolis, V. 33, N. 3, P. 1143 - 1162, 2015. TRIVINHO, Eugênio. Visibilidade Mediática, imaginário Bunker e existência em tempo real. São Paulo: **Annablume**, 2012.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1992.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.003

DE VYGOTSKY A ARIÈS – BASES PARA OS AVANÇOS NO ESTUDO DA INFÂNCIA

Sheila Alves de Araújo¹
Luana Costa Viana Montão²
Nelson Ferreira Marques Júnior³

RESUMO

O estudo aborda os cuidados da criança e tem como objetivo refletir sobre os avanços obtidos nos cuidados da criança e nas concepções de infância nas sociedades modernas. A concepção de criança enquanto sujeito social que fala e tem linguagem própria, logo tendo a capacidade de refletir/perceber a sua realidade, é recente. Neste sentido, destacam-se as contribuições de Lev Vygotsky e Philippe Ariès, que apesar de partirem de lugares geográficos, histórico e científico diferenciados, demonstram convergências e profícuas argumentações que nos possibilitaram ter uma nova visão sobre a criança e a infância. Assim, é fundamental que os principais elementos envolvidos na discussão sobre a infância na atualidade sejam debatidos. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica. Foi realizado o levantamento de artigos científicos, livros, dissertações e teses que discutem a biografia dos dois estudiosos, enfatizando como corpus as obras “A formação Social da Mente” de Lev Vygotsky (2007) e “A história Social da Criança e da Família” de Philippe Ariès (1981). A análise dos dados permitiu verificar que apesar de Vygotsky e Ariès partirem de discussões diferentes no que se refere aos referenciais teóricos e metodológicos, ambos apresentam argumentações que contribuem para a construção de perspectivas teóricas e metodológicas que compreendem a

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA e professora da Rede Municipal de ensino de Belém, sheila_araujofns@yahoo.com.br;

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA e professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. luana.viana@ufra.edu.br;

3 Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Professor Adjunto de História da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculado ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). nelson.marques@ufra.edu.br;

infância e a criança enquanto um construto social, gerando uma ruptura com as pesquisas que até então eram feitas a partir dos vieses da biologia e da fisiologia, isto é, pensando nelas apenas como seres incompletos que precisam ser formados e socializados. É de extrema relevância que pesquisas se debruçam sobre o tema dos estudos da infância, visto que podem contribuir para pensar em estratégias e alternativas que viabilizem o atendimento das demandas desta parcela da população que também é sujeito de direitos.

Palavras-chave: Concepções de infância, Cuidados com a criança, Modernidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo fundamenta-se nos estudos realizados por Lev Semenovitch Vygotsky e Philippe Ariès acerca das concepções de infância. Tais autores abordam de maneira direta e indireta o histórico dos processos de constituição das práticas culturais diante do sujeito criança, nos permitindo refletir sobre a infância da atualidade.

O aprofundamento nas obras dos referidos intelectuais clássicos da História da Infância, nos quais percebemos uma linearidade (resguardando particularidades dos autores) nas abordagens sobre as práticas culturais que ainda encontramos presentes na contemporaneidade nas diferentes sociedades ocidentais, dos países desenvolvidos aos em desenvolvimento, sejam capitalistas ou não, nos levando ao processo que foi global: a Modernidade.

Pensar sobre a Modernidade e os seus rebatimentos sobre o modo como os sujeitos passaram a conceber e lidar com a realidade, significa se lançar em uma discussão extensa que envolve uma pluralidade de concepções e posições teóricas e políticas sobre este momento, ou melhor, paradigma, que para uns já foi superado, enquanto para outros ainda se encontra em construção. Para Vieira (2007, p. 380):

Ao longo de cinco séculos ela produziu uma rica variedade de tradições, de tal maneira que filósofos, assim como Habermas, pensam a modernidade com Hegel no século XIX, enquanto historiadores do pensamento político a concebem com Maquiavel no século XVI e, a partir de outras chaves de leitura, arquitetos e críticos de arte localizam a instauração dos tempos modernos no século XX com Le Corbusier e o cubismo respectivamente. Sendo assim, soma-se à complexa polissemia do termo uma infinidade de referentes históricos, filosóficos, políticos e estéticos.

Destes (des)encontros sobre às diversas visões sobre o período de consolidação da modernidade, é possível demarcar o lugar comum deste movimento histórico: a Europa, símbolo e referência de civilização, desenvolvimento e progresso para os países colonizados, instaurando modelo de cidades, de educação, de política de saúde e de ciência.

Os processos de transformações políticas, econômicas e culturais advindos dessa nova perspectiva produziram um “modelo societal moderno” que influenciou boa parte do mundo ocidental. Dentre estas transformações este estudo busca refletir especificamente sobre a relação entre os cuidados com

a criança e a concepção de infância ocorrida na Europa Moderna, no período equivalente ao último quartel do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Estudar a história da infância no contexto de consolidação da modernidade nos permite entender não apenas as diversas relações construídas em torno da concepção de infância, como também compreender os vários desafios impostos pela modernidade ao tratamento da infância, tanto no âmbito epistemológico quanto educacional, social, político e econômico.

Deste modo, este estudo elege como objeto a infância na Europa do início do século XVIII ao XIX, tendo como objetivo geral refletir sobre a constituição e a formação da ciência moderna e suas implicações para o entendimento da infância e dos cuidados com a criança. Por conseguinte adotam-se como questão norteadora quais as implicações da ciência consolidada na Europa do século XIX para o entendimento de infância e os cuidados com a criança?

Para atender a tal questionamento utilizam-se como *corpus* teórico duas obras em específico: “A história Social da Criança e da Família” (1981) de Philippe Ariès; e “Formação Social da Mente (1991) de Lewis S. Vygotsky. A análise do *corpus* da pesquisa teve como base identificar nas duas obras elencadas o contexto dos processos da Modernidade na Europa, em especial, dos séculos XVIII e XIX, bem como mudanças ocorridas no tratamento e cuidado com a criança a partir dos novos ideais de racionalidade e ciência.

O processo de sistematização do estudo organizou-se em duas sessões: A primeira sessão é sistematizada o processo histórico de construção da ciência moderna e suas implicações para a construção do sujeito moderno; já a segunda e última sessão trata em específico das implicações que a ciência moderna possibilitou ao entendimento e os cuidados com a infância, tendo como base as obras que compõem o *corpus* da pesquisa.

Nesta investigação observamos o quanto a Modernidade e os seus ideais foram fundamentais para a construção de um novo conceito de infância, gerando novas ações e cuidados diante à criança, que até então na Idade Média e no período do Renascimento estava envolta por visões que ora as colocavam como criaturas impuras e oras enquanto símbolo de pureza e inocência, oriundos dos Românticos do século XVIII. A criança ao sair da condição de “adultos em miniaturas”, ocorre uma “reconceituação da infância”, sendo apresentada uma versão nova e politizada da criança romântica, em que o século XVIII em diante representou o momento de consolidação da busca pela valorização da criança, enquanto sujeito histórico, cultural e social.

METODOLOGIA

Para refletir sobre os avanços nos cuidados da criança e nas concepções de infância nas sociedades modernas, o estudo adotou a abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa se distingue por utilizar um vasto leque de abordagens que contribuem de forma significativa na compreensão, descrição, interpretação do objeto de pesquisa como afirma Minayo (1993):

“A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 1993, p. 21)

Com base na afirmação de Minayo (1993), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela busca, como princípio do conhecimento, visando compreender as complexas relações que constituem a realidade, ou seja, ela parte da ideia de realidade como construção e “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Já a pesquisa bibliográfica tem como finalidade o aprimoramento e atualização do conhecimento, através de obras já publicadas conforme Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).

Para Andrade (2010, p. 25), a pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas, pois seja num laboratório ou no campo a pesquisa bibliográfica é indispensável, uma vez que ela é essencial para delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados, com o intuito de se conhecer melhor o fenômeno a ser estudado.

Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, revistas, páginas de web sites e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. Tudo que permita ao pesquisador conhecer o que já foi publicado sobre o objeto de pesquisa, conforme Fonseca (2002).

No que tange ao estudo, a pesquisa bibliográfica trouxe à tona a temática dos cuidados com a criança a partir da análise da obra de dois autores “A história Social da Criança e da Família” (1981) de Philippe Ariès; e “Formação Social da Mente (1991) de Lewis S. Vygotsky. com o intuito de identificar as mudanças ocorridas nos séculos XVIII e XIX, na Europa, com o processo de modernização que ocasionaram em mudanças no tratamento e no cuidado com as crianças a partir de novos ideais de racionalidade e ciência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

MODERNIDADE: A IDENTIDADE DO SUJEITO MODERNO

O paradigma da modernidade pode ser entendido como uma construção sociocultural que conclamou o método científico como modelo único de fazer ciência, agora de caráter verdadeiro, irrefutável, rígido e objetivo. Entretanto, sendo uma construção, tal paradigma teve início na *Revolução Científica* (XVI-XVII) movimento teórico e ideológico que extrapolou o campo da ciência e lançou bases para um novo fazer ético, político e estético.

A Revolução científica considerada um dos principais fatores desencadeantes do pensamento da modernidade, significou a transição histórica de um modo de conhecer consubstanciado no divino (Teocentrismo) para uma perspectiva factual, descritiva de compreensão do mundo (Humanismo Renascentista), nas palavras de Marcondes (2005, p. 20), todo esse movimento significou:

O surgimento de uma nova ciência que equivale não apenas uma crise científica (...), mas, sobretudo uma crise *metodológica*, que afeta uma concepção tradicional de método científico, bem como uma crise de visão de mundo, de concepção da natureza e do lugar do homem enquanto *microcosmo*, nesta natureza, o *macrocosmo*.

Henry (1998) pontua dois aspectos importantes que marcaram a transição implementada pela revolução científica, a saber: a ascensão do método científico, consubstanciado numa abordagem matemática na busca pela compreensão do mundo natural desde o século XVI até o final do século XVII, e a consolidação do método experimental.

Para o autor, a revolução científica promoveu uma mudança na hegemonia da perspectiva instrumentalista na análise da matemática, o que representou o fortalecimento de uma abordagem mais realista. Isto porque, naquele contexto

os problemas práticos adquiriram nova centralidade e o sistema filosófico natural de fundamento aristotélico tradicional tornou-se enfraquecido e insuficiente para explicar as demandas que se impunham a exemplo daquelas oriundas da expansão marítima e comercial, bem como o processo de colonização e de exploração, o que exigia o desenvolvimento de técnicas práticas com base na matemática a serem utilizadas na navegação, no levantamento topográfico, na cartografia, etc.

Nessa tendência realista, Henry (1998) destaca a importância dos estudos de grandes intelectuais como Nicolau Copérnico (1473 – 1543), que contrariou a física aristotélica e a força ideológica da Igreja ao instituir um novo sistema astronômico (Heliocentrismo) em que o sol estava no centro, e não mais a terra, além de propor o movimento dos planetas. Isaac Newton com sua obra “Os princípios matemáticos de filosofia natural” (1687) - considerada a culminância da tendência realista - confirmou muitas das teorias de seus antecessores (Kepler) e em muito os suplantou (Descartes), desenvolvendo novas compreensões como a do comportamento de corpos em colisões.

No campo da Filosofia também se percebe os avanços do movimento de renovação científica, Santos (1965) destaca a gradativa perda de prestígio da Filosofia Idealista, uma vez que as contradições do criticismo Kantiano (1724-1804) e os excessos do idealismo Hegeliano, que negavam a possibilidade de conhecimento da realidade e que pensavam o mundo exterior apenas como uma representação que vinha na contramão à nova tendência pautada na investigação científica.

Para Santos (1965) o grandioso desenvolvimento das ciências naturais, impulsionou o desprestígio da concepção idealista e o retorno do pensamento filosófico ao empirismo e ao fenomenismo, por meio do positivismo⁴ de Auguste Comte (1798-1857) e o evolucionismo⁵ de Herbert Spencer (1820-1903). É válido ressaltar que as transformações oriundas da também conhecida “Revolução Copernicana” marca a inversão do modelo clássico de conheci-

4 Tese filosófica desenvolvida por Auguste Comte que admite o conhecimento produzido pela ciência e pela observação factual como único e genuíno, desprezando assim as tentativas teológicas e metafísicas para a compreensão das coisas.

5 Um dos grandes ícones desta teoria foi Herbert Spencer, em linhas gerais parte do princípio de que o desenvolvimento social é fruto de uma evolução natural, que pressupõe uma adaptação cada vez maior do indivíduo ao ambiente social, deste modo, o alcance da civilização depende de adaptações referente a aquisição de hábitos e comportamentos apropriados a luta pela sobrevivência.

mento, que é justamente uma das características da modernidade, “a ruptura da tradição (*Teocentrismo*), para a constituição de um sujeito pensante, de um novo referencial de construção e justificação do conhecimento” (MARCONDES, 2005- grifos nossos).

Este novo ideal de conhecimento e sujeito foi ratificado por outros movimentos ideológicos e culturais que permearam os séculos XVI e XVII e culminaram no século XVIII com a laicização dos processos formativos (escola, imprensa e vida social), a citar as três revoluções (Independência Americana, a Revolução Francesa e a Econômico-industrial na Inglaterra) assim como o Iluminismo.

O Iluminismo enquanto movimento político, filosófico, literário e pedagógico que pregou a valorização da razão, da liberdade e da igualdade, que dentre suas características determinantes estão às tendências individualistas, racionalistas e naturalistas herdadas do Renascimento⁶, reforçadas pela reforma de livre-exame de Lutero, pelas descobertas racionalistas de Descartes (1596-1650) e pelo empirismo de Bacon (1561-1626). A *Revolução das Luzes* somada aos processos mencionados compuseram a trama e os ingredientes para a formação do sistema civilizacional moderno.

As três revoluções formam o maior feixe de inflexão ao advento da nova sociedade. A Independência Americana, a Revolução Francesa e a Econômico-industrial na Inglaterra impulsionaram o capitalismo, rompendo barreiras do tradicionalismo clerical e monárquico. A Revolução Americana e a Revolução Francesa forneceram o quadro político-institucional da modernidade iluminista (democracia constitucional ou burguesa, o governo da lei e o princípio da soberania dos Estados). A Revolução Industrial Inglesa contribuiu para formar a base econômica da produção industrial através da força de trabalho livre e urbana, engendrando o industrialismo e o urbanismo, como novos modos de vida e o capitalismo como uma nova forma de apropriação e distribuição das riquezas (SZTOMPKA, 1998).

6 O Renascimento do século XVI contribuiu, em grande medida, para a contraposição do universo teocêntrico. Teve início nas pequenas Repúblicas Italianas e se estendeu por toda a Europa e, posteriormente, ganhou contornos mundiais. Impulsionou a transformação da concepção antropológica, antes era regida por uma hierarquia nobiliárquica e eclesiástica, passa a ser proclamar um homem não descrente de Deus, mas que renuncia ideais eclesiásticos ao se inserir no mundo histórico com o objetivo de dominá-lo e expandir sua humanidade; bem como de uma nova concepção educacional, que passa a primar por uma formação “não unilateral, ou seja, não limitada apenas às atividades teóricas ou práticas, mas poliédrica e polivalente, capaz de garantir ao sujeito o exercício de funções diversas na sociedade” (CAMBI, 1999, p. 225).

Deste modo, ao analisar todo o processo que permeou a constituição da ciência moderna percebemos que estão imbricadas questões concernentes ao projeto de sociedade da época, bastante influenciado pelo renascimento, pela ascensão do comércio da navegação. Trata-se da construção de novas bases para a filosofia, de caráter prático, útil, experimental em contraposição ao método especulativo.

Ainda neste cenário de consolidação e justificação da ciência moderna, Marcondes (2005) enfatiza outra característica da modernidade que corresponde ao processo de reestruturação da relação sujeito/objeto, em que o objeto passa a ser uma construção do sujeito, que por meio do método científico projeta suas percepções do real. Tal relação é reforçada pela construção da *razão subjetiva*⁷ de Descartes, do *sujeito transcendental*⁸ de Kant, e pelo próprio movimento iluminista que por meio do Conhecimento, da Ciência e da Educação exalta a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real.

É também neste contexto que a identidade cultural do sujeito moderno começa a ser construída uma vez que o “nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento” (HALL, 2006, p. 25).

É válido pontuar em que pese às mudanças estruturais da sociedade, da política e da economia que é um traço marcante em todas as fases de construção da sociedade moderna, a lógica do eu unitário estará sempre presente nos discursos como assinala Jameson (1985, p. 19):

Estética da modernidade estava, de certo modo, organicamente vinculada à concepção de um eu singular e de uma identidade privada, uma personalidade e uma individualidade únicas, das quais se podia esperar o engendramento de sua visão singular de mundo, forjada em seu próprio estilo, singular e inconfundível.

7 Por *razão subjetiva*, entende-se a natureza racional do homem, que corresponde a sua capacidade de reflexão (construção do conhecimento) desligado de tradições, preconceitos, ideia construída por Descartes no livro Discurso do Método.

8 Por *sujeito transcendental* entende-se como aquele que contém as condições de possibilidade de conhecimento, refletidas na relação cognitiva com a realidade, nas formas puras da sensibilidade, na intuição pura, na capacidade de formular juízos. Tal conceito corresponde a uma construção de Kant presente na obra “Crítica da Razão Pura”.

Para Hall (2006) a identidade cultural de um Eu unitário, racional, individual formou-se a partir de vários movimentos históricos que modificaram o pensamento e a cultura ocidental.

A Reforma e o protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana para ser compreendida e dominada (HALL, 2006, p. 26).

Cada movimento destacado acima contribuiu diretamente para a preparação das estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais que iria sustentar essa nova identidade. Portanto, a identidade cultural do sujeito moderno formou-se a partir da valorização da razão, consolidação do método científico, crença nas ciências como fonte de um conhecimento irrefutável, na recusa da diversidade cultural e outros aspectos que articulados na complexa trama social construiu a identidade de um sujeito unitário, racional, científico; e de maneira particular, transformaram o entendimento da infância e os modos de cuidado com as crianças, questões que compõem o cerne da sessão a seguir.

OS CUIDADOS COM A CRIANÇA NA EUROPA MODERNA: VYGOTSKY E ARIËS

Aproximarmo-nos sobre as diferentes bases teóricas sobre a Modernidade, nos permite compreender o ponto chave deste paradigma: o avanço material em que o “novo homem”, ou melhor, homem moderno, passou a construir a sua realidade, remodelando e afirmando o conhecimento científico como formal e verdadeiro a fim de perpetuar a espécie humana (as populações, sendo uma preocupação dos países europeus), criando estratégias diretas sobre o ambiente em que vivia e sobre o próprio corpo, gerando uma percepção diferenciada sobre o que seria cuidado, não mais um cuidado pautado em crenças e no saber popular.

Neste sentido, o olhar histórico é importante para tentarmos desvelar as bases que se construíram a visão das famílias e os cuidados com as crianças

desde a Idade Média até a Modernidade, que geraram mudanças que incidiram suas características decisivas diretamente na relação dos adultos com as crianças. É possível verificarmos os efeitos de tais processos históricos nos trabalhos dos historiadores Philippe Ariès e Lev Vygotsky.

PHILIPPE ARIÈS

O historiador Philippe Ariès (1981) na obra *“A História Social da Criança e da Família”* desmonta a naturalização da infância e da família a partir de pesquisas que utilizaram como fonte a historiografia e iconografia religiosa e leiga da Idade Média. Tais pesquisas foram despertadas pelo interesse de compreender as transformações contemporâneas dos modelos familiares, sendo os seus estudos um dos clássicos na área.

Philippe Ariès (1981) ao pautar-se no entendimento sobre o “sentimento da infância” recupera a trajetória da infância desde a antiguidade até a modernidade, em que nos ajuda a entender a sociedade europeia dos séculos XVI a XIX. Para o autor, na sociedade medieval o sentimento da infância não existia, não significando que os pais negligenciavam, abandonavam ou desprezavam seus filhos e sim de que não havia qualquer diferença entre a criança e o adulto, como descreve o próprio autor, sobre:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 1981, p. 99).

Tal ausência do sentimento da infância levava a criança a ingressar na sociedade dos adultos assim que tivesse condições de viver sem as constantes intervenções da mãe ou da ama, ou seja, a criança nesse período era considerada um “adulto em miniatura”. Entre os séculos XVI e XVII começa a nascer no seio da sociedade europeia um novo sentimento da infância que podemos chamar de “paparicação”, comenta Ariès:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (ARIÈS, 1981, p. 100).

Apesar desse novo sentimento da infância, a sociedade nessa época ainda não admite a ideia de amar as crianças, pois “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental”, ou seja, a família não alimentava um sentimento existencial profundo frente às crianças, para eles as crianças na fase de “paparição” não passavam de meros passatempos.

Ariès (1981) ainda comenta que, até o século XVII, por conta dos altos índices de mortalidade infantil, das crianças que nasciam poucas conseguiam chegar à fase adulta. Tal afirmação se deve a falta de dedicação da família com a higiene das crianças e também da falta de informação das doenças que podiam levar as crianças ao óbito. Diante disso, na visão dos adultos era perda de tempo dedicar atenção e cuidado com um indivíduo que possuía grandes possibilidades de morrer antes mesmo de completar dois anos de idade.

Contudo, as crianças que conseguiam sobreviver aos seus primeiros anos de vida recebiam alguns cuidados, que não eram necessariamente dos pais e sim de criados, empregados, amas de leite, que não tinham nenhum cuidado ou uma preparação específica para o trato de seres tão frágeis como as crianças.

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparição” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisa engraadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p. 10).

Ao longo de seu estudo Ariès (1981), afirma que a noção de criança ou infância tal qual se conhece hoje, tem sua origem a partir da preocupação com o processo de escolarização no século XIX para o XX; para ele foi nesse período que a família começou a se organizar e pensar na criança não mais como um “adulto em miniatura” e sim como um ser que precisa ser cuidado e preparado para o futuro. Para autor em questão, essa nova forma de ver a infância é reflexo de uma nova concepção de sociedade que estava se industrializando.

O advento da industrialização ocasionou grandes mudanças na vida urbana e também na forma de se ver e tratar a infância. A criança assume um novo lugar na família, ou seja, agora a criança é vista como um ser importante e não mais como um passatempo, havendo assim a separação entre o mundo adulto e infantil.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra [...] A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma importância, que a criança saiu do anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1981, p.11-12).

Dessa forma, o sentimento moderno de infância, na análise de Ariès (1981), corresponde a dois momentos distintos: o primeiro, aquele em que a criança é vista como um ser lúdico, servindo como instrumento de distração para os pais através dos vários mimos que estes conferem; e, um segundo, onde a formação moral da criança deve ser garantida a partir do zelo pela saúde, higiene e bem estar físico para com ela.

No século XVIII, processa-se a separação entre família e sociedade entre (público e privado), dando-se ênfase a intimidade familiar. A própria arquitetura da casa se modifica para assegurar a separação entre adultos e crianças. Inicia-se o processo de escolarização, que por sua vez tinha como finalidade enclausurar as crianças em Instituições e sob os cuidados de preceptores católicos ou protestantes que poderiam até punir as crianças por meio de castigos corporais a fim de preservar a ordem e os bons costumes.

Neste sentido, para Ariès a ideia ou conceito que se tem de infância foi construído historicamente, na qual a criança não fora percebida como ser em desenvolvimento, que possui características e necessidades específicas, então sua tese indica que o surgimento da noção de infância se deu por volta do século XVII, ou seja, em que pese o rico arsenal descritivo sobre a infância que o historiador tece em sua obra *"A História Social da Criança e da Família"* uma das principais linhas de pensamento trazida pelo autor está na vinculação da emergência da percepção da infância às transformações advindas da modernidade.

LEV VYGOTSKY

O psicólogo russo, Lev Vygotsky, em sua obra *"A formação social da mente"* aborda os processos psicológicos humanos analisados a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural. Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a

sugerir que a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa e fundamenta sua teoria no materialismo histórico dialético de Karl Marx.

Como estudioso ele desenvolveu teórica e metodologicamente uma nova forma de compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao trazer à tona a perspectiva sociocultural como base para a formação do pensamento e da linguagem. Ao considerar as condições materiais de existência como elementos essenciais no processo de constituição dos sujeitos, trazendo assim, a concepção materialista para os campos da psicologia e da educação.

Com base na teoria marxista, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana”, ou seja, na consciência e no comportamento humano. As habilidades mentais e/ou intelectuais das crianças se desenvolvem em função das interações sociais e da cultura. Seguindo esse pensamento, Vygotsky ver a criança como um ser histórico-social e não apenas a miniatura do adulto, sem respeito às características e peculiaridades infantis, ou seja, a criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual, apenas sobrevivia numa sociedade que não via a criança como um ser, mas como mero instrumento de distração.

A teoria de Vygostky sobre o desenvolvimento infantil contribuíram para se perceber a criança como um ser atuante como descreve Cohn (2009):

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhece-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, como o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2009, p, 27-28)

Com base no exposto, essas relações sociais contribuem diretamente na aprendizagem das crianças. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Vygotsky (1984) explica que esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona dedesenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro

sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Nesse sentido, a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e o reproduz eternamente. Ela não é apenas produto da cultura, mas produtora de cultura. Ela atua e transforma o ambiente em que vive.

Em seus estudos, Vygotsky (1984) afirma que no desenvolvimento infantil a linguagem tem papel fundamental na aquisição do conhecimento, isto é, atua no desenvolvimento do pensamento, pois pelas palavras o pensamento ganha vida e forma (MIRANDA; SENRA, 2012). Intervém no desenvolvimento intelectual da criança desde seu nascimento (STADLER et al). “A linguagem oferece as noções e os critérios de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (FOSSILE, 2010).

Por essa razão, a interação social e cultura são as ferramentas essenciais para o aprendizado das crianças. Portanto, sob esta ótica, a educação não apenas influencia nos processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções psíquicas em toda sua amplitude.

Interação social e cultura forma uma dialética, a criança não só internaliza as formas culturais que recebe do seu meio, como também intervém e as modifica (RESENDE, 2009). Para Vygotsky (1984), a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas.

Vygotsky (1984) ressalta que o contato com mundo leva as crianças a criarem autonomia e maneiras próprias para aprender, não sendo apenas um brinquedo ou uma fonte de distração para os adultos. Segundo Ariès (1981) não havia o sentimento de infância, por essa razão as pessoas não se preocupavam com o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Por isso na visão de Vygotsky é tão importante dar voz às crianças para que elas exercitem o pensamento. É preciso ouvi-las e agir como mediadores, auxiliando também em sua construção intelectual.

Vygotsky ainda relata que dentre as manifestações da linguagem encontramos também a fala privada – é a fala consigo mesmo (fala egocêntrica). Vygotsky a considera uma ligação entre linguagem e pensamento, já que, conforme a fala privada a criança torna-se capaz de nortear e coordenar ações (MIRANDA; SENRA, 2012). Estes são os pilares básicos do pensamento de Vygotsky.

“As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral”. O cérebro é um sistema aberto, pois é mutável. Suas estruturas são moldadas ao longo da história do homem e de seu desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 1984, p. 36).

O funcionamento psicológico tem como alicerce as relações sociais, dentro de um contexto histórico. A cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana. A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Entre o homem e o mundo existem elementos mediadores – ferramentas que auxiliam na atividade humana que o faz pensar, refletir, organizar, categorizar, generalizar e etc. Tais atividades são construídas ao longo de sua história social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da Ciência Moderna foi um processo que ultrapassou séculos em movimentos que revolucionaram o fazer científico, as construções ideológicas e culturais, que esteve diretamente relacionado à construção de uma organização societária capitalista, que para tal necessitava reformular as relações dos homens com a natureza, com o trabalho e com sua própria subjetividade.

Retratar o contexto de construção da modernidade permite perceber as seguintes situações: em período anterior ao século XIX a ciência se mantinha distanciada da realidade e das práticas cotidianas do povo, em que estes ainda estavam “permitidos” a realizar os seus hábitos e crenças ainda pautadas em suas experiências particulares e sobre os dogmas (im)postos pela Igreja, em que nos séculos XIX em diante os sujeitos ainda aprisionados pelas normas católicas, foram invadidos pelo conhecimento científico da época.

Ressalvamos os avanços ocorridos nesta época, especialmente ao fato de que pela primeira vez foram permitidos aqueles homens e mulheres até então medievais, que não tinham por hábito se olhar, e sim, somente contemplar a Deus e a “amada” Igreja, terem noção de si mesmo. A partir da sobreposição da Ciência sobre a Igreja, possibilitou o surgimento de uma concepção de sujeito racional, articulada à noção dos outros e de si mesmo. Conseqüentemente, abrindo espaço para que este mesmo homem refletisse sobre a sua própria formação física e intelectual.

Um exemplo desta maneira impositiva da ciência foi o “movimento higienista” surgido na Europa no contexto da industrialização nos séculos XVIII e XIX, e que chegou ao Brasil no final do século XIX. Esse movimento almejava uma mudança de comportamento da população não só no que diz respeito à limpeza da cidade, mas também na manutenção e conservação da saúde da população, haja vista que o alto índice de mortalidade acometia não só os adultos, mas também as crianças. Dessa forma, a alteração comportamental dos indivíduos estava direcionada na mudança de hábitos que visava melhorar as condições de saúde individual e coletiva, bem como a preocupação com a educação moral e pedagógica que só surgiram na modernidade.

Essa mudança de hábitos levou muitos estudiosos a enxergar a criança não como a miniatura de um adulto e que treina para vida adulta, mas como sujeito social que pensa, interage, reflete, que produz e é produtora de cultura, transformando, assim, o ambiente em que está inserida. É de suma importância pensar na criança além dos cuidados corporais e físicos, pois ela é um construto social cujo processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo estão relacionadas as interações e a cultura, isto significa que somos fruto das nossas relações, temos uma história que nos singulariza enquanto seres conscientes e relacionais.

Por essa razão, as contribuições de Lev Vygotski foram fundamentais para se pensar na criança sob outra óptica. Para o autor, as mudanças históricas produzidas na sociedade e na vida material, produzem mudanças na natureza humana.

O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso (Vygotsky, 2001, p. 39).

Com base na análise tecida neste estudo podemos dizer, primeiramente, que a infância é um fenômeno social, cujo conceito passa por variações nos diferentes espaços e tempos, ou seja, é uma construção moderna e como produto dessa modernidade seu significado irá depender do contexto social e dos fatores que contribuíram na construção do seu sentimento como mostram os estudos de Vygotsky (1984) e Ariès (1981) concebidos diante das necessidades estabelecidas tanto pela racionalização do homem, como pela organização do próprio capital.

Nesta perspectiva, a modernidade trouxe em seu bojo novas formas de tratar à infância e os cuidados com a criança na mesma medida incitou outras

questões polemicas, quais sejam: a substituição do saber popular - conhecimento milenar, construído cotidianamente entre as pessoas – por um modo de conhecer materializado no método científico, racional, exato.

Portanto, a iniciativa de realizar tal reflexão não consiste em negar a modernidade, pois como demonstramos - em argumentações pautadas nos autores clássicos da infância - este momento foi fundamental e importantíssimo não só para as crianças daquela época (e as de hoje também), mas para todos os sujeitos, porém a intenção é retornar as contribuições dos historiadores que nos mostram que a criança é um constructo social que está envolvido por sua cultura, hábitos e práticas dos grupos que fazem parte, e esta assim como produz é também reprodutora de cultura, logo devendo ser respeitada enquanto sujeito inserido em determinada realidade que irá compor a sua identidade e subjetividade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, 2ª edição.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOSSILE, Dieysa K. **Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas**. Revista Alpha, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: e a sociedade de consumo**. Tradução Vinicius Dantas IN: Novos Estudos, nº 12, jun., 1985. Disponível em: < http://www.deboraludwig.com.br/arquivos/jameson_posmodernidadeesociedadedecons_umo.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY, John. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Tradução Maria Luzia X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, Mônica M. G. **A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro, 2007.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9ª ed. São Paulo, 2005.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIRANDA, Josete Barbosa; SENRA, Luciana Xavier. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. 2012.

RESENDE, Muriel L. M. Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Publicado em: 25/11/2009.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**: Para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia. 11ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

STADLER, Gesane; ROMANOWSKI, Joana P.; LAZARIN, Luciane; ENS, Romilda T.;

VASCONCELLOS, Sílvia. **Proposta pedagógica interacionista**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC -CI0087.pdf>.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal**. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003.

STOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro – RJ Editora Civilização Brasileira, 1998.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Intelectuais e o Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba - 1927)**. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. – São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 12 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.004

IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM CAMPO GRANDE/MS (2005-2018): UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Mauro Cunha Júnior¹

RESUMO

Em Campo Grande, antigo Sul de Mato Grosso, a história da escola pública tem início no ano de 1922, com a implantação do Grupo Escolar Joaquim Murinho e, no ano de 1938, com a instalação do primeiro estabelecimento de ensino secundário público estadual, o Liceu Campo-Grandense. Em vista disso, este texto toma como objeto a história da educação pública na cidade de Campo Grande, sendo seu objetivo levantar e examinar teses e dissertações relacionadas à educação pública nessa cidade. Para tal, foram compulsadas teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr) e nos sites da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS). Em conclusão, mencionam-se que a maioria dos trabalhos trataram de analisar instituições, disciplinas escolares e sujeitos, utilizando como principais fontes os documentos escolares e a história oral, dedicando-se ao estudo da história de instituições e disciplinas escolares, tendo como referencial teórico a história cultural.

Palavras-chave: História da educação, Campo Grande, Educação pública.

¹ Doutorando em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; esquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); mauro.junior6@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Conforme Saviani (2005; 2014), a *história da escola pública* no Brasil se iniciaria em 1890 com a implantação dos grupos escolares. A partir desse momento é possível distinguir três marcos: 1) criação das escolas primárias nos estados (1890-1931); 2) regulamentação, em nível nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias e 3) unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública e privada (1961-1996).

Em Campo Grande, antigo Sul de Mato Grosso², essa história tem início em 1922, com a criação do Grupo Escolar Joaquim Murinho e, em 1938, com a instalação do primeiro estabelecimento de ensino secundário público, o Liceu Campo-Grandense. Em vista disso, este texto toma como objeto a história da educação pública em Campo Grande, sendo seu objetivo levantar e examinar teses e dissertações relacionadas à educação pública nessa cidade. Para tanto, inicialmente foram compulsadas teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr)³ e nos *sites* de universidades de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso⁴.

Cumprе mencionar que foram selecionados para análise um total de 19 trabalhos, sendo três teses e 16 dissertações, entre 2005 e 2018. A maioria das teses e dissertações selecionadas (18 trabalhos) foram produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande, enquanto apenas uma dissertação

2 A história de Campo Grande inicia-se em 1872, com a chegada de José Antônio Pereira. Em 1889, pela Lei nº 792, foi criado no município de Nioaque, o Distrito da Paz de Campo Grande. Alguns anos depois, em 1899, pela Resolução nº 255, de 26 de agosto, Campo Grande foi elevada a vila e criado o seu município, que ficou incorporado à comarca de Miranda, por desanexação da comarca de Nioaque, à qual pertencia anteriormente. Em 1918, pela Lei Estadual nº 772, Campo Grande foi elevada à categoria de cidade. Em 1977, com a divisão de Mato Grosso, pela Lei Complementar nº 31, Campo Grande se tornou a capital de Mato Grosso do Sul.

3 Na BDTD e Oasisbr foram utilizados para as buscas os descritores: *História da educação* e *Campo Grande*; *História e Campo Grande*; *educação pública* e *Campo Grande e ensino público* e *Campo Grande*.

4 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

selecionada foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Com vistas a atingir nosso objetivo, este texto foi organizado em três seções, além desta introdução e da conclusão. Em um primeiro momento relatamos as dissertações e teses selecionadas dentro dos bancos de dados analisados. Em um segundo e terceiro momento do texto, examinamos as teses e dissertações relacionadas à história da educação pública em Campo Grande, elegendo como categorias de análise as *fontes* e o *referencial teórico*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já foi dito no início do texto, foram selecionados 19 trabalhos, sendo 18 trabalhos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e somente um na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)⁵. Conforme o quadro 1, desse total, 16 são dissertações e três teses vinculadas à área da educação, produzidas entre 2005 e 2018.

Quadro 1. Estudos relacionados à história da educação pública em Campo Grande (2005-2018)

UFMS			
Autor	Título	Ano	Nível
Horácio dos Santos Braga	O ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)	2005	D
Maria Fernandes Adimari	Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande/MS (1954-2004)	2005	D
Maria Angélica Cardoso	O ensino de História nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1977- 2002)	2006	D

5 Cabe realizar um comentário sobre os trabalhos coletados no PPGE da UCDB. Foram encontrados dois trabalhos relacionados à história da educação pública em Campo Grande, nesse caso, a dissertação de Arlene da Silva Gonçalves, salientada no quadro 1, que analisa o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, de 2009, e outra dissertação que analisa a Escola Maria Constança, de 1998, intitulada *Resgate histórico do ensino médio em Campo Grande/MS e as implicações com a fundação do Colégio Estadual Campo-Grandense (1954)*, de Izabel Cristina da Silva Souza – este talvez seja o primeiro trabalho que elegeu a escola Maria Constança Barros Machado como objeto de investigação –, no caso deste último, não foi possível obter uma cópia digitalizada. Conforme informações apuradas junto ao PPGE da UCDB, as dissertações disponíveis datam a partir de 2002.

UFMS			
Autor	Título	Ano	Nível
Marta Banducci Rahe	A disciplina Língua Inglesa e o “sotaque norte-americano”: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955- 2005)	2006	D
Paulo Henrique Azuaga Braga	A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964	2006	D
Adriana Alves de Lima Rocha	Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares	2007	D
Rosana Sant’ana de Moraes	A história da disciplina Língua Espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande- MT (1953-1961)	2007	D
Stella Sanches de Oliveira	A história da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962)	2009	D
Fernando Vendrame Menezes	Indícios das práticas curriculares na disciplina História em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970	2012	D
Patrícia Menegheti de Aguiar	O exame de admissão e a seletividade na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1942-1971)	2013	D
Solange de Andrade Ribeiro	<i>Habitus</i> estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970)	2013	D
Adriana Espindola Britz	A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)	2014	D
Caroline Hardoim Simões	A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no Sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973	2014	D
Daniela Febisberto da Silva	Maria Constança Barros Machado: um estudo das representações sociais sobre a professora e diretora do primeiro ginásio público campo-grandense	2015	D
Maria Cecilia Serafim Silva	Agentes e ações curriculares na história da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1941-1966): a construção da representação de “exemplaridade”	2016	D
Stella Sanches de Oliveira	Implantação e organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)	2014	T
Marta Banducci Rahe	Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”? uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, Sul do estado de Mato Grosso (1931-1961)	2015	T
Fernando Vendrame Menezes	Das análises em dissertações e teses (2004-2015) à história comparada sobre a constituição do ensino secundário (Belo Horizonte e Campo Grande)	2018	T

UCDB			
Autor	Título	Ano	Nível
Arlene da Silva Gonçalves	Os grupos escolares no estado de Mato Grosso como expressão da política pública educacional: o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande, Sul do estado (1910-1950)	2009	D

Legenda: D = Dissertação; T = Tese.

Organização: Mauro Cunha Júnior (2023).

Cumprе mencionar que 14 trabalhos tiveram como *lôcus* de investigação a primeira escola pública estadual de ensino secundário da cidade de Campo Grande, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado⁶, nesse caso, foram os trabalhos de Braga (2005), Adimari (2005), Cardoso (2006), Rahe (2006; 2015), Braga (2006), Rocha (2007), Morais (2007), Oliveira (2009), Menezes (2012), Aguiar (2013), Ribeiro (2013), Silva (2015) e Silva (2016); enquanto dois trabalhos examinaram o primeiro Grupo Escolar e a segunda escola de ensino secundário pública estadual da cidade, que ofertava o curso normal, a atual Escola Estadual Joaquim Murtinho⁷, nesse caso, foram os trabalhos de Gonçalves (2009) e Simões (2014).

No que concerne aos estudos de Britez (2014), Oliveira (2014) e Menezes (2018), os autores buscaram analisar a criação e implementação de diferentes estabelecimentos de ensino secundário dentro de Campo Grande, Sul de Mato

6 Ao longo de sua história, até chegar a atual denominação, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado passou por algumas mudanças em sua nomenclatura. Quando criada, em 1938, pelo Decreto Estadual nº 229, de 27 de dezembro, e instalada, em 18 de março de 1939, recebeu o nome de Liceu Campo-grandense, até o ano de 1942, quando passou a se chamar Ginásio Estadual Campo-grandense, pelo Decreto Estadual nº 111, de 27 de maio de 1942. Em 1952, o Ginásio Estadual passou a se chamar Colégio Estadual Campo-grandense. Em 1971, pela Lei nº 3.027, de 28 de abril, o Colégio Estadual passou a se chamar Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado. No ano de 1976, o Decreto nº 769, de 26 de outubro, deu-lhe uma nova denominação, Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Constança Barros Machado. Em 1998, a Escola passou a atual denominação (MATO GROSSO DO SUL, 2020b).

7 Vale comentar que a Escola Estadual Joaquim Murtinho iniciou suas atividades em 1922, como Grupo Escolar, pela Resolução nº 866, de 03 de junho. No dia 05 de junho de 1924 passou a se chamar Grupo Escolar Joaquim Murtinho pelo Decreto nº 669, assinado pelo Governador do estado de Mato Grosso Pedro Celestino Corrêa da Costa, na capital Cuiabá. No ano de 1947, o então Governador de Mato Grosso, José Marcelo Moreira, assinou o Decreto-lei nº 634, que implantou a Escola Normal Joaquim Murtinho (MATO GROSSO DO SUL, 2020a).

Grosso⁸, tanto mantidos pelo poder público estatal, quanto aqueles criados pela iniciativa privada ou confessional.

Outro elemento a ser comentado é que grande parte dos trabalhos que elegem a Escola Maria Constança como *locus* de investigação, buscaram estudar a história de determinadas disciplinas escolares, como Braga (2005), com o ensino da disciplina escolar Latim; Cardoso (2006) e Menezes (2012) com a disciplina História; Rahe (2006; 2015) com as disciplinas Língua Inglesa e Francesa; Braga (2006) com Educação Física; Morais (2007) com a disciplina Língua Espanhola e Oliveira (2009), com a disciplina escolar Francês.

Antes de dar continuidade aos outros itens analisados, é importante frisar que muitas das dissertações e teses adotaram como marco temporal de seus estudos o século XX, orientadas, em grande medida, pelas leis nacionais, como a Reforma Francisco Campos, de 1931, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, assim como o momento histórico de implantação das escolas analisadas.

AS FONTES E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este item trata de salientar as fontes utilizadas nas 16 dissertações e três teses. Assim, os trabalhos analisados neste texto utilizaram um conjunto variado de fontes. Nota-se em todas as dissertações e teses um detalhamento e descrição, tanto das fontes documentais utilizadas, como dos procedimentos metodológicos para a coleta e análise desse material.

Como elemento fundamental para a construção de qualquer trabalho científico, todos os autores realizaram o levantamento da literatura que versa sobre o tema. Outro recurso que um conjunto de autores (oito trabalhos) fez uso foi das normas legais, tanto em nível federal, como em nível estadual, tais como: Braga (2005), Morais (2007), Oliveira (2009; 2014), Menezes (2012), Aguiar (2013), Simões (2014), Silva (2015) e Gonçalves (2009).

⁸ Para complementar, cita-se o texto de Oliveira (2014) que buscou analisar a implantação do ensino secundário também na cidade de Corumbá, Sul de Mato Grosso. Já a tese de Menezes (2018) analisou o ensino secundário também na cidade de Belo Horizonte, por meio de teses e dissertações, comparando-o com Campo Grande.

Quadro 2. Fontes utilizadas nos trabalhos analisados

UFMS	
Autor	Fontes consultadas
Horácio dos Santos Braga	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Legislação educacional; - Documentos escolares: atas, portarias; livros de protocolos; - Entrevista semiestruturada com dois ex-professores e cinco ex-alunos.
Maria Fernandes Adimari	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: atas de reuniões, relatório de inspeção federal, diários de classe, planta e fotografias da escola, escritura do terreno; - Revistas e jornais: Jornal Correio do Estado; - Entrevista com usuários, ex-usuários da escola e pesquisadores.
Maria Angélica Cardoso	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: atas, livros de registros, diários de classe; - Entrevista semiestruturada com oito ex-professoras e aplicação de questionários aos alunos da sétima série, turma de 2005, e coleta de depoimentos com quatro alunos.
Marta Banducci Rahe	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: atas, diários de classe e livros didáticos; - Entrevista com professores e ex-professores e com dois ex-alunos.
Paulo Henrique Azuaga Braga	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: atas, relatórios, memoriais, fichas funcionais dos professores, ofícios recebidos e expedidos; - Documentos privados: fotografias e matérias jornalísticas.
Adriana Alves de Lima Rocha	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: correspondências enviadas, relação de professores, lista de disciplinas, portarias internas, registro de visitas e excursões, eventos sociais, compra de materiais e doações recebidas.
Rosana Sant’ana de Morais	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação nacional sobre o ensino de Língua Espanhola; - Documentos escolares: matrizes curriculares, lista do corpo docente, fichas individuais de notas de alunos, diários de classe, relatórios e atas; - Questionário e entrevista semiestruturada com professores e ex-alunos.
Stella Sanches de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Legislação nacional, estadual e da instituição pesquisada; - Documentos escolares: pontos de provas, correspondências, atas, ocorrências e ofícios da escola; - Entrevista com quatro ex-alunas e três ex-professoras.
Fernando Vendrame Menezes	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Livro didático da disciplina escolar História; - Documentos escolares: atas, portarias internas e livros de registro de professores e legislação educacional.
Patrícia Menegheti de Aguiar	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: atas do exame de admissão, matrículas, estatísticas de aproveitamento, relatórios e ofícios; - Estatísticas nacionais, regionais e locais: Censo Demográfico do Brasil, Mato Grosso e da cidade de Campo Grande.

UFMS	
Autor	Fontes consultadas
Solange de Andrade Ribeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: arquivos organizados e publicados pelo Observatório da Cultura Escolar (OCE) em CD-ROM; - Entrevista com sete ex-alunos.
Adriana Espindola Britz	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Fontes memorialísticas: biografias, autobiografias e históricas; - Fontes documentais: registros escritos, fotografias e documentos oficiais.
Caroline Hardoim Simões	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Legislação nacional e regional; - Documentos regionais: relatórios, regulamentos e mensagens presidenciais do governo do estado de Mato Grosso; - Documentos escolares: cartas, atas, registros, entre outros; - Entrevista semiestruturada com ex-professores e ex-alunos.
Daniela Febisberto da Silva	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Fontes memorialísticas; - Leis, fotografias, jornais, revistas; - Documentos escolares: atas, registros em geral, livros de cadastros de professores e demais relatórios da Escola Maria Constança.
Maria Cecília Serafim Silva	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: livro de atas, livro de inventário, relatório de inspeção e outros documentos da Escola Maria Constança.
Stella Sanches de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Legislação nacional, regional e mensagens dos governantes estaduais; - Documentos escolares: regimentos, relatórios mensais, relatórios de inspeção prévia e permanente, atas das provas parciais e atas de exame de admissão, relatos de visitas, entre outros documentos.
Marta Banducci Rahe	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentos escolares: relatórios de inspeção, livros de visitas, regimentos internos, pedidos de equiparação e verificação prévia.
Fernando Vendrame Menezes	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática. - Teses e dissertações de PPG da UFMS e UFMG.
UCDB	
Autor	Fontes consultadas
Arlene da Silva Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura referente à temática; - Documentação regional: leis, regulamentos, regimentos, mensagens presidenciais, relatórios dos inspetores e dos governadores e jornais; - Documentos escolares: livros de ata, boletins, diários de classe, frequência escolar, posse de professores e matrículas; - Depoimentos de ex-professores do Grupo Escolar Joaquim Murinho.

Organização: Mauro Cunha Júnior (2023).

Conforme o quadro 2, os documentos escolares se constituíram como fontes fundamentais para 89,5% (17) das dissertações e teses analisadas, abrangendo livros de atas, livros de protocolos, cartas, relatórios de inspeção, diários de classe, fotografias, fichas funcionais dos professores, livros de visitas, registros internos, entre outros.

Em menor quantidade, dois estudos utilizaram fontes memorialísticas: Brites (2014) e Silva (2015). O trabalho de Aguiar (2013) fez uso de fontes estatísticas nacionais, regionais e locais, coletadas junto ao IBGE. No que concerne à tese de Menezes (2018), o autor recorreu a teses e dissertações como fontes para seu estudo.

Para fechar, sublinha-se que nove trabalhos lançaram mão da realização de entrevistas semiestruturadas: Braga (2005), Adimari (2005), Cardoso (2006), Rahe (2006), Morais (2007), Oliveira (2009), Ribeiro (2013), Simões (2014) e Gonçalves (2009).

O item a seguir examina o referencial teórico-metodológico dos textos.

O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A maioria dos trabalhos analisados incursionaram-se no estudo da história das instituições escolares e de disciplinas escolares, adotando como referencial teórico a história cultural, embora dois trabalhos adotem como referencial a sociologia francesa de Bourdieu; um o materialismo histórico-dialético e outros três não deixaram claro o referencial adotado.

No que toca à história cultural, referencial teórico utilizado na maioria dos textos, as autoras Galvão e Fonseca (2017, p. 63) afirmam “[...] que a história cultural tem como o objetivo compreender como determinadas visões de mundo – materializadas em produtos e em práticas culturais – foram produzidas e disseminadas por diferentes grupos sociais”. No campo educacional, as autoras citam alguns exemplos de objetos que podem ser abordados segundo o referencial da história cultural, a saber: constituição de propostas pedagógicas, os currículos disciplinares – objeto recorrente nos trabalhos examinados aqui –, os manuais escolares e os impressos pedagógicos, as práticas cotidianas presentes nas atividades de ensino e de seus materiais, a organização de seus calendários escolares, a realização das festividades, os espaços escolares (arquitetura e equipamentos) e os registros de memória.

Realizada essas considerações, passaremos para o exame dos trabalhos.

O trabalho de Braga (2005), *O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)*, teve como objetivo geral escrever uma história do ensino do Latim, como disciplina integrante do currículo do curso ginasial, entre 1939 e 1971, tendo como *locus* histórico e social a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. O estudo do autor está pautado na tese de que as transformações do ensino do Latim na referida escola foram reflexos das transformações do ensino da disciplina no Brasil, marcados por três momentos-chave da legislação educacional, quais sejam: a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942); a LDBEN (1961) e a reforma educacional da ditadura civil-militar (1971). Cabe relatar que o referencial teórico adotado está inserido no campo da história da educação, denominado história das disciplinas escolares, utilizando-se de autores como André Chervel (1990), *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* e Ivor Goodson (1983), *Currículo: teoria e história*.

Com relação ao trabalho de Adimari (2005), *Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande/MS (1954-2004)*, a autora procurou desvelar as teias de relações sociais que existiam em Campo Grande, na década de 1950, como forma de levantar os elementos que contribuíram para a expansão da rede escolar pública estadual, culminando na criação do prédio onde funciona a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, um exemplo de arquitetura moderna, projetada por Oscar Niemeyer. Cumpre mencionar que a autora não deixa explícito qual referencial teórico adotado pelo trabalho. Assim, afirma que:

A origem e evolução de Campo Grande foram analisadas no conjunto das dimensões políticas, econômicas e sociais buscando-se possíveis relações entre urbanização e a expansão escolar como base no crescimento da cidade. Na abordagem, levei em conta diversas formulações teóricas no âmbito dos diversos campos do saber, como forma de apreender o objeto, o espaço escolar, de forma mais ampla, indo além dos muros da escola. Isso implica numa associação da dimensão espacial à histórica, num esforço teórico-metodológico de apreensão da dialética entre o geral e o particular. (ADIMARI, 2005, p. 7. Os grifos são nossos grifos nossos).

Dessa forma, com relação à categoria cidade, a autora utilizou Mumford (1982), *A cidade na história*. Para o entendimento de escola como lugar, Vinão Frago (2001), *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*.

Para o conceito de escola como cruzamento de culturas, Pérez Gómez (2001), *A cultura escolar na sociedade neoliberal*.

A dissertação de Cardoso (2006), *O ensino de História nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1977-2002)*, teve como finalidade configurar o ensino de História nas séries iniciais do ensino de 1º grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, diferenciando-o de sua ciência de referência e detectando a ação da cultura escolar na seleção e na organização de seus conteúdos. Assim como o texto de Braga (2005), o estudo de Cardoso (2005) está inserido no campo da história das disciplinas escolares, fazendo uso dos autores: Circe Bittencourt (2003), *Disciplinas Escolares: história e pesquisa*, André Chervel (1990) *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* e Ivor Goodson (1983), *Currículo: teoria e história*.

O estudo de Rahe (2006), intitulado *A disciplina Língua Inglesa e o "sotaque norte-americano": uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005)*, teve como finalidade analisar a disciplina Língua Inglesa na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, bem como o papel de seus professores em suas práticas escolares na inculcação e assimilação dos valores e costumes norte-americanos, de 1955 a 2005.

Para o entendimento da produção simbólica e os significados da cultura estadunidense, a autora utilizou Hobsbawm (1984; 1995; 2002), *A invenção das tradições; A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991); e Tempos interessantes. Uma vida no século XX*; Bourdieu (1998a; 1998b), *O poder simbólico e Escritos de educação* e Bourdieu e Passeron (1992), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

Para a definição de cultura, a autora usou Williams (1992), *Cultura*. Já os conceitos de cultura escolar foram fundamentados nos estudos de Julia (2001; 2002), Forquin (1993), Vinão Frago (1996), *Culturas escolares, reformas e inovações: entre la tradición y el cambio* e Pérez-Gómez (2001), *A cultura escolar na sociedade neoliberal*.

O trabalho elaborado por Braga (2006), intitulado *A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964*, buscou compreender e explicar como se deu a construção da disciplina Educação Física no Colégio Maria Constança e quais foram às estratégias utilizadas por ela para sua manutenção no currículo, entre os anos de 1954 a 1964. O autor tem como referencial a história das disciplinas escolas, tomando como

categorias fundamentais na constituição de uma disciplina escolar o espaço e o tempo. Assim, em seu texto foram utilizados Escolano (2001), *Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo*, Vinão Frago (1998), *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*, Chervel (1990), *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, Bittencourt (2003), *Disciplinas Escolares: história e pesquisa* e Goodson (1983), *Currículo: teoria e história*.

A dissertação de Rocha (2007), *Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares*, tem como objetivo reconstruir uma etapa, especificamente a década de 1960, da história do currículo no/do Colégio Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande, a partir do cruzamento e análise das práticas e dos materiais curriculares, como expressões da cultura escolar.

Em vista da finalidade do trabalho, que buscava tratar sobre currículo, cultura escolar e instituição escolar, foi necessário a consulta aos referenciais teóricos que discutiam disciplina escolar e currículo: como Goodson (1997), *A história social das disciplinas escolares* e Hamilton (1992), *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*; cultura escolar: Forquin (1993), *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*; Julia (2001); Pérez Gómez (2001); entre outros; e história das instituições escolares: Magalhães (2004), *Tecendo nexos: história das instituições educativas*.

No que tange ao trabalho de Moraes (2007), *A história da disciplina Língua Espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio "Maria Constança" em Campo Grande-MT (1953-1961)*, ele buscou compreender como a disciplina escolar Língua Espanhola foi introduzida no currículo brasileiro, bem como identificar quais foram as finalidades propostas pelos legisladores para tal disciplina e sua aceitação e rejeição na escola, a partir de sua configuração em uma determinada escola, o Colégio Estadual Campo-Grandense.

Dessa forma, a autora trabalha com o conceito de cultura de Williams (1992), "[...] que a vê como um modo de vida comum a toda a sociedade" (MORAIS, 2007, p. 16). Para os estudos de currículo foi utilizado Goodson (1983; 1997), já citado anteriormente, e José Gimeno Sacristán (2000), *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Para o estudo das disciplinas escolares, a autora lançou mão de Chervel (1990) e Bittencourt (2003).

A dissertação de Oliveira (2009), *A história da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962)*, teve como finalidade investigar a história da disciplina escolar Francês pelo seu funcionamento no curso ginásial

do Colégio Estadual Campo-Grandense, em Campo Grande, Mato Grosso, de 1942 a 1962, resgatando parte da história de seus professores de Francês, assim como os conteúdos, os saberes selecionados para o ensino da disciplina e práticas escolares. O autor elegeu a hipótese de que a presença da referida disciplina no currículo do ensino secundário brasileiro foi legitimada pelo seu caráter eminentemente humanístico e tem nesse caráter a finalidade de seu ensino.

Oliveira (2009) recorre aos referenciais teóricos que enfocam a história das disciplinas escolares e o currículo, já mencionados, tais como Chervel (1998), *La culture scolaire*; Julia (2001); Goodson (1990; 1997; 2003), *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução, A construção social do currículo e Estudio del curriculum*; além do conceito de cultura de Williams (1992) e a noção de práticas culturais de Michel de Certeau (1994; 2006), *A invenção do cotidiano: artes de fazer e A escrita da história*.

O trabalho de Menezes (2012), *Indícios das práticas curriculares na disciplina História em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970*, teve como objetivo investigar os indícios das práticas curriculares do ensino da disciplina História na escola Maria Constança, em Campo Grande, quando foi implantada à Reforma Capanema.

O autor tem como suporte teórico autores que discutem história das disciplinas escolares e história cultural escolar: Chervel (1990), Julia (2001), Vinão Frago (2008), *A história das disciplinas escolares* e Goodson (2007), *Currículo, narrativa e o futuro social*.

A dissertação de Aguiar (2013), *O exame de admissão e a seletividade na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1942-1971)*, elegeu como objetivo analisar o que os dados do exame de admissão da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, entre 1942 a 1971, revelaram sobre a função seletiva do ensino secundário. O estudo da autora tinha como hipótese que o exame de admissão⁹ era um importante instrumento de seleção que contribuiu para a construção da exemplariedade da Escola Estadual Maria Constança.

O estudo de Ribeiro (2013), intitulado *Habitus estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970)*, buscou compreender o ser e estar estudante no Maria Constança, entre as décadas de 1950 a 1970. O referencial adotado pela autora está inserido no campo da sociologia francesa,

9 Como foi comentado na primeira seção deste texto, os exames de admissão ao curso ginásial (primeiro ciclo do ensino secundário) foram implantados em 1931 com a Reforma Francisco Campos.

por meio dos escritos de Bourdieu (2007; 2009; 2010), *A economia de trocas simbólicas*, *O poder simbólico*, *O ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*, entre outros textos do referido autor.

O trabalho de Britez (2014), *A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)*, busca compreender o ensino secundário dentro do contexto de desenvolvimento educacional e social da cidade de Campo Grande e do Sul de Mato Grosso, de 1920 a 1960. O referencial adotado pela autora remete aos estudos de Bourdieu (1996; 2007), *Razões práticas: sobre a teoria da ação* e *A distinção: por uma crítica social do julgamento*; Chartier (1994), *A história hoje: dúvidas, desafios, proposta*; Halbwachs (2004), *A memória coletiva*; Magalhães (2004), entre outros textos e autores.

O trabalho de Simões (2014), *A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no Sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973*, teve como objetivo compreender o movimento histórico e analisar as múltiplas determinações (sociais, políticas e econômicas) que permearam as questões de formação de professor durante a instalação, consolidação e encerramento da Escola Normal Joaquim Murtinho, em Campo Grande, entre 1930 a 1973.

Conforme ressalta a autora: “Buscou-se um aporte teórico que promovesse a totalidade do objeto de pesquisa em âmbito histórico, social e econômico” (SIMÕES, 2014, p. 6). Dessa forma, o referencial adotado foi o materialismo histórico, adotando como categorias de método o universal e singular, definidos por Alves, em *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*; e totalidade; além de textos de Karl Marx (1982), como *Crítica a economia política*.

O texto elaborado por Silva (2015), *Maria Constança Barros Machado: um estudo das representações sociais sobre a professora e diretora do primeiro ginásio público campo-grandense*, centrou-se no objetivo de compreender a representação social sobre a professora Maria Constança Barros Machado, para aproximar às representações de sua atuação no ensino secundário, como professora e/ou diretora. Dessa forma, Silva (2015, p. 7. Os grifos são nossos) salienta que “O embasamento teórico é pautado na teoria bourdieusiana para se compreender o conceito de representação e, ainda, como operaram o campo político e os diferentes capitais (social, simbólico, cultural) na trajetória da professora”.

A dissertação de Silva (2016), *Agentes e ações curriculares na história da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1941-1966): a construção da representação de “exemplaridade”*, teve como objetivo compreender as ações

curriculares mobilizadas pelos agentes educativos, nesse caso, Maria Constança Barros Machado e Ernesto Garcia de Araújo, para que a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado consolidasse o ensino secundário público na sociedade sul-mato-grossense. O referencial adotado, assim como nos trabalhos de Ribeiro (2013), Brites (2014) e Silva (2015), derivou dos estudos de Bourdieu.

A tese de Oliveira (2014), *Implantação e organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)*, teve como objetivo investigar a implantação e a organização dos cursos ginásiais nas cidades de Corumbá e Campo Grande, de 1917 a 1942. Ao longo da tese a autora buscou uma resposta para a seguinte indagação: como se deu a implantação do curso ginásial no Sul de Mato Grosso e quais as finalidades que lhe eram atribuídas? O referencial utilizado pela autora está ancorado na história cultural escolar, fazendo uso de autores como: Chervel, Vinão Frago, entre outros.

O trabalho de Rahe (2015), *Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”? uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, Sul do estado de Mato Grosso (1931-1961)*, buscou analisar os materiais didáticos que compuseram a lista de objetos sugeridos e alguns exigidos para o ensino das Línguas Vivas, Inglês e Francês, em duas escolas de ensino secundário de Campo Grande, quais sejam: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, estabelecimento particular, e Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, estabelecimento público estadual, a partir das instruções para o Método Direto, no ano de 1931, mostrando que não só o livro didático, mas outros artefatos também chegaram, circularam e habitaram as instituições escolares carregando, com eles, as intenções e necessidades em busca da modernização da educação secundária, que tinha nos objetos didáticos sua maior vitrine. Menciona-se que o referencial adotado pela autora está fundamentado na história cultural escolar. Conforme Faria Filho (2007, p. 195 *apud* RAHE, 2015, p. 15), a cultura escolar é a

Forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares.

A tese de Menezes (2018), *Das análises em dissertações e teses (2004-2015) à história comparada sobre a constituição do ensino secundário (Belo Horizonte e Campo Grande)*, teve como objetivo investigar a implementação do ensino

secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, numa perspectiva histórico-comparada, tomando como fonte e objeto teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação da UFMS e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre os anos de 2004 e 2015.

Em relação ao referencial de Menezes (2018), o autor faz uso dos conceitos de figuração de Norbet Elias (1994a; 1994b), *A sociedade dos indivíduos* e *O processo civilizador*, e de táticas e estratégias de Certeau (1998), em *A invenção do cotidiano: artes de fazer* e *A escrita da história*, constituindo, assim, o que denominou de “práticas figuradas”. Para a análise da história das disciplinas escolares faz uso de Chervel e Magalhães.

Para fechar este item, salientamos o trabalho de Gonçalves (2009), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), intitulado *Os grupos escolares no estado de Mato Grosso como expressão da política pública educacional: o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande, Sul do estado (1910-1950)*. Neste estudo a autora teve como objetivo investigar o processo de criação e organização dos grupos escolares, como parte das políticas públicas educacionais, de 1910 a 1950, no Sul do estado de Mato Grosso, em especial no município de Campo Grande, e particularmente o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, primeiro grupo escolar implantado no Sul do Estado, na referida cidade.

Cumprе mencionar que a autora não deixa explícito no texto qual o referencial utilizado, nota-se apenas a menção a autores que trabalham com a história da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto elegeu como objetivo levantar e examinar teses e dissertações relacionadas com a história da educação pública na cidade de Campo Grande, MT/MS.

Em suma, os trabalhos acadêmicos revelaram que a história da educação pública nessa cidade foi marcada pela implantação de duas instituições que ao longo da história foram consideradas como modelos de um ensino de qualidade e de prestígio social, isto é: as Escolas Estaduais Maria Constança Barros Machado e Joaquim Murtinho.

Cabe frisar que a escrita da história da educação pública em Campo Grande nas teses e dissertações está entrelaçada com a história de instituições, disciplinas escolares e sujeitos. No que toca as fontes utilizadas pelos autores,

uma das categorias de análise desse texto, nota-se a importância assumida pelos documentos escolares na reconstituição histórica dos objetos eleitos para análise. Outra fonte que merece menção foi a utilização da história oral, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com ex-alunos e ex-professores.

Por fim, frisamos que a maioria dos estudos se dedicaram ao estudo da história de instituições e disciplinas escolares, tendo como referencial teórico a história cultural. Em menor quantidade, há trabalhos que adotam como referenciais a sociologia francesa, em especial os estudos de Bourdieu e o materialismo histórico-dialético, vinculado a Karl Marx.

REFERÊNCIAS

ADIMARI, M. F. **Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande/MS (1954-2004)**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2005.

AGUIAR, P. M. **O exame de admissão e a seletividade na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1942-1971)**. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2013.

ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: UNIDERP, 2003.

BITTENCOURT, C. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas/SP: Papius, 1996. p. 13-34

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **A economia de trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **A distinção:** por uma crítica social do julgamento. São Paulo, SP: Edusp; Porto Alegre, SC: Zouk, 2007

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C. PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo:** metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRAGA, H. S. **O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971).** 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2005.

BRAGA, P. H. A. **A disciplina Educação Física no Maria Constança:** expressões da cultura escolar no período de 1954-1964. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2006.

BRITEZ, A. E. **A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960).** 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2014.

CARDOSO, M. A. **O ensino de História nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1977-2002).** 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** I. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, proposta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, A. **La Culture Scolaire.** Paris: Belin, 1998.

DALLABRIDA, N. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2. p. 407-427, maio/ago. 2014.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. (Orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. *In*: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p.193-211.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar: Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALVÃO, A. M. O.; FONSECA, T. N. L. História Cultural e História da Educação. *In*: LINHALES, M. A.; FONSECA, T. N. L. (Orgs.). **Diálogos da História da Educação**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. A história social das disciplinas escolares. *In*: GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 17-26.

GOODSON, I. **Estudio Del Curriculum**: casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GONÇALVES, A. S. **Os grupos escolares no estado de Mato Grosso como expressão da política pública educacional:** o Grupo Escolar Joaquim Murinho, em Campo Grande, Sul do estado (1910-1950). 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2004.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, junho 1992.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, E. **Tempos interessantes:** uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação,** n. 1, p. 9-44, 2001.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista. Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Para a crítica da Economia Política e outros escritos.** São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Joaquim Murinho.** Campo Grande: 2020a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.** Campo Grande: 2020b.

MENEZES, F. V. **Indícios das práticas curriculares na disciplina História em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970.** 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2012.

MENEZES, F. V. **Das análises em dissertações e teses (2004-2015) à história comparada sobre a constituição do ensino secundário (Belo Horizonte e Campo Grande)**. 2018. 164f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2018.

MORAIS, R. S. **A história da disciplina Língua Espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande - MT (1953-1961)**. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2007.

MUMFORD, L. **A cidade na história**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

OLIVEIRA, S. S. **A história da disciplina escolar Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962)**. 2009. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2009.

OLIVEIRA, S. S. **Implantação e organização do curso ginasial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)**. 2014. 283f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2014.

PERÉZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAHE, M. B. **A disciplina Língua Inglesa e o “sotaque norte-americano”**: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005). 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2006.

RAHE, M. B. **Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”?** uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de línguas vivas em dois ginásios de Campo Grande, Sul do estado de Mato Grosso (1931-1961). 2015. 199f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2014.

RIBEIRO, S. A. **Habitus estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970)**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2013.

ROCHA, A. A. L. **Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960:** cultura docente, práticas e materiais curriculares. 2007. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. *In:*

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 01-29

SILVA, D. F. **Maria Constança Barros Machado:** um estudo das representações sociais sobre a professora e diretora do primeiro ginásio público campo-grandense. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2015.

SILVA, M. C. S. **Agentes e ações curriculares na história da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1941-1966):** a construção da representação de “exemplaridade”. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2016.

SIMÕES, C. H. **A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no Sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973.** 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2014.

VIÑAO FRAGO, A. **Tiempos escolares, tiempos sociales.** Barcelona: Ariel, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares, reformas e innovaciones:** entre la tradición y el cambio, En La construcción de una nueva cultura en los centros educativos. Murcia: VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación, 1996.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da cultura como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. (Orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 173-216, set/dez, 2008.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.005

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NA MODERNIDADE

Thelma Maria de Moura Bergamo¹
Marcus Vinícius Costa da Conceição²

RESUMO

Os cursos de Michel Foucault, no final dos anos 70, analisam a relação entre poder e a produção de subjetividades na Modernidade. Nesse contexto, a feminização do magistério emerge como um fenômeno em que a docência, especialmente na educação básica, passa a ser majoritariamente exercida por mulheres, impulsionada por pressões sociais para a inserção feminina no mercado de trabalho. A análise desse processo deve considerar a historicidade das transformações da Modernidade e sua ligação com as políticas de saber-poder. O IF Goiano – Campus Morrinhos, através de seu curso de Licenciatura em Pedagogia, tem um papel importante ao investigar criticamente a feminização do magistério, aprofundando o entendimento sobre a função social da escola e as práticas docentes como espaços de resistência. A partir de uma metodologia que une análise teórico-conceitual de filósofos e historiadores como Foucault, Beauvoir e Rago, e pesquisa documental sobre as matrizes curriculares dos cursos de Normal e Magistério em Buriti Alegre (GO), foram identificadas disciplinas como “Educação para o Lar” e “Tricô”, associando a formação profissional feminina ao cuidado doméstico. O estudo propõe que cursos de formação de professores devem criar espaços que promovam a igualdade de gênero, oferecendo alternativas libertadoras para a produção de novas subjetividades, superando as estruturas de poder que historicamente subjugaram as mulheres no campo educacional.

Palavras-chave: Magistério, Formação de Professores, Educação, Escola.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano – campus Morrinhos, thelma.moura@ifgoiano.edu.br;

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano – campus Morrinhos, marcus.conceicao@ifgoiano.edu.br.

INTRODUÇÃO

Os cursos desenvolvidos pelo filósofo francês Michel Foucault no final dos anos 70 apresentam um aprofundamento sobre a questão da relação entre o poder e a produção de subjetividades úteis à forma de gestão das populações na Modernidade. Emerge, nesse momento, o conceito de biopoder entendido como uma nova arte de governar que, a partir do final do século XVIII, se caracteriza pela instauração de uma gestão econômica que despende o mínimo de força para obter o máximo de êxito.

Nessa forma de governo, denominada biopolítica (Foucault, 2008) questões como o funcionamento do mercado, da saúde, da segurança e da sexualidade emergem como estratégicas para uma razão governamental que manipula interesses. Nesse contexto, o governo da infância e da mulher se constituem enquanto dispositivos de importância fundamental pois, é a partir da higienização dos corpos femininos e infantis que o poder poderá inserir-se no interior das famílias modernas tornando mais eficiente a produção de uma forma de governo que não precise ser exercida sobre sujeitos e coisas sujeitadas, mas sobre uma “república fenomenal dos interesses” (Foucault, 2008, p. 63).

A importância da escola nesse contexto de economia do exercício do poder que assume nuances microfísicas, enquanto instituição de sequestro na qual o poder disciplinar se exerce sobre os indivíduos, produzindo corpos dóceis e submissos, é um acontecimento incontestável (Foucault, 1987). Nenhuma instituição social possui uma ação tão duradoura. Em nenhuma outra instituição o indivíduo permanece parcela maior de sua vida do que aquele tempo que vivenciado nas escolas.

É nesse espaço que saberes e poderes sobre os sujeitos são produzidos, assim como uma gestão tolerável das ilegalidades e anormalidades que também possuem sua utilidade social. A partir de estratégias de controle do tempo, dos corpos, dos exercícios, da vigilância e controle constantes e de técnicas de exame e normalização, a escola é um aparelho ideológico fundamental para o processo de subjetivação dos indivíduos que encontram nela a linguagem científica e social com a qual se relacionarão ao longo de sua vida, aprofundando valores e concepções de vida e mundo com os quais a sociedade opera.

A sociedade moderna assistiu, a partir do final do século XVIII ao que se convencionou chamar de feminização do magistério. A docência na educação básica assumiu como uma de suas características principais ser um ofício exer-

cido majoritariamente por mulheres. Esse processo não acontece por acaso, mas vinculado às necessidades e pressões sociais para uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho. Entretanto, esse processo não se desenvolveu de forma ingênua ou às margens dos dispositivos de poder em vigência, mas de forma a convergir para a produção de subjetividades femininas úteis para a sociedade da época.

As discussões sobre gênero e inclusão, na perspectiva das políticas públicas para a educação, devem ser analisadas a partir dessa compreensão da estratégia de gestão das anormalidades e ilegalidades enquanto dispositivos que possuem utilidade social, pois, assim como a loucura enquanto objeto de saber científico foi produzida historicamente em consonância com as transformações no solo epistemológico da Modernidade, assim também os discursos de gênero devem ser entendidos a partir de sua perspectiva histórica e de sua utilidade social.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho se baseia em uma abordagem de pesquisa bibliográfica, sustentada por uma análise crítica e conceitual de textos acadêmicos e obras de Michel Foucault. A pesquisa explora a articulação entre os conceitos de poder e produção de subjetividades, fundamentando-se no pensamento foucaultiano. Para isso, os autores conduziram uma revisão de artigos acadêmicos disponíveis nos Periódicos Capes, buscando publicações que discutem os temas “epistemologia”, “feminização do magistério” e “mulheres na educação”. A metodologia adotada é qualitativa e exploratória, visando compreender as implicações históricas e filosóficas do processo de feminização do magistério e suas relações com as políticas de controle social e disciplinar.

O estudo inclui também uma análise histórica do desenvolvimento da profissão docente no Brasil e no mundo, focando na transição para a predominância feminina no magistério a partir do século XVIII. A pesquisa utiliza as obras de Foucault para problematizar as relações de saber-poder e seus efeitos na constituição de subjetividades femininas, especialmente no campo da educação. O trabalho propõe uma análise crítica dos discursos e práticas que sustentam a feminização do magistério, entendendo esse processo como parte de uma estratégia biopolítica de controle dos corpos femininos e de normalização da docência feminina. Essa abordagem permite compreender como as mulheres foram inseridas no campo educacional, não apenas por questões de

inclusão, mas como parte de um dispositivo de poder social que moldou suas subjetividades como professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MULHERES NA ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS

O processo de feminização do magistério remonta à França do século XVII, com o surgimento da Escola Normal, cujo intuito era a formação de professores para o ensino de forma coletiva e, posteriormente se espalhando por toda a Europa e América (Silva, 2021), onde encontrou nas séries iniciais que, nesse momento recebiam no nome de primário, uma ocupação majoritariamente masculina até meados do século XIX (Hahner, 2011).

Mas na década de 1870 (...) Para os brasileiros que pregavam essa modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país, e eles apoiaram melhoramentos na educação feminina (...) Com poucas alternativas abertas às mulheres de certa instrução e *status*, ensinar era o desejado, embora os salários fossem inferiores aos dos homens (Hahner, 2011, p. 468).

É nesse período que surge a Escola Normal no Brasil, influenciada pelos ideais iluministas. Sua criação obedeceu a critérios de homogeneidade conservadores, sendo marcada pela instabilidade em seus projetos e precariedade da estrutura e organização, particularmente daquelas que funcionavam fora dos grandes centros urbanos (Silva, 2021).

A conquista desse espaço pelas mulheres assumiu um ritmo acelerado, “passando de 57% em 1885 no cenário nacional, chegando aos primeiros anos dos 1900 em São Paulo, por exemplo, a atingir 71% dos diplomados (...) motivada pelo desinteresse dos homens e pelo interesse governamental” (Silva, 2021, p. 124).

O crescimento da ocupação feminina das cadeiras do magistério exige uma análise atenta, pois não significou uma valorização da figura feminina ou de sua importância social. A feminização do magistério significou que essa função passou a ser nomeada pejorativamente como trabalho feminino, enfrentando críticas e resistência por parte da sociedade. Sua disseminação tem relação com

a escassez de professores que, devido aos baixos salários não encontrava apelo entre o público do sexo masculino.

O fato de o homem abandonar a profissão docente não representava grandes ganhos, certamente estava ligado às mudanças então em curso. No Brasil, embora o processo de industrialização ainda não tivesse se instalado, estavam sendo criadas as condições que iriam permitir a sua deflagração, o que repercutia no surgimento e alargamento de novas atividades profissionais (Fernandes, 1977). Então, poderia ser mais vantajoso trabalhar no comércio, na indústria nascente ou no setor bancário do que ser um professor, profissão que conferia prestígio social, porém, poucos ganhos financeiros (Ferreira, 1998, p. 46).

Hahner (2011) ressalta a importância que a coeducação desempenhou no processo de feminização do magistério no Brasil, ao criar oportunidades para mulheres entrarem no magistério em salas mistas. Esse movimento, que ganhou força na medida em que as escolas femininas foram criadas e foi inspirado nos modelos norte-americanos e europeus, associou a difusão das escolas mistas com o trabalho das mulheres no magistério, apoiado em um discurso repleto de argumentos religiosos e moralizantes, associados a argumentos políticos de desenvolvimento da pátria.

Castanha (2015) afirma que o primeiro conjunto de documentos e legislações relacionadas às escolas mistas “é encontrado no projeto de organização da Instrução nacional, apresentado pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, em 1826, conhecido como Projeto Januário da Cunha Barbosa” (p. 204). Seguido por outros regulamentos em diversos estados, as escolas mistas encontraram resistências em sua efetivação que eram superadas ao evitar o contato entre os sexos, reforçando os aspectos morais e religiosos envolvidos no processo.

Apesar da abertura implementada por essa reforma, a oposição à essas escolas continuava, com limitações à idade máxima para as mulheres frequentarem as instituições de ensino e espaços separados por sexo nas universidades. Entretanto, as pressões econômicas predominaram no caso das escolas normais que, contra todas as resistências, continuaram a aumentar.

As Escolas Normais, por sua vez, em 1873 encontravam-se presentes em 10 províncias, sendo que algumas delas já eram mistas (Castanha, 2015). Apesar das resistências encontradas, assim como nos outros níveis, a restrição de contato entre os sexos fora de sala de aula foi eficiente e resultou na proliferação dessas

instituições. Esse fato foi de extrema relevância para a feminização do magistério pois o maior número de alunos das escolas normais passou a ser mulheres.

Hahner (2011) ressalta, entretanto que, apesar da importância das escolas mistas para a instrução feminina, essas instituições não tomaram o lugar daquelas que mantinham a separação por sexo.

Mesmo em algumas escolas designadas como mistas, meninos e meninas ficavam separados. Nas faculdades, não se falava em escolas mistas, mas do ingresso da mulher nas faculdades de medicina, discussão que ganha força a partir de 1789 com a Reforma Leôncio de Carvalho:

Essa não só dispensou os não católicos de aulas de religião e abriu o sistema de ensino para a iniciativa privada, prometendo mudar o espírito da formação superior, mas liberava a matrícula de mulheres nas faculdades de Medicina e previa escolas mistas. Ampliou o currículo das escolas normais e estabeleceu a possibilidade de escolas normais nas províncias (Hahner, 2011, p. 470).

Outro aspecto importante da Reforma Leôncio de Carvalho, destacada por Hahner (2011) foi a prioridade para a contratação de professoras:

Falando da criação de jardins da infância para os dois sexos que seriam fundados na Corte e 'confiados à direção de professoras'. As aulas mistas, como muitos reconheceram, podiam ser ministradas por mulheres, as quais eram as 'educadoras naturais'. Assim, a maternidade espiritual serviu como uma justificativa para empregar mais, e mais barato, as professoras. Se, por um lado, os novos regulamentos possibilitaram a oportunidade de terem professoras para aquele grupo de alunos que recebiam aulas apenas de professores homens, por outro lado, essas normas podiam incitar a competição entre os dois grupos de professores. Isso ajudou, sem dúvida, no processo de feminização do magistério (Hahner, 2011, p. 471).

A menção aos jardins de infância não é casual. A historiografia assinala que a profissão de professora, ao longo da história, foi constantemente a representações sociais de vocação e missão. Por serem biologicamente aptas à maternidade, haveria uma predestinação para os ofícios associados ao cuidado, tais como professoras e enfermeiras.

A instrução feminina tinha pouco valor, pois suas obrigações primordiais eram com o lar, o marido e os filhos (Almeida, 2002). Somente gradativamente elas foram inseridas nas escolas, primeiro como alunas, depois como profes-

soras, fortalecendo o discurso social sobre a vocação e missão feminina para educar as crianças, depositando nelas a responsabilidade de “educar, moralizar, criar valores, formar opiniões (...) na perspectiva de benefício aos homens e a igreja” (Santos, Costa e Custódio, 2022, p.205).

(...) que sempre se esculpiu nas vidas femininas foi um entrelaçamento de destinos incorporando sujeitos históricos aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente àquilo que elas desejavam, aliando ao desempenho de um trabalho remunerado as aspirações afetivas que sempre lhes foram definidas pela sociedade (Almeida, 2002, p. 26).

Para além da perspectiva religiosa e moralizante, o exercício do magistério possibilitava o trabalho em meio período, viabilizando o cumprimento das tarefas domésticas com o exercício profissional. Essa perspectiva é reforçada por Louro (2004) ao afirmar que a compreensão da história das mulheres em sala de aula exige a análise das relações de gênero entendidas como uma construção social atrelada a questões religiosas e de classes sociais.

Os discursos sobre a suposta afinidade entre a maternidade e funções sociais como o magistério e a enfermagem são sustentadas pela teoria que postula a existência de uma natureza feminina que se afinizaria com profissões que têm por finalidade o cuidado com o outro. Dessa forma, a participação na mulher em espaços públicos, anteriormente destinados exclusivamente para os indivíduos do sexo masculino, passa a estar vinculada ao desempenho de atividades socialmente reconhecidas como maternais.

Almeida (2014), em sua análise sobre a educação das mulheres durante o século XX, afirma que a fé do liberalismo no poder da escola é indissociável do pressuposto de que existe uma natureza feminina cuja vocação encontra-se no cuidado e na educação da infância.

A feminização do magistério, de dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República. Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional havia a crença numa visão de escola que doméstica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes (Almeida, 2014, p. 61).

A retrospectiva da formação de mulheres para a atuação no magistério no Brasil nesse período encontra-se alicerçada em discursos que buscam sua fundamentação na religião e na medicina, numa tentativa de justificar a figura da mulher como aquela destinada por essência ao cuidado e à educação das crianças.

Esse movimento, entretanto, não ocorre de forma desvinculada dos primeiros movimentos pela liberação feminina, suas reivindicações e conquistas, cuja agenda contemplava a luta pela superação das desigualdades sociais, com seus avanços e retrocessos ao longo do tempo.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o valor da instrução feminina no Brasil era de pequena monta, pois os espaços sociais destinavam-se quase que exclusivamente aos indivíduos do século masculino. Somente as filhas de fazendeiros possuíam educação elementar, doméstica para a preparação das meninas para o casamento. Essa concepção irá perdurar até as primeiras décadas do século XX, quando as mulheres começarão a ingressar no ensino superior, permanecendo, entretanto, a concepção historicamente constituída de que a responsabilidade feminina não deveria transpor as fronteiras do lar, tampouco ser objeto de trabalho assalariado.

O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão *qualidades inerentes às mulheres*, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira. A ideia de alocar às mulheres a *sagrada missão de educar* transitou por décadas no imaginário social (Almeida, 2014, p. 67).

Somente a partir da necessidade de universalização do ensino oriunda do processo de democratização da escola primária foi possível que jovens moças de segmentos sociais menos privilegiados ingressassem na carreira do magistério em escolas Normais que, inicialmente possuíam caráter precário, suscetíveis a decisões políticas que resultavam em sua abertura e fechamento em detrimento independentemente de motivos plausíveis.

Apesar de representar praticamente a única carreira aberta às mulheres durante as primeiras décadas do século XX, o magistério era um campo repleto de ambiguidades pois, ao mesmo tempo em que representava o primeiro passo das mulheres para fora das fronteiras do mundo privado, sua formação deveria

ser domesticadora para inculcar os valores morais da boa esposa e mãe bem como a formadora das gerações futuras.

No período pós-republicano, o aumento do número de mulheres lecionando não conseguiu romper com o imbricamento entre os atributos de missão, vocação ou sacerdócio atribuídos ao exercício da docência. As discussões sobre a formação de professores realizadas a partir da década de 30 e 40 do século XX acompanharam a disseminação das escolas normais pelos estados brasileiros sem, contudo, romper com os abismos sociais nas diferenças entre a formação de homens e mulheres.

Mudanças nessa situação começaram a se tornar perceptíveis a partir da segunda metade do século XX, com a emergência do discurso feminista e as transformações sociais e econômicas pelas quais o mundo passou nesse período. As lutas em prol do respeito às questões de gênero e à diversidade assumiram proporções significativas nos espaços de disputa pelo poder.

Para a superação dessa dicotomia entre a formação e atuação de homens e mulheres nas funções sociais e, de forma particular daquelas vinculadas à produção de conhecimento Rago (2012) postula a necessidade da elaboração de uma epistemologia feminista capaz de dar voz às mulheres em um espaço em que a predominância historicamente é masculina. Desenvolver espaços de produção e circulação de saberes que privilegiem o trabalho e a linguagem feminina enquanto formas de promoção da igualdade entre os gênero é um desafio ao qual os cursos de formação de professores não podem se furtar pois sua função é o trabalho com o conhecimento historicamente produzido, evidenciando os efeitos do saber na produção dos sujeitos e apontando alternativas libertadoras para a produção de novas subjetividades.

Essa análise histórica exige, entretanto, uma problematização teórica sobre os processos de dominação cultural que são exercidos sobre os corpos femininos ao longo da história. O início de recorte temporal assumido para essa discussão mantém-se o mesmo assumido para o processo de feminização do magistério: o século XVIII e a criação dos cursos Normais.

Chartier (1995) ao se questionar sobre a diferenciação possível entre a dominação masculina e a dominação simbólica, que supõe a adesão dos próprios dominados às categorias e recortes que fundam a sua sujeição, procura analisar a construção da identidade feminina com base na interiorização de normas enunciadas pelos discursos masculinos.

Um objeto maior da história das mulheres é então o estudo dos discursos e das práticas, manifestos em registro múltiplos, que garantem (ou devem garantir) que as mulheres consintam nas representações dominantes da diferença entre os sexos: desta forma a divisão das atribuições e dos espaços, a inferioridade jurídica, a inculcação escolar dos papéis sociais, a exclusão da esfera pública, etc. Longe de afastar o 'real' e de só indicar as figuras do imaginário masculino, as representações da inferioridade feminina, incansavelmente repetidas e mostradas, se inscrevem nos pensamentos e nos corpos de umas e de outros (Chartier, 1995, p. 40).

Avançando em suas análises, afirma que o reconhecimento dos mecanismos, limites e usos do consentimento deve ser utilizado como estratégia para corrigir os privilégios de alguns grupos femininos em detrimento de outros, compreendendo a relação de dominação como história, cultural e linguisticamente construída, apesar de naturalizada e universalizada nas representações sociais.

Esses mecanismos e estratégias são responsáveis pelo processo de subjetivação e produção de corpos dóceis, submissos e úteis, cuja compreensão exige a retomada de conceitos históricos e filosóficos precisos. É no filósofo francês Michel Foucault que essas questões encontrarão o ponto de reflexão fundamental para esse texto.

EDUCAÇÃO, PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E NORMALIZAÇÃO FEMININA

Pesquisas produzidas em diversos campos de conhecimento relacionados à educação têm demonstrado a função social eficiente da escola na reprodução da cultura e das relações de poder histórica e socialmente estabelecidas. Quer se assumam como referencial os trabalhos sobre os aparelhos ideológicos de Estado (Althusser), a teoria da reprodução social pelo sistema educacional (Bourdieu) ou as discussões sobre as instituições disciplinares na sociedade moderna (Foucault), para além das divergências metodológicas e pressupostos conceituais, encontramos a figura da escola como uma instituição dotada da potencialidade de subjetivação e (re)produção das estruturas sociais de poder.

No espaço escolar, por meio da criação dos domínios de normalidade, todo um campo de controle das formas de subjetividades, tendo como poderosos instrumentos as estratégias de disciplinamento e controle, se estruturam

e passam a gerir os limites nos quais e, para além dos quais, uma conduta pode ser aceita.

Nas pesquisas desenvolvidas por Michel Foucault e apresentadas nos cursos do início da década de 70, a questão relacionada aos dispositivos de normalização aparece associada aos saberes sobre os comportamentos marginais tais como a doença mental e a criança masturbadora. Percebe-se ali – e a aproximação com obras anteriores é inevitável –, que a invenção de discursos sobre formas de existência específicas e seus riscos para a sociedade são inseparáveis das estratégias biopolíticas que emergiram na Modernidade.

O nascimento do *homo oeconomicus* no século XIX é um acontecimento significativo de uma sociedade não somente normalizada e controlada, mas governamentalizada. A partir da consolidação das práticas neoliberais, a forma de gestão econômica da sociedade estende-se como princípio de inteligibilidade para as relações sociais e de comportamento dos indivíduos. A teoria do capital humano tornou possível explicar a partir de uma matriz econômica problemas como a relação mãe-filho:

caracterizada concretamente pelo tempo que a mãe passa com o filho, pela qualidade dos cuidados que ela lhe dedica, pelo afeto de que ela dá prova, pela vigilância com que acompanha seu desenvolvimento, sua educação, seus progressos, não apenas escolares mas físicos, pela maneira como não só ela o alimenta, mas como ela estiliza a alimentação e a relação alimentar que tem com ele - tudo isso constitui, para os neoliberais, um investimento, um investimento mensurável em tempo, um investimento que vai constituir o que? Capital humano, o capital humano da criança, capital esse que produzirá renda (Foucault, 2008, p.334).

O domínio da racionalidade econômica sobre campos que anteriormente eram objetos de estudo de saberes sobre o indivíduo e a sociedade, tais como a sociologia, a psicologia ou a pedagogia, associado à crítica e avaliação da ação do poder público em termos de mercado subjazem à análise de alguns grupos neoliberais com relação à questão da criminalidade. Percebe-se aqui, que o exemplo da relação mãe-filho não é gratuito. Por meio do poder disciplinar, o Estado assumiu a responsabilidade de gestão da vida do indivíduo em seus mínimos gestos e detalhes, tanto em sua vida pública quanto em sua vida privada.

Servindo-se do exemplo da mãe, encontramos discursos que se ocupam de prescrever as normas e condutas desejáveis para exercer a função do magistério, que passa a ser associada a um papel especificamente feminino.

Seus gestos, seus horários, hábitos de higiene consigo, com o filho, com os alunos, com a casa, tudo será alvo de um disciplinamento constante. No modelo neoliberal essas práticas não se restringem a uma preocupação com as práticas individuais. A normalização da vida do indivíduo articula-se à preocupação com a sociedade. O indivíduo disciplinado, o corpo dócil e submisso transforma-se em um sujeito útil e produtivo para o Estado e para o mercado.

Portocarrero (2006) relembra que a análise da questão da subjetividade na última fase do pensamento de Michel Foucault, exige que se problematize de forma radical e rigorosa a relação entre sujeito, verdade e poder. Buscando pensar a filosofia como modo de vida, a noção de subjetividade emerge em íntima relação com conceitos como governo, crítica do presente e ontologia de nós mesmos.

É no pensamento foucaultiano dos processos de subjetivação enquanto tecnologias de governo de si e dos outros, de internalização dos dispositivos de saber-poder e das estratégias de disciplinarização e biopoder que a constituição de uma subjetividade feminina no magistério deve ser pensada.

Em toda a sua obra, Foucault trata da relação do sujeito com a verdade não através de uma análise interior ao próprio conhecimento, como na tradição, mas pensa a partir de sua exterioridade – a História. Ele não investiga o fundamento segundo o qual um sujeito pode conhecer verdades sobre o mundo, mas problematiza os processos históricos segundo os quais as estruturas de subjetivação ligaram-se a discursos de verdade (Portocarrero, 2006, p. 282).

História da verdade, análise dos jogos de verdade e investigação dos modos pelos quais o sujeito se constitui historicamente como experiência são algumas das formas como Foucault (1984) define as questões sobre as quais desenvolveu suas investigações. Seguindo com as exigências apresentadas em cada momento, fossem elas referentes aos saberes e discursos, ao poder, aos processos de disciplinarização e controle das populações, aos processos de subjetivação ou aos mecanismos por meio dos quais um sujeito é levado a reconhecer-se como tal, foram realizados deslocamentos metodológicos que lhe permitiram explorar de forma mais apropriada os problemas em questão.

A analítica dos processos pelos quais determinada cultura estabelece um campo de discursividade sobre o verdadeiro e o falso e identifica as experiências subjetivantes que lhe são inerentes é o solo sobre o qual as pesquisas de

Foucault se desenvolveram, possibilitando os deslocamentos teóricos exigidos pelos objetos privilegiados a cada momento.

Os efeitos dos regimes de verdade são apresentados a partir de uma ruptura com a tradição filosófica que, retomando a teoria do conhecimento desde a Grécia Antiga e passando por Descartes, afirma a existência de verdades universais acessíveis ao sujeito de conhecimento, cuja capacidade racional de operar por meio de métodos eficazes, conseguiria extrair da realidade o conhecimento que se oculta entre os seres e as coisas.

Contra essa tradição, com representantes de Platão à fenomenologia, é em Nietzsche que Foucault encontra alguns dos elementos marcantes para a elaboração de sua analítica dos sistemas de pensamento que vigoraram no mundo ocidental. Ironizando a fórmula de Spinoza, “*non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere!*”, não rir, não lamentar, nem detestar, mas compreender, Nietzsche (2011, §333, p.220) inverte a fórmula do conhecimento de modo a escapar à apresentação de uma forma conciliadora entre o intelecto, os sentidos e o mundo.

O conhecimento seria fabricado no confronto entre esses elementos. Sua natureza é a do combate, do enfrentamento para o qual zombar, lamentar e maldizer não correspondem a um entrave, sendo, ao contrário, constitutivos do próprio ato de conhecer. Antes do *intelligere*, são os impulsos que apresentam suas visões unilaterais que, em confronto, fabricam o conhecimento. Em outro texto memorável, de 1873, o filósofo nos convida novamente a refletir, sobre o ato de conhecer:

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal”: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer (Nietzsche, 1999, p. 53).

Todo ato de conhecimento deve ser entendido como um ato de violência. Uma tentativa arbitrária de reduzir o mundo a metáforas, antropomorfismos, conceitos que, pelo uso, se solidificam e assumem um valor de evidência no interior de uma cultura. As pretensas honra, dignidade e utilidade da verdade devem ser problematizadas, para que esta assuma seu lugar de direito na história das ideias, lugar feito por incertezas, disputas e transitoriedades.

No aforismo 260 da *Vontade de potência* lemos:

“Pensa-se, logo existe algo que pensa”: a isto se reduz a argumentação de Descartes. Tal equivale aceitar de antemão por “verdadeiro *a priori*” nossa crença na ideia de substância. Afirmar que, quando se pensa, é indispensável existir algo “que pensa” é simplesmente a articulação de um hábito que liga à ação um autor. Em suma, manifesta-se aqui um postulado lógico-metafísico – e não se verifica apenas... No caminho indicado por Descartes não se alcança uma certeza absoluta, mas unicamente o fato de uma crença forte (Nietzsche, 2011, p.339).

Dupla ruptura relacionada ao fato de assumir o caráter nefasto, o engodo engendrado por motivos de potência, motivos políticos ousariam dizer, encontra-se aqui indelevelmente vinculado a uma dissolução do sujeito como fundamento da verdade. À vontade cartesiana de afirmar o pensamento como um *em si*, Nietzsche contrapõe a natureza belicosa e ilusória de todo conhecimento. Conhecer significa tão somente promover uma simplificação e ordenação de processos complexos e desordenados que, por meio de nossa relação com o mundo exterior, desenvolveu a crença de que o “mundo-verdade” e o “mundo-realidade” devem ser reconduzidos a relações de valores nas quais aquele assume um caráter de estabilidade, de imutabilidade necessárias à crença em uma verdade e em um ser universais.

O movimento da consciência seria de acomodação, fixação e estabelecimento de relações causais entre o mundo e os sentidos para que, a partir de então, o mundo sem fórmula e informulável do caos das sensações se tornasse passível de conhecimento.

Para a compreensão das ressonâncias nietzschianas no contexto das pesquisas desenvolvidas por Foucault a partir do início dos anos 70, faz-se mister retomar a primeira aula do curso *Leçons sur la volonté de savoir* (1970-1971), na qual são apresentadas as questões sobre as quais o trabalho do filósofo se desenvolvia nessa época: como saber se a vontade de verdade não exerce, com relação ao discurso, um papel de exclusão análogo àquele que pode desempenhar, na oposição entre loucura e razão ou no sistema dos interditos; ou se a vontade de verdade não é, também, profundamente histórica e arbitrária em sua razão e portanto modificável, uma vez que se encontra associada a uma rede de instituições, discursos e práticas. “Trata-se, em suma, de saber quais lutas reais e quais relações de dominação estão engajadas na vontade de verdade” (Foucault, 2011). Problema que implica uma série de questões relacionadas aos discursos

e acontecimentos discursivos que podem conduzir ao problema do verdadeiro e do falso, às relações entre vontade de saber e formas de conhecimento bem como ao abandono da crença em um sujeito soberano.

A origem inconfessável, inventada, do conhecimento, não é privilégio daquilo que se convencionou chamar, em nossa cultura, de conhecimento científico. Encontramos em Nietzsche e em Foucault elementos para afirmar que todas as formas de produção humana são da mesma natureza. A opção foucaultiana foi trabalhar com o conceito de saberes e solos epistemológicos, ampliando dessa forma o campo de análise.

Em *Nietzsche, Freud, Marx* (Foucault, 2008b) a importância de Nietzsche é retomada na discussão sobre a interpretação, na recusa à origem e a um fundamento absoluto e profundo do conhecimento. “Nada há de absolutamente primeiro a interpretar, pois no fundo tudo já é interpretação” (p. 599). Reafirma-se, assim, a ausência da origem e de um fundamento metafísico para o saber que emergiria como resultado de um trabalho de interpretação humana. Textos científicos, arquivos institucionais, obras de linguagem, arte, religião e práticas sociais, toda essa pletora de discursos e estratégias é posta sob a égide dos saberes e descrita pela arqueogenealogia cuja premissa elementar é a natureza inventiva do conhecimento humano.

O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana. O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento (Foucault, 2003, p. 16).

Ao recusar a origem e o conseqüente estabelecimento da invenção como forma de produção do conhecimento, as práticas discursivas em Foucault emergem, sob um solo de saber-poder, como o que deve ser investigado, analisado, compreendido no interior de uma determinada cultura, o que requer, como método, a arqueologia do saber.

Na arqueologia, a verdade é estabelecida pelo jogo de regras, pela ordem do discurso que condiciona os saberes. É uma descrição histórica da articulação entre diferentes domínios de saber a partir de condições discursivas comuns que tornam possível a constituição de um domínio epistemológico a partir do qual

uma verdade pode ser enunciada (Candiotto, 2010). Seu objeto é o discurso, em sua materialidade, é a elaboração de uma teoria das práticas discursivas.

São tais práticas, na sua efetividade e regularidade, que condicionam teorias; elas ainda formam os objetos de que falam e os sujeitos que discorrem sobre tais objetos, de modo que nas descrições históricas do arqueólogo deixam de existir objetos definidos pelo sujeito que se identifica com sua consciência reflexiva; ambos ocupam posições e funções derivadas no quadro das regularidades das formações discursivas ou não-discursivas de cada época (Candiotto, 2010, p. 40).

Mesmo os deslocamentos teóricos que podem ser estabelecidos entre suas obras preservam uma unidade conceitual que pode ser compreendida como um esforço para analisar “a sujeição dos homens, isto é, sua constituição como sujeitos” (Foucault, 1984, p. 59).. A formação dos saberes, os sistemas de poder e as formas de constituição de si têm como solo comum a elucidação dos jogos de verdade mediante os quais o homem se submete a experiências discursivas e estratégias de poder que produzem determinadas formas de subjetividade ao longo da história. O eixo condutor de suas análises é a história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos.

Nos trabalhos arqueológicos, em especial *Les mots et les choses*, três formas de objetivação e três empiricidades a elas associados são utilizadas para o desenvolvimento das investigações. Referem-se ao homem como sujeito do discurso, sujeito produtivo e ser vivo. Em *Histoire de la folie*, por sua vez, é a experiência da loucura o objeto privilegiado de investigação. A loucura é uma invenção da Modernidade, cujas estratégias de aparecimento e efeitos de subjetivação devem ser investigadas.

As questões postas na dimensão arqueológica estruturam-se sobre a concepção de que os jogos de subjetivação e objetivação, a partir dos quais configurou-se o saber moderno, abriram para o sujeito um espaço epistemológico singular no qual ele desempenha um duplo papel de sujeito e fundamento de todo saber possível e, simultaneamente, constitui-se como objeto de conhecimento, enquanto sujeito que fala, trabalha e vive.

Na genealogia a objetivação do sujeito faz-se a partir daquilo que pode ser chamado de práticas divisoras. É com relação a um conjunto de saberes, conhecidos como ciências humanas, e seus efeitos estratégicos sobre a produção de um padrão de normalidade que as práticas de subjetivação se produzem, sendo

necessário investigar a forma como os saberes sobre o homem são responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias de vigilância, normalização e governo dos vivos.

Nas investigações éticas, o modo como o ser humano torna-se ele próprio um sujeito é o problema em questão. O domínio da sexualidade torna-se o campo de investigação privilegiado. Trata-se de fazer a “história do sujeito de desejo” (Foucault, 1984).

Apesar do espaço comum ocupado pelas análises sobre o sujeito da loucura, o delinquente, o de uma sexualidade, o sujeito forjado nessas experiências não pode ser tomado como universal, fundador. É à sua própria dissolução que a análise dessas experiências conduz.

É o que se pode chamar, pois, de uma história crítica do pensamento, onde o estatuto de um sujeito e de um objeto devem não ser tomados como dados, mas devem ser remetidos à sua constituição histórica, aos modos de subjetivação e de objetivação e sua relação recíproca, conforme certas regras e jogos de verdade. Recusar, portanto, não apenas qualquer universal antropológico, o homem, o louco, o delinquente, o sujeito de uma sexualidade, mas igualmente a exigência de fazer a análise recuar até o sujeito constituinte, pressuposto e condição últimos de toda análise (Pelbart, 2013, p. 51).

A aposta na morte do homem e no desaparecimento do sujeito enquanto fundamento do conhecimento em contraposição às concepções que, do *cogito* cartesiano à abordagem fenomenológica, assumem a primazia do vivido como origem das significações e do que é possível conhecer, atribuindo ao sujeito universal a função de fundamento de todo saber possível.

Admitida a indissociabilidade entre o saber e o poder, a configuração epistemológica de cada época constitui uma forma de experiência produtora de subjetividades singulares que encontram suas condições de existência nesse jogo articulado entre discursos, estratégias e práticas subjetivantes que encontram em seu núcleo os regimes de verdade e as experiências que se podem produzir através deles. Assim, assumimos o solo epistemológico, seja ele o renascentista, clássico ou moderno, como espaços nos quais as experiências tornam-se possíveis.

O conceito foucaultiano de experiência rompe com a aposta em um sujeito ao qual se atribui o caráter de fundamento e procura substituir o primado da consciência refletida pelo primado do conceito, do sistema ou da estrutura

(Canguilhem, 1967). Retomando, o tema nietzschiano da descontinuidade, do além do homem e o conceito das experiências-limite elaborado por Bataille, nos quais o sujeito sai de si, se decompõe, a experiência assume, enquanto processo de dessubjetivação, uma função estratégica.

Foucault se recusa a desenvolver análises que funcionem simplesmente como instrumentos para o estabelecimento de uma verdade academicamente aceitável. *Histoire de la folie* ou *Les mots et les choses*, apenas para citar dois exemplos, devem ser entendidas como livros-experiência e, portanto, como ficções, como qualquer coisa por meio da qual se produz a si mesmo, se produz algo que não existia antes e cuja existência só será possível a partir de então (Foucault, 2001b).

Assumir o trabalho intelectual como experiência produtora de subjetividades implica compreender que o sujeito universal é o resultado de uma disposição específica do saber-poder que encontrou suas bases em um período histórico específico com os qual rompe a Modernidade. Ruptura que não deve ser entendida, sob nenhum aspecto como uma forma de progresso ou evolução. Sabemos o quanto esse tipo de julgamento é perigoso e não se sustentaria em uma leitura rigorosa dos trabalhos de Foucault. O que nos interessa aqui é assinalar as profundas diferenças que podem ser encontradas entre as formas de objetivação/subjetivação do ser humano em nossa cultura e que resultam em diferentes formas de conceber, problematizar e produzir o sujeito.

A fratura do sujeito e seu fim iminente formam uma temática constante no pensamento foucaultiano, cuja primeira regra de método³ é expressa da seguinte forma:

Contornar tanto quanto se possa, para lhes interrogar em sua constituição histórica, os universais antropológicos (e seguramente também aqueles de um humanismo que fará valer os direitos, os privilégios e a natureza de um ser humano como verdade imediata e atemporal do sujeito) (Foucault, 2006c, p. 237).

A recusa de um sujeito constituinte não significa a sua abolição absoluta. Implica, sim, determinar o que ele é, a que condições está historicamente submetido, qual seu *status*, por meio de quais redes discursivas de saber-poder é

3 Carvalho (2007) destaca que, apesar do fato de que o emprego da palavra *método* nos remete necessariamente à tarefa cartesiana de investigação, as práticas arqueológica e genealógica de Foucault o situam em uma posição diametralmente oposta à Descartes, na medida em que trabalha para desnaturalizar o alcance e eficácia da razão enquanto identidade de um sujeito fundador.

legitimado, assumindo que, uma vez alteradas as condições históricas e epistemológicas, as formas de subjetivação também são alteradas em uma constante imbricação da qual o ser humano é sujeito, objeto e efeito no interior de determinados jogos de verdade.

Os dispositivos e estratégias que atuam nesse processo não são, entretanto, impostos ao sujeito a partir de uma exterioridade, de acordo com relações de causalidade e determinações estruturais estranhas a ele. O campo de constituição do sujeito é um espaço no qual agem simultaneamente dispositivos de objetivação e subjetivação que estão constantemente se transformando por meio de interferências recíprocas e, por consequência, transformando constantemente as possibilidades de experiência.

A metodologia adotada para essas investigações é justificada a partir da elaboração de um caminho que procura fugir tanto à antropologia filosófica quanto a uma história social. Fugir também à tradição de seus professores entre uma história da filosofia e o estruturalismo (Foucault, 2001c). Nesse contexto a leitura de Bataille e Blanchot e de Nietzsche representou um convite ao questionamento da função do sujeito enquanto fundamento:

Inicialmente, um convite à recolocar em questão a categoria do sujeito, sua supremacia, sua função fundadora. Em seguida, a convicção de que uma tal operação não teria nenhum sentido se permanecesse limitada às especulações; recolocar em questão o sujeito significava experimentar algo que tinha como objetivo sua destruição real, sua dissociação, sua explosão, sua transformação em outra coisa (Foucault, 2001c, p. 867).

Nessa perspectiva se constitui a investigação das formas de experiência, um caminho que suscita diversas polêmicas a respeito da filiação filosófica de Foucault. Arquivista, positivista, niilista, pragmático, estruturalista e “cético de cunhagem nominalista” são algumas das vinculações atribuídas por intérpretes diversos. Foucault estava consciente das possibilidades múltiplas de interpretação de seu trabalho e fazia questão de rejeitar qualquer forma de “etiqueta arbitrária” (Carvalho, 2007; Foucault, 2001d).

É nesse processo de produção de subjetividades que a experiência feminina no magistério dever ser pensada. Discursos, estratégias, saberes e poderes em jogo nesse processo histórico de produção de espaços escolares cuja prática profissional é exercida majoritariamente por mulheres, apesar do solo epistemológico ainda ser masculino, é a questão a ser desvelada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da feminização do magistério ser um acontecimento recente na história do mundo ocidental e, mais ainda na educação brasileira, sua compreensão não deve ocorrer a partir de uma análise superficial ou ingênua que se limite a uma descrição das políticas públicas que possibilitaram às mulheres ocupar esse espaço ou números que dela resultem.

A compreensão desse fenômeno, quer seja com Chartier, Bourdieu ou Foucault – o referencial teórico assumido por esse trabalho, deve ter como escopo buscar compreender as estratégias de saber-poder em exercício nesse fenômeno histórico e suas implicações para a formação daquilo que se conhece por subjetividade docente feminina.

Os processos de subjetivação em jogo no processo de feminização do magistério, seus processos de veridicção e governamentalidade não se esgotaram nos séculos XIX ou XX. É preciso, com Foucault, compreender o passado para, a partir daquilo que não somos mais, pensar o presente de forma crítica para então, tentarmos responder à pergunta: que subjetividade docente feminina está em exercício no nosso tempo?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? Em: SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **História da Educação** [Internet]. 2015 Sep;19(47):197–212. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/51341>
Último acesso: 14 out 2024.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Curitiba: Autêntica, 2010.

CANGUILHEM, G. Mort de l’homme ou épuisement du Cogito? **Critique**. Paris, n. 242, p. 599-618, 1967.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault**. 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 4, p. 37–47, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1761>. Último acesso: 14 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro:Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. **Dits et écrits**, 1976-1988, tome II. n. 281. Édition Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001b. p. 860-914.

FOUCAULT, Michel. Préface à l’Histoire de la sexualité. **Dits et écrits**, 1976-1988, tome II. n. 340 Édition Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001c. p.1397-1403.

FOUCAULT, Michel. Structuralisme et poststructuralisme. **Dits et écrits**, 1976-1988, tome II. n. 330. Édition Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 2001d. p.1250-1276.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Meio Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. **Ditos e Escritos** – Vol. III. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 219-242.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso ao Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Leçons sur la volonté de savoir**. Cours au Collège de France (1970-1971) suivi de Le savoir Œdipe. Paris: Gallimard, 2011.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud, Marx. In: **Ditos e escritos II** – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de Pensamento. Tradução de Elisa Monteiro; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p.40-55.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas** [Internet]. 2011. May;19(2):467–74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010> Último acesso: 14 out 2024.

HAN, Béatrice. **L'ontologie manquée de Michel Foucault**. Paris: Jèrôme Millon, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. p. 451-479. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938611/mod_resource/content/1/GuaciraLopes.pdf Último acesso: 14 out 2024.

NIETZCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Tradução Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.

NIETZCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PELBART, Peter Pál. Experiência e sujeito. In: MUCHAIL, Salma T.; FONSECA, Marcio A.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) **O mesmo e o outro** – 50 anos de história da loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. Em: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAGO, Margareth. Foucault e as artes de viver o anarco-feminismo. Em: VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.165-176.

SANTOS, Simeire da Silva; COSTA, Luciana Raimunda da Lana; CUSTÓDIO, Regiane Cristina. As mulheres como educadoras: a feminização do magistério. Em: **Revista eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 25,

janeiro/2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/download/3851/3016/10981> Último acesso: 14 out 2024.

SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. Historicidade acerca do Magistério e a luta feminina pelo direito a formação como professoras no Brasil em meados do século XIX. **Revista Real Conhecer** - v.1, n.7 (2021) - Dezembro (2021) Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19HARU4C7Q1cq32fXTRKJZ8VT_KotMTs_/view Último acesso: 14 out 2024

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.006

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE QUÍMICA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E DESAFIOS NA ERA DIGITAL

Ana Karoline Rocha de Oliveira¹
Allan da Silva Maia²

RESUMO

A Química, ciência fundamental para a compreensão do mundo natural, assume um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, moldando cidadãos conscientes e críticos. Sua evolução histórica, marcada por transformações conceituais, metodológicas e tecnológicas, revela a complexa trajetória da democratização do acesso ao conhecimento químico. Na Era Medieval, a relação entre a Química e a Alquimia era um fascinante mistério e restrita a uma elite intelectual devido à limitada acessibilidade aos conhecimentos. Com o tempo, evoluiu para uma ciência moderna com contribuições significativas para o progresso humano, impulsionando sua inclusão nos currículos educacionais. O processo de democratização do acesso aos conteúdos de Química ao longo da história, é um fenômeno complexo que envolve uma série de fatores interligados, incluindo avanços tecnológicos, mudanças sociais, políticas educacionais e desenvolvimento científico. Sendo as mudanças sociais e avanços tecnológicos, fatores que influenciaram decisivamente na disponibilidade e na acessibilidade de tais conhecimentos. Assim, o objetivo deste trabalho é investigar e analisar a evolução histórica da democratização do acesso aos conteúdos de Química, desde a Idade Média até a Era Digital, com o intuito de compreender como as mudanças tecnológicas e sociais impactaram a disponibilidade e a acessibilidade desses conteúdos ao longo do tempo. Os avanços das tecnologias digitais têm democratizado o acesso aos conteúdos de Química, ofere-

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Aracati, Brasil. E-mail: profa.karolinerocha@gmail.com;

2 Mestre pelo Curso de Ciência e Engenharia de Materiais da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Brasil. E-mail: allanmaia@ifce.edu.br.

cendo recursos online como vídeos educativos, tutoriais interativos e comunidades de aprendizado. Essas ferramentas permitem aprendizado personalizado, colaboração e acesso a uma variedade de alunos, embora diversos desafios de acesso persistam. Diante do exposto, faz-se necessário refletir sobre os desafios e oportunidades apresentados pelas tecnologias digitais, destacando as transformações nas práticas educacionais, processo aprendizagem e estratégias eficazes para promover uma democratização mais efetiva e inclusiva no Ensino de Química.

Palavras-chave: História, Ensino de Química, Recursos tecnológicos, Democratização do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A Educação desempenha uma função fundamental na vida dos indivíduos e na construção da sociedade, sendo um instrumento crucial na promoção da justiça social e exercendo influência direta na cultura e no estilo de vida das pessoas (Branco; Zanatta, 2021). Além disso, Saviani (2011) destaca que a Educação não apenas deve identificar elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que estes se tornem plenamente humanos, mas também deve se dedicar à descoberta das formas mais adequadas de alcançar esse objetivo.

No âmbito do desenvolvimento humano, a Química é uma disciplina que contribui significativamente para esse processo pois é uma disciplina que promove uma compreensão mais ampla e crítica do mundo que nos cerca, capacitando as pessoas a tomarem decisões informadas e participarem na sociedade moderna. Assim, a Química não apenas enriquece nossa compreensão do universo, mas também impulsiona o progresso humano na direção de um futuro mais saudável, sustentável e próspero.

Ao analisar os aspectos históricos da Química, observamos que ela tem suas origens na Alquimia, uma ciência mística que floresceu em diferentes culturas ao longo de milênios. De acordo com Vanin (1994), a Alquimia teve seu desenvolvimento a partir do conhecimento prático existente e foi fortemente influenciada por ideias místicas, buscando explicar de forma racional as transformações da matéria. A busca pela pedra filosofal e pelo elixir da longa vida tornou os alquimistas famosos. No entanto, com o avanço da tecnologia, a Química deixou de ser vista como uma forma de magia e passou a ser reconhecida como uma ciência com importância para o desenvolvimento da sociedade moderna.

Raupp *et al.* (2009) observam que a Química está presente em diversos setores da modernidade, incluindo combustíveis, plásticos, tintas, saúde, alimentos, petroquímica, corantes, adesivos, bebidas, materiais de limpeza, entre outros. A Química se destaca como uma força propulsora que estimula a inovação, melhora a qualidade de vida e viabiliza abordagens mais eficientes e sustentáveis para enfrentar os desafios do século XXI. No entanto, percebe-se que essa ciência, se mal utilizada, pode causar grandes impactos na vida no planeta. Temos como exemplo a extração e manipulação inadequadas de substâncias químicas presentes na natureza, quando orientadas apenas em interesses

políticos e econômicos, sem considerar os efeitos indesejáveis e prejudiciais de seu uso, o que pode gerar consequências adversas.

A Química pode ser descrita como a ciência que estuda a natureza da matéria, suas transformações e a energia envolvida nesses processos (Rodrigues *et al.*, 2019). Por conseguinte, torna-se uma parte intrínseca da vida do estudante, exigindo uma compreensão fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Em consonância, Lima e Moita (2011) argumentam que a Química é uma ciência fortemente associada à vida, sendo responsável pelo aumento da expectativa de vida do homem moderno, reconhecimento este que alcança o meio educacional.

Portanto, podemos afirmar que essa ciência possui uma relevância significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. No entanto, seu ensino nem sempre seguiu os mesmos padrões que observamos hoje, passando por uma evolução conceitual, bem como no uso de recursos e metodologias de ensino. Essas mudanças estão principalmente relacionadas à forma como as informações são produzidas, distribuídas e consumidas na Era Digital.

Na atualidade, podemos observar que o ensino deve ocorrer por meio do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que englobam o conjunto de meios técnicos utilizados para processar informações e facilitar a comunicação, integrando diversos ambientes e pessoas. Isso é alcançado por meio do uso de dispositivos e equipamentos (*hardwares*) como computadores, *smartphones*, *modems*, bem como programas, mídias e aplicativos (*softwares*) (Souza, 2021).

Portanto, o advento das tecnologias e plataformas digitais como *WhatsApp*, *YouTube* e *Instagram*, entre outras, vem contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento em Química. Isso ocorre uma vez que um número maior de pessoas pode ter acesso ao conhecimento científico, além de as informações serem disponibilizadas em tempo real (Camillo *et al.*, 2018).

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel significativo ao tornar os conteúdos de Química mais acessíveis. Esse cenário resulta em um impacto positivo na Educação, ao promover a igualdade de oportunidades educacionais e fomentar o desenvolvimento científico. Os trabalhos de Sousa (2011) e Lima (2011) nos mostram que as TDICs, quando usada efetivamente no ensino de química, podem servir como uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem ativa, experiências

práticas e a construção de conhecimento, permitindo que os alunos se envolvam com conceitos químicos de uma forma mais significativa e envolvente.

Não devemos subestimar o fato de que essa conveniência de acesso também tem propiciado um aumento na disseminação de informações falsas na sociedade, as conhecidas *Fake News*. Embora não seja o foco deste estudo, é relevante destacar a importância da democratização da Educação e do Ensino de Química para os estudantes, visto que isso permite o desenvolvimento de habilidades que capacitam a reflexão sobre as informações às quais têm acesso.

Em tempos passados, a falta de acesso à informação era um desafio significativo devido a várias barreiras, sendo a escassez de material didático uma das mais proeminentes. Antes da Era Digital e da disseminação da *internet*, o acesso a livros, manuais e outros recursos de aprendizado era restrito, especialmente em comunidades menos desenvolvidas ou afastadas dos centros educacionais. Muitas escolas e bibliotecas não dispunham de uma variedade adequada de materiais educacionais, o que limitava severamente as oportunidades de aprendizado.

No contexto do Ensino de Química e do uso da tecnologia como forma de democratizar o acesso aos conhecimentos, Ibiapina e Gonçalves (2023) abordam o emprego de uma dessas plataformas no Ensino de Química, destacando o *Instagram* como uma ferramenta não formal que pode potencializar o aprendizado de Química na Educação Básica. Através de postagens de memes, essa tecnologia torna o conteúdo mais acessível e divertido, quebrando estigmas sobre disciplinas exatas. Além disso, oferece recursos como testes para avaliação dos alunos, possibilitando a coleta de dados e auxiliando os professores na tomada de decisões pedagógicas.

O cenário educacional da Química se encontra em um momento crucial de transformação. A busca por uma democratização mais inclusiva exige uma análise profunda dos desafios e oportunidades que surgem neste processo. Seu processo é reconhecido como complexo e desafiador, mas também extremamente necessário para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Por meio da reflexão crítica e da colaboração coletiva, é possível superar os obstáculos e pavimentar o caminho para um futuro promissor no ensino dessa disciplina. Assim, asseguramos que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo uma sociedade mais inclusiva e preparada para os desafios do século XXI.

Este estudo visa analisar a evolução histórica da democratização do acesso aos conteúdos de Química, desde a Idade Média até a Era Digital, ponderando sobre o impacto das mudanças tecnológicas e sociais na disponibilidade e acessibilidade desses conteúdos ao longo do tempo. Propõe-se identificar desafios e oportunidades que permeiam o ensino da Química nesse processo, destacando transformações nas práticas educacionais e propondo reflexões sobre estratégias para promover uma democratização mais justa e acessível a todos.

METODOLOGIA

A investigação adotou uma abordagem de caráter qualitativo de natureza exploratória. Conforme a definição de Ludke e André (2013), a pesquisa qualitativa busca obter dados descritivos no contexto natural, empregando uma coleta direta e prolongada de informações. Esta metodologia tem como objetivo compreender a situação em análise de forma exploratória, estabelecendo uma proximidade entre o pesquisador e o problema em estudo.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico utilizando publicações relevantes disponíveis em bases de dados acadêmicas, bibliotecas virtuais e legislações pertinentes, além de relatórios técnicos e outras fontes de informação atualizadas para enriquecer a análise e fornecer uma visão abrangente. O processo de pesquisa envolveu várias etapas, incluindo a formulação da problemática, a definição da estratégia de busca e a seleção das fontes pertinentes, a avaliação dos estudos selecionados, a análise crítica de seus conteúdos, a interpretação das informações e a redação do texto final.

A pesquisa foi realizada na base de dados Google Acadêmico e Periódicos Capes empregando termos-chave como História do Ensino de Química, Democratização do Saber e Tecnologias para o Ensino de Química. A escolha dos textos para análise foi baseada em alguns critérios interligados tais como escopo, maturidade e a aceitação pela comunidade de investigadores. Os pesquisadores mais relevantes para nossa análise incluem Filgueiras (1985; 1986; 1990; 2015; 2022), Lopes (1998), Rigue (2017), Rigue e Corrêa (2019; 2023), Nascimento; Farias; Martins (2020), Ayac e Lemos (2021), Santos e Ferreira (2021), e diversos outros.

Cada estudo selecionado foi submetido a uma análise minuciosa. Examinou-se a metodologia, os resultados e as conclusões, buscando identificar pontos fortes e fracos, assegurando a solidez da pesquisa. As informações

coletadas, analisadas e interpretadas foram então transformadas em um texto rico e informativo, com o objetivo de analisar a conjuntura dos fatos relacionados à democratização dos conteúdos de química e realizar uma reflexão sobre os desafios e oportunidades do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Química não é uma ciência surgida na época atual, há muito tempo se estuda a natureza da matéria, suas transformações e a energia envolvida nesses processos (Rodrigues *et al.*, 2019). Hoje, estamos habituados a possuir conhecimentos dessa ciência como parte do nosso cotidiano, sendo aplicada nas grades curriculares do Ensino Básico como um componente das Ciências da Natureza, e temos acesso a livros didáticos, sites e artigos científicos que abordam conteúdos relacionados à Química. A aceitação generalizada dos conteúdos de Química nem sempre foi observada ao longo da história humana. Sua evolução é marcada por uma trajetória extensa, cujos primeiros vestígios remontam à Idade Média, com os Alquimistas, que reuniam o conhecimento da ciência, da arte e da magia em suas práticas de estudo. Na Alquimia, os aspectos filosóficos desempenhavam um papel proeminente, discutindo-se a composição e transformação da matéria a partir de concepções filosóficas.

Alquimia constitui-se como um dos marcos lembrados na história do conhecimento químico, sendo uma forma de compreender a constituição desse saber. Os alquimistas europeus buscavam o elixir da vida eterna e a pedra filosofal (prática de transmutação dos metais em ouro). Dedicavam-se a esses procedimentos, mas agiam de modo hermético e ocultista, uma vez que a sociedade da época era contrária a essas práticas, acreditando tratar-se de bruxaria. Esses alquimistas manipularam diversos metais, como o cobre, o ferro e o ouro, além das vidrarias que foram aperfeiçoadas e, hoje, muitas fazem parte dos laboratórios (Santos, 2011; Lombarde e Kiouranis, 2023).

Apesar da fantasia e da realidade contida nos textos alquímicos, permeados de escritos indecifráveis, aos poucos e clandestinamente, eles se difundiram pela Europa (Santos, 2011). Os alquimistas aprimoraram técnicas de purificação comuns em laboratórios de pesquisa e em indústrias, como a destilação e a sublimação. Além disso, devemos a eles a descoberta do ácido acético, obtido do vinagre, e do ácido clorídrico, produzido pela reação entre o ácido sulfúrico

e o cloreto de sódio, comumente conhecido como sal de cozinha (Vanin, 1994). Portanto, os alquimistas muito contribuíram para o desenvolvimento da Química como ciência.

A Química enquanto ciência ganha destaque durante a Revolução Científica (1543– 1687), quando a filosofia dá lugar à experimentação. Um grande nome neste momento histórico foi Alexandre Koyré (1892-1964), que não nega o papel da experiência na origem da Ciência Moderna, mas considera que a experimentação consiste em uma forma precisa de se interrogar a natureza, que deriva de uma decisão a priori de considerá-la como estrutura geométrica (Koyré, 1982). Ora, essa teorização do conceito de experimentação sustentado por Koyré exclui qualquer influência na Revolução Científica de um dos arautos do renascimento do pensamento químico-experimental, o médico e alquimista suíço Paracelso (Mocellin, 2018). Nesse momento, a química contribuiu para a ampliação do conhecimento acerca dos materiais e sua exploração econômica com a exploração de materiais metálicos, de cerâmicas, de vidros ou de pigmentos (Mocellin, 2018).

Sobre o conhecimento químico e sua disseminação nesse contexto, Maar (2008) aponta que durante o século XVII, esse conhecimento estava principalmente nas universidades. Quanto à forma de ensino, o autor comenta que a evolução da ciência influenciou modelos de ensino, incorporando elementos do mecanicismo racionalista de Descartes e do empirismo de Bacon e Locke. Esses modelos, moldados também por pensadores pedagógicos como Ratke e Comenius, priorizam a apresentação dos fatos antes das teorias explicativas, destacando o entendimento do mundo exterior na formação do indivíduo. Na Química, reflete-se o modelo mecanicista/cartesiano, que não reconhece o “átomo”, mas permite a subdivisão da matéria, aplicando leis mecânicas ao estudo (Maar, 2008).

Observa-se que durante o advento da Revolução Científica foram diversas as descobertas e as contribuições da Química, mas esse conhecimento estava disponível para poucos, uma vez que a Educação ainda não era democratizada. Pouco antes da ocorrência da Revolução Científica, ocorreu o contato europeu com o Brasil em 1500, onde o processo de democratização do conhecimento químico foi ainda mais lento.

Entre os anos de 1500 e 1822, observa-se que o Ensino de Química era restrito a poucos espaços no Brasil, principalmente na formação de médicos, portanto, acessível a uma parcela minoritária da população, majoritariamente

composta por homens de classes altas. Assim, Rigue e Corrêa (2019) apontam que a Química enquanto ciência discreta, *i.e.*, como ciência separada/individualizada, não podia ser visualizada por completo nesse período, pois, nesse contexto, tinha pouca influência na base da formação dos médicos.

Com relação à Educação Básica, nesse período era comandada pelas missões jesuíticas, em especial pelos padres da Companhia de Jesus. Rigue e Corrêa (2019) comentam que estes buscavam moldar, corrigir e padronizar os corpos, buscando retirar a tendência animalésca daqueles indivíduos (os indígenas), sendo que os jesuítas tinham como um de seus objetivos “domesticar” os indígenas e doutriná-los mediante a religião. Portanto, tratava-se de uma Educação de Ordem Religiosa e os professores (padres/sacerdotes) incorporavam a figura superior do professor, provocando a própria renúncia de si. Segundo as lentes de Corrêa (2000), surgiu, nesse contexto, a figura do professor-padre, do formador de almas. A educação ocorria a partir de uma base religiosa e com métodos militares.

Nesse contexto, Filgueiras (2015) observa que havia pouca preocupação com a especificidade do Ensino de Química. No curso de Artes ou Ciências Naturais, ensinavam-se a lógica, a física, a metafísica, a ética e a matemática. O autor ainda aponta que, mesmo que poucas evidências sejam possíveis, “percebe-se que possivelmente algum ensino científico haveria nas instituições jesuítas ou, pelo menos, seria acessível, a quem se interessasse, dispor dos meios necessários ao estudo” (Filgueiras, 2015, p. 52).

As Revoluções Industriais impulsionaram avanços na Química, divididas em quatro etapas, a primeira ocorrida entre 1760 e 1850, centrada na Inglaterra e caracterizada pela produção de bens de consumo, como têxteis, impulsionando a Química, especialmente na produção de corantes de tecidos (Hobsbawm, 1977). No Brasil, em 1759, a expulsão dos Jesuítas por Pombal deu início à formalização das Aulas Régias, promovendo os primeiros passos para o ensino de Química no país (Rigue; Corrêa, 2019).

Até o início dos anos 1800, o progresso científico e tecnológico brasileiro era limitado devido à dependência de Portugal, o que retardou o desenvolvimento científico no país (Rheinboldt, 1953). Durante o reinado de Dom João VI, iniciativas como a criação do Laboratório de Química em 1811 e da Academia Militar em 1811 impulsionaram o ensino de Ciências Naturais no Brasil (Almeida, 2000; Filgueiras, 1990). No entanto, durante o período do príncipe regente Dom Pedro I, houve uma estagnação das discussões científicas, resultando no

que se chama de apagão científico (Rigue; Corrêa, 2019). Dom Pedro II, por sua perspectiva desenvolvimentista, promoveu estímulos ao ensino de Química no Brasil, culminando na criação do Colégio Dom Pedro II em 1837 (Rigue; Corrêa, 2019).

Embora essas iniciativas tenham expandido o acesso ao conhecimento, ele ainda estava restrito à elite, sem uma preocupação efetiva com a democratização do ensino (Rigue; Corrêa, 2019). Durante o século XVIII, o estudo das ciências era considerado essencial, mas o ensino de Química estava muitas vezes relacionado à memorização de leis, representando uma barreira para sua democratização (Lopes, 1998).

A segunda etapa da Revolução Industrial, entre os anos de 1850 e 1900, teve como características principais a de ter se expandido pela Europa (França, Bélgica, Alemanha, Itália e Rússia), Estados Unidos da América, algumas regiões da América Latina, da Ásia (Japão) e África. Também, na segunda fase da Revolução Industrial se distingue o uso da energia hidroelétrica e de derivados fósseis (petróleo), a diminuição das distâncias entre os pontos comerciais em decorrência da invenção da locomotiva e do barco a vapor (Hobsbawm, 1977). Também podemos citar o desenvolvimento da indústria química com produção de produtos químicos em larga escala, síntese de compostos orgânicos, o crescimento da química analítica e desenvolvimento das teorias atômicas. Um período de grande relevância para o desenvolvimento da Química, e suas contribuições para a sociedade, que estabeleceram as bases para muitos dos desenvolvimentos que moldaram a disciplina nos séculos seguintes.

Em 1890, ocorreu a Reforma Benjamin Constant, que não contava com orientações sobre o que deveria ser ensinado no Ensino Primário, Secundário e Superior. Nesse contexto, os conceitos de Química Geral, enquanto conhecimento individualizado, foram inseridos no 5º ano do Ensino Secundário, juntamente com os conteúdos de Física Geral. Assim, observa-se que o Ensino de Química começou a se distanciar das demais ciências naturais (Rigue, 2017; Rigue; Corrêa, 2023). Observamos que, no período de 1500 até 1900, o Ensino de Química se desenvolveu lentamente no Brasil, mas esses avanços foram de grande relevância para que, na atualidade, essa ciência se tornasse mais acessível aos estudantes e ao restante da sociedade.

A terceira etapa da Revolução Industrial, ocorrida entre 1900 e 1980, foi marcada pela formação de multinacionais, automação do processo produtivo e avanços na indústria química (Hobsbawm, 1977). No Brasil, os primeiros cursos

de química surgiram no início da década de 1910, impulsionados pelo contexto mundial da Primeira Guerra Mundial, que estimulou o desenvolvimento da indústria química e a necessidade do ensino da disciplina para o progresso da sociedade (Almeida, 2011; Krasilchik, 1987; Filgueiras, 2015; Rigue; Corrêa, 2019).

Universidades e instituições de pesquisa receberam incentivos para expandir seus programas acadêmicos e laboratórios, visando desenvolver recursos humanos e conhecimentos técnicos necessários para impulsionar a indústria química nacional (Filgueiras, 2022). O Brasil também viu a criação de sociedades e revistas dedicadas à química, como a Sociedade Brasileira de Química e a Revista Brasileira de Química, refletindo avanços na democratização do ensino e pesquisa em química (Filgueiras, 2022).

Durante a Ditadura Militar (1964-1984), a Educação no Brasil foi influenciada pelos Estados Unidos, priorizando a formação técnica e o ensino tecnicista, o que levou à instituição da presença da química no currículo mínimo (Rigue, 2017). A fundação da Sociedade Brasileira de Química em 1977 e o lançamento da revista “Química Nova” em 1978 refletiram o aumento do interesse e da discussão sobre a educação em química no país (Oliveira, 2017). Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação foi garantida como um direito de todos e dever do Estado, promovendo ainda mais a democratização do acesso ao ensino de química (Brasil, 1988).

A quarta etapa da Revolução Industrial refere-se às transformações ocorridas após 1980, identificadas mediante o uso intensivo da informática que promove o aceleração e intensificação da produção e da circulação de mercadorias (Hobsbawm, 1977). Sem contar com o advento da tecnologia, do acesso à Internet e anos depois aos smartphones, que possibilitaram a democratização do conhecimento Químico, por meio das redes sociais, por exemplo. Nesse período também ocorreu uma crescente reflexão curricular e didáticas inspiradas no enfoque CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade e posteriormente, devido a importância que a dimensão socioambiental vinha conquistando, CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. As perspectivas CTS e CTSA, quando transpostas para o contexto da educação escolar, apresentam, em termos curriculares, grande potencial positivo e propositivo. Sendo compreendidos como produtos socialmente construídos, carregados, portanto, de interesses, valores e visões de mundo (Leal, 2009).

A década de 1990 marca um avanço significativo para a democratização do Ensino de Química. A promulgação da Lei nº 9.394, em 1996, estabeleceu a necessidade de um currículo nacional comum, incluindo a Química. Surgiram então as propostas orientadoras como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 (Brasil, 1996). Em 2002, foram criadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2002), seguidas pelas promulgações da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 (Brasil, 2018). Esses documentos têm como objetivo orientar o Ensino de Química, priorizando a diversificação do processo de ensino e aprendizagem, sendo a BNCC obrigatória para escolas públicas e privadas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foram estabelecidos mecanismos de financiamento da Educação (Adams; Moradillo, 2022). Oliveira (1997) destaca a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Esse fundo foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007, que distribuiu R\$ 156,3 bilhões para a rede pública em 2019, destinados a diversos fins educacionais (Adams *et al.*, 2022).

Apointa-se que a ampliação no financiamento da Educação se mostra como uma forma de promover a democratização do conhecimento, mas é preciso destacar a necessidade de que este seja ampliado principalmente para melhorar os aspectos de infraestrutura das escolas públicas brasileiras, garantindo a todas o acesso à Internet e a outros recursos tecnológicos que facilitem o acesso ao conhecimento científico amplamente difundido na atualidade mediante os recursos de TDICs e que precisam fazer parte da realidade educacional brasileira. Isso garante aos estudantes acesso a laboratórios virtuais, aplicativos voltados para o Ensino de Química, sites de pesquisa, entre outros recursos que facilitem o acesso ao conhecimento.

A criação do fundo de investimento representa avanços para a Educação, como a implementação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que visa distribuir materiais educativos, incluindo livros didáticos de Química, para estudantes e professores das escolas públicas. Isso garantiu acesso

aos livros didáticos, mas também impulsionou o mercado editorial. Em 2021, foram investidos aproximadamente R\$1,9 bilhão no PNLD (Adams; Moradillo, 2022).

A efetivação do PNLD, a partir da ampliação do financiamento da Educação, é de fundamental importância para a superação de barreiras históricas de acesso ao conhecimento científico, visto que, nesse momento histórico, o livro didático era a principal fonte de pesquisa e de conhecimento dos estudantes. Portanto, aponta-se o PNLD como uma das ações atuais em vista de promover a democratização do conhecimento químico. Na década de 1990, também marca o início da Era Digital e a influência das tecnologias no Ensino de Química, assim como no acesso às informações, que se efetivaram nos anos 2000, promovendo uma maior democratização da Química. É interessante apontar que a área de pesquisa em Ensino de Química no Brasil surge nesse cenário e se consolida na década de 2000 (Adams; Moradillo, 2022), e a pesquisa contribui com o processo de democratização do acesso ao conhecimento.

Na sociedade atual, percebe-se cada vez mais que a tecnologia é uma ferramenta presente no cotidiano, devido principalmente ao desenvolvimento de conhecimentos nas áreas de informação e comunicação que proporcionam novas formas de relações interpessoais, de trabalho, execução de tarefas e de resolução de problemas dentro do contexto social (Nascimento *et al.*, 2020). A acessibilidade ao conhecimento é de tanta relevância que os documentos orientadores da Educação, como a BNCC, apontam a necessidade do uso das TDICs na promoção da democratização do conhecimento. Cita-se uma das competências do documento que visa a promoção do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir das TDICs:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Observa-se que o documento aponta a necessidade de inclusão das TDICs na prática pedagógica de forma que estas contribuam com o desenvolvimento crítico e conceitual dos estudantes. Isto ocorre porque esses recursos promovem a mediação do conhecimento, além da motivação dos estudantes, e possibilitam acesso às mais diversas atualizações sobre o desenvolvimento da

Química e suas contribuições para a humanidade, sejam elas positivas ou não. Um exemplo atual que demonstra a necessidade do uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem foi a pandemia da Covid-19, que ocorreu entre os anos de 2020 e 2021, quando o ensino passou a ocorrer de forma remota. Esse contexto demonstrou que essas ferramentas são aliadas do processo de ensino e aprendizagem de Química.

Os autores Ayac e Lemos (2021) e Santos e Ferreira (2021) discutem que o universo midiático (redes sociais, plataformas de vídeos, músicas, séries, educacionais) tem potencial para ser aliado na prática do Ensino de Química e como podem fornecer metodologias ativas para a aprendizagem, principalmente no ensino remoto. Ressaltaram a importância de meios que forneçam aos alunos metodologias que interliguem a Educação e a tecnologia, tornando o ensino mais próximo da realidade do aluno, através da capacitação de professores que poderão desenvolver o conteúdo e a prática de modo que possibilite ao aluno sentir a Química presente em seu cotidiano.

Brito *et al.* (2021) e Barbosa (2021) mostram que é possível realizar a prática de experimentos sem utilizar instrumentos elaborados, utilizando materiais alternativos, de fácil manipulação, a fim de desenvolver habilidades como manuseio, construção de hipóteses, observação e análise de fenômenos, proporcionando o desenvolvimento científico mediante a articulação teórica e prática, tendo as TDICs como ferramentas de mediação. Estes são alguns dos exemplos que demonstram que a tecnologia promove a democratização do conhecimento, levando ainda os estudantes a serem ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo no atual contexto, em que a tecnologia é uma realidade para a maioria da sociedade, principalmente para os jovens, existem desafios contemporâneos na democratização do conhecimento. Embora o acesso aos conteúdos de Química esteja avançado nos dias atuais por meio das mídias digitais, é importante ressaltar que essa acessibilidade muitas vezes está disponível apenas para as pessoas que têm acesso às tecnologias e para profissionais que possuem formação continuada e familiaridade com essas ferramentas.

As tecnologias digitais de informação têm impactado profundamente o ensino de química, oferecendo uma gama de recursos e ferramentas que enriquecem a experiência de aprendizagem. O acesso a vídeos, simulações, aplicativos interativos e bancos de dados online proporciona aos alunos uma abordagem mais dinâmica e envolvente para explorar os conceitos químicos

(Hanus; Fox, 2015; Khan; Shahzad, 2021). Além disso, a interatividade dessas ferramentas promove um maior engajamento dos alunos, incentivando a participação ativa e a compreensão mais profunda dos tópicos abordados.

No entanto, é importante reconhecer os desafios e limitações associados ao uso dessas tecnologias no ensino de química. Um dos principais desafios é a desigualdade de acesso, com alunos de comunidades carentes ou áreas rurais enfrentando dificuldades para obter acesso adequado à internet e às tecnologias digitais (Mackey; Jacobson, 2019). Além disso, a confiabilidade e qualidade dos recursos digitais podem variar amplamente, exigindo que os educadores e alunos desenvolvam habilidades críticas para avaliar a precisão e relevância das informações encontradas online (Warschauer, 2019).

Outro desafio é o equilíbrio entre o uso de tecnologia e outras formas de aprendizado, como experimentos práticos e interações face a face. O uso excessivo de tecnologia pode levar à dependência e reduzir a capacidade dos alunos de resolver problemas de forma independente ou pensar criticamente (Calik; Asiksoy, 2020). Portanto, é essencial encontrar maneiras de integrar efetivamente as tecnologias digitais ao currículo de química, garantindo que complementem e enriqueçam a experiência de aprendizagem de maneira equilibrada e eficaz.

Oliveira (2018) também expõe diversas questões que inviabilizam a inserção da tecnologia nas escolas, como a falta de recursos e investimento, a indisponibilidade de sinal de internet em alguns locais, a capacitação insuficiente dos profissionais e trabalhadores da educação para operar os equipamentos e dispositivos. Portanto, essas são hoje as barreiras a serem enfrentadas para a promoção da democratização do acesso ao conhecimento. Acredita-se que elas precisam urgentemente ser superadas a partir de políticas públicas de financiamento voltadas para a efetivação do acesso aos recursos tecnológicos aos estudantes e professores, pois assim estes passam a utilizá-los na busca pelo acesso ao conhecimento químico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a evolução histórica da democratização do acesso aos conteúdos de Química, desde a Idade Média até a Era Digital, tecendo um panorama histórico entrelaçado com as transformações tecnológicas e sociais. Identificamos os desafios e oportunidades nesse processo, destacando transfor-

mações nas práticas educacionais e propondo reflexões sobre estratégias para promover uma democratização mais inclusiva no Ensino de Química atual.

Observou-se que esse processo está relacionado ao desenvolvimento da Educação como um direito, influenciado por contextos políticos, econômicos e sociais, além da evolução conceitual da própria ciência. Desde a elitização até se tornar um direito legal, a democratização do acesso à Química evoluiu ao longo dos séculos.

Salienta-se a necessidade de diversificar as práticas pedagógicas, incluindo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que se tornaram mais essenciais durante a pandemia da COVID-19, demonstrando a importância da formação de professores e do financiamento educacional.

Embora as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) apresentem um enorme potencial para democratizar o acesso ao conhecimento e impulsionar a aprendizagem de Química, sua implementação eficaz no ensino enfrenta diversos desafios que precisam ser cuidadosamente considerados e superados. Desafios como: o acesso desigual a internet, limitando as oportunidades de aprendizagem para aqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica; falta de infraestruturas adequadas para suportar o uso das TDICs no ensino, como internet de qualidade, laboratórios de informática, softwares educativos e até mesmo computadores; falta de formação específica para utilizar as TDICs de forma eficaz no ensino; mudanças na cultura escolar, com foco em metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e autonomia dos alunos; necessidade investir na criação de materiais didáticos interativos, simulações, jogos educativos e outros recursos que explorem o potencial das TDICs para promover a aprendizagem significativa e sua integração aos currículos.

A superação desses desafios demanda uma abordagem colaborativa que envolve a participação ativa de governos, instituições educacionais, empresas de tecnologia, educadores e famílias. Por meio da implementação de políticas públicas pertinentes, investimentos na melhoria da infraestrutura educacional, capacitação docente, produção de conteúdos educacionais de qualidade e sensibilização da comunidade escolar acerca do potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), almejamos construir um futuro em que o ensino de Química seja mais inclusivo, acessível e eficiente para todos os discentes.

O aumento do financiamento da Educação e a disponibilidade de recursos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contribuíram para a

melhoria da qualidade da educação. No entanto, destaca-se a necessidade contínua de políticas públicas mais eficazes e financiamento adequado para melhorar a infraestrutura das escolas públicas e garantir o acesso equitativo ao conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W.; MORADILLO, E. F. de. Formação De Professores De Química Na Perspectiva Histórico-Social e a BNCC/BNFP: Resistir Ou Perecer? In: 2º Simpósio de Ensino em Ciências e Matemática do Nordeste. **Anais...** Fortaleza(CE) UFC, 2022. Disponível em: <<http://www.even3.com.br/anais/2secmat>>. Acesso em: 20, jan. 2024.

ADAMS, F. W.; SIQUEIRA, R. M.; MORADILLO, E. F. de. Base Nacional Comum Curricular na Formação Inicial de Professores de Química: o que pensam os licenciandos. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–26, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20410>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ALMEIDA, J. R. P. de. Instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: **EDUC**, 2000. ALMEIDA, M. R.; PINTO, A. C. Uma breve história da química brasileira. **Ciência e Cultura**, v. 1, pág. 41-44, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 de mar. 2024.

AYAC, A. A. S.; LEMOS, I. N. O ensino a distância de Química em uma realidade pandêmica: as mídias digitais e suas contribuições. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 4130–4141, 2021. Disponível em: <https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1869>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BARBOSA, A. Experimentos com materiais alternativos aplicados ao ensino remoto de química. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 6, p. 479-494, 2021.

BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021.

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

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bnccproposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRITO, R. da C; CZOLPINSKI, A. de L; VAZ, A.; RAUPP, D T. Reações Químicas Na Cozinha: O Uso Do Google Sala De Aula Na Realização De Experimentos Investigativos Fundamentados Na Técnica Predizer-Observar-Explicar. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. e098, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n3.e098.id1273. Disponível em: <<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/309>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CALIK, M.; ASIKSOY, G. Investigating the effects of digital storytelling on critical thinking, learning motivation, and academic achievement in science education. **Journal of Science Education and Technology**, v.6, n. 29, p. 831-845, 2020.

CAMILLO, C.; SEVERO, J.; MEDEIROS, L. Análise da Tendência do uso das TDICs no Brasil. In: 7º Fórum Internacional Ecoinnovar, **Anais...** Santa Maria, 2018. Disponível em: <<https://ecoinovar.submissao.com.br/7ecoinovar/anais/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: Pey, M. O. (Org.). Esboço para uma história da escola no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: **Achiamé**, v.1, p. 51-84, 2000.

FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Ciência no Brasil. **Revista Química Nova**, v. 13, n. 3, p. 222-229, 1990.

FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Química no Brasil. São Paulo: **Unicamp**, 2015.

FILGUEIRAS, C. A. L. A ideia de nacionalidade e o desenvolvimento da química no Brasil: um longo percurso de dois séculos da ciência no país. **Revista Ciência e Cultura**, v.74, n.3, p.1-26, 2022. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252022000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 de mar. 2024.

Hanus, M. D.; Fox, J. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. **Computers & Education**, 80, 152-161, 2015.

HOBBSAWM, E. J. A era das revoluções: 1789 - 1848. São Paulo: **Paz e Terra**, 1977.

IBIAPINA, V. F.; GONÇALVES, M. **Instagram**: Uma Proposta Digital Para O Ensino De Química E Divulgação Científica. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 01– 25, 2023. DOI: 10.12957/redoc.2023.66274. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66274>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

KHAN, M. A.; SHAHZAD, M. The impact of digital technology on academic achievement and motivation: A meta-analytic review. **Educational Research Review**, 36, 100402, 2021.

KOYRÉ, A. "Galileu e Platão". In, Estudos de história do pensamento científico. Rio de Janeiro/Brasília: **Forense-Universitária/Editora Universidade de Brasília**, p. 152-180, 1982 [1943].

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: **Edusp**, 1987.

LEAL, M. C. **Didática Química**: Fundamentos e Práticas para o Ensino Médio. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

LIMA, E. R. P. O.; MOITA, F. M. G. S. C. A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. Campina Grande: **EDUEPB**, 2011, p. 279. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/06>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LOMBARDE, W.; KIOURANIS, N. M. M. Alquimia E Ensino: Reflexões De Trabalhos Que Utilizaram A Alquimia Em Sala De Aula. **E-Mosaicos**, [S. l.], v. 12, n. 30, p. e-55424, 2023. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/55424>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

LOPES, A. R. C. A disciplina Química: currículo, epistemologia e história.

Episteme, v.3, n. 5, p. 119-142, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas.

EPU, 2013.

MAAR, J. H. História da Química. 2ª ed. Ed. Florianópolis: **Conceito Editorial**, 2008.

MACKEY, T. P.; JACOBSON, T. E. Teaching critical evaluation skills for World Wide Web resources. **Computers & Education**, 33(1), 1-10, 2019.

MOCELLIN, R. C. Química e Modernidade. **Open Journal Systems**, 2018.

NASCIMENTO, V. F.; FARIAS, I. M. S.; MARTINS, A. S. Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola: apontamentos sobre uma experiência de formação.

Educação & Tecnologia, v. 10, n. 2, p. 207-224, 2020. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/462/878>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

OLIVEIRA, J. L. de. Ensinar e aprender com as tecnologias digitais em rede: possibilidades, desafios e tensões. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 2, n. 2, p. 161-184, jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/redoc.2018.33476>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OLIVEIRA, L. S. Universidade Estadual Paulista Faculdade De Ciências Passado, Presente E Futuro Do Ensino De Química No Brasil: Um Ensaio Acadêmico. Bauru: 2017.

OLIVEIRA, R. T. C. A LDB e o contexto nacional: **o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996**. 1997. 370f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1584935>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RAUPP, D.; SERRANO, A.; MOREIRA, M. A. Desenvolvendo Habilidades Visuoespaciais: Uso De Software De Construção De Modelos Moleculares No Ensino De Isomeria Geométrica Em Química. **Experiências em Estudo de Ciências**, v.4, nº 1, p.65-78, 2009.

RHEINBOLDT, H. Química no Brasil. In: AZEVEDO, F. (Org). As Ciências no Brasil. São Paulo: **Melhoramentos**, v.2, p. 9-89, 1953.

RIGUE, F. M. Uma Genealogia do Ensino de Química no Brasil. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RIGUE, F. M.; CORRÊA, G. C. A Primeira República e o Ensino de Química no Brasil. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e 023001, 2023. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1351>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RIGUE, F. M.; CORRÊA, G. C. As Forças Do Brasil Colonial E Imperial Que Contribuíram Para A Emergência Do Ensino De Química Na Escola Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 167–187, 2019. Disponível em: <<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11103>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RODRIGUES, R. P.; ADAMS, F. W.; FELICIO, C. M.; SILVA, M. C.; SANTOS, J. S. B. dos.; CARDOSO, A. T.; GOULARD, S. M. Produção de Glossário em Libras para Equipamentos de Laboratório: opção para Experimentação Química e Inclusão. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, nº.3, 2019. Disponível em: <<https://if.ufmt.br/eenci/?go=artigos&idEdicao=68>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SANTOS, J. R. dos; FERREIRA, M. E. A report of teaching chemistry in the context of the pandemic of COVID-19 in the public network of São Paulo: **The challenge of virtual classes in Basic Education. Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e8710212267, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12267>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SANTOS, O. T. L. Transmutação alquímica na obra de Roger Bacon. **Monografia apresentada ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília**, 2011.

SAVIANI, D. Disciplina: Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais. Texto de apoio para o encontro do dia 30 de novembro de 2011. Tema: **Educação e transformação social na escola e nos movimentos populares**. MIMEO, 2011.

SOUSA, RP., MIOTA, FMCS., and CARVALHO, ABG., orgs. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <<https://>

books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-06.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SOUZA, J. C. G. Integração das TDICs na Educação: Espaços Digitais. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 2, p. 74-88, 2021.

VANIN, J. A. Alquimistas e químicos: o passado, o presente e o futuro. São Paulo: **Moderna**, 1994.

WARSCHAUER, M. Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. **MIT Press**, 2019.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.007

PDDE E SUA IMPORTÂNCIA PARA O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ MARIA BANDEIRA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CAAPORÃ-PB

Luciana Silva dos Santos¹

RESUMO

O artigo trata-se de um estudo de caso na Escola Municipal José Maria Bandeira localizada na zona rural do Sítio Capim de Cheiro em Caaporã/PB referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O artigo discorre sobre a importância do PDDE, criado em 1995, com finalidade de prestar assistência financeira, de caráter suplementar, atendendo às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e também às escolas privadas de educação especial, e são mantidas por entidades sem fins lucrativos, a UEx. Diante disso a pesquisa corrobora para o estudo e pesquisa em educação básica, trazendo contribuições de autores que apoiam o tema tais como: Brasil, Adrião, Peroni e Bomeny, dentre outros. A metodologia de pesquisa também foi elaborada com pesquisas e leituras bibliográficas, coletas de dados, com aplicação de questionários estruturados direcionado a gestora e supervisora da escola. Por fim, ao analisar a relevância do recurso do PDDE, para escola de pesquisa, fica evidenciado as mudanças e melhorias do âmbito físico e pedagógico da escola, e isso só foi possível pela parceria e participação da UEx, com processos democráticos no ambiente escolar em favor a oferta de uma educação de qualidade. Dado exposto, o PDDE para Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Bandeira na zona rural de Capim de

1 Graduada em Pedagogia pela UNIESP- Centro Universitário; Pós-graduada do curso de Neuropsicopedagogia Intitucional e Clínica pela UNIESP- Centro Universitário; Mestranda em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, E-mail: luciannasilva101@gmail.com

Cheiro em Caaporã/PB, é de suma importância para seu funcionamento da escola como todo.

Palavras-chave: PDDE. UEx. Escola. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo de pesquisa tem como objetivo discutir a importância do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para o funcionamento de uma escola de rede municipal: Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Bandeira, situada na zona rural do Sítio Capim de Cheiro no município de Caaporã na Paraíba, levando em considerações que o programa garante melhorias na escola desde reparos, melhorias na infra-estrutura e recursos pedagógicos.

A pesquisa inicia-se com uma introdução, dando continuidade com o referencial teórico, com um breve histórico político e histórico das formas a qual foi tentada solucionar o financiamento da educação no Brasil, até culminar no PDDE, na sessão “

“Recursos a qual o PDDE é destinado”, discorre acerca de como é utilizado o PDDE básico capital e custeio, na sessão três “Como acontecem os repasses do recurso”, trazem subsídios que explicam teoricamente como se é feito os repasses financeiros do recurso em conformidade com as políticas públicas e resolução, na sessão quatro “PDDE e Ações Integradas como garantia ao acesso a uma educação de qualidade”, dispõe da importância em ter esses programas para a educação básica dando ênfase à melhoria da qualidade de ensino nas escolas de áreas rurais.

A metodologia utilizada foi por meio de leituras bibliográficas acadêmicas, artigo, leituras de livros, e coletas de dados (estudo de caso), com objetivo de colher dados e informações referente ao tema em discurso.

A pesquisa também é de caráter qualitativo por meio de questionário permitindo aproximações com objeto de pesquisa para conhecer a realidade frente as respostas de pesquisas. Na pesquisa destacam-se alguns teóricos que comungam com as mesmas linhas de raciocínio da pesquisa como: Brasil, Adrião, Peroni e Bomeny.

2 CONTEXTO POLÍTICO E HISTÓRICO DO PDDE

Ao longo dos anos a educação brasileira tem passado por vários contextos históricos, desde a escola gratuita para todos com direito ao acesso e a permanência até os dias mais recentes no cenário da Pandemia COVID-19. Nesse percurso nem sempre foi possível atender as demandas educacionais ao longo

dos anos em cada contexto político, histórico, social e econômico, assim foram surgindo várias formas de tentar financiar a educação.

Um marco histórico na educação brasileira foi na Constituição de 1934, sob a forte influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, a qual Fernando de Azevedo foi o grande pioneiro. Nesta feita acabou normalizando a primeira vinculação de percentuais mínimos da receita resultante de impostos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, para o programa de suporte Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), que mais tarde em 1946 a Constituição Brasileira reafirmou essas aplicações em prol da educação, não parando por conta da Constituição de 1967, com a contribuição social do salário-educação, posteriormente com um dos grandes marcos com a Constituição Federal de 1988, que além de assegurar a vinculação dos recursos para à educação preconiza a garantia da universalização da oferta do ensino básico, inclusive a valorização dos professores.

Nos anos 90 foram surgindo outras propostas com um contexto de reformas estruturais, políticas e educacionais, favorecendo o estabelecimento de novas formas de distribuir os recursos que eram voltados para a educação no país, desta vez de maneira igualitária para os estados e municípios da Federação, visando a atender às demandas educacionais. Parece até que esse percurso não iria chegar ao fim surgindo novas configurações na educação brasileira, e o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDEF), por meio da Resolução de nº. 12, de 10 de maio de 1995 (BRASIL, 1995).

Essas alterações não ocorrem apenas na política educacional. Visto que são observadas nas políticas sociais de uma maneira geral e resultam das estratégias adotadas pelos setores hegemônicos como resposta à crise do capitalismo. [...] destaca-se neste trabalho o processo de configuração do terceiro setor na gestão da escola pública brasileira, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE (ADRIÃO; PERONI, 2005, pp. 137-138).

O PDDE foi criado em 1995, e é um recurso que presta assistência de cunho financeiro às escolas públicas para melhorias e funcionamento da escola em todos aspectos.

Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suple-

mentar, a escolas públicas, e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, e a polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸ que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (BRASIL, 2013).

Na conjuntura dos marcos dos anos 90 até foram 1996 destinados a desenvolver ações que fossem voltadas para atendimento as necessidades básicas educacionais foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regida pela Lei nº 9.424/1996, que é um fundo de natureza contábil, formado por um conjunto de impostos e transferências constitucionais, para a educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, através da garantia e mais investimentos no processo de ensino fundamental e na valorização do Magistério (BOMENY, 1999).

Assim a lei foi implantada no Brasil em 1º de janeiro de 1998, o FUNDEF estabeleceu medidas para o repasse automático de recursos financeiros, tendo como base norteadora o número de alunos matriculados e registrados no Censo Escolar e o Programa Dinheiro na Escola (PDDE), trazendo contribuições em seu repasse com o financiamento da educação pública brasileira.

Para adesão do PDDE, é necessário estar no Censo Escolar e cadastrar a escola no sistema do PDDE informando ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os recursos que deseja receber conforme os percentuais, e precisa-se de uma Unidade Executora (UEX), para administração democrática dos recursos financeiros.

Em entrevista através de questionário a gestora escolar relata que a escola Municipal José Maria Bandeira atualmente dispõe do PDDE Básico e PDDE Qualidade. O PDDE é administrado baseando-se em princípios democráticos, e isso se dá por meio da participação ativa da comunidade escolar, em especial o Conselho Escolar da Escola, chamado de Unidade Executora (UEX), que é responsável por liberar sobre a aplicação dos recursos do programa.

Conforme a gestora essa abordagem democrática permite que as decisões sejam tomadas de forma participativa, levando em consideração as necessidades e prioridades da escola e da comunidade.

3 RECURSOS A QUAL O PDDE É DESTINADO

O objetivo central do PDDE é de garantir melhorias na infraestrutura física e pedagógica da escolar bem como a sua autonomia e autogestão de forma democrática para o pleno exercício da cidadania com a participação da comunidade local e equipe escolar no controle e fiscalização nos repasses dos recursos do Programa.

Vale ressaltar que antes da criação do PDDE, as escolas públicas do país não possuíam recursos financeiros próprios para financiar a educação, e era um fator no qual prejudicava o funcionamento e o seu desenvolvimento como todo (estrutura, pedagógica, física etc.).

A partir de 2009 foi que os recursos do FNDE passaram a ser destinados a toda a educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio. De acordo com a resolução n.º 10 de abril de 2013, os recursos do PDDE são destinados à:

- material permanente e de consumo;
- realização de pequenos reparos;
- adequações e serviços necessários de manutenção à escola;
- conservação e melhoria da estrutura física;
- avaliação da aprendizagem;
- implementação do projeto pedagógico
- desenvolvimento de atividades educacionais.

Diante disso a gestora e supervisora afirmaram que as compras destinadas ao custeio e capital, são definidos o que é prioridade de acordo com os valores em cada categoria econômica, assim garantido que sejam utilizados de forma transparente e conforme as necessidades da escola.

Quanto as compras da escola com recursos do PDDE, é conforme o seguimento das normativas da Resolução vigente nº 15 de 16 de setembro de 2021, partindo da pesquisa de preço até a efetivação da compra. As mesmas

demonstram propriedade no que se refere a ações do programa e o valor que são destinadas para cada categoria.

Nesse sentido de acordo com a resolução, os recursos do programa não podem ser utilizados para:

- I – implementação de outras ações que estejam sendo objeto de financiamento por outros programas executados pelo FNDE, exceto aquelas executadas sob a égide das normas do PDDE;
- II - gastos com pessoal;
- III - pagamento, a qualquer título, a: a) agente público da ativa por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados; e b) empresas privadas que tenham em seu quadro societário servidor público da ativa, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados;
- IV - cobertura de despesas com tarifas bancárias; e
- V - dispêndios com tributos federais, distritais, estaduais e municipais quando não incidentes sobre os bens adquiridos ou produzidos ou sobre os serviços contratados para a consecução dos objetivos do programa. (BRASIL, 2013, s/p).

Assim os valores liberados do programa podem ser utilizados para (custeio), materiais pedagógicos, consumo necessário a manutenção e funcionamento da escola, como: produtos de limpeza e higiene, contratação de serviços para fazer reparos na infraestrutura em estrutura física, elétrica, hidráulica, serviços de jardinagem, entre outros e para (capital), material de uso permanente como impressoras, computadores, eletroeletrônicos, eletrodomésticos e mobiliários.

Os recursos recebidos e destinados para a categoria custeio são aqueles destinados à aquisição de bens e materiais de consumo e à contratação de serviços para a realização de atividades de manutenção, necessários ao funcionamento da escola. Os recursos da categoria capital são aqueles destinados a cobrir despesas com a aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas e podem resultar em reposição ou em elevação patrimonial (BRASIL, 2003, p.14)

O PDDE possibilita à comunidade escolar a autonomia em investir com os recursos recebidos para realização de melhorias no ambiente escolar da educação pública, proporcionando aos alunos melhorias na qualidade do ensino.

4 COMO ACONTECEM OS REPASSES DO RECURSO

Como antes da criação do PDDE os recursos federais para poderem chegar às escolas, era necessário estabelecer convênios com os municípios e estados, para a facilitação do processo de realização de compras e contrato de serviços o que prejudicava o atendimento às necessidades prioritárias e imediatas das escolas tirando sua autonomia.

Com o programa do PDDE, os recursos financeiros passaram a ser transferidos diretamente para as escolas, por meio da Entidade Executora (EEx), sem a necessidade de convênio ou contrato com municípios ou estados.

Conforme (Brasil, 2013, s/p):

I - Entidade Executora (EEx) - prefeituras municipais e secretarias distritais e estaduais responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento, execução e prestação de contas dos recursos do programa, destinados às escolas de suas redes de ensino que não possuem UEx, bem como pelo recebimento, análise e emissão de parecer das prestações de contas das UEx, representativas de suas escolas ou dos polos presenciais da UAB a ela vinculados;

II - Unidade Executora Própria (UEx) - entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas e dos polos presenciais da UAB, integrada por membros da comunidade escolar, comumente denominada de caixa escolar, conselho escolar, colegiado escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras entidades, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas e polos, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos; e (3º capítulo).

III - Entidade Mantenedora (EM) - entidade privada sem fins lucrativos, qualificada como beneficente de assistência social, ou de atendimento direto e gratuito ao público, representativa das escolas privadas de educação especial, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos.

Portanto para que a escola receba esse recurso é preciso que mais de 50 alunos estejam devidamente matriculados e construam obrigatoriamente sua Unidade Executora (UEx), já as escolas com menos de 50 alunos como por exemplo escolas quilombolas, de zona rural e indígenas também é permitida adesão do recurso, e sua constituição, deu-se em 1997:

O agora Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) passou também a incorporar escolas de ensino fundamental que atendessem alunos com necessidades educacionais especiais e comunidades indígenas. Em 2003, foi novamente atualizado pela Resolução n. 3 de 27/02/03, do FNDE, com base na Medida Provisória n. 2.178-36, de 24/08/2001. Desde 1997, o Programa exige, como condição para o recebimento dos recursos diretamente pelas escolas, a existência de Unidades Executoras (UEx): entidades de direito privado, sem fins lucrativos e que possuam representantes da comunidade escolar. [...] Declaradamente, o Programa opta pela criação de UEx de natureza privada como mecanismo para assegurar maior flexibilidade na gestão dos recursos repassados e ampliar a participação da comunidade escolar nessa mesma gestão (ADRIÃO; PERONI, 2007b, pp. 257-258).

A Escola Municipal José Maria Bandeira tem 43 alunos matriculados da Educação Infantil ao Fundamental I, com turmas multisseriadas, a escola dispõe de muitos recursos que são financiados pelo PDDE e são comprados como: computadores, liquidificador, caixa de som, tv smart, projetor, bebedouros, freezer, geladeira, ventiladores, materiais pedagógicos, higiene e limpeza. As salas de aula são organizadas com lousa, armários, carteiras, birô e decorações pedagógicas. Nesse cerne pode-se compreender o porquê o PDDE é tão importante para a escola municipal da zona rural de Caaporã na Paraíba, contribuindo significativamente para o seu funcionamento, e tudo se faz possível pelo envolvimento voluntário, como vimos, da UEx, que não tem fins lucrativos, mais representam a unidade escolar.

A função das UEx é administrar bem como receber, executar e prestar conta dos recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, privados, doados, ou os recursos provenientes de campanhas escolares, advindos da comunidade ou de entidades beneficentes, bem como fomentar as atividades pedagógicas da escola (BRASIL, 1997).

A UEx da escola é composta por: pais de alunos, funcionários, educadores e agente administrativo. A gestão escolar realiza reuniões periódicas para informar a todos, sobre os valores creditados na conta do Conselho Escolar, bem como para definição das prioridades de aplicação dos recursos e para prestação de contas, emitindo um parecer final. Dessa forma se promove a transparência o engajamento e a participação da comunidade na gestão escolar e no acom-

panhamento das ações realizadas com os recursos do PDDE, nisto todos os membros são importantes.

O programa PDDE com a publicação da MP n° 455, de 28 de janeiro de 2009, e, posteriormente, da Lei n.° 11.497, de 16 de junho de 2009, passou a atender também o Ensino Médio e à Educação Infantil, tendo em vista que, em 2008, só atendia ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Conforme a Resolução CD/FNDE n.°15, de 16 de setembro de 2021, no Art. 3° (BRASIL, 2021b), os recursos financeiros do PDDE destinam-se a beneficiar: estudantes matriculados nas escolas públicas de educação básica das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, a escolas públicas de educação especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e também atendem à escolas privadas de educação especial, que são qualificadas como beneficentes e dão assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público com deficiência.

5 PDDE E AÇÕES INTEGRADAS COMO GARANTIA AO ACESSO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Diante de um longo percurso histórico, político e econômico com grandes impactos na educação o PDDE desde que foi criado, vem expandindo novas ações que o financia. Nele foram vinculados novos conjuntos de ações, atualmente conhecidas como Ações Integradas, que propiciam às escolas que fazem parte do programa o recebimento, gestão e a prestação de contas dos recursos públicos destinados a propósitos específicos conforme cada escola.

As Ações Integradas ampliam o alcance do PDDE, porém essas ações não estão destinadas a todas as escolas de forma geral ou global pois cada uma tem suas particularidades. Isto é, há um conjunto de ações com determinadas demandas específicas a uma escola, que destinam recursos adicionais a algumas UXEs, que são elegíveis a cada uma delas, levando em consideração suas respectivas finalidades e/ou critérios de adesão.

Nesta feita a escola para ser contemplada com mais uma forma de repasse de recursos do FNDE, é necessário seguir os mesmos critérios do PDDE, bem como as orientações específicas que se refere a cada Ação Integrada, considerando as finalidades e o público-alvo específico para sua adesão.

Como se organiza o PDDE e suas Ações Integradas:



Fonte: FNDE (Elaborado pela autora)

- **PDDE Estrutura:** tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino e elevar o desempenho escolar e as condições de infraestrutura física de escolas públicas municipais, estaduais e distritais de Educação Básica da zona rural (campo, indígenas e quilombolas).
- **PDDE Qualidade:** o programa relaciona-se diretamente de forma mútua a função do PDDE e tem como objetivo de melhorar a qualidade da educação pública e elevar o desempenho escolar, dentro do âmbito do desenvolvimento de determinadas políticas e programas de ensino.
- **PDDE Integral:** os programas estão destinados à educação integral em jornada expandidas, ou seja, o desenvolvimento de atividades pedagógicas no contraturno escolar e com a possibilidade também para os finais de semana.

Pode-se tirar conclusões e refletir sobre o PDDE, a partir da sua capacidade de garantir o direito à educação, e esta, de qualidade por meio do repasse de recursos financeiros tomando como base para sua operacionalização administrativa e financeira a gestão democrática, fundada a partir das UEx.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Bandeira além de dispor do PDDE Básico e Qualidade, também aderiu ao PDDE Água em 2022,

pois a escola era abastecida com água potável da secretária de educação, passando então após esse recurso, ser perfurado um poço para abastecimento de água para a escola.

A mesma também dispõe do PDDE Tempo de Aprender com envio financeiro em prol do 1º, 2º e 3º ano do Fundamental anos iniciais para contratar a um Pedagogo (a) que auxiliasse com reforço a crianças com dificuldades de aprendizagem, o PDDE Conectada com repasse financeiro para contratação de serviços ao acesso à internet e seus dispositivos eletrônicos e possuiu em 2020 o PDDE Emergencial com repasses de recursos financeiros para compra de materiais de higienização e prevenção ao coronavírus (COVID-19).

Em entrevista com a diretora e supervisora escolar, respondem positivamente que todas as orientações referentes ao PDDE são realizadas através da Secretaria de Educação e Coordenação do programa com reuniões e formações com assessoramento contínuo.

As mesmas completam que as informações são necessárias para garantir que os recursos do PDDE sejam utilizados de forma eficiente, transparente em conformidade com as diretrizes estabelecidas, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação nas escolas beneficiadas pelo programa.

Concluem de forma positiva que consideram muito importante o programa para o funcionamento da escola, pois amparam as ações pedagógicas e manutenção de pequenos reparos, quando são necessários.

6 METODOLOGIA

É um estudo de abordagem de pesquisa descritiva, tendo como metodologia para coleta de dados o estudo de caso, que conforme Gil (2008, p. 57) é um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. É também de cunho qualitativo, tendo em vista que o questionário por meio de entrevista é uma estratégia que permite maior aproximação do objeto de pesquisa, para obtenção de informações aliada a análise de documentos direcionados ao tema, e estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Bandeira localizada na zona rural do Sítio Capim de Cheiro de Cima na cidade de Caaporã na Paraíba.

O questionário foi direcionado as pessoas que administram o PDDE (diretora/gestora e supervisora escolar). As perguntas a quais foram abordadas foram estruturadas conforme o tema e princípios norteadores das sessões. Na pesquisa

destacam-se alguns teóricos que comungam com as mesmas linhas de raciocínio da pesquisa elaborada tais como: Brasil, Adrião, Peroni e Bomeny, trazendo forte influência no assunto em questão.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante de todo exposto acerca do PDDE acredita-se que através dessa pesquisa, seja possível que outras escolas possam sentir interesse em aderir ao programa, passando pelo processo de mudanças de uma nova concepção de gestão democrática, tendo em vista que para que esse programa existisse nos dias atuais foi necessário mudanças que ocorreram na organização da educação nacional e nas Políticas Públicas.

Vale destacar que para adesão ao PDDE é necessário estar no Censo Escolar pois o censo permite a atualização cadastral da escola (total de alunos matriculados, funções docentes, rendimento escolar, estabelecimentos de ensino etc), e cadastrar a escola no sistema do PDDE informando ao FNDE os recursos que deseja receber conforme a porcentagem do número de alunos matriculados na rede de ensino.

A pesquisa inicia-se com uma introdução da apresentação de todo corpo do trabalho desde “O contexto político e histórico do PDDE” trazendo uma breve historicização das formas a qual as políticas da época tentaram financiar a educação no Brasil até os dias atuais.

Na segunda sessão “Recursos a qual o PDDE é destinado”, discorre acerca de como deve ser utilizado o PDDE Básico capital e custeio de modo geral no Brasil, logo a discursão como acontece na escola de pesquisa.

Na sessão três “Como acontecem os repasses do recurso”, que explica teoricamente como os recursos financeiros do PDDE, passaram a ser transferidos diretamente para as escolas, através da Entidade Gestora ou Entidade Executora (EEx), de forma democrática com a UEx sem a necessidade de ter convênios ou contratos com municípios ou estados, levando em consideração a importância dessas entidades para o local a qual foi feito o estudo, e reforçando que sem elas é impossível de fato esses repasses a comunidade escolar.

Na quarta sessão com título “PDDE e Ações Integradas como garantia ao acesso a uma educação de qualidade”, é exposto um mapa mental com todas as Ações Integradas do PDDE, e suas finalidades, bem como os programas voltados para a educação básica de qualidade nas escolas públicas de áreas rurais

que geralmente são as que mais precisam de investimentos. Dado exposto, na sessão também são descritos os PDDE, a qual a escola de estudo dispõe dando ênfase a sua importância tanto para comunidade escolar como local.

Nesta feita o artigo segue com a metodologia, resultados e discussões, considerações finais, referências bibliográficas de todo material pesquisado a luz de embasamentos teóricos, em seguida finalizando os apêndices do questionário no qual foi direcionado a gestora e supervisora, as mesmas administram o PDDE juntamente com a UEX.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda pesquisa levantada é preciso compreender que a escola não funciona sozinha, sempre um mecanismo, pessoa ou até objeto precisam um do outro, assim o PDDE Básico e suas Ações Integradas, são necessárias para o funcionamento da escola de pesquisa.

Com recurso do PDDE pode ser possível transformar o ambiente, tendo em vista que cada escola tem suas particularidades e demandas sejam elas administrativas, pedagógicas, entre outras, mais cabe a cada uma delas (escolas), ir em busca de melhorias com intervenções para a educação, partindo pelos princípios básicos da adesão ao recurso financeiro do PDDE.

Diante disso, o PDDE desempenha um papel crucial, isto é, de suma importância com contribuições para as escolas públicas do país, como reforçador à autogestão escolar, valorização e elevação nos índices de desempenho da educação básica, corroborando significativamente para melhoria da qualidade de ensino e funcionamento, bem como o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo uma educação de qualidade, rompendo barreiras de exclusão e evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr., 2007b.

BRANCO, Mylene Mariani Pereira. **Programa Dinheiro Direto na Escola: o papel das unidades executoras na gestão de escolas públicas do município de**

Araçatuba - de 2003 a 2005. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução nº10, de 18 de abril de 2013. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgttipo=RES&num_ato=00000010&seq_ato=000&ver_ano=2013&sgl_orgao=CD/FN DE/MEC. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientações Básicas do PDDE/2003**. Brasília: FNDE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 3, de 4 de março de 1997. Brasília: FNDE, 1997. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgttipo=RES&num_ato=00000010&seq_ato=000&ver_ano=2013&sgl_orgao=CD/FN DE/MEC. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. de 2002. Disponível em: <http://www.impresnacional.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 05**, de 20 de abril de 2021a. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/4386resolu%C3%A7%C3%A3ocdfnden%C2%BA-10-de-18-de-abril-de-2013. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 21**, de 14 de novembro de 2018. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <file:///C:/>

Users/55819/Downloads/RESOLUO%20-%20PDDE%20Novo%20Ensino%20Mdio.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 15**, de 16 de setembro de 2021b. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

GOHN, Maria da Glória M. **Movimentos Sociais e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania**. São Paulo, SP: Editora 34, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação**. Inter-ação (UFG), v. 35, p. 1-17, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, p. 234-255, 2013.

SANTANA, Kátia de Cassia. **Efeitos do programa Dinheiro Direto na Escola na gestão escolar**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda.
Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNICEF. **Declaração mundial sobre a educação para todos.** Brasília, DF:
UNICEF, 1990.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.008

ENSINO DE HISTÓRIA NO LYCEU PARAHYBANO, O CASO DO PROFESSOR THOMAZ DE AQUINO MINDELLO (1852 A 1886)

Itacyara Viana Miranda¹
Alice Mangueira Palitot²

RESUMO

É preciso iniciar dizendo que crescem as produções no campo da História da Educação que tratam sobre o ensino secundário no Brasil. Contudo, ainda há muito o que fazer, principalmente quando se tem por objetivo: traçar o perfil do professor secundário da cadeira de história do Lyceu Parahybano, na intenção mesma de apreender uma história do ensino de história e uma historicidade da identidade docente. Ao tentar mapear o perfil desses profissionais, a despeito do Thomaz de Aquino Mindello, assim se faz a partir de uma reflexão da perspectiva positivista da história, cujo interesse e relação com a formulação de uma noção de pátria, fora forjada pelo projeto anunciado pelo IHGB no século XIX. No que pese ao recorte temporal, o mesmo se justifica em decorrência à atuação do docente no Lyceu Parahybano, sendo 1852, ano em que passou a dar aulas na cadeira de - História, Cronologia e Geografia -, e 1886, ano em que se dedicou, exclusivamente, à cadeira de geografia. Para além, temos em 1852 e 1886, um marco educacional local, no qual foram publicados, respectivamente, dois dos Regulamentos Gerais da Instrução Pública e Particular da Província paraibana. O artigo segue amparado nos referenciais teóricos metodológicos da História Cultural, sobretudo no que pese a ampliação do olhar para os arquivos, fontes e os novos paradigmas da história, dentre os quais as representações ganham real evidência. O conceito de representação

- 1 Doutora em Educação, pela da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora do Departamento de Fundamentação da Educação – CE/UFPB e do ProfHistória UFPB. Vice líder do Grupo de Estudos de História da Educação no Nordeste Oitocentista – GHENO, itacyaravm@gmail.com;
- 2 Graduanda Licenciatura em Pedagogia pela UFPB. Bolsista PIBIC. Membro do Grupo de Estudos de História da Educação no Nordeste Oitocentista – GHENO, alice.palitot@academico.

passa a ser apreendido a partir de serem elas mesmas, uma leitura de mundo. Fontes, tais como os jornais, Relatórios de Presidente de Província, Leis e Regulamentos da Instrução, corroboram e abrem caminhos de análise para a pesquisa, no sentido de tecer e compreender quem foi o professor Thomaz A. Mindello e como, provavelmente, funcionou o ensino de história no Lyceu Parahybano.

Palavras-chave: História da Educação, Thomaz Mindello, Professor Secundário, Lyceu Parahybano, Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Estabelecer diálogos entre a História da Educação e a história do ensino de História, sobretudo no século XIX e pensando o nível da instrução secundária, não é tarefa fácil. A Constituição da disciplina de História, no Oitocentos, teve como necessidade de ensino, os fundamentos de uma história universal, da civilização e de um sentido de nação. Nesses termos, o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, pode ser tomado como um marco fundador da disciplina, tendo em vista a inserção da mesma como conteúdo no seu currículo escolar.

O Colégio Pedro II, era referência para as instituições de ensino secundário nesse período, portanto, o que era apontado por eles, acabava servindo de parâmetro para o Lyceu Parahybano, isso tanto é verdade, que temos visto na documentação consultada para a pesquisa, que não só foi inserida no currículo do Lyceu a disciplina de História, mas também houve o indicativo de uma História da Província paraibana, conforme se observa no quadro abaixo, quando damos evidência aos dados anunciados no Estatuto do Lyceu do ano de 1886.

Quadro - Plano de Ensino do Lyceu Parahybano para o ano de 1886

Matéria	Conteúdo Programático
Língua Nacional	Gramática filosófica, análise em prosa e verso; exercícios de ortografia e de redação
Língua Francesa	Gramática, leitura, tradução em prosa e verso; exercício de composição escrita e oral.
Língua Inglesa	Gramática, leitura, tradução em prosa e verso; exercício de composição escrita e oral.
Língua Latina	Gramática, leitura, tradução em prosa e verso; exercício de composição escrita e oral e mediação de versos.
Matemática Elementar	Aritmética, álgebra, até equações de 2º grau, geometria plana e espacial.
Geografia geral e particular, física e política	Geografia do Brasil, especialmente da Paraíba, mapas organizados pelos alunos, cosmografia, exercícios no globo.
História geral, antiga, média, moderna e contemporânea	História do Brasil, especialmente da Paraíba, principais épocas históricas.
Retórica e Poética	Literatura nacional, análise e crítica de clássicos portugueses e brasileiros.
Filosofia racional e moral	Psicologia, lógica, moral e teodicéia, história resumida dos sistemas.

Matéria	Conteúdo Programático
Elementos de ciências físicas e naturais	Física, química, geologia, botânica, zoologia.

Fonte: Quadro elaborado por Miranda (2021), a partir dos dados do Estatuto Interno do Lyceu Parahybano de 1886.

O Estatuto do Lyceu Parahybano em 1886, deixou claro em seu art. 4º, que seguia o currículo destinado ao Colégio Pedro II. Nesse sentido, temos a evidência de um direcionamento comum à instrução secundária e mais, ao Ensino de História, embora não se fale em uma lei geral no âmbito do Império. Segundo Nadai (1993), a disciplina História, estava sob forte influência das concepções européias, em especial francesa, sendo a História da Europa Ocidental, a verdadeira História da civilização e a que deveria permear o Ensino de História.

É preciso deixar evidente, que a constituição da dita disciplina se insere no movimento de construção e consolidação de uma identidade nacional, talvez por isso a ideia de haver uma História do Brasil e quem sabe, uma História da Paraíba estivesse sendo anunciada como elemento que daria sentido e significado a esse projeto nacional. Era preciso definir: quem somos e quais são as memórias passíveis de representação do conjunto social?

se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. (Nadai, 1993, p. 149).

A disciplina de História, conforme se observa, é mantida no currículo escolar há séculos, sendo empregada em diálogo com uma proposta de leitura de mundo e de construção de um projeto político de sociedade, que no XIX, podemos falar, seja a persspective de civilização. Isso posto, a intersecção da História da disciplina de História e do ensino de História, vem sendo constituída por uma rede de retalhos, consturados, fio a fio, quando pensamos no Lyceu Parahybano, inquietados pela busca em entender quem foram os primeiros professores a atuarem na disciplina de História na Instituição e como essa foi sendo normatizada em termos das estruturas legais na Província.

Conforme avançamos, deixamos evidente que a História da Educação brasileira no século XIX é um campo amplo e complexo que revela não apenas o desenvolvimento do sistema educacional, mas também as interações sócio, político e culturais desse período. Observando o contexto da Província paraibana, dizemos, de modo geral, que os professores do Lyceu possam ter desempenhado um papel fundamental não apenas como transmissores de conhecimentos diversos, mas também como agentes ativos na construção da identidade educacional e na configuração das mentalidades da sociedade da época. Este trabalho dedica-se ao estudo de um desses protagonistas, Thomaz de Aquino Mindello, primeiro professor de História do Lyceu Parahybano..

Diante de uma trajetória múltipla, o que é bastante comum nesse período, optamos por focar o Thomaz Mindello, a partir do recorte 1852-1886, dada a sua atuação junto ao corpo docente do Lyceu, na qualidade de professor da disciplina de História e ou mesmo diretor daquele estabelecimento, conforme veremos nesse texto. Na verdade, 1852 corresponde ao ano em que Thomaz Mindello ingressa no Lyceu e passa a dar aula junto a cadeira – Geografia, Cronologia e História -, e 1886, momento em que ministra aulas na disciplina de Geografia, passando o componente de História a atuar de forma independente junto ao currículo. O recorte ainda abrange uma fase crítica na história educacional da Paraíba, marcada por mudanças significativas na organização do ensino e nas normas que regulamentavam a instrução pública e particular da Província.

No período em questão, observamos uma narrativa que circulou nos jornais, que valorizava a instrução pública secundária. Identificamos nessa mesma narrativa, uma justificativa em torno da importância do ensino secundário na preparação dos jovens para os desafios acadêmicos e profissionais. As escolas secundárias, de modo geral, ganharam relevância como instituições de ensino que ofereciam uma formação mais avançada e especializada, preparando os alunos para o ingresso no ensino superior ou para o mercado de trabalho e na nossa Província não foi diferente

Ao analisar o ensino de História no século XIX, conforme já dito anteriormente, pudemos ver o quanto essa disciplina está relacionada e foi moldada pelos contextos políticos, ideológicos e culturais específicos da época. Esse diálogo com o passado nos permite compreender e observar a disciplina como ciência. A cadeira de História foi se modificando à medida em que ela se institucionalizava como uma disciplina acadêmica que travava uma relação direta

com outras áreas do conhecimento, a saber: Geografia e Cronologia. Segundo nos apontou Moraes (2016), o ensino humanístico empreendido pela disciplina, pretendia contribuir com a construção do Estado-Nação, e, portanto, acabava travando diálogos diversos com outras áreas nesse intento.

Questões do tipo: o que habilitava Thomaz de Aquino Mindello, como professor dessa disciplina, não só nos motivou na pesquisa, como nos fez pensar o perfil desse docente de História, enquanto um intelectual. Veremos que o professor Mindello não só ocupou seu cargo junto ao Lyceu Parahybano, como também desempenhou importantes funções administrativas na Província, contribuindo sobremaneira para pensar o universo da política e da instrução, seja ela primária ou secundária.

Nesse sentido, coube lançar luz acerca do Thomaz de Aquino Mindello, como forma de acessar a constituição da disciplina de História, seus desdobramentos em termos de um currículo do Lyceu Parahybano, atravessado pelo direcionamento do Colégio Pedro II e de uma ideia de ensino de História, pautada em um panorama geral, universal e eurocentrado.

O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP) e a Hemeroteca Nacional, são espaços/arceivos no qual atuamos na seleção de documentos diversos, dentre os quais destacamos: jornais. Para além, o acervo do Grupo de História da Educação do Nordeste Oitocentista – Gheno, especializado em História da Educação da Paraíba, foi fundamental no que pese ao conjunto de regulamentos, estatutos e leis provinciais da instrução.

O estudo acerca da figura do Thomaz de Aquino Mindello é importante não apenas como um exercício de avaliação histórica de uma provável identidade do docente secundarista, mas também proporciona o exercício de reflexão crítica sobre a herança educacional do Brasil. Ao explorar sua vida e obra, a pesquisa visa não apenas se enveredar sobre o papel dos professores no processo de formação da identidade nacional, tendo em vista estarmos tratando de um professor de história, cuja base de conhecimentos dialogam com a temática do civismo, mas também fornecer informações valiosas acerca dos debates sobre a política educacional e os desafios enfrentados pela educação brasileira e paraibana do século XIX.

METODOLOGIA

A importância de construir o perfil do docente na Paraíba Imperial no século XIX reside em diversos aspectos fundamentais para a compreensão da história educacional e social da época, dessa forma, os docentes não eram apenas transmissores de conhecimento, mas também refletiam e eram moldados pelas normas sociais, políticas e culturais vigentes. Portanto, perseguir a História do ensino de História, tomando como elo a trajetória do professor do Lyceu Parahybano, Thomaz de Aquino Mindello, fundamenta-se em uma série de atividades inseridas no campo da História da Educação, visando compreender o perfil docente na Paraíba Imperial.

Seguindo esse segmento, adotamos uma metodologia estruturada que combina pesquisa documental, análise crítica de fontes primárias, participação ativa em grupo de pesquisa - GHENO e visitação a instituições de acervo histórico. O artigo que se apresenta aqui, é fruto da Iniciação Científica, que nos levou a discutir o Lyceu Parahybano no século XIX, a disciplina História da disciplina de História e o professor Thomaz Mindello. Inicialmente, a pesquisa se fundamenta na História Cultural, ampliando o olhar para diversas fontes, como jornais históricos, leis imperiais, arquivos institucionais e digitais. Através disso, aprendemos que lidar com fontes consideradas oficiais requer muita cautela, um cuidado maior durante o processo de leitura e interpretação, porque essas fontes são produzidas a partir de contextos sociais específicos, possuindo perspectivas e objetivos distintos (Moraes, 2016, p.18). A sua importância reside na sua capacidade de proporcionar uma compreensão profunda e holística das sociedades ao longo do tempo, analisando as mudanças e continuidades, valorizando aspectos culturais, simbólicos e identitários que moldam as experiências humanas e principalmente proporcionando uma reflexão crítica sobre o papel do passado na construção do presente.

Ademais, a pesquisa junto ao Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), nos permitiu um aprofundamento da pesquisa no que se refere ao acesso aos jornais e a dinâmica das vivências cotidianas da Província. A consulta direta aos jornais em circulação na época, nos trouxe informações fundamentais sobre a vida e obra de Thomaz de Aquino Mindello. O mesmo ocorreu quando das pesquisas junto a Hemeroteca Nacional (<https://www.bn.gov.br/explore/acervos/hemeroteca-digital>) e o site "Jornais e Folhetins Literários da Paraíba no século XIX" (<http://www.cchla.ufpb.br/jornaisfolhetins/sobre.html>).

Esses documentos, os jornais, frequentemente registravam eventos cotidianos, como anúncios de emprego, obituários, casamentos, e outros acontecimentos da vida social e profissional. Esses registros fornecem um panorama possível das redes de sociabilidades empreendidas pelo Thomaz Mindello. Certamente, essa não é uma atividade fácil, requer dedicação e paciência, uma vez que as notícias não estão compiladas em um mesmo periódico e muito menos, estão organizadas em função da trajetória do professor.

Para cada fonte pesquisada, tentou-se identificar: por quem foram produzidas, quais tipografias rodavam os jornais? Quem geralmente escrevia nos impressos e para quem, provavelmente, essas notícias eram direcionadas? Esse foi um movimento necessário, uma vez que entendemos que os jornais enquanto fonte, não são neutros e portanto devem ser passíveis de investigação e construção de hipóteses em torno das suas intencionalidades. Acerca dos jornais selecionados e pesquisados, segue o quadro abaixo.

Quadro – Jornais selecionados na pesquisa junto ao acervo do Instituto Histórico Geográfico da Paraíba

Jornal	Ano
O Cosmopolita	1854
A Imprensa	1854-1859
O Imparcial	1861
A Regeneração	1861-1862
O Despertador	1861-1869
Jornal da Parahyba	1863-1888
O Tempo	1865
A Opinião	1877
A União Liberal	1879
O Liberal Parahybano	1879
A Parahyba	1880
O Emancipador	1883
O Mercantil	1883
O Popular	1884

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras, Miranda e Palitot (2024), a partir do trabalho de coletas de dados no IHGP.

Com base nas fontes elencadas acima, importante deixar evidente que nem todos os jornais listados acima foram encontradas notícias sobre o Thomaz

Mindello, contudo, achamos interessante a feitura do quadro, no sentido de apresentar os esforços empreendidos em busca de rastros e indícios que nos levasse a pensar o professor, a cadeira e o ensino de História no Lyceu Parahybano. Nos jornais que obtivemos algum indicativo, foram estabelecidas comparações para verificar a consistência das informações e identificar lacunas ou contradições nos registros históricos. Além dos recursos mencionados anteriormente, também foi utilizado o site, FamilySearch, como fonte de pesquisa complementar, que permitiu uma investigação acerca das suas conexões familiares.

Ressaltamos que todo esse movimento de pesquisa, análise e contextualização histórica, foi fundamental para entender a formação da identidade cultural, política e educacional de Thomaz Mindello, suas motivações e desafios de ser professor. Importante também ressaltar que, metodologicamente, o trabalho de leitura de uma historiografia ora específica, ora mais abrangente acerca do Lyceu e o ensino de História, foi elemento que contribuiu para a estruturação de um banco de dados destinado a facilitar a análise e a interpretação das informações diversas encontradas ao longo do percurso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Thomaz de Aquino Mindello, filho de José Francisco Mindello e Maria Izabel da Silva, nascido em 6 de junho de 1823, em Recife, Pernambuco, Brasil. Casou-se com Anna Alexandrina Lima em 17 de fevereiro de 1855 e tiveram pelo menos 5 filhos e 4 filhas. Mindello vem para João Pessoa, ingressando no exército e magistério, se tornando um professor conceituado pela elite e passa a ser visto pela imprensa local como sendo o principal reformador do “Lyceu Parahybano”.

Mindello foi nomeado Secretário da Diretoria da Instrução em 1853, Diretor do Lyceu em 1884, político, advogado e escreveu para diversos jornais da época. No contexto histórico, especialmente no Brasil Imperial, era comum que os professores ocupassem diversos cargos além da docência, se inserindo em um perfil a que chamremos aqui de intelectual. Segundo Sirinelli (1998), não é possível perceber o intelectual, sem dissociá-lo dos processos de produção, circulação e recepção dos produtos culturais. Ainda segundo ele, há duas operações simultâneas: primeiro, que liga o intelectual à atividade política; segundo, que confere à política uma dimensão essencialmente cultural (Sirinelli, 1998, p.31). Certamente, Thomaz Mindello, foi um intelectual que circulou por espaços e funções diversas socialmente.

Através da seleção das fontes empregadas na pesquisa, pudemos fazer um mapeamento da sua carreira multifacetada, que intercalava o ensino e funções administrativas. O seu legado no âmbito educacional foi muito significativo, pois não se limitava apenas ao ensino formal, sua influência se estendia ao contexto cultural e intelectual da época, principalmente quando pensamos na sua escrita nos periódicos.

Seu nome apareceu em diversas listas de freguesias, convocações de júris populares nas páginas dos jornais em circulação à época, mas sempre através de títulos diferentes como o de Doutor, Major⁴ e Comendador⁵. Sendo assim, uma figura respeitada por seus conhecimentos, chegando mesmo a ocupar o cargo de Reitor do Lyceu em 16 de novembro de 1885 e em 1888, foi nomeado para compor o Conselho do Ensino Provincial, contribuindo para o debate intelectual e o desenvolvimento da educação na Paraíba Imperial.

Sua carreira de professor secundário tem início em 1852, ano em que assume o concurso para o Lyceu junto a cadeira de história, geografia e cronologia. O Lyceu Parahybano, era uma Instituição de ensino proeminente na Província, com grande influência cultural e educacional. A instituição era composta por uma estrutura curricular, onde cada cadeira era dedicada ao ensino de disciplinas específicas. Assim temos:

(...) No Lyceu d'esta cidade funcção sete cadeiras nas quaes ensinão-se: As linguas Latinas, Franceza e Ingleza. Arithmetica, algebra até equações do 2.º grao, geometria, trigonometria rectelina. Geographia, chronologia, historia, universal, com especialidade a geographia e historia do Brasil. Philosophia racional e moral. Rhetorica e poetica. (A Regeneração, Volume 1 - Instrução Pública Secundária, 04 de setembro de 1861).

Os professores do Lyceu eram reconhecidos pela sua erudição e competência para a função, apesar dos desafios enfrentados no ambiente educacional, em termos de recursos e estrutura física da Instituição, que enquanto principal espaço de instrução pública secundária da Província, era constantemente cobrada por manter o seu status de formador da juventude estudiosa. A proposta para os compêndios e horas de estudo do Lyceu no ano de 1862, assim se organizava:

Quadro – Detalhamento do Funcionamento do Lyceu Parahybano em 1862

Disciplina	Horário de Início	Duração das Aulas	Compêndios Utilizados
Latim	10h00	2 horas	Grammatica do Padre Antonio Pereira do Figueiredo
			Epitome Historie Sacre
			Cornelius Nepos. De viris excellentibus imperatorum
			Phadre Fabulo
			M. Tulii Ciceronis, Orationes
			P. Virgilii Maionis Opera
			Titi Livilii Historiarum libr
Francês	08h00	2 horas	Grammatica de Bourgain
			Selecta de André
Geographia	09h00	1 hora	Geographia do Dr. T. Pompeo de S. B
			Chronologia de B.F
			Historia Nacional de Salvador II de A.
Inglês	10h00	1 hora	Grammatica do Dr.V. Pereira do Rêgo
			Selectá de Salder
Geometria	11h00	1 hora	Aritmética de Besout
			Geometria de Euclides
Philosophia	13h00	1 hora	Philosophia de Charmas
Rhetorica			Lições elementares de eloquencia nacional de F. Freire de Carvalho.
			Poetica, idem

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir do Histórico das Atividades do ano 1862, publicado no Jornal A Regeneração de 1862.

Para a compreensão do âmbito educacional na época, foi utilizado o quadro para listar a proposta de compêndios que incluem obras de autores clássicos e materiais didáticos específicos para cada disciplina, observando a administração escolar e a ênfase na educação clássica e humanística da época.

A disciplina de História não foi muito mencionada nos registros documentais, a mesma teve início integrada à cadeira de Geografia e Cronologia, conforme já mencionado anteriormente. Isso sugere uma fase inicial dessa disciplina no âmbito escolar, ainda em processo de definição e incorporação no currículo educacional. O primeiro desmembramento das áreas de conhecimento em diálogo com a História, se deu em 1851, a saber: "Art. 2º – Fica desde já separada a cadeira de retórica e poética da de geografia, cronologia e histó-

ria, podendo o professor atual dar opção a qualquer das cadeiras.” Lei no 12 – de 27 de setembro de 1851. (Pinheiro & Cury, INEP, 2004, p. 110). Já o seu segundo desmembramento se deu em 1885, qual seja:

(...) Foi designado o professor de geographia e historia, comendador Thomaz de Aquino Mindell,- para ocupar a cadeira de geographia desannexada da de historia. Foi designado o mesmo professor para o novo cargo de reitor por portaria de 16 de novembro de 1885. (IHGP, Jornal da Parahyba, 25 de novembro de 1885).

Nesse momento, Thomaz Mindello passa a se dedicar apenas ao componente de geografia, enquanto o professor, Ernesto Augusto da Silva Freire, passou a atuar como professor de História. Importante destacar que as línguas, especialmente o francês e o inglês, eram disciplinas valorizadas no currículo do Lyceu, pois eram consideradas de maior interesse e atraíam mais estudantes em comparação com outras matérias, como é o caso da História.

Até aqui nos foi possível perceber um pouco da trajetória do Thomaz Mindello e de como a disciplina de História vai se tornando componente no currículo da instituição, Lyceu Parahybano. Contudo, ainda nos questionamos: o que habilitava o Thomaz Mindello para ocupar o cargo de professor de História? O concurso que havia ele passado era o suficiente? No que pese a formação docente no Império do Brasil, especialmente na segunda metade do século XIX, a historiografia aponta que houve uma preocupação, principalmente, com a formação de professores primários. Na Paraíba, eram comuns as queixas da falta de preparo destes e conseqüentemente, da baixa qualidade das aulas, sendo só em 1884 criada a Escola Normal. Esse seria um espaço destinado para a formação da docência, com o objetivo de tratar das problemáticas da baixa qualidade da instrução primária. Contudo e conforme observamos, não seria nesse espaço a formação do professor secundário, a sua habilitação e ou reconhecimento, advinha de formações outras, quase sempre bachareis e ou padres mestres, bem como pela prática, ex-alunos do Lyceu teriam predileção em critério de desempate em concurso, por exemplo.

Em igualdade de circunstancias ao concurso serão preferidos para o provimento das cadeiras:

1º Os que houverem completado o curso das disciplinas do Lyceu, e obtido diploma conferido pelo estabelecimento. 2º Os professores públicos.

3º Os professores particulares, que por mais de cinco anos, houverem exercido o magistério com reconhecida vantagem para o ensino.

4º Os graduados em qualquer ramo da instrução superior do Império. (IHGP, Estatuto Interno do Lyceu Parahybano, 1886).

É perceptível a ideia de uma formação pela prática, como elemento passível de ser considerado para a instrução secundária, nesse sentido, Thomaz de Aquino Mindello, não teria uma formação específica que o habitava a dar aulas de História tal qual pensamos haver hoje, muito pelo contrário, provavelmente a sua Faculdade de Direito feita em Recife, foi um suporte para mensurar o seu potencial intelectual em torno dos conhecimentos pertinentes à cadeira de História, Geografia e Cronologia, o restante, julgamos, possa ter sido o peso de um conhecimento prático do ser professor. Ainda quanto a esse requisito de desempate, ter sido aluno do Lyceu, lemos:

... informação recorrente de que muitos ex-alunos do Lyceu a ele regressaram na qualidade de mestre, segundo porque além da ideia de terem sido formados para ocupar os altos cargos administrativos e políticos, apreendemos que também estavam sendo direcionados a preparar as gerações futuras. Temos a proposição de que a imagem da Instituição formadora aliada ao projeto de inserção de seus quadros na sociedade ganhou força a partir da intervenção dos seus sujeitos, sendo os professores um dos principais exemplos disso. (Miranda, 2021, p.52).

Para além da formação do docente secundário, nos inquietou perceber o Lyceu Parahybano enquanto um espaço destinado às elites, portanto, em se pensando na disciplina de História, essa não era uma disciplina de acesso à todos. No contexto do século XIX, temos uma instrução secundária que, podemos falar, corroborava com a estrutura social estratificada, tendo uma instrução primária mais geral e uma instrução secundária para alguns. É importante dizer que o nível secundário preparava para ocupar cargos de comando nessa sociedade imperial e/ou para dar continuidade aos estudos no nível superior, para isso, os alunos eram submetidos aos exames preparatórios, com o propósito de avaliar o conhecimento adquirido nas disciplinas. A bem da verdade, existiam muitas queixas quanto a forma dos exames e mesmo se esses estariam avaliando de maneira responsável os seus alunos.

Em quanto não for uma realidade o merecimento da aprovação em quanto não houver convicção profunda de que só o saber tem

valor, e que para fazer exame deve se estudar pelo menos, um pouco, nada se terá conseguido em benefício da instrução da nossa mocidade, do nosso paiz, porque o mal é geral, e as causas são quase as mesmas por toda a parte. Só há um remédio para curar esses males, um dique para conter a corrente precipite que leva ao abysmo a instrução secundária, é rigor, justiça, e moralidade nos exames, fechar os ouvidos aos pedidos, esquecer os nomes e individualidades, e attender somente ao merecimento, e fiscalizar as bancas com igualdade e imparcialidade. (IHGP, Histórico das Atividades do Lyceu, Jornal da Parahyba, 01 de março de 1887).

O professor Thomaz Mindello esteve presente em várias bancas de exames preparatórios, dentre os quais as da disciplina de História, no qual identificamos a sua composição com 1º Tenente Carlos Vidal de Oliveira Freitas e Dr. Ernesto Augusto da Silva Freire. As bancas tinham fama de serem enérgicas e de assustarem os alunos, Miranda (2021) argumenta que era o Lyceu uma instituição que reprovava muitos estudantes nos exames preparatórios e que em alguns casos, a aprovação não se dava pelo fato de ter o aluno, uma boa base de conhecimento, mas de possuir influência na sociedade, lhes garantindo uma excelente nota final.

Thomaz Mindello figura no holl dos mais antigos professores do Lyceu Parahybano, esteve na direção dessa Instituição por dois momentos, primeiro na década de 1880 e depois, logo nos primeiros anos da República, quando participou da solenidade de comemoração dos setenta anos do Lyceu, sendo a ele atribuído os méritos do processo de renovação a que o colégio havia passado,

Reunimos aqui, meus senhores, para commemorar a fundação do Lyceu Parahybano, que vem sendo, desde muitos tempos, o fecundo alfofre das nossas primícias intellectuaes. Deveria, pois, ser esta uma solennidade de retrospectivas evocações se a posthumaria indelével dos fundadores não se encontrasse num como eclipse pelos novos factos actuaes deste rejuvenescido templo das nove musas. [...] obra de paciência, de intrepidez, de abnegação e de amor, que todos devemos agradecimento á iniciativa yankee e á competencia polymathica do Sr. dr. Thomaz Mindello, o glorioso director desta casa de ensino, o Rabino mágico deste Lazaro d'outrora. (A UNIÃO, 25 de março de 1914).

Thomaz Mindello fez do Lyceu, nos parece pertinente dizer, um dos seus principais e mais importantes trabalhos. Participou ativamente do seu processo

de reconstrução, trazendo vida a Instituição. No cenário político, encontrou em vários ex-alunos e professores daquele estabelecimento, aliados em suas lutas em torno dos ideais republicanos, a exemplo de nomes como: Pe. Lindolfo Correia, Carlos Dias Fernandes, José Pereira de Castro Pinto.

Identificamos nas fontes consultadas, a informação de que, no que entendemos seja o segundo governo Sólton de Lucena, Thomaz D'Aquino Mindello, foi mais uma vez convidado ao cargo de diretor do Lyceu Parahybano. Contudo, diante da avançada idade e debilitado por motivos de doença, declinou ao convite. Thomaz Mindello, recebia aposentadoria como ex-professor da Instituição e para que tivesse um final de vida mais confortável e digno, o governo Sólton de Lucena, resolveu estabelecer melhorias em seu soldo, garantindo a ele os mesmos benefícios recebidos quando esteve à frente, com diretor daquele estabelecimento de instrução pública secundária.

Certamente, Thomaz de Aquino Mindello, não só foi figura notória na vida da mais antiga instituição de instrução secundária da Paraíba, Lyceu, como pode também ser considerado um representante importante, quando dos alinhavos dos fios traçados em torno de uma possível, História do ensino de História da Província paraibana no século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo e pesquisa acerca da vida e atuação do professor Thomaz d'Aquino Mindello, que lecionou no ensino secundário na Paraíba, nos auxilia a traçar o perfil dos professores no século XIX, bem como nos permite refletir acerca das estruturas normativas do ensino de História naquele período. Sendo assim, podemos obter uma reflexão crítica através do que foi estruturado no passado, tendo um olhar para o desenvolvimento das práticas educacionais atuais e observando as mudanças ao longo do tempo que moldaram o sistema educacional, identificando tendências e padrões que podem informar e melhorar a educação no presente, mas não só isso, que nos permitem através dessa leitura e memória do passado, fortalecer a identidade docente, sobretudo quando pensamos na História do ensino de História. Entender o percurso histórico em torno da profissão, do seu meio, é, pois, fortalecer essa identidade.

Dito isso, ressaltamos que um dos grandes desafios que enfrentamos durante a construção da referida pesquisa foi o volume e a complexidade das fontes, especialmente nos jornais e documentos que possuíam bastante deta-

lhes, pois nem sempre elas estavam diretamente ligadas ao foco do objeto, o que acabou exigindo um filtro maior para selecionarmos as informações mais relevantes.

No geral, o estudo foi bastante prazeroso, pois levou a conhecer as carreiras multifacetadas dos professores da instrução secundária, dentre os quais Thomaz de Aquino Mindello figurou, desempenhando várias funções além da docência. O papel desse professor é complexo e significativo, quando temos por foco a História do ensino de História na Paraíba. Através do recorte, Império, pudemos observar as mudanças do conjunto das cadeiras de Geografia, Cronologia e História. Em que momento esses conhecimentos são desmembrados, e quais as influências a área de História vai sofrendo em torno do que ensinar, haja vista a forte perspectiva Ocidental Eurocêntrica, como anúncio de uma História dita oficial e universal. Quando entendemos esses contextos históricos, começamos a ter uma visão mais clara de como a identidade profissional dos professores de modo geral e do professor de História, de forma mais particular, acaba sendo atravessada pelas várias reformas da instrução ao longo do século XIX, bem como pelas mudanças sociais, empreendidas em cada espaço e tempo histórico.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. *Idéias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 21-49.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2008.

BOTO, Carlota. Um livro das humanidades. In: CASTRO, Cesar Augusto (org). *Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas*. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 9-14.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 65-119.

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

FERRONATO, Cristiano de Jesus. Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884). Aracaju: Editora Oficial do Estado de Sergipe – EDISE; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2014.

GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. Educação, poder e sociedade no Império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, Itacyara Viana. Tradição Gloriosa: Lyceu Parahybano, uma história de protagonismos (1886-1923). João Pessoa: Editora CCTA, 2021.

MENEZES, José Rafael de. História do Lyceu Parahybano. João Pessoa: Editora Universitária, 1982, 272 p.

MORAES, Maday de Souza. O ensino de história no Liceu Paraibano oitocentista (1839-1886). Dissertação Mestrado em História. João Pessoa: PPGGH/UFPB, 2016.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

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.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.009

ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE DE SEGUNDO GRAU NA PARAÍBA (1940)

Vívia de Melo Silva¹
Matheus Wesley Pereira dos Santos²

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de implementação e expansão do ensino profissional no estado da Paraíba, tendo como recorte temporal os anos que compreendem a década de 40 do século XX. Surgindo como resultado do projeto de pesquisa “Ensino Médio Profissional na Paraíba durante a década de 1940” do qual teve como plano de trabalho o “Ensino Médio Profissional na Paraíba: instauração e funcionamento na década de 1940”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB) da Universidade Federal da Paraíba. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa documental realizada a partir do levantamento bibliográfico, levantamento documental e análise dos dados. Citamos como alguns dos estudos bibliográficos estudados: Abreu (2005), Dallabrida (2009), Nunes (1999), Medeiros et al (2018), Aquino (2022), Cidadinno (1998), Zanlorense e Santos (2017), entre outros. Referindo-se ao levantamento documental, utilizamos o jornal A União, disponível no Arquivo Histórico Waldemar Duarte, localizado na Fundação Espaço Cultural (FUNESC), como também no acervo digital disponibilizado pela FUNESC, além das Atas e Projetos de Lei no arquivo histórico da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba (ALPB). Para a análise documental optamos pelo “paradigma indiciário” idealizado por Ginzburg (1996). Como resultado, apontamos para a forte influência do dualismo educacional na Paraíba, evidenciado nos artigos publicados no jornal A União, como também a predominância do ensino secundário normal em relação aos outros cursos técnico-profissionalizantes. Por fim, apontamos para a forte presença desse ensino nas

1 Doutora e Mestre em Educação - UFPB, professora do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vms@academico.ufpb.br;

2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, matheuswesleyreal2020@gmail.com.

idades das mesorregiões paraibanas nomeadas por Agreste paraibano e Sertão paraibano, diferente da região da Mata paraibana, principalmente em João Pessoa, que concentra a maioria dos cursos profissionais diferentes do ensino normal.

Palavras-chave: Educação Profissional, Ensino Normal, Paraíba.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo divulgar os desfechos do projeto de pesquisa denominado “Ensino Médio profissional na Paraíba: instauração e funcionamento na década de 1940”, especialmente o plano de trabalho vinculado a este projeto, intitulado “Ensino Técnico no Ensino Médio na Paraíba na década de 1940”. O projeto foi realizado entre setembro de 2022 a agosto de 2023 e foi vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A partir dos anos de 1940, segundo Dallabrida (2014) e Nunes (1999), há uma considerável ampliação dos estabelecimentos de ensino médio no Brasil, no intuito de aumentar a formação da juventude da época e de promover a qualificação de trabalhadores para as novas indústrias e organizações econômica e social que se instauravam nestes anos no país. De acordo com Nunes (1999, p.25), “as funções da escola [de nível médio] brasileira começaram a ser questionadas no momento em que os novos rumos do capitalismo, no país, assim o exigiram”.

Neste sentido, na década de 1940, alastrou-se no país uma luta para modernização do ensino pós-primário, influenciada pelos processos de redemocratização e consolidação do capitalismo industrial. Essa luta por mudanças no ensino brasileiro atentou para as demandas da nova conjuntura política, econômica, social e cultural implantadas na época. Em decorrência disso, houve um duplo investimento na educação brasileira: um no ensino secundário e outro no ensino técnico-profissional, especificando, desta forma, o chamado “dualismo educacional”. Neste sentido, é nosso intuito com este trabalho especificar esse movimento de instauração e funcionamento do ensino médio profissional no estado da Paraíba.

Para tanto, o objetivo deste estudo foi analisar o processo de criação e expansão do ensino profissional de grau secundário na Paraíba, durante os anos de 1940. Para tanto, foi fundamental o debruçar acerca dos estudos já sistematizados na área, principalmente os resultados de pesquisas acadêmicas, no sentido de identificar o que já foi produzido acerca da temática.

Ademais, com base em Ginzburg (1989) e Le Goff (1996) foi desenvolvido levantamento documental, mediante pesquisa no Arquivo Histórico Waldemar Duarte da Fundação Espaço Cultural (FUNESC), onde podemos encontrar exemplares do jornal A União, documentos avulsos como dispositivos legais e

no arquivo da Assembleia Legislativa da Paraíba, no qual foi possível localizar atas, leis, projetos de criação de instituições escolares e outros documentos. Além disso, procedemos com o tratamento das fontes, promovendo articulações entre elas e observando as informações implícitas, articulando-as com nosso aporte teórico-metodológico.

Resumidamente, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: após esta introdução, serão apresentados os objetivos, os procedimentos metodológicos adotados durante a pesquisa, seguidos pelos resultados e discussão da análise dos dados obtidos e, por fim, serão apresentadas as conclusões deste estudo.

METODOLOGIA

Realizamos a pesquisa histórico-educacional mediante estudo bibliográfico, levantamento documental e análise documental. Dentre os autores consultados, destacamos Abreu (2005), Dallabrida (2009), Nunes (1999), Medeiros et al (2018), Aquino (2022), Cidadinno (1998), Zanlorense e Santos (2017) e outras obras que abordam conceitos, contextos históricos e teorias de pesquisa utilizadas neste estudo.

No que diz respeito ao levantamento documental, utilizamos fontes provenientes de dois arquivos históricos do estado. Inicialmente, examinamos os exemplares do Jornal A União no Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, localizado na Fundação Espaço Cultural (FUNESC), como também no acervo digital disponibilizado pela FUNESC. Em seguida, investigamos as Atas e Projetos de Lei no arquivo da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba (ALPB). Os documentos da ALPB eram organizados em caixas-arquivo com uma identificação padronizada, que incluía a ordem cronológica dos anos, meses, numeração das caixas, número total de documentos e número da legenda. Essa organização facilitava o acesso e a catalogação dos documentos. Vale ressaltar que, em relação à disponibilidade dos anos no arquivo, para a década de 1940, apenas os exemplares dos anos de 1947 a 1949 estavam disponíveis (provavelmente devido ao período do Estado Novo), porém, estavam em um estado de deterioração considerável devido à ação do tempo.

Por outro lado, os documentos do arquivo da FUNESC estavam compilados em volumes que abrangiam um período de um a quatro meses do ano. Inicialmente, essa organização dificultava a catalogação, mas o arquivo era mais

completo e abrangia todo o período pesquisado em termos de disponibilidade de documentos.

Ao encontrar os documentos relacionados ao objetivo da pesquisa, registramos fotograficamente e anotamos a localização da fonte, arquivando os registros posteriormente no Google Drive.

Para a análise documental, adotamos a concepção de “documento/monumento” proposta por Le Goff (1996), que define esses elementos como materiais da memória coletiva e da história. Segundo o autor, o documento é a escolha do historiador, enquanto o monumento é a herança do passado que mantém vivas as memórias.

Outro embasamento teórico utilizado em nossa pesquisa foi o “paradigma indiciário” de Ginzburg (1989), que estabelece a capacidade de, a partir de dados aparentemente insignificantes, reconstruir uma realidade complexa que não pode ser diretamente experimentada. Esse conceito reconhece que os indícios secundários ou negligenciáveis são relevantes para a compreensão de um sistema vigente no período em que o documento investigado foi produzido.

É importante ressaltar que os documentos não são neutros, pois representam a perspectiva de uma pessoa e/ou órgão responsável por sua elaboração (Bacellar, 2005). Destacamos que trabalhamos com os documentos com um olhar crítico, considerando as intenções de quem o produziu e procurando fazer a sua contextualização. Também desenvolvemos um diálogo entre a bibliografia consultada e a análise das informações encontradas nos arquivos históricos, promovendo uma compreensão aprofundada e levantando questionamentos pertinentes aos objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O período da Era Vargas (1930-1945) no Brasil foi marcado por transformações significativas e pela atenção crescente à educação. Historicamente, a educação no país era restrita a uma minoria. No entanto, com a industrialização e a necessidade de mão de obra qualificada, a importância da educação aumentou. Durante a Era Vargas, a educação passou a ser vista como uma ferramenta para difundir ideologias e preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Houve uma ampliação do acesso à educação, impulsionada pelas demandas das elites políticas e pela necessidade econômica de qualificar os trabalhadores para atender às demandas do sistema econômico em moderniza-

ção. No entanto, essa ampliação foi desigual e refletiu as desigualdades sociais existentes (Batista, 2021).

O trabalho manual, associado às classes menos privilegiadas, era menos valorizado em comparação ao trabalho intelectual, reservado à elite – no sentido do status social. O sistema educacional brasileiro também refletiu essa divisão, com a educação técnico-profissional destinada aos mais pobres e o acesso ao ensino superior reservado aos mais ricos. Por isso, essa dicotomia social e desigualdade de oportunidades educacionais contribuíram para a perpetuação das desigualdades sociais no Brasil. A educação, em lugar de ser um agente de transformação e igualdade, acabou refletindo e reforçando as disparidades existentes na sociedade brasileira (Neta et al., 2018).

Após o fim do Estado Novo, em 1945, o Brasil passou por um processo de redemocratização e necessitava de um novo ordenamento jurídico para refletir essa nova realidade. Foi promulgada em 1946 a quarta Constituição da República, que se destacou por garantir as liberdades individuais como principal característica. O presidente do Brasil na época da promulgação da Constituição de 1946 era Eurico Gaspar Dutra. Ele foi eleito presidente em 1945 e governou o país de 1946 a 1951. Dutra foi o primeiro presidente civil após o período do Estado Novo, encerrando o regime autoritário de Getúlio Vargas. Durante seu mandato, foi promulgada a nova Constituição, que estabeleceu as bases para a redemocratização do país.

No artigo 5º, XV, d) da Constituição de 1946, ficou estabelecido que a União tinha a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Isso significa que a responsabilidade pela definição das políticas educacionais e dos princípios norteadores da educação ficava a cargo do governo federal. Além disso, a Constituição também proibiu a União, os estados e os municípios de lançar impostos sobre as instituições de educação e assistência social, desde que suas rendas fossem integralmente aplicadas no país. Essa medida visava proteger as instituições educacionais e de assistência social, garantindo que os recursos obtidos por elas fossem direcionados exclusivamente para a promoção do desenvolvimento nacional. Com a promulgação da Constituição de 1946, a educação passou a ser um tema central de discussão e de competência da União. Essa mudança constitucional estabeleceu as bases para a definição de políticas educacionais no país e protegeu as instituições educacionais de sobrecarga tributária, possibilitando que seus recursos fossem investidos no fortalecimento do sistema educacional brasileiro (Silva, 2009).

No estado da Paraíba, a história da educação também refletiu as desigualdades sociais presentes no Brasil. Assim como em âmbito nacional, a educação foi historicamente privilegiada em detrimento das camadas populares menos favorecidas econômico e socialmente. Já no início da década de 1940 o presidente Getúlio Vargas decidiu conceder a exoneração a Argemiro de Figueiredo, em 28 de julho de 1940. E em seu lugar, nomeou Rui Carneiro como interventor da Paraíba. A nomeação de Rui Carneiro foi considerada inusitada e causou estranheza, pois ele era um adversário de Argemiro. A substituição de Argemiro de Figueiredo como interventor da Paraíba por Rui Carneiro ocorreu após um inquérito realizado e devido à situação de desprestígio em que Argemiro se encontrava (Silva, 2013).

Imagem 1: Governador Rui Carneiro



Fonte: Jornal A União.

No decorrer da pesquisa no Arquivo Histórico Waldemar Bispo do Duarte da FUNESC, chamou nossa atenção a abundância de artigos e reportagens que enfatizavam a importância do ensino técnico-profissionalizante na época e durante a interventoria de Rui Carneiro (1940-1945), contrastando com a ausên-

cia de produções que questionassem a ênfase dada pelo governo na promoção dessa educação em todo o Brasil. Essa falta de questionamento pode ser atribuída ao caráter centralizador e autoritário do governo de Getúlio Vargas, o que refletia no estado da Paraíba, que tinha o poder de legislar sobre todos os assuntos, incluindo a educação, por meio de decretos e portarias, uma vez que não havia a participação do Parlamento. Isso fica evidente nas Leis Orgânicas do Ensino (Pessanha; Silva, 2014).

É importante mencionar que os artigos e reportagens citados não representam apenas as opiniões de seus autores, o que por si só já seria significativo, como descrito por Bacellar (2005), mas também, de acordo com a definição de monumento de Le Goff (1996), essas fontes são uma representação da sociedade em si e de como ela desejava ser vista, lembrada e perpetuada.

Dentre os artigos encontrados, destaca-se o (1) artigo “Ensino Técnico” de 1943 do jornal A União, que ressaltava a preocupação do governo com esse modelo de ensino e como ele legitimava suas ações em consonância com a Constituição de 1937:

A Constituição de 10 de novembro, ao legislar sobre esse assunto, impulsionou de maneira significativa a solução do problema que já vinha recebendo atenção do presidente Getúlio Vargas desde o início de seu governo. O Estado tem direcionado a formação intelectual da juventude brasileira para uma abordagem mais prática e técnica (jornal A União, 1943, p. 3).

Inicialmente, esse trecho do artigo cria uma compreensão equivocada de que esse modelo de ensino era destinado a toda a juventude brasileira, independentemente da classe social à qual pertencia. No entanto, Nunes (1999) observa que houve uma diferenciação na oferta do ensino secundário e nos objetivos pretendidos, de acordo com as classes sociais ocupadas. No ensino técnico-profissional (industrial, comercial, normal e agrícola), a formação visava à força de trabalho, enquanto para a elite, a formação enciclopédica era considerada prioritária, ao focarmos no (2) artigo “O Estado Moderno e o problema das élites” do jornal A União, notamos a validação da ideia de Nunes (1999) em produzir diferentes tipos de educação de acordo com a classe social, porém o artigo vai além, pois atribui ao Estado a responsabilidade de formar elites capazes de educar as massas, porque:

Dentro dos quadros de um regime como esse, é evidente que a questão do ensino secundário, técnico-profissional, deve ser o

centro de interesse de qualquer política educacional. Por quê? Porque, no Estado Moderno, o objetivo principal dos sistemas educacionais não é apenas educar as massas, mas preparar elites que as eduquem (Jornal A União, 1943, p. 9).

Dessa forma, essa concepção foi institucionalizada por meio de regulamentações anteriores a esse artigo, como a Reforma Francisco Campos (1931), que dividia o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental de cinco anos e um complementar de dois anos, e a Reforma Gustavo Capanema (1942), que manteve a divisão, apenas alterando a nomenclatura e a duração, com quatro anos de ginásio e três anos de colegial. Segundo Souza e Dallabrida (2021), com a divisão do ensino secundário, o primeiro ciclo, com ênfase na formação para o trabalho, tornou-se mais acessível aos estudantes com menos recursos financeiros, enquanto o segundo ciclo, que garantia o acesso a cursos superiores, adquiriu um caráter altamente elitista.

O estado teve como governadores/interventores outros nomes como: Samuel Duarte (1945-1945), Severino Montenegro (1945-1946), Odon Bezerra Cavalcanti (1946-1946), José Gomes da Silva (1946-1947) e Osvaldo Trigueiro (1947-1951). Contudo, como o foco do nosso estudo foi encontrado no período de Rui Carneiro, demos essa ênfase.

Durante o período de 1937 a 1946, o Brasil foi subjugado pela ditadura de Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo. Toda a legislação promulgada nessa época refletiu a articulação dos ideais nacionalistas de Vargas e seu projeto político-ideológico. Conforme Neta et al. (2018) a Reforma Capanema (1942-1946) entrou em vigor, estabelecendo as Leis Orgânicas do Ensino por meio de Decretos-Lei, que moldaram o sistema educacional brasileiro.

Essas leis estruturaram o ensino industrial, reformaram o ensino comercial, introduziram alterações no ensino secundário e criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

No contexto da Era Vargas, observou-se um fortalecimento da dualidade na educação, com restrições significativas ao acesso ao ensino superior. Apenas os formados em educação média podiam ingressar em cursos superiores relacionados à mesma área, ou seja, não havia liberdade de escolha para carreiras diferentes. Por outro lado, não havia restrições para os alunos do ensino secundário, que tinham acesso ao ensino superior. Essa configuração refletia uma influência fascista na elaboração dos decretos-lei, principalmente no Decreto-Lei do Ensino Secundário, pois restringia o acesso ao ensino superior às classes

dominantes, perpetuando o poder e ampliando a distância entre elas e as classes mais pobres e subalternas (Neta *et al.*, 2018).

As Leis Orgânicas do Ensino foram estabelecidas por meio de Decretos-Lei, que possuem a força de lei e são emitidos pelo poder executivo, de maneira semelhante às Medidas Provisórias. No entanto, como apontado por Romanelli (2005 *apud* Neta *et al.*, 2018), essa reforma foi limitada e não abrangente, pois não contemplou toda a educação brasileira. Os Decretos-lei tratavam de cada nível de ensino separadamente, sem uma visão integrada. Conforme Manfredi (2002), as Leis Orgânicas do Ensino tinham como objetivo promover grupos políticos, com clara tendência de favorecer a classe dominante em detrimento das classes mais pobres.

Os currículos foram reformulados e o ensino secundário foi colocado em oposição ao ensino técnico-profissional, embora houvesse uma necessidade de formação de mão de obra qualificada na época. De acordo com Romanelli (2005 *apud* Neta *et al.*, 2018), em 1942, alguns ramos do ensino começaram a ser reestruturados de forma parcial, mas era necessário realizar reformas mais abrangentes naquela época. Durante os últimos três anos do Estado Novo, foram implementados apenas os seguintes Decretos-lei sob a gestão de Gustavo Capanema: a estruturação do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30/01/1942), a criação do SENAI (Decreto-Lei nº 4.048, de 22/01/1942), a regulamentação do ensino secundário em dois ciclos (ginásial e colegial) (Decreto-Lei nº 4.244 de 9/04/1942) e a reestruturação do ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28/12/1943).

Após a queda de Vargas, a reforma continuou com outros Decretos-lei durante o Governo Provisório de José Linhares, com o então Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha. Os Decretos-lei estabeleceram a organização do ensino primário supletivo em nível nacional, com duração de dois anos e voltado para adolescentes a partir dos 13 anos e adultos (Decreto-Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946), a organização do ensino normal (Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946), a criação do SENAC (Decretos-Lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946) e a organização do ensino agrícola (Decreto-Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946) (NETA *et al.*, 2018).

A Reforma Capanema, através do Decreto-Lei nº 4.422 de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942), criou os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ensino superior. Assim, a educação técnico-profissionalizante, incluía os cursos nor-

mais, técnicos industriais, técnicos comerciais e agrícolas não habilitavam os estudantes a ingressar no ensino superior (ESCOTT; MORAES, 2012).

Quadro 1: Instauração de estabelecimentos de ensino médio técnico-profissionalizante na Paraíba na primeira metade do século XX

Município	Nome da Escola	Ano de Criação	Pública/Particular	Curso
Bananeiras	Escola Normal Sagrado Coração de Jesus	1931	Particular	Magistério
	Escola Agro- técnica Vidal de Negreiros	1924	Pública	Técnico em Agropecuária
João Pessoa	Lyceu Industrial da Paraíba	1937	Particular	Alfaiataria
	Instituto Comercial João Pessoa	?	Particular	
	Escola Técnica de Comércio Epitácio Pessoa	?	Particular	
	Escola de Comércio Jean Brando	?	Particular	
	Academia de Comércio Epitácio Pessoa	?	Particular	
	Instituto Comercial Underwood	1928	?	Guarda-Livros
	Escola Normal Rural	?	?	Magistério
	Escola Técnica Gal Jonas Barreto	?	Particular	Comercial Guarda-Livros
	Colégio de N. Senhora das Neves	?	Particular	Magistério
Areia	Escola de Agronomia do Nordeste	1934		Técnico Agrícola
Campina Grande	Escola Normal João Pessoa	1928	Particular	Magistério
Pombal	Escola Normal da Cidade de Pombal	?	?	Magistério
Princesa Isabel	Escola Normal Livre	?	?	Magistério
	Escola Normal Monte Carmelo	1946	Particular	Magistério
Alagoa Grande	Colégio Nossa Senhora do Rosário	1930	Particular	Magistério
Catolé do Rocha	Colégio D. Francisca Mendes	1939	Particular	Magistério
Santa Luzia	Escola Normal Regional de "Santa Luzia"	1947	Particular	Magistério
Guarabira	Escola Normal Regional Nossa Senhora da Luz	1939	Particular	Magistério
Monteiro	Escola Normal Livre	1944	Particular	Magistério

Município	Nome da Escola	Ano de Criação	Pública/Particular	Curso
Itaporanga	Escola Normal Regional Padre Diniz	1945	Particular	Magistério
Sousa	Escola Normal Regional S. José	1939	Particular	Magistério
Cajazeiras	Escola Normal Padre Rolim	1836	Particular	Magistério

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados no arquivo histórico da ALPB e FUNESC e AQUINO (2022).

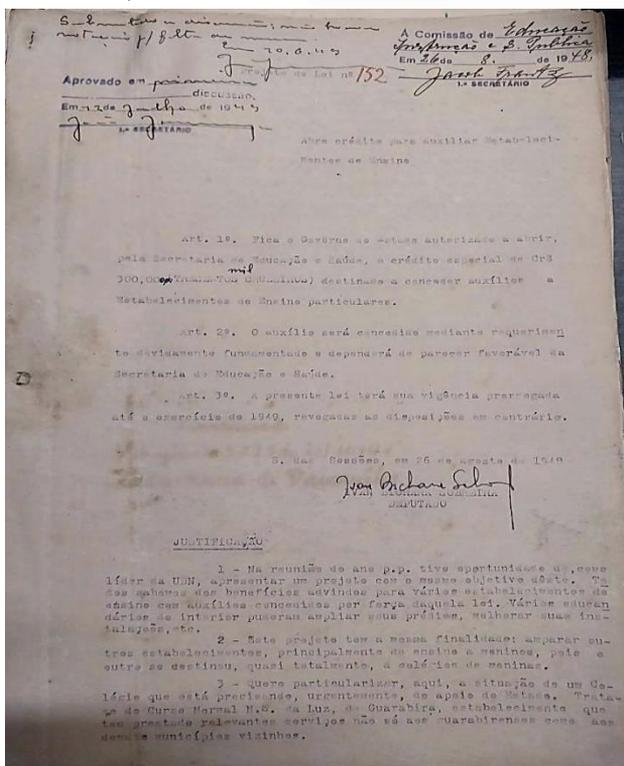
A partir das fontes consultadas, observamos uma notável predominância dos estabelecimentos de ensino que ofertavam o curso normal de iniciativa privada. A importância dada pelo governo à formação de professores primários pode ser compreendida dentro do contexto histórico do período. Getúlio Vargas buscava promover o desenvolvimento do país. Nesse sentido, o ensino primário era considerado o alicerce para a formação cidadã e para o progresso social e econômico do Brasil, além de contribuir para a inserção no mercado de trabalho das classes menos abastadas, pois:

[...] apostava na inserção social da população com dois intuítos: formar a elite intelectual e oferecer uma formação educacional básica para garantir a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Entendia-se que a população sem cultura e sem uma educação mínima não contribuiria para o progresso social (Quadros, 2013, p. 118).

Além disso, demonstrou-se que a capilaridade da oferta dos cursos normais era quase em sua totalidade feita por instituições privadas e que muitas possuíam um caráter confessional. Porém, Aquino (2022) diz que para os representantes da Igreja e do Estado a expansão dos cursos normais representou muito além da formação de professores, mas também, uma estratégia em defesa da propagação dos ideais católicos e controle das escolas confessionais. E como última característica a predominância com oferta para o público feminino.

Essa anuência do Estado fica evidente quando num projeto de Lei nº 152/48, que buscou abrir crédito para auxiliar estabelecimentos de ensino, o deputado Ivan Bichara Sobreira, vinculado à UND, utilizou na segunda justificativa a ausência de subvenções a escola para meninos, pois em sua totalidade eram destinadas a escolas para meninas.

Imagem 2: Projeto de Lei nº 152/48

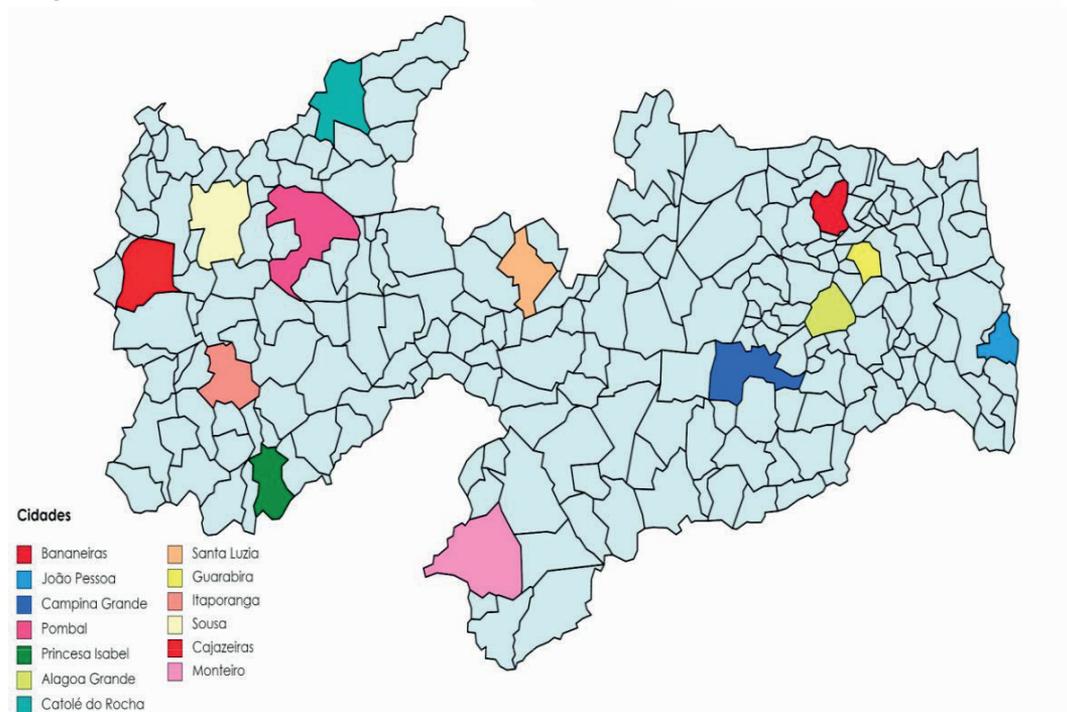


Fonte: Arquivo da ALPB, Projetos de Leis do ano de 1948

Além disso, as instituições estavam presentes em diversas cidades do estado da Paraíba, levando a formação de professores a regiões que, muitas vezes, não eram alcançadas pelas instituições públicas. Essa disseminação do ensino normal privado contribuiu para suprir a demanda por profissionais, principalmente no ensino primário, que estava em expansão.

A partir da imagem 3, podemos observar que os estabelecimentos de ensino normal que funcionaram na Paraíba concentram-se predominante nas mesorregiões do Sertão paraibano (6) e Agreste paraibano (4), além disso as mesorregiões Borborema e Mata paraibana tinham 2 e 1 estabelecimentos, respectivamente.

Imagem 3: Cidades com Ensino Normal



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na ALPB e FUNESC e AQUINO (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da Era Vargas levou a transformações significativas no sistema educacional do país. A atenção à educação cresceu instigada pela necessidade de mão de obra qualificada em meio ao processo de industrialização. Porém, essa expansão foi desigual e acabou por reproduzir as desigualdades sociais já existentes. A centralização no ensino técnico-profissionalizante criou uma dicotomia social que acabou por valorizar o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Essa dicotomia produziu uma perpetuação das desigualdades sociais e nas limitações de oportunidades educacionais para as classes de menor poder aquisitivo.

A partir das Leis Orgânicas do Ensino foram estabelecidas por meio de Decretos-Lei, restringindo o acesso ao ensino superior às elites e mantendo a formação profissionalizante como uma opção para as classes mais pobres. Essa configuração aprofundou as disparidades sociais e dificultou a mobilidade social por meio da educação. Além disso, a educação foi utilizada como uma

ferramenta para disseminar ideologias e preparar os jovens para o mercado de trabalho, conforme os interesses políticos e econômicos da época.

No estado da Paraíba, durante a interventoria de Rui Carneiro, observamos a ênfase dada ao ensino técnico-profissionalizante. Essa ênfase na formação prática e técnica visava atender às demandas do sistema econômico em modernização. No entanto, essa abordagem negligenciou a importância de uma educação mais abrangente e crítica, perpetuando as desigualdades existentes.

Ao caminhar da pesquisa, observamos a presença de instituições de ensino no estado da Paraíba, que ofereciam educação nas áreas industrial, comercial, normal e agrícola, juntamente com o ensino secundário. No entanto, ao analisar a abrangência e a quantidade de oferta, percebe-se que o ensino normal predominava em relação às outras formas de educação profissional no estado. Pois, cidades como Bananeiras, Campina Grande, Pombal, Princesa Isabel, Alagoa Grande, Catolé do Rocha, Santa Luzia, Patos, Guarabira, entre outras, quase exclusivamente ofereciam o ensino normal. No entanto, outros ramos da educação profissional também se destacavam, como o ensino agrícola, representado pela Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros e pela Escola de Agronomia do Nordeste. Essas instituições eram frequentemente mencionadas em reportagens do jornal “A União” como as principais da região, o que se justifica pela importância do setor agrícola no estado naquela época.

REFERÊNCIAS

A UNIÃO, João Pessoa: Imprensa Oficial do Governo do Estado da Paraíba, Paraíba, ano XLVIII, n.º 179, 13-08-1940, p. 1.

A UNIÃO, João Pessoa: Imprensa Oficial do Governo do Estado da Paraíba, Paraíba, ano LI, n.º 77, 03-04-1943, p. 3-9.

AQUINO, Luciene Chaves De. A expansão do ensino normal na paraíba (1930-1960). CONEDU - História da Educação... Campina Grande: **Realize Editora**, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91179>>. Acesso em: 11/07/2023

BATISTA, Marllon Sérgio Soares. **História e educação**: o papel do professor na era Vargas (1930-1945). São Cristóvão, 2021. Monografia (graduação em

História) – Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição de 1946**. Brasília Centro de Documentação e Informação. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/>>. Acesso em 12 Julho 2023.

CITTADINO, Monique. **Populismo e Golpe de Estado na Paraíba**. (1945/1964). João Pessoa: Universitária/UFPB/Idéias, 1998.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos**

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. (pp. 1492-1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et.al]. 4.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

NETA, Olivia Morais Medeiros; LIMA, Eva Lídia Maniçoba de; BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. Organização e Estrutura da Educação Profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de Equivalência. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 223–235, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6981. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em: 12 jun. 2023.

NUNES, Clarice. **Escola e Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1999.

PESSANHA, Eurize Caldas. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 - estudo histórico-jurídico comparado do ensino secundário. **Educar em Revista [online]**. 2014, n. 51 [Acessado

6 Março 2023], pp. 67-83. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100006>>.

PROJETO N.º 152/48, Assembléia Legislativa, Paraíba.

QUADROS, Raquel dos Santos. Gustavo Capanema: a Organização do Ensino Primário Brasileiro no Período de 1934-1945. 131 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2013.

SILVA, Marcos. **História da Educação Brasileira**. 1. ed. São Cristóvão: CESAD-UFS, 2009. v. 700. 170p .

SILVA, Jean Patrício da. **A construção de uma nova ordem**: análise da intervenção de Rui Carneiro no estado da Paraíba (1940-1945). 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUZA-CHALOPA, R. F. de .; DALLABRIDA, N. O ensino secundário e a formação das elites. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 29, n. 00, p. e021002, 2021. DOI: 10.20396/resgate.v29i00.8666906. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8666906>. Acesso em: 3 mar. 2023

ZANLORENSE, Maria Joselia; SANTOS, Almir Paulo dos. O Ideário Liberal nas Reformas Educacionais Brasileira entre 1920 E 1940. **Revista Labor**, v. 1, n. 11, p. 1-19, 16 mar. 2017.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.010

“UM POUCO DE MIM E UM POUCO DAQUI”: O CAMPUS PINHEIRAL ENTRE RELATOS E MEMÓRIAS

Marcela Martins Fogagnoli Erthal¹
Elisa Victoria Moreira da Costa Nascimento²

RESUMO

As histórias do campus Pinheiral do IFRJ e do município de Pinheiral (RJ) se entrelaçam quase numa simbiose. O campus está localizado nas terras da antiga fazenda São José do Pinheiro, onde foi instalada a estação ferroviária de Pinheiro. Aos poucos foram se formando algumas habitações em seu entorno, que se transformou no atual município de Pinheiral. Em 1880, após o falecimento do proprietário da fazenda, José de Souza Breves, as terras foram desapropriadas pelo governo federal e declaradas de utilidade pública. Ao longo de sua história, a instituição, que começou como Posto Zootécnico Federal, passou por importantes transformações e o município de Pinheiral acompanhou essas mudanças. Desse modo, o antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha, atual IFRJ campus Pinheiral, é parte da história do município. Durante os mais de cem anos de sua existência, a instituição esteve presente na vida dos moradores de diversas maneiras, como espaço educacional, ambiente de sociabilidade ou até mesmo como um lugar de assistência médica. Nosso trabalho propõe um estudo sobre a história do campus Pinheiral num recorte temporal 1964 a 2009, o período entre a criação do Colégio Agrícola Nilo Peçanha e a transição para o IFRJ, transformando-se em campus da instituição. Utilizando a História Oral como metodologia, buscamos analisar a memória sobre o campus Pinheiral a partir de relatos orais de ex-alunos e funcionários da instituição, permitindo assim conhecer as construções sobre o passado do campus e sua relação com a região em que se localiza. Dialogando com estudos na área da História da Educação, buscaremos apresentar o processo de pesquisa e os resultados alcançados até aqui. Trata-se

1 Doutora em História. Professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Pinheiral, marcela.erthal@ifrj.edu.br;

2 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro elisa.v.moreira@gmail.com;

também de uma oportunidade de divulgar a história centenária de um campus que aos poucos vai buscando formas de reconstruir esse passado e contar sua história.

Palavras-chave: Memória, História Oral, História da Educação, Patrimônio.

INTRODUÇÃO

Em 22 de julho de 2015, foi aprovada a Lei 861, que criou o Parque das Ruínas da Fazenda São José do Pinheiro. Na ocasião, foi inaugurado um memorial com uma exposição a céu aberto que contava a história da antiga casa-grande da fazenda do comendador José de Souza Breves. Construída em meados do século XIX, o casarão da Fazenda São José do Pinheiro se destacava por sua suntuosidade. A residência de José de Souza Breves possuía mais de 20 quartos, era envidraçada e cercada por grandes e belos jardins. Segundo o jornalista Augusto Emilio Zaluar, que visitou a fazenda na década de 1860, “a sala nobre era uma peça soberba ‘com grandes espelhos de Veneza, ricos candelabros de prata, lustres de cristal, mobília, tudo disputando a primazia com o que deste gênero se vê de mais ostentoso na própria capital do império” (Breves, 1995). No entanto, incêndios ocorridos em 1986 e 1990 destruíram o prédio original, deixando-o em ruínas. José de Souza Breves faleceu em 1879 sem deixar herdeiros diretos. Em 1890, por meio do Decreto nº 6.86, de 23 de agosto, as terras da Fazenda São José do Pinheiro foram declaradas de utilidade pública. No ano seguinte, a sede da propriedade foi adquirida pela Fazenda Federal. A partir de 1897, a Fazenda Pinheiro foi cedida ao Ministério da Guerra, passando a funcionar como um Hospital Militar. Em 1899, foi transferida para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e a sede da fazenda passou a abrigar o Posto Zootécnico Federal de Pinheiro, através do Decreto Nº 7.622, de 21 de outubro de 1909.

Junto ao Posto Zootécnico, foi criada, em 1910, a Escola Média de Agricultura, Agronomia e Veterinária de Pinheiro. Em 1916, após a fusão da Escola de Agricultura anexa ao Posto Zootécnico Federal com a Escola Média da Bahia, foi fundada a Escola Superior de Agricultura e Veterinária, que, por meio do Decreto nº 12.894, de 28 de fevereiro de 1918, foi transferida para a cidade de Niterói. O mesmo decreto instituiu a criação do Curso Complementar Patronato Agrícola de Pinheiro, destinado à educação de menores desvalidos, que funcionou até os anos de 1930. A antiga Vila da Estação de Pinheiro foi transformada em distrito em 1916, e, em 1920, o Distrito de Pinheiro recebeu a visita dos reis da Bélgica, Alberto e Elizabeth, do presidente da República, Epitácio Pessoa, e de outras autoridades, que foram conhecer o Patronato Agrícola.

Em 1934, por meio do Decreto nº 2415, de 12 de abril, foi criado o Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha, que, em 1947, passou a se chamar Escola

Agrícola Nilo Peçanha, onde eram ministrados os cursos de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola. Em 1964, através do Decreto nº 53.558, a antiga Escola Agrícola passou a se chamar Colégio Agrícola Nilo Peçanha.

O Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP) começou a ser administrado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1968, por meio do Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro, vinculando-se à Faculdade de Educação da universidade. Em 1971, foi criado o curso Técnico em Agropecuária. Somente em 2002 foi instituído o curso Técnico em Meio Ambiente, o primeiro em outra área profissional. Em seguida, surgiu o curso Técnico em Agroindústria, na modalidade PROEJA, em 2007.

Em 2008, com a sanção da Lei 11.892, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha se desvinculou da Universidade Federal Fluminense, passando a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e a se denominar Campus Nilo Peçanha (mais tarde Campus Pinheiral). Em 2012, foi iniciado o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, e, em 2017, foi ofertado o primeiro curso superior, com a Licenciatura em Computação. No mesmo ano surgiu a primeira pós-graduação *lato sensu* do campus com a oferta do curso de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade.

Como se pode notar, foram muitas as mudanças ao longo de mais de um século, em um campus cuja história é rica em informações tanto sobre o país quanto sobre a região Sul Fluminense. No entanto, apesar de sua relevância para a história da educação profissional no Brasil, ainda falta um trabalho sistemático de pesquisa e organização da história do campus Pinheiral. Muitas pessoas ligadas à instituição são consideradas como “guardiãs” desse passado que espera para ser contado. Diante disso, iniciamos um projeto de pesquisa, com apoio do IFRJ e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a intenção de conhecer e analisar a história do campus a partir das vivências e memórias de ex-alunos e ex-funcionários da instituição.

Reconhecendo que a extensão dessa história excede o prazo do nosso projeto, optamos por uma análise focada no período de 1968 a 2009. O principal objetivo é examinar a transição do Colégio Agrícola Nilo Peçanha para o Instituto Federal do Rio de Janeiro, quando o colégio foi transformado em campus dessa nova instituição. Embora nosso foco temporal seja delimitado, buscamos ainda analisar elementos importantes do passado do campus, que remontam aos tempos da Fazenda de José Breves, da antiga Vila do Pinheiro e

do Posto Zootécnico para entender como esses contextos influenciaram a formação da identidade do campus ao longo do tempo.

Utilizando a História Oral como ferramenta central para a pesquisa, juntamente com documentos escritos, iconografias e demais tipos de registros, estamos empenhados em compreender o passado do campus a partir de relatos de pessoas que estiveram diretamente envolvidas com a instituição desde a época do Colégio Agrícola Nilo Peçanha. Interessa-nos compreender como esses indivíduos interpretaram e vivenciaram as situações, as transformações e o cotidiano do campus, tornando o estudo da história mais concreto e acessível, facilitando a compreensão do passado (Alberti, 2005).

Segundo Bosi, na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família, de um grupo, da sociedade (Bosi, 2017). Nas palavras da autora, espera-se que os mais velhos guardem as lembranças. Nesse contexto, consideramos como parte da memória do campus aqueles que viveram ativamente o período do antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha e sua transição para o IFRJ, seja como alunos ou funcionários.

Nesse texto, buscamos apresentar parte da história do campus Pinheiral e os resultados iniciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida sobre o passado dessa instituição. Além disso, discutimos a importância de preservar esse patrimônio histórico, não apenas para honrar o legado de quem aqui passou, mas também para enriquecer a formação das futuras gerações. Acreditamos que, ao resgatarmos essas narrativas, contribuímos para um entendimento mais profundo da trajetória da educação profissional na região e para o fortalecimento dos laços entre a comunidade acadêmica e a população local.

METODOLOGIA

A pesquisa foi dividida em cinco etapas, que estão sendo realizadas desde 2023. A primeira delas consistiu na leitura e discussão de textos sobre a metodologia da história oral com os alunos bolsistas e voluntários, com o objetivo de fornecer a eles o suporte teórico necessário para a condução da pesquisa e o tratamento das fontes orais. Para isso, foram utilizados textos fundamentais, como o *Manual de História Oral* (Alberti, 2005) e outros que abordam a temática da memória, como *Memória, Esquecimento e Silêncio* (Pollak, 1989). Os encontros ocorreram semanalmente, com cada sessão dedicada à discussão de um texto previamente lido pelos estudantes. Durante essas reuniões, os alunos

tiveram a oportunidade de tirar dúvidas, compartilhar suas interpretações e percepções sobre o material estudado e receber orientações sobre como trabalhar com história oral. Além de aprenderem sobre técnicas de entrevista e coleta de depoimentos, foram abordadas questões mais amplas relacionadas à memória, esquecimento e a construção de narrativas históricas. Essa etapa foi fundamental para preparar os estudantes a lidarem de forma crítica e cuidadosa com as fontes orais, garantindo que eles compreendessem tanto os desafios quanto o valor desse tipo de abordagem para a pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa assume um caráter mais prático, concentrando-se na realização de um levantamento detalhado dos possíveis depoentes. Nesse momento, estão sendo coletados dados essenciais para a criação de uma ficha catalográfica para cada entrevistado, contendo informações como nome, idade, área de atuação, e uma breve biografia que resuma aspectos importantes de sua trajetória. Essas fichas são de grande importância, pois permitem um mapeamento dos perfis dos entrevistados. Essa etapa tem desempenhado um papel crucial no planejamento das entrevistas, orientando a definição de uma ordem lógica e estratégica para sua realização. Critérios como a idade dos entrevistados, sua disponibilidade e a natureza de sua relação com o campus têm sido levados em consideração para organizar a sequência das entrevistas. A fase de levantamento de dados e preparação das fichas ocorre de forma paralela às demais etapas da pesquisa, o que permite otimizar o tempo e garantir que o agendamento das entrevistas siga conforme o cronograma estipulado.

Como uma terceira etapa do projeto, as entrevistas estão sendo realizadas de acordo com o cronograma estabelecido na fase anterior. Levando em conta as particularidades de cada entrevistado, estamos nos empenhando para que as entrevistas ocorram, sempre que possível, dentro do campus. Essa escolha não só padroniza as condições técnicas — como iluminação, som e equipamento de gravação — mas também facilita o acesso aos recursos necessários e proporciona um ambiente controlado e profissional, o que favorece a qualidade do material coletado. A presença dos professores responsáveis pelo projeto, junto com os colaboradores da pesquisa, é indispensável durante as entrevistas. Eles desempenham um papel crucial ao conduzir as perguntas de maneira alinhada ao roteiro pré-definido, garantindo uma abordagem consistente e focada nos objetivos da pesquisa. Além disso, a atuação dos colaboradores durante as entrevistas também contribui para o registro e documentação precisa do processo, capturando informações essenciais que serão analisadas posteriormente. Essas

entrevistas representam uma fase vital da pesquisa, pois permitem a coleta de dados qualitativos diretamente das fontes. O material coletado, juntamente com as observações feitas pelos responsáveis, enriquecerá a análise final e contribuirá para a formação de um panorama mais robusto e detalhado dos resultados esperados.

A etapa seguinte é o tratamento das fontes orais: transcrição das entrevistas, armazenamento e organização dos arquivos digitais. Essa etapa vem sendo feita paralelamente à anterior, nos intervalos entre as entrevistas. Posteriormente, será organizado um espaço específico para o armazenamento de todo o material coletado ao longo da pesquisa. Esse ambiente terá a função de centralizar e preservar os dados, documentos obtidos, garantindo sua conservação e acessibilidade. Além disso, está sendo desenvolvido um acervo digital, que ficará disponível ao público em geral, permitindo que pesquisadores, estudantes e particulares possam consultar e utilizar o conteúdo. Esse acervo servirá como uma importante ferramenta de divulgação científica, contribuindo para a disseminação do conhecimento gerado pelo projeto.

A quinta e última etapa da pesquisa consiste na restauração, higienização e conservação de objetos de valor histórico que, atualmente, estão armazenados de maneira inadequada no campus. Muitos desses itens se encontram dispersos por diversos setores ou guardados em galpões, o que dificulta o acesso e a preservação adequada. Assim, temos realizado um levantamento para identificar e separar esse material, garantindo que cada item seja catalogado e tratado conforme sua importância histórica. O trabalho de higienização tem sido essencial, removendo a sujeira e a degradação acumuladas ao longo do tempo. Em casos em que os itens estão mais danificados, intervenções mais profundas, como solda, polimento e emolduramento, tem sido necessárias para garantir a integridade e durabilidade desses objetos. Entre os itens encontrados e tratados estão móveis antigos, máquinas, fotografias, documentos históricos e objetos relacionados ao CANP, como troféus e bandeiras.

Além de preservar a memória institucional, o projeto propõe a criação de um acervo que possa ser acessado pela comunidade acadêmica e pelo público em geral, promovendo a valorização da história do campus e incentivando a pesquisa e a educação patrimonial. A conservação desses objetos também contribuirá para o fortalecimento da identidade cultural da instituição, permitindo que futuras gerações tenham a oportunidade de conhecer e apreciar o legado histórico que eles representam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como exposto, o campus Pinheiral possui uma rica história centenária, intrinsecamente ligada à trajetória do município. Contudo, entre os moradores locais e a comunidade do campus, esse passado parece não estar claramente estruturado ou devidamente reconhecido. Na cultura local, a população ainda se refere ao campus Pinheiral como o Colégio Agrícola Nilo Peçanha. No entanto, há um notável interesse em redescobrir esse passado, evidenciado pelos trabalhos de pesquisa de discentes e docentes, pelas visitas técnicas frequentes ao campus realizadas por estudantes da região, pelos projetos interdisciplinares que abordam o tema e pela nostalgia expressa por alunos antigos e profissionais ao falarem do CANP. Nesse sentido, há uma história a ser analisada e um passado a ser contado.

Em que pesem os múltiplos fatores a serem considerados, entendemos que falta entre os munícipes um sentimento de pertencimento em relação à instituição. Segundo Silva, “a forte associação histórica com a instituição anterior, aliado ao desconhecimento da proposta pedagógica dos Institutos Federais, dificultam a construção e o fortalecimento da identidade institucional” (Silva, 2021). Acreditamos que conhecer a história do campus poderá contribuir significativamente para fortalecer o vínculo com a instituição, tanto entre a comunidade interna quanto externa.

Diversas pesquisas históricas foram realizadas sobre José Breves e a Fazenda São José do Pinheiro. Entre elas, destaca-se o estudo do historiador Thiago Campos Pessoa Lourenço (Lourenço, 2015). O projeto *Passados Presentes*, do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF), também contribuiu com um excelente estudo sobre o legado cultural resultante da presença africana na região Sul Fluminense, incluindo informações sobre o patrimônio imaterial do estado do Rio de Janeiro, como o Jongo de Pinheiral (LABHOI-UFF, 2011).

No tocante à memória institucional, destaca-se o trabalho da historiadora Lidiane Dias da Silva, que, em sua dissertação, investigou a história do campus a partir da trajetória do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (Silva, 2021). Contudo, ainda são escassas as pesquisas que interligam a Fazenda do Pinheiro, a formação do município e o passado do campus. Embora a fazenda não seja objeto da nossa pesquisa, consideramos essencial analisar a história do campus considerando seu passado mais remoto, quando era uma fazenda escravocrata

pertencente a um dos comerciantes de escravizados mais ricos e influentes da região.

O projeto “Um pouco de mim e um pouco daqui: o campus pinheiral entre relatos e memórias” visa, entre outros objetivos, a formação de um acervo de entrevistas com ex-alunos, ex-professores, ex-funcionários e outras pessoas cujas vidas foram atravessadas pela vivência no campus. Esse acervo será disponibilizado ao público em geral e à comunidade acadêmica interessada no tema, facilitando pesquisas e promovendo uma maior divulgação da história do campus através das memórias e vivências dos entrevistados.

Como parte das atividades do projeto, foi elaborada uma linha do tempo que destaca os principais marcos históricos do campus Pinheiral, a qual está exposta no hall de entrada da instituição. O objetivo é envolver a comunidade interna e externa, que frequenta o campus em visitas técnicas aos espaços educacionais e eventos de divulgação científica. Com a iniciativa, buscamos não apenas informar, mas também criar um ambiente de interação e valorização da história do campus, fortalecendo os laços entre a instituição e os visitantes.

Como resultado final do projeto, planejamos a criação de um espaço dedicado à preservação e exposição do acervo. A intenção é a criar um Centro de Memória que, em colaboração com outros núcleos do campus, possa organizar a história da instituição a partir de um olhar crítico sobre esse passado.

Um aspecto essencial deste processo é a divulgação do projeto e de seus resultados, uma vez que a metodologia se baseia no diálogo com os participantes, na pesquisa local e na divulgação da história e dos saberes sobre o campus. Com essas ações, esperamos impactar positivamente a disseminação de informações sobre o campus e sua relação com o município, promovendo o sentimento de pertencimento entre a comunidade e fortalecendo a identidade institucional. Dessa forma, este texto tem como objetivo divulgar alguns resultados iniciais do projeto, criando um espaço para o diálogo e a reflexão sobre as ações e os principais avanços do trabalho desenvolvido.

Uma importante etapa da pesquisa em andamento são as entrevistas orais, realizadas com o objetivo de compreender, por meio das memórias dos entrevistados, as experiências vivenciadas por ex-alunos e ex-funcionários. Embora o número de entrevistas realizadas seja limitado, algumas questões emergem de maneira significativa nos relatos dos participantes.

Uma questão que consideramos relevante, é a percepção dos entrevistados sobre a transferência do Colégio Agrícola da UFF para o campus do Instituto

Federal do Rio de Janeiro. Entre os antigos membros da comunidade, há um discurso predominante de que os tempos do CANP eram melhores e de que os estudantes saíam mais bem preparados para as atividades profissionais agrícolas. Em que pese as diferenças em número de alunos e professores nos tempos do CANP, e as especificidades da proposta pedagógica dos Institutos Federais (IF), consideramos que esse discurso reflete uma falta de identificação com a instituição enquanto IFRJ. Nesse sentido, analisar como essa transição de CANP para campus Pinheiral foi vivenciada pelos antigos alunos, funcionários e gestores pode nos fornecer elementos para compreender esse passado.

Dentre os entrevistados, destacamos os relatos de dois ex-alunos e ex-professores: Paulo Machado Bittencourt, docente aposentado de Educação Física, e Orival Prange, docente e ex-diretor geral do CANP. O professor Paulo Machado mantém uma forte ligação com o campus, tendo sido aluno na década de 1970 e retornado como professor em 1980. Em seus mais de trinta anos de atuação, exerceu diversas funções de gestão, como Chefe dos Serviços Gerais, Coordenador de Atividades Complementares, Diretor de Assistência Estudantil, Diretor de Produção e Vice-diretor em duas gestões. Sua história se entrelaça profundamente com a do campus Pinheiral. Já o professor Orival Prange ingressou na instituição como aluno do curso de Mestrado Agrícola da Escola Agrícola Nilo Peçanha e, anos seguintes, formou-se no curso técnico de agropecuária do Colégio Agrícola Nilo Peçanha. Foi professor do CANP entre 1977 e 1993 e diretor do CANP entre 1978 a 1986. Em sua longa vivência na instituição, Orival viveu diversos momentos políticos e administrativos.

Com relação à transição de Universidade Federal Fluminense para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, ambos consideraram uma mudança necessária e positiva. Como colégio agrícola da UFF, o campus enfrentava instabilidade orçamentária, o que comprometia seu funcionamento. Além disso, a distância geográfica da reitoria, que fica na cidade de Niterói, por vezes era um impecílio para questões de cunho administrativo. Embora já estivesse aposentado na ocasião da transição, o professor Orival destacou as dificuldades financeiras e administrativas vividas pela instituição sob a administração da UFF. Segundo o professor Paulo, sobre os recursos destinados ao CANP,

“não tínhamos uma verba definida para a escola, a UFF destinava a verba conforme o reitor decidisse e você ficava a mercê disso, então você passava muita dificuldade [...] quando nós nos transferimos para o Instituto

Federal aí sim de certa forma a questão do recurso melhorou muito e aí foram quando surgiram outros cursos”.

De acordo com professor Paulo, a transferência atendeu às expectativas, à medida em que possibilitou a ampliação da oferta de cursos e vagas. Além disso, melhorou as condições de trabalho e remuneração dos professores.

“Se tinha a ideia de que no instituto você teria uma condição melhor, tanto do reconhecimento, exemplo: você era vice-diretor com uma gratificação de 15 reais [...] eu fui [prefeito do campus] durante 6 anos com uma gratificação de 20 reais. Então você tinha que fazer por amor entendeu? E você não tinha condição de ficar só na direção, você tinha que dar aula. A gente trabalhava de segunda a sexta e teve época de plantão aos sábados. [...] Então essa foi uma das razões, é o fato de você ter uma condição melhor em termos de orçamento que era a proposta na época dos instituto federais.”

Apesar dos benefícios educacionais e administrativos, a mudança para IFRJ deixou uma sensação de insatisfação entre alguns ex-alunos e funcionários que acreditam que, com a transferência, a escola perdeu sua vocação agrícola. A esse respeito, o professor Paulo destacou que a introdução de novos cursos, como informática, contribuiu para a descaracterização da escola como uma instituição voltada para a formação agrícola. Nas palavras do professor,

“eu acho que [a transição] atendeu as expectativas, mas eu acho que se fugiu um pouco do objetivo que era como uma escola que era voltada para o setor de agropecuária, entendeu? Diversificou muito. [...] eu acho que de certa forma descaracterizou um pouco, como aconteceu na rural [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].”

Outro ponto que tem chamado a atenção nas entrevistas é a maneira como a instituição aparece nas memórias dos entrevistados. Fica evidente que a vivência no colégio foi marcante, consolidando laços e experiências que ressoam até hoje. Nesse contexto, o professor Paulo nos falou com muita emoção “tem um amor envolvido muito grande, tanto é que toda vez que eu passo por ali eu me emociono. Quer dizer, é um negócio muito forte que a gente até fala que não é qualquer um que sente, né, o que a gente vivenciou”.

O relato de Alan Marcos de Queiroz, aluno entre 1972 e 1974, complementa essa visão. Nascido em Miguel Pereira (RJ), decidiu fazer o concurso para o Colégio Agrícola por sugestão de seu avô e viveu ali o que ele chama de “os três anos mais lindos” de sua vida. Atualmente residindo na Califórnia (EUA), ele

descreve o CANP como o alicerce de sua vida, destacando o impacto positivo em sua formação pessoal.

“o colégio Agrícola Nilo Peçanha pra mim foi o seguinte, quando constrói uma casa começa pelo alicerce embaixo, né[sic]? A fundação, pra mim é como fosse um alicerce da minha vida. Ali me ensinou muita coisa boa, ser bom amigo, ser bom esposo, ser bom pai, então isso marcou a minha vida, né[sic]? [...] Aonde eu vou eu menciono o colégio Agrícola Nilo Peçanha foi onde eu estudei com muito orgulho”

Nas memórias do professor Paulo, a influência deixada pelo CANP em sua formação é profunda e inegável, refletindo-se em aspectos essenciais de sua identidade. Quando questionado sobre o que a escola significou em sua vida, ele respondeu com clareza e emoção: “ela representa o meu caráter, a minha personalidade, a minha formação, tudo”. Para ele, o CANP não foi apenas um local de aprendizado; foi uma escola de vida, onde desenvolveu o senso de responsabilidade, ética e solidariedade que define quem ele é hoje.

As falas dos entrevistados revelaram que o sentimento de pertencimento e a forte ligação emocional com o Colégio Agrícola transcenderam em muito a experiência acadêmica, impactando decisões e atitudes ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Essa conexão profunda exemplifica como a instituição deixou marcas indelévels em diversos aspectos de sua formação, fortalecendo um vínculo afetivo e um orgulho de fazer parte de uma comunidade que, para eles, é lembrada como uma verdadeira família. Tal experiência moldou não apenas suas trajetórias profissionais, mas também seu caráter e seus valores, evidenciando que o colégio foi, além de um local de ensino, um espaço formador de identidade e laços humanos.

De forma geral, as entrevistas revelam que a experiência no CANP é lembrada com afeto e valorizada como parte significativa da vida dos ex-alunos. A memória coletiva construída em torno do colégio retrata uma vivência marcada por apoio mútuo e sentimento de família, fortalecendo a preservação da história do campus Pinheiral e sua importância para a comunidade.

Na busca por conhecer e analisar as memórias relacionadas ao campus Pinheiral, deparamo-nos com um rico patrimônio material da instituição. Infelizmente, muitos desses itens estão em péssimo estado de conservação, armazenados de maneiras inadequadas, como em galpões e depósitos, ou dispersos por diversos setores do campus. Consideramos que esses objetos não representam apenas o passado da instituição, mas também abrigam memórias

que, quando preservadas, contribuem para a construção de uma identidade institucional forte. A conservação desses itens é, portanto, essencial para manter viva a história dessa instituição centenária.

Entre os objetos encontrados até o momento, destacam-se livros, documentos escritos – como folhas de ponto de funcionários e diários de classe de professores –, fotografias, móveis, aparelhos tecnológicos, troféus, bandeiras e outros. Cada um deles pertencem a uma época e contam uma história sobre a instituição. Cada móvel e objeto antigo, cada documento desgastado pelo tempo, nos contam algo sobre as pessoas que passaram por aqui e sobre os desafios que enfrentaram.

Reconhecendo a importância da restauração e conservação desses itens, iniciamos um trabalho de recuperação, organização e catalogação. No entanto, esse processo tem sido desafiador devido a questões técnicas, limitações financeiras e ao número limitado de investigadores envolvidos. Alguns livros, por exemplo, foram encontrados em condições críticas de higiene e segurança, cobertos por poeira acumulada ao longo dos anos e contaminados por excrementos de animais, como ratos e insetos. Desse modo, foi necessário que a equipe buscasse conhecimento técnico para limpeza adequada e segura desses objetos, em especial de papéis antigos.

Após um período de estudos e preparação, iniciamos o trabalho de higienização mecânica dos documentos. Esse processo foi realizado com muito cuidado e atenção, utilizando Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) para garantir a segurança dos envolvidos. Página por página, removemos as sujidades acumuladas, revelando informações preciosas e, de certa forma, e pudemos acessar as histórias que cada documento tem a nos contar.

Entre os objetos resgatados, dois se destacaram pela forte ligação com a memória de ex-alunos e ex-professores do Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP). O primeiro deles é um brasão da República, feito artesanalmente em latão, que outrora adornava a fachada do Posto Zootécnico –prédio que hoje se encontra em ruínas. O brasão despertou muitas lembranças e histórias naqueles que o viram, mostrando o quanto esse objeto estava entrelaçado com a identidade da instituição. No entanto, devido a dificuldades técnicas e à falta de recursos e mão de obra especializada, não foi possível realizar uma restauração completa, uma vez que o brasão estava amassado e fragmentado em várias partes. Com o auxílio dos funcionários do campus, muitos dos quais ainda se lembravam vividamente do brasão, foi possível soldar as partes danificadas e

fixá-lo sobre uma base de madeira, protegendo-o de futuros danos e permitindo que fosse exibido à comunidade interna e externa.

Imagem 1: Higienização mecânica dos documentos.



Imagem 2: Brasão antes e após a restauração



O segundo item de destaque foi uma bandeira do Colégio Agrícola Nilo Peçanha. Trata-se de um objeto com grande valor simbólico para os ex-alunos. Ela foi confeccionada no início da década de 1980, após um concurso promovido entre os estudantes para escolher o modelo de bandeira que melhor representasse a instituição. Feita em cetim, com dimensões de 1,6 metros de largura e 1,3 metros de altura, a bandeira traz no centro a imagem de duas mãos segurando a terra, sobre a qual se ergue um trabalhador rural, com o nome da escola inscrito ao redor em grandes letras. Infelizmente, a bandeira foi encon-

trada em péssimo estado de conservação, coberta de sujeira e apresentando rasgos e áreas de tecido corroídas. Após uma cuidadosa lavagem, a bandeira foi emoldurada numa vidraçaria, protegendo-a das condições ambientais e garantindo que pudesse ser exposta de forma segura.

Imagem 3: Bandeira do CANP antes e após a restauração.



Após a restauração dos objetos encontrados, nosso objetivo é criar um acervo acessível tanto para a comunidade acadêmica quanto para o público em geral. A preservação desse patrimônio histórico não apenas fortalece a identidade cultural da instituição, mas também contribui diretamente para incentivar a proteção e salvaguarda do patrimônio cultural da cidade de Pinheiral. Ao conservar e compartilhar esses itens com as futuras gerações, promovemos a educação patrimonial, valorizamos nossa memória coletiva e fomentamos o acesso ao conhecimento, criando um elo entre o passado e o presente que fortalece a comunidade e contribui para o desenvolvimento sustentável da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Um pouco de mim e um pouco daqui: o campus Pinheiral entre relatos e memórias” evidencia a importância de resgatar e preservar a história do campus Pinheiral, confirmando sua rica trajetória e o impacto que significou na formação de diversas gerações. A pesquisa, estruturada em etapas bem definidas, permitiu um aprofundamento nas narrativas e memórias de ex-alunos e ex-funcionários, revelando a forte conexão emocional que eles mantêm com a instituição, que transcende a experiência acadêmica e se enraíza em suas identidades pessoais e profissionais.

A análise das entrevistas revelou um passado repleto de significados e desafios, especialmente no que diz respeito à transição do Colégio Agrícola

Nilo Peçanha para o Instituto Federal do Rio de Janeiro. Embora a mudança tenha trazido melhorias na gestão e no funcionamento da instituição, muitos expressaram uma nostalgia por tempos em que se sentiram mais identificados com a vocação agrícola do campus. Essa reflexão nos leva a considerar a importância de promover um diálogo contínuo sobre a identidade institucional, que possa integrar as diversas dimensões da história do campus, desde sua fundação até os dias atuais.

As iniciativas propostas, como a criação de um Centro de Memória e a disponibilização de um acervo digital com as entrevistas realizadas, são passos fundamentais para promover a valorização da história do campus e engajar a comunidade na preservação de sua memória coletiva. A conservação dos objetos históricos, como o brasão da República e a bandeira do Colégio Agrícola, ilustra a importância de manter viva a memória material, essencial para a construção de uma identidade institucional forte e coesa.

Entretanto, reconhecemos que a preservação do patrimônio material do campus enfrenta desafios importantes. Muitos dos itens encontrados, incluindo documentos e objetos antigos, estão em condições precárias e armazenados de forma inadequada, o que requer esforço para sua recuperação. O processo de higienização e conservação exige conhecimentos técnicos e recursos financeiros, que são muitas vezes limitados. Quando recuperamos e restauramos esses itens, não apenas garantimos a integridade física dos objetos, mas também respeitamos as histórias que cada um deles representa.

Assim, proporcionar acesso ao acervo, não apenas resgata o legado histórico do campus, mas também fomenta um ambiente de reconhecimento e valorização das experiências vivenciadas por aqueles que participaram da construção dessa história. A memória institucional, portanto, não é apenas um registro do passado, mas uma ferramenta poderosa para fortalecer os laços comunitários e promover a formação de uma identidade compartilhada.

Além disso, o projeto ressalta a importância de envolver a comunidade interna e externa em visitas técnicas e eventos de divulgação científica, promovendo uma troca de saberes e experiências que pode enriquecer tanto o conhecimento acadêmico quanto a vivência local. Essa interação é crucial para que o campus não seja apenas visto como uma instituição de ensino, mas como um espaço ativo de construção de conhecimento, identidade e pertencimento.

Concluimos que o fortalecimento dos laços entre a instituição e a comunidade local é essencial para o futuro do campus Pinheiral. Através do

reconhecimento de sua história e da valorização das memórias compartilhadas, é possível cultivar um sentimento de pertencimento que beneficiará tanto a comunidade acadêmica quanto os moradores do município, contribuindo para uma identidade mais coesa e integrada. Acreditamos que esse processo de resgate e preservação não apenas promove a compreensão do passado, mas também pavimentam o caminho para um futuro mais promissor e conectado.

Por fim, é fundamental que continuemos a fomentar essa busca pelo conhecimento e valorização da história local, para garantir que as futuras gerações compreendam e reconheçam o importante papel que o campus Pinheiral desempenha na formação de cidadãos críticos e conscientes. Através das ações propostas, esperamos não apenas preservar a memória institucional, mas também inspirar um compromisso contínuo com a história e a identidade do campus, que se reflete nas vidas de todos que neles passaram e que, de alguma forma, foram moldados por essa vivência.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. Ouvir contar – Textos em História Oral. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

BEIGUELMAN, Paula. A formação do povo no complexo cafeeiro: aspectos políticos. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2005.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade - lembranças de velhos. 14 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. O tempo vivo da memória. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BREVES, Aloysio C. Cidades Mortas: Declínio econômico das cidades do médio Paraíba na província do Rio de Janeiro no ciclo café. Aspectos econômicos, históricos e sociais das cidades de Piraí, São João Marcos e Rio Claro no período de 1860-1900. Monografia (pós-Graduação em gestão da excelência empresarial). Núcleo de Pós-Graduação, Especialização e Extensão, Unifoa, Volta Redonda, 2001.

BREVES, Guido Sérgio. Os irmãos Joaquim José de Souza Breves e José Joaquim de Souza Breves e outras considerações. São José dos Campos: JAC, 2010.

BREVES, Pe. Renato. A Saga dos Breves: sua família, genealogia, história e tradições. Rio de Janeiro: Valença, 1995.

CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. Centros de memória: uma proposta de definição. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. História Oral, n. 6, p. 9-25, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (orgs.) Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006. GASKELL, Ivan. História das Imagens. Em: BURKE, Peter (org). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GOB, André. A museologia: história, evolução, questões atuais. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

LABHOI-UFF. Passados presentes. Niterói: UFF, 2011. 4 DVDs

LOURENÇO, Thiago Campos Pessoa. A indiscrição como ofício: o complexo cafeeiro revisitado (Rio de Janeiro, 1830-1888). Tese (doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SALGADO RIBEIRO, Suzana L. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

_____; HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

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

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs). O Historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

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

_____. Memória e identidade social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. 'O momento da minha vida': funções do tempo na história oral. In: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (Org.). Muitas memórias, outras histórias. São Paulo: Olho d'Água, 2004, p. 296-313.

_____. Ensaios de história oral. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRINS, Gwyn. História Oral. Em: BURKE, Peter (org). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHLLENBERG. T. R. Arquivos Modernos: princípios e técnicas. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SILVA, Lidiane Dias da. História e Memória: Um olhar sobre o processo de construção identitária do IFRJ/Campus Pinheiral. Artigo (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós- Graduação do IFRJ / Campus Mesquita, 2021.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. Projeto História, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Orgs.). História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.011

A CULTURA CORPORAL DAS NORMALISTAS NOS ANOS DOURADOS (1950)

Ana Paula Rodrigues Figueirôa¹

RESUMO

Este estudo trata da valorização do corpo e dos padrões estéticos, que dependem das questões políticas, econômicas, e culturais de cada nação. Compreende-se por cultura uma produção do indivíduo que lapida e modifica a sua vivência e, por consequência, toda a sua organização social. Essas mudanças de padrões dependerão do objetivo de cada um, inclusive a questão de gênero. Tem-se como objetivo: a análise do contexto da Educação Física no Estado de Pernambuco com as Normalista da década de 1950, haja vista que parte-se do pressuposto de que o corpo é formado socialmente, culturalmente, economicamente e politicamente. Metodologicamente é uma pesquisa de campo, com entrevistas no método da história oral, um estudo descritivo com delineamento longitudinal retrospectivo e uma abordagem qualitativa, também houve uma pesquisa documental das fontes preservadas no Arquivo Público Estadual de Pernambuco Jordão Emerenciano. Conclui-se que: Analisar o contexto da Educação Física no Estado de Pernambuco nos anos dourados com as Normalistas, reafirmam que a cultura corporal é formada socialmente e politicamente dentro do contexto da época em que é vivenciada. Assim, a simbologia que pertence às trajetórias da cultura corporal das Normalistas no IEP, comportam a sua vida estudantil, profissional e pessoal com as regulações e normatizações advindas do Estado. Desta forma, a formação profissional dessas jovens professoras, denominadas Normalistas, estão relacionadas com a vida cotidiana entre escola, família e sociedade.

Palavras-chave: Normalistas, Educação Física, Cultura Corporal.

1 Graduada no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade de Pernambuco -PE, Graduada em Pedagogia, UNICESUMAR – PR, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora do Centro Universitário Tabosa de Almeida, anafigueiroa@asces.edu.br

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que existe uma valorização do corpo e dos padrões estéticos, que dependem das questões políticas, econômicas, e culturais de cada nação. Compreende-se por cultura uma produção do indivíduo que lapida e modifica a sua vivência e, por consequência, toda a sua organização social. Essas mudanças de padrões dependerão do objetivo de cada um, inclusive a questão de gênero.

De acordo com a época em que se vive, o corpo do homem ou da mulher ocupa uma determinada função nas representações sociais; o corpo e as atividades físicas praticadas pelas Normalistas (objeto de estudo desta pesquisa) perpassam pela questão do corpo belo, angelical e pronto para a maternidade. Segundo Goellner (2003, p.59) “[...] tanto quanto ter um corpo fortalecido, é necessário, para a mãe em potencial, ter um caráter virtuoso, moldado pela valorização de qualidades como a benevolência, a generosidade, o recato e a abnegação [...]”. Assim, no início de século XX, o entendimento em relação às mulheres era o de ser mais educadas do que instruídas, ou seja, elas deveriam ter uma formação para o cuidado do lar, do marido e dos filhos, período em que a educação formal ficava em segundo plano.

De acordo com Louro (2008, p. 446), “[...] Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios”. Desta forma, o ser humano é um mero produto na conjuntura social, um ser atuante na sua organização.

As Normalistas eram vistas como “puras”, porque séculos atrás as mulheres eram intangíveis até o casamento. Não se podiam ver “algumas” partes do corpo uns dos outros, pois se estava violando os bons costumes. As pessoas que assim procediam eram consideradas vulgares e impróprias para o convívio em sociedade, de forma que o tabu da nudez condenava a exposição pública de qualquer parte do corpo. De acordo com Goellner (2000, p.62):

Feminizar a mulher é, sobretudo, feminizar a aparência e o uso do seu corpo. A postura, a voz, o rosto, os músculos, o modo de vestir, de gesticular e exercitar sua sexualidade são sujeitos a vigilâncias e inibições que são internalizadas a partir de uma submissão ao “outro”, sendo este “outro” abstrato, coletivo e imposto.

Isto denota que os indivíduos, na sua trajetória de vida, estabelecem maneiras de ser no mundo. Em relação ao corpo feminino, este será compreendido não como uma realidade acabada e com finalidade própria, e sim a uma estrutura submetida a diversos sentidos e sobre o qual se produzem diferentes interesses.

Portanto, a problemática desta pesquisa é saber qual era a cultura corporal aplicada nas aulas de Educação Física das Normalistas no Instituto de Educação de Pernambuco (IEP) nos anos dourados. Todavia tem-se como objetivo a análise do contexto da Educação Física no Estado de Pernambuco com as Normalista da década de 1950, haja vista que partimos do pressuposto de que o corpo é formado socialmente, culturalmente, economicamente e politicamente.

METODOLOGIA

Optamos pela metodologia da pesquisa de campo com entrevistas no método da história oral, porque as fontes documentais impressas, e as figuras, não demonstram dentro de si somente as minúcias das lembranças de cada pessoa ou grupo destas, isto é, trazem consigo juntamente na oralidade, toda a atmosfera do mundo individual e coletivo da sociedade do qual fizeram parte. Para Thompson (2002, p. 9), “[...] A experiência prática da história oral conduzirá, por si só, às questões mais profundas a respeito da natureza da história”, trazendo possibilidades para o conhecimento dos valores; dos costumes; das opiniões; as relações sociais e familiares vivenciadas pelas Normalistas. Complementando este processo, o tipo de estudo será o descritivo com delineamento longitudinal retrospectivo e uma abordagem qualitativa, também houve uma pesquisa documental das fontes preservadas no Arquivo Público Estadual de Pernambuco Jordão Emerenciano. Com o objetivo de analisar a proposta das práticas corporais. As três Normalistas aparecerão com pseudônimos de flores, no sentido da preservação da identificação.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A GÊNESE DA CULTURA CORPORAL DAS NORMALISTAS, EM FOCO O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (IEP)

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). Nesta época, havia discussões do porque não entregar essa obra a arquitetos renomados, como Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. Inclusive essa lembrança nominal de arquitetos foi motivo de discussões e publicações na imprensa local. Lima (1985), comenta sobre uma publicação da Folha da Manhã do dia 8 de Janeiro de 1956, no seu livro: Modulando: notas e comentários sobre arquitetura e urbanismo, retratando a importância desse concurso.

Finalmente está aberto o Concurso de projetos para o novo edifício do Instituto de Educação de Pernambuco. Como não poderia deixar de ser, a notícia é realmente de grande importância, não só para o público em geral, pois assim recrudescem as esperanças de se dar à velha e tradicional Escola Normal um prédio mais condigno com sua condição de formadora da juventude pernambucana, mas também, e de modo particular, para nós que fazemos o Instituto de Arquitetos do Brasil. (LIMA, 1985, p. 92).

Apesar de tudo, foi feito o concurso de anteprojetos para o IEP, e quem ganhou foram os arquitetos Marcos Domingues da Silva e Carlos Correia Lima. De acordo com Lima (1985, p. 89), “[...] as razões são óbvias, pois se trata de dar a antiga e tradicional Escola Normal Oficial de Pernambuco, uma nova sede condigna com seu alto prestígio e que venha atender verdadeiramente às suas reais necessidades” e que seja planejada por arquitetos locais.

Para ingressar nas Escolas de Ensino Normal em todo o Brasil, as candidatas deveriam passar pelo rigoroso teste de admissão. Algumas Normalistas faziam um teste preparatório para realizar o referido teste de admissão.

De acordo com Pessanha (1994, p.85) “[...] a certeza de que este era um nível de ensino reservado para uma “elite” pode ser encontrada na seletividade que, na época, equivalia ao dos vestibulares.” Estes testes eram obrigatórios pela Lei Orgânica do Ensino Normal, no título III do capítulo III. Estes exames eram realizados em todo o território nacional, em que as Normalistas relatam o processo com sua dificuldade e a importância que se dava ao mesmo, pois a aprovação para esse nível de ensino havia se configurado como uma barreira difícil de ser ultrapassada pelas alunas que vinham do ensino primário (BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, 1946).

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. Essa gama de informações constituiu-se da formação das Normalistas e parte da história da educação de Pernambuco, proporcionando vagas para as camadas mais populares que, até então, era privilégio das elites estudar em uma instituição renomada.

O QUE É SER NORMALISTA?

Ao propor definir o que é ser Normalista, é um sentimento que envolve uma simbologia vinculada ao educar, elencada pela sociedade como função obrigatória da mulher, é dispor-se a falar das trajetórias de vida das egressas do Ensino Normal, não só sua vida pessoal como profissional, envolvendo a sociedade, as famílias e as questões culturais de uma época. O saudosismo, o respeito, e o ensino estão inseridos em seus relatos.

Carmélia: Ah, era uma coisa assim... maravilhosa! Era uma coisa assim... de você além de estar conhecendo o mundo, você estava abrindo as portas pro outro mundo do saber.

Rosa: Ser Normalista pra mim era um orgulho. A farda azul e branca, sapato preto, meia branca, um lacinho aqui e um emblema assim... tinha: IEN, depois ficou IEP - Instituto de Educação de Pernambuco. Manga aqui, e nos trinques mesmo, que eu creio que naquela época toda Normalista tinha orgulho naquela farda.

Hortênsia: Ser Normalista ajuda muito, e principalmente eu achei que as mulheres Normalistas, elas tinham uma educação muito boa para o casamento, porque na época era quem bem mais preparava para o casamento, principalmente psicologia, eu gostei muito da psicologia, eu sempre gostei muito de psicologia e didática né? Que eles ensinavam didática pra gente. Então, eu achava muito importante a psicologia no ensino, sempre achei, na própria vida.

A questão da escolha de se fazer um curso visando a profissão de professora, considerando que naquela época essas jovens eram direcionadas à preparação do próprio casamento, até na composição do currículo, que nesse caso é a inserção da disciplina de Puericultura, tinha na intencionalidade os cuidados com as crianças, ora como alunos, ora como filhos, assim sendo, imbricava nas questões sociais, indo além das questões da formação profissional, enquadrando-se na tradição conservadora da época.

Nesta época, era *status* ter uma filha fazendo o Curso Normal, pois não só preparava para uma profissão, como também para o casamento, ou seja, servia também para a organização do lar, os bons costumes e a educação dos filhos, onde Carla Bassanezi (2008) também destaca o papel da moça da classe média brasileira.

Considerado o mais próximo da função de “mãe”, o magistério era o curso mais procurado pelas moças, o que não significava sequer que todas as estudantes fossem exercer a profissão ao se formarem, pois muitas contentavam-se apenas com o prestígio do diploma e a chamada “cultura geral” adquirida na escola normal (BASSANEZI, 2008, p.625).

Nos relatos acima, o orgulho é a fonte principal para a escolha da profissão docente, este sentimento está relacionado com a vida cotidiana entre escola, família e sociedade. Uma tríade que contribuiu para a formação não só dessas jovens, como também de gerações, difundindo e perpetuando a educação e os bons costumes selados na época.

Aproximando-se do que Elias e Scotson (2000, p.26) nos diz “[...] O orgulho por encarnar o carisma do grupo e a satisfação de pertencer a ele e de representar um grupo poderoso.” Levando para essas Normalistas, um sentimento de pertença, isto é, eram cortejadas, aceitas na sociedade, e motivadas para exercerem o seu papel de mulher, esposa, mãe e professora, não exatamente nessa ordem, mas exatamente no cumprimento dessas “funções”. Para Freitas (2002, p.145) “[...] à motivação para a realização do curso, muitas são as razões apresentadas pelas ex-alunas: a boa reputação da instituição,” neste

aspecto a Normalista Rosa, relata detalhes do fardamento e cita o nome da instituição em que estudou.

O CORPO

O corpo é objeto de estudo ao longo de vários séculos, seja na concepção filosófica, social, política ou religiosa. No século XX, a ditadura da beleza, da massificação da estética, entra em desarmonia com o ser, criando uma crise de identidade. Ser corpo, além dos aspectos físicos e emocionais, é romper com a ciência clássica, alicerçada na cisão corpo/mente e mergulhar no mundo vivido da unidade corporal, repleto de experiências e desejos.

Concorda-se com Rosa (2004) quando diz que: “O que vem a ser corpo senão o suporte de grandes manifestações de expressão do ser humano. O corpo, além de sua estrutura física, é uma poderosa e complexa instituição política e cultural”. Neste contexto, o corpo é visto como um instrumento, um “suporte”, ou seja, uma estrutura que é utilizada a fim de atingir determinados objetivos, empregando-o como um mero anfitrião e o que importa na verdade são as grandes manifestações corporais do ser humano.

Cada indivíduo-corpo traz consigo uma bagagem única, que é construída no decorrer de sua vida. Através desses corpos é que são revelados trechos da história a que eles pertencem (SOARES, 2001). Vejamos o que dizem as Normalistas, em relação ao seu corpo na sociedade da referida época:

Olhe, eu direi que era um pouco tímido, e ao mesmo tempo exibido. A gente queria parecer, mas com timidez, um pouco de atitude, um pouco de pudor que não existe mais hoje em dia.²

Ah, tinha que andar com tudo direito, na ordem, muito organizado, a gente não podia ficar com anarquia, era um negócio muito severo, a educação lá na Escola Normal era muito severa, tinha uma bedel pra tomar conta. A forma de sentar era de pernas juntas, não podia tá perna cruzada, professor chamava tanta atenção quando tava qualquer menina desse jeito, era assim muito organizado, muita ordem mesmo! Era por isso que os pais queriam que a gente estudasse lá porque sabiam que a gente ia sair dali com certa formação.³

2 Entrevista realizada com a Normalista Carmélia.

3 Entrevista realizada com a Normalista Rosa.

Tendo como base os depoimentos das Normalistas, podemos perceber que o corpo, estava associado à forma de comportamento, era um “corpo social”, nesses dois depoimentos a questão da morfologia corporal foram ausentes, isto é, falando especificamente das formas e contornos corporais, que poderiam chamar atenção, o que poderíamos chamar de sensualidade. No depoimento da Normalista Carmélia, ela fala da timidez de mostrar esse corpo, já a Normalista Rosa, fala da disciplina, dos padrões e das posturas de uma moça em formação na sociedade dos anos dourados (1950). A historicidade do corpo vai de acordo com os momentos vividos de cada indivíduo, perpassando, inclusive, da época onde estão relacionados os costumes, as generalidades culturais, a sociedade, a economia, a moda, a saúde, o esporte, como também os hábitos alimentares.

Cada cultura condiciona os seus integrantes no tocante à percepção para pormenores ou fragmentos corporais considerados atraentes ou desagradáveis. Assim sendo, existe uma motivação, baseada na aprendizagem, para melhorar a aparência: pessoas bonitas e bem sucedidas profissionalmente ou economicamente são modelos positivos e seu sucesso é atribuído à beleza, o que confirma a existência de estereótipos sociais.

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e idéias da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura (LOURO, 2008, p. 75).

O fardamento também era um símbolo de representação corporal, a magia que os uniformes das Normalistas traziam não podia passar despercebida nesta pesquisa. Tivemos um passado tido como esplendoroso, a aparência do uniforme das Normalistas fazia com que a estudante fosse verdadeiramente notável pela sociedade, como uma moça de família, de bons costumes e de boa educação, imprimindo o respeito e a simbologia de uma mulher disciplinada e pronta para o casamento (FIGUEIRÔA, 2018, p.77).

Esse fardamento, foi muito importante na nossa vida, nos marcou muito, éramos reconhecidas em todo o canto que passávamos, até gostava de usar, pois imprimia o respeito. A farda era assim: Blusa branca com um laço azul, saia de pregas, também na cor azul, com o comprimento abaixo do joelho, na blusa havia um bolso superior que tinha o emblema do IEP, bordado em azul, o sapato era preto e a meia era branca, pronto esse era o

fardamento, e que tínhamos que vir com ele completo, pois como já disse; se não viesse não entrávamos⁴.

Conforme Vigarello (2008, p. 303), “[..] corpo reflete a ação de paixões e de sociabilidades: Convergências, tensões, conflitos, exutórios das exaltações locais, ou exibições das distinções, as de uma sociedade categorizada, de práticas socialmente bem confinadas”. O corpo transcorre pelo pensamento, pelas configurações que o constituem, sobre jeitos e atitudes, perpassa a história e a cultura, diante das vontades, da obrigação e do deleite da vida. Colocar o corpo em expectativa é descobri-lo em diversas ordens e situações.

A CULTURA CORPORAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (IEP)

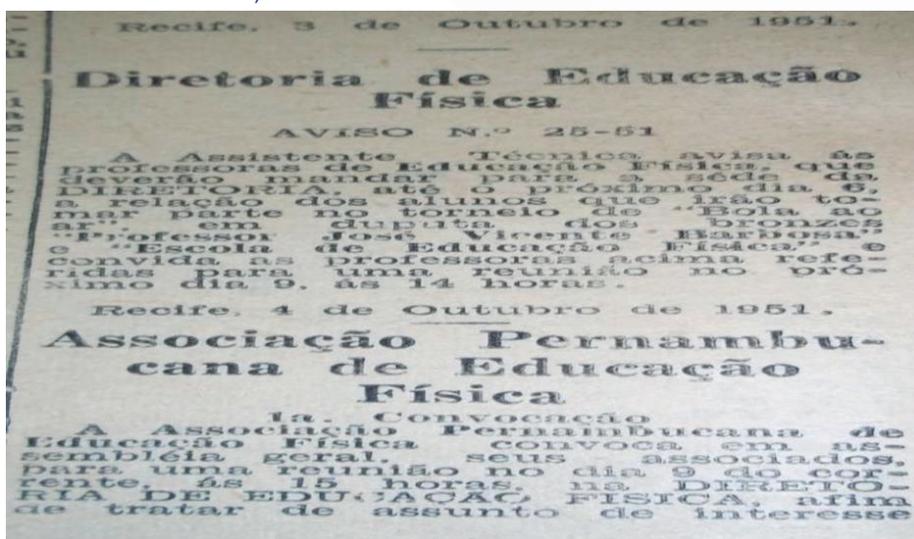
Considera-se importante analisar a história da Educação Física no IEP, pois como uma disciplina que faz parte do contexto educacional e que está intimamente ligada à política educacional, na qual representa uma forte ligação com a sociedade e seus pressupostos, assim para Castellani Filho (2006), a Educação Física, é estudada em diversos aspectos e áreas de formação e especificamente na área educacional e da saúde.

A disciplina de Educação Física, na década de 1950 também tinha sua importância, tanto que os avisos e as relações desta disciplina eram formalizados via Diário Oficial, forma essa de organização disciplinadora, afastando o professor ou o chefe de serviço de qualquer argumentação de não saber das convocações para as reuniões, uma vez que foi publicado. Assim, competia a todos a leitura do Diário Oficial. Pode-se observar nesta convocação que havia a modalidade de “bola ao ar” na qual podemos chamar hoje de voleibol, prática bastante comum nas aulas do IEP, onde no arquivo desse estabelecimento só havia fotos dessa prática esportiva.

E foi também através do Arquivo Jordão Emerenciano, que foi encontrado o regulamento da Educação Física da época, destacando como deveria ser a implantação e organização desta disciplina.

4 Entrevista realizada com a Normalista Rosa.

Imagem 1 – Aviso de convocação



Fonte: Diário Oficial 03/10/1951.

A Educação Física era uma disciplina obrigatória na época, hoje também é a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/1996 e, se possível, diária, onde a questão do gênero já estava inserida no referido período em que as aulas eram dadas às mulheres, e separadas dos homens, ressalta-se que o IEP, nesse tempo, era exclusivo para o sexo feminino, onde estava inserido o método higienista, e a divisão de turma por homogeneização (características iguais), separando e classificando de acordo com o exame médico.

Ferreira Neto (1996, p.16) nos diz que “[...] os exames fisiológicos e práticos necessários à organização dos grupos homogêneos eram feitos no início e fim do ano letivo e, ainda, nas férias do mês de junho [...]”, neste tipo de organização, consolida-se o aspecto higienista que traz a concepção da educação do corpo como saudável, hábil e eficaz.

O cenário atual da Educação Física tem procedência em toda a sua história, dentro desse contexto é que devemos levar em consideração a sua construção histórica que fez da Educação Física, dialética e desafiadora, exercendo, intervindo e influenciando diversos papéis na área do conhecimento humano e um desses motes é abordado por Góis Júnior e Simões (2011), na concepção higienista.

A Educação Física, teria posição central no projeto higienista, inclusive as orientações da área são pautadas nos pressupostos da higiene, pois a sistematização das atividades físicas nasce da

demanda higienista de aprimoramento da saúde da população (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011, p. 109).

Portanto, no período estudado a concepção de Educação Física ainda era baseada na perspectiva higienista. Nesta concepção, a preocupação central era com os hábitos de higiene e saúde, estimulando o desenvolvimento do físico e da moral.

Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável – no sentido mais amplo do termo. A esse argumentos iriam se juntar, também, os novos conhecimentos de psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno com indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (LOURO, 2008, p. 454).

De uma maneira geral, a cultura corporal das Normalistas no IEP era vista como uma preparação para a saúde, família e para o desenvolvimento da nação. Foi observado no regulamento do Ensino Normal em Pernambuco, que os corpos femininos, deveriam ser classificados, aperfeiçoados e disciplinados para os bons costumes da moral. Por conseguinte, as aulas seriam de acordo com as necessidades das Normalistas, com exercícios que não sobrepujassem as suas características, controle que se utilizaria também do tempo, constituindo horários rígidos nas aulas de Educação Física.

Dentro dos padrões de controle e aperfeiçoamento, existiam as alunas guias, que tinham como objetivo contribuir de forma significativa para a apropriação da prática corporal, onde se posicionavam na frente do “pelotão” recebendo os comandos da professora de Educação Física e repassava para as demais os exercícios para serem realizados.

Nos relatos das Normalistas em ser aluna guia era um privilégio, pois geralmente eram feitos por quem se destacavam fisicamente pelo biótipo físico e por suas habilidades e destrezas corporais.

Ser guia era o seguinte, a gente ficava na frente do pelotão e a professora dizia o exercício e as meninas atrás tinha que fazer o meu comando. A professora dizia erguer os braços, aí eu erguia os braços e o pelotão atrás todinho fazia aquilo que eu e ela mandávamos.⁵

5 Entrevista realizada com Carmélia em 23 de agosto de 2011, autorizada pelo termo de consentimento livre e esclarecido.

Era aquela aluna que se destacava que fazia a ginástica bem, fazia bem feita e na frente de todos. Eu me orgulhava quando a professora me chamava pra ficar na frente, e fazia todos os exercícios, me destacava ficava as meninas tudo formada e eu ficava na frente.⁶

Ah, Maravilhosas! Geralmente eu ficava como aluna guia, era magrinha, gostava de correr e tinha facilidade de pegar aquele jeito da ginástica: de subir, levantar, baixar, correr, saltar, eu adorava correr, gostava demais de correr e jogava voleibol que era o joguinho principal, esse eu gostava muito!⁷

Assim, o corpo feminino era socializado e conduzido nos costumes do período, onde a sociedade manipulava as decisões dos hábitos. O convívio no meio social era o local exemplar de comportamento e privilégio da civilização do povo, conseqüentemente, havia o controle do mesmo.

Imagem 2 – As Normalistas no desfile cívico de 7 de setembro no Parque 13 de Maio em Recife-PE



Fonte: Álbum de fotografia da Escola Sylvio Rabello ([1952]).

6 Entrevista realizada com a Normalista Rosa em 24 de agosto de 2011, autorizada pelo termo de consentimento livre e esclarecido.

7 Entrevista realizada com a Normalista Hortênsia em 5 de setembro de 2011, autorizada pelo termo de consentimento livre e esclarecido.

Portanto como demonstrado na imagem acima, o processo de consolidação do Estado era muito forte em relação ao processo do Ensino Normal no IEP, corroborando com a monopolização dos comportamentos e saberes sociais. Esta monopolização, inserida nas aulas de Educação Física perpassava, inclusive, pelas professoras onde não havia nenhum homem administrando às aulas, possivelmente para não haver nenhum constrangimento ao executar algum exercício que não conduz ao corpo feminino. Assim, as práticas corporais exerceram uma função dinâmica e que se edificou na corporeidade feminina, a partir de suas relações com a sociedade, provendo os valores e os padrões da referida época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o contexto da Educação Física no Estado de Pernambuco nos anos dourados com as Normalistas, reafirmam que a cultura corporal é formada socialmente e politicamente dentro do contexto da época em que é vivenciada. Assim, a simbologia que pertence às trajetórias da cultura corporal das Normalistas no IEP, comportam a sua vida estudantil, profissional e pessoal com as regulações e normatizações advindas do Estado.

Ressalte-se que ao conhecer cada Normalista, encontrar cada documento, ao fazer as transcrições, as leituras, as correções, e a construção de cada seção, percebeu-se junto as Normalistas o carinho e o orgulho de terem estudado nas referidas instituições. Mesmo relatando que o ensino era rigoroso, que o pai não podia pagar, as restrições e os castigos que permeavam o bom-mocismo, essas jovens Normalistas superaram todos os modelos que foram ditados na sociedade através de decretos-lei que se inseriam no seio da família, tornando-se obrigatório seguir esse padrão de educação, ante a representação que se tinha de uma moça bem educada. Mesmo com esse formato, não era questionado pelas Normalistas como um processo restrito e dominador. Para estas estudantes, foi uma conquista pessoal e familiar, que conseqüentemente inseriu as mulheres na vida profissional.

Desta forma, a formação profissional dessas jovens professoras, denominadas Normalistas, estão relacionadas com a vida cotidiana entre escola, família e sociedade. Uma trilogia que contribuiu para a formação não só dessas jovens, como também de gerações, difundindo e perpetuando a importância da Educação Física no contexto educacional.

Chega-se ao final deste estudo concluindo-se que é a cultura que dita os padrões de beleza na contemporaneidade, não só da mulher como também no homem, são escravos dos padrões culturais e o terror que se abate sobre a feiura traz uma série de prejuízos sociais, físicos e psicológicos, produzindo um conjunto de inquietações que se manifestam com relação ao sujeito e ao seu próprio corpo.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, Carla. **Mulheres dos anos dourados**. In: DEL PRIORE, Mary. História das mulheres no Brasil. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 607-639.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 23 març. 2024.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 març. 2024.

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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 març. 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2006.

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.

FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). A pedagogia no exército e na escola: a educação física (1920-1945). **Revista Motrivivencia**, Florianópolis, ano 11, n. 213, p.

35-62, nov. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14354>. Acesso em: 05 maio 2024.

FIGUEIRÔA, Ana Paula Rodrigues. **O Instituto de Educação de Pernambuco na sua primeira década (1946 – 1995): em cena as práticas das atividades físicas na memória das Normalistas**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Da “**Normalistas-Espera-Marido**” ao **exercício profissional no magistério: trajetórias de ex-alunas do Instituto de Educação Rui Barbosa** (ARACAJU/SE - 1920-1950). In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar. *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 61-70, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11785>. Acesso em: 05 maio 2024.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo; SIMÕES, José Luis. **História da educação física no Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

LIMA, Edison Rodrigues de. **Modulando: notas e comentários: arquitetura e urbanismo**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2008. p. 443-481.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, Jussara da Silva. **A corporeidade na dança: revelações de corpos dançantes da cidade de Aracaju**. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

SOARES, Carmem Lúcia (Org). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VIGARELLO, Georges. **História do corpo**: da renascença às luzes. Tradução Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2008.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.012

O POETA NA CIDADE DA POESIA, HISTÓRIAS DE VIDA, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE: UM BREVE ESTUDO DO CONHECIMENTO

Igo Delanio Bezerra de Medeiros¹
Nadja Daniella Oliveira²

RESUMO

O presente artigo é um estudo do conhecimento que o contexto acadêmico pode se referir a diferentes conceitos, mas geralmente está associado a uma revisão de literatura, onde se explora e descreve o conhecimento atual disponível sobre um determinado tópico. A metodologia utilizada foi a busca de trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam temática semelhante a que nos propomos a pesquisar. A busca por esses trabalhos foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, resultando em apenas 2 trabalhos analisados. As pesquisas revisadas nos deram novas perspectivas sobre o nosso trabalho, de certa forma iluminaram o caminho que ainda temos por percorrer. A fundamentação teórica, é uma seção essencial em um trabalho científico ou acadêmico. Ele descreve e discute os principais conceitos, teorias, estudos anteriores e outras fontes relevantes que embasam a pesquisa em questão. Essa seção é fundamental para estabelecer a base conceitual do estudo, fornecer o contexto necessário e justificar os caminhos da pesquisa. Nesse sentido, há um extenso referencial teórico de importantes autores que versam sobre a temática proposta para realização de uma dissertação. Concluímos que, de fato, a realização de um estado de conhecimento é uma oportunidade de evolução para a nossa escrita, a necessidade de leituras outras e desenvolvimento significativo para nossa pesquisa.

Palavras-chave: Estudo do conhecimento, Narrativas autobiográficas, Ensino.

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (UERN-UFERSA-IFRN), igo.medeiros@alunos.ufersa.edu.br;

2 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (UERN-UFERSA-IFRN), nadja-caraubas@hotmail.com;

1 INTRODUÇÃO

A vida academia está sempre nos motivando a fazer novas pesquisas e, diante algumas inquietações, podemos ter a impressão de que algo ainda não foi respondido ou explorado, de alguma forma a ideia de ineditismo pode nos levar a acreditar que realmente estamos prestes a realizar uma façanha, algo nunca visto. Porém, até cientistas famosos que desenvolveram teorias que mudaram o mundo e a forma como vemos esse mundo, partiram de algum lugar, ou seja, antes mesmo que o senso de inédito nos empolgue, é importante saber o que veio antes desse interesse em pesquisar algo. Nesse sentido, se faz necessário que um estudo do conhecimento seja realizado para que, não apenas seja visto pesquisas semelhantes já realizadas, mas trabalhos que podem contribuir de forma significativa com o desenvolvimento de nosso estudo.

Diante essa abordagem, o primeiro comando a ser feito nos catálogos que usamos para fazer o estado do conhecimento foi saber se alguma pesquisa com poesia local já havia sido desenvolvida em Assú/RN, pois sendo a cidade conhecida como a terra dos poetas, não seria algo incomum se algumas dissertações ou teses já tivessem sido escritas com essa temática. Os descritores “Assú” ou “Açu”³ usados no repositório de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD não consta absolutamente nenhum trabalho com esse viés, sendo os trabalhos mais comuns nas áreas da geografia, dada sua localização central no Rio Grande do Norte, sobretudo por ser uma cidade cercada por reservatórios de águas, e alguns estudos da economia da cidade, como o ramo ceramista e da fruticultura. No entanto, a poesia local assuense não obteve nenhum resultado. Contudo, não emergiu ainda a ideia do inédito, pois nossa pesquisa terá uma abordagem que já é desenvolvida em outros trabalhos que são as narrativas autobiográficas, visto que partimos do seguinte questionamento: qual o lugar do poeta na rede de ensino básica, na cidade da poesia?

O projeto para realização dessa pesquisa nasceu de duas inquietações particulares: a primeira foi ter crescido em uma cidade que tinha como identidade a fama de considerada a terra da poesia, porém, na escola nos níveis fundamental e médio, não lembrar de ter estudado um poeta assuense sequer. A

3 A cidade é registrada oficialmente com a grafia Assú, porém dada a origem indígena do nome da cidade, é comum que se use a grafia Açu por algumas instituições e/ou pessoas.

segunda é ter cursado uma licenciatura em Letras numa universidade na cidade de Assú que igualmente não tem muitos trabalhos sobre a poesia local. Nos programas das disciplinas, por exemplo, não há nada sobre a literatura assuense, nem mesmo na disciplina chamada Literatura Potiguar. A cidade de Assú/RN tem outras características importantes, sua vasta cultura popular é bastante celebrada no período dos festejos juninos, sua economia concentrada na fruticultura e sua posição geográfica cercada por reservatórios de água, são características exploradas por ações políticas e de desenvolvimento social. Mas a poesia? Obviamente que ainda há muita produção poética sendo gerada na cidade, mas os espaços escolares são contemplados com esta arte? Ou é algo natural, de certo modo, selvagem, como se brotasse nos poetas? Outra percepção bastante evidente foi quando fui contratado pela secretaria de educação da cidade para dar aulas de Língua Portuguesa em uma escola da zona rural. Cheguei na escola no final do ano letivo, e até então, os estudantes daquela escola não tinham tido acesso à literatura local em seu programa da disciplina. Apesar da autonomia do professor em relação ao material didático a ser usado, os alunos não sabiam quem era Renato Caldas, por exemplo, um dos nomes mais importantes da poesia assuense.

Para dar resposta ao questionamento proposto e outras que surgirão no processo da pesquisa, consideramos usar o método de narrativas autobiográficas, pois o objetivo é compreender o lugar do poeta na rede de ensino básica na cidade da poesia, refletir sobre as histórias de vida dos poetas, além de descrever suas memórias, identidade e resistências, pensando nos motivos de os estudantes assuenses não terem acesso farto a riqueza que é a poesia local. Entendemos que as histórias de vida podem contribuir para a pesquisa, pois conforme contribui Pollak (1992) as narrativas têm forte ligação entre a memória e a identidade, de modo que as histórias individuais dos poetas podem nos trazer entendimento de como são percebidos na sociedade da cidade da poesia, especialmente dos espaços escolares, visto que, como se sabe, os movimentos literários de Portugal e do Brasil são estudados nos primeiros anos escolares até a formação do estudante no Ensino Médio.

Essas questões de nossa existencialidade, como alude Josso (2007) são marcantes, visto que as histórias de vida visam colocar evidências a pluralidade de nossas identidades. Apesar de não ser um campo de pesquisa ainda muito explorado, conforme percebemos nos repositórios que usamos nesse trabalho, compreendemos que, para nossa pesquisa, essa ferramenta nos ajudará junto a

teóricos do campo do ensino e da literatura a compreender bem o que pretendemos pesquisar.

2 METODOLOGIA

No contexto acadêmico, o estado do conhecimento pode se referir a diferentes conceitos, mas geralmente está associado a uma revisão de literatura, onde se explora e descreve o conhecimento atual disponível sobre um determinado tópico. Essa revisão é essencial para estabelecer o contexto do estudo e identificar lacunas de pesquisa. Autores de trabalhos acadêmicos e científicos frequentemente discutem sobre a importância e o papel da revisão do estado do conhecimento em suas pesquisas.

Nesse sentido, a metodologia desenvolvida aportou-se numa pesquisa exploratória em banco de dados de teses e dissertações no portal da BDTD, utilizando-se dos descritores iniciais: Assú e Açú, para se ter ideia das pesquisas realizadas na cidade e em seguida, de forma mais específica, os descritores: narrativas autobiográficas; poesia e ensino. A pesquisa foi realizada entre 01 de julho de 2023 e 25 de julho de 2023.

Inicialmente ao pesquisar os descritores Assú e Açú encontramos 19 trabalhos a disposição na BDTD, sendo 14 dissertações e 5 teses de doutorado. No entanto, como nenhum desses trabalhos aborda a temática de nossa pesquisa, não serão usados nas análises. Quanto aos critérios de inclusão optamos por selecionar as pesquisas referentes a dissertações de mestrado e teses de doutorados compreendidas em um período de 11 anos no Brasil publicadas entre 2012 e 2023, disponibilizadas em Língua Portuguesa e que estiverem publicadas na íntegra.

Diante desses critérios, apenas 2 trabalhos foram encontrados, sendo 1 tese e 1 dissertação que usaremos para análise de nosso estado do conhecimento. O número baixo inicialmente nos fez ampliar a busca para outros repositórios como o da Capes, porém o número de trabalhos achados permaneceu o mesmo.

Para a etapa seguinte, definimos as informações que usamos das pesquisas para as categorias de análises no que tange ao problema da pesquisa; metodologia; referencial teórico, resultados e conclusões. Desenvolvemos quadros ilustrativos e comparativos para destacar as informações analisadas.

Segue quadro com as informações iniciais dos trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Informações Gerais

Título	ITINERÂNCIAS DE PROFESSORAS E ESCRITA DE SI: tecendo a formação pelo fio da memória	PROFESSORES POETAS: autoria docente como ato ético-estético
Instituição	Universidade Federal da Bahia	Pontifícia Universidade Católica
Tipo de pesquisa	Dissertação de Mestrado	Tese de Doutorado
Ano	2012	2019
Local	Salvador/BA	Rio de Janeiro/RJ

Fonte: Elaborada pelo autor.

As pesquisas selecionadas aborda em seus títulos aspectos semelhantes ao nosso trabalho, como o ensino, tendo os professores como foco, as narrativas como descrita na dissertação de mestrado “escrita de si” e na tese de doutorado “autoria docente”, porém a poesia não estar presente no título da dissertação como está na tese, apesar de no trabalho dissertativo logo no resumo a poesia ser apresentada, mas não como algo local como é a proposta de nosso trabalho, e, nesse sentido, podemos considerar uma lacuna importante em pesquisas realizadas no Brasil sobre narrativas autobiográficas, ensino e poesia. Como já mencionado, não temos a pretensão do ineditismo, do ponto de vista de realizar algo nunca feito, pois nosso trabalho será fundamentado em aportes teóricos que trabalham as questões que discutiremos, no entanto, surgirá algo relativamente novo diante as buscas feitas no banco de dados da BDTD.

Contudo, apenas o título dos trabalhos mencionados não é suficiente para as percepções pretendidas aqui. A próxima etapa deste estudo é uma análise elaborada a partir das partes estruturais das duas pesquisas selecionadas.

3 RESULTADOS

Nessa etapa passaremos a discutir os principais pontos das pesquisas selecionadas, observando o que já foi estudado refletindo no caminho que ainda será percorrido em nosso trabalho.

3.1 PROBLEMAS DAS PESQUISAS

Inicialmente nos deteremos nos problemas abordados pelos estudos selecionados, visto que é a partir dessa problematização que surge a pesquisa. A abordagem dos dois trabalhos selecionados é bem definida, com diversas per-

guntas que são respondidas ao longo do texto. É nesse ponto que percebemos os pontos convergentes entre nossos trabalhos, as narrativas autobiográficas são enfoque importante, a poesia é presente e o ensino é o lugar onde acontece como vemos no quadro a seguir:

Quadro 2 – problemas das pesquisas

<p>Dissertação</p>	<p>1. Como e em que momento de suas histórias de vida as professoras identificam eventos que determinam o encontro com a profissão docente? 2. Como o passado se retrata no presente da profissão docente? 3. Como professoras do Projeto APREEI – Aprender e Ensinar na Educação Infantil no Município de Ibititá-BA concebem seu percurso formativo? 4. Qual a motivação que faz com que essas professoras permaneçam exercendo a profissão de professores de Educação Infantil?</p>
<p>Tese</p>	<p>O que revelam as narrativas dos professores pesquisados a respeito de sua constituição enquanto “professor poeta”? Que elementos de reflexão seus textos e narrativas podem fornecer para se pensar sobre a autoria? Que concepções de poesia os professores poetas pesquisados trazem consigo? Como a poesia se faz presente no fazer docente dos professores poetas pesquisados? Que experiências com a poesia afetaram os sujeitos pesquisados e que podem servir de reflexão para se pensar sobre a autoria e a poesia na escola?</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Enquanto que na tese a poesia é algo do docente, do professor poeta, os questionamentos da dissertação se voltam mais para um lugar, o que assemelha-se mais ao nosso estudo, visto que a localidade é fator determinante para o desenvolvimento de nossa pesquisa. As questões de ambos os trabalhos também são voltadas para o ensino na percepção dos professores poetas. Já nossa pesquisa é voltada para o poeta que não está na escola, sobretudo nossa investigação propõe pensar o motivo pelo qual o poeta assuense não está nos currículos escolares da cidade denominada Athenas norte rio-grandense.

3.2 METODOLOGIAS

As duas pesquisas selecionadas trabalham com narrativas autobiográficas, no entanto o enfoque é diferente, enquanto que a tese é desenvolvida a partir dos pressupostos de Mikhail Bakhtin com as reflexões embasadas em suas teorias marcada pelo viés narrativo, a dissertação tem nas histórias de vida seu principal foco, compreendendo os estudo de autores como Nóvoa, André e Josso, estes também fazem parte de nosso referencial metodológico, sobretudo pelo seu estudo com as narrativas autobiográficas.

3.3 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica, é uma seção essencial em um trabalho científico ou acadêmico. Ele descreve e discute os principais conceitos, teorias, estudos anteriores e outras fontes relevantes que embasam a pesquisa em questão. Essa seção é fundamental para estabelecer a base conceitual do estudo, fornecer o contexto necessário e justificar os caminhos da pesquisa.

A seguir organizamos um quadro com os principais teóricos citados nas duas pesquisas que dissertam sobre narrativas autobiográficas, ensino e/ou educação e literatura, grifando as referências semelhantes que aparecem em ambas, após o quadro iremos refletir sobre os teóricos que também contribuem para a nossa pesquisa.

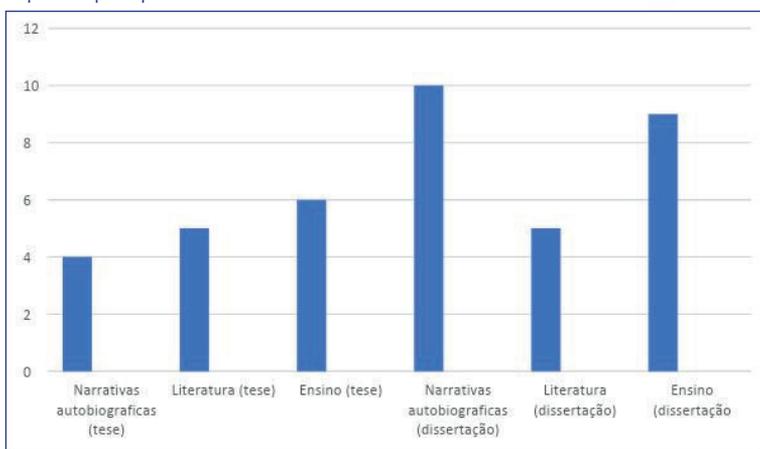
Quadro 3- Autores

Dissertação de mestrado	Tese de doutorado
ABRAHÃO (2006) – narrativas;	ABRAMOVICH (1989) – literatura;
ABRAMOVICK (2004) – literatura;	BAKHTIN (1997, 1998, 2002, 2003,
ARFUCH (2010) – narrativas;	2006, 2010, 2013);
ANDRÉ (2001, 2005) – narrativas;	BARROS (2006) – narrativas;
BARBOSA (2008) – literatura;	BASTOS (2013) – ensino;
CARVALHO (2009) – ensino;	BENJAMIN (1987) – narrativas;
CAGLIARI (1989) – ensino;	BORDINI (1985) – literatura;
CATANI (2006) – narrativas;	BOSI (1977) – literatura;
CAMARGO (2009) – literatura;	BOURDIEU (1998, 2001, 2004, 2008) – ensino;
D'ÁVILA (2008) – ensino;	CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M (1991, 2011)
DRUMMOND (1997) – literatura;	– narrativas;
DOMINICÊ (2006) – narrativas;	FORMOSINHO (2009) – ensino;
FERRAROTTI (1988) – narrativas;	FREIRE (1979, 1981, 1987, 1993, 1996, 2001)
FREINET (1977) – ensino;	– ensino;
FREIRE (1995) – ensino;	LARROSA (1996, 2002, 2018) – narrativas;
JOSSO (1999, 2004, 2008, 2010) narrativas;	MOITA LOPES (2003) – ensino;
LARROSA (2002, 2006) – narrativas;	SABINO (2012) – ensino;
LISPECTOR (1999) – literatura;	SARAMAGO (1987) – literatura;
LINHARES (2006) – narrativas;	TREVIZAN (1995) – literatura;
KRAMER (1986) – ensino;	
NÔVOA (1995, 1999, 2000) – ensino;	

Dissertação de mestrado	Tese de doutorado
PASSEGGI (2001, 2006) – narrativas;	
SAVIANI (2009) – ensino;	
TARDIF (2000, 2002, 2008) – ensino	

Como a tese de doutorado trabalha também com o pensamento bakhtiniano, muitas outras referências estão no texto, porém delimitamos as principais que abordassem áreas de nosso estudo dentre os campos de narrativas autobiográficas, ensino e literatura. A partir da seleção dessas referências teóricas elaboramos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – campo de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

Percebemos no gráfico que a dissertação de mestrado faz maior uso das narrativas equilibrado com o ensino, sendo a parte das literatura de menor referência, já a tese de doutorado equilibra o três campos de estudo, além de ter um amplo referencial teórico dos campos da linguística, por exemplo. Esse parte em especial de nosso estudo do conhecimento enriquece de maneira significativa a nossa pesquisa, pois conhecemos outros autores que abordam temáticas presentes em nosso estudo que poderão contribuir muito com o desenvolvimento de nosso trabalho, sobretudo, como percebido ao fazer as análises, que poucos autores se repetem, aumentando ainda mais nossos horizontes.

3.4 RESULTADOS

Os resultados de uma pesquisa científica são a parte do trabalho onde os dados coletados são apresentados, analisados e interpretados. É nesta seção que os investigadores mostram o que encontraram ao dirigir seu estudo e como esses achados respondem às perguntas de pesquisa ou hipóteses formuladas anteriormente.

A dissertação de mestrado organiza seus resultados em tópicos com tons poéticos, deixando o texto agradável de ser lido, é dividido em quatro seções que dão amplitude dos achados na pesquisa. Já a tese utiliza da mesma criatividade para nomear os tópicos que são organizados em seis sessões. É uma etapa que colabora com significativos aprendizados para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

3.5 CONCLUSÕES

A conclusão em um trabalho científico é a última seção, onde são desenvolvidos as principais descobertas e os resultados obtidos durante a pesquisa. É a oportunidade para os investigadores reafirmarem suas respostas às perguntas de pesquisa ou hipóteses, discutirem o significado dos achados e destacarem suas contribuições para o campo de estudo. Os dois trabalhos selecionados concluem seus respectivos estudos também de maneira poética a partir da forma como são nomeados esses tópicos, como exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Conclusões

Dissertação de mestrado	Tese de doutorado
E DO VERBO, A NARRATIVA	Considerações finais - “Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo”

Fonte: elaborado pelo autor.

Não apenas as conclusões e as análises em ambos os trabalhos têm nomes criativos, é assim durante todos os capítulos, o que nos inspira na escrita de nosso texto.

4 CONCLUSÕES

Escrever um estado do conhecimento requer uma dedicação que é recompensada ao longo do percurso, pois, mesmo com apenas duas pesquisas selecionadas, a gama de conhecimento que advém desse trabalho é profundamente importante, as ideias vão clareando na leitura daqueles que vieram antes de nos, que já caminharam os passos que estamos trilhando agora. É possível ver nos textos as horas de dedicação, de reflexão, de leituras e abnegação para a realização de um trabalho marcante.

Lê esses trabalhos com um olhar minucioso nos ajuda a enxergar a técnica, mas também o humano por trás do texto, desde os agradecimentos, parte importante de um trabalho como uma dissertação ou uma tese, pois é nesse momento depois que percebe-se que o texto não se constrói sozinho, há outros em nossa escrita, como nesse pequeno estudo, autores que desconhecemos as histórias de vida, nos contaram de si, e nos ajudaram a enxergar a possibilidade de trilhar um caminho de êxito até a conclusão de nossa dissertação.

Poderíamos encerrar nossas palavras nesse estado do conhecimento com percepções técnicas, o que foi feito ao longo de nosso estudo, de compreender os dados e as semelhanças com o que temos proposto a pesquisa de agora em diante, tudo isso é muito importante e de valor imensurável, porém, nossa conclusão é que é extremamente importante a realização dessa pesquisa, de fazer a busca por outros trabalhos semelhantes ou não, neles, fica evidente a necessidade que temos de conhecer outros referenciais teóricos, de aprofundar nossas leituras, de melhorar nossa escrita e ampliar nossos horizontes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Henna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. IN. SOUZA. Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs); Marie-Chistine Josso – Prefácio. Tempos Narrativas e Ficção. Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006.

ABRAMOVICK, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo. Ed. Scipione, 2004.

ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113 p. 51-64, Jul/ 2001.

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Metodologia das ciências humanas In: _____. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

_____. Questões de Literatura e de Estética. São Paulo: Editora UNESP; Hucitec, 1998.

_____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

BARROS, M. Memórias inventadas para crianças. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BASTOS, M. A. O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov e sobre o Conceito de História. Magia e Técnica, Arte e Política – Obras Escolhidas, volume 1. Editora Brasiliense, São Paulo. 1987.

BORDINI, M. G. Poesia infantil. São Paulo: Ática, 1986.

BORGES, J. L. Esse ofício do verso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. BOSI, A. O ser e o tempo da poesia. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: _____.
Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Maria Inez. Palavras: Do mundo virtual dos dicionários à concretude da utilização. Anais do Colóquio Nacional e Internacional do Museu Pedagógico. Vitória da Conquista, 2009.

CATANI, Denice Barbara. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA. Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs); Marie-Chistine Josso – Prefácio. Tempos Narrativas e Ficção. Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores EEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. Narrative and story in practice and research. In: SCHÖN, D. (Ed), The reflective turn: Case studies in and on educational practice. New York: Teachers College Press, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMARGO, Flávio Pereira. Mitologia da Memória Literária: A memória voluntária e involuntária em Proust. REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 1, n. 1, março de 2009.

D'ÁVILA, Cristina. Formação Docente na Contemporaneidade: Limites e desafios. Revista DALUZ, Liliane Balonecker; CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de. **Professores Poetas: A autoria docente como ato ético-estético.** Rio de Janeiro, 2019. 217 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FAEEBA. Educação e contemporaneidade. Salvador, v 17, n. 30. p. 1-10. jul./dez., 2008.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J. Formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: _____. (coord.). Formação

de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

DRUMMOND, Carlos. A palavra mágica. (Seleção Luzia de Maria). R. de Janeiro: Record, 1997 (Mineiramente Drummond).

DOMINICË, Pierre. A formação do adulto confrontada pelo imperativo biográfico. Tradução de Helena Coharik Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREINET, Célestin. O Método Natural III - A aprendizagem da escrita. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo Freire. Professora sim, Tia não. São Paulo: Olho d'água, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e Projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. São Paulo, Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação USP, Jul/Dez, 1999.

_____, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

_____, Marie-Christine. Caminhar para si. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____, Jorge. Nietzsche e a Educação. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

_____, Jorge. Ensaio, diário e poma como variante da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sanchez Robaina. IN: SOUZA. Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). MarieChistine Josso – Prefácio. Tempos Narrativas e Ficção. Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006a.

_____, Jorge. Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte, Autêntica, 2006b.

LISPECTOR, Clarice. A descoberta do Mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KRAMER, Sônia; Com a Pré Escola nas Mãos. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L. e Ramos, R. (orgs). Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Campinas,SP: Mercado de Letras. 2003.

NÓVOA, António. Vida de Professores. Porto-Portugal. Editora Porto, 2000.

NÓVOA, António (Coord.). Os Professores e sua Formação. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____, A. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____, António. Os professores e as suas histórias de vida. IN. NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PAIVA, Núbia Pereira. **Itinerâncias de professoras e escrita de si: tecendo a formação pelo fio da memória / Núbia Pereira Paiva.** - 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de Formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural, julho de 2001.

_____, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. IN. SOUZA. Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs); Marie-Chistine Josso – Prefácio. Tempos Narrativas e Ficção. Porto Alegre, EDIPUCS:EDUNEB, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

SABINO, S. O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa. São Paulo:Edições Paulinas, 2012.

SARAMAGO, J. A Segunda Vida de Francisco de Assis. Alfradide: Editorial Caminho, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

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

TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes. 9a.ed. 2008.

TREVIZAN, Z. Poesia e ensino: antologia comentada. São Paulo: Arte & Cultura/ UNIP, 1995.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.013

A IMPLANTAÇÃO DE UM NOVO MODELO ESCOLAR EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DA REFORMA JOÃO PINHEIRO

Rogéria Moreira Rezende Isobe¹

RESUMO

O texto que aqui se apresenta é parte de um processo investigativo amplo sobre a história da educação em Minas Gerais no início do século XX. O recorte temático para este trabalho consiste na análise dos elementos constitutivos do modelo escolar de educação que se configurou com a Reforma educacional mineira empreendida na gestão de João Pinheiro em 1906. No âmbito dessa reforma, a implantação dos grupos escolares no Estado, a criação da Escola Normal da Capital, a proposta de renovação dos métodos e processos de ensino, a instituição da Inspeção Técnica do Ensino e a prática dos Relatórios quinzenais da inspetoria técnica, são entendidos como elementos constitutivos de um modelo escolar de educação fundamentado numa determinada concepção de “pedagogia moderna” e numa política de homogeneização e controle das práticas escolares. O corpus empírico consiste em um conjunto de documentos que compõe o acervo do Arquivo Público Mineiro: relatórios de inspeção, relatórios do secretário do Interior e correspondências. O procedimento de crítica documental se nutre dos pressupostos da história cultural que permite o exame dos documentos, entendendo-os como prática discursiva que dá a ver as representações perspectivadas pelas posições ocupadas por seus autores, pois estas práticas são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam.

Palavras-chave: História da Educação, Minas Gerais, Reforma João Pinheiro.

1 Doutora em Educação e docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, rogeriaisobe@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Reforma do ensino de 1906 – empreendida na gestão de João Pinheiro – estabeleceu diversas mudanças na organização da instrução pública mineira viabilizando a constituição de uma nova cultura escolar em Minas Gerais. Uma das principais novidades da Reforma foi a instituição dos grupos escolares como expressão de moderna e renovada organização da escola primária, que supunha a remodelação do campo escolar e das práticas de ensino na sala de aula.

Esse modelo de instituição escolar, que paulatinamente deveria substituir as escolas isoladas, viabilizaria práticas educativas até então inéditas e possibilitaria a organização e a realização da graduação do ensino em séries, a renovação dos métodos e processos de ensino e a introdução de novos saberes escolares nas escolas primárias mineiras.

Além da implantação dessa moderna forma de organização da escola primária, os reformadores mineiros estabeleceram outras novidades na reorganização do ensino: a criação da Escola Normal Modelo da capital, a instituição da Inspeção Técnica do Ensino, a instituição do Método Intuitivo nas escolas primárias.

Esses elementos se articulam na configuração de um determinado “modelo escolar” de educação em Minas Gerais fundamentado em uma concepção pedagógica moderna e uma política educacional de homogeneização das práticas escolares. Os principais elementos que se integram na constituição do modelo escolar mineiro já estavam presentes nas discussões e ações dos políticos republicanos antes da Reforma de 1906.

METODOLOGIA

No decorrer da pesquisa, foi realizado um trabalho de levantamento de fontes primárias e de localização dos acervos disponíveis. No Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, foi encontrada rica e farta documentação referente à temática escolhida: relatórios do titular da Secretaria do Interior ao presidente do Estado, leis, decretos, regulamentos e programas de ensino, relatórios de inspetores técnicos e diretores dos grupos escolares, correspondências e ofícios diversos.

As análises concentraram-se nos relatórios de inspetoria, especificamente o Relatório do Inspetor Estevam de Oliveira o qual tornou-se o núcleo

documental da pesquisa para estudar o dispositivo da inspeção técnica como mediação entre o projeto republicano de implantação de nova modalidade escolar e as práticas que os professores deveriam adotar nos moldes do novo “modelo escolar” que se pretendia afirmar com a reforma educacional de 1906.

Aqui, foi de fundamental importância recorrer à noção de “modelo escolar paulista” caracterizado pelo que Marta Carvalho denomina “primado da visibilidade”, entendido em duplo sentido: “na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados” (Carvalho, 2000, p.).

O procedimento de crítica documental se nutre dos pressupostos da história cultural que permite o exame dos documentos, entendendo-os como prática discursiva que dá a ver as representações perspectivadas pelas posições ocupadas por seus autores, pois estas práticas são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam (CHARTIER, 1990)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mudanças estabelecidas por João Pinheiro já tinham sido largamente discutidas pelos intelectuais e políticos republicanos mineiros da época. As Mensagens e Relatórios dos Presidentes de Estado, Secretário do Interior e inspetores apontam que a situação do ensino primário era precária e indicam a necessidade de reformas enfatizando a formação de professores, a implantação de novos métodos de ensino, a instalação de prédios próprios para as escolas com condições higiênicas adequadas e a reforma da inspeção do ensino.

Envolvidos no movimento de renovação da escola que acontecia no país, os políticos mineiros buscaram fora do território mineiro inspiração para uma reforma do ensino, para conhecer modernas formas de organização de sistemas de ensino. O inspetor escolar Estevam de Oliveira foi mandado em viagem, comissionado como representante do governo mineiro, para conhecer a organização escolar em São Paulo e no Rio de Janeiro. Assim, uma das inspirações para os reformadores mineiros foi o modelo escolar paulista, que Oliveira destacou em seu relatório pelo “estupendo e admirável progresso em matéria de ensino público”. (OLIVEIRA, 1902, p. 163).

Os elementos que fundamentaram a reforma implementada por João Pinheiro podem ser observados no relatório da viagem do inspetor escolar, transformado em livro, em 1902, pela Imprensa Oficial. Com base na viagem

realizada, Estevam de Oliveira, considerado “um dos primeiros ‘organizadores’ do ensino mineiro” (FARIA FILHO, 2000 p. 33) fez a crítica do ensino primário mineiro e delineou os pressupostos da Reforma de 1906, propondo uma reforma radical no ensino primário e normal em Minas Gerais como forma de viabilizar uma nova concepção de educação escolar — educação intelectual, física e moral. Para isto, seria preciso tomar medidas essenciais de mudança radical na instrução pública.

Uma das propostas de remodelação apresentadas por Oliveira refere-se à necessidade de conferir nova feição à inspeção escolar. Ele argumentava sobre a importância de “dar cunho de competência profissional à inspeção escolar” para que o cargo fosse exercido por profissionais técnicos que demonstrassem “previamente conhecimentos positivos em tão interessante especialidade” (OLIVEIRA, 1902, p. 165).

Para superar a decadência da instrução pública mineira denunciada nos relatórios dos inspetores e por políticos e autoridades, Oliveira propunha a reforma da inspeção escolar fundamentada em uma racionalidade técnica, de modo que os assuntos da educação ficassem nas mãos de profissionais técnicos e competentes, não de pessoas recomendadas por seus serviços partidários, sem conhecimentos sobre o ensino, “sem a menor idéia do que fosse ensino primário, tomado no seu duplo aspecto: administrativo e pedagógico!” (OLIVEIRA, 1902, p. 164).

O inspetor afirma que a nomeação de inspetores “por serviços partidários ou por haverem sido propagandistas da República” e a supressão da Diretoria Geral do Ensino ocasionavam a ineficácia o ensino, pois subordinavam a instrução pública primária “à sanha dos partidos interessados no predomínio local”. (OLIVEIRA, 1902, p. 164 e 165). Denunciando casos que afirma ter comprovado, Estevam de Oliveira relata que vários inspetores formulavam relatórios sem nunca ter visitado as escolas, enquanto outros

[...] limitavam-se a mandar pelo correio, aos professores da circunscrição, minuciosos questionários cujas respostas (disto também tivemos prova) naturalmente dadas para própria salvaguarda do interessado, fornecia ao governo informações oficiais, motivo pelo qual caiu, desmoralizada, a instituição utilíssima da inspeção escolar (OLIVEIRA, 1902, p. 165).

Alegando que a competência técnica da inspeção escolar estava vinculada à sua remuneração, Oliveira cita diversos autores que trataram dessa questão

afirmando que todos que “se ocupam da questão, e a encaram com um pouco de critério, são unânimes em condenar a inspeção local e gratuita, por inepta, por prejudicial e pela sua feição partidária” (OLIVEIRA, 1902, p. 180).

Mencionando o relatório de Ribeiro de Almeida de 1889, Estevam observa o que foi escrito sobre a inspeção: “a gratuidade do cargo enfraquece a responsabilidade daquele que a exerce, a inspeção não tem regularidade necessária, não é exercida com a firmeza que requer o interesse de instrução e a educação do povo”.

Referindo-se também ao relatório do conselheiro Carlos Afonso, presidente da província do Rio de Janeiro, apresentado em 1889, afirma que o mesmo declarava “quase nula” a inspeção do ensino, pois, “servindo gratuitamente, [os inspetores] são pela maior parte indiferentes ao que se passa na escola”.

Desta forma, Oliveira afirma que a inspeção remunerada e competente é elemento fundamental para a remodelação do ensino público mineiro e enfatiza que um dos “pontos capitais da reforma” é exatamente a “supressão da inspeção gratuita — parece extraordinário que ainda hoje se tenha de insistir na necessidade de extirpação deste cancro do mecanismo do ensino” (OLIVEIRA, 1902, p. 179).

Oliveira, em seu relatório, apresentou outras propostas para a reforma do ensino, além das mudanças na inspeção escolar. Em concordância com as denúncias contra a instrução pública primária feitas pelos políticos e intelectuais de Minas Gerais e outros estados, o inspetor constrói um discurso em que denuncia uma situação “em que tudo está por ser feito no departamento do ensino primário, porque é ilógico e descoordenado quanto existe” (OLIVEIRA, 1902, p.3). Para o Inspetor, a organização do ensino deveria se fundamentar nos conhecimentos de “profissionais e especialistas”, para se construir uma moderna escola baseada nos preceitos e ensinamentos “da higiene e pedagogia” (OLIVEIRA, 1902, p.10).

Nesse sentido, Oliveira advoga que a reforma do ensino primário mineiro deveria partir de um “plano logicamente traçado de antemão” orientado por profissionais técnicos e competentes, os quais deveriam acompanhar a execução do plano nos aspectos administrativos e pedagógicos. Para “resolver o problema do ensino primário” e “lançar os fundamentos de racional organização”, a reforma do ensino primário mineiro, além de reorganizar os serviços de inspeção escolar, precisaria se organizar em torno de duas questões principais: fundação de escolas e a formação dos professores (OLIVEIRA, 1902, p.4).

A respeito da fundação das escolas, o inspetor enaltece a organização dos grupos escolares na capital paulista e propõe a implantação dessa modalidade de educação primária em Minas Gerais. Para ele, é essa instituição moderna e eficiente “que há de reerguer o nosso ensino primário do estado de miséria a que chegou: é através dela que lançaremos os fundamentos do temeroso problema PREDIAL” (OLIVEIRA, 1902, p.28, grifos do autor).

Note-se, pois, que um dos principais problemas escolares é “predial” e pede a construção de um lugar específico e apropriado para a escola, orientado por especialistas, de modo que “tudo seja previsto, desde a higiene até as menores regras em particularidades pedagógicas” (OLIVEIRA, 1902, p.4). Ressaltando a importância de construir “prédios adaptáveis ao ensino” de acordo com “ideias já vitoriosas em outros países sobre a higiene escolar”, Oliveira relata que o estado do Rio de Janeiro ainda não havia conseguido resolver convenientemente esse problema.

A ruína financeira a que ora chegou àquele estado, circunscrição adiantadíssima e florescente de outros tempos, não mais lhe permite agora esse meio de provimento de prédios escolares. Passou às municipalidades, sob a fiscalização dos inspetores de ensino mantidos pelo estado, o serviço de locação de casas para o funcionamento de escolas estaduais. Continua, portanto, resolvido a meio este magno problema, justamente num estado em que o ensino público primário tanto há merecido dos poderes públicos (OLIVEIRA, 1902, p. 29).

Referindo-se ao moderno sistema de ensino do estado de São Paulo como modelo, Oliveira elogia os grupos escolares paulistas, “instituição belíssima que se vai convertendo em eixo principal de toda a organização do ensino primário naquele estado” (OLIVEIRA, 1902, p.82) e relata como o problema dos prédios escolares fora lá solucionado:

Pode-se considerar resolvido satisfatoriamente este problema no adiantado e progressista estado de São Paulo. Embora não vigore ainda na sua legislação o princípio de que a todas as escolas estaduais deva o Estado facultar a respectiva casa, tanto assim que, de 109 institutos primários singulares mantidos na própria capital, apenas nove são providos de prédios estaduais, a sistematização do ensino em agrupamento, nas cidades populosas, há permitido a construção de casas adaptáveis higienicamente a este serviço. Dos oito grupos escolares e quatro escolas-modelo existentes naquela grande cidade, apenas (*) o grupo escolar do sul da Sé funciona em prédio não construído especialmente para esse fim.

Mas ele foi conveniente adaptado. Acresce, porém, ponderar que, até 31 de dezembro do ano findo, já se haviam instalado em diversas cidades do interior mais de 43 INSTITUTOS SEMELHANTES, todos em prédios apropriados, como se depreende de documentos oficiais, e quase todos em prédios próprios. E agora estão nisto interessadas as municipalidades, visto que terão que prover de casa apropriada. Por isso mesmo já estão em via de instalação mais nove institutos idênticos, donde a substituição gradativa da escola singular pela escola coletiva, que é o instrumento mais aperfeiçoado para o ensino primário integral (OLIVEIRA, 1902, p. 29, grifos do autor)

O inspetor baseia-se em “documentos oficiais” do estado de São Paulo e enaltece as iniciativas de instalação das escolas primárias em prédios apropriados para tal fim. Destaca que os grupos escolares são os estabelecimentos de ensino mais aperfeiçoados “higienicamente” para o “ensino primário integral” e devem substituir gradativamente a escola singular.

Além da necessidade de resolver o problema “predial” apontado por Oliveira, os grupos escolares representam também uma forma de concretizar nova concepção de educação escolar. O inspetor argumenta que fundar escolas significa ir além da construção novos prédios:

Na generalidade fundação da escola, terá o legislador de atender a esta concepção tríplice: — Formação do homem na escola, isto é, preparo de homens fortes e sadios, que restituam ao Estado, em trabalho e vigor físico, quanto com eles despendeu: educação física; — Formação do caráter na escola, ou compreensão da dignidade humana, do valor que cada homem deva dar à sua individualidade: educação cívica e moral; — Formação do vigor mental do homem na escola, pelo desenvolvimento gradual e progressivo das faculdades inteligentes: educação intelectual (OLIVEIRA, 1902, p. 4).

Oliveira defende a construção de uma escola baseada na tríade educação intelectual, moral e física capaz de realizar a formação de um novo cidadão; encarregada de preparar “homens fortes e sadios”, para construir um Estado próspero e moderno. A realização dessa tríade educativa estava intimamente associada à necessidade de introdução de novos métodos de ensino capazes de tornar o ensino coerente com a formação de sujeitos ativos e úteis, ou seja, métodos que “antes fortaleçam a inteligência infantil do que a sobrecarreguem e atrofiem com os condenados moldes da mnemose e da indigesta carga de

definições teóricas”. (OLIVEIRA, 1902, p.4). Para a reforma do ensino primário mineiro, a proposta do inspetor é instituição do Método Intuitivo, ou “ensino de cousas, racionalmente sistematizado, taxado no regulamento” (OLIVEIRA, 1902, p.183)

Os argumentos levantados pelo inspetor Oliveira sobre a questão da fundação de escolas revelam a necessidade de remodelar o campo escolar dentro de uma nova concepção pedagógica, articulada a um projeto político republicano de disseminação de educação popular, capaz transformar os cidadãos “inertes e pacatos” em republicanos ativos e construtores da prosperidade do Estado.

Para consolidação das mudanças pretendidas pelo projeto republicano de educação, o grupo escolar é apresentado pelo inspetor como o tipo de escola que melhor atendia à difusão do ensino primário e o método intuitivo “taxado no regulamento” representava a renovação da prática educativa em todo o estado de Minas Gerais.

No que diz respeito à formação dos professores, Estevam de Oliveira reporta-se novamente ao modelo paulista para realçar a importância desse aspecto na reforma educacional.

A reforma do ensino primário e normal, que no estado de S. Paulo teve por seu primeiro orientador o laureado Dr. Caetano de Campos, tirado dos seus misteres de clínico para dirigir a Escola Normal daquela adiantadíssima capital, originou-se com a decretação da Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892, há justamente 10 anos. De então para cá tem sido contínuo o progresso do ensino naquele estado progressista, quer no ponto de vista administrativo geral, quer no da organização das escolas coletiva, quer, em suma, no ponto de vista puramente pedagógico. Foi daquele instituto de ensino normal secundário, até 1892 modelado pela influência rotineira de que ainda não nos pudemos libertar aqui em Minas, que partiu o primeiro impulso reformador [...] logo foram criadas quatro escolas normais primárias (art 23, lei cit.) que iniciassem a formação de professores competentes, pedagogicamente, fundamento de toda a reforma em matéria de ensino. (OLIVEIRA, 1902, p. 80)

Argumentando que os reformadores paulistas investiram na escola normal como “primeiro impulso reformador”, o inspetor ressalta a importância da criação de boas escolas normais para formação eficaz dos professores “competentes, pedagogicamente, fundamento de toda a reforma em matéria de ensino”. Após

conhecer a organização do ensino da “adiantadíssima capital” paulista e referindo-se à Escola Normal de Juiz de Fora, Oliveira faz severa crítica às aulas práticas anexas das escolas normais mineiras.

Reputada justamente um dos melhores institutos normais do estado, se não o melhor, a escola normal de Juiz de Fora, vejamos qual é a sua organização, para daí se deduzir o nosso grau de atraso em semelhante assunto [...] na aula prática anexa, além dos vícios de organização interna, nada existe que facilite o ensino intuitivo das crianças e a aprendizagem de pedagogia prática dos alunos-mestres, incluída a própria inópia pedagógica da respectiva professora. (OLIVEIRA, 1902, p. 172).

Oliveira enfatiza em seu relatório que as escolas normais mineiras se baseavam em conhecimentos teóricos e eram incapazes de proporcionar a mudança necessária pois a boa formação dos professores primários só seria realizada com a formação prática deles.

Nesse sentido, afirma que o ensino nas escolas normais precisava ser “mais prático que teórico”, sendo a escola anexa para aulas práticas a principal via para a concretização desse intento, desde que funcionassem de acordo com os preceitos da moderna pedagogia. Porém, Oliveira critica severamente o funcionamento das aulas práticas anexas existentes em Minas Gerais:

Não há na sistematização do ensino, se a essa organização amorfa podemos denominar sistema, instituição mais prejudicial às práticas pedagógicas, que as tais aulas práticas. São esses institutos, que nós já apelidamos de “apêndice raquidiano”, que falseiam em seus fundamentos toda a noção de pedagogia aplicada, pelos maus exemplos desorganização escolar que desdobram aos olhos dos alunos-mestres, e também pela deturpação de rudimentares preceitos da arte de ensinar, ante a indecisa capacidade dos candidatos ao magistério primário, que ali vão beber as primeiras ideias práticas em assunto de pedagogia concreta (OLIVEIRA, 1902, p. 169).

Elemento considerado indispensável para se chegar à remodelação do ensino pretendida, a formação “prática” dos professores deveria ser realizada por meio de bons exemplos que se desdobrassem “aos olhos dos alunos-mestres” na aprendizagem dos preceitos da “arte de ensinar” com base em uma “pedagogia concreta”. A formação do professorado é entendida pelo inspetor como preparação prática de pessoal “técnico e competente”.

A esse núcleo de professores normalistas, pois que aos titulados por concurso falece por completo aptidão profissional, não negamos qualidades intelectuais para definições teóricas sobre a matéria professada, nem mesmo competência para reprodução de trabalhos prelecionais da cadeira de pedagogia, por mal assimilada que se lhes depare a doutrina dos compêndios. Mas falta-lhes absoluto preparo propriamente prático; faltam-lhes bons exemplos, que sirvam de os guiar a carreira difícilíssima do magistério primário; faltou-lhes em tempo aprendizagem profissional que só as escolas modelo proporcionam. (OLIVEIRA, 1902, p. 43).

Oliveira enfatiza:

Para a formação do professorado mineiro carece de ser remodelado e redifundido o ensino normal do Estado (*)ii. Em nosso parecer, a reforma deve suprimir todos os institutos existentes, alguns dos quais imprestáveis, e criar um só estabelecimento congênere na Capital do Estado. Anexo a esse estabelecimento deve funcionar uma escola modelo agrupada (OLIVEIRA, 1902, p. 181).

Assim, o inspetor defende a supressão de todas as escolas normais existentes e a criação de uma escola normal com sua respectiva “escola modelo”, para possibilitar aos alunos-mestres observar como se faz para e aprender a “arte de ensinar” por meio de bons exemplos.

A partir das questões registradas pelo inspetor Oliveria, pode-se analisar aspectos do “modelo escolar paulista” que, de acordo com Carvalho (2000) foi implementado sob o primado da visibilidade:

É com a reforma Caetano de Campos que se instaura a lógica que preside a institucionalização do modelo escolar paulista. Na Escola Modelo (anexa à Escola Normal criada pela reforma) os futuros mestres podiam “ver como as crianças eram manejadas e instruídas”. Desse modo de aprender centrado na visibilidade e imitabilidade das práticas pedagógicas esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Procedimentos de vigilância e orientação acionados nos dispositivos de Inspeção Escolar produziam a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar (CARVALHO, 2000, p. 225).

No modelo escolar paulista, inspiração para os reformadores mineiros, a “modelização” do ensino deveria ser realizada por dispositivos capazes de promover a visibilidade e a imitabilidade do fazer pedagógico como a Escola Modelo, e a Inspeção Escolar se estabelece como dispositivo para vigiar e orientar os professores, visando à disseminação e à homogeneização das práticas pedagógicas no estado, segundo o modelo que se instaurava. Segundo Carvalho, era necessário assegurar a excelência do modelo a ser imitado, pois o sistema público paulista organizava-se em torno de uma lógica fundamentada numa concepção de pedagogia como arte de reprodução do modelo:

Cumprindo essa lógica centrada na reprodução de um modelo escolar por dispositivos de produção da visibilidade das práticas escolares, o sistema de ensino público paulista se organiza nas duas primeiras décadas republicanas. Tais dispositivos, materializados nas demonstrações da Escola Modelo e no exercício da inspeção escolar, materializavam-se também nos Relatórios e Anuários do Ensino, como registro das práticas exemplares e do intento propagador e unificador da Diretoria da Instrução. Nessa estratégia republicana o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida e o “método intuitivo” a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar. De sua conjunção, resulta o modelo paulista que será exportado para outros estados da Federação. Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios que a Instrução Pública se faz signo do Progresso — essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. Viagens de estudo a esse estado e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela Instrução Pública dos outros estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República (CARVALHO, 2000, p. 226).

Em síntese, Carvalho menciona os principais elementos que se integram na constituição do modelo escolar paulista: Escola Modelo anexa à Escola Normal, a Inspeção Escolar, o Grupo Escolar e o Método Intuitivo articulam-se sob o “primado da visibilidade”.

Desta forma, o novo modelo escolar se reproduzia por meio de dispositivos “materializados nas demonstrações da escola modelo e no exercício da inspeção escolar” capazes de promover a visibilidade das práticas pedagógicas que se pretendia unificar. Para Carvalho (2001) esse modelo escolar se funda-

mentava nos preceitos da “pedagogia moderna”, ou seja, de uma “pedagogia prática”, na qual “a arte de ensinar é prescrita como boa imitação de práticas modelares” e “ensinar a ensinar é fornecer bons moldes” (CARVALHO, 2001, p. 145).

Os componentes do modelo escolar paulista estão presentes na proposta de reforma educacional mineira apresentada no relatório de viagem do inspetor Estevam de Oliveira: a criação de uma Escola Normal oficial com sua respectiva Escola Modelo anexa, a reorganização dos serviços de Inspeção Escolar, a implantação dos Grupos Escolares e a instituição do Método Intuitivo no ensino primário mineiro. Os reformadores mineiros, como em São Paulo, tomaram providências e delinearam estratégias de remodelação da escola pautadas por uma concepção de “pedagogia moderna” e de prática renovada, visando à completa mudança na organização escolar.

Pode-se afirmar que os argumentos do inspetor Estevam de Oliveira em seu relatório convenceram, pois, suas propostas foram colocadas em prática com a Reforma de 1906. A seguir, sintetizam-se algumas das iniciativas dos reformadores estabelecidas pela Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906

- Criação da “Escola Normal Modeloiii na Capital mineira inaugurada em janeiro de 1907 e instalada em 30 de março deste mesmo. Essa instituição foi criada para ser “o modelo, o tipo, a norma, o paradigma” (MINAS GERAIS, Rel. Secretário do Interior, 1906, p. 167) por isso, foi necessário instituir rigorosa fiscalização, realizada pelos inspetores técnicos nos estabelecimentos “não oficiais” que deveriam equiparar-se à Escola Normal oficial, executando “rigorosamente” os mesmos programas, o mesmo ano letivo e as mesmas datas para exames finais, que só seriam realizados com a presença do inspetor técnico. De acordo com o Regulamento da Instrução Primária e Normal, o objetivo das Escolas Normais era “dar a educação intelectual, moral e prática; necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres de professor primário, regenerando progressivamente esse ensino público”; e as aulas práticas de tais estabelecimentos considerados “único objetivo do ensino normal” seriam realizadas “nos grupos escolares e escolas isoladas” (MINAS GERAIS, Reg. Instrução Primária e Normal, 1906, p. 30 e 32)
- Implantação dos grupos escolares no estado. Logo após a reforma, em 11 de novembro de 1906, foi fundado o primeiro grupo escolar na capi-

tal mineira, o qual iniciou suas atividades em 5 de fevereiro de 1907. Como instituição que melhor atendia às necessidades de expansão da escola primária, os grupos escolares atestavam a modernidade pretendida simbolizando o progresso em Minas Gerais e deveriam substituir a escola isolada, que representava o atraso e deveria, aos poucos, ser eliminada. Para o secretário Carvalho Brito,

o regime de grupos escolares deve ser generalizado, de modo que a escola isolada seja uma exceção condenada a desaparecer. Com o grupo se consegue a divisão do trabalho escolar, a fiscalização permanente, o estímulo dos professores, a execução uniforme do programa de ensino, a atração do aluno para a escola, a frequência assídua, o hábito das crianças viverem em sociedade, corrigindo-se, modificando-se, aperfeiçoando-se, de modo que o ideal republicano da igualdade pode ser atingido naturalmente no trato de poucas gerações. (MINAS GERAIS, Rel Secretário do Interior, 1907, p. 33)

Os grupos escolares de Belo Horizonte, “cidade modelar” que se tornou o “centro irradiador desse movimento de conformação de uma nova cultura escolar” (FARIA FILHO, 2000, p. 32) representam o símbolo máximo dessas instituições modelares exibindo práticas exemplares que deveriam ser reproduzidas nas escolas primárias do Estado. Nesse sentido, os reformadores instituíram prêmios para os professores, promovendo viagens à capital para que pudessem visitar os grupos escolares de Belo Horizonte e ver a aplicação de novos métodos:

Durante as férias centenas de professores deixaram as sedes de suas escolas e foram assistir à rigorosa execução do programa nos grupos escolares. Nos grupos escolares da capital foi notável o número de professores que, vindo de todos os pontos do estado, acompanhavam com interesse e com proveito as aulas, regressando para suas escolas alentados pelos novos recursos que levaram para o desempenho de seus deveres. (MINAS GERAIS, Rel Secretário do Interior, 1908, p. 15)

Nesses estabelecimentos modelares, eram exibidas práticas exemplares de ensino demonstrando a aplicação dos novos métodos e processos de ensino na execução do novo programa de ensino, que incluía as disciplinas de Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, História Natural, Física e Higiene, Trabalhos Manuais, Exercícios Físicos

e Música Vocal. O programa único deveria ser uniformemente aplicado nos grupos escolares e escolas isoladas, seguindo os novos métodos e processos de ensino estabelecidos pelo Regulamento: “O ensino deverá seguir com rigor o método intuitivo e prático e terá por base o sistema simultâneo.” (MINAS GERAIS, Reg. Instrução Primária e Normal, 1906, p. 11)

- Outra medida tomada pelos reformadores foi a reorganização dos serviços de inspeção escolar. O artigo 18 da Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906, criou a Inspeção Técnica do Ensino, com as seguintes funções:
 - a) Nas escolas primárias mantidas pelo Estado, os grupos escolares e escolas isoladas, “verificar se o programa do ensino primário está bem e fielmente praticado”; “dar ao professor as necessárias instruções caso verifique não ter ele compreendido o espírito do programa”; “assistir ao funcionamento das aulas, indicando ao professor tudo quanto repute necessário modificar no método por ele seguido”; “mostrar praticamente qual a verdadeira execução do programa”; “fiscalizar a observância rigorosa da legislação do ensino, apontando suas faltas e defeitos na prática”; “enviar, finalmente, no fim de cada quinzena, ao secretário do Interior, um relatório da inspeção que tiver feito, o qual será publicado no jornal oficial a juízo daquela autoridade”.
 - b) Nas escolas primárias municipais e particulares, de acordo com o Regulamento, os inspetores técnicos deveriam “visitar as escolas e estabelecimentos particulares e municipais, procedendo em relação aos mesmos da mesma forma que quanto às escolas públicas, nos termos do regulamento escolar”. Nas visitas realizadas nessas escolas, os técnicos deveriam ainda apresentar as vantagens que o Estado proporcionava as escolas que seguissem o programa de ensino oficial. O regulamento de 1906 estabeleceu um prêmio em dinheiro aos professores particulares para cada aluno que se apresentasse preparado no curso primário de acordo com o programa oficial; com isso, os reformadores pretendiam que tais escolas desenvolvessem o programa de acordo com os moldes do governo, visando à uniformização do ensino.
 - c) Nas escolas normais equiparadas, “assistir às aulas dos diversos anos a fim de verificar o modo por que é ministrado o ensino, a capacidade dos professores e o adiantamento dos alunos”; “apresentar ao Secretário do Interior um relatório minucioso de sua fiscalização, à vista

do qual o governo resolverá o que convier aos interesses do ensino, de acordo com a legislação que o regula” (MINAS GERAIS, Reg. Instrução Primária e Normal, 1906, p. 49). O secretário Carvalho Britto sublinhava que, “no intuito de ser nestas escolas ministrado o ensino de perfeito acordo com o programa, tal como é executado na Escola Normal da Capital, dei a alguns inspetores técnicos a incumbência especial de exercer sobre elas fiscalização permanente” (MINAS GERAIS, Rel Secretario do Interior, 1908, p. 22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias delineadas pelos reformadores em 1906 põe em cena dispositivos que evidenciam uma política de uniformização do ensino por meio da visibilidade das práticas escolares: a Escola Normal como “modelo” e “paradigma” para os estabelecimentos equiparados, os prêmios de viagem à capital para promover a visibilidade da prática de novos métodos e processos de ensino, a instituição da inspeção técnica do ensino para atuar junto à prática docente, orientando os professores primários para mostrar-lhes “praticamente qual a verdadeira execução do programa” e dando visibilidade à execução da reforma ao enviar relatórios quinzenais ao secretário do Interior, para que este julgasse qual a melhor forma de publicá-los.

Além disso, os inspetores foram encarregados da fiscalização do ensino nas demais escolas normais e estabelecimentos equiparados, para que fosse desenvolvido “tal como é executado na Escola Normal da Capital”. Percebe-se que, com os serviços de inspeção técnica do ensino, os reformadores pretendiam obter a remodelação do ensino por meio de uma atuação constante dos inspetores — tanto nas escolas primárias mineiras, como nos estabelecimentos de formação dos professores destinados àquelas escolas —, os quais, dessa forma, constituíam-se em importante dispositivo de reprodução do modelo escolar que se instituía naquele momento.

Nessas condições, pode-se afirmar que, no âmbito da Reforma João Pinheiro, a implantação dos grupos escolares no Estado, a criação da Escola Normal Modelo da Capital, o estabelecimento de novos métodos e processos de ensino – sobretudo o método intuitivo, a instituição da Inspeção Técnica do Ensino e a prática dos Relatórios quinzenais da inspetoria técnica, são elementos constitutivos de um modelo escolar de educação fundamentado nos princípios

de uma pedagogia moderna cuja lógica ilumina dispositivos de homogeneização do ensino e visibilidade das práticas escolares. Tais elementos se articulavam visando à consolidação desse modelo por meio da reprodução de práticas modelares.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da Instrução Pública, in FARIA FILHO, L. M., LOPES, E. M. T. & VEIGA, C. G., 500 anos de educação no Brasil, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura, in VIDAL, D. G. & HILSDORF, M. L. S., Tópicos de história da educação, São Paulo: Edusp, 2001.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre Práticas e Representações. Lisboa: Difel.1990.

FARIA FILHO, L. M., Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918), Tese de Doutorado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, E. de, Reforma de ensino público primário e normal em Minas: relatório apresentado ao secretário do Interior de Minas Gerais, pelo comissionado Estevam de Oliveira, Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1902.

MINAS GERAIS, Reg. Instrução Primária e Normal, 1906.

MINAS GERAIS, Rel. Secretário do Interior. 1906.

MINAS GERAIS, Rel. Secretário do Interior. 1907.

MINAS GERAIS, Rel. Secretário do Interior. 1908.

MINAS GERAIS Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906

- i O asterisco consta na citação original e refere-se a uma nota explicativa do autor: “A escola-modelo Maria José também funciona em prédio alugado”.
- ii O asterisco consta na citação original e refere-se a uma nota de rodapé na qual o autor faz a seguinte observação sobre os programas de ensino das escolas normais: “Para remodelação de programas vide Buisson, dicionário de pedagogia e relatório de Rui Barbosa.”
- iii A Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906 denomina “Escola Normal Modelo”, mas a instituição passa a ser denominada Escola Normal da Capital. Em 1910 foi implantado o Grupo Escolar Anexo à Escola Normal da Capital, que também deveria servir de modelo.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.014

CENTROS DE MEMÓRIA: UM LUGAR ONDE CLIO E MNEMOSINE DIALOGAM COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Jardel Gonzaga Veloso¹
Kleber Fernando Rodrigues²

RESUMO

A história da Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil tem como fundamento, em diferentes contextos, a dualidade na educação, que se apresentava predominantemente na Colônia e no Império, bem como em grande parte do período republicano. De 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, até a criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a EPT e as instituições que compõem a sua rede foram impactadas pelas crises, processos e reformas pelas quais o Brasil e a educação passaram, resultando em inúmeras legislações, reformas educacionais e mudanças de institucionalidade. Esses elementos compõem o quadro da memória coletiva e social da EPT, bem como da memória institucional das instituições que compõem a rede federal. Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre como os centros de memória podem contribuir na preservação e divulgação da história e memória da EPT. A pesquisa tem seu referencial teórico constituído a partir dos estudos de Fonseca (1961); Nora (1993); Camargo (1999); Cunha (2005); Bellotto (2006); Rueda, Freitas e Valls (2011); Le Goff (2013); Thiesen (2013); Ramos (2014) e Camargo e Goulart (2015). Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo assume o veio qualitativo, do tipo exploratório e bibliográfico e se utiliza também da análise documental. Conclui-se que os centros de memória, considerados um fenômeno recente no Brasil, e entendidos como a reunião entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação, podem se

1 Mestrando do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Campus Olinda, jardel.veloso@gmail.com;

2 Doutor pelo Curso de Sociologia da Universidade Sorbonne – Paris 5, kleber@pesqueira.ifpe.edu.br;

consolidar enquanto lugar de memória, promovendo a reflexão sobre a história e memória da EPT, bem como resgatando o caminho percorrido pelas instituições e fornecendo conteúdo informacional para que elas se projetem no futuro.

Palavras-chave: História da Educação Profissional e Tecnológica, Memória coletiva, Memória institucional, Centros de memória.

INTRODUÇÃO

A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem como fundamento, em diferentes contextos, a dualidade na educação, desde os seus primórdios enquanto formação para os ofícios na Colônia, destinada principalmente aos escravizados, depois perpassando todo o período imperial, no qual assumiu um viés assistencialista e moralizante (FONSECA, 1961; CUNHA, 2005). Enquanto na República, os projetos educacionais existentes antes dos Institutos Federais e que remontam até as Escolas de Aprendizes Artífices, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), “[não] estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade”.

Até a criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a EPT e as instituições que compõem a sua rede foram impactadas pelas crises, processos e reformas pelas quais o Brasil e a educação passaram, resultando em inúmeras legislações, reformas educacionais e mudanças de institucionalidade.

Esses elementos compõem o quadro da memória coletiva e social da EPT, bem como da memória institucional das instituições que compõem a rede federal.

É nesse contexto que estão inseridos os centros de memória, entendidos por Camargo (2016), como a reunião entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação. Assim, o objetivo deste artigo é refletir como os centros de memória podem contribuir na preservação e divulgação da história e memória da EPT.

Dessa forma, entendemos que os centros de memória podem se consolidar enquanto lugar de memória. Lugar em que Mnemosine³ e Clio⁴, representando respectivamente a Memória e a História, dialogam com a EPT mediante o acervo documental das instituições e a vivência dos atores sociais deste campo educacional, contribuindo para a preservação e promoção da história e memória da EPT.

Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo assume o veio qualitativo, do tipo exploratório e bibliográfico, e se utiliza também da análise documental.

3 Deusa da Memória na mitologia grega.

4 Musa da História, filha de Zeus e Mnemosine na mitologia grega.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo cuja abordagem assume o veio qualitativo. As características das pesquisas qualitativas são apontadas por Gerhardt e Silveira (2009), tais como:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender explicar*, precisão das relações entre global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

As características das pesquisas qualitativas apresentadas pelas autoras contribuíram na compreensão do fenômeno estudado neste trabalho.

A pesquisa também é classificada como do tipo exploratório e bibliográfico. Para tanto, consideramos os estudos de Gil (2017), no qual entende que a pesquisa exploratória “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” O que nos propiciou um maior conhecimento sobre a temática pesquisada. Ao abordar sobre as pesquisas do tipo bibliográfico, Gil (2017) aponta que:

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema (GIL, 2017, p. 30).

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível refletir e compreender os elementos que compõem as categorias: História da Educação Profissional e Tecnológica; Memória nos seus aspectos Coletivo, Social e Institucional, além da categoria Centros de Memória. Neste sentido, foram utilizados como fontes materiais publicados, a exemplo de livros e artigos científicos.

Por fim, a pesquisa utilizou a análise documental para discorrer sobre a História da Educação Profissional e Tecnológica, com base em leis e decretos.

Conforme destaca Mendes (2019, p. 116), “As leis foram fatores determinantes no desenvolvimento da EPT e também refletiram, de certo modo, como as forças políticas da sociedade brasileira pensaram a educação profissional, em diversos períodos.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Conhecer a história da educação profissional no Brasil é um caminho importante para a tomada de consciência sobre a dualidade da educação brasileira, que, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), “expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais”. Nesse contexto, uma formação geral, que possibilita o acesso à educação superior, é destinada à elite, enquanto uma formação profissionalizante, voltada ao mercado de trabalho, é destinada à classe trabalhadora. Neste sentido, apresentaremos os principais marcos dessa história.

No Brasil colonial, a educação profissional acontecia de forma improvisada e desprovida de sistematização. Esse descaso ocorria porque a formação para os ofícios estava destinada principalmente aos escravizados (FONSECA, 1961; CUNHA, 2005).

Já no período imperial, várias iniciativas destinadas à educação profissional foram criadas, enquanto ações isoladas, de cunho assistencialista e moralizante, voltadas a grupos sociais específicos, comumente marginalizados na sociedade da época, como órfãos, expostos, indigentes, filhos de ex-escravizados e pessoas com deficiência visual e auditiva (FONSECA, 1961; CUNHA, 2005).

Na República, durante o governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, localizadas nas capitais dos estados, para o ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909). O Decreto não deixa dúvidas sobre o público das Escolas de Aprendizes Artífices – os menos favorecidos – e os objetivos expostos no Decreto demonstram o forte caráter correcional-assistencialista dessas instituições de ensino. Além disso, para Kuenzer (1998, p. 366), “na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho”.

Em 1937, por meio da Lei nº 378, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou por uma reorganização, que transformou em Liceus as Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. Com o objetivo de propagar o ensino profissional, em seus diversos ramos e graus, no país (BRASIL, 1937).

No ano de 1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Técnicas ou em Escolas Industriais e novas Escolas Técnicas foram criadas, constituindo a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (BRASIL, 1942). Além disso, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 (KUENZER, 1998).

A reforma na educação, iniciada em 1942 pelo Ministro Gustavo Capanema, ficou conhecida como as leis orgânicas⁵, evidenciou ainda mais o papel prof pedêutico e aristocrático do ensino secundário, destinado para preparação ao ensino superior. As leis orgânicas possibilitaram também a organização do ensino profissional nos variados ramos dos setores produtivos, além do ensino normal. Entretanto, não havia interação entre eles, acarretando duas estruturas de ensino coexistentes e autônomas (RAMOS, 2014).

A equivalência plena dos cursos técnicos com o ensino secundário, para o ingresso ao ensino superior, ocorreu por meio da Lei 4.024/1961, sancionada no governo João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do Brasil.

Em 11 de agosto de 1971, durante a Ditadura Militar, ocorreu a aprovação da Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo como um de seus objetivos a “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1971). Dessa forma, era estabelecida a profissionalização universal e compulsória no 2º grau. De acordo com Cordão (2005, p. 49), o objetivo desta Lei está “mais para frear a corrida dos novos concluintes do então ensino de 2º grau às universidades do que, efetivamente, para promover a educação profissional técnica dos trabalhadores demandados pela indústria”.

5 De acordo com Ramos (2014, p. 14) “Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.”

Ainda durante a Ditadura Militar, por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (BRASIL, 1978).

Em 17 de abril de 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208, que regulamentou a educação profissional presente na LDBEN de 1996, no qual estabeleceu a separação entre o ensino médio e a educação profissional, uma vez que a organização curricular desta última será independente e sua oferta de modo concomitante ou sequencial, além de assumir uma estrutura modular, resultando em certificações (BRASIL, 1997).

Esse contexto só foi alterado com a revogação do Decreto nº 2.208/97 mediante a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que possibilitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional, mantendo ainda as formas de articulação concomitante e subsequente, do então decreto revogado (BRASIL, 2004).

Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo sancionada, era instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais surgem assumindo uma institucionalidade, até então não existente na história da educação brasileira, rompendo com uma tradição na história da educação profissional ao limitá-la a um mero conteúdo instrumental, para atender aos aspectos assistencialistas, correccionais e econômicos.

A Lei 13.415/2017, que instituiu a reforma do ensino médio, era caracterizada pelo: estabelecimento de 5 (cinco) itinerários formativos; a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); redução da carga horária da formação geral básica; ênfase no notório saber; entre outros aspectos (BRASIL, 2017). Essa reforma recebeu inúmeras críticas por significativa parcela dos educadores e estudantes no Brasil.

Em 12 de março de 2024, o governo federal anunciou uma nova – a quarta – expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação de 100 (cem) novos *campi*, contemplando todos os estados e o Distrito Federal. A rede federal passará a ser constituída por 782 unidades, sendo 702 *campi* dos Institutos Federais (BRASIL, 2024).

Já em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945, que redefiniu a Política Nacional do Ensino Médio no Brasil, como uma proposta alternativa

do governo Lula ao “Novo Ensino Médio” aprovado pela Lei nº 13.415/17, no governo Temer. A nova lei alterou a LDBEN e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/17.

A partir deste breve histórico, foi possível acompanhar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, que inicialmente era desarticulada e destinada principalmente aos escravizados. Posteriormente, assumiu um caráter assistencialista voltado aos desvalidos da sorte, depois se constituiu em elemento propulsor do desenvolvimento industrial e econômico, em seguida como ferramenta de adaptação para a empregabilidade e por fim, como instrumento de transformação social, visando uma formação humana integral.

AS FACES DA MEMÓRIA: NOTAS SOBRE SEU ASPECTO COLETIVO, SOCIAL E INSTITUCIONAL

A memória pode ser compreendida a partir de vários aspectos: biológico, mitológico, coletivo, individual, institucional entre outros, sendo campo de estudo por diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da História, Sociologia, Neurociência, Administração, Computação, Ciência da Informação e tantas outras, em que cada área compreende a memória de modo específico (MOLINA; VALENTIM, 2011).

Esse contexto torna os estudos sobre a memória complexos e ricos, pois possibilitam o diálogo e o confronto dos diversos entendimentos sobre a memória, bem como as relações da memória com cada campo do conhecimento. Para este estudo, é importante esclarecer a tensa e ambígua relação entre memória e história, frequentemente confundidas no senso comum como sinônimas.

Duarte (2013) discorre que a pesquisa historiográfica manifesta duas perspectivas antagônicas que unem história e memória. A primeira, predominante no século XIX, envolve a construção de uma história voltada para a formação do Estado-nação, com o objetivo de forjar uma identidade nacional sólida. A respeito dessa história, Joutard (2007, p. 227) afirma que ela “possuía numerosas características da memória, a começar pela sua faculdade de esquecimento e de deformação, e isto em relação estreita com a identidade a que devia servir.” Pelo caráter memorial dessa história, ela passou a ser entendida como “história-memória” e seu enfraquecimento se evidenciou a partir de 1914, com a 1ª Grande Guerra (JOUTARD, 2007; DUARTE, 2013).

A segunda perspectiva apontada por Duarte (2013) diz respeito aos estudos que resgatam a memória identitária de grupos sociais até então desvalorizados pelo campo historiográfico. Pollak (1989) denomina as memórias desses grupos sociais como “memórias subterrâneas” e ressalta o papel da história oral na valorização dessas memórias, opondo-se assim à memória dita oficial.

Quanto às reflexões acerca da oposição entre os dois conceitos, destaca-se Maurice Halbwachs (1990), para este autor, a memória coletiva diz respeito às experiências vivenciadas pelos membros de um determinado grupo e enquanto permanecerem engajadas nesse grupo. Por sua vez, a história se inicia quando se extingue a memória social, passando por análise crítica e posteriormente materializada, por exemplo, em livros e ensinada no ambiente escolar.

Outro autor que também desenvolve reflexões acerca da separação entre história e memória é Pierre Nora (1993), que afirma o seguinte:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não e se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda de análise e discurso crítico (NORA, 1993, p. 9).

Percebe-se a convergência entre o posicionamento de Nora com o de Halbwachs sobre as características que distinguem a história da memória e vice-versa, ao tratar do aspecto orgânico da memória enquanto elemento vivenciado pelas pessoas e mantido no presente. Ao passo que a história se volta para um passado distante a fim de reconstruí-lo mediante tratamento crítico das fontes.

Partindo para uma perspectiva reconciliadora entre memória e história, Joutard (2007) indica que se faz necessário o desprendimento dos dois campos a fim de reconhecer os próprios limites e que o fortalecimento de cada uma delas passa pela recíproca cooperação.

Realizado esse breve relato acerca da relação entre memória e história, trataremos a seguir dos aspectos coletivo, social e institucional da memória.

Ricoeur (2007, p. 130) afirma que “Deve-se a Maurice Halbwachs a audaciosa decisão de pensamento que consiste em atribuir a memória diretamente

a uma entidade coletiva que ele chama de grupo ou sociedade”. Em seus estudos sobre memória coletiva, o sociólogo Maurice Halbwachs (1990) estabelece a separação desta com a memória individual, em que a memória individual é dependente e tributária da memória coletiva, uma vez que, por nunca estarmos sozinhos, mesmo que a experiência tenha sido vivida de maneira individual, a lembrança deste acontecimento será coletiva, pois não se faz necessário a presença física do outro.

Assim, para este autor “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Pollak (1989) aponta que a memória coletiva abordada por Halbwachs não se constituía como imposição ou um elemento dominador, ao contrário, eram valorizados os seus elementos positivos, como o de fortalecer a coesão social, não pela opressão, mas pelo ingresso de forma afetiva ao grupo, constituindo uma “comunidade afetiva”.

Entretanto, Pollak (1989, p. 13) entende que “as memórias coletivas e a ordem social que elas contribuem para constituir, a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e de tensões.” Demonstrando que no interior dessa coesão social em que resulta a memória coletiva em Halbwachs existe um ambiente de instabilidade.

Ricoeur (2007, p. 455) ressalta outros aspectos presentes no cotidiano das sociedades que são os “esquecimentos, lembranças encobridoras, atos falhos assumem, na escala da memória coletiva, proporções gigantescas, que apenas a história, e mais precisamente, a história da memória é capaz de trazer à luz”.

A memória coletiva, por sua vez, é definida por Nora (1978 *apud* LE GOFF, 2013, p. 432) como “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado.” Esta definição de memória coletiva apontada por Nora, segundo Barros (2011, p. 329), apresenta o “novo delineamento de um conceito – atento não apenas ao que se preserva da experiência humana, mas também ao que os grupos sociais fazem desta experiência humana preservada.”

Outra contribuição de Nora (1993) para o campo da memória coletiva diz respeito à opção de “lugares de memória”, que, segundo o autor, é constituído por três aspectos que coexistem sempre: material, simbólico e funcional. Esses “lugares de memórias” para Nora (1993, p. 13), “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso

manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.”

Tomando por base as considerações de Pierre Nora sobre os “lugares de memória”, Le Goff (2013) os descreve da seguinte forma:

Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais como os manuais, as autobiografias ou as associações: estes memoriais têm a sua história (LE GOFF, 2013, p. 433).

Neste sentido, a partir da existência do humano, é possível afirmar que a memória se estabelece, concebendo os seus lugares (BARROS, 2011).

Gondar (2008, p. 1) demonstra os desafios dos estudos sobre memória, tendo em vista “à polissemia do conceito, a própria distinção entre memória individual, coletiva e social se torna um problema. [...] Os contornos dessas três noções não são nítidos, e não é de modo fácil que podemos privilegiar uma delas em detrimento de outra.”

Nesse contexto, para Gondar (2005, p.12), o conceito de memória social, “além de polissêmico, é transversal e transdisciplinar”, por conta dessas características, seu questionamento é permanente. Ainda segundo o autor, só no século XIX “que os homens admitiram que a memória é algo que eles mesmos constroem a partir de suas relações sociais – e não a verdade do que se passou ou do que é” (GONDAR, 2005, p. 18).

A partir desse marco cronológico, aponta-se para duas perspectivas em que os autores irão se aproximar: a primeira aborda sobre o aspecto processual desta construção, enquanto que a segunda privilegia as realizações dessa construção. Gondar relaciona Halbwachs com sua memória coletiva e Nora com seus lugares de memória, representantes da perspectiva do construído, enquanto que Nietzsche, Bergson e Freud são vinculados à perspectiva processual, por focarem no “durante” ambiente em que ocorrem os embates e as criações (GONDAR, 2005).

Rueda, Freitas e Valls (2011, p. 80) discorrem que “as instituições sendo parte integrante dos meios sociais e políticos da sociedade têm papel importante na construção da memória social, são fontes produtoras de informações.” Dessa maneira, entramos no campo da memória institucional.

Em pesquisa realizada pelas autoras, elas relatam que existem poucas definições sobre memória institucional e que normalmente o termo estava vinculado à memória organizacional e até mesmo à memória empresarial (RUEDA; FREITAS; VALLS, 2011).

Este cenário, possivelmente, deve-se ao fato de normalmente se confundir organização com instituição, sendo tratadas como sinônimos, uma vez que qualquer instituição possui suas próprias formas de organização, necessárias para o exercício da sua atuação. Neste sentido o papel da instituição vai além do conjunto dos meios que compõem as organizações, pois a prioridade da organização é a eficácia enquanto que a prioridade da instituição é a legitimidade (THIESEN, 2013).

A memória institucional é uma temática multidisciplinar, pois dialoga com vários conceitos, entre eles: identidade, sociedade, cultura, poder, patrimônio, tempo, história, memória e nação (COSTA, 1995).

Esse aspecto multidisciplinar da memória institucional expõe a sua complexidade e também a sua amplitude, que a faz distinguir da memória organizacional. Esta última, para Thiesen (2013, p. 109) “poderia ser vista como um conjunto de meios, através dos quais o conhecimento do passado é recuperado em atividades do presente, determinando maior ou menor eficácia organizacional”. Enquanto a memória institucional, para a referida autora “abrange a memória organizacional, mas não se limita a ela. São as relações de forças que determinam o plano institucional que, por sua vez, define a organização. A questão da instituição é a legitimidade.” (THIESEN, 2013, p. 31).

Nesse sentido, a partir da diferenciação entre a memória institucional e a memória organizacional, realizada pela autora, é possível compreender uma hierarquização, em que a memória organizacional está subordinada à memória institucional e que ela está mais voltada para o aspecto imediato e do cotidiano da instituição, enquanto a memória institucional compreende a instituição como um todo, voltando-se para uma memória de longa duração, devido ao aspecto da legitimidade.

A memória institucional passou a receber tratamento de forma sistemática no Brasil, a partir da década de 1980, pelos centros de memória, com maior recorrência em instituições públicas, especialmente nas instituições acadêmicas, mas também com algumas iniciativas em instituições privadas (RUEDA; FREITAS; VALLS, 2011).

CENTROS DE MEMÓRIA: UM LUGAR DE PRESERVAÇÃO E PROMOÇÃO DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Os centros de memória no Brasil passam a surgir na década de 1980, tanto em empresas privadas, quanto em instituições públicas e organizações do terceiro setor (CAMARGO; GOULART, 2015), podendo assim ser considerados um fenômeno recente, quando comparados às demais unidades institucionais que lidam com conjuntos documentais, como arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação.

Para compreender o papel, as características e as finalidades dos centros de memória, é necessário o entendimento desses elementos, no contexto dos arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação. Uma vez que o surgimento e desenvolvimento dessas unidades estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento histórico das sociedades. Neste sentido, Paes (2004) afirma que:

Durante muito tempo as noções de arquivo, biblioteca e museus se confundiram, não só pela finalidade e forma física dos documentos, mas também porque estas instituições tinham o mesmo objetivo. Na verdade, elas funcionavam como grandes depósitos de documentos, de qualquer espécie, produzidos pelo homem. Entretanto, a evolução histórica da humanidade, aliada a fatores culturais e tecnológicos como, por exemplo, o advento da imprensa, pouco a pouco forçou a delimitação dos campos de atuação de cada uma delas (PAES, 2004, p. 16).

Percebe-se que, mediante o processo de complexificação das sociedades ao longo do tempo, arquivos, bibliotecas e museus, delimitaram suas áreas de atuação, assumindo características próprias que as distinguem.

Para facilitar a compreensão das características que aproximam e distinguem arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação, considerando aspectos como: tipo de suporte, tipo de conjunto, produtor, fins de produção, objetivo, entrada de documentos, processamento técnico e público, adotamos como referência o quadro proposto por Bellotto (2006).

Quadro 1 – Comparativo entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação

Características	Arquivo	Biblioteca	Museu	Centro de documentação
Tipo de suporte:	Manuscritos, impressos, audiovisuais, exemplar único.	Impressos, manuscritos, exemplares múltiplos.	Objetos bi/tridimensionais, exemplar único.	Audiovisuais (reproduções) ou virtual, exemplar único ou múltiplo.
Tipo de conjunto:	Fundos; documentos unidos pela proveniência (origem).	Coleção; documentos unidos pelo conteúdo.	Coleção; documentos unidos pelo conteúdo ou pela função.	Coleção; documentos unidos pelo conteúdo.
Produtor:	A máquina administrativa.	Atividade humana individual ou coletiva.	Atividade humana, a natureza.	Atividade humana.
Fins de produção:	Administrativos, jurídicos, funcionais, legais.	Culturais, científicos, técnicos, artísticos, educativos.	Culturais, artísticos, funcionais.	Científicos.
Objetivo:	Provar, testemunhar.	Instruir, informar.	Informar, entreter.	Informar.
Entrada dos documentos:	Passagem natural de fonte geradora única.	Compra, doação, permuta de fontes múltiplas.	Compra, doação, permuta de fontes múltiplas.	Compra, doação, pesquisa.
Processamento técnico:	Registro, arranjo, descrição: guias, inventários, catálogos etc.	Tombamento, classificação, catalogação: fichários.	Tombamento, catalogação: inventários, catálogos.	Tombamento, classificação, catalogação: fichários ou computador.
Público:	Administrador e pesquisador.	Grande público e pesquisador.	Grande público e pesquisador.	Pesquisador.

Fonte: Adaptado de Bellotto (2006, p. 43).

De modo geral, o que une essas unidades institucionais é o foco na organização do acervo, empregando as técnicas mais apropriadas à cada uma delas, porém não mais no sentido de se constituírem em meros depósitos de documentos. A organização do acervo objetiva torná-lo o mais acessível ao público usuário.

No que se diferenciam, é perceptível que o arquivo apresenta as características mais peculiares, em relação às demais instituições. Deve-se ao fato de o produtor e os fins de produção documental possuírem um caráter administrativo

e orgânico⁶, refletindo por sua vez nas demais características do arquivo, sobretudo nas fases corrente⁷ e intermediária do ciclo de vida documental.

Inicialmente, os documentos de arquivo possuem explicitamente valor primário, vinculado aos objetivos de sua produção. Enquanto o valor secundário dos documentos de arquivo está implicitamente neles desde a sua produção e cresce com o tempo (SCHELLENBERG, 1959 *apud* BELLOTTO, 2006). É esse valor secundário dos documentos que possibilita a constituição do acervo dos arquivos permanentes e que, para Camargo e Goulart (2015, p. 24), “alçados à categoria de patrimônio histórico, os arquivos partilham com as demais entidades uma função cultural”.

Embora Belloto (2006, p. 42) ressalte que essas unidades institucionais possuem “fronteiras bem definidas. Não devem ser confundidos nem quanto à documentação que guardam, nem quanto ao trabalho técnico que desenvolvem a fim de organizar seus acervos e de transferir e disseminar informação.” Observa-se uma aproximação entre a biblioteca, o museu e o centro de documentação, devido ao seu aspecto informacional, científico e cultural.

Por conta do seu caráter híbrido, não existe um consenso sobre os centros de documentação. Como verifica-se no quadro anterior, Bellotto (2006) apresenta o centro de documentação como uma unidade institucional que possui características próprias. Já Camargo e Goulart (2015) estabelecem um vínculo de associação e subordinação dos centros de documentação com as bibliotecas. Essa falta de consenso se estende às discussões sobre a relação entre centros de documentação e centros de memória.

Célia Camargo (1999) aponta a existência dos centros de documentação a partir da década 1950, voltados principalmente para as áreas da ciência e tecnologia, com rara participação das ciências humanas. A elaboração de bibliografias, atividade fundamental nesses centros, servia como mediação entre o pesquisador e o acervo, fortalecendo a função original de referência.

6 De acordo com o Dicionário de Terminologia Arquivística, a organicidade consiste na “Relação natural entre documentos de um arquivo em decorrência das atividades da entidade produtora.”

7 Essas fases, segundo o Dicionário de Terminologia Arquivística, dizem respeito à Teoria das três idades “A qual os arquivos são considerados arquivos correntes, intermediários ou permanentes, de acordo com a frequência de uso por suas entidades produtoras e a identificação de seus valores primário e secundário.”

Ao relatar o contexto brasileiro referente aos centros de documentação pertencentes às universidades, em especial na área de humanidades, Célia Camargo (1999) discorre que:

Os centros de documentação não conseguiram reconhecimento e apoio apenas e tão somente como órgãos geradores de base informativa. Para que se firmassem e, na maioria dos casos, para que pudessem ser criados, foi necessário que se tornassem também centros de preservação da memória, reunindo fontes originais de pesquisa (CAMARGO, 1999, p. 55).

Dessa forma, os denominados “centros de documentação e memória”, para se viabilizarem nas universidades, passaram a custodiar acervos arquivísticos e mesmo museológicos e bibliográficos.

Por sua vez, na obra *Centros de memória: manual básico para a sua implantação*, publicado pelo Itaú Cultural, são apresentadas algumas diferenças entre centros de documentação e centros de memória:

O Centro de documentação tem o objetivo de coletar a documentação, organizá-la e disseminar informações. O CM [centro de memória], por sua vez, tem ainda a função de pensar na trajetória da instituição a fim de elaborar formas de utilizar o conhecimento adquirido e produzir novos conteúdos, difundindo valores e refletindo a cultura organizacional. O trabalho de documentação e o de memória exigem competências distintas, mas complementares (ITAÚ CULTURAL, 2013, p. 09).

Dessa forma, o centro de documentação se caracteriza pelos aspectos técnicos, enquanto o centro de memória volta-se para a recuperação da memória institucional. Com o intuito de subsidiar as demandas informacionais futuras da instituição, este último, toma por base aspectos como os valores e a cultura organizacional.

Tal entendimento converge com a posição da professora Ana Maria de Almeida Camargo (2016) ao entender os centros de memória como a reunião entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação, em que ocorre a interlocução dos profissionais específicos que atuam nessas entidades, de modo a resgatar o caminho percorrido pela instituição e oferecer elementos para que a instituição se planeje, assumindo uma função estratégica de grande destaque.

Entretanto, a realidade que ainda paira sobre os acervos que compõem os centros de memória é apontada por Goulart (2002) como:

a reunião de documentos esparsos, sem qualquer organicidade, coleções mais ou menos aleatórias de papéis, antiquidades e velharias. Embora seja certo que existam tais exemplos, o que ocorre geralmente é a recomposição das séries documentais ligadas a certas funções institucionais, que se encontram desorganizadas e esparsas, pela não obrigatoriedade legal de guarda (GOULART, 2002, p. 25).

Esse contexto impossibilita que os centros de memória cumpram a função estratégica defendida por Camargo (2016), ou seja, contribuir para a tomada de decisão dos gestores das instituições e suprir as demandas informacionais dos demais usuários.

A respeito dos acervos que podem compor um centro de memória, Borrego e Modenesi (2013) relacionam várias fontes, são elas:

Arquivo audiovisual; Arquivo de imagens; Arquivo textual permanente; Banco de depoimentos (em áudio e/ou vídeo); Acervo bibliográfico; Acervo museológico; Acervo de referência documental e virtual (fontes referenciais, inclusive em suporte eletrônico); Coleções (documentos que atestam aspectos particulares, relacionados às linhas temáticas principais, provenientes de diferentes origens) (BORREGO; MODENESI, 2013, p. 214).

Esse acervo, constituído por fontes heterogêneas, reflete a transformação ocorrida no campo da História quanto à concepção de documento. Inicialmente restrito ao gênero textual, essa noção ampliou-se para abarcar outros gêneros e elementos. Neste sentido, Samaran (1961, p. 12 *apud* LE GOFF, 2013, p. 490) afirma: “não há história sem documentos [...]. Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira”. A diversidade dessas fontes demonstra a complexidade de um centro de memória, que precisa lidar com acervos heterogêneos, exigindo um tratamento específico para cada tipo de material, seja ele arquivístico, bibliográfico ou museológico.

Para a montagem de um centro de memória, Goulart (2002) apresenta nove passos: *levantamento histórico e diagnóstico da produção documental; reunião dos documentos; classificação e notação; descrição; acondicionamento e conservação; disseminação da informação; produtos de informações; treinamento dos produtores de documentos e institucionalização do centro de memória.*

Esses passos abrangem desde os estudos sobre a trajetória da instituição e suas transformações organizacionais, passando pela identificação das unida-

des produtoras de documentos e pela reunião desses registros, até chegar à classificação e descrição do acervo, com o intuito de torná-lo identificável e de possibilitar a sua recuperação. Inclui, ainda, a disposição do acervo em mobiliário adequado, respeitando as características de cada documento, para garantir sua conservação. A divulgação do acervo, seja por meio da internet, de eventos, de instrumentos de pesquisa ou outras iniciativas, se constitui num passo fundamental. A criação de produtos que estimule o uso do acervo e que atendam às demandas informacionais dos usuários. A capacitação daqueles que produzem os documentos para que sejam estabelecidos padrões, bem como a racionalização da produção documental na instituição. Por fim, a oficialização do centro e a instituição de suas políticas são etapas cruciais para consolidar a criação do centro de memória.

Com base nos posicionamentos de Nora (1993) e Le Goff (2013), que consideram arquivos, bibliotecas e museus como “lugares de memória”, entendemos que os centros de memória também podem ser considerados como tais. Essa afirmação se justifica não apenas pela presença do termo “memória” em sua designação, mas principalmente por refletirem características provenientes dessas três unidades institucionais.

Assim, os centros de memória nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica assumem um papel educativo, preservando e promovendo seu acervo documental para que usuários, compreendam criticamente os impactos das políticas educacionais na trajetória da instituição escolar e de seus atores, constituindo-se, em um lugar de memória. De modo ser possível superar a ideia pejorativa, apontada por Camargo e Goulart (2015, p. 14), de que os centros de memória muitas vezes são compreendidos como “entidades supérfluas, onerosas e condenadas à vida efêmera”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos principais marcos observados da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, foi possível verificar os avanços e retrocessos das políticas educacionais adotadas, assim como perceber os aspectos coletivos, sociais e institucionais, que compõe a memória dos grupos sociais e das instituições que foram impactados pelas ações nessa área.

Dessa forma, espera-se que os centros de memória, considerados um fenômeno recente no Brasil, e entendidos como a reunião entre arquivo, biblio-

teca, museu e centro de documentação, não sejam utilizados como instrumento para falsear fatos históricos, contradições e complexidades. Mas que possam se consolidar enquanto lugar de memória, promovendo, mediante o seu acervo, a reflexão crítica sobre a história e memória da EPT, bem como resgatando o caminho percorrido pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de fornecer conteúdo informacional para que elas se projetem no futuro.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/dicionario_de_terminologia_arquivistica.pdf. Acesso em 14 fev. 2024.

BARROS, José D'Assunção. Memória e história: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, [S. L.], v. 15, n. 1, p. 317-343, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/57>. Acesso em 18 abr. 2024.

BELLOTTI, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 320 p.

BORREGO, Maria Cristina Santos; MODENESI, Simone. Centros de memória institucionais: métodos, procedimentos, ferramentas e tecnologia. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 14, n. 20, p. 212-219, abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/5296/5245>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices [...]. 1909. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. 1997. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. 2004. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-41-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. 1937. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2024.

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. 1971. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais [...] em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1978. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais [...]. 2008.

Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. 2017. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. 2024b. Brasília. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Anúncio dos 100 Institutos Federais de Educação – Estados & Municípios**. 2024a. Brasília, 12 de março de 2024.

CAMARGO, Ana Maria. Centros de memória. [Entrevista cedida a] Rodrigo Simon. **História**, vídeo (29m04s). 1 mar. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XAheZ4_JfEQ&t=1540s. Acesso em: 17 fev. 2024.

CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. **Centros de memória**: uma proposta de definição. São Paulo: Edições Sesc São Pulo, 2015. 112 p. (Coleção Sesc culturais).

CAMARGO, Célia Reis. Os centros de documentação das universidades: tendências e perspectivas. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Arquivos, patrimônio e memória**: trajetórias e perspectivas. 3 reim. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999. p. 49-63.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/vie/45/42>. Acesso em 03 jan. 2024.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.). Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109. (Coleção educação contemporânea).

COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. Memória institucional: um conceito em definição. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 45-51, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/53700>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. 190 p.

DUARTE, Marina Silva. **História e memória**: o enfrentamento entre Paul Ricoeur e Michel Foucault. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9C9F2B/1/marina_disseta_ao_final._entregar.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 1. v. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional. 1961. 256 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série educação a distância). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 5 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 184 p.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (org.). **O que é memória social?**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005. p. 11-26.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, [S. L.], v. 7, n. 13, 2008. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/4815/4305>. Acesso em: 26 mar. 2024.

GOULART, Silvana. **Patrimônio documental e história institucional**. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002. (Scripta 3). Disponível em: <https://bibliotextos.files.wordpress.com/2012/03/patrimc3b4nio-documental-e-hist-c3b3ria-institucional.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p.

ITAÚ CULTURAL. **Centros de memória**: manual básico para implantação. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. 80 p. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/centros_de_memo__ria. Acesso em: 15 fev. 2024.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória?. Tradução de Afonso Henriques Neto. Revisão de Benjamin Albagli Neto. **Revista Escritos**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 223-235, 2007. Disponível em: http://escritos.rb.gov.br/Escritos_1_9_Philippe_Joutard.pdf. Acesso em 26 set. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 20, p. 365-383, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 504 p.

MENDES, Gustavo Oliveira. **História e memórias dos pioneiros da educação profissional em Goiás**: narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/672/1/disserta%c3%a7%c3%a3o_%20Gustavo%20Mendes.pdf. Acesso em: 4 nov. 2023.

MOLINA, Letícia Gorri; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Memória organizacional, memória corporativa e memória institucional: discussões conceituais e terminológicas. **Revista EDICIC**, [S. L.], v. 1, n. 1, p. 262-276, 2011. Disponível em: <https://ojs.edicic.org/revistaedicic/article/view/13/17>. Acesso em: 26 mar. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. [S. L.], v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo**: teoria e prática. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 228 p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 26 mar. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.**

Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121 p. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora Unicamp, 2007. 536 p.

RUEDA, Valéria Matias da Silva; FREITAS, Aline de; VALLS, Valéria Martins.

Memória institucional: uma revisão de literatura. **CRB8 Digital.** São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-89, abr. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/97>. Acesso em: 24 mar. 2024.

THIESEN, Icléia. **Memória institucional.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. 312 p.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.015

O ENUNCIADO DA CENSURA CINEMATOGRAFICA NO DISCURSO DO CINEMA QUE EDUCA CRIANÇAS: INCURSÕES INVESTIGATIVAS NA REVISTA CINEARTE (1926-1942)

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina¹
Ione Rathge Ferraro Neta²

RESUMO

Este trabalho comunica os resultados de uma pesquisa que investigou o enunciado da censura cinematográfica no discurso do cinema que educa crianças. A abordagem teórico-metodológica adotada foi a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 2012). A revista *Cinearte*, cujas edições foram publicadas de 1926 a 1942, e os Decretos n.º 17.943-A (BRASIL, 1927), n.º 21.240 (BRASIL, 1932), n.º 24.531 (BRASIL, 1934) e n.º 24.651 (BRASIL, 1934), remetidos por ela, constituíram objetos de análise da referida investigação. Assim, fez-se o mapeamento e, posteriormente, a análise das fontes. No site da Biblioteca Nacional, acessaram-se todas as edições da *Cinearte* e do Portal da Câmara dos Deputados, os Decretos. A partir do procedimento analítico adotado, identificaram-se várias formulações enunciativas que apontavam a existência de um domínio político, mobilizado por quatro entidades: a Associação Brasileira de Educação (ABE), o Departamento Policial, o Juízo de Menores e a Comissão de Censura. Assim, notou-se que, a depender da entidade evocativa do cinema, as regras discursivas se modificavam, dando as condições de possibilidade para a constituição do discurso do cinema que educa crianças. A revista *Cinearte* e os decretos legais analisados, embora não mais em circulação no Brasil, dialogam com outras pesquisas, na medida em que refletem sobre a possibilidade de uso pedagógico do cinema na

1 Professora Doutora em Educação, lotada no Departamento de Habilitações Pedagógicas, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, evelynfaheina@gmail.com

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, ionerathgeferraroneta@gmail.com.

Educação Infantil. Além disso, contribui para o campo da Educação, pois problematiza a livre exposição de crianças a conteúdos cinematográficos inapropriados e reflete sobre a censura e a proteção de menores nesse contexto.

Palavras-chave: Discurso. Cinema. Educação de crianças.

INTRODUÇÃO

Publicada de 1926 a 1942 por Adhemar Gonzaga e Mario Behring, a revista *Cinearte*, caracterizou-se como um espaço dedicado à crítica do cinema, relato de experiências e troca de ideias sobre o uso pedagógico de filmes no espaço escolar. Nesse sentido, empreendeu grande campanha pela implementação do cinema educativo nas escolas brasileiras, proclamando-se como a principal porta-voz das ideias sobre o cinema educativo no Brasil (CATELLI, 2013).

Assim, ao tratar da defesa do cinema educativo no país, conferiu publicidade às reflexões de educadores, intelectuais e artistas que discutiam sobre a produção cinematográfica brasileira numa perspectiva ideal e defendiam a adequação do cinema à projeção de um país moderno (CATELLI, 2007). A imagem do país, refletida internacionalmente por meio de “filmes naturais”, exibia aspectos de um país atrasado, rural e pouco desenvolvido, pois não “[...] projetavam para o Brasil e para o exterior a imagem de um país moderno, urbano e industrializado” (CATELLI, 2010, p. 621). Nesse sentido, entendia-se que o “cinema posado”, tal como concebemos hoje o filme de ficção, de enredo ou o documentário, seria capaz de mostrar, no Brasil e no exterior, uma imagem moderna de nação (LUCAS, 2005, p. 104).

Alinhados à defesa do cinema nacional, a educação era concebida como um instrumento mobilizador de progresso no país, visto que o filme “[...] como o grande propagador de conhecimentos, poderia levar a palavra de especialistas para longas distâncias” (CATELLI, 2010, p. 609). Assim sendo, das várias notícias publicadas na revista *Cinearte* a respeito do uso educativo do cinema, notamos que um discurso se configurava ao registrar, a partir de alguns fragmentos, a necessidade de estabelecimento do cinema educativo no Brasil, direcionado especialmente ao público infantil, bem como a importância de adequação do cinema aos interesses do país.

Tal entendimento resultou do mapeamento preliminar realizado no acervo digital da Biblioteca Nacional no qual jornais e revistas, publicadas entre as décadas de 1920 a 1939, disseminavam notícias relacionadas ao uso do cinema na educação de crianças, sendo a revista *Cinearte* o periódico que mais se destacou em percentual de reportagens interligadas ao tema. Por um lado, isso justifica a razão pela qual decidimos selecionar a *Cinearte* como fonte de investigação, além do fato de ter sido, à época, um periódico de grande ‘renome’

dedicado à crítica do cinema, reflexões e relatos de experiência sobre a utilização do cinema na educação de crianças.

A leitura preliminar de suas edições, publicadas de 1926 a 1942, e a consequente sistematização de frases, palavras e fragmentos, extraídos a partir de algumas palavras-chave como “cinema educativo” e “cinema infância”, definidos preliminarmente no Projeto PIBIC CNPq/UFPB no período de 2020 a 2021, levaram-nos ao entendimento de que a revista *Cinearte* esteve implicada na produção de um ordenamento discursivo e no aparecimento de mudanças significativas na forma como o cinema passou a ser utilizado, pedagogicamente, em nosso país, especialmente na educação de crianças. Nossa hipótese é de que esse discurso é sustentado por uma formação discursiva na qual o cinema é evocado como instrumento de diversão que necessita ser adequado quando direcionado às crianças.

Sendo assim, para a pesquisa que desenvolvemos, cujos resultados estão publicados no presente texto, buscamos investigar, na revista *Cinearte*, quais enunciados, correlacionados ao da censura cinematográfica, fizeram parte do discurso do cinema que educa crianças e de que modo podemos descrever tal discurso, considerando como amparo teórico-metodológico a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) proposta por Michael Foucault (2012).

De modo preliminar, o que percebemos na *Cinearte* sobre o debate da utilização do cinema que educa crianças é de que, este, aparece vinculado à ideia de que os espetáculos cinematográficos deveriam ser adequados ao público infantil, pois assim registra: “a obra do cinema educativo não deve apenas introduzir o cinema na escola, mas também e principalmente levar a educação ao cinema” (FILHO, 1931, p. 26). Com isso, os produtores cinematográficos passaram à época a assumir responsabilidades quanto à organização dos espetáculos destinados às crianças, devendo [...] excluir desses programmas films improprios, films defesos á população infantil” (CHRONICA, 1927, p. 9).

Vale salientar que, não obstante a ausência de normatização específica em torno da matéria em questão, no período em que circulou a revista (1926-1942), iniciativas isoladas, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), organizou-se, a partir de 1926, com o propósito de “chamar atenção do paiz pará um problema de [...] alcance social: a do cinema infantil” (O CINEMA..., 1927a, p. 23). Assim, várias ações foram mobilizadas pela ABE para orientar as famílias quanto a escolha dos filmes a serem exibidos para o público infantil:

Não obstante ações como essas, a legalização do serviço de censura cinematográfica ocorreu apenas a partir de 1932, com o Decreto 21. 240 (BRASIL, 1932), indicando ‘quaes os espetaculos improprios ou prejudiciaes e interdictados para menores, tendo em vista, [...] proteger o espirito infantil ou adolescente’ (LESSA, 1935, p. 28).

Por sua vez, a *Cinearte* passa a registrar que os espetáculos cinematográficos exibidos para as crianças não deveriam ser tratados “apenas [como] um negócio, mas um poderoso meio de educação para o ensino infantil e difusão cultural” (FILHO, 1931, p. 26), sendo os produtores de cinema responsáveis pela organização de “programmas de films verdadeiramente adequados às creanças” (O CINEMA..., 1927b, p. 26).

Assinalações como essas, despertou-nos o interesse em analisar o referido periódico à luz da Análise Arqueológica do Discurso (FOUCAULT, 2012), assumindo como objeto de estudo o enunciado da censura cinematográfica no discurso do cinema que educa crianças.

Como fonte primária da investigação, foram consideradas as 158 edições da Revista *Cinearte*, publicadas no período de 1926 a 1942, disponibilizadas no acervo digital da Biblioteca Nacional. Enquanto fizemos a leitura sistematizada das fontes, passamos a conhecer outros documentos indispensáveis à compreensão do discurso do cinema que educa crianças. Estes, por sua vez, configuraram-se como fontes secundárias da pesquisa: os Decretos n.º 17.943-A/1927, n.º 21.240/1932, n.º 24.531/1934 e n.º 24.651/1934, que se encontram disponibilizados digitalmente no Portal da Câmara dos Deputados³.

A partir da análise de tais fontes, identificamos várias formulações enunciativas correlacionadas ao enunciado da censura cinematográfica no discurso da utilização do cinema para educar crianças. Ao adentrarmos na zona do discurso em questão, notamos que o enunciado da censura cruzava um domínio, o político, e, assim, quatro (04) entidades eram acionadas em função de proteger a integridade moral e cívica do público infantil, a saber: a Associação Brasileira de Educação (ABE), o Departamento Policial, o Juízo de Menores e a Comissão de Censura.

Visando situar o enunciado da censura cinematográfica no discurso da utilização do cinema para educar crianças, consideramos como fonte primária a

3 Cf.: <https://www.camara.leg.br/legislacao>.

Revista *Cinearte* (1926-1942) e, como fontes secundárias, os Decretos n.º 17.943-A/1927, n.º 21.240/1932, n.º 24.531/1934 e n.º 24.651/1934. Nosso intuito é evidenciar as posições de sujeito assumidas pela ABE, o Departamento Policial, o Juízo de Menores e a Comissão de Censura, assim como as regras discursivas que viabilizaram as condições de existência para que o discurso da utilização do cinema para educar crianças no Brasil se estabelecesse.

METODOLOGIA

Como dito anteriormente, para investigar o enunciado da censura cinematográfica no discurso do cinema que educa crianças, apoiamos-nos na Análise Arqueológica do Discurso (AAD), proposta por Michel Foucault (2012). Diferentemente de outras abordagens como a Semiótica e a Hermenêutica, essa abordagem compreende que o processo de análise não está centrado na identificação das relações presentes na enunciação, no contexto vivido ou no posicionamento que poderá assumir determinado sujeito enunciante no discurso investigado, pressupondo que ele seja interrogado em si mesmo quanto às regras de sua formação.

Nesse sentido, além de manter coerência com as considerações supracitadas, a pesquisa em tela buscará apoio em várias ferramentas conceituais norteadas pela própria Arqueologia do Discurso, a saber: **a) discurso**: constituído por “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2012, p. 143). **b) enunciado**: que não é do mesmo gênero da frase, da proposição ou do ato de fala, mas concebido como uma função que pressupõe a ideia de correlações estabelecidas no limite de cada formação discursiva. **c) série enunciativa**: compreendida por um conjunto de enunciados, cuja relação é interdependente, um enunciado que remete a outro enunciado; **d) regra discursiva**, identificada no discurso analisado mediante a observação da regularidade com a qual ela é capaz de instituir determinadas práticas; **e) formação discursiva**: que não deve ser compreendida “[...] como blocos de imobilidade, formas estáticas que se impoem do exterior ao discurso e definiriam, de uma vez por todas, seus caracteres e possibilidades” (FOUCAULT, 2012, p. 87), pois o sistema da formação discursiva não reúne tudo o que se possa aparecer mediante a manifestação de uma série de enunciados, apresentando-se sempre de maneira lacunar e incompleta. **f) sujeito**: que não é idêntico ao indivíduo concreto, situado no tempo e no espaço, mas “um lugar

determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2012, p. 115). d) **Posição de sujeito** que, de acordo com Foucault, é “[...] uma função vazia, [que pode] ser exercida por indivíduos, até certo ponto indiferentes, quando chegam a formular o enunciado” (FOUCAULT, 2009, p. 105). Portanto, ao tratar sobre a posição de sujeito na arqueologia, não devemos confundir com o sujeito enunciante, visto que não interessa para a arqueologia foucaultiana saber quem formulou o discurso ou os significados atribuídos por determinados sujeitos. e) **Domínio** que corresponde a um “domínio de coexistência em que se exerce a função enunciativa” (FOUCAULT, 2009, p. 113), a partir do qual faz com que uma frase ou uma série de signos se torne um enunciado, delimitando um contexto, especificidade em seu conteúdo, formando, assim, uma trama.

Assim, orientando-se pela referida matriz conceitual, a pesquisa se desenvolveu em três etapas principais: 1) Mapeamento da revista *Cinearte*, mediante o acesso ao acervo digital da Biblioteca Nacional; 2) Escavação discursiva, que consistiu na organização dos fragmentos textuais e, posteriormente, na identificação dos enunciados correlacionados ao da censura cinematográfica presentes no discurso investigado; 3) Descrição analítica do discurso do cinema que educa crianças no Brasil, a partir da análise das fontes consultadas.

Para percorrer a rede enunciativa presente na revista *Cinearte*, definimos um conjunto de descritores que nos auxiliaram quanto à busca por fragmentos, os quais nos conduziram rumo ao mapeamento geral da revista. Dos descritores e do total de ocorrências identificados, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1 - Descritores e total de ocorrências

Descritor	Quantidade de ocorrências
cinema censura crianças	10 ocorrências
programas films infantis	6 ocorrências
cinema influencia infantil	9 ocorrências
cinema improprios	6 ocorrências
ensino intuitivo	4 ocorrências
cinema educação censura	8 ocorrências
código de menores	18 ocorrências
comissão de censura	61 ocorrências
associação brasileira de educação	9 ocorrências
juízo de menores	10 ocorrências

Descritor	Quantidade de ocorrências
decreto de censura	17 ocorrências
Total	158 ocorrências

Fonte: as autoras.

O total de ocorrências relacionadas ao objeto investigado foram 158, que constituíram as fontes primárias da pesquisa. A partir da análise das fontes, identificamos várias formulações enunciativas correlacionadas ao enunciado da censura cinematográfica no discurso do cinema que educa crianças. Ao adentrarmos na zona do discurso em questão, notamos que o enunciado da censura cruzava um domínio, o político, e, assim, quatro (04) entidades passaram a exercer uma função social relevante, a saber: a de proteger a integridade moral do público infantil. Foram elas: a Associação Brasileira de Educação (ABE), o Departamento Policial, o Juízo de Menores e a Comissão de Censura. Cada uma delas evocando o cinema de uma forma e apresentando razões diferentes que justificassem a censura cinematográfica direcionada ao público infantil.

Durante o mapeamento, selecionamos alguns fragmentos e os organizamos em um quadro para que pudéssemos consultar, sempre que fosse necessário, as informações acerca do enunciado da censura cinematográfica no discurso do cinema que educa crianças. O acesso à revista foi realizado através do Portal Digital da Biblioteca Nacional, de modo que, ao mapearmos todas as edições da *Cinearte*, correlacionado ao enunciado da censura cinematográfica, delimitamos como marco temporal o período de publicação da própria revista, isto é, de 1926 a 1942. Sendo assim, estas foram consideradas fontes primárias da pesquisa. Como fonte secundária, analisamos os seguintes dispositivos legais: os Decretos n.º 17.943-A/1927, n.º 21.240/1932, n.º 24.531/1934 e n.º 24.651/1934, remetidos pela própria revista *Cinearte* no curso das investigações.

É importante mencionar que, para localizar as edições no acervo, foram inseridos tais descritores no local de busca da Plataforma Digital da Biblioteca Nacional com a grafia da época em que a *Cinearte* esteve em circulação no país (1926-1942). Por conseguinte, também foi mantido na descrição dos enunciados e na comunicação dos resultados da pesquisa a originalidade gramatical utilizada à época, o que tende a facilitar o trabalho de outros pesquisadores interessados em localizar os mesmos fragmentos enunciativos nos documentos-fonte por nós analisados.

Após mapear os fragmentos cujo conteúdo estava relacionado ao enunciado da censura cinematográfica no discurso do cinema que educa crianças, partimos para a descrição analítica do discurso-objeto em vista de identificar suas regras enunciativas. Para tanto, manteve-se o cuidado para não interpretar as informações de forma subjetiva, uma vez que não se trata de um estudo interpretativo ou contextual. Antes, visa adentrar no nível enunciativo a partir do já está posto nas fontes analisadas sob o respaldo da abordagem teórico-metodológica foucaultiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE)

Durante o processo de escavação discursiva, notamos a presença de uma rede de enunciados, interligada a uma ordem discursiva política, na qual a Associação Brasileira de Educação (ABE) se apresentava como uma das instâncias mobilizadoras desse discurso. Em tal instância, o cinema assumia a posição de sujeito desmoralizador e moralizador.

No primeiro caso, o cinema é posicionado na ordem discursiva como um recurso capaz de corromper a moralidade das crianças, pois, pela carência de normativas referente à censura cinematográfica era livremente frequentado pelos menores no que se refere a “temas de crimes violentos, de adulterios e de todas as misérias sociais que as crianças não podem conhecer sem grave choque moral” (OS MENORES..., 1941, p. 11). No segundo caso, o cinema é posicionado como um importante artifício educativo para crianças, desde que fosse convenientemente regulamentado. Nessa direção, a ABE reconhecia o potencial desmoralizador do cinema e dava suporte organizacional para que fossem estabelecidas normas voltadas à censura. Assim, a Associação assumia a posição de porta-voz contra os malefícios que o cinema, sem restrições, poderia causar aos menores. Dessa forma, a ABE procurou difundir:

[...] o conhecimento por parte das famílias brasileiras e das autoridades oficiais do Brasil de uma verdade aceita em todos os meios cultos: o crescimento mental é uma lei da natureza e assim, pois, extremamente perigoso sujeitar o cérebro infantil às mesmas experiências por que passa o cérebro adulto (CINEARTE, 1931, p. 3).

Ao assumir essa posição de sujeito, notamos que duas séries enunciativas se articulavam ao discurso investigado e apontavam ações desenvolvidas pela ABE em função do estabelecimento da censura cinematográfica: (1) orientação dos perigos do cinema aos responsáveis legais como forma de prevenir inconveniências aos menores e (2) estratégias alternativas de intervenção como forma de suprir a escassez de normativas voltadas à censura cinematográfica.

Na primeira série enunciativa, notamos que a ABE trabalhou no sentido de orientar os cuidadores (pais e responsáveis) acerca dos perigos do cinema, de modo a prevenir inconveniências aos menores. Sendo assim, assumiu a posição de instituição conscientizadora e disseminou “propagandas, junto às famílias e responsáveis pelos menores, para que não lhes permit[issem] a frequência a espetáculos prejudiciais à sua formação moral e mental” (CAMPANHA..., 1936, p. 42). Tal ação era necessária, visto que o maior público frequentador das salas de cinema eram crianças, acompanhadas por seus responsáveis e, a partir do “[...] esclarecimento, de verdadeira educação dos pais de família desses pobres pais de família que desertam das exhibições de filmes verdadeiramente educativos” (O CINEMA..., 1927, p. 23), aglutinava-se, ainda que provisória, uma censura individualizada.

Na segunda série enunciativa, identificamos enunciados que indicavam a ABE como instituição responsável por desenvolver estratégias de intervenção na tentativa de suprir a carência de normativas voltadas à censura cinematográfica. Assim, por iniciativa própria, instituiu uma Comissão Cinematográfica “para tratar justamente da questão do cinema, de tão palpitante actualidade” (RELATORIO..., 1927b, p. 36), com o propósito de intervir no cinema que assolava a moralidade e a civilidade das crianças. Todavia, como não detinha autoridade legal para efetivar suas imposições, dava recomendações, principalmente aos empreendedores da indústria cinematográfica.

Em face disso, notamos no discurso analisado as seguintes séries enunciativas: (1) classificação dos filmes a partir do conteúdo e do desenvolvimento de cada faixa etária, (2) divulgação indicativa dos filmes como forma de informatizar os pais e professores e (3) organização de sessões cinematográficas direcionadas ao público infantil.

Na primeira série enunciativa, enunciados apontaram que a Comissão Cinematográfica instituída pela ABE passou a classificar os filmes a partir do conteúdo, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo de cada faixa etária. Sendo assim, articulou-se com os importadores de filmes visando soli-

citar “mensalmente a lista de films que seriam lançados no mercado durante o mez e, de posse desta lista, com o resumo destes” (RELATORIO..., 1927a, p. 1), o que impulsionou a exibição de vários filmes que levassem em consideração os seguintes critérios:

I- Os films que devem ser recommendados serão: os instructivos, os didacticos e os recreativos, quando de accordo com a mentalidade da creança.

II- Os policiaes, os de grandes lances dramaticos ou tragicos, os passionaes, não serão de fórma alguma recommendados, mesmo que o enredo não seja contra a moral ou venha como correctivo ao vicio, porque exercem incontestavel mente pernicioso influencia no espirito infantil (RELATORIO..., 1927b, p. 36).

Com isso, sugeriu a interdição de tais conteúdos às “crianças menores de 14 annos [...], afim de que não se reproduzam no cerebro dos pequenos as scenas que muitas vezes fazem, seguindo á escola das fitas” (CARTAS..., 1927, p. 27, grifo do autor).

Na segunda série enunciativa, enunciados indicaram que a Comissão Cinematográfica da ABE passou a sugerir vários filmes como forma de informar pais e professores acerca dos seus conteúdos. Nesse sentido, recomendava-se “em anúncios pela imprensa e radio [...] os programas que poderiam ser vistos sem receio pelas crianças de 7 aos 14 annos” (RELATORIO..., 1927a, p. 1), de modo que fossem prevenidos dos malefícios que determinados filmes poderiam gerar nas crianças. A Revista *Cinearte* se destacou nesse sentido, pois colaborou, reservando “uma pagina, para toda e qualquer noticia correspondente aos assumpto que trat[avam] [sobre o cinema]” (RELATORIO..., 1927b, p. 36).

Na terceira série enunciativa, enunciados indicaram que a Comissão Cinematográfica da ABE tomou partido em organizar sessões cinematográficas direcionadas ao público infantil. Nessa perspectiva, preocupou-se em “organizar os programmas infantis contando com o auxilio dos Importadores e Exhibidores dos Cinemas” (PROGRAMMAS, 1926, p. 36), de modo que unissem esforços em prol de um cinema onde a integridade infantil fosse preservada. Ademais, dirigiu-se ao governo, pedindo-lhes para que “[...] [fossem] dadas ‘Matinéés’ especiaes, com fitas educativas, para recreio das crianças” (CARTAS..., 1927, p. 27), com filmes apropriados em “substituição aos films prejudiciaes” (RELATORIO, 1927b, p. 36). Contudo, a ABE, ao desempenhar tais estratégias, mediadas por sua Comissão Cinematográfica, promoveu inseguranças quanto ao estabele-

cimento de medidas regulatórias oficiais referente à censura cinematográfica, impulsionando o estabelecimento de normativas governamentais.

De um lado, notamos que, mesmo a ABE se articulando em prol do bom cinema e incentivando a importância de ter um espaço específico para as crianças nas salas de cinema, ainda havia “muitas e muitas casas do generos anunciam “matinéés infantis”, e exibem ‘criminosamente’ os films os mais inadequados e mais inconvenientes, pejados de immoralidade e de horrores” (O CINEMA..., 1927, p. 23). Sendo assim, impulsionou normativas governamentais para que uma censura criteriosa fosse estabelecida. Tal iniciativa provou sua desenvoltura como Associação, pois mesmo não detendo autoridade legal para impor seus interesses “profundamente moralizad[ores]” (CARTAS..., 1927, p. 27), utilizou de todos os artifícios para buscar a manutenção da moralidade e civilidade da infância através do cinema. Nesse sentido, foi uma entidade importante e fundante na “preparação do advento da lei [n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927]” (O CINEMA..., 1927, p. 23).

DEPARTAMENTO POLICIAL

No processo investigativo, notamos uma série de enunciados interligadas à ordem discursiva política, na qual, além da ABE, o Departamento Policial aparece como uma instituição mobilizadora do discurso do cinema que educa crianças. Os enunciados apontaram as salas de cinema como locais inseguros para a permanência de menores, pois, pela falta de estrutura arquitetônica adequadas e equipamentos de proteção coletiva, a censura para crianças desacompanhadas era vista apenas “como medida preventiva contra o caso de incendio, ou qualquer outro accidente” (MORALIZANDO..., 1930, p. 9). Sendo assim, registraram-se nas notícias da revista *Cinearte* o despreparo do Departamento Policial quanto à execução da censura cinematográfica e a falta de comprometimento em solucionar a problemática do livre acesso infantil a conteúdos impróprios.

Embora tivesse sido delegado à polícia o estabelecimento da censura cinematográfica, sendo responsável em “intervir n[os] abusos” (CARTAS..., 1927, p. 27) que determinados filmes causavam às crianças brasileiras, via-se “o aparelhamento policial da censura cinematographica [como] falho e inutil” (CINEARTE, 1932a, p. 3), visto que durante a execução das suas funções, demonstrava-se uma “censura falha, incompleta, omissa, deficiente, nulla contra a qual se insurgia toda gente [...]” (CINEARTE, 1932b, p. 3). Nesse sentido, considerava-se o

Departamento Policial ineficiente, pois era ausente de critérios e marcada por decisões falhas que poderiam facilitar o acesso dos menores às exibições cinematográficas consideradas inadequadas.

O Departamento Policial também é indicado na ordem discursiva investigada como uma instituição que não tinha compromisso em solucionar a problemática do livre acesso infantil a conteúdos impróprios, pois encontramos registrado na *Cinearte* que: “era possível a um censor, no balcão de uma agência, assignar os certificados de todos os Filmes em stock, de uma só vez [...] em que pela primeira parte vista se avaliavam todas as restantes, quando havia pressa e assim por diante” (CINEARTE, 1932c, p. 3). Além do empreendimento de um trabalho marcado pela falta de cautela com o que era assistido pelas crianças, é manifesto a execução de atos desonestos, dos quais “os interessados já se habituaram às facilidades, às comodidades da censura policial” (CINEARTE, 1932a, p. 3), proporcionando proteção e benefícios aos exibidores, produtores e importadores cinematográficos. Nesse sentido, a polícia assume a posição de instituição voltada à execução de atos fraudulentos capazes de retirar a segurança das crianças mediante a instalação de um cinema não criterioso.

JUÍZO DE MENORES

No decorrer da escavação, uma série de enunciados interligadas à ordem discursiva política apontaram o Juízo de Menores como mais uma instituição mobilizadora do discurso do cinema que educa crianças. Nessa entidade, o cinema assume a posição de sujeito interventor e vigilante.

No primeiro caso, o cinema é posicionado na ordem discursiva como um recurso sujeito a intervenção, pois, a partir de 1927, o Juízo de Menores se colocou como responsável pela luta contra “os perigos reconhecidos do Cinema, [...] [no] cuida[do] de transformá-lo de instrumento de perdição em aparelho salutar de educação” (CINEARTE, 1928a, p. 3). O Juízo de menores esteve amparado no Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, também conhecido como Código de Menores, que consolidou as leis de assistência e proteção aos menores e desencadeou uma série de restrições acerca da entrada das crianças nas salas de cinema.

No segundo caso, o cinema é posicionado como um recurso detentor de vigilância, pois está registrado na *Cinearte* que: “o Supremo Tribunal Federal [...] reconhec[e] constitucional[mente] o Código de Menores e legais os atos do

Juiz[o] de Menores no cumprimento dos seus dispositivos” (CINEARTE, 1928b, p. 3). Com isso, entende-se que, sendo condição legal oficial para intervir no livre acesso das crianças a filmes com conteúdos perigosos à sua moralidade e civilidade, estava computado ao Supremo Tribunal atuar na fiscalização e restrição conforme o desenvolvimento cognitivo de cada faixa etária.

Sob esse viés e, considerando o posicionamento assumido pelo Juízo de Menores em cumprimento do Código de Menores, deram-se as condições de possibilidade para que fossem acionadas as seguintes séries enunciativas no discurso analisado: (1) impossibilidade dos menores de 14 anos frequentarem o cinema desacompanhados e (2) o cinema como um ambiente insalubre para menores de 5 anos.

Na primeira série enunciativa, é evidenciado no dispositivo legal (Decreto 17.943-A/1927), especificamente no capítulo 10, em seu Art. 128, a impossibilidade dos menores de 14 anos frequentarem o cinema desacompanhados. Tal ação presumia que “o menor de 14 annos não sabe[ria] guiar-se, não [tinha] o discernimento necessario para escolher uma [...] fita cinematographica, para se divertir sem inconveniente” (CINEARTE, 1928b, p. 3). Nesse sentido, era uma forma de motivar os pais a supervisionar e, conseqüentemente, resguardar seus filhos de conteúdos fílmicos inadequados.

Na segunda série enunciativa, é indicado no Art. 128, parágrafo 3º, do Código de Menores, que as salas de cinema eram consideradas um ambiente insalubre para menores de 5 anos. Logo, “não pode[riam] em caso algum ser[em] levad[os] as representações [cinematográficas]” (BRASIL, 1927). Segundo o Juízo de Menores, além dos conteúdos fílmicos que poderiam desvirtuar a mente infantil, as estruturas arquitetônicas se caracterizavam como fatores preocupantes, visto que:

A atmospheria da sala de espectaculos [...] fica[va] pesada e corrompida pelas emanações dos espectadores, carregada de poeira, que levantam os movimentos de entrada e sahida, de assentamento e levantamento daquelles e, ás vezes, sobrecarregada de fumo; mal arejadas, muito quentes, elas tornam a respiração difficil, e fazem portadora de germens maleficos; e têm outros inconvenientes antihygienicos, que as tornam perigosas para as crianças de tenra idade (CINEARTE, 1928b, p. 3).

Assim sendo, o impedimento do acesso dessa faixa etária os protegia das insalubridades do espaço cinematográfico, principalmente no que se refere à

pouca proteção à imunidade que detinha. O Juízo de Menores assume, assim, a posição de sujeito defensor da integridade infantil, pois identificamos as seguintes séries enunciativas na revista *Cinearte*: (1) a censura como reafirmadora da frequência e aproveitamento escolar, (2) a censura como forma de prevenção a atos anti-civilizatórios e desmoralizantes e (3) a obrigatoriedade de informações acessíveis sobre a classificação indicativa dos filmes no estabelecimento cinematográfico.

Na primeira série enunciativa, a censura é indicada como reafirmadora da frequência e aproveitamento escolar. No Art. 128, § 2º, do Decreto 17.943-A/1927, que acompanhados ou não é “vedado [a]os menores de 14 anos o acesso a espectáculos, que terminem depois das 20 horas”

(BRASIL, 1927) visto que, precisavam dormir e acordar cedo, “não soa bem de sua saúde e de seu desenvolvimento físico como também por causa dos seus estudos” (CINEARTE, 1928b, p. 3), a fim de empreender um bom aproveitamento dentro de sala de aula e, conseqüentemente, propiciar a apreensão de conhecimentos.

Na segunda série enunciativa, a censura é apontada como maneira de prevenir atos anti-civilizatórios e desmoralizantes. Assim, na estrutura do Código de Menores, ainda no mesmo artigo (128), § 4º, está registrado a proibição aos menores de 18 anos de conteúdos fílmicos que pudessem trazer malefícios tanto ao desenvolvimento moral quanto intelectual e físico. Sendo assim, com a eliminação da exibição de conteúdos impróprios aos menores, impediu-se que a “[...] criminalidade precoce aparece[ss]e e desenvolve[ss]e principalmente entre os menores de 14 a 18 anos das classes menos favorecidas da fortuna” (CINEARTE, 1928b, p. 4).

Na terceira série enunciativa, identificamos enunciados que apontaram a obrigatoriedade de informações acessíveis sobre a classificação indicativa dos filmes nos estabelecimentos cinematográficos da época. Nesse sentido, o referido decreto, Art. 128, § 5º, torna indispensável a exibição “[...] claramente na entrada dos locais de representações em que limites de idade o espetáculo é acessível sendo proibida a venda de entrada aos menores impedidos por lei” (BRASIL, 1927, p. x), prevenindo possíveis inconveniências à infância. Assim sendo, duas outras séries enunciativas foram acionadas no discurso investigado: (1) a censura como motivadora de produções direcionadas ao público infantil e (2) o Juízo de Menores como um adversário da indústria cinematográfica.

Na primeira série enunciativa, enunciados indicaram a censura como motivadora de produções direcionadas ao público infantil. No Art. 128, § 1º, é permitido o acesso aos menores de 14 anos desacompanhados, desde que fossem “[...] exibidas películas instructivas ou recreativas, devidamente aprovadas pela autoridade fiscalizadora” (BRASIL, 1927). Com isso, a indústria cinematográfica (importadores, produtores e exibidores) era coagida a impulsionar filmes direcionados à infância, visto que se não empreendessem tais iniciativas “[...] soffr[er]iam grandes prejuízos, porque 60% da [...] clientela compunha-se de menores de 18 annos” (CINEARTE, 1928b, p. 3).

Na segunda série enunciativa, enunciados indicaram o Juízo de Menores como um opositor da indústria cinematográfica, pois assumiu a posição de sujeito fiscalizador dos filmes voltados ao público infantil, e “[f]ez respeitar os preceitos salutarés do Código de Menores, surto aos ataques dos interessados ou dos inconscientes” (CINEARTE, 1928c, p. 3), diferentemente do que acontecia com “os abusos permittidos pela censura” anterior” (CINEARTE, 1928d, p. 3), “[...] entregues ás inexpertas mãos da policia” (CINEARTE, 1928d, p. 3).

COMISSÃO DE CENSURA

No processo de escavação, notamos uma série de enunciados interligados à ordem discursiva política, na qual a Comissão de Censura aparece como instância mobilizadora desse discurso. Nessa entidade, o cinema assume a posição de sujeito regularizador, porquanto, a partir de 1932, foi aprovado o Decreto n.º 21.240 que nacionalizou o serviço de censura dos filmes cinematográficos e criou a “Taxa Cinematográfica” para a educação popular. Dessa forma, previa “a censura pura e racional dosando as emoções das massas infantis e das populações incultas” (CINEMA..., 1938, p. 11), sob responsabilidade deliberativa da Comissão.

É deliberada a necessidade de composição da Comissão por membros competentes para o serviço de censura. Assim, fica definido no Art. 6º que a Comissão deveria ser constituída por: um representante do Chefe de Polícia, um representante do Juízo de Menores, o diretor do Museu Nacional, um professor designado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e uma educadora indicada pela Associação Brasileira de Educação. Diferentemente de uma censura assegurada por um órgão específico, como o conduzido pelo Departamento de Polícia ou o Juízo de Menores, o referido decreto estabelece o “[...] critério

formado pela média dos criterios dos membros componentes da comissão sensorial, recrutados em diferentes classes sociaes, entre as mais variadas actividades” (CINEARTE, 1932d, p. 3), desenvolvendo, em cada bagagem intelectual e cultural um diálogo e, conseqüentemente, uma justa decisão do que deveria ou não ter acesso aos menores.

Nessa perspectiva, a Comissão estabeleceu critérios rigorosos como forma de proteção à integridade infantil. No Art. 8º do Decreto 21.240, a Comissão de Censura deu suporte para censurar os filmes sempre que:

- I- Contiver qualquer ofensa ao decoro público.
- II- For capaz de provocar sugestão para os crimes ou maus costumes.
- III- Contiver alusões que prejudiquem a cordialidade das relações com outros povos.
- IV- Implicar insultos a coletividade ou a particulares, ou desrespeito a credos religiosos. V- Ferir de qualquer forma a dignidade nacional ou contiver incitamentos contra a ordem pública, as forças armadas e o prestígio das autoridades e seus agente (BRASIL, 1932)

Posto dessa forma, notou-se que a Comissão de Censura assume a posição de censor do cinema inadequado, visando à manutenção da moralidade e da civilidade infantil. Era de responsabilidade da Comissão autorizar e decidir, conforme seu Art. 7º:

- I- Se o filme pode ser integralmente exibido ao público.
- II- Se deve sofrer cortes e quais.
- III- Se deve ser classificado, ou não, como filme educativo.
- IV- Se deve ser declarado impróprio para menores.
- V- Se a exibição deve ser inteiramente interdita (BRASIL, Art. 7º, 1932).

À Comissão cabia a expedição de um certificado, pautado numa classificação assertiva, para serem “[...] interditados para maiores [apenas] films cuja impropriedade só dissesse respeito aos menores” (A ENTRADA, 1935, p. 27). Posto dessa maneira, identificamos as seguintes séries enunciativas em torno dessa questão: (1) o Decreto 21.140/1932 como incentivador do cinema como espaço educativo para crianças, (2) divulgação de filmes impróprios para meno-

res de maneira preventiva e (3) incentivo às denúncias pelo não cumprimento às determinações articuladas pela Comissão.

Na primeira série enunciativa, o Decreto 21.240/1932 aparece na ordem discursiva analisada como normativa que poderia amparar a cinematografia nacional oferecendo “[...] favores fiscais [...] uma vez concedidos mediante compensações de ordem educativa” (BRASIL, 1932) analisadas pela Comissão, tendo por objetivo divulgar conhecimento científicos como também grandes aspectos da natureza ou da cultura brasileira. No art. 12º do mesmo Decreto, institui-se como obrigatório que “em cada programa[ção] [de cada mês], [houvesse] a inclusão de um filme considerado educativo pela Comissão de Censura” (BRASIL, 1932). Isto tornaria o ambiente cinematográfico cada vez mais adequado, reafirmando o cinema como um espaço também para menores.

Na segunda série enunciativa, notamos que o Art. 8º, § 2º, ratifica o que está posto no art. 9º, sobre a necessidade de que todas às vezes que um filme fosse considerado impróprio para menores houvesse uma ampla propagação desse fato, de modo que a imprensa, a bilheteria dos estabelecimentos cinematográficos e na própria tela de cinema fosse projetado um informativo para os responsáveis e instituições escolares sobre as classificações de determinado filme. Ficava, assim, obrigado “[...] o exibidor a projectar na tela, entre o titulo do Film e as primeiros quadros o certificado de aprovação” (CINEARTE, 1932e, p. 3) comprovando a adequação do filme às determinações da Comissão de Censura.

A Revista *Cinearte* foi uma das incentivadoras desse processo, pois comunicava aos seus leitores “qualquer substituição ocorrida nos titulos dos novos films passados pela censura federal” (CINEARTE, 1932f, p. 3), de modo que se articulassem em prol de um cinema adequado às determinações legais. Posto assim, buscava-se contactar, a partir do que determinava o Decreto 21.240/1932, art. 23º, as autoridades policiais, responsáveis pela fiscalização, cumprimento das determinações da Comissão e por trabalhar em prol da manutenção da moralidade e civildade infantil.

Estabelece-se, em função disso, uma punição como forma de impedimento de inconveniências à infância, sendo a Comissão a única instância responsável pelo serviço da censura. No art. 10º do referido decreto estava posto o enunciado de que a “exibição cinematográfica que contrari[asse] o julgamento da Comissão, quer se trate[sse] de cenas, de legendas, de títulos ou de parte falada ou cantada, bem como de cartazes, fotografias e quaisquer anúncios, ou da falta

de reprodução do certificado de censura, será punida” (BRASIL, 1932). A punição ocorreria mediante multas, apreensão do filme ou a retirada da licença de funcionamento do estabelecimento, de modo que as crianças não fossem corrompidas pelo simples desrespeito ao Decreto.

No art. 3º do referido decreto, parágrafo único, está posto que “em nenhum ponto do território nacional os filmes certificados pelo Ministério da Educação e Saude Pública podem ser sujeito á outra qualquer censura e revisão” (BRASIL, 1932), sendo a Comissão de Censura à única instância competente para decidir o que deveria ou não ser exibido aos menores. Posteriormente ao Decreto 21.240/1932, surgem outras instituições que também colaboravam para o estabelecimento da censura junto à Comissão. Por outro lado, notamos também no referido dispositivo legal que outras duas instituições também colaboraram para o estabelecimento da censura com a Comissão.

O Decreto 24.531/1934 anuncia a Censura Teatral e de Diversões Públicas como um novo grupo, desenvolvido pela polícia do Distrito Federal, a qual “todos os cinemas estão[riam] sujeitos a ter os seus respectivos programmas préviamente aprovados” (CINEMAS..., 1936, p. 40) auxiliando, posteriormente, para o veredito executado pela Comissão de Censura. Também evidencia que suas ações deveriam ser realizadas com base nas determinações “da vigilancia sobre os menores”, conforme explicitado no Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, visando que o acesso ao cinema fosse restrito a cada faixa etária, visando à preservação da moralidade e civilidade infantil.

Através da Censura Teatral e de Diversões Públicas, a polícia também aparece no discurso analisado como membro auxiliar da censura empreendida pela Comissão. Essa articulação fica clara na forma como é organizado o Decreto 24.531/1934, onde a Censura Teatral e de Diversões Públicas tomam como pressuposto articulações parecidas com as executadas pela Comissão Censura, em função do Decreto 21.140, a saber: os critérios de reprovação, a utilização da imprensa como meio de difusão de cunho informativo sobre as deliberações e os meios punitivos para descumprimentos.

Assim como o Decreto de 1932, a Censura Teatral e de Diversões Públicas também sublinha a importância da fiscalização, a partir de uma vigilância regular, exercida pela Diretoria Geral de Publicidade, Comunicações e Transportes, destinado a “manter e [...] regular as questões de publicidade, censura teatral e de diversões públicas” (BRASIL, 1934a) de modo a evitar que as crianças fossem expostas a conteúdos inadequados. Contudo, na mesma configuração tempo-

ral, em 1934, surge o Decreto 24.651, visando reunir “todos os serviços de radio, cinema e sports, sob a denominação d[o] Ministerio da Justiça” (CINEMA..., 1936, p. 21)“.

Da leitura analítica que fizemos do Decreto 24.651/1934, notamos que este confirmava muito do já posto no Decreto 21.140/1932. Ou seja, reafirmava os dispositivos deste último decreto na medida em que incentivava o empreendimento de filmes educativos e estimulava o estabelecimento de ambientes cinematográficos destinados, exclusivamente, ao público infantil. Assim, no artigo 2º, do Decreto 24.651/1934, criou-se no Ministério da Justiça e Negócios Interiores o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, que tinha o dever de:

- a) estudar a utilização do cinematógrafo, da radiotelegrafia e demais processos técnicos e outros meios que sirvam como instrumento de difusão;
- b) estimular a produção, favorecer a circulação e intensificar e racionalizar a exibição, em todos os meios sociais, de filmes educativos;
- c) classificar os filmes educativos, nos termos do decreto n. 21.240, de 4 de abril de 1932, para se prover à sua intensificação, por meio de prêmios e favores fiscais;
- d) orientar a cultura física (BRASIL, 1934b).

Ao mesmo tempo que confirmava a existência de determinações legais em relação à censura cinematográfica do Decreto 21.140/1932, o Decreto 24.651/1934 estabelecia uma nova composição para a Comissão de Censura, que passou a ser constituída da seguinte forma:

um representante do Ministério de Justiça e Negócios Interiores, um representante do Ministério da Educação e Saúde Pública, um representante do Ministério do Exterior, um representante do Juízo de Menores, um representante do chefe de Polícia e um representante da Associação Brasileira de Produtores Cinematográficos (BRASIL, 1934b).

Sendo assim, a Comissão passou a ser composta por seis membros, substituído por outros o representante do Juízo de Menores, o diretor do Museu Nacional e o professor designado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Tal composição funcionaria com a maioria dos integrantes, não sendo necessá-

rio que todos os representantes atuassem diretamente na análise dos conteúdos filmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar como objeto de estudo o enunciado da censura cinematográfica no discurso do cinema que educa crianças, a partir de incursões investigativas na revista *Cinearte* (1926-1942), identificamos que o enunciado da censura cruzou o domínio político e, assim, quatro entidades foram acionadas haja vista proteger a integridade moral das crianças, a saber: a Associação Brasileira de Educação (ABE), o Departamento Policial, o Juízo de Menores e a Comissão de Censura.

No que se refere a Associação Brasileira de Educação, o cinema assumiu a posição de sujeito moralizador e desmoralizador, ao mesmo tempo, quando convenientemente regulamentado ou com normativas voltadas à censura, respectivamente.

Quanto ao departamento policial, os enunciados apontaram que as salas de cinema foram consideradas inseguras para os menores sob o ponto de vista da falta de estrutura e equipamentos de proteção. Tal entidade foi delegada para efetuar a censura quando ainda não havia base legal, o que reverberava em: 1) falta de critérios de censura; 2) decisões incoerentes; e 3) atos desonestos no processo.

Em relação ao Juízo de Menores, o cinema posicionou-se como recurso sujeito a intervenção, uma vez que tal entidade colocou-se como responsável pela censura. Assim, quando acionado como recurso detentor de vigilância, o Sistema Tribunal Federal reconheceu o Código de Menores e identificou a legalidade do ato do Juízo em seu cumprimento, acionando as seguintes séries enunciativas: 1) impossibilidade dos menores de 14 anos frequentarem o cinema estando desacompanhados; 2) o cinema como um ambiente insalubre para menores; 3) a censura como reafirmadora da frequência e do aproveitamento escolar, 4) a censura como forma de prevenção a atos anti-civilizatórios e desmoralizantes; 5) a obrigatoriedade de informações acessíveis sobre a classificação indicativa dos filmes no estabelecimento cinematográfico; 6) a censura como motivadora de produções direcionadas ao público infantil e 7) o Juízo de Menores como um adversário da indústria cinematográfica.

Para a Comissão de censura, o cinema assumiu a posição de sujeito regularizador visto que, a partir de 1932, foi aprovado o Decreto n.º 21.240 que nacionalizou o serviço de censura dos filmes cinematográficos, acionando as seguintes séries enunciativas: 1) o Decreto 21.140/1932 como incentivador do cinema como espaço educativo para crianças, 2) divulgação de filmes impróprios para menores de maneira preventiva e 3) incentivo às denúncias pelo não cumprimento às determinações articuladas pela Comissão.

Assim, a análise da revista *Cinearte*, bem como de alguns documentos normativos (Decretos n.º 17.943-A/1927, n.º 21.240/1932, n.º 24.531/1934 e n.º 24.651/1934), levou-nos à compreensão de que o cinema deveria ser regulamentado como forma de proteger a infância contra qualquer cena inapropriada ao seu desenvolvimento moral e civil. E, nesse caso, tanto os decretos quanto a revista *Cinearte* foram precursoras no desenvolvimento, divulgação e mobilização de tais normativas em prol de um cinema educativo e apropriado para as crianças no país.

REFERÊNCIAS

A ENTRADA de menores em cinemas. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 417, p. 27, 15 jun. 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?-bib=162531&Pesq=commissao+de+censura&pagfis=17899>. Acesso em: 20 jun. 2023.

A TELA em revista. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 288, p. 28, 2 set. 1931. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/162531/12996>. Acesso em: 22 mar. 2023.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção aos menores. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 12 out. 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto2-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Decreto n. 21.240, de 4 de abril de 1932. Nacionaliza o serviço da censura dos filmes cinematográficos, cria a “Taxa Cinematográfica para a educação popular” e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 4 abr. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>.

BRASIL. Decreto n. 24.531, de 2 de julho de 1934. Aprova novo regulamento para os serviços da Polícia Civil do Distrito Federal. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2 jul. 1934a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24531-2-julho-1934-498209-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Decreto n. 24.651, de 10 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 10 jul 1934b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24651-10-julho-1934-503207-publicacaooriginal-1-pe.html>.

CAMPANHA nacional pelo bom cinema. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 435, p. 42, 15 mar. 1936. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&pesq=codigo+de+menores&pagfis=18770>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARTAS para o operador. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 47, p. 27, 19 jan. 1927. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&pesq=associacao+brasileira+de+educacao&pagfis=1956>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos 1920 e 1930. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a16.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

CATELLI, Rosana Elisa. **Dos “naturais” ao documentário**: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos de 1920 e 1930. 2007. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2007.

CATELLI, Rosana Elisa. A Revista Cinearte e o projeto de modernização cultural pelo cinema. **ALCEU**, [S/l], v. 13, n. 25, p. 123-134, jul./dez. 2012. Disponível em:

http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/artigo10_25.pdf. Acesso em: 05 set. 2023

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 97, p. 3, 4 jan. 1928d. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&pesq=juizo+de+menores&pagfis=4335>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 98, p. 3, 11 jan. 1928c. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&pesq=codigo+de+menores&pagfis=4381>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 119, p. 3, 6 jun. 1928a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/162531/5358>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 122, p. 3-4, 27 de jun. 1928b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&pesq=codigo+de+menores&pagfis=5496>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 263, p. 3, 11 mar. 1931. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&pagfis=12071>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 311, p. 3, 10 fev. 1932a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=commis-sao+de+censura&pagfis=13831>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 322, p. 3, 27 abr. 1932d. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=commis-sao+de+censura&pagfis=14301>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEARTE, **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 335, p. 3, 27 jul. 1932f. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=commis-sao+de+censura&pagfis=26875>. Acesso em 20 jul. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 337, p. 3, 10 ago. 1932e. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=commis-sao+de+censura&pagfis=26963>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 350, p. 3, 9 nov. 1932b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=commissao+de+censura&pagfis=14716>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEARTE. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 354, p. 3, 7 jul. 1932c. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=commissao+de+censura&pagfis=14878>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEMA educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 489, p. 11, 15 jun. 1938. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/162531/21356>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEMA brasileiro. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 434, p. 21, 1 mar. 1936. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=commissao+de+censura&pagfis=18695>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CINEMAS e cinematographistas. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 428, p. 40, 1 dez. 1936. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=decreto+da+censura&pagfis=18454>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FILHO, Sérgio Barretto. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, nº 310, p. 42, fev. 1932. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00310.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

LESSA, M. **Cinearte**. Rio de Janeiro, nº 421, p. 28, 15 ago. 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=162531&pesq=&pagfis=18093>. Acesso em: 20 jun. 2023

LUCAS, T. C. **Cinearte: o cinema brasileiro em revista (1926-1942)**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MORALIZANDO o cinema americano. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 226, p. 9, 25 jun. 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=codigo+de+menores&pagfis=10408>. Acesso em: 20 jun. 2023.

O CINEMA e a infância. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 67, p. 23, 8 jun. 1927. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/162531/2878>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OS MENORES e o cinema. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 551, p. 11, set. 1941. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/162531/24648>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PROGRAMMAS infantis. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 38, p. 36, 17 nov. 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/162531/1534>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RELATORIO apresentado sobre os trabalhos da comissão de cinema da associação brasileira de educação. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 47, p. 1, 19 jan. 1927a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bia b=162531&pesq=associacao+brasileira+de+educacao&pagfis=1930>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RELATORIO apresentado sobre os trabalhos da comissão de cinema da associação brasileira de educação. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, nº 48, p. 36, 26 jan. 1927b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bia b=162531&pesq=associacao+brasileira+de+educacao&pagfis=2011>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, William Ferreira da. FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. O discurso sobre o uso do cinema para educar crianças: uma análise arqueológica na revista Cinearte (1926-1942). **Rev. Bras. de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 10, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/874/501>. Acesso em: 06 set. 2023

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.016

ENTRE O LYCEU PARAIBANO E A CASA DO ESTUDANTE DE JOÃO PESSOA: WILSON LEITE BRAGA E OS ESPAÇOS DE PROJEÇÃO DA ELEITE POLÍTICA PARAIBANA

Josenildo Marques da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho, propõe analisar a trajetória educacional do político Wilson Leite Braga em sua passagem por duas destacadas instituições do meio estudantil paraibano na década de 1950, o colégio Liceu e a CEP (Casa do Estudante de João Pessoa). O objetivo central da pesquisa visa problematizar como esses espaços eram meios de projeção desse político e de outros representantes da elite política paraibana (Dorgival Terceiro Neto, Argemiro de Figueiredo, Drault Ernany e José Américo). Tais instituições são analisadas não apenas enquanto locais de abrigo e formação educacional, mas principalmente como meios possíveis do exercício de liderança política e de propaganda, articuladas por jovens descendentes de tradicionais famílias políticas do estado (Wilson Leite Braga), bem como por políticos já consolidados no campo (Argemiro de Figueiredo, Humberto Lucena). Com base nos autores Francisco Bezerra (2017), José Rafael Meneses (1982), buscamos compreender a presença de diferentes representantes do legislativo estadual nesses espaços, apresentando, por meio de uma análise documental de jornais (O Norte, A União) e outras fontes, uma leitura biográfica e prosopográfica da elite, vista na trajetória de Wilson Leite Braga. Para esse caminho metodológico, dialogamos com autores como Benito Bisso Schmidt (2012), Lilia Moritz Schwarcz (2013) e Pierre Bourdieu (1996), que abordam o método biográfico, e com Christophe Charle (2006) e Andrius Estevam Noronha (2011), que tratam do método prosopográfico ou biografias coletivas. Como resultado, enfatizamos como determinadas instituições do

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE, jjossenildo@gmail.com

seguimento estudantil são utilizadas para projeção e manutenção de famílias tradicionais no campo da política.

Palavra-chave: Liceu Paraibano, Casa do Estudante, Wilson Leite Braga, Elite Política.

INTRODUÇÃO

Em fins da década de 1940 ingressava Wilson Leite Braga no tradicional Liceu Paraibano, uma instituição criada desde o Império Brasileiro e que tinha por característica o status de ser o caminho percorrido por jovens que integravam as principais famílias da política na Paraíba (Alfredo da Gama e Mello, Álvaro de Carvalho, Álvares Lopes Machado, João Pereira de Castro Pinto, João Pessoa, entre outros). Diferentemente desses nomes, no entanto, Braga abrigou-se no início dos anos 1950 na capital do Estado numa instituição mais recente, a Casa do Estudante de João Pessoa, um antigo casarão mantido com a ajuda do governo e de ações filantrópicas que servia de moradia para estudantes vindos de regiões mais distantes do estado, como o sertão paraibano.

Tais instituições, embora sendo sintomáticas das precárias condições de educação ofertadas nos anos 1940/1950 no Brasil, devem ser analisadas também como meios de passagem e projeção das famílias que integravam (e ainda integram) a elite política do estado paraibano. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar biograficamente a trajetória de um desses personagens, utilizando-o como fio condutor para problematizarmos os comportamentos e práticas dessa elite política no universo do meio estudantil. À medida que mergulhamos na história dessas instituições, buscamos compreender como atuavam e se projetavam politicamente personagens integrantes desse grupo dirigente do Estado, assumindo posições de liderança e lançando mão de estratégias para entrar e permanecer no campo político.

Com base em documentos produzidos sobre o Liceu Paraibano e Casa do Estudante de João Pessoa (jornais, relatórios, livros de memorialistas) acompanhamos a trajetória de Wilson Leite Braga por essas instituições evidenciando como tais espaços eram utilizados politicamente na promoção de carreiras e campanhas políticas no estado paraibano. É impossível mergulhar nos vestígios ainda existentes sobre esses espaços sem perceber de imediato que não se tratavam apenas de meios de formação e abrigo para jovens provenientes de setores distantes do estado. Tratava-se também de um espaço de circulação e formação de nossa elite política e um símbolo de poder político para diferentes governadores do estado, a exemplo do governador José Américo de Almeida e Argemiro de Figueiredo, e senadores como Humberto Lucena e Drault Ernany.

Para atingir tal objetivo, foi imprescindível operar e problematizar com conceitos como Elite Política e Cultura Política. Metodologicamente, as noções de

biografia histórica, com base no pensamento dos autores Benito Bisso Schmidt (2012), Lilia Moritz Schwarcz (2013) e Pierre Bourdieu (1996), e prosopografia (Charle, 2006; Noronha, 2011), contribuem para uma análise não apenas de um representante da política, mas de tantos outros que também estavam presentes nesses mesmos espaços, utilizando-os como meios de projeção de suas carreiras políticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A presente pesquisa fundamenta-se no que autores como Charle (2003) entende por biografia coletiva ou prosopografia, ao nos direcionar a refletir sobre a existência de uma lógica estrutural que explica os condicionamentos próprios de determinadas trajetórias, seus lugares de formação, suas linhas teóricas e políticas de atuação dentro de um sistema de referências ou, mais precisamente: “o espaço social e ideológico no interior do qual pensam e se situam” (Charle, 2003, p. 155).

Utilizamos duas categorias de análise como base do. A primeira, relaciona-se ao que se entende por elite política ou a forma como essa noção é utilizada e operacionalizada ao longo das linhas que estruturam o trabalho. A segunda, dispõe sobre a relevância da categoria de cultura política, uma ferramenta teórica vista aqui como imprescindível no entendimento de questões que relacionam o indivíduo a um determinado grupo social, a exemplo dos valores, normas e práticas que são partilhadas por esse indivíduo como elementos de referências de uma tradição política.

Sobre a noção empregada de elite política, a pesquisa dialoga com os pressupostos de Wright Mills em sua obra *A Elite do Poder*. Em Mills (1982, p. 12) a identificação da elite é realizada através do método posicional onde leva-se em consideração os “postos de comandos estratégicos da estrutura social”, estando entre eles a “máquina do estado, a organização militar e as grandes companhias”. A perspectiva do autor, ao considerar a posição ocupada pelos indivíduos em postos decisórios de comando como meio de identificação da elite, nos permite pensar Wilson Leite Braga, e outros políticos mencionados ao longo do estudo, como típicos integrantes dessa elite, sobretudo ao alcançarem o nível máximo da representação política em seu estado: o cargo de governador.

A pesquisa também dialoga com as ideias problematizadas por Êder Rodrigo Gimenes, no estudo *Teoria das Elites e as Elites do Poder*. Neste,

Gimenes (2014, p. 144) aponta, com base na leitura de autores como Michels (1982), Mills (1982), Mosca (1982) e Pareto (1984), três variáveis a serem consideradas no estudo da elite política, qual seja: a identificação da origem social, da trajetória profissional e dos valores compartilhados pelo grupo. Tais variáveis constituíram, portanto, os pontos de investigação deste trabalho sobre a vida do político Wilson Leite Braga em suas conexões com os integrantes da elite política atuante em seu estado, sendo tomadas como elementos que estruturam a produção do trabalho.

O Conceito de cultura política foi igualmente importante para a fundamentação das ideias desta pesquisa, especialmente conforme o pensamento cunhado por Serge Berstein em seu trabalho *Culturas Políticas e Historiografia*. Para Berstein (2009, p. 29) operar com a noção de cultura política, é acompanhar as mudanças de renovação ocorridas nos objetos e métodos da História Política, a partir do final dos anos 1960, por meio dos pressupostos defendidos por pesquisadores como René Rémond. Embora suas primeiras formas de utilização sejam bem mais recentes - anos 1990 com a historiografia francesa – essa renovação possibilitou uma aproximação da História Política com outras áreas e linhas de pensamento, a exemplo da Ciência Política e da História Cultural, esta última no que diz respeito ao estudo das representações.

Analisando os comportamentos assumidos pelo político Wilson Braga ao longo de sua trajetória, suas escolhas, decisões, não decisões, como referências de um grupo, de uma coletividade, verificamos a possibilidade de operar com essa noção de cultura política. Isso porque, ela é geralmente concebida pelos historiadores como: “um grupo de representações, portadoras de normas e valores, que constituem a identidade das grandes famílias políticas e que vão muito além da noção reducionista de partido político” (BERSTEIN, 2009, p. 31).

Através do uso dos pressupostos da biografia histórica e do método propopográfico, bem como das categorias de análise mencionadas, o trabalho consistiu na produção de uma pesquisa de trajetória sobre o político Wilson Braga focada em duas chaves de leitura, a saber: a formação estudantil e a atuação política. Tal trajetória foi entrelaçada pela construção de perfis de familiares, colegas estudantis e políticos que conviveram com esse parlamentar e que servem de base para pensarmos o perfil e os comportamentos da elite política paraibana no cenário político, entre os anos 1950 a 1970.

Desse modo, foi relevante o trabalho com diferentes tipos de fontes como periódicos e livros de memorialistas que escreveram sobre a história de suas

famílias. Tais documentos foram divididos em várias censões, sendo analisados através do trabalho de crítica ao documento, considerando suas divisões, natureza, similaridade das informações apresentadas e fichamento das principais ideias presentes nos documentos. Aliada a esses documentos, também utilizamos a pesquisa nos verbetes da Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FVG), onde foi foram acessadas e analisadas as informações biografias dos políticos apresentados neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 1949, após enfrentar mais um exame admissional, ingressava Wilson Braga no tradicional Liceu Paraibano. Seguiu, assim, o percurso percorrido pelo seu irmão mais velho, Walter Braga, já com um ano de estudos nessa instituição, e outros colegas estudantes do Sertão paraibano, como Dorgival Terceiro Neto, Euclides Dias de Sá, Francois Leite Chaves e José Soares Madruga².

Sua entrada como aluno liceano se dava também pela própria história difundida sobre a escola. Tendo sido fundada durante o Império Brasileiro e elevada à categoria de escola com as mesmas vantagens do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II)³, era ela um caminho quase certo das famílias de políticos tradicionais do Estado. Mesmo as famílias que residiam em pontos mais extremos, como a de Wilson Braga no Sertão, consideravam o Liceu o local mais propício para garantir a profissionalização dos seus herdeiros políticos. Isso porque, tinha o status de escola onde estudaram intelectuais como Augusto dos Anjos e grande parte dos políticos que governaram a Paraíba, como Alfredo da Gama e Mello, Álvaro de Carvalho, Álvares Lopes Machado, João Pereira de Castro Pinto, João Pessoa, entre outros.

No Liceu, Wilson Braga passava a estudar numa instituição preparatória para o ensino superior e contava com mais recursos didáticos para a sua formação intelectual e, posterior, ingresso na carreira política. Porém, excetuando-se

2 Sobre essa lista de pessoas que estudaram com Wilson Braga no Liceu Paraibano, ver: Pimentel (2005, p. 22).

3 Essas Vantagens do Liceu Paraibano foi conquistada através do Decreto nº 2301, de 01 de julho de 1896, aprovado pelo presidente Prudente José de Moraes Barros. Ver: SENADO FEDERAL. Decreto n. 2301 – de 1 de julho de 1896 in: <http://legis.senado.leg.br/norma/396246/publicacao/15629898>. Acesso em 18/02/2023.

esses aspectos, dava continuidade nessa escola ao tipo de formação recebido no colégio anterior, sobretudo quanto ao ensino voltado para os ideais cívicos, religiosos e políticos do cidadão, ofertado por profissionais divididos entre clericalistas e liberais⁴.

Nesse sentido, por meio dos chamados mestres-escolas - professores fundamentados na Igreja Tridentina e em seu movimento educacional ultramontanista⁵ - Wilson Braga seguia a formação baseada no ensino clássico de filosofia e línguas estrangeiras, como Latim e Francês. Tinha também um ensino de forte tendência eurocêntrica, por meio dos conteúdos clássicos de História e Geografia, e ênfase ainda nas disciplinas de Português e Matemática.

Para além dos aspectos mais estruturantes do Liceu, esse ambiente foi um espaço propício para o início da carreira política de Wilson Braga. Como aluno dos anos finais do ensino secundário, ele passou a ingressar em grêmios e outras associações estudantis e presidir espaços privilegiados que serviam tradicionalmente de passagem para uma futura carreira política. Este era o caso da Casa do Estudante Pobre (CEP) de João Pessoa, uma instituição que abrigava jovens provenientes das mais distantes regiões da Paraíba, sendo também um ponto de passagem de futuros integrantes da política do Estado.

Criada no governo de Argemiro de Figueiredo (1935-1940), sob o decreto 698, de 11/04/1936, mas instituída apenas em 12/03/1937, através do decreto 728, a história da Casa do Estudante de João Pessoa está diretamente entrelaçada a história e influências do Liceu Paraibano. Loureiro (1989, p. 44) descreve como o próprio orçamento dessa instituição foi levantado, em parte, a partir da caixa escolar do Liceu Paraibano (vinte contos de reis) e como a sua administração esteve a cargo do diretor dessa escola, o professor Matheus de Oliveira⁶.

Não deixando de considerar os interesses políticos impetrados no governo de Argemiro de Figueiredo para institucionalização da CEP, deve-se acrescentar também a participação de um grupo significativo de alunos do Liceu, que atua-

4 Sobre esse perfil dos professores do Liceu Paraibano, ver: Mello (2019, p. 41).

5 Segundo Ítalo Santirocchi (2017, p. 170), esse paradigma tridentino tem relação com o Concílio de Trento (1945 - 1963), assembleias que buscavam repensar as doutrinas e organização da Igreja Católica. Já o ultramontanismo trata-se de um momento que tem como base a defender a autoridade do papa em âmbito universal.

6 Na edição de 01 de agosto de 1937 do Jornal A União (p.03), é citada essa fundação da Casa do Estudante Pobre da Paraíba.

ram para efetivação desse projeto⁷. Da data de oficialização até o ano de 1950, quando essa Casa conseguiu a sua autonomia no governo de Osvaldo Trigueiro, verifica-se que o seu público frequentador era pertencente a essa escola, sendo a própria CEP um espaço utilizado como extensão do que ocorria no Liceu⁸.

Outro aspecto característico dessa aproximação entre o Liceu Paraibano e a CEP, foi o uso estratégico desse espaço para fins político-partidários. Tendo começado apenas como uma instituição adaptada para dormitório de um pequeno número de alunos, ela foi rapidamente sendo transformada num espaço mais permanente desses estudantes. Nos anos 1940 e 1950 essa instituição passou a fornecer refeições e apresentou um significativo aumento no número de membros, o que ocorreu, sobretudo, em face da sua utilização massiva para capitalização de votos e fortalecimento de alianças políticas.

Para Loureiro (1989, p. 51) é no governo de José Gomes da Silva, interventor em 1946, que a CEP é diretamente explorada como moeda de troca, sendo esse político responsável por garantir que parentes, amigos e correligionários pudessem ter acesso a Casa, por meio de um cartão amarelo, espécie de senha que identificava os seus residentes. Foi no governo de José Gomes ainda, através dessa política de troca de favores, que a CEP se tornou uma instituição formada em sua maioria por residentes vindos da região desse governador, do Vale do Piancó, sendo presidida por alunos provenientes principalmente de três municípios: Conceição, Itaporanga e Piancó⁹.

É imerso, portanto, numa estrutura política favorável, tanto por ter sido uma instituição fundada por Argemiro de Figueiredo, quanto pelo domínio majoritário que o grupo do Vale do Piancó já dispunha na CEP, que Wilson Braga se insere nela e na política estudantil proveniente do Liceu Paraibano. Como 63º sócio, conforme consta na documentação da CEP, Wilson Braga tornou essa instituição o seu primeiro espaço de exercício de uma liderança estudantil e ao mesmo tempo partidária.

7 Moreno (2011, p. 11) cita uma lista dos alunos do Liceu que atuaram para criação da CEP, estando entre eles: Damásio Franca, Augusto Lucena, Fernando Barbosa, Samuel Souto Maior Filho, Áreo Meneses, Antônio Queiroz, Eustáquio de Medeiros, Rossine Lira e Petrônio Cesar de Lemos Campelo.

8 Bezerra (2017, p. 156) comenta sobre a relação entre a CEP e o Liceu Paraibano através da metáfora de um cordão umbilical, afirmando que o que ocorria na Casa reverberava no Liceu, o que se vivenciava na Escola era estendido a convivência na Casa de diferentes formas.

9 Bezerra 2017, p. 165) menciona esse domínio na CEP de alunos do Vale do Piancó, destacando José Gomes da Silva como político natural de Itaporanga-PB.

Contudo, isso não significa que a sua escalada a presidência da CEP em 1951 ocorreu de modo tranquilo. Uma vez que o grupo dos líderes estudantis udenistas do Vale do Piancó já estava estabelecidos na Casa, Wilson Braga foi aos poucos construindo laços e formando um grupo de amigos aliados que se interessavam pela administração dessa instituição. A partir do apoio de colegas vindos da sua região (José Soares Madruga, José Nabor de Assis, Orlando de Oliveira Nóbrega) Braga assumiu essa posição de comando da CEP e passou a empreender uma extensa campanha, para além dos muros dessa instituição, sendo por ela conhecido em diversos espaços sociais da capital¹⁰.

Para o exercício de sua liderança, foi fundamental a força da propaganda veiculada por colegas jornalistas que residiam na CEP e trabalhavam em Jornais como o citado O Norte¹¹. Por meio de veículos como esse, a CEP era apresentada no início dos anos 1950 como estando em verdadeira calamidade, com espaço físico incompatível com o número de estudantes que se deslocavam à capital, deteriorado e com sérios problemas de saneamento. A arrecadação financeira, que ocorria por meio do patrocínio dos estudantes associados e da suplementação do Estado e municípios, era também descrita como insuficiente para manutenção das despesas da instituição que vinha, desse modo, acumulando uma série de dívidas com diferentes fornecedores¹².

A partir do momento em que os problemas enfrentados pelos residentes da Casa do Estudante ganharam as páginas dos principais periódicos paraibanos, quando corriqueiramente os jornais estampavam essa situação de calamidade, a instituição tornou-se centro da atenção de inúmeras autoridades políticas. Nesse bojo, o então presidente Wilson Braga passará a condição de frequentador assíduo do Palácio do Governo, na administração de José Américo (PL), sendo logo destacado nas páginas da imprensa como “jovem de tirocínio administrativo” e estudante “devotado” a lutar pela melhoria das condições de vida dos residentes dessa Casa¹³.

10 Sobre essa disputa na CEP entre Wilson Braga e líderes udenistas, ver Mello (1993, p. 204).

11 Dentre esses colegas estão os jornalistas José Morais Souto e Ivanildo Maciel, colunistas do jornal O Norte.

12 Quanto a campanha empreendida por melhorias e construção da Nova Casa do Estudante articulada por jornalistas residentes nessa instituição, bem como o modo como Wilson Braga era citado na imprensa, ver: Souto, José Morais. Só Não Falta Nada na Casa do Estudante. In: O Norte, 13 de janeiro de 1952, Ano XLII, nº 569, p. 5 a 8.

13 Ver essa descrição de Wilson Braga em: Souto, José Morais. Só Não Falta Nada na Casa do Estudante. In: O Norte, 13 de janeiro de 1952, Ano XLII, nº 569, p. 8.

Estando a frente dessa instituição, Braga tornou-se figura conhecida do governador José Américo, encontrando-se com ele em pelo menos três ocasiões, onde reivindicava melhorias para a Casa do Estudante. Nessas reuniões, estabeleceu contatos com alguns secretários que eram indicados pelo governador para o atendimento as reivindicações, como o político José Fernandes de Lima, responsável pela Secretaria da Agricultura:

O presidente da Casa do Estudante, o pré-universitário Wilson Leite Braga, travou entendimento com o Governador José Américo, solicitando de sua Excia. medidas urgentes para beneficiar a entidade que dirige [...]. O Governador, prontamente, atendeu o pedido do esforçando presidente da C.E.P. dizendo-lhe que se entendesse com o dr. José Fernandes de Lima, secretário da Agricultura, o que foi feito sem demora. (O Norte, 13 de janeiro de 1952).

Diante de vagas promessas de atendimento político que passam dias a fio e acabam demorando para ser concretizadas, nos famosos “chás de cadeira”, a rede de relações políticas de Wilson Braga, bem como de outros colegas da pauta Casa do Estudante, foi estendida para além do Palácio do Governo. Na própria matéria apresentada acima, de autoria do estudante e Jornalista José de Moraes Souto, registra-se como esses estudantes se mobilizaram através de contatos diretos na Assembleia Legislativa. Saindo do executivo para o legislativo, logravam, assim, maior êxito nesse segundo poder, conseguindo a aprovação de requerimentos que comissionavam os parlamentares para realizarem visitas e relatarem a situação da CEP.

Estando a frente desses pareceres deputados conhecidos do grupo estudantil, como Napoleão Abdon Nóbrega¹⁴, os estudantes recebiam posição favorável e, mais que isso, a instituição era propalada no meio político como estando em “estado triste e desolador” e “em petição de miséria”. Com o posicionamento assumido por esse seguimento da imprensa e o apoio recebido e oficializado pelos integrantes da Assembleia Legislativa da Paraíba, a CEP tornava-se centro de preocupação e visitação de diferentes seguimentos da política

¹⁴ Deputado estadual eleito em 1950 pela Coligação Democrática Paraíba (CDP) formada na aliança entre o PSD e o PL. Ver: Eleições de 1954 para Deputado Estadual na Paraíba in: <https://www.tre-pb.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/resultados-de-eleicoes>. Acesso em 10/07/2021 as 17:00 horas.

do estado, especialmente em face da eminência das eleições para o senado federal, prestes a ocorrerem em setembro de 1952.

No dia 29 de fevereiro 1952, o então presidente da CEP, Wilson Braga, convocava a comunidade estudantil para comparecer a instituição por ocasião da visita do candidato a suplente de senador Drault Ernany (PSD). Além da presença de um prestigiado político com influências em âmbito federal, estariam presentes ainda outras autoridades, como o presidente da Assembleia Legislativa, Ivan Bichara¹⁵, prefeitos, como Praxes Pitanga (PTB) do município de Misericórdia, e integrantes de jornais de outros estados, a exemplo do Diário do Pernambuco¹⁶.

Visitas de políticos prestigiados do momento, como a de Drault Ernany, tornavam-se importantes na resolução das reivindicações dos estudantes. Mas, eram também ocasiões importantes para atuação daqueles que pretendiam ingressar numa futura carreira política. No caso de Wilson Braga, foi um momento significativo para consolidação da sua liderança no meio estudantil, uma vez que o regimento da CEP previa eleições anuais para formação da nova mesa diretora, sendo ainda um meio de se apresentar para os principais integrantes da política do Estado. Tanto o é que o Jornal O Norte menciona o papel desempenhado por Wilson Braga na organização do evento e apresentação das dependências da Casa para essa comitiva:

A convite do acadêmico Wilson Leite Braga, presidente da Casa do Estudante da Paraíba, o dr. Drault Ernany percorreu todas as dependências do Casarão da rua da Areia, assegurando aos seus dirigentes que contarão com a sua ajuda sempre que se fizer necessário para melhoria das condições em que vivem os estudantes pobres que valem da Casa do Estudante como a única maneira de se manterem nesta capital, para prosseguir os estudos. (O Norte, 01 de março de 1952).

Com a presença constante dessas autoridades políticas na CEP foi, assim, oficializada uma campanha que ia além das primeiras reivindicações levanta-

15 Deputado estadual eleito em 1950 pela Coligação Democrática Paraibana (PSD/PL), foi líder do governo de José Américo e eleito presidente da Assembleia Legislativa no biênio 1951-52. Nesse período em que visitou a Casa do Estudante de João Pessoa era também diretor do Jornal O Norte, principal periódico de apoio aos integrantes dessa instituição nos anos 1950. Ver dados em: Centro de Pesquisas e Documentações da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) in: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ivan-bichara-sobreira>

16 Quando a visita de Drault Ernany a Casa do Estudante, ver: O Norte, 29 de fevereiro de 1952, Ano XLII, N° 607.

das pelos líderes dessa Casa. Já não se tratava mais da proposição de reformas pontuais apenas, mas da construção de uma nova Casa capaz de abrigar mais pessoas e oferecer a esses residentes um ambiente moderno e adaptado as suas necessidades. Tal campanha, veiculada na edição de 16 de abril de 1952 do jornal *O Norte*, sob forma de sessão secretariada por Wilson Braga, aproximava diretamente as lideranças políticas do estado, oferecendo aos líderes estudantis ainda maior visibilidade nesse campo político.

Nessa sessão de oficialização da campanha pró construção da nova Casa do Estudante, estava presente nomes como o deputado Humberto Lucena (PSD) e autoridades políticas municipais, como os vereadores Claudio de Paiva Leite (UDN) e Diogenes Martins Morais (UDN). Nesse sentido, atuando no meio político-partidário, Wilson Braga estabelecia com esses representantes do legislativo, e outros de diferentes âmbitos da sociedade civil, os nomes que encabeçariam as comissões para efetivação da campanha.

Uma breve observação dos nomes eleitos para presidir as comissões, que haveriam de colocar em prática o plano de ação para construção da nova Casa, é suficiente para percebermos como essa instituição era um verdadeiro espaço de promoção da política partidária e como ela atingia os diferentes setores da sociedade. Na chamada comissão de honra da Casa aparecia os nomes do governador José Américo, do deputado Ivan Bichara, do Arcebispo Metropolitano e de diversos prefeitos e diretores das Faculdades do Estado; na comissão geral, membros como o citado Humberto Lucena, Fernando Milanez (PSD)¹⁷ e Luiz Inácio Ribeiro Coutinho (UDN)¹⁸ e; na comissão executiva do plano, destacava-se o nome de Wilson Braga e colegas militantes da Casa, como José Soares Madruga.

Estendia-se através das propostas, projetos e mobilizações para a construção da Casa uma ampla rede de relações políticas que ia do executivo estadual até o legislativo municipal da capital e outros municípios. Rede de relações que se ampliavam ainda para o Congresso, por meio de contatos entre deputados estaduais e parlamentares. Um desses exemplos foi a troca de correspondências

17 Deputado estadual eleito pela Coligação Democrática Paraibana (PSD/PL) em 1950. Dados em: <https://www.tre-pb.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/resultados-de-eleicoes>. Acesso em 10/07/2021 as 18:43 horas.

18 Prefeito do município de Sapé eleito em 1947 pela legenda UDN. Dados em: <https://www.tre-pb.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/resultados-de-eleicoes>. Acesso em 10/07/2021 as 18:30 horas.

entre o deputado Octacílio Queiroz¹⁹ com o senador Ruy Carneiro (PSD), solicitando deste, e dos senadores Assis Chateaubriand (PSD) e Virgínio Veloso (PSD), providências quanto a situação dos jovens estudantes de João Pessoa²⁰.

Nesse caso específico, os problemas enfrentados pelos estudantes de João Pessoa e sua luta em prol da construção da nova Casa deixava de ser uma questão tratada na esfera estadual e chegava ao executivo federal. Isso porque, tomando conhecimento do relato apresentado pelo deputado Octacílio, Rui Carneiro se comprometia a convocar o deputado Janduhy Carneiro (PSD) a levar a questão para o então ministro da Educação, afirmando ainda que naquele mesmo instante entraria em contato com o presidente Getúlio Vargas, dando a este conhecimento do que estava ocorrendo com os estudantes da capital.

Esse período em que Wilson Braga esteve na presidência da Casa do Estudante foi uma fase de coroação da sua liderança estudantil, sendo também capaz de construir bases importantes para a sua entrada na carreira política. Estando a frente dessa campanha, pode não apenas conhecer e atuar ao lado de destacadas lideranças políticas da Paraíba, como alcançar resultados concretos das reivindicações, sobretudo junto ao executivo estadual. Rede de relações políticas adquiridas que, somadas as próprias conexões políticas já consolidadas por sua família, foram fundamentais para sua reeleição como presidente da Casa²¹.

Ante o contexto de mobilizações em prol da CEP e os ecos que se faziam notórios no meio social e político sobre esse tema, o governador José Américo adotou uma série de medidas com vistas a atender as principais reivindicações dos estudantes²². Desta feita: autorizou o pagamento de dívidas contraídas pela Casa no comércio local; aumentou a subvenção de 3 mil cruzeiros mensais para 8; iniciou uma reforma na instituição, construindo novos quartos e melhorando o sistema de saneamento; mobilizou a Secretaria de Assistência Social para doa-

19 Deputado estadual eleito pela Coligação Democrática Paraibana (PSD/PL) em 1950. Dados em: <https://www.tre-pb.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/resultados-de-eleicoes>. Acesso em 10/07/2021 as 18: 52 horas.

20 Essa troca de correspondência entre Octacílio Queiroz e Rui Carneiro é citada em: O Norte, 29 de março de 1953, Ano XLIII, nº 1028.

21 No mês de setembro de 1952 foi eleita a nova Mesa diretora da Casa do Estudante, sendo composta da seguinte forma: Wilson Leite Braga (presidente); José Nabor de Assis (Vice-presidente); Dorgival Terceiro Neto (tesoureiro e; Euclides Dias de Sá (chefe de patrimônio da Casa). Ver: O Norte, 09 de setembro de 1952, Ano XLII, nº 763.

22 Ver O Norte, 19 de março de 1952, Ano XLII, nº 623.

ção de verba destinada a compra de utensílios para a Casa e; fez a doação de um terreno próximo ao Colégio Estadual (Liceu Paraibano), encaminhando para a Assembleia um projeto de abertura de crédito suplementar de 2 milhões para construção de duas Casas do Estudante, sendo uma em Campina Grande e a outra em João Pessoa.

Os resultados da campanha atingiram também diretamente a sociedade civil, levando movimentos sociais e representantes de diversas categorias (jornalismo, comércio, funcionalismo público, cultura e esportes) a organizarem eventos e arrecadarem doações para a Casa do Estudante. Dentre esses, um dos mais destacados foi o movimento de mulheres da classe média paraibana, as Bandeirantes do Brasil, liderada por figuras ligadas a política como, Myriam Bezerra e Ofélia Gondim, que atuaram na organização de eventos estudantis e como membros ativos na execução do plano de arrecadação para construção dessa nova Casa do Estudante²³.

Por meio da parceria de grupos como as Bandeirantes e da participação de integrantes do jornalismo, como José Leal, essa instituição passava a receber doações do comércio local e organizar uma série de eventos que iam desde jogos esportivos (Treze x Botafogo), torneios de queda-de-braço e filmes no Cinema Plaza. Somada a isso, a comissão de estudantes liderada por Wilson Braga, José Barbosa de Souza, José Soares Madruga, e outros, formava grupos para visitar municípios e requerer a subvenção da Casa, organizavam rifas, atuavam até na compra e venda de automóveis e marcavam constantes encontros com lideranças políticas locais.

Quanto ao início e amplitude dessa campanha da CEP, necessário é compreender que isso não ocorreu de caso impensado, no sentido de um movimento improvisado dos estudantes visando melhorar as suas condições materiais de acomodação e alimentação na Capital. Bezerra (2017) defende o período de 1950 na CEP como caracterizado pela produção de uma narrativa por parte desses grupos de estudantes que, através da participação da imprensa, atingiria diretamente diversos setores da sociedade e, conseqüentemente, seria capaz de mobilizar esses setores sociais para suprir as demandas dos estudantes.

Tratava-se, na realidade, de divulgar a imagem desses estudantes como humildes e com grandes perspectivas de sucesso na vida profissional e acadê-

23 Quanto a ação das Bandeirante do Brasil em prol da Casa do Estudante, ver: SOUTO, José Morais. Daqui e Dalí. In: O Norte, 01 de março de 1952, Ano XLII, nº 608.

mica, como foi veiculado no jornal A União e O Norte e, assim, atrair os olhos da classe média paraibana de João Pessoa para a CEP. Iniciativa que começou a ocorrer na administração de Wilson Leite Braga (1951/1952), quando esse então presidente afirmava, já nas primeiras reuniões com os estudantes da Casa²⁴, sobre a necessidade de promover estratégias para chamar atenção das senhoras benfeitoras das tradicionais famílias da cidade:

A iniciativa de Braga visava atingir a feição de senhoras bem feitas das famílias tradicionais e, com isso, conseguir o apoio de um aliado caridoso nas campanhas de arrecadação que apelavam para doações de mantimentos, ajudar na reforma de ampliação e construir uma imagem positiva do grupo que se mostrava proativo em superar os desafios demandados (BEZERRA, 2017, p. 169).

Com planejamento das ações e toda essa estrutura montada através da participação de setores da Imprensa paraibana, a CEP conseguiu durante a administração de Wilson Braga muitas doações, inclusive desse grupo definido como de “senhoras benfeitoras”. Conseguiu ainda movimentar a participação dessa gama de parlamentares, sendo também utilizada para projetar positivamente a imagem de governos, como foi o caso de José Américo de Almeida, geralmente descrito nos jornais como “aquele que mais investiu recursos em prol da CEP de João Pessoa²⁵”.

Diante de uma administração prestigiada no meio estudantil e político, em face da política desenvolvida a frente da CEP, Wilson Braga conseguiu se estabelecer como principal líder dessa instituição e ainda ampliar sua rede de influência para outros setores da política estudantil. No ano de 1952, por ocasião das eleições para presidente da Vanguarda Estudantil da Paraíba (VEP)²⁶, apoiou a candidatura do seu amigo e colega da CEP, José Soares Madruga, con-

24 Loureiro (1989, p. 65) cita uma dessas primeiras reuniões da CEP ocorrida sob a presidência de Wilson Braga, onde este comentava que a Casa do Estudante iria “dar uma festa à sociedade de João Pessoa”.

25 Em O Norte, João Pessoa, 19 de março de 1952, o governo de José Américo é descrito como o que mais beneficiou a Casa do Estudante se comparado aos seus antecessores.

26 A Vanguarda Estudantil da Paraíba (VEP) foi uma associação dos estudantes secundaristas (nível médio) fundada em 1949 em João Pessoa. Em 1956, com a deliberação da União Brasileira dos Estudantes secundarista (UBES) que criou a AESP para representar esses estudantes no estado, teve início um processo de extinção da VEP.

tra a chapa de Raimundo Nonato Batista, representante da UDN da Várzea que tinham como uma das principais lideranças o político Flávio Ribeiro Coutinho²⁷.

Da política estudantil desenvolvida na CEP, Wilson Braga se dirigiu diretamente para as suas primeiras ingressões na política partidária através da participação em associações como o Clube da Mocidade. Fundado pelo então candidato a deputado estadual Cícero Leite, esse clube foi uma espécie de iniciação política não só para ele como também para outros futuros integrantes da política do estado, a exemplo de Dorgival Terceiro Neto, Francois Leite Chaves, Judivan Cabral e José Soares Madruga.

Conforme o relato produzido por memorialistas que residiram na CEP, como os citados Loureiro (1989) e Moreno (1991/2011), o Clube da Mocidade - espaço que reunia jovens acadêmicos interessados nos sabores da vida boemia (danças, bebidas, petiscarias e namoros) e na política - foi utilizado por Cícero Leite para fortalecer sua campanha rumo a Assembleia Legislativa do Estado. Conhecendo a fama que se espalhava sobre os estudantes do Liceu estabelecidos na CEP (capacidade de oratória, melhores notas nos exames) este então candidato passou a oferecer algumas vantagens do Clube a esses jovens em troca da participação deles nos seus comícios e outros eventos de campanha:

Cícero Leite, então candidato a deputado estadual, descobriu a mina de ouro. Fundou o Clube da Mocidade, na rua Capitão José Pessoa, em Juagaribe. Botou-os como sócio em categoria especial. Quem falasse bem, teria comida, bebida e não pagaria a cota para dançar. Em contrapartida, a rapaziada sustentaria seus comícios desde a praia de Pitimbu até Cabedelo (LOUREIRO, 1989, p. 60).

No Clube da Mocidade Wilson Braga também pode fazer valer a sua liderança exercida na CEP, conseguindo eleger como presidente dessa associação uma pessoa da sua base estudantil, o colega Euclides Dias de Sá. Conforme Loureiro (1989, p. 60), embora Cícero Leite não tenha obtido sucesso no pleito disputado, as atividades políticas exercidas por esses jovens lhes permitiram boa

²⁷ Mello (1993, p. 204) trata dessa eleição na Vanguarda Estudantil da Paraíba. Em O Norte, 06 de abril de 1952, também aborda essa eleição apresentando a cerimônia de posse de José Soares Madruga e a fala de Wilson Leite Braga homenageando o sucesso do seu colega do pleito.

proximidade com políticos do estado, especialmente da ala udenista, e conhecimento entre o eleitorado de João Pessoa²⁸.

Mesmo quando deixou a presidência da CEP em 1953, tendo encerrado dois períodos de mandato, a liderança de Wilson Braga nessa Casa ainda se fazia sentir, sendo esse espaço importante para a oficialização da sua candidatura nos quadros do partido UDN, na eleição de 1954. Em 26 de setembro de 1953 assumiu a presidência da Casa o seu amigo Dorgival Terceiro Neto, antigo integrante do grupo na condição de tesoureiro. Já no mesmo mês de setembro de 1954 Euclides Dias de Sá assumia o comando da Casa, sendo também um integrante desse mesmo grupo de Wilson Braga na administração anterior, onde ocupava a função de chefe do patrimônio.

Embora a votação expressiva de Wilson Braga em 1954 foi contabilizada no Sertão paraibano, tendo João Pessoa sido nesse primeiro momento quase que inexpressiva, a CEP foi, sem dúvida, uma instituição relevante para esse sucesso eleitoral. Basta verificarmos, nesse sentido, que grande parte dos colegas de Braga que compunha esse grupo formado na CEP eram provenientes da região sertaneja, particularmente de municípios como Conceição, Itaporanga e Piancó, áreas significativas do seu eleitorado, sobretudo, nos primeiros pleitos disputados por ele no Estado.

No entanto, percorrer essas sucessões presidenciais da CEP é deparar-se não só com a questão do acúmulo de capital político do jovem Wilson Braga, sendo tal instituição uma das primeiras fases da sua profissionalização no campo da política. A trajetória de Braga e de colegas que passaram por essa Casa é também reveladora de que este era um ponto de passagem comum percorrido pela elite política paraibana, especialmente da parcela dessa elite que comandava municípios localizados no Sertão paraibano. Como exemplos que podem ser citados, temos o próprio caso da família Braga em Conceição, e adjacências, e dos Maias nos municípios de Brejo do Cruz e Catolé do Rocha.

Nesse sentido, a ideia presente no próprio nome dessa instituição – CEP ou Casa do Estudante Pobre da Paraíba – se configura mais como uma narrativa produzida por esses jovens, e setores da imprensa, do que como marca expres-

²⁸Pimentel (2005, p. 26) cita o relato de um integrante do grupo de Wilson Braga que fazia parte do Clube da Mocidade, o Senhor Severino Alves de Andrade (Biu Bate-Bate). Este, rememorando o período de residente na CEP, fala como o Clube da Mocidade foi um espaço de projeção da carreira política de Wilson, afirmando que vários candidatos a vereador ligados a UDN estavam integrados a ele.

siva da condição econômica vivenciada por eles em suas famílias. Tratavam-se de estudantes de uma elite política que tinham várias razões para se deslocarem para a capital e residirem em instituições mantidas pelo interesse público e privado.

As condições precárias de educação vivenciadas em todo o país e latentes no Estado da Paraíba nesse período, como a falta de oferta do ensino secundário e superior em áreas distantes da capital, a exemplo do Vale do Piancó, é um desses fatores. Em face da inexistência dessas escolas, estudantes provenientes de famílias com melhores condições econômicas e, em geral, com capital político acumulado em seus municípios, afastavam-se das suas cidades natal e davam continuidade aos seus estudos em outras instituições, como o citado Liceu Paraibano.

A junção desses fatores fez da CEP uma instituição que abrigou ao longo da sua história diversos políticos que comandaram os postos mais altos da política do estado, sobretudo a partir dos anos 1950. Na lista dos residentes da Casa, e estampado geralmente em ocasiões de comemorações pela passagem de aniversários da instituição, são citados alguns dos seus ex-presidentes, com destaque para a carreira política percorrida por eles:

Instituição formadora - ao longo de sua história - a Casa do Estudante formou um leque de personalidades políticas e intelectuais, pessoas que se destacaram e ainda se destacam, entre essas, os ex-governadores Wilson Braga e Dorgival Terceiro Neto; o ex-ministro Mailson da Nóbrega; o ex-senador Francois Leite Chaves²⁹.

Sendo abrigo de jovens que eram herdeiros políticos de famílias tradicionais da Paraíba, a CEP foge diretamente da ideia de uma instituição que tinha por objetivo atender estudantes pobres do Estado. Não por acaso, autores que escreveram sobre essa Casa, a exemplo de Alves (1989, p. 269), abordam de forma satírica essa denominação de Casa do Estudante Pobre (CEP), afirmando que pobre mesmo em João Pessoa era atendido pelo padre José Coutinho - figura conhecida pelas ações filantrópicas na capital - ficando a cargo da CEP abrigar a elite de várias regiões do Estado.

²⁹CONSED. Casa do Estudante Completa 80 Anos e Integra História da Política e Educação da Paraíba. In: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos>. Acesso em 19/07/2021 as 8:30 horas.

Entretanto, o próprio termo elite é visto com ressalvas em relação a essa parcela de estudantes residentes na CEP. Até porque, como explicar o fato de que esses jovens, ao se deslocarem a capital para estudar, acabavam residindo em espaços com péssimas condições de habitação como a CEP? Não seria o termo elite algo inaplicável as condições materiais vivenciadas por eles em João Pessoa, bem como a própria postura de reivindicarem melhorias junto a amplos setores da sociedade e, principalmente, no âmbito político?

Victor Leal (1997, p. 43), debatendo sobre a questão da liderança dos coronéis e sua relação com a representação política municipal, pensa a situação destes coronéis em comparativo com a própria condição dos demais residentes nas suas áreas e pessoas subordinadas a ele. Para o autor, eles eram fazendeiros que mesmo detendo propriedade, terras, gados, viviam em dificuldades econômicas como a acumulação de empréstimos e outras dívidas. Porém, ainda que nessas condições e dependendo de relações políticas externas para manterem a sua influência local, tratavam-se de proprietários que tinham, portanto, uma condição econômica aparentemente mais favorável em relação aos demais, sendo denominado por esse autor como um “fazendeiro remediado” (LEAL, 1997, p. 43).

Desse modo, ainda que possa ter iniciado com o propósito de atender a população mais carente do estado - o que é algo muito improvável, sobretudo, dada as péssimas condições de acesso à educação inclusive para a própria elite - a CEP tem a partir dos anos 1950 um elemento político que a definia, particularmente, como espaço reservado à classe média do Sertão paraibano. Segundo Loureiro (1987, p. 52) o “cartão amarelo”, principal meio de entrada nessa instituição, valorizou-se de tal modo que só era ofertado a famílias consideradas de voto e prestígio político em seus municípios.

Portanto, no cenário do final dos anos 1940 e início dos anos 1950 a CEP era um espaço reservado para os filhos de famílias políticas do interior, ou correligionários ligados a elas, que pretendiam continuar seus estudos, tendo como uma das únicas opções o Liceu na capital do estado. Através de governadores como José Gomes e José Américo essa instituição passou a ser massivamente explorada por esses e outros integrantes da política estadual, tendo sido utilizada também pelos próprios residentes que transformaram esse local em uma espécie de transição para uma futura carreira na política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando ser o Liceu e a CEP os primeiros espaços percorridos por Wilson Braga em sua trajetória estudantil em João Pessoa, evidencia-se como diversos fatores contribuíram para aflorar nele um desejo, ainda jovem, pela participação na política partidária. Porém, diferentemente do que escreveram autores como Mello (1993, p. 205) a trajetória de Braga não era um caminho retilíneo em direção a legendas como a UDN. Embora a sua família e os vários contatos que ele tinha em João Pessoa pertenciam a ala udenista, teve proximidade com um universo de políticos, inclusive de agremiações rivais da UDN, como era o PL de José Américo e o PSD de Drault Ernani e Rui Carneiro.

Esse tipo de comportamento apresentado por ele – aproximação com personalidades políticas, legendas, grupos diversos - latente já nos anos de Liceu e CEP, são ainda mais evidentes quando do seu ingresso na Faculdade de Direito da Paraíba no ano de 1952. Os anos de passagem pelo ensino superior, ocasião em que Wilson Braga integra-se à política desenvolvida no Diretório Acadêmico e na UNE, foram importantes para sua entrada na carreira política.

Desse modo, à medida que participava ativamente dos principais órgãos de luta dos estudantes no estado, e se aproximava de lideranças políticas localizadas tanto à direita quanto à esquerda do debate, Wilson Braga ia já se estruturando a partir de um perfil político que seria logo denunciado pelos seus próprios colegas do meio estudantil. Tratava-se da denominação de “raposa política”³⁰, expressão muito pertinente para um ainda jovem estudante que conseguia equilibrar a sua condição de candidato udenista em 1954, com a sua aproximação com integrantes de partidos rivais, que atuavam em movimentos estudantis organizados por representantes de diversas orientações políticas.

REFERÊNCIAS

BERSTEIN, Serge. Culturas Políticas e Historiografia. In: AZEVEDO, Cecília... [et. al]. (org.). **Cultura Política, Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

³⁰Loureiro (1989, p. 60), autor memorialista que conta as suas experiências vividas na CEP, utiliza essa expressão de “raposa política” para denominar jovens participantes do Clube da Mocidade, como Wilson Braga, enfatizando suas capacidades políticas para utilizarem determinadas situações ao seu favor, sobretudo por meio do uso da oratória.

BEZERRA, Francisco Chaves. **Estudantes em Movimento**: a Casa do Estudante Pobre da Paraíba como Espaço de Formação de Sujeitos (1963 a 1980). 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12636>. Acesso em: 05 de abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

CHARLE, Christophe. A prosopografia ou biografia coletiva: balanço e perspectivas. In: HEINZ, Flavio M. (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 41-53.

GUEDES, Nonato. **A Fala do Poder**: perfis e discursos comentados de governadores da Paraíba. João Pessoa: Forma Editorial, 2012.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

LOUREIRO, Paulo Soares. **Nos Tempos do Pedro Américo**. João Pessoa: Grafset, 1989.

MELLO, José Octávio de Arruda. Wilson Braga: um capítulo da história eleitoral paraibana. In: **Poder e Política na Paraíba**: uma análise das lideranças de 1960-1990. João Pessoa, API A UNIÃO; 1993, p. 216 e 219.

MENEZES, José Rafael de. **História do Lyceu Parahybano**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1982.

MILLS, Charles Wright. **A Elite do Poder**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MORENO, Napoleão. **História e Apelidos da Casa e Outras Croniquetas**. João Pessoa: [S.N.], 1991.

MORENO, NAPOLEÃO. **A Casa do Estudante**: memória. João Pessoa: [S.N.], 3ª ed, 2011.

NORONHA, Andrius Estevam. O uso da prosopografia para o estudo de elites locais: um esboço metodológico (o caso dos empresários de Santa Cruz do Sul). In: HEINZ, Flávio M (org.). **História social de elites**. São Leopoldo: Oikos, 2011, p. 97 a 113.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia e História. In: **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187 a 206.

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

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.017

O CURRÍCULO ESCOLAR NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Cristina de Vasconcelos Almeida¹

RESUMO

Durante o período da ditadura militar no Brasil, demarcado de 1964 a 1985, o currículo escolar passou por significativas transformações influenciadas por uma agenda política autoritária. Analisar como as reformas educacionais implementadas durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985) modificaram o currículo escolar, com foco nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSP), investigando o impacto dessas mudanças na formação política e social dos estudantes da época foi o objetivo do presente estudo. Havia os cursos que enaltecesse o patriotismo, o civismo e o culto a hierarquia, onde se tinha como meios para isto as disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, sendo elas incluídas dentro do currículo escolar como forma de destacar os valores patrióticos e a fidelidade ao governo. As estratégias de educação patriótica tiveram profundo impacto no interior das escolas, uma vez que estabeleceu uma cultura que enalteceu o regime militar de forma que cristalizou o pensamento do alunado e, também, de muitos docentes e gestores escolares, aonde perceberam que essa era a melhor forma de promover a educação. Conclui-se que a ditadura militar usou o currículo escolar como uma ferramenta de controle ideológico, procurando modelar a juventude conforme os valores do regime. Matérias como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP) foram inseridas para introduzir ideais nacionalistas e anticomunistas na formação escolar e cidadã do alunado da época. Existia uma grande censura sobre conteúdos que poderiam estimular o pensamento crítico ou contestar o regime.

Palavras-chave: currículo, escola, ditadura militar.

¹ Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da Universidade Lusófona: tininha_vasconcelos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Durante o período da ditadura militar no Brasil, demarcado de 1964 a 1985, o currículo escolar passou por significativas transformações influenciadas por uma agenda política autoritária. O governo militar introduziu um conjunto de reformas educacionais com o a intenção de alinhar a educação às suas ideologias e objetivos de controle social. Essas transformações foram instrumentalizadas especialmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que reformulou o ensino secundário e técnico, inserindo uma formação mais direcionada para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que promovia a disciplina e a valorização dos ideais nacionalistas.

O controle do currículo escolar no contexto da ditadura militar não se limitou à reestruturação das fases educacionais, mas também abarcou diretamente os conteúdos programáticos e a formação dos docentes. Disciplinas como Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foram introduzidas ou reforçadas, com a finalidade de inculcar nos estudantes os valores do regime, tais como o patriotismo, a obediência à autoridade e a visão de um Brasil unido e livre de influências consideradas subversivas.

Diante do exposto, pode-se destacar a pergunta norteadora do presente estudo: quais foram os principais objetivos das reformas educacionais implementadas durante a ditadura militar brasileira no que se refere ao currículo escolar, e como as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foram utilizadas para alcançar esses objetivos?

Analisar como as reformas educacionais implementadas durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985) modificaram o currículo escolar, com foco nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), investigando o impacto dessas mudanças na formação política e social dos estudantes da época foi o objetivo do presente estudo.

A importância do presente estudo deve-se ao fato de realizar uma pesquisa sobre o currículo escolar na ditadura militar brasileira ser substancial para compreender como as políticas educacionais de regimes autoritários podem transformar a formação das futuras gerações. Essa investigação é relevante não somente para resgatar e preservar a memória histórica, mas também para analisar de modo crítico os mecanismos de controle e doutrinação utilizados pelo governo militar para consolidar seu poder. Essa análise fornece lições valiosas

para a construção de políticas educacionais que promovam a democracia, a liberdade de expressão e o desenvolvimento integral dos estudantes, prevenindo a repetição de erros do passado e fortalecendo uma educação mais inclusiva e crítica no presente e no futuro.

METODOLOGIA

A pesquisa sobre o currículo escolar na ditadura militar brasileira teve por base a revisão de literatura. Deste modo, todo o norteamento metodológico realizou-se através da condução dos aspectos teóricos, os quais possibilitaram explicar o contexto no qual encontrou-se a referida temática, permitindo a mesma está devidamente situada no cenário bibliográfico que ela se propôs adentrar.

Trabalhou-se os aspectos qualitativos, os quais permitiram uma compreensão concisa sobre o objeto investigado, isto a partir de elementos que foram viabilizados pela produção bibliográfica de autores que produziram materiais alinhados com o tema em questão.

Realizou-se levantamento bibliográfico para selecionar um conjunto de publicações que se alinhassem com a temática deste trabalho acadêmico. Portanto, a busca nas fontes supracitadas foi realizada através das palavras-chave: currículo, escola, ditadura militar, o que permitiu trazer uma série de material bibliográfico de grande valia para entender a pesquisa que foi elaborada.

As publicações foram selecionadas pelos títulos, os quais deveriam conter como primeiro critério o termo completo e/ou referências acompanhada da leitura dos resumos disponíveis. Foram inclusos materiais bibliográficos em português que atenderam aos critérios de se tratar de uma pesquisa pautada na revisão bibliográfica.

Para tato, foram realizadas leituras e análises de 8 trabalhos científicos de maior relevância, publicados no período de 2018 a 2024, utilizando para coleta de dados livros, sites, científicos e bases de dados, tais como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), MEDLINE e LILACS, essas duas últimas bases de dados operadas com acesso aberto na Biblioteca Virtual em Saúde (BVC). Deve-se destacar que as oito publicações estão presente na seção de resultados e discussões.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ditadura militar, que teve seu início em 1964 e se prolongou até 1985, também trouxe reformulações no currículo escolar brasileiro, isto de forma a atender as finalidades, princípios e valores do regime militar em questão. O governo militar percebeu a educação enquanto uma ferramenta de grande valoração para modelar consciência das gerações futuras, bem como promover a sua ideologia, procurando assegurar o controle político, ideológico e cultural sobre a sociedade brasileira da época (Ramos & Stampa, 2016).

Um dos principais aspectos foi o controle do conteúdo dos livros didáticos, materiais pedagógicos e outros recursos usados nas unidades de ensino, o que diretamente foi convertido em impactos contundentes nesta mudança curricular que estava acontecendo ao longo da ditadura militar (Ramos & Stampa, 2016).

Propostas de conteúdos considerados subversivos ou críticas ao governo da época eram rapidamente censuradas. Por outro lado, os docentes eram permanentemente vigiados para que se assegurasse que não fizessem a propagação de pensamentos considerados contrários aos interesses nacionais.

O governo militar brasileiro conseguiu exercer forte e rígido controle sobre os conteúdos dos livros didáticos e materiais pedagógicos que foram usados dentro das unidades escolares em todo o território nacional. A finalidade era que se moldasse a percepção das novas gerações conforme a ideologia e os interesses do regime político pontuado nesta seção (Duarte, 2014).

O controle dos livros didáticos era estabelecido, sobretudo, através do Ministério da Educação e Cultura, que fazia permanentemente a revisão e a aprovação do conteúdo dessas publicações antes mesmo que elas fossem enviadas para as unidades de ensino (Duarte, 2014).

Deste modo, qualquer conteúdo que fosse levado em consideração como subversivo, ou que viessem tecer questionamentos contrários ao governo e a sua ideologia, eram censurados e proibidos. Dentro dos livros didáticos este fato levava em consideração a ocultação de informações sobre a violência política, tortura, desaparecimento e outras formas de violações de direitos humanos cometidos pelo governo militar da época (Duarte, 2014).

Essa manipulação de conteúdo dos livros didáticos e a censura de ideias críticas resultaram em um impacto significativo na educação brasileira ao longo desse período, incidindo diretamente para a disseminação de uma visão de

mundo que estivesse compactuada com os interesses do governo e que inibisse o pensamento crítico e a liberdade acadêmica (Ramos & Stampa, 2016).

A maior ênfase aconteceu na educação patriota e a valorização dos símbolos nacionais. Estes temas foram profundamente incluídos dentro do currículo escolar brasileiro no período da ditadura militar como forma de estimular o público estudantil ao patriotismo e civismo. O hino nacional, a bandeira do Brasil e outras formas de enaltecer o país e o regime militar eram habituais dentro da rotina escolar por todo território brasileiro. Sendo assim:

Durante o regime militar no Brasil, a educação patriótica e a valorização dos símbolos nacionais foram enfatizadas nas escolas como parte de uma estratégia para promover a ideologia nacionalista e fortalecer o sentimento de unidade em torno do governo militar. Essa ênfase na educação patriótica tinha como objetivo principal inculcar nos estudantes um forte senso de amor à pátria e lealdade ao regime militar (Ferreira & Bittar, 2006, p. 18).

Alguns dos principais aspectos da educação patriótica levava em consideração a prática cotidiana de execução do hino nacional e o hasteamento da bandeira, sendo essas práticas habituais e tornadas como algo naturalizado dentro da rotina escolar de professores, gestores e alunos que faziam parte do cotidiano das unidades de ensino. Os discentes eram ensinados a respeitar e valorizar os símbolos nacionais, como demonstração do orgulho e da identidade nacional sobre o território do qual fazia parte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na tabela abaixo (1), apresentou-se o material selecionado referente ao tema em questão.

Quadro 1: O currículo escolar na ditadura militar brasileira

Autor(es) e ano	Título	Objetivo
Carlos; Cavalcante & Neta (2018).	A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985).	Fazer uma retrospectiva histórica acerca das mudanças ocorridas na educação brasileira nesse contexto, observando a legislação pertinente e suas reformulações, que alteraram a educação superior e deram um caráter profissionalizante à educação básica, especificamente ao ensino de 2º grau, hoje denominado Ensino Médio.

Autor(es) e ano	Título	Objetivo
Medeiros (2019).	Ditadura militar brasileira: a educação como instrumento de poder.	Investigar a respeito do uso da educação como um instrumento político de controle e legitimação de poder durante a ditadura militar brasileira a partir de 1964.
Araújo (2019).	Cultura escolar, rituais cívicos e ensino de História nas escolas de alfenas durante o regime militar.	Analisar as atividades cívicas e os rituais que integraram a cultura escolar de três escolas de Alfenas, no sul de Minas Gerais, durante o regime militar.
Borges (2023).	Ditadura civil-militar básica (1964-1974): políticas e currículo para a educação formal.	Refletir acerca das políticas para a educação básica implementadas pela ditadura civil-militar durante a primeira década (1964-1974), em contraposição aos projetos em discussão no período imediatamente anterior.
Maia; Oliveira & Sacardo (2020).	A gênese das Teorias Críticas do Currículo no contexto educacional brasileiro.	Demarcar a emergência das Teorias Críticas do Currículo em solo brasileiro.
Costa; Souza & Silva (2021).	A disciplina educação moral cívica na ditadura militar no Brasil: uma análise de capas de manuais didáticos.	Analisar três capas de livros didáticos da disciplina Educado Moral e Cívica (EMC) instituída na ditadura militar no Brasil e que fez parte do currículo escolar de 1969 a 1993. Investiga-se como as imagens contidas nessas capas produzem significanos acerca dos ideários ensejados pela ditadura.
Souza; Silva & Costa (2023).	A educação moral e cívica no currículo escolar brasileiro do século xx.	Analisar a trajetória do ensino da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no Brasil, no decurso do século XX, considerando os contextos históricos e as disputas políticas pelo controle do currículo.
Santos & Silva (2023).	Intervenção militar já”: abordagens da ditadura militar nos livros didáticos.	Discutir sobre a intervenção militar já”: abordagens da ditadura militar nos livros didáticos.
Brito; Silva & Pinheiro (2023).	A Proposta de educação de Jair Bolsonaro e suas comparações com a ditadura militar brasileira.	Compreender as condições estruturais que condicionaram a qualidade da educação no Governo Militar (1964-1985) e a proposta de educação do Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Para Araújo (2019), havia os cursos que enaltecisse o patriotismo, o civismo e o culto a hierarquia, onde se tinha como meios para isto as disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, sendo elas incluídas dentro do currículo escolar como forma de destacar os valores patrióticos e a fidelidade ao governo.

No tocante a história do Brasil, esta passou a ser ensinada nas escolas de forma que se moldassem aspectos que destacassem os momentos de glórias

e conquistas do Brasil, como a independência e a formação da nação. Eventos controversos, ou que desafiassem a lógica de ensino posta dentro da disciplina de História do Brasil pelo governo militar, eram frequentemente suprimidos ou retratados com certa repressão por parte do regime (Araújo, 2019).

Havia também o culto à personalidade, aonde em algumas escolas, sobretudo aquelas que estavam mais próximas dos centros urbanos, enaltecia o governo, líderes militares, figuras políticas que permanentemente eram homenageados e colocados para a sociedade enquanto heróis nacionais por meio do processo educacional (Carlos, Cavalcante & Neta, 2018).

Essas estratégias de educação patriótica e valorização dos símbolos nacionais tinham como objetivo criar uma identidade nacional específica e fortalecer o sentimento de pertencimento ao país, ao mesmo tempo em que reforçavam a imagem positiva do regime militar. Essas práticas eram parte de uma estratégia maior do governo militar para promover um nacionalismo autoritário que servia aos interesses e à perpetuação do próprio regime. Após o fim da Ditadura Militar, a ênfase na educação patriótica diminuiu significativamente, e a educação brasileira passou a buscar um equilíbrio entre o patriotismo saudável e o estímulo ao pensamento crítico e à pluralidade de idéias (Carlos, Cavalcante & Neta, 2018).

As estratégias de educação patriótica tiveram profundo impacto no interior das escolas, uma vez que estabeleceu uma cultura que enalteceu o regime militar de forma que cristalizou o pensamento do alunado e, também, de muitos docentes e gestores escolares, aonde perceberam que essa era a melhor forma de promover a educação.

Não se pode negar que se tiveram pontos positivos dentro do processo de escolarização a partir dessa proposta curricular advinda do contexto do governo militar. Porém, não se pode adotá-las como cristalizadas e, até mesmo, dogmatizá-las ao ponto de não haver soluções para o currículo e para o processo de ensino-aprendizagem que se remeta apenas a base curricular desenvolvida e aplicada nas escolas nesse período discutido, o que só contribui para um saudosismo anacrônico (Martins, 2014).

A educação moral e Cívica foi uma disciplina obrigatória instituída no Brasil no período da ditadura militar, a qual era parte constituinte do currículo escolar de todas as escolas do país desde o ensino fundamental até o ensino médio, sendo ela um dos principais meios de propagação do regime militar para que se doutrinasse ideologicamente o alunado incluso nessas unidades escolares (Maia & Oliveira, 2020).

A disciplina questão foi introduzida em 1969, mediante o decreto-lei número 869/1969, com a finalidade declarada de desenvolver o civismo, o patriotismo e os valores morais nas novas gerações. Todavia, na prática a disciplina se dispôs enquanto instrumento de controle e doutrinação ideológica, procurando inserir no alunado uma percepção de mundo que estivesse atrelada aos interesses e valores do regime militar (Maia & Oliveira, 2020).

Por sua vez, a disciplina era ministrada por docentes escolhidos e monitorados pelo governo. O conteúdo programático era rigidamente controlado e supervisionado cotidianamente para que estivesse sempre alinhado com os objetivos do regime militar.

Além de ensinar sobre a história e a formação do Brasil, esta disciplina também teve como aspectos temáticos pontos que glorificavam a figura do presidente e dos militares no poder, fazendo o devido destaque ao papel do regime na formulação da nação, destacando valores conservadores hierárquicos e autoritários (Souza; Silva & Costa, 2023).

Os estudantes eram submetidos a avaliações nessa disciplina, como também seu rendimento poderia ter impactos diretos em suas notas e progressões acadêmicas. Aqueles que expressavam resistências ou críticas em relação à ideologia do regime poderiam passar por represálias e discriminação ao longo do curso da disciplina (Souza; Silva & Costa, 2023).

Com o fim do regime militar e a reabertura democrática do país, a Educação Moral e Cívica foi extinta em 1993, juntamente com outra disciplina semelhante chamada Organização Social e Política Brasileira (Brito, 2023).

A retirada dessa disciplina do currículo escolar brasileiro expressou um desejo de ruptura com autoritarismo e o controle ideológico imposto pelo regime militar na área da educação escolar, procurando fazer a promoção de uma formação mais pluralista, democrática e crítica dos estudantes brasileiros (Borges, 2023).

A Organização Social e Política Brasileira foi outra disciplina que fez parte do currículo escolar brasileiro no período da ditadura militar. Ela também seguiu a mesma orientação ideológica promovida pela Educação Moral e Cívica, tendo como propósito fazer a disseminação de valores, crenças e concepções ideológicas que estivessem em comum acordo com os interesses e visão de mundo do regime militar (Costa; Souza & Silva, 2021).

A disciplina em questão foi criada em 1970, por meio do Decreto Lei Nº 869/1970, integrando currículo escolar de todas as unidades de ensino do Brasil,

desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. O conteúdo apresentado para promoção da aprendizagem nessa disciplina era rigidamente controlado e direcionado pelo governo militar para que assim se fizesse todo o reforço necessário em prol do nacionalismo autoritário e no enaltecimento da pátria dentro das escolas brasileiras em todas as instâncias, como, por exemplo, escolas federais, estaduais e municipais (Medeiros, 2019).

A disciplina tratava de temas concernentes a história do Brasil, aos aspectos políticos da sociedade e organização do Estado, aonde sempre se dava ênfase à versão oficial e positiva do governo sobre tais assuntos. Além do mais, assim como na Educação Moral e Cívica, a OSPB também fazia a glorificação das ações do regime militar, buscando promover a ideia de que o governo estava conduzindo o Brasil ao progresso e à ordem (Duarte, 2014).

A disciplina em questão estava sujeita a exames e avaliações, bem como os alunos se não fizesse a adesão à mesma, ou se demonstrassem certa discordância em relação aos valores propagados pelo regime, poderiam ter que lidar com repressões e consequências negativas em sua vida escolar (Medeiros, 2019).

Novamente, com o fim do regime militar e o processo de redemocratização, a disciplina em questão foi extinguida em 1993. A decisão foi tomada como parte de uma retomada de posicionamentos que vieram para romper com controle ideológico e a doutrinação imposta pelo governo militar na educação brasileira, buscando assegurar uma formação mais plural, crítica e democrática ao aluno (Santos & Silva, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a ditadura militar usou o currículo escolar como uma ferramenta de controle ideológico, procurando modelar a juventude conforme os valores do regime. Matérias como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foram inseridas para introduzir ideais nacionalistas e anticomunistas na formação escolar e cidadã do alunado da época. Existia uma grande censura sobre conteúdos que poderiam estimular o pensamento crítico ou contestar o regime.

Para a comunidade científica, a análise do currículo escolar ao longo da Ditadura Militar Brasileira oportuniza várias direções de pesquisa e aplicação empírica, como, por exemplo, comparar o impacto da educação sob regimes autoritários em distintos países e épocas, o que pode ofertar uma compreensão

mais ampla das implicações do controle ideológico sobre o desenvolvimento educacional e social.

A pesquisa sobre o currículo escolar na Ditadura Militar Brasileira demonstrou como a educação pode ser utilizada como um instrumento de controle ideológico em regimes autoritários, ao mesmo tempo em que sinaliza para as consequências duradouras desse controle sobre a sociedade. Para a comunidade científica, permanecer explorando essas questões mediante estudos empíricos e comparativos pode não só aprofundar a compreensão histórica, mas também informar práticas e políticas educacionais futuras que proporcionem a liberdade acadêmica e o desenvolvimento integral das pessoas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. E.L. (2019). Cultura escolar, rituais cívicos e ensino de História nas escolas de alfenas durante o regime militar. *Plures Humanidades*, 1(1).

BORGES, G. D. S. (2023). Ditadura civil-militar básica (1964-1974): políticas e currículo para a educação formal. *Devir Educação*, 7(1).

BRITO, E. N. S., DA SILVA, M. V. P., & Pinheiro, D. C. (2023). A Proposta de educação de Jair Bolsonaro e suas comparações com a ditadura militar brasileira. *Devir Educação*, 7(1).

COSTA, F. G. V., SOUZA, F. D. C. S., & SILVA, F. V. D. (2021). A disciplina educacao moral cívica na ditaduramilitar no brasil: uma análise de capas de manuais didáticos. *Historia de la educación-anuario*, 22(2), 41-50.

CARLOS, N. L., CAVALCANTE, I., & NETA, O. (2018). A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). *Revista Trabalho Necessário*, 16(30), 83-108.

DUARTE, A. R. F. (2014). Gênero e comportamento a serviço da Ditadura Militar: uma leitura dos escritos da Escola Superior de Guerra. *Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 18(1), 75-92.

FERREIRA JR, A., & BITTAR, M. (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, 27, 1159-1179.

MAIA, J. C. A., OLIVEIRA, E. G. S., & SACARDO, M. S. (2020). A gênese das Teorias Críticas do Currículo no contexto educacional brasileiro. *Cadernos de Educação*, (64).

MEDEIROS, G. S. L. de (2019). Ditadura militar brasileira: a educação como instrumento de poder/Brazilian Military dictatorship: The Education as an instrument of Power. *ID on line. Revista de psicologia*, 13(48), 208-229.

RAMOS, M. S., & STAMPA, I. (2016). Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. *Espaço do currículo*, 9(2), 249-270.

SANTOS, B. B. D., & SILVA, M. D. O. S. (2023). "INTERVENÇÃO MILITAR JÁ": ABORDAGENS DA DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS. *Revista Trilhas da História*, 13(25), 396-416.

SOUZA, F. D. C. S., DA SILVA, F. V., & COSTA, F. G. V. C. (2023). A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO DO SÉCULO XX. *Revista Exitus*, 13, e023061-e023061.

.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.018

A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO NORTE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Hananiel de Souza Amorim¹

RESUMO

Este trabalho analisa a implantação dos grupos escolares no Rio Grande do Norte durante o período de 1908-1930. De forma mais específica, investiga a relação entre Higiene e os grupos escolares. Os objetivos dessa investigação pretendem desvendar quais os fatores que constituíam esse novo modelo de escola primária e em que consistiam; também qual a necessidade da edificação de um prédio escolar próprio e quais as orientações higienistas feitas quanto à construção do prédio e do ambiente escolar como um todo. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica que nos possibilitou o mapeamento de diferentes fontes de pesquisa tendo em vista a análise de diferentes aspectos relativos a implantação, bem como, o cotidiano dos grupos escolares, nos quais foram evidenciadas ações de caráter higienistas. Por meio deste trabalho, pretendemos evidenciar que os grupos foram uma forma de consagrar a escola primária nas primeiras décadas do século XX a partir da introdução de recursos didáticos inovadores, de mobília adequada, de uma metodologia de ensino moderna e entre outros materiais e ações que eram considerados importantes para o bom e efetivo desempenho do ensino primário público daquele período no Brasil.

Palavras-chave: Higiene. Grupos Escolares. Rio Grande do Norte.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do rio Grande do Norte.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a implantação dos grupos escolares no Rio Grande do Norte durante o período de 1907-1930. De forma mais específica, investiga a relação entre Higiene e os grupos escolares. Os grupos escolares integraram o projeto educacional da República no Brasil. Buscamos identificar como se deu a implantação desses grupos escolares que foram criados para serem instituições de referência, que deveriam colocar em prática a edificação de um prédio escolar próprio, o uso de novos materiais didáticos, de uma nova metodologia de ensino, mobiliário escolar adequado, entre outros aspectos que marcavam os grupos. Sob essa ótica surgem alguns questionamentos sobre a implantação dos grupos escolares que são: Quais os fatores que constituíam esse novo modelo de escola primária e em que consistiam? Qual a necessidade da edificação de um prédio escolar próprio? E por último quais as orientações higienistas feitas quanto à construção do prédio escolar e do ambiente escolar como um todo?

Para responder aos questionamentos feitos anteriormente, este trabalho recorre em termos metodológicos a pesquisa bibliográfica sobre História da educação e, especialmente, aos grupos escolares. Também faz uma análise a partir de perspectiva teórico-metodológica da História.

A formação dos professores nesse momento, passagem do século XIX para o XX, era uma das preocupações tendo em vista que esses profissionais em sua maioria eram pessoas leigas que possuíam poucos professores habilitados para o exercício do magistério. Portanto, era necessária a criação de Escolas Normais com o objetivo de formar professores que pudessem atender às exigências da escola primária, segundo Azevedo (2009).

No caso do Rio Grande do Norte, em Mensagem à Assembleia Legislativa, o Presidente Antônio José de Melo relatava que era quase inexistente a presença de professores capazes, sendo preciso buscar em outros estados onde eram numerosos os moços diplomados, com habilidades suficientes para o exercício do magistério, enquanto, restabeleciam a Escola Normal para a formação de professores primários (RN. Mensagem, 1907).

Os grupos escolares correspondiam a uma modalidade escolar que possuía métodos inovadores, avançados, modernos para o ensino primário que se contrapunham aos métodos ultrapassados utilizados pelas escolas de primeiras letras do período imperial.

A edificação própria era uma maneira de materializar a escola na cidade, pois antes da construção de um espaço físico para a escola a mesma funcionava na casa do mestre-escola e mudava-se ou morria junto com o professor que carregava a escola consigo. A partir da construção do espaço físico o professor passou a ser um integrante da escola que poderia deixar a instituição escolar quando quisesse ou fosse preciso, mas o prédio continuava no mesmo local, conforme Azevedo e Stamatto (2012, p. 52).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início do século XX no Brasil foi marcado por profundas mudanças no âmbito político, econômico, social e cultural decorrentes à implantação da República. Esse momento encontrava-se impulsionado por uma expansão econômica maior, fazia-se necessário civilizar a sociedade elevando o país a um projeto moderno inspirado nos países europeus e nos Estados Unidos que possibilitaria ao Brasil se afastar dos resquícios do período Imperial e Colonial (HERSCHAMANN e PEREIRA, 1994).

Em 1910, o Diretor da Instrução no Rio Grande do Norte, Francisco Pinto de Abreu, declarava que a instrução primária prosseguia em marcha lenta, mas segura (RN. Relatório, 01/10/1910).

Se a apresentação majestosa da arquitetura dos grupos escolares norte-rio-grandenses não era algo frequente, a atenção à Higiene no prédio era condição para seu funcionamento. Ao menos era isso que se exigia logo no decreto de criação dos grupos em 1910. Os decretos, mais precisamente o conteúdo dos artigos 3º e 7º declarava: “Art.3º-Incubem o governo de município todas as despesas referentes à conservação e asseio do prédio, bem como aquisição e renovação de utensílios; Art. 7º- Será suprimido o grupo, quando não preencher as condições de conforto e higiene por incúria da municipalidade”.

Os grupos escolares no interior do Estado do Rio Grande do Norte possuíam uma estrutura física mais simples com poucos detalhes arquitetônicos, porém, seguiam a risca os preceitos higiênicos e pedagógicos em suas construções e no desempenho de suas atividades cotidianas. Também Heloísa Rocha (2003) discorre sobre as práticas higienistas que faziam parte do modelo de educação sanitária na ampla campanha de regeneração física, intelectual e moral lançada pelo Instituto de Higiene de São Paulo destacando as propos-

tas para escola primária como um instrumento de disciplinamento das crianças orientado a partir dos preceitos higiênicos.

Na legislação também foram observados itens voltados para a higiene, como podemos observar no Código de Ensino de 1913, do Rio Grande do Norte:

Art.º42- Os edifícios das escolas serão situados em terreno elevado e seco, isolados de outros prédios, afastados dos centros de grande atividade industrial, de pântanos e de lugares suspeitos.

Art.º43- Os prédios elegantes, modestos, em arejados e iluminados pelo sol, terão salas de aulas para quarenta alunos, no máximo, sob forma retangular, medindo pelo menos, seis metros de largura por sete de comprimento, com um pé direito de quatro metros, ou seja, cinco metros cúbicos de ar para cada aluno. (Apud AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 64).

Em 1916, o Código de Ensino do Rio Grande do Norte, em seu artigo 13, regulamentava minuciosamente a construção dos prédios escolares, que “além dos preceitos comuns de higiene e de conforto”, precisavam também observar as seguintes regras:

I. Todas as salas de aula terão a forma retangular e capacidade para quarenta alunos, no máximo, medindo, pelos menos, sete metros de comprimento por seis de largura, com um pé direito de quatro metros.

II. Haverá no edifício as aberturas necessárias para que as classes de alunos recebam a luz e o ar de maneira mais higiênica.

III. Os edifícios serão pintados a cores neutras, de preferência o azul ou verde-claro.

IV. Cada sala de aula terá como dependência um vestiário guardado e cabides, para os alunos.

V. Haverá em cada edifício compartimentos para a diretoria e o arquivo, e uma área descoberta e murada para o recreio, com divisão para cada sexo.

VI. Na falta de esgoto público, as latrinas constarão de uma fossa asséptica ou reservatório ou fossas ordinárias, com paredes impenetráveis aos líquidos, de modo a se poder fazer frequentemente a desinfecção e o esvaziamento das fossas. (Apud AZEVEDO e STAMATTO, 2012, p. 65).

Podemos demonstrar que os itens da legislação que regulavam as construções dos grupos escolares eram seguidos pelos engenheiros e arquitetos que construíam as plantas. As obras eram fiscalizadas pelo Diretor Geral da Instrução

Pública que, em visita ao prédio terminado para a inauguração de um grupo, em seu relatório, fazia anotações se a obra estava de acordo com os preceitos da higiene e da pedagogia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho contribuirá para aumentar as discussões na área de História da educação. Realizamos uma pesquisa documental e cada momento nos deparamos com o descobrimento de novas fontes que nos proporcionam refletir mais acerca do tema. Logo, abaixo fazemos algumas considerações sobre o assunto, a partir da realização das nossas investigações e estudos.

Os grupos escolares foram instituições que ocuparam um espaço próprio no seio da sociedade e objetivam instruir um grande número de alunos possibilitando que a cada dia um grande número de estudantes mantivessem contado com uma nova metodologia fundamentada na pedagogia moderna com a utilização do método intuitivo, do ensino mútuo, de matérias didáticos, mobiliários, conteúdos, professores diplomados orientados a partir dos preceitos higiênico-pedagógicos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Higienismo em Sergipe nas primeiras décadas da República. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju. **Anais - V Congresso Brasileiro de História da Educação**, v. 1. p. 1-14.

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

AZEVEDO, Crislane B. Arquitetura e Grupos Escolares em Sergipe: uma relação entre espaço e educação na escola primária. **Outros Tempos**, v. 7, p. 119-142, 2010.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PINHEIRO, Antonio C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: USF, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

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

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. Instituições, modernidade, infância pobre e eugenia no Maranhão (Brasil) nas primeiras décadas do século 20. In: PAIVA, Marlúcia; VIVEIROS, Kilza; MEDEIROS NETA, Olívia. **Infância, escolarização e higiene no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2011.

MENSAGENS

RN. **Mensagens** apresentadas à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte pelo Presidente do Estado. Natal: [Anos: 1907-1930].

RELATÓRIOS

RN. Relatório apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor Geral da Instrução Pública. Natal, 15/10/1909, 18 fls. (manuscrito). [Documento presente no DVD: Fontes para o estudo da história primária no Brasil (1889-1930), organizado por Rosa Fátima de Souza].

RN. Relatório apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor Geral da Instrução pública. Natal, 01/10/1909, 20 fls. (manuscrito). [Documento presente no DVD: Fontes para o estudo da história primária no Brasil (1889-1930), organizado por Rosa Fátima de Souza].

LIMA, Nestor. **Relatório** do Dr. Nestor Lima ao governo do Estado como diretor do Departamento de Educação, 1924.

LEIS E DECRETOS

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 180**, de 15 de novembro de 1908. Cria na cidade de Mossoró um Grupo Escolar denominado "Trinta de Setembro". In: **Actos**

Legislativos de Decretos do governo (1908). Natal: Typographia D' A República, 1909. P 51-52.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 189**, de 16 de fevereiro de 1909. Cria na cidade do Caicó um Grupo Escolar denominado "Senador Guerra". In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1909). Natal: Typographia d' A República, 1910, p. 43-44.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 193**, de 13 de março de 1909. Cria na cidade de Acari um Grupo Escolar denominado "Thomaz de Araújo". In: **Actos Legislativos e Decretos do governo** (1909). Natal: Typographia d' A República, 1910, p64-65.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 194**, de 15 de março de 1909. Cria na Vila de Caraúbas um Grupo Escolar denominado "Antônio Carlos". In: **Actos legislativos e Decretos do governo** (1909). Natal: Typographia d' A República, 1910. P. 64-65.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 196**, de 21 de abril de 1909. Cria o Grupo Escolar "Almino Afonso", na cidade de Martins. In: **Actos Legislativos e Decretos do governo** (1909). Natal: Typographia d' A República, 1910, p.70-71.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 202**, de 2 de julho de 1909. Cria o Grupo Escolar "Coronel Mariz", na vila de Serra Negra. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1909). Natal: Typographia, 1910, p 79-80.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 204**, de 12 de agosto de 1909. Cria o Grupo Escolar "Barão de Mipibu", na cidade de São José de Mipibú. In: **Actos e legislativos e Decretos do Governo** (1909). Natal: Typographia d' A República, 1910, p. 83-84.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto 261**, de 28 de dezembro de 1911. Cria p Código de Ensino. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1911). Natal: Typographia d' A República, 1912, p. 90-116.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 220**, de 7 de maio de 1910. Cria o Grupo Escolar "Moreira Brandão", em Goianinha. In: **Actos legislativos e Decretos do Governo** (1910). Natal: Typographia d' A República, 1911, p. 71-72.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 224**, de 8 de julho de 1910. Cria um Grupo Escolar denominado “Fabrício Maranhão” na vila de Pedro velho. In: **Actos legislativos e decretos do Governo** (1910). Natal: Typographia d’ A República, 1911. P. 76-77.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 225**, de 8 de julho de 1910. Cria um Grupo Escolar denominado “Antônio de Azevedo”, na cidade de Jardim do Seridó. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1910). Natal: Typographia d’ A República, 1911, p. 78-79.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 243**, de 4 de março de 1911. É criado na Vila de Ares um Grupo Escolar denominado “Jacumaúma”. In: **Actos Legislativos e Decretos do governo** (1911), Natal: Typographia d’ A República, 1912, p.59.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 254**, de 11 de agosto de 1911. Cria na cidade do Assú um Grupo Escolar denominado “Tenente Coronel José Correia”. In: **Actos Legislativos e decretos do Governo** (1911), Natal: Typographia d’ A República, 1912, p.83.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei de nº 255**, de 19 de outubro de 1911. Cria na cidade de Macaíba um Grupo Escolar denominado “Auta de Souza”. In: **Actos Legislativos e decretos do governo** (1911), Natal: Typographia d’ República, 1912, p.84.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 256**, de 25 de novembro de 1911. In: **Actos Legislativos e Decretos de** (1911). In: Natal: Typographia d’ A República, 1912, p.85.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 257**, de 25 de novembro de (1911). In: **Actos e Legislativos do Governo de** (1911), Natal: Typographia d’ A República, 1912, p. 86.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Regimento do grupo Escolar “Augusto Severo”**. Natal: Typographia d’ A República, 1909, p. 83-99.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno do Grupo Escolar “Trinta de Setembro”**, 1909. Mossoró: Typ. do Commercio, 1909)

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.019

A FORMAÇÃO DA ELITE MILITAR BRASILEIRA: EDUCAÇÃO MILITAR, ESCOLA DE ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO E O MINISTÉRIO DA GUERRA DE GÓES MONTEIRO (1934-1935)

Marcus Fernandes Marcusso¹

RESUMO

A Escola de Estado-Maior (EEM) foi criada em 1905, e tinha como principal objetivo fornecer aos oficiais do Exército Brasileiro uma instrução militar superior que os habilitasse para exercer funções no Estado-Maior do Exército. O presente artigo tem como principal objetivo compreender as mudanças ocorridas na educação militar brasileira, de forma geral, e na Escola de Estado-Maior do Exército, de forma específica, durante a breve, mas intensa, gestão do general Góes Monteiro no Ministro da Guerra entre 1934 e 1935. O estudo sobre a Escola de Estado-Maior do Exército proporciona uma compreensão aprofundada sobre a formação do oficial-aluno do Exército Brasileiro, e as relações estabelecidas entre militares e civis nas primeiras décadas do século XX.

Palavras-chave: História da educação militar, Instituições militares de ensino, Escola de Estado-Maior do Exército

¹ Doutor em Educação. Professor efetivo do IFSULDEMINAS-Campus Poços de Caldas. marcus.marcusso@ifsuldeminas.edu.br

INTRODUÇÃO

A Escola de Estado-Maior era submetida à inspeção técnica do chefe do Estado-Maior do Exército, que foi criado pela lei nº 403, de 24 de outubro de 1896 e tinha como função primordial o preparo do Exército para a defesa da Pátria. Para isso era especialmente encarregado do estudo e aplicação das questões “relativas à organização, direção e execução das operações militares, ficando os comandos das forças e as direções dos diversos serviços militares sob sua ação, no que concerne à instrução e disciplina da tropa.”(ESTEVES, 1996: 16).

A Escola de Estado-Maior era subordinada diretamente ao Ministro da Guerra e funcionou, em seus primeiros anos, no prédio do Estado-Maior do Exército, no Rio de Janeiro. Os primeiros anos de funcionamento da EEM foram marcados pela estrutura física simples, pela frequência de poucos alunos e pela influência do pensamento militar alemão. Tal cenário foi consideravelmente alterado a partir de 1919, quando o governo brasileiro contratou uma Missão Militar Francesa (MMF) para realizar uma grande reforma no Exército Brasileiro. A EEM foi uma das primeiras instituições militares a ser reorganizada pelos oficiais franceses. O período de influência francesa, de 1919 a 1940, foi marcado pela construção de um prédio escolar próprio, pelo aumento de cursos, pela criação de diretorias, pela redação de manuais próprios e pela capacitação de oficiais brasileiros para atuar como instrutores e professores na própria EEM. A não renovação do contrato com a MMF em 1940² marcou o fim da presença dos oficiais franceses na estrutura do Exército e da EEM.

METODOLOGIA

A realização da pesquisa adotou alguns pressupostos teórico-metodológicos da epistemologia marxista como pontos de orientação no desenvolvimento das análises acerca da Escola de Estado-Maior. A orientação mais geral refere-se ao ponto de partida para a elaboração da tese. Ao tecer comentário sobre seus estudos de economia política Marx afirma que a análise deve “começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva.” (MARX, 1974, p.122). A partir dos elementos do real, de uma base empírica, do estudo sistemático das

² Este ano também marcou a mudança da escola para sua atual sede, na Praia Vermelha.

relações estabelecidas por eles em uma crescente complexificação até atingir uma “rica totalidade de determinações e relações diversas.” (MARX, 1974, p.122). Dessa forma a investigação precisa, segundo Marx, “se apropriar do material em pormenor, de analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e de seguir a pista do seu vínculo interno. Somente depois de ter completado este trabalho pode o movimento real ser exposto em conformidade.” (MARX, 1983. p.102).

Desse modo, pode-se considerar o particular como expressão do desenvolvimento geral e nesse sentido partir dele para uma compreensão mais ampla do objeto de pesquisa. Na tentativa de aproximar tais orientações cita-se o artigo de Ester Buffa e Paolo Nosella que trata da utilização dos pressupostos metodológicos de Marx para o estudo de instituições escolares. Para os autores, “o fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados a posteriori, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa relação”.(BUFFA; NOSELLA, 2005, p.362). Não se pode incorrer no erro comum de estudar a instituição escolar, seja ela civil ou militar, de modo dissociado da sociedade na mesma proporção que é incorreto tomar a tal instituição como produto direto e passivo da sociedade em que está inserida. Nesse sentido, Bittar e Ferreira Jr atestam que

Quaisquer transformações no interior de uma instituição escolar, por exemplo, não podem ser tomadas exclusivamente por causas geradas no âmbito das relações sociais de produção, pois as próprias instituições superestruturais, movidas por um conjunto complexo e contraditório de causas (políticas, ideológicas, religiosas, culturais, pedagógicas etc.), acabam por estabelecer entre si múltiplas interações que têm consequências nem sempre condicionadas economicamente. (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p.504).

Assim, a análise de uma instituição de ensino deve levar em conta a lógica de seu desenvolvimento interno,

buscando perceber o paradigma educacional por meio do qual a sua história foi se constituindo, isto é, procurando estabelecer os nexos por meio dos quais se viabilizaram as concretas relações entre a própria instituição e a sociedade que lhe conferia sustentação. (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p.504)

Segundo Buffa e Nosella o elemento fundamental para a epistemologia marxista e seu método dialético, quando se tratam dos estudos sobre instituições escolares, “é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o

geral, isto é, com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios. Dessa relação emerge a história e a filosofia da instituição em seu sentido pleno.”(BUFFA; NOSELLA, 2009, p.51).

É precisamente nesse sentido que será desenvolvida a pesquisa sobre a Escola de Estado-Maior, levando em conta toda a especificidade do objeto em relação ao seu **grau escolar**: superior; **estatuto jurídico**: pública e **natureza institucional**: formação técnica superior e de comando para oficiais do exército. Tal caracterização seguiu as orientações propostas por Buffa e Nosella para a classificação dos tipos de instituição escolar. (BUFFA; NOSELLA, 2009, p.14).

O estudo de instituições militares tem se desenvolvido a partir de propostas metodológicas específicas ao longo das últimas décadas. Não cabe aqui realizar a revisão de literatura dessas produções, entretanto teceremos algumas considerações acerca das principais perspectivas, descrevendo quais elementos foram utilizados para a escrita da presente pesquisa. De modo geral, temos duas propostas: a perspectiva institucional ou organizacional e a perspectiva instrumental.

A chamada “perspectiva institucional” foi elaborada por Edmundo Campos Coelho (2000), e propõe levar em conta as especificidades internas da instituição para a análise do Exército, no nosso caso da EEM. Vale ressaltar que tal enfoque não despreza, totalmente, as transformações externas que afetam a instituição militar, ao contrário, estabelece diálogo com estas. É nesse sentido que Coelho (2000) sugere que as atitudes políticas dos militares deveriam ser interpretadas a partir das conexões entre as características próprias da instituição e as expectativas da sociedade em relação às Forças Armadas.

Domingos Neto (1980), assevera que essa perspectiva leva em conta diversos aspectos na análise de uma instituição militar, como “sua forma de organização, suas regras de funcionamento interno, a articulação de seu comando, sua capacidade operacional, a formação profissional de seus membros.” (DOMINGOS NETO, 1980, p.43). Em muitos casos tais elementos são determinantes das atitudes políticas dos militares. Assim, o sentido da intervenção política dos militares “está necessariamente vinculado à realidade se suas corporações”. (DOMINGOS NETO, 1980, p.43).

Essa abordagem é elaborada em oposição à chamada abordagem instrumental do Exército, caracterizando-o como instrumento de determinados grupos políticos, sendo assim, apenas refratária das clivagens e disputas internas de segmentos sociais. Essa interpretação vigorou, por exemplo, nos estudos ini-

ciais sobre o movimento tenentista, que explicavam a ação dos jovens oficiais como representação de aspirações das crescentes classes médias urbanas, ou até mesmo em estudos sobre a ação dos militares na Revolução de 30. Essa perspectiva se mostra muito reducionista para se compreender uma instituição complexa e com tantas especificidades internas, como o Exército e suas instituições de ensino.

No entanto, como toda proposta metodológica, a perspectiva institucional também pode gerar análises simplificadoras que, por exemplo, levem a compreensão de que as instituições militares são autônomas em relação à sociedade civil, e, em última instância, poderiam ser compreendidas levando em conta apenas suas estruturas e dinâmicas internas. A esse respeito, Quartim de Moraes considera a perspectiva organizacional “metodologicamente impecável”, mas “epistemologicamente mutiladora, porque, ao fazer da organização ‘unidade de análise’, transforma-a num sujeito trans-histórico em vez de concebê-la como produto de sua própria história.” (MORAES, 2005, p.200). Isso fica claro, por exemplo, na análise sobre a participação da Escola Militar da Praia Vermelha nos levantes relativos à Revolta da Vacina em 1904, onde a adesão em massa dos alunos foi fortemente estimulada por grupos políticos.

Com vistas a atenuar possíveis deturpações e simplificações consequentes da escolha unilateral de uma perspectiva, adotaremos a proposta metodológica que parta dos pressupostos da abordagem institucional, mas que incorpore elementos considerados válidos da abordagem instrumental. Fucille (2006) denomina de “perspectiva combinada” ao propor a justaposição das perspectivas, tendo em vista a incorporação analítica de elementos importantes como as “considerações advindas da cultura política, da análise do Estado, do comportamento dos atores, dos processos, das disputas de hegemonia, das análises organizacional e institucional.” (FUCILLE, 2006, p.36). Lima Filho (2011), ao propor a mesma integração, denomina de “perspectiva dual”, observando a “inserção da Escola no aparelho de Estado e dos mecanismos de sua socialização.” (LIMA FILHO, 2011, p.19).

O estudo do processo político nacional comporta elementos vinculados às duas concepções, de acordo com Antônio Carlos Peixoto (1980, uma vez que as Forças Armadas “não são um agente político ‘como os outros’ – partidos, grupos de interesse e de pressão, correntes de opinião –, dadas as características de seu funcionamento interno e de sua finalidade.”. No entanto, por fazer

parte, como instituição, do aparelho do Estado, “não se acham desvinculadas da sociedade global”. (PEIXOTO, 1980, p.31).

Dessa forma, a análise da EEM e de seus regulamentos foram realizadas a partir das estruturas e dinâmicas internas do Exército, mas sempre levando em conta a inserção da instituição no aparelho do Estado. As alterações regulamentares ao longo da década de 1930, por exemplo, estavam mais ligadas a fatores políticos externos, como a Revolução de 30 e o governo provisório de Getúlio Vargas, do que a necessidades institucionais de mudança, como ocorrido na década anterior.

Em síntese, Lima Filho afirma que as instituições militares devem ser entendidas

como um aparelho de repressão do Estado munido de certo grau de autonomia, capaz de assegurar suas posições devido à formação ideológica e profissional de seus membros, definidos por procedimentos burocráticos, hierárquicos e simbólicos, que nor-teiam suas orientações políticas. (LIMA FILHO, 2011, p.19).

No caso da EEM ainda deve-se levar em conta que a formação oferecida aos oficiais visava à habilitação para funções importantes no Estado-Maior, sendo que a instituição seria tida como um “viveiro de oficiais” onde o Governo Central iria recrutar o Alto Comando do Exército. É exatamente em relação a essa função primordial da EEM, presente em todos os regulamentos entre as décadas de 1920 e 1930, que se pretende utilizar o conceito de elite militar para definir seus egressos.

A definição do conceito de “elite militar” que pretendemos utilizar será caracterizada, antes de tudo, com base nas considerações elaboradas por Wright Mills (1962). Segundo Mills, a definição de elite é, fundamentalmente, posicional, já que os membros de determinada elite seriam definidos de acordo com as posições ocupadas nas instituições mais importantes da estrutura social do país, a saber: as instituições econômicas, políticas e militares. Em outras palavras:

A elite do poder é composta de homens cuja posição lhes permite transcender o ambiente comum dos homens comuns, e tomar decisões de grandes conseqüências. [...] Governam as grandes companhias. Governam a máquina do Estado e reivindicam suas prerrogativas. Dirigem a organização militar. Ocupam postos de comando estratégico da estrutura social. (WRIGHT MILLS, 1962, p. 14).

A análise de Mills tem como foco analítico a elite do poder norte-americana, em suas mais diversas formas: as celebridades, os ricos, os políticos e os militares. De acordo com o autor:

A ideia da elite do poder se baseia e nos permite perceber o sentido das (1) tendências institucionais decisivas que caracterizam a economia incorporada particularmente e, mais ainda, as várias coincidências e interesses objetivos entre as instituições econômicas, militares e políticas; (2) as semelhanças sociais e afinidades psicológicas dos homens que ocupam os postos de comando dessas estruturas, em particular o intercâmbio das altas posições de cada uma delas, e a maior troca entre essas ordens, no que se relaciona com a carreira dos homens de poder; (3) as ramificações, em quase totalidade, do tipo de decisões tomadas no alto, e a subida ao poder de um grupo de homens que, pelo treinamento e vocação, são organizadores profissionais de força considerável e que não sofrem as limitações da formação democrática dos partidos. (WRIGHT MILLS, 1962, p. 352-353)

Por se tratar de um estudo de sociologia, a obra expõe proposições teórico-metodológicas, gerando categorias de análise importantes, e por isso será usada para a escrita da tese.

Nos estudos sobre o Exército a utilização mais comum do conceito de elite militar remete diretamente à posição ocupada na hierarquia militar, ou seja, de oficiais superiores (Major, Tenente-Coronel e Coronel, em ordem crescente) e, principalmente, de oficiais gerais (General de brigada, General de divisão, General do Exército e Marechal, em ordem crescente). Tomar-se-á essa definição como base, considerando que a forma de ascensão na hierarquia militar que na experiência brasileira, desde a segunda metade do século XIX, funde “princípios meritocráticos (títulos escolares, tempo de serviço, bravura) e extra-meritocráticos (relações personalísticas, notoriedade política).” (SEIDL, 2008, p.199).

No entanto, vale ressaltar que a progressiva profissionalização do Exército ao longo dos anos, especialmente a partir da década de 1920, reforçou os princípios meritocráticos em detrimento dos personalistas. Tal afirmação pode ser constatada pela exigência do curso da EEM como requisito para a promoção a General de Brigada a partir de 1929. Morris Janowitz (1967), ao estudar os processos de profissionalização no âmbito militar, destaca duas características: a burocratização e a especialização. A primeira classifica os militares como servidores do Estado e girava em torno de questões como os soldos baixos, as

promoções defasadas, os quartéis precários e os armamentos obsoletos. A segunda se relaciona diretamente com o sistema educacional nas instituições militares de ensino, ou seja, com a necessidade de modernização dos estabelecimentos existentes e a criação de novos centros educacionais especializados.

No caso brasileiro, essas mudanças foram concretizadas principalmente com a ajuda de missões militares estrangeiras como a Francesa e a Norte-americana. Segundo Fernando Rodrigues a “profissionalização do Exército, principalmente dos oficiais, é bem mais complexa e foi feita através de um processo lento e gradativo de reformas no sistema de ensino e de mudanças na estrutura da organização da Instituição.” (RODRIGUES, 2008, p.45).

Por fim, em relação ao conceito de elite militar, Janowitz aventa a possibilidade de que uma pequena proporção de homens dentro de uma “profissão militar, como em qualquer outra, pode ser vista como uma “elite”, ou seja, como aqueles que detêm a maior soma do poder real e potencial, se o poder for definido como um controle sobre o comportamento de outras pessoas.” (JANOWITZ, 1967, p.14). Além da questão já apontada da hierarquia interna da instituição ampliar-se-á o conceito de elite militar para caracterizar os oficiais que usam suas qualificações técnicas para elaborar uma doutrina militar capaz de dar unidade e homogeneidade para as ações do Exército, tanto no âmbito institucional quanto no contexto de suas relações com determinados grupos sociais.

A documentação primária foi a principal fonte para a elaboração da pesquisa. Foram consultadas fontes manuscritas, impressas, virtuais e orais. De origem oficial, de arquivo pessoal, de relatos memorialísticos, entrevistas e memórias. A utilização das fontes secundárias e a construção das análises foram realizadas a partir do cruzamento das informações constantes nas fontes primárias. Algumas orientações metodológicas são fundamentais quando se aborda uma grande quantidade de documentos. As memórias, as entrevistas e os relatos memorialísticos de ex-alunos da EEM, foram analisados com base nas considerações tecidas por Pollak (1989) e Alberti (2004). Pollak afirma que o trabalho relacionado ao enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode, sem dúvida, ser interpretado e combinado com inúmeras referências associadas – guiando-se pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, ou seja, “esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro” (POLLAK, 1989, p.8).

Nesse sentido Verena Alberti (2004) assevera que no processo de construção da narrativa, principalmente da autobiográfica, o escritor se move constantemente entre o que “é” e o que “poderia ser”. Essa narrativa de perspectiva retrospectiva, cujo assunto tratado é a vida individual, envolve subjetivamente omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e um desequilíbrio entre a importância dos fatos. Cabe, assim, ao pesquisador/entrevistador indagar-se sobre a plausibilidade das informações cedidas na entrevista através da comparação com outras fontes, bem como uma análise da posição social, política e ideológica do entrevistado, seja na época dos fatos narrados, seja na época da narração.

Com critérios semelhantes foram analisados os documentos oficiais: regulamentos de ensino da Escola de Estado-Maior, relatórios dos Ministros da Guerra e relatórios de trabalhos do Estado-Maior. Na análise desse tipo de documento é fundamental levar-se em conta, além de seu conteúdo, as circunstâncias históricas em que foram elaborados, os responsáveis por sua feitura, e, por fim, a relação destes com a realidade concreta. Por exemplo, o fato de constar no regulamento que a EEM deveria realizar exercícios práticos de tática não garantiu a efetiva realização destes, especialmente nos primeiros anos de funcionamento quando as aulas eram essencialmente teóricas. Em diversos momentos percebe-se que as determinações dos estatutos encontraram grandes dificuldades de concretização, como atestam algumas memórias de ex-alunos, e até os relatórios dos ministros da guerra ou dos chefes do Estado-Maior. No caso dos relatórios (MG e Chefe do EME), outro aspecto fundamental que deve ser levado em conta é a posição ocupada pelo produtor do documento na estrutura hierárquica do Exército, além de sua posição social e política.

A criação dos regulamentos das instituições militares de ensino não era motivada apenas por necessidades técnicas ou profissionais. Grunennvaldt (2008) aponta que as sucessivas alterações e substituições dos regulamentos indicavam importantes disputas políticas no interior do Alto Comando do Exército, que, invariavelmente, se relacionavam com o alto escalão da política civil. Assim, a legislação extrapolava o limite da instituição militar de ensino, representando os interesses dos sucessivos governos, e, em última instância, do próprio Estado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A eclosão da Revolução de 30 potencializou a vontade de autonomia³ do alto oficialato brasileiro após uma década de orientação e supervisão da Missão Militar Francesa. Esse desejo serviu de guia para grande parte das transformações na Escola de Estado-Maior, e nas demais escolas do Exército ao longo da década de 1930. O governo provisório de Getúlio Vargas também foi marcado por uma crescente pressão para o fim do contrato com a MMF. O chefe da missão à época, General Huntziger relatava⁴ ao seu Ministro da Guerra uma conversa com o chefe do EME, Tasso Fragoso, na qual era informado sobre o fato de que “uma corrente nacionalista pressiona o governo para acabar com os estrangeiros no país.” (BELLINTANI, 2009: 465).

A despeito das pressões, o contrato com a MMF foi renovado março de 1932, mas com duas alterações importantes: diminuição de sua duração, de quatro para dois anos, e a diminuição do efetivo quase pela metade: de 36 oficiais e 6 suboficiais para 18 oficiais e 2 suboficiais. (MALAN, 1988: 159). A redução de impactou a atuação dos oficiais franceses nas instituições militares de ensino, que passariam a ter papéis secundários e pontuais.

O contrato de 1934, também abordava um tema sensível e caro aos franceses: a exclusividade na compra de material bélico. A preferência aos materiais franceses seria mantida desde que estes apresentassem “igualdade do valor técnico” e “preço e prazo de entrega” idênticos aos propostos por outras potências. (BELLINTANI, 2009: 465). Tais critérios, inexistentes em contratos anteriores, abalavam a hegemonia da indústria bélica francesa no Exército brasileiro, um dos pilares de atuação do General Gamelin, primeiro chefe da MMF, desde 1920.

O Ministro da Guerra, Góes Monteiro, em seu relatório de 1934, analisava a renovação do contrato como ainda necessária, embora o tom fosse de despedida ao agradecer a MMF pelos seus “mais assinalados serviços” e por “todo o ensino em nossas escolas” (MONTEIRO, 1935: 52). A menção reduzida de refe-

³ A vontade de autonomia e protagonismo no direcionamento da educação militar pode ser constatada desde os relatórios do General Bento Ribeiro, chefe do EME, que protagonizou momentos de tensão e conflito com a chegada da MMF em 1919 como descrito em (MARCUSO: 2018, p.29-55).

⁴ Correspondência do gen. Huntziger, chefe da Missão Militar Francesa, para o ministro da Guerra da França (28.05.1931).

rências aos oficiais franceses nos Regulamentos de ensino da EEM de 1934-35⁵ e 1938 reforçava o tom.

Ao longo dos 79 artigos que compõe as determinações do Regulamento de 1934-35 não há nenhuma menção às atribuições de oficiais franceses ou da própria MMF, ficando relegados a um artigo das “disposições transitórias” que inseria a MMF como orientadores do ensino na instituição em uma grande gama de ações e atribuições que conflitavam diretamente com toda a diretriz construída ao longo do regulamento: ausência de oficiais franceses, e centralização das decisões no cargo de comandante da EEM, inclusive nas avaliações dos oficiais-alunos. Restou ao chefe da MMF, um papel de destaque no Curso de Informações de 1935⁶, que consistiu em doze conferências proferidas pelo General Noel (chefe da Missão).

As determinações do Regulamento de 1938⁷ eram mais taxativas a respeito da MMF, uma vez que a única menção era uma alusão a uma possível colaboração no ensino ministrado na EEM “segundo condições que serão particularizadas e definidas em Instruções expedidas pelo chefe do Estado-Maior do Exército.” (BRASIL, 1938).

A gestão de Góes Monteiro a frente do Ministério da Guerra foi rápida (18 de janeiro de 1934 a 7 de maio de 1935) e em seu discurso de posse anunciava a completa reforma das leis básicas do Exército, com o principal objetivo de “transformar a estrutura e a mentalidade do nosso soldado, colocando-o em seu verdadeiro lugar. (...) É preciso tirar o Exército da Política e impedir que ela se intrometa no Exército. E isso será feito, não com o rebaixamento, mas com a exaltação do militar. (LOPES; TORRES, 1947: 204).

O discurso descreve como se concretizaria o afastamento da política do interior do Exército especialmente nas instâncias inferiores: reformas disciplinares e das normas das escolas militares. Celso Castro (1994) aponta as transformações no campo simbólico: “Inventou-se um conjunto de símbolos que expressavam o pertencimento dos cadetes a uma *tradição* vinculada aos valores nacionais mais

5 O Regulamento de 1934 foi alterado substancialmente pelo Decreto nº 95, de 21 de Março de 1935, 1935 e por isso será referenciado dessa maneira.

6 Curso de atualização das questões militares e de assuntos ligados a defesa nacional, com no máximo um ano de duração, destinado à oficiais de alta patente, especialmente coronéis. As conferências do curso versavam sobre temas variados, como “preparação para guerra”, tipos de manobras, os “elementos da decisão do chefe”, e “combinação das armas” (abordada em seis conferências).

7 Aprovado pelo decreto nº 3.012, de 24 de agosto de 1938.

profundos.” (CASTRO, 1994: 235). A criação do corpo de cadetes, dos uniformes minuciosamente planejados, especialmente o espadim e a denominação de patronos para as turmas podem ser citados como exemplos desses símbolos.

A intervenção na alta cúpula, militar e política, aparece em outro trecho que já indicava os próximos passos de Góes e de seu grupo: “A voz severa e honesta do Exército clama, reunida à voz altiva e aflita da nacionalidade, por um novo estado de coisas que verifique e alerte a alma coletiva do povo brasileiro.” (LOPES; TORRES, 1947: 203).

Para além das questões internas, Góes acreditava que o Exército estava intimamente ligado aos grandes problemas nacionais, mas também era elemento essencial para suas soluções. As condições das Forças Armadas, principalmente do Exército, refletiam diretamente a saúde política do país. Esse pensamento sintetiza a frase famosa de Góes em seu livro sobre a revolução de 30: “...sendo o exército um instrumento essencialmente político, a consciência coletiva deve-se criar no sentido de se fazer a política do exército, e não a política no exército” (MONTEIRO, s/d: 163)⁸.

Assim, parte do pensamento de Góes preconizava um Exército que não se envolvesse em assuntos e disputas políticas, regionais ou nacionais, bem como não reproduzisse internamente as dinâmicas típicas desta. A descrição se aproxima da concepção do “grande mudo”, base do pensamento militar francês da época, ao defender o afastamento das forças armadas do universo político. Para que o Exército não fosse contaminado pelo conflito político, a intervenção concebida por Góes propunha, em última instância, a repressão dos conflitos na sociedade. (PINTO, 2009: 100).

Caberia então à nação se preparar para realizar a política do Exército, entendida como a “preparação para a guerra”, o que envolveria todas as atividades da vida nacional, “no campo material, no que se refere à economia, à produção e aos recursos de toda natureza”, e no campo moral, no tocante “à educação do povo e à formação de uma mentalidade que sobreponha a todos os interesses da pátria, suprimindo quanto possível, o individualismo ou qualquer outra espécie de particularismo”. (MONTEIRO, s/d: 163).

8 Não há certeza sobre a data de publicação da obra de edição única. Certamente é posterior a janeiro de 1934, pois tem no apêndice o discurso de posse de Monteiro como Ministro da Guerra em 22 de janeiro de 1934.

Aqui temos uma descrição de mobilização nacional de grande amplitude. Somada a essa percepção, Pinto (2009: 99) aponta que a “Doutrina Góes” concebia o Estado como um organismo de desenvolvimento e expansão do Exército, pois esse processo é força motriz do desenvolvimento nacional. Assim, a preponderância e prevalência do Exército sobre o Estado autoriza intervenções na política e o controle da vida social. (PINTO, 2009, 100).

De acordo com Ronaldo Morais (2009), esse movimento pode ser caracterizado como uma “transição normalizadora” do Exército da década de 1920, marcados pelas ações políticas de oficiais de baixa patente, cujo símbolo máximo foi o tenentismo, para a década de 1930, onde as ações políticas continuariam a ocorrer, mas somente nas altas estruturas do poder militar.

Esse tipo de intervenção é a gênese da intervenção política institucional do Exército, cujo ápice se concretizou com o golpe civil-militar de 29 de março de 1964, pois no contexto da guerra fria, “o grupo militar conservador começaria a se preocupar com as perspectivas de uma intervenção mais orgânica dos militares na política, em termos antes institucionais que individuais, na tradição incentivada nos anos 30 e 40 por Góes Monteiro” (MARTINS FILHO, 2003: 106).

O impulso renovador promovido pela breve gestão de Góes Monteiro teve como foco a reorganização do Ministério da Guerra e do Exército, buscando, em suas próprias palavras, modificar “profundamente a estrutura orgânica das forças de terra” (MONTEIRO, 1935: 51). Em seu relatório para o ano de 1934 são elencadas todas as medidas elaboradas pelo Estado-Maior do Exército, a seu pedido. Em primeiro lugar estão as chamadas leis básicas de reorganização: “a) Organização Geral do Ministério da Guerra; b) Organização dos Quadros e Efetivos do Exército; c) Movimento dos oficiais em tempos de paz; d) Lei de Promoções.” (Monteiro, 1935: 51).

Após essas reformas, vários regulamentos foram elaborados, abarcando diversos setores e instituições militares, com o seguinte balanço: sete regulamentos publicados, seis prontos para a publicação e nove em elaboração. Entre eles destacamos o Regulamento da Escola Militar, dos Colégios Militares, das Escolas de Armas, da Escola de Veterinária do Exército e da Escola de Estado-Maior. As reformas regulamentares tiveram grande preocupação com a educação militar e as instituições militares de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência de aumentar o controle sobre os rumos do ensino militar brasileiro pode ser constatada no esforço dos sucessivos Ministros da Guerra que atuaram desde o governo provisório para reformar o corpo normativo das instituições de ensino militar do Exército, desde os Colégios até a Escola de Estado-Maior. Esse movimento de aumento de controle via normativa se alinhava a outra tendência observada nos estudos dos regulamentos de ensino da Escola de Estado-maior⁹ onde se instituíram ferramentas para intensificar da concentração de poder nas mãos dos altos chefes militares. Reforçavam-se as estruturas disciplinares no interior do Exército, dos colégios militares a Escola de Estado-Maior, com ênfase nos corpos de tropa, ao mesmo tempo em que se intensificava a relação política com o grupo varguista.

A Gestão de Góes Monteiro, embora breve, simbolizou e lançou as bases desse processo de reorganização de forças internas no Exército Brasileiro, marcado pela crescente diminuição da presença e capacidade de ação dos oficiais da missão militar francesa, vide as sucessivas reduções dos contratos e as reformas nas instituições de ensino, que por um lado mantinham elementos da doutrina militar francesa, mas por outro deixava a cargo de oficiais brasileiros a condução dessas instituições.

A distinção fornecida pelo diploma de Estado-Maior aumentava a percepção de que os egressos da EEM faziam parte da nova elite militar, estimulando uma transformação no comportamento do oficial. De chefe militar, restrito aos limites institucionais do exército, para agente político, dotado de “prerrogativas morais” que o colocavam também como elite, em face dos políticos civis. Esse tipo de pensamento idealizado, que colocava o militar como “puro”, “probo”, “honesto” em detrimento de uma classe política “corrupta”. “desonesta” e “interesseira”, marcou algumas ações militares de sublevação, como os levantes tenentistas de 5 de julho (1922 e 1924)¹⁰, embora com diretriz ideológicas distintas, quase opostas¹¹.

9 Desenvolvido em trabalho anterior. (MARCUSO, 2017)

10 Interpretação sociológica da formação do *ethos* militar brasileiro presente em (SANTOS, 2004: 45-67).

11 Para detalhes conferir (MORAES, 1994: 117-144.)

No entanto, na conjuntura do pós-30, a idealização deu lugar ao caráter prático: oficiais superiores ocupariam lugares na alta cúpula da política para serem agentes diretos da transformação. Esse movimento se concretiza na construção da Doutrina Góes Monteiro, concebida nos primeiros anos após a Revolução de 30. A nova elite militar foi criteriosamente selecionada e formada para atuar politicamente não apenas de forma instrumental ou secundária (“política no Exército”), mas a partir de determinações construídas internamente, instituindo a “política do Exército”. A nova elite militar lançava as bases para uma nova forma de atuação política do Exército.

O modelo de organização burocrática e de desenvolvimento econômico implementado por Vargas, especialmente durante a ditadura do Estado Novo, foi amplamente apoiado, e, em parte elaborado, pelas Forças Armadas. José Murilo de Carvalho (2005) se refere a esse período como a “lua-de-mel” entre Vargas e os militares, uma vez que a instauração da ditadura varguista coroou o ideal preconizado por Góes Monteiro de consolidar sua hegemonia política dentro do Exército, e em grande medida eliminar a própria política partidária na sociedade ao fechar os mecanismos de participação. Assim, os militares se alçaram a atores políticos de primeira ordem, garantindo, politicamente, as bases sociais das elites tradicionais e promovendo, economicamente, os interesses da emergente burguesia nacional.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Além das versões: possibilidades da narrativa em entrevista de história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

BELLINTANI, Adriana Iop. **O Exército Brasileiro e a Missão Militar Francesa: ins-trução, doutrina, organização, modernidade e profissionalismo (1920-1940)**. 698f. Tese de Doutorado em História Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009.

BRASIL, Decreto nº 95, de 21 de Março de 1935-Altera o regulamento da Escola de Estado-Maior. **Câmara dos Deputados**. Brasília, DF. Disponível em: <http://>

www2.ca-mara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-95-21-marco-1935-522264-publicacao-original-1-pe.html Acesso: 5 jan. 2020.

_____, Decreto nº 3.012, de 24 de agosto de 1938 - Aprova o Regulamento da Escola de Estado-Maior. **Câmara dos Deputados**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.ca-mara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3012-24-agosto-1938-345153-publica-caooriginal-1-pe.html> Acesso: 15 jul. 2020. (1938)

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

CARVALHO, José Murilo de Carvalho. Vargas e os Militares: aprendiz de feiticeiro. pp. 102-126. In:_____. **Forças Armadas e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

CASTRO, Celso. "Inventando tradições no Exército brasileiro: José Pessoa e a reforma da Escola Militar". **Revista de Estudos Históricos**, vol. 7, nº. 14, jul-dez/1994, p. 231-240.

COELHO, Edmundo. **Em busca de identidade: o Exército e a política na sociedade brasileira**. 2ªed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

DOMINGOS NETO, Manuel. Gamelin, o modernizador do Exército. **Revista Tensões Mundiais**. Fortaleza, v. 3, n. 4, jan/jun. 2007. pp. 219-256.

ESTEVES, Diniz. **Documentos Históricos do Estado-Maior do Exército**. Brasília: EME, 1996.

FUCCILLE, Luis Alexandre. **Democracia e questão militar : a criação do Ministério da Defesa no Brasil**. 291f. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

GRUNENVALDT, José Tarcisio. **A educação militar nos marcos da primeira re-pública: estudos dos regulamentos do ensino militar (1890-1929)**. 285f. Tese (Doutorado em História da Educação) PUC. São Paulo. 2005.

JANOWITZ, Morris. **O soldado profissional: um estudo social e político**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1967.

LIMA FILHO, Sebastião. **O Que a Escola Superior de Guerra (ESG) Ensinava.** 288f. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LOPES, Theodorico & TORRES, Gentil. **Ministros da Guerra do Brasil (1808-1946).** Rio de Janeiro: Ministério da Guerra, 1947.

MALAN, Alfredo Souto. **Missão militar francesa de instrução junto ao exército bra-sileiro.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1988.

MARCUSSO, Marcus Fernandes. **Educação militar brasileira: os regulamentos de ensino da Escola de Estado-maior do Exército (1905-1937).** 354 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

_____. O início da atuação da Missão Militar Francesa no Exército Brasileiro: atritos, acomodações e avanços (1918-1928), ARIAS NETO, José Miguel;

RODRIGUES, Fernando da Silva (org.) In: **História militar: entre o debate local e o nacional.** Jundiá: PACO EDITORIAL, 2018, p. 29-55.

MARTINS FILHO, João Roberto. Forças Armadas e política (1945-1964): a ante-sala do golpe. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil Republicano: O tempo da experiência democrática.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 3, p. 97-126.

MARX, Karl. (1859) Introdução à Crítica da economia política. In: Marx, Karl. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de 'O Capital'. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich, **Obras escolhidas em três tomos.** T. II. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Editora Avante!; Moscovo: Progresso, 1983. pp. 94-103.

MCCANN, Frank D. **Soldados da Pátria: História do Exército Brasileiro (1889-1937).** trad. Laura Teixeira Motta. Companhia das Letras: São Paulo, 2009.

MONTEIRO, Pedro Aurélio de Góes. **Relatório do Ministro da Guerra de 1934.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1935.

MORAES, João Quartim de., **A esquerda militar no Brasil: da Coluna a Comuna.** v.2. São Paulo: Editora Siciliano, 1994.

_____, João Quartim de. **A esquerda militar no Brasil**. v.1. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MORAIS, Ronaldo Queiroz de. **Do Exército Moderno à República Militar: Caserna, Política e Tensão (1913-1977)**. 2009. 667f. Tese (Doutorado em História Social) – USP. São Paulo, 2009.

PEIXOTO, Antônio Carlos. Exército e política no Brasil: uma crítica dos modelos de interpretação. In: ROUQUIÊ, Alain. (coord.) **Os partidos militares no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980. pp. 27-42.

PINTO, Sergio Murillo Lima da Silva. Góis Monteiro e a política do exército. Rio de Janeiro: **Militares e Política**, nº 5 (jul-dez), 2009, pp. 82-101.

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

RODRIGUES, Fernando da Silva. **Uma carreira: as formas de acesso à escola de formação de oficiais do Exército brasileiro no período de 1905 a 1946**. 2008. 268 f. Tese (Doutorado em História Política). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SEIDL Ernesto. Elites militares, trajetórias e redefinições político-institucionais (1850-1930). **Revista de sociologia e política**. v. 16, nº 30, pp. 199-220 jun. 2008.
WRIGHT MILLS, Charles. **A elite do poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.020

OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS¹

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas²

RESUMO

A pedagogia enquanto prática nasce juntamente com o fenômeno educativo e se estruturou enquanto teoria a partir do século XIX, chega aos nossos dias como correlata da própria educação. No Brasil, a construção da educação escolar, como a conhecemos hoje, se inicia com a chegada de ordens religiosas, sobretudo a jesuítica, com o objetivo de colaborar no projeto colonizatório, desde então, podemos dizer que a pedagogia se faz presente na educação brasileira. Portanto, pretendemos refletir, de forma breve, sobre a história da pedagogia no Brasil relacionando com o contexto socioeconômico de cada época e sua íntima relação com os dados mais gerais sobre a da educação brasileira. Para efeito deste estudo, nos baseamos na periodização da história da educação brasileira proposta por Saviani (2008) cujos períodos são: primeiro, marcado pelo monopólio da pedagogia tradicional de 1549 até 1759; segundo, de 1759 a 1932, marcado pela coexistência das vertentes leiga e religiosa da pedagogia tradicional; terceiro, sob o predomínio da pedagogia nova de 1932 a 1969; quarto, de 1969 a 2001, no qual há a prevalência da concepção pedagógica produtivista. Todos esses períodos se desdobram em fases, as quais serão devidamente explicitadas em seus respectivos períodos. No tocante à metodologia realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática utilizando autores de referência. Podemos sinalizar que a história da pedagogia no Brasil segue o traço histórico da educação brasileira, se configurando a partir de reformas. Ademais, a

1 Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada *A reconfiguração da função social do pedagogo no contexto da Educação para Todos: um estudo na perspectiva onto-histórica*, defendida em 2015, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, maria.freitas@ifce.edu.br.

situação do curso de pedagogia no Brasil nesse século o situa novamente no campo da sua histórica dualidade.

Palavras-chave: Pedagogia, Educação brasileira, Curso de pedagogia.

INTRODUÇÃO

A pedagogia enquanto práxis humana surge de forma concomitante com o fenômeno educativo. Assim como a história da educação se confunde com a história do próprio homem (Saviani, 2008a), pode-se dizer o mesmo da pedagogia. Decorre daí a relevância na proposição deste estudo que busca refletir sobre a história da pedagogia no Brasil relacionando-a com o contexto socioeconômico de cada época e dialogando com os dados mais gerais sobre a educação brasileira, realizada a partir de um estudo bibliográfico, enfatizando na bibliografia estudada elementos da construção da pedagogia no Brasil.

Para efeito de exposição, adotamos a classificação histórico-educacional das ideias pedagógicas no Brasil proposta por Saviani (2008b), primeiro por esse autor considerar os fatos da própria educação como marcos temporais, portanto, não são delimitados unicamente pelos marcos da História do Brasil, embora estes sejam considerados; segundo porque há outras interpretações igualmente admissíveis, mas que não seria possível de serem contextualizadas em sua totalidade. Agindo assim, tentamos proporcionar mais clareza e dirimir prováveis ambiguidades.

Em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Dermeval Saviani, analisa a educação brasileira em quatro períodos, a saber: 1º) sob o monopólio da pedagogia tradicional de 1549 até 1759; 2º) de 1759 a 1932, marcado pela coexistência entre as vertentes leiga e religiosa da pedagogia tradicional; 3º) vivencia o predomínio da pedagogia nova de 1932 a 1969; e, 4º) de 1969 a 2001, no qual há a prevalência da concepção pedagógica produtivista. Todos esses períodos se desdobram em fases, as quais serão devidamente explicitadas em seus respectivos períodos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do processo de colonização é que o Brasil entra para a história da civilização ocidental e cristã. Esse processo, conforme Bosi (1992), se estabelece a partir de dois momentos: o povoamento e a exploração do solo. Iniciou-se mais efetivamente em 1549, com a vinda do primeiro governador, Tomé de Sousa, que trouxe consigo os primeiros jesuítas. Lembra-nos, esse estudioso, que a ação colonizadora ao mesmo tempo em que reinstaura, dia-

letiza o culto, o cultivo e a cultura, ou seja, quem domina a colônia determina o culto e a cultura.

De acordo com Saviani (2008b), a colonização do Brasil se deu por meio de três formas: primeiro, pela via da colonização que envolve a exploração e a ocupação da terra, como vimos anteriormente; segundo, pela via da educação para viabilizar a aculturação dos nativos; e terceiro, pela via da catequese, responsável por converter os gentios à fé cristã.

O ano de 1549 também é tomado pela historiografia educacional brasileira como o marco da educação formal no país, a partir desse momento podemos falar em ideias pedagógicas. Conforme Saviani (2008b), a inserção da pedagogia tradicional em sua vertente religiosa católica, representada pela Companhia de Jesus³, se inicia nesse ano e se estende até 1759, quando ocorre a expulsão dessa ordem, configurando o primeiro período da história das ideias pedagógicas no Brasil.

Segundo esse autor, dadas as suas características, o primeiro período possui duas fases: a primeira fase corresponde à educação colonial chamada de “pedagogia brasílica” ou “período heroico” (1549-1599), demonstrando a essência de uma pedagogia calcada na realidade local; a segunda se inicia em 1599 com a institucionalização da pedagogia jesuítica pautada no *Ratio Studiorum*⁴, quando este é implantado nos colégios brasileiros, e se encerra em 1759 com a expulsão dos jesuítas.

A marca da primeira fase da educação jesuítica é a elaboração do plano de instrução pelo Manuel da Nóbrega, o qual Saviani (2008b, p. 43) classifica sua filosofia como “tradicional religiosa na versão católica da Contra-Reforma [Sic]”. Conforme esse autor, o plano tinha como estratégia de ensino a ação pelas crianças, usadas para atrair os adultos à doutrina cristã. A educação preconizada por Nóbrega compreendia o ensino de português para os indígenas, além de estudos da doutrina cristã e primeiras letras; e culminava com uma educação profissional e agrícola para as crianças desvalidas, e gramática latina para

3 Outras ordens religiosas tiveram participação no processo educativo na colonização, porém, não chegaram a constituir um sistema educacional, enquanto os jesuítas, dispondo de apoio do Rei de Portugal e das autoridades coloniais construíram um sistema educacional próprio. Cf. Saviani (2008b) e Gondra e Schueler (2008).

4 *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu*, se constituiu no Plano Geral de estudos implantado em todos os colégios da Companhia de Jesus. Alguns autores preferem usar o artigo a (*a Ratio studiorum*), ao invés de sua forma masculina (*o Ratio studiorum*), aqui utilizada por nós à esteira de Saviani (2008b) e Ponce (2010).

aqueles que se destinavam a continuar os estudos na Europa, precisamente na Universidade de Coimbra (Saviani, 2008b).

Mais tarde, José Anchieta, seguindo coerentemente as ideias de sua ordem, através do conhecimento da língua indígena, utilizou-se dela em seu trabalho pedagógico. Organizou a gramática da língua falada pelos indígenas e agiu penetrando no imaginário dos nativos, valendo-se de alegorias e colocando as crenças dos povos indígenas como malélicas e malignas. De acordo com Bosi (1992, p. 61), o trabalho empreendido por Anchieta de aculturar, é também uma forma de traduzir, “transpor para a fala do índio a mensagem católica demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro [...]”, daí decorre a genialidade do Padre e o “êxito” de sua “missão”.

Já na segunda fase do primeiro período (1599-1759), a pedagogia da ordem inaciana se centrou no *Ratio Studiorum*, o qual para Saviani (2008b), as ideias pedagógicas presentes nesse plano são as que na modernidade convencionou-se chamar de pedagogia tradicional, caracterizada por uma visão essencialista do homem e, por seu turno, na vertente religiosa da essência humana, fruto de uma criação divina.

Além disso, no final do século XVII se estabeleceram os aldeamentos organizados e instruídos pelos jesuítas subordinados à Espanha, conhecidos como os “Sete Povos das Missões”⁵, tinham organização social e modelo educativo próprios: eram comunidades cristãs de produção agrária coletiva, que segundo Saviani (2014), combinava o comunismo primitivo com o regime feudal e o mercantilismo capitalista em desenvolvimento; no campo da educação, a ação jesuítica foi tão forte que o modelo educativo impregnava toda a vida social presente nas “atividades produtivas, nas horas de lazer, nos ofícios do culto, nas artes, no comércio, na administração da justiça e no exercício da política. A própria escola regia-se pela vida prática [...]” (Saviani, 2014, p. 5-6).

A expulsão dos jesuítas marca o início do segundo período da história educacional brasileira que se estende até 1932. Saviani (2008b), destaca que a partir

5 As reduções guaranis se iniciaram em 1610 tendo como maior período de desenvolvimento o ano de 1750, quando é celebrado o Tratado de Madri e se extinguem após a expulsão dos jesuítas pelo rei espanhol, medida a qual gerou fortes conflitos. Essas reduções resultaram nos aldeamentos dos sete povos, os quais são: São Francisco de Borja, São Nicolau, São Luiz Gonzaga, São Miguel, São Lourenço Mártir, São João Baptista e Santo Ângelo Custódio. Correspondem hoje as cidades gaúchas: São Borja, São Nicolau, São Luiz Gonzaga, São Miguel das Missões, São Lourenço das Missões, São João Batista e Santo Ângelo. (Saviani, 2014, p. 2).

desse momento vigoraram as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Esse período se constitui em duas fases: de 1759 a 1827 e de 1827 a 1932.

A primeira fase desse período é marcada pela pedagogia pombalina ou pelas ideias pedagógicas do chamado despotismo esclarecido, tendo como precursor o Marquês de Pombal.

À frente do governo, Pombal articulou as reformas educacionais iniciadas mediante o Alvará de 1759, que instituiu a reforma dos estudos menores, em 1772 foi efetivada a reforma dos estudos maiores, que além de ater-se ao nível superior, reforma a Universidade de Coimbra, teve como sequência a Lei de 6 de novembro do mesmo ano tratando das escolas de primeiras letras, instituindo as aulas régias.

Nesse contexto as ideias iluministas chegavam a Portugal por mãos dos chamados estrangeirados que incluía o próprio Pombal, os quais mantinham vínculos com outros países da Europa, pretendiam assim, pôr Portugal ao nível do “Século das Luzes” (XVIII) e por isso defendiam ideias de base empirista e utilitarista, voltaram-se principalmente para a educação. Assim, o ideário pedagógico posto em marcha não aspirava à instrução das massas e sim a formação de uma burguesia nascente. Logo, a implantação da “Aula do Comércio dirigia-se diretamente a burguesia mercantil” enquanto a criação do “Colégio dos Nobres dirigia-se especialmente à nobreza togada, visando a propiciar-lhe uma formação que lhe permitisse integrar-se no novo tipo de sociedade, de base mercantilista” (Saviani, 2008b, p. 103).

No Brasil, as Reformas Pombalinas iniciaram após a promulgação do Alvará de 1759, tendo a implantação das aulas régias, encontrado resistência e falta de recursos, o que se refletiu em lentidão e condições precárias de funcionamento, reduzidos salários e frequentes atrasos nos pagamentos dos professores. Essas aulas “[...] eram sinônimo de escolas que por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, na casa dos próprios professores” e mais: “[...] eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si” (Saviani, 2008b, p. 108).

Vale lembrar que em 1808, em decorrência do embargo continental, a Família Real viu-se obrigada a migrar da Corte para o Brasil, esse evento trouxe algumas mudanças para a Colônia, com destaque para a criação das primeiras academias, da biblioteca nacional, da imprensa, e a realização de expedições artísticas, demonstrando a preocupação da Cora em tornar o lugar aprazível

a seus modos. Segundo Nelson Piletti e Claudino Piletti (1994), devido a esse evento e a proclamação da “Independência” em 1822 o objetivo da educação passou a ser a formação da elite local.

Na segunda fase desse período (1827-1932), ocorre a circulação da pedagogia tradicional leiga com ênfase no ecletismo, nas ideias liberais e positivistas que começavam a circular no país. Silvestre Pinheiro Ferreira é considerado o principal representante da corrente do ecletismo esclarecido que conforme Saviani (2008b), guiava-se pela estratégia da conciliação, pois mantinha preferência pela monarquia constitucional e se definia por um liberalismo moderado e rejeitava a via revolucionária. Assim, se pretendia adotar o liberalismo, porém, conciliando-o com a tradição. Dessa forma, o liberalismo se fez presente desde a origem do estado brasileiro e permaneceu até o Golpe da maioria de D. Pedro II, período compreendido pelo segundo reinado, o qual desfrutou de relativa estabilidade política, vistas ao período regencial que experimentou vários levantes populares.

A propósito da Proclamação da “Independência” em 1822, a Assembleia Constituinte foi convocada em 3 de junho do ano seguinte, a fim de organizar um sistema de escolas públicas. Emergiu daí a discussão em torno de uma legislação própria para a instrução pública, levando a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte Legislativa a lançar o concurso de criação de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira o qual fora deixado de lado para tratar do projeto de criação de universidades. Bem, ambos os projetos não foram promulgados, limitando-se o Imperador D. Pedro I a outorgar a Constituição de 1824 estabelecendo no inciso 32, do artigo 179, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (Saviani, 2008b, p. 123).

Após a reabertura do Parlamento em 1826, foi apresentado o projeto de lei de iniciativa de Januário da Cunha Barbosa, no qual se pretendeu regular o ensino em quatro graus: primeiro as “pedagogias”, compreendendo os conhecimentos elementares; segundo, os “liceus” voltados para a formação profissional; terceiro, os “ginásios”, introdutório ao estudo aprofundado das ciências; e em quarto, as “academias”, estudo das ciências. Todavia, esse ambicioso projeto se quer foi discutido, prevalecendo ainda o sistema de aulas avulsas, resquícios das

reformas pombalinas e presenciando a oficialização em 1827 do método mútuo⁶ ou lancasteriano como instrumento de ensino.

Vale lembrar que essa é a primeira vez que a palavra pedagogia é enunciada em documentos, entretanto, foi rechaçada pelo deputado Ferreira França, dizendo ele, citado por Saviani (2014, p. 22), “que se tratava de uma palavra de origem grega que significa “guia de meninos”, incompreensível para a maioria das gentes”, defendeu a sua substituição, prevalecendo a indicação de escolas de primeiras letras, fato confirmado pela lei de 15 de outubro de 1827. Para esse autor, essa ocorrência marca a primeira vicissitude da pedagogia no Brasil.

Nesse período são criadas as primeiras Escolas Normais dedicadas à formação de mestres, a exemplo da escola de Niterói criada em 1835⁷. Porém, estas escolas sofreram ao longo do tempo transformações, ora sendo desativadas, ora reformuladas e por vezes reativadas. Pois, “[...] a via normalista de formação docente, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações” (Saviani, 2014, p. 23). Couto Ferraz considerava as escolas normais onerosas e por isso desativou a Escola Normal de Niterói em 1849. Feito isto, implantou o sistema de professores adjuntos, os quais aprendiam o ofício na prática assessorando o mestre titular. Saviani (2014), destaca que nesse cenário se lança a segunda vicissitude da pedagogia em nosso país.

Os estudos normais abrangiam o ensino literário próprio do ensino secundário e algumas matérias referentes à formação de professores, na escola mantida pelo município da Capital, essas matérias prendiam-se as áreas de Direito, Economia Doméstica, Agricultura e Pedagogia (Piletti, N.; Piletti, C., 1994, p. 179).

Podemos dizer que a implantação dessas escolas abriu o espaço para a inserção da pedagogia no cenário local. Somente com a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, mediante decreto de 19 de abril de 1879, foi introduzido pela primeira vez na legislação educacional brasileira o adjetivo “pedagógico” e

6 Criado por Andrew Bell (1753 - 1832) e por Joseph Lancaster (1778 - 1838), ambos da seita dos Quakers, o ensino mútuo, monitorial, consistia no aproveitamento dos alunos mais destacados como professores auxiliares, “trata-se não somente de um método didático, mas em primeiro lugar de uma opção política, sujeita a encontrar consensos e dissensos”. (Manacorda, 2010, p. 313).

7 Outras Províncias seguiram o caminho fluminense de criação das Escolas Normais: Minas Gerais e Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890).

o substantivo “pedagogia”, contudo conforme Saviani (2014), essa foi uma evocação acidental, não intencional e não se reporta à teoria da educação. Nessa reforma se reabilita as escolas normais e se estabelece seus currículos.

Nesse momento, ainda de acordo com Saviani (2008b), é instituída a Escola-Modelo de São Paulo em 1890, mediante a reforma da instrução, a qual passa a ser referência para os outros estados. Essa escola destaca as práticas de ensino como central na formação docente. De iniciativa de Rangel Pestana e Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal de São Paulo. Em 1892 é promulgada a reforma da instrução paulista, cujo centro foi o ensino primário e trouxe como consequência a criação dos primeiros grupos escolares, seriados, circunscritos na pedagogia tradicional.

Mesmo diante das intermitências das Escolas Normais não podemos esquecer que essas, de certo modo, figuraram como o primeiro espaço para a formação de professores no país e gérmen da pedagogia, cujo desdobramento em ciência e em curso universitário ocorrerá apenas no século XX. Esse processo se inicia ainda nos fins do Império para continuar no Brasil República, período que experimentou um efervescente momento para a educação brasileira, chamado por alguns autores de “entusiasmo pela educação”. A exemplo destacamos as reformas estaduais⁸ que já anunciava a concepção pedagógica escolanovista, momento em que a visão tradicional da pedagogia liberal foi superada pela concepção moderna de filosofia da educação, ganhando força a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE – 1924).

Nesse período, a burguesia industrial viu na alfabetização das massas um instrumento necessário à adequação dos trabalhadores ao manuseio das máquinas. Nesse período o país sofre importantes transformações socioeconômicas, como a aceleração do processo de urbanização e intensificação do processo de industrialização, registrando conforme aponta Saviani (2008b), um crescimento do operariado, passando de 500 mil operários em 1920 para 800 mil em 1930. Em matéria de educação temos a criação do Ministério de Educação e

8 Entre as reformas ocorridas nos estados, consoante com os princípios da Escola Nova podemos destacar: a de São Paulo (1920), por Antônio de Sampaio Dória; na Bahia (1925) com Anísio Teixeira; em Minas Gerais (1927-1928) por Francisco Campos e Mário Casasanta; no antigo Distrito Federal, Rio de Janeiro (1927) com Fernando de Azevedo; e a do Ceará (1922-1923) com Lourenço Filho. Essas reformas desembocaram mais tarde no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹ (1932) o qual contou com muitos dos reformistas, com destaque para os estudiosos brasileiros Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Saúde Pública (1930), além disso, acirra as discussões em torno da escolarização pública, gratuita e laica.

A Primeira República de acordo com Nelson Piletti e Claudino Piletti (1994) foi o momento de contestação da educação herdada do Império, assim, a crise da educação elitista se iniciou na década de 1920, a qual presencia um cenário de conflitos em todos os setores, é importante lembrar-se da crise cafeeira alavancada pelo colapso de 1929, essa situação, dentre outros fatores, desembocou na Revolução de 1930, movimento que aos poucos se transformou na Ditadura do Estado Novo (1937).

De acordo com Freitag (1980), embora a expulsão dos jesuítas do território brasileiro tenha ocorrido, a Igreja ainda preservou sua força no Império e na Primeira República, para essa autora as mudanças entre o período colonial e os dois períodos subsequentes foram poucas, já que a economia ainda se baseava no modelo agroexportador e na força de trabalho escravo, que mais tarde passou a explorar o trabalho dos imigrantes. Esse contexto desafia a educação e de modo particular, a pedagogia, pois a crise da I República também colocará em marcha a crise da educação elitista e suscitará os debates em torno da instrução pública, gratuita e laica.

Controversamente, a nova República foi um período muito fecundo não só em matéria de educação, bem como em matéria de pedagogia. O ano de 1932 marca o início da inserção da corrente escolanovista no Brasil e abre, conforme a caracterização de Saviani (2008b), o terceiro período da história das ideias pedagógicas no Brasil se estendendo até 1969. Segundo esse autor, os anos de 1932 a 1947 se constitui na primeira fase desse período, e se caracteriza pelo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, essa se consolida e predomina a partir desse último ano até 1961, quando entra em crise e se articula a pedagogia tecnicista até 1969, engendrando uma verdadeira renovação pedagógica em âmbito nacional.

O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, conforme esse autor surge, na primeira fase desse período (1932-1947) com a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras prevista pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 de iniciativa de Francisco Campos, parte do Estatuto das Universidades Brasileiras. Essa faculdade nunca fora instalada, embora, incluída na reforma da Universidade do Rio de Janeiro, reiterada via Decreto 1.190 de 1939, o que se configura na terceira vicissitude da pedagogia no Brasil. Ainda nesse momento,

emerge a quarta vicissitude decorrente da incorporação do Instituto de Educação de São Paulo (USP) em 1934.

O curso de pedagogia foi implantado em 1939, via Decreto nº 1.190, como seção da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, juntamente com as seções de filosofia, de ciências e de letras, acrescidas da seção de didática para a obtenção do grau de licenciado. Essa ocorrência na educação brasileira é devedora do movimento renovador e partiu dos esforços de constituir a pedagogia como uma profissão de base científica com métodos e objetivos próprios, a partir de então foi marcada por duas concepções em nosso país, a renovadora até finais dos anos de 1960 e a produtivista até os dias atuais (Saviani, 2008a). Bem como os demais cursos criados à época, o curso de pedagogia se organizou nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, vigorando o conhecido esquema “3+1”, três anos de duração para obter o diploma de bacharel mais um ano para adquirir o diploma de licenciado.

Não podemos esquecer que as discussões em torno de um projeto de lei de diretrizes e bases para a educação do país se iniciou em 1948 arrastando-se pelo Congresso por treze anos, quando finalmente é promulgada a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024 de 1961. Em consequência desse fato uma nova organização ao curso de pedagogia é imposta.

A situação do curso de pedagogia foi modificada em 1962, já na última fase do terceiro período das ideias pedagógicas no Brasil (1961-1969) através do Parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação (CFE) e de iniciativa do conselheiro Valnir Chagas, essa medida modifica o curso parcialmente, já que manteve a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, mas implantou a flexibilização a partir da introdução das disciplinas optativas e extinguiu o esquema “3+1”.

Nessa nova formatação a licenciatura passou a vigorar com as seguintes disciplinas: didática e prática de ensino. Enquanto o bacharelado passou a funcionar com sete disciplinas, cinco obrigatórias: história da educação; filosofia da educação; administração escolar; psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); e, duas disciplinas optativas, a escolher numa lista de onze.

Controversamente, esse momento também foi bastante fecundo para os movimentos de mobilização populares, inclusive com reivindicação e articulação de formas educativas de caráter popular. O condicionamento entre voto e alfabetização foi um dos elementos que suscitou os reclames e a organização de inúmeras campanhas de alfabetização de jovens e adultos.

Surge a figura do educador Paulo Freire, a partir de suas experiências e estudos delinea o método de alfabetização, que tinha também o compromisso de conscientizar o indivíduo da realidade social vivida, sendo constituído em cinco fases: levantamento do universo vocabular; seleção das palavras geradoras; criação de situações-problemas; elaboração de fichas para guiar o debate; e fichas para a decomposição dos vocábulos geradores. Em vez de escolas, Freire preferiu trabalhar com os círculos de cultura, no qual se discutiriam as palavras geradoras e as situações cotidianas dos trabalhadores até chegar à alfabetização. Contudo, o Golpe Militar rompe os esforços por uma educação popular e Freire precisou exilar-se no Chile.

O ano de 1969 abre o 4º período das ideias pedagógicas no Brasil que se estende até o ano de 2001⁹, marcado pela concepção pedagógica produtivista com base inicial na Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz, subdividido em três fases: a primeira, no Regime Militar, sob o primado da pedagogia tecnicista e circulação da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); a segunda, marcada pelos ensaios contra-hegemônicos (1980-1991); e a terceira, assinalada pela noção pedagógica de cunho neoprodutivista com seus desdobramentos (1991-2001).

Assim, a reformulação do curso de pedagogia ocorrida em 1969, como veremos, se insere na primeira fase do 4º período, sob o primado da pedagogia tecnicista, que apregoava a presumida neutralidade científica e se inspirava “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (Saviani, 2008b, p. 381), momento em que, concomitantemente, circulam as ideias chamadas de teorias crítico-reprodutivistas de educação.

Essas “são teorias sobre a educação, e não, teorias da educação. Isso significa que elas não são, em sentido próprio, pedagogias (Saviani, 2008c, p. 401)”. Portanto, não sendo pedagogias, dada a sua visão sobre a educação, não se constituíram em proposta curricular. O autor reúne nesse grupo a teoria do sis-

⁹ Lembramos que esse ano, no qual foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) foi definido como marco final de alcance da pesquisa a qual foi publicada em setembro de 2007 no livro *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil* de autoria do professor Dermeval Saviani. Embora o recorte de tempo da pesquisa seja esse ano e esse fato, esse o autor, no livro *A pedagogia no Brasil: teoria e história*, estende essa caracterização aos dias atuais, o que não significa dizer, que não possa ter havido mudanças nesse setor.

tema de ensino enquanto violência simbólica; a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista¹⁰.

O modelo de substituição das importações mostrou sinais de fracasso já no início da década de 1960 e a deflagração do Golpe Militar impôs severas modificações em todos os setores, bem como o da educação, para tanto algumas medidas ao nível da legislação foram tomadas, como: a promulgação da Constituição de 1967; e a instituição da Lei da Reforma Universitária nº 5.540 em 1968, reformando o ensino superior, e a criação da nova LDB ou lei da reforma do ensino, Lei nº 5.692 de 1971, a qual altera os dispositivos organizacionais da educação sem modificar suas diretrizes e bases. O dispositivo legal em questão torna o ensino profissional compulsório, mostrando sua face tecnicista, inserida na concepção produtivista de educação introduzidas no país via Ditadura Militar, condizente, portanto, com as aspirações dos militares.

Enfatizamos convictamente que as modificações na cena educacional local, guardam íntima relação com os acordos realizados pelo Brasil com organismos internacionais como a USAID¹¹, que viabilizou a inserção do tecnicismo estadunidense em nossas universidades. Sobre essa questão, nos lembra Moreira (1997, p.142), que nos anos de 1970 as orientações dos cursos de currículos e programas no estado do Rio de Janeiro eram largamente de cunho tecnicista, embora reconheça a interferência de outros enfoques.

Dentre outras questões constantes nesses acordos, que não poderão ser agora aprofundados, em junho de 1965, estabeleceu-se o primeiro desses convênios através da criação da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES). Segundo esse autor, esse planejamento não apenas diagnosticou os “problemas” da educação superior no Brasil, como influenciou a concepção de currículo, de metodologias, de programas de pesquisa e de estrutura e organização das universidades. O próprio projeto da Universidade de Brasília, reconhecidamente inovador, tornou-se conservador por meio da desqualificação pelos governos reacionários, autoritários e alinhados a tecnoburocracia estadunidense.

10 Essas teorias foram desenvolvidas respectivamente pelos franceses Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-...); Louis Althusser (1918-1990); Christian Baudelot e Roger Establet (ambos 1938-...).

11 United States Agency for International Development (USAID). Passou a agir no Brasil com a crise política de 1960, sendo um novo meio encontrado pelos EUA para interferir na América latina, num movimento contrário à revolução cubana.

Posterior e em virtude da Lei da Reforma Universitária em 1969, o curso de pedagogia é reestruturado novamente mediante o Parecer do CFE nº 252, também de autoria de Valnir Chagas, que derivou na Resolução nº 2/69 do CFE, com o objetivo de fixar os mínimos de conteúdo e duração para o curso de pedagogia. Institui o sistema de habilitações, todas ligadas à gestão, o que por si só já denuncia o seu caráter tecnicista: orientação educacional, administração escolar; supervisão escolar e inspeção escolar.

Essa resolução modifica o curso substancialmente, visto que se adotou a definição do título de licenciatura ao pedagogo, sendo definida, dentre outras questões, a área de atuação desse profissional:

Art. 1º – A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (Brasil, CFE, 1969, p. 113 apud Saviani, 2008a, p. 45).

A Resolução em análise tentou pôr fim ao problema da generalidade do curso, mas não conseguiu, ao contrário, continuou a formar de forma genérica e ao mesmo tempo de forma específica mediante as habilitações, além disso, trouxe como novidade os cursos de curta duração, os quais os alunos podiam concluir o curso em no máximo dois anos e meio (Saviani, 2008a).

A esteira de Saviani (2014, p. 26), a introdução das habilitações “repôs o dualismo na forma da contraposição entre o pedagogo em geral e o especialista ou técnico em educação de um lado e, de outro lado, entre o professor e o especialista”, isso em sua visão se configura na quinta vicissitude da pedagogia no Brasil.

Essa situação se agravou com a Indicação nº 67 aprovada pelo CFE em 1975 de autoria de Valnir Chagas, que introduziu o conceito de estudos superiores de educação, associado ao preparo de profissionais para o exercício de especialidades educacionais, assim, o curso exigia no mínimo dois anos de experiência docente e a conclusão de uma licenciatura, tal indicação colocaria o curso de pedagogia em nível de pós-graduação *lato sensu*, no entanto, alvo de muitas críticas, não chegou a vigorar, prevalecendo o Parecer de 1969 (Saviani, 2014).

O resultado para essa situação foi um esvaziamento ainda maior do curso e sua conseqüente descaracterização, no entanto, essa formatação se esten-

deu até a década de 1990, quando as discussões em torno de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional se acentuaram e suscitou o debate em torno de uma nova organização para o curso de pedagogia, redefinindo-o anos mais tarde.

A concepção tecnicista e a visão crítico-reprodutivista de educação não apontaram para as possibilidades da educação e, portanto, se estabeleceu um clima de pessimismo entre os educadores, mediante a isso, no momento da chamada redemocratização do país, nascem perspectivas pedagógicas críticas originárias do contexto local. Como já enunciamos, nesse momento, se configura a segunda fase (1980-1991) do 4º período da educação brasileira, na qual circulou estudos de educadores e estudiosos brasileiros esforçados em analisar a educação vigente, assim, se desenvolveu as teorias críticas ou ensaios contra hegemônicos, assim chamadas por Saviani (2008b), na busca por teorizações próprias que contemplassem nossas especificidades. Em seu conjunto teceram uma contundente crítica a estrutura educativa hegemônica e se constituíram em uma arma contra os imperativos políticos da época.

Conforme Saviani (2008b), essas pedagogias se caracterizavam de forma heterogênea, indo dos liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela visão libertadora e por uma educação de fundamentação marxista. Para ele, elas se dividem em duas tendências: a primeira centrada no saber do povo e a segunda centrada no saber sistematizado, institucionalizado.

Nesse primeiro grupo se incluem as pedagogias da “educação popular” e a pedagogia da prática, e no segundo encontra-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Essas teorias se configuraram a partir da década de 1980 e lograram certo êxito, elaboraram assim uma forte crítica contra a pedagogia dominante, mas não chegaram a se constituir como oficial, sendo abordadas em espaços e tempos distintos.

Enquanto no quadro da segunda tendência encontramos a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, ambas, de inspiração marxista. A proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos foi formulada por José Carlos Libâneo, apresentada no livro *Democratização da escola pública*, cujo termo evoca a questão central dos conteúdos como fator de diferenciação entre uma concepção transformadora de uma concepção reacionária de educação. “A denominação ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a ‘primazia dos conteúdos’” (Saviani, 2008b, p. 418, grifos do autor).

Já a pedagogia histórico-crítica começa a se articular na primeira turma de doutorado em educação da USP-SP em 1979, sendo o seu primeiro esboço publicado no livro *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara* e mais tarde em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ambos de autoria de Dermeval Saviani, atualmente vêm se desenvolvendo novos trabalhos nessa perspectiva (Saviani, 2008b, *passim*).

Segundo Saviani (2008a, p. 130), se procurou nessa proposta pedagógica, construir uma metodologia que encarasse a educação como mediadora da prática social global, dessa maneira, tem como ponto de partida e chegada a própria prática social e essa mediação se concretiza nos momentos intermediários que consiste na problematização, na instrumentação e na catarse.

Na visão de Saviani (2014), o revés por qual passou o curso de pedagogia no contexto brasileiro, acabou por mobilizar os educadores, bem como o setor educacional, desembocando na I Conferência Brasileira de Educação (1980), promovida pelos antecedentes da atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990). Da ANFOPE emergiram duas ideias: a primeira concebeu a docência como eixo para a formação do educador, daí pendenciou-se a organizar o curso de pedagogia para o magistério em nível médio normal e nas séries iniciais do fundamental; a segunda trouxe a concepção da base comum nacional que “[...] não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo país” (Saviani, 2014, p. 27).

Em relação à primeira ideia, as discussões encabeçadas pela ANFOPE se opunham as proposições de Valnir Chagas expostas na Indicação de 1975, porém, de acordo com Saviani esse movimento de contestação acabou por incorporar elementos da própria crítica que tecia, nisso se constitui a sexta vicissitude da pedagogia no Brasil, em prosseguimento, a sétima vicissitude, se refere a segunda ideia da ANFOPE, sob o argumento de ser pouco clara dando margem a outras interpretações. Para esse autor, é provável que esse conjunto de vicissitudes sofridas pela pedagogia tenha contribuído para esta ter sido a última área a reorganizar-se e reestruturar-se em âmbito nacional.

Apenas uma década após a promulgação da LDB nº 9.394/96, o curso de pedagogia sofre mais uma reestruturação. Esse momento particular da pedagogia no Brasil se configura na última fase que se estende de 1991 a 2001, do quarto período das ideias pedagógicas, conforme as análises de Saviani (2008b)

já elucidadas. Suas diretrizes são aprovadas no contexto da concepção pedagógica produtivista fincada na Teoria do Capital Humano e ressignificada no contexto atual.

Dadas às imposições neoliberais e pós-modernas próprias desse tempo, no cenário de crise capitalista de 1970 que conduziu a reestruturação produtiva e levou a subsunção do modelo de produção taylorista-fordista pelo toyotismo, força um reordenamento da educação no mundo, como já sabemos, pela via do discurso de educação para todos. No Brasil nesse período, como alerta Saviani (2008b), a Teoria do Capital Humano sofre alterações, dadas as condições sócio-históricas. Infere que nesse momento começam a circular o neoprodutivismo (bases econômico-pedagógicas) e suas variantes, a saber: o neo-escolanovismo (bases didático-pedagógicas), o neoconstutivismo (bases psicopedagógicas) e o neotecnicismo (bases pedagógico-administrativas).

Assim, velhas concepções ressurgem revestidas de prefixos como “neo” ou “pós”, apenas para garanti-los aspectos de “novos” e por isso seriam capazes de solucionar os problemas educacionais pungentes. Mas essas concepções não conseguiram resolver esses problemas não por incompetência própria, e sim por imposição da própria lógica do capital, revela-se aí a ideia de que a educação não é a salvacionista, que ela não pode por si mesma ser capaz de resolver problemas que não lhe são próprios.

O curso de pedagogia e a profissão do pedagogo passam a ser objeto de reflexão já que, no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹² (LDB – 9.394/96), artigo 61, inciso II, do Título *Dos profissionais da educação*, este é considerado um profissional da educação:

[...] trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

12 Na tela desse período, chamado de redemocratização, ascende-se a discussão em torno da nova Constituição Federal (concebida em 1988). Os educadores brasileiros engajados nos movimentos sociais organizados e preocupados com o caráter dado a educação na constituinte iniciaram, o debate acerca de uma nova lei de diretrizes e bases da educação. Esse processo de discussões resultou na elaboração de um projeto de lei que considerou a colaboração de vários educadores do país, o qual se consubstanciou no substitutivo de iniciativa do Deputado Octávio Elísio (PMDB-MG). Este dispositivo, entretanto, foi substituído de maneira sorrateira e ilegítima pelo projeto “Darcy Ribeiro”, oposto ao original.

Mas a Lei no mesmo título, no artigo 62, admite como formação mínima, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o nível médio normal, ao invés de impor a formação em nível superior, minando assim o espaço profissional do pedagogo.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Assim, os cursos de Pedagogia no Brasil, em continuidade ao movimento reformista da educação brasileira, passaram por uma reorganização curricular, através do dispositivo legal que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para estes cursos, mediante a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Essas diretrizes, embora não seja nosso objetivo esgotá-la nesse momento, traduzem o pensamento da política do Banco Mundial para a educação enrustada e imposta aos países do globo, principalmente os periféricos, pelo Programa de Educação para Todos.

Nessa tela, o Parecer CNE/CP nº 3 de 21 de fevereiro de 2006 reexamina o Parecer anterior, sendo homologado pelo MEC em 10 de abril do mesmo ano. Resultou na Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (BRASIL, 2006).

A Resolução das DCN’s em vigor se constituiu, a exemplo do ocorrido com a LDB 4.024/61, de uma solução conciliada entre os setores governamentais e as entidades que incorporaram a luta pela reformulação do curso, sob a tese de “meia vitória, mas vitória”. Sobre ela recaem muitas críticas vertidas por importantes educadores brasileiros.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 94), o texto falhou, pois, não considerou as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da pedagogia, além disso, negligenciou as possibilidades e necessidades do pedagogo frente as complexas demandas da escola brasileira e não se apropriou dos saberes da prática pedagógica construídos em seu processo histórico. Para Scheibe (2007, p. 59), “significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia”, desse modo, segundo essa autora, as

DCN's trouxe consequências para a identidade e finalidade profissionalizante para o pedagogo.

Saviani (2008a) reconhece que a Resolução em questão continua atravessada pela ambiguidade presente desde a primeira versão, entre o docente e o especialista em educação, incorporando em certa medida a proposta, apresentada na década de 1970, de Valnir Chagas traduzido no *slogan* "formar o especialista no professor".

Ademais, esse autor adverte que o movimento dos educadores também contribuiu para que isso ocorresse "o movimento não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas à formação do educador" debruçando-se mais sobre o aspecto da organização. Contudo, admite, que esse fator, embora importante, não foi preponderante.

Considerando-se o clima cultural hoje vigente; levando em conta a característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante e, que dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação; tendo em vista, ainda, que disposições anteriores do próprio conselho [...] conceituaram as diretrizes curriculares dando-lhes uma ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos; dificilmente as Diretrizes para o Curso de Pedagogia poderiam distanciar-se muito daquilo que consta do documento aprovado. (Saviani, 2008a, p. 68).

As DCN's do curso de pedagogia se compõem de 15 artigos, tais diretrizes se destinam, conforme expresso no artigo 2º, à formação para o exercício docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, "nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos" (Brasil, 2006).

A relação com as prerrogativas de EPT presente nos documentos analisados são evidentes, sendo possível perceber seus entrecruzamentos já no artigo acima mencionado, pois abre o espaço de atuação do pedagogo, dinamizando as formas de sua oferta e atuação. A indicação do trabalho pedagógico em instituições que necessitem desse conhecimento tem possibilitado o surgimento no Brasil de novas vertentes pedagógicas, a exemplo da pedagogia empresarial e empreendedora.

Em que pese o "incipiente" campo de trabalho do pedagogo, o artigo 3º expressa que o estudante de pedagogia "trabalhará com um repertório de infor-

mações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” consolidados no exercício profissional, fundamentados nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2000, p. 01), e possui como centro a “educação para a cidadania”, conforme versa os documentos de EPT.

O artigo 4º, além de reiterar o artigo 2º estabelece as atividades docentes as quais são bem flexíveis, genéricas e ambíguas, uma vez que, estabelece através de seus incisos, atividades ligadas a docência e a outras especialidades e em contextos escolares e não-escolares.

O artigo 5º, desdobrado em 16 incisos, possui interna ligação com as diretrizes e as seis metas de Educação para Todos: no inciso I, estabelece a atuação com ética e compromisso com a construção de uma “sociedade mais justa, equânime, igualitária”, logo, cabe a educação com a colaboração do pedagogo de promover essa sociedade, bem ao gosto das políticas neoliberais incidentes sobre o complexo educativo, de desresponsabilizar o Estado pelas políticas sociais lançando mão de agentes individuais, bem intencionados em construir sozinhos e pela via ideológica “um mundo melhor”;

O Inciso II, estabelece o cuidado com as crianças de 0 a 6 anos considerando todas as suas dimensões, em acordo com a meta 1 de EPT; Inciso III, que trata da aprendizagem e da escolarização das crianças do nível fundamental se alinha meta 2; o inciso IV, referente a atuação nos diferentes níveis e modalidade da educação se liga a meta 5, que recai sobre a educação de jovens e adultos; os demais incisos se relacionam com a meta 6 referente a construção de conhecimentos e valores vistas a uma vida melhor tendo em mira o desenvolvimento sustentável.

Em outros artigos também é possível perceber as intermediações com a política de EPT, a exemplo do exposto no artigo 6º, o qual estabelece a estrutura do curso, no tocante a constituição do núcleo de estudos básicos¹³ (Inciso I, alínea “j”): “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (Brasil, 2006, p. 3).

¹³ Vale destacar que essa Resolução prevê a estruturação do curso em três núcleos centrais de estudo os quais contemplam atividades e estudos específicos: núcleo básico, núcleo de aprofundamento e núcleo integrador. Além disso, estabelece 2.800 horas para atividades formativas, como assistência a aulas; 300 horas dedicadas ao estágio; e 100 horas de atividade teórico-práticas de aprofundamento.

De uma maneira geral, concordando com Saviani (2008a), essas diretrizes foram gestadas no contexto de reforma educacional imposta pelo Banco Mundial via seus organismos internacionais através do Programa de EPT¹⁴, logo, explícita ou implicitamente suas deliberações refletem essa realidade. Esse autor, também assevera que o texto das diretrizes restringiu o que é essencial e se ateve demasiadamente ao que é acessório:

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas nos acessórios, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...]. (Saviani, 2008a, p. 67).

A situação do curso de pedagogia no Brasil no século XXI a situa novamente no campo da sua histórica dualidade, entre teoria e prática, que na visão de Saviani (2008a), esse dilema havia se resolvido em séculos anteriores. Percebemos assim, que a profissão do pedagogo não é devidamente definida pela legislação vigente. Além disso, novas reformas vêm sendo empreendidas em atendimento as políticas mais recentes, como a publicação da Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, esse dispositivo atualiza outros documentos norteadores de currículo dos cursos de formação de professores e professoras, que foram aprovados a partir dos anos 2000 até hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação do curso de pedagogia no Brasil nos últimos anos deste século a situa novamente no campo da sua histórica dualidade, entre teoria e prática, esse dilema havia sido resolvido em séculos anteriores. Isso tem imposto a este curso um cenário de reformas curriculares vistas a atender as aspirações for-

14 Cf. Freitas *et al.* (2019); Santos *et al.* (2014).

mativas de cada momento histórico, guarda íntima relação com as demandas do sistema produtivo, como podemos ver a partir da recuperação da Teoria do Capital Humano.

Ademais, argumentamos que política do Banco Mundial de Educação para Todos trata prioritariamente da universalização da educação primária, ou seja, na realidade brasileira, isso se infere sobre os anos iniciais do nível fundamental, no qual os pedagogos os profissionais da educação a lidarem com esse público-alvo do Programa de EPT, logo, entendemos que esses profissionais e sua formação estão no topo das reformas educacionais promovidas por esse programa nos diversos países em que atua, como o Brasil.

Assumimos a responsabilidade de dizer que o princípio orientador e norteador da consecução das diretrizes curriculares impostas aos cursos de pedagogia no Brasil se ampara largamente nesses novos ditames para a formação do pedagogo, que resguarda a necessidade do capital de recompor suas perdas, vistas a maximizar a exploração dos trabalhadores e das trabalhadoras, treinados/as, moldados/as desde a escola.

Reafirmamos o papel e a função social da pedagogia e, por conseguinte da/o pedagoga/o, de transmissão e apreensão do conhecimento historicamente produzido, propriedade comum à humanidade, mas que historicamente foi expropriado da classe trabalhadora, visto que o capital busca a todo custo se resguardar e recompor suas forças e faz isto tanto pela via material quanto ideológica. Assim, reconhecemos o campo de atuação da docência, que age sobre as consciências e influencia outros indivíduos a certas atitudes, por isso, os/as professores/as são tão importantes e, ao mesmo tempo, tão perigosos/as ao capital, pois o fator subjetivo é de crucial importância, embora o momento preponderante seja a totalidade. Lukács (1978, p. 12), nos alerta que esse fator, fruto da reação humana às tendências materiais no processo de reprodução social, “conserva-se sempre, em muitos campos, como um fator por vezes modificador e, por vezes, até mesmo decisivo”.

Podemos perceber que as tentativas de superação do caráter dúbio da pedagogia, mediante os atos normativos até então publicados não foram exitosas, ainda permanece a querela da área específica da pedagogia, embora a LDB vigente tenha avançado nesse sentido em definir a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como área de atendimento específico, ao mesmo tempo, alarga o campo da pedagogia para as áreas de gestão e coordenação.

nação pedagógica. Veremos que esse problema ainda permanece mesmo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso em 2006.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336. Acesso em: 02 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**. v 37. n 130. Jan.- abr. 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do Programa de Educação para Todos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019028, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653369. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653369>. Acesso em: 27 out. 2024.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social, 2**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Deribaldo dos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; LIMA, Tayanna Vieira. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 152–165, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640353. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640353>. Acesso em: 27 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixões e dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**. v 37. n 130. Jan. – abr. 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.021

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA PÚBLICA E TRAJETÓRIAS DOCENTES

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto¹

Maria Eduarda Oliveira Moreira²

Jucinara de Melo Silva³

RESUMO

Narrar sobre a vida e a carreira, eis o desafio que apresentamos aos professores que aceitam compartilhar suas vidas conosco. Afinal, como é possível compreender o cotidiano da educação brasileira, a cultura escolar própria de nossas instituições no tempo presente, sem que ouçamos aqueles que a conduzem diuturnamente? Mobilizadas por esta inquietação, conduzimos nossas pesquisas buscando ampliar o acervo Trajetórias Docentes (LABHOI/UFF) e a partir dele, ter elementos para pensar a história da educação brasileira. Neste trabalho, nosso objetivo é apresentar o acervo Trajetórias Docentes e demonstrar sua relevância para refletir sobre a história da educação no tempo presente. Para tanto, fazemos o detalhamento do material que constitui o acervo e apresentamos exemplos de entrevistas que contribuem para pensarmos os anos 1990 e os anos 2000, destacando a precarização do trabalho docente neste período. Trabalhamos com o cruzamento de fontes (Thompson, 2002) e a com a perspectiva da autoridade compartilhada (Frisch, 2016). Além disso, metodologicamente, utilizamos a história oral, estando esta diretamente implicada no movimento de história pública (Santhiago, 2016). Para esta pesquisa, fizemos uso de narrativas construídas de forma colaborativa, feitas *com* e *para* o público, sejam elas resultantes de entrevistas individuais ou públicas, conforme discorreremos ao longo desta produção.

Palavras-chave: Trajetórias docentes, Narrativas, História Pública, História Oral, História da Educação.

1 Doutora em Educação, professora da UFRN, alinydayany@gmail.com;

2 Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, maria.eduarda.oliveira.085@ufrn.edu.br;

3 Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jucinaramelo@outlook.com

INTRODUÇÃO

Desde meados do século XX a História Oral enquanto metodologia de pesquisa busca ouvir as memórias pertencentes a diferentes grupos sociais acerca de experiências que estes vivenciaram em distintos espaços e temporalidades. De lá para cá muitos avanços foram obtidos a partir das discussões que fortaleceram e contribuíram com o amadurecimento do campo da História Oral, nos trazendo a possibilidade de hoje ouvir tais indivíduos a partir de perspectivas cada vez mais compartilhadas e dialógicas.

Assim, neste trabalho fazemos uso da História Oral enquanto método de produção e análise de fontes, para ouvir as narrativas docentes que compõem o acervo Trajetórias Docentes do Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI). Vale destacar ainda que também aliamos esta prática ao movimento da História Pública propondo uma construção colaborativa das fontes e análises tendo em vista que

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise (Almeida & Rovai, 2011, p.7).

A partir disso, temos como objetivo inicial apresentar o acervo Trajetórias Docentes e demonstrar sua relevância para refletir sobre a história da educação no tempo presente. Para tal, fazemos o detalhamento do material que constitui o acervo e apresentamos exemplos de entrevistas que contribuíram para pensarmos os anos 1990 e os anos 2000, destacando a precarização do trabalho docente neste período.

No que diz respeito à Rede Trajetórias Docentes, trata-se de uma iniciativa de pesquisadores nacionais que buscam reunir, catalogar, digitalizar e disponibilizar publicamente as narrativas de professores de diferentes níveis e áreas, com atuação em distintas temporalidades e locais. A Rede agrega atualmente projetos de algumas universidades brasileiras, como: UFF, UFRN, UFPB, UDESC e IFESP. Seu acervo foi acolhido pelo Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) que abriga tais trabalhos em seu *storage* e hoje conta com 80 entrevistas no YouTube através do Canal Trajetórias Docentes, que abordam desde

trajetórias de vida à entrevistas temáticas, construídas a partir de iniciativas e parcerias entre projetos, instituições e profissionais.

Assim, o canal conta com entrevistas realizadas em colaboração com alunos do ProfHistória⁴ da Universidade Federal Fluminense - UFF, que também exercem a função de supervisão dos programas de iniciação à docência PIBID e Residência Pedagógica. Além disso, também conta com as narrativas do projeto intitulado “Caminhos do ensino de História: o saber e o fazer docente na educação básica” que entrevista professores de História que atuaram no estado do Rio Grande do Norte a partir do recorte temporal das décadas de 1970 a 2000, bem como, também integra entrevistas do projeto “Narrativas da profissão na formação (inicial, continuada) de professores” que contempla entrevistas com profissionais de diversas áreas de formação da Universidade Federal Fluminense - UFF.

Por fim, também é possível encontrar no canal da rede, as entrevistas da iniciativa “Acervo de entrevistas sobre a trajetória de professores do Rio Grande do Norte como repertório para formação docente inicial continuada” realizadas pelos docentes e discentes da disciplina obrigatória de estágio supervisionado, do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Além das entrevistas, o acervo também está aberto a receber e disponibilizar narrativas autobiográficas escritas, com o objetivo de construir e ampliar memoriais, contribuindo para a construção de textos e formação docente. Deste modo, conta com dois memoriais compostos por narrativas produzidas pelos ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e pelos alunos do Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, ambos da UFF.

Agora que apresentamos brevemente a Rede Trajetórias Docentes e o seu acervo, nos dispomos a refletir sobre algumas questões ao longo desta escrita: afinal, qual a importância do Acervo Trajetórias Docentes? De que nos servem tais narrativas? Como elas podem nos ajudar a pensar a educação? Como a História Pública e a História Oral contribuem com tal construção?

4 O ProfHistória é um programa de pós-graduação stricto sensu que tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História. Possui oferta simultânea nacional, liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A razão para o surgimento de tal iniciativa se dá a partir da necessidade de compreender o cotidiano da educação, a cultura escolar, bem como suas demandas e desafios sob a ótica daqueles que fazem parte do núcleo protagonista do processo de ensino-aprendizagem: os professores e professoras. Assim, como observaremos adiante com a análise das entrevistas que trataremos neste trabalho, as narrativas docentes nos fornecem caminhos promissores quando nos propomos a refletir sobre a educação e suas subáreas. Deste modo, para além da precarização do trabalho docente, o qual daremos enfoque durante a análise das entrevistas, também consideramos pertinente salientar de quais outros modos as narrativas orais acerca das trajetórias docentes podem nos ajudar a refletir sobre a educação.

Dentre tais contribuições, destacamos que a construção de tais fontes nos fornece subsídios para debater e refletir acerca do processo de formação docente. Neste âmbito, o ato de narrar permite que durante a entrevista estes narradores possam avaliar suas trajetórias, observando suas práticas e experiências ao longo dos anos. De acordo com Bragança (2008, p.75)

As narrativas não descrevem apenas a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro.

Sendo assim, é possível que através desse processo, tais docentes possam rememorar suas trajetórias percebendo os caminhos que os levaram a chegar na docência, assim como, as dificuldades encontradas durante o exercício de suas profissões e as conquistas e motivações que os estimularam neste processo. Tal retrospectiva permite que o professor se aproprie de sua trajetória de vida, se colocando enquanto protagonista desse processo e entendendo as forças individuais e coletivas que formaram sua identidade docente, refletindo acerca do que afirma Andrade & Almeida (2018, p.130- 131)

[...] os saberes docentes são também sociais, isto é, são provenientes de fontes sociais diversas, produzidos e legitimados por grupos sociais variados, adquiridos pelos professores em circunstâncias particulares e em tempos distintos, reorganizados e ressignificados em função das condições reais de trabalho, legitimados e validados na e pela prática da profissão [...]

Diante deste movimento de autorreflexão e valorização de si enquanto profissional as entrevistas constituem um excelente espaço formativo para quem narra, mas o ato de narrar também pode ser essencial para a formação de quem escuta. De acordo com Pranto et. al (2023, p. 55-56)

Ao realizar, discutir, explorar as entrevistas, podemos nos deparar com diferenças e semelhanças tanto na linguagem quanto no modo de vida das pessoas de períodos passados e podemos ser, assim, estimulados/as a estabelecer reflexões críticas sobre o presente e seu cotidiano. Além disso, nesse processo de escuta podem ser identificados e trabalhados elementos fundamentais para a formação do ser humano como: a afetividade, a empatia, o respeito, a emoção que o contato com a história de vida do/a entrevistado/a.

A partir disso, através deste contato, é possível pensar a educação sob uma perspectiva diferente daquelas a que estamos habituados. Ora, é comum que para pensar sobre os problemas e soluções educacionais nos dediquemos, por exemplo, a observar análises econômicas e administrativas sobre os recursos financeiros e investimentos feitos, ou mesmo observar os currículos e métodos organizacionais de cada instituição, os materiais e recursos didáticos utilizados, e entre outros aspectos que indubitavelmente devemos estar atentos se desejamos uma educação de qualidade.

Entretanto, entendemos que o ato de ouvir e permitir-se ser tocado pelas experiências que imprimem o fazer docente, nos oportuniza enxergar e construir a história da educação sob a luz de uma visão mais humanizada. Com isso, através das narrativas docentes, é possível perceber entre outros aspectos, qual lugar a docência ocupa na vida de cada indivíduo - inclusive, se há separação entre a vida pessoal e profissional - o que nos leva a entender por exemplo, sobre as múltiplas atividades que são relegadas à rotina docente, a forma como cada profissional vivencia esta realidade se adapta a ela, bem como, suas consequências.

Além disso, também é possível compreender como essas trajetórias são atingidas pelos acontecimentos históricos, políticos, sociais e econômicos ao longo dos anos e de que maneira esses profissionais perceberam essas alterações e puderam reagir a elas no contexto de suas profissões. Neste sentido, pensar a educação a partir das narrativas dos professores, é realizar um movimento de reconhecimento e valorização do potencial de cada docente enquanto agente histórico, ao passo que reunir, catalogar, digitalizar, disponibilizar publicamente tais narrativas e pesquisar colaborativamente com esses narradores - como a

Rede e o acervo Trajetórias Docentes têm proposto - é ampliar o poder transformador dessas vozes e seu alcance na sociedade.

Diante da análise realizada identificamos a partir das narrativas dos professores, bem como, das políticas legislativas e da bibliografia pesquisada, que os professores atuantes nos anos 1990 e início dos anos 2000, tiveram as suas trajetórias docentes marcadas por uma progressiva precarização docente, oriunda do conseqüente avanço da lógica neoliberal e mundialização do capital.

Deste modo, percebemos que apesar de avanços na legislação e política educacional, a precarização da educação resultou em conseqüências que afetaram as vidas e carreiras dos professores, tendo em vista que foi possível ouvir através das entrevistas, diversas queixas a respeito da falta de recursos materiais para o uso em sala de aula, desvalorização profissional e a constante busca dos professores por melhores condições de trabalho e de valorização docente.

Nesse sentido, a disponibilização dessas entrevistas em acervo contribui para a reflexão sobre aspectos cruciais à educação, como aqui destacamos a precarização docente, a qual ainda se trata de um obstáculo atual que atravessa a vida de quem exerce a profissão docente. Posto isso, a criação, manutenção e valorização desses acervos é um passo importante para a construção de novas políticas educacionais que sejam construídas a partir da escuta daqueles que são parte importante do processo educacional.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, esse trabalho apoia-se metodologicamente na História Oral e na História Pública. Deste modo, compreendemos a História Oral a partir de Portelli (2016) que a define como uma relação dialógica, em que as fontes utilizadas não são encontradas, mas são resultantes de um processo de criação que é realizado em coautoria entre o entrevistador e o entrevistado.

Além disso, também aliamos esta perspectiva ao movimento da História Pública que contribuiu para que a coautoria debatida por Portelli, ganhasse novas potencialidades nesse trabalho, através da prática do conceito de autoridade compartilhada, o qual Frisch (2016, p.62) defende ao provocar que

[...] na natureza da história oral e da história pública nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de

construção de significados é, por definição, compartilhado. Até onde entendo, nós simplesmente não temos autoridade para sair distribuindo por aí.

Sob esta perspectiva, entendemos que a participação dos narradores neste trabalho, não possui apenas a função de legitimação dele, mas também busca atender às demandas deste grupo dentro do processo de construção da pesquisa como um todo. A partir destas concepções, detalharemos brevemente as escolhas realizadas entre pesquisadores e narradores dentro do movimento de construção, gravação, transcrição e análise das entrevistas aqui trabalhadas.

Vale destacar que as entrevistas aqui utilizadas fazem parte do acervo “Caminhos do Ensino de História no Rio Grande do Norte (1970-2000)” construído através de um projeto coordenado pela Prof^a. Dr^a. Aliny Dayanny de Medeiros Pranto, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. As entrevistas foram gravadas durante o ano de 2021, e em decorrência da pandemia do vírus SARS-COV (Covid-19) foram realizadas através da plataforma de videoconferência *Google Meet*.

Para a concessão das entrevistas, realizamos inicialmente o convite e a explicação do projeto, seus objetivos, metodologias e usos a cada entrevistado que autorizou a gravação e uso das entrevistas através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. No que diz respeito à escolha dos narradores optamos pelo uso do conceito de “redes” definido por Meihy & Holanda (2015, p.50)

A origem da rede é sempre o *ponto zero*, e essa entrevista deve orientar a formação das demais redes. A indicação de continuidade das redes preferencialmente deve ser derivada da entrevista anterior. Assim, em cada entrevista o colaborador deve indicar alguém que comporá a rede. A vantagem dessa estratégia é que por ela monta-se a rede de acordo com o argumento dos entrevistados e não dos diretores do projeto. Com isso, se fortalece a razão do grupo.

Deste modo, através das indicações de cada professor entrevistado, a primeira fase do projeto contou com uma rede de seis docentes aos quais escolhemos para este trabalho, três que tornaram possível o debate acerca da precarização docente a partir do recorte temporal da década de 1990 à 2000.

Para a realização das entrevistas, fizemos uso de gravadores de áudio e câmeras, estabelecemos um roteiro prévio que dentre outros aspectos abordou

as trajetórias pessoais e profissionais de cada docente, visto que “As narrativas de professores entrecruzam as histórias de vida, os saberes e as aprendizagens profissionais.” (Andrade & Almeida, 2018, p.138). Posto isso, os roteiros foram enviados com antecedência aos entrevistados, que por sua vez, puderam opinar estando livres para solicitar alterações e dar as sugestões que desejassem à estrutura da entrevista.

Desse modo, apesar da antecedência com que o roteiro foi planejado e compartilhado com os entrevistados, buscamos segui-lo durante a entrevista sem a necessidade de uma rigidez, priorizando o respeito à cada narrador e ao seu direito de narrar-se, realizando suas próprias escolhas e formas de registrar as suas trajetórias de vida e docência.

Com a conclusão das gravações, enviamos os arquivos aos entrevistados que puderam solicitar alterações ou cortes dentro das entrevistas e assim, pudemos dar início ao processo de edição - para a realização dos cortes - nos vídeos e nas transcrições, respeitando novamente a decisão e as escolhas de cada narrador diante do que foi narrado. Para isto, seguimos os procedimentos de transcrição absoluta, textualização e transcrição recomendados por Meihy & Holanda (2015), em que a transcrição absoluta consiste na escrita da entrevista do jeito bruto, mantendo perguntas, respostas, erros, repetições de palavras e termos, bem como, possíveis barulhos no ambiente; enquanto que na textualização eliminamos as perguntas, sons do ambiente, erros gramaticais e realizamos a reparação de algumas palavras sem a perda do seu uso semântico; por fim, realizamos as transcrições, as quais definimos a partir de Meihy & Holanda (2015, p.160)

O conceito de transcrição traduz uma ação criativa e uma relação viva entre as clássicas dicotomias (sujeito-objeto, eu-tu, oral-escrito, documento-pesquisador) superando-as sem fazer-lhes concessões. No processo transcriativo, as dicotomias lógicas, necessárias a qualquer instauração científica, cedem lugar a uma ficcionalidade viva, a um sujeito e a um mundo sem os limites que lhe são normalmente impostos [...]

Ou seja, trata-se de um processo realizado em colaboração entre o pesquisador e o narrador em que é possível perceber que o material que outrora foi escrito de forma “bruta”, agora ganha a fluidez e a criatividade necessária para permitir que o leitor se desloque à atmosfera da entrevista e possa - dentro das limitações da escrita - vivenciar a experiência e sentir-se mais próximo da

entrevista de história oral. Reforçamos que mesmo com as alterações ocorridas dentro do processo de transcrição, não alteramos o sentido semântico e o significado do que foi narrado, mantendo todo o discurso do entrevistado fiel ao que foi dito no momento da entrevista.

Ao cabo das transcrições, realizamos a análise das narrativas a qual nos baseamos à princípio na visão de Portelli (2016, p. 18), ao afirmar que “[...] o que faz com que as fontes orais sejam importantes e fascinantes é precisamente o fato de que elas não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem.” Diante disso, não buscamos dentro das narrativas, uma descrição “verdadeira” e “real” dos fatos, mas sim a forma como cada indivíduo percebeu, sentiu e viveu os momentos históricos, políticos e sociais em que esteve inserido durante seu percurso na docência.

Além disso, buscamos investigar as diferentes narrativas acerca da realidade docente através do cruzamento com fontes documentais nos baseando em Thompson (2002, p. 307)

A respeito de muitos itens, pode-se fazer uma conferência com outras fontes. Claro que isso será um processo cumulativo à medida que o material for coletado: uma série de entrevistas numa mesma localidade proporcionará inúmeras conferências entre elas a respeito de fatos. Do mesmo modo, certos detalhes podem ser comparados com fontes manuscritas e impressas.

Logo, avaliaremos documentos legislativos buscando compará-los aos discursos apresentados durante as entrevistas, buscando realizar a análise sobre como tais leis eram sentidas na prática por quem estava atuando em sala de aula no período aqui analisado.

Deste modo, buscamos através deste trabalho e movimento, estarmos implicados na prática de uma construção histórica colaborativa, impulsionada por demandas e necessidades atuais e com a capacidade de trazer novos significados à memória social e coletiva.

RESULTADOS/DISCUSSÕES

O acervo Trajetórias Docentes do Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense - UFF é constituído por diversas entrevistas disponibilizadas colaborativamente por pesquisadores de diferentes

regiões do Brasil. O material disponibilizado quanto a sua tipologia se divide entre histórias de vida ou entrevistas temáticas.

Partindo deste acervo, neste trabalho destacamos especificamente a importância destas narrativas docentes e da sua disponibilização em acervos para a discussão de aspectos primordiais da educação, como por exemplo, a precarização docente a qual nos debruçamos dentro da discussão desta pesquisa. Para isto, tomamos como base das nossas reflexões aquilo que foi narrado pelos professores e professoras, em três entrevistas (histórias de vida) que estão disponíveis no acervo.

Antes de adentrarmos às análises, apresentaremos aqui alguns dos que aceitaram compartilhar as suas trajetórias de vida, construindo colaborativamente a pesquisa e pondo em prática as potencialidades e desafios de uma pesquisa alicerçada no conceito de autoridade compartilhada (Frisch, 2016). Nesse sentido discutiremos a precarização a partir do que narram os professores João Valença, Andreia Mendes e Nadson Gutemberg. Assim, apresentaremos brevemente os três professores que compartilharam suas trajetórias de vida. O professor João Maria Valença de Andrade, graduado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atualmente professor aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuou na educação básica no início dos anos 1990 e logo depois foi para o ensino superior.

A professora Andreia Mendes, licenciada em História também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, também atuou nos anos 1990 e 2000 na educação pública e rede privada como também até hoje ainda atua como assessora pedagógica de um município da região metropolitana de Natal. O professor Nadson Gutemberg dos Santos, licenciado também em História pela UFRN, durante sua trajetória atuou como professor na rede pública e também privada tanto no ensino básico como também no ensino superior.

Salientamos que as entrevistas escolhidas fazem parte do projeto “Caminhos do ensino de História (1970-2000): o saber e o fazer docente na educação básica”, coordenado pela professora Dr^a. Aliny Pranto, docente do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dentro do amplo recorte do projeto que compreende o período de 1970-2000, aqui optamos por trabalhar a partir de um recorte mais específico, dos anos 1990 aos anos 2000.

Tal escolha se dá em função do processo de reflexão obtido no momento de escuta das narrativas, o qual nos permitiu observar que durante a primeira

etapa do projeto, os professores entrevistados, em sua maioria atuaram durante os anos 1990 e 2000. Dessa forma, ao ouvir sobre suas trajetórias pudemos identificar que o contexto social e político no qual estavam inseridos neste período, promoveu uma forte influência dentro de suas trajetórias, corroborando com o que nos apresenta Goodson: “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo.” (Goodson, 2013, p.75)

Posto isso, torna-se pertinente realizar um breve panorama do cenário dos anos de 1990-2000 a fim de demarcar quais as condições sociais, econômicas e políticas que atravessavam as rotinas destes docentes. Assim, é importante destacar que o ano de 1990 foi marcado pelo processo de redemocratização e seus desdobramentos em todas as áreas da sociedade.

No âmbito educacional, vários fatores promoveram impactos que influenciavam no cotidiano dos professores e nas suas práticas em sala de aula. O ponto de partida para isto pode ser atribuído à Constituição Federal promulgada em 1988, que traz uma série de novas leis, diretrizes e políticas educacionais que impulsionam mudanças educacionais no ano de 1990 e que impactam também os anos 2000.

Podemos destacar dentre essas novas proposições, algumas em específico que marcaram a educação nesse período. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) é aprovada a nova Lei nº 9.394/ 96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além disso, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e entram em vigor os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Frigotto e Ciavatta, 2003).

No entanto, apesar dessas novas políticas e diretrizes sinalizarem para possíveis avanços em termos de legislação educacional, esse período é extremamente marcado pela lógica neoliberal que ganhava força não somente no Brasil, mas em escala global.

Em meio a um cenário internacional de profundas mudanças econômicas e sociais, com transformações oriundas da crise dos países comunistas e o fim da União Soviética, passamos a ter um progressivo avanço da mundialização do capital e da globalização. Desse modo, a ótica crescente de se pensar educação se caracterizava pela busca constante da “liberdade de mercado” que seria propulsora de uma possível prosperidade econômica. Assim, as políticas do

Estado de bem-estar social davam lugar a estratégias de manutenção das taxas de exploração. (Frigotto e Ciavatta, 2003).

Nesse sentido, por mais que a constituição apresente a educação como: “Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1989).

É possível observar a partir das narrativas dos professores entrevistados, um movimento completamente contrário à essa ideia, em que a lógica neoliberal impulsionou uma visível precarização do trabalho docente caracterizada por exemplo, pela escassez de material de trabalho, cargas horárias excessivas e atrelado a isso, a necessidade de jornadas duplas ou triplas para a subsistência de professoras e professores.

Vale destacar que entendemos aqui a precarização como esse processo de fragilização dos aspectos essenciais da plena realização do trabalho docente, sendo este caracterizado pelo acesso a materiais adequados para a realização de aulas e outras atividades, carga horária justa e compatível com a remuneração, assim como, salários mais justos e condizentes com as exigências do exercício da profissão. Todavia também entendemos que “problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores” (Sampaio e Marin, 2004, p.1204).

Podemos ilustrar esses aspectos nas narrativas apresentadas pelos professores, através do que cita o professor João Valença, ao mencionar que em sua prática em sala de aula, para que os alunos tivessem acesso a alguns materiais diversificados ele propunha que a turma se organizasse para realização de uma “cota”, ou seja, cada aluno dispunha de uma determinada quantidade de dinheiro para a viabilização dos materiais que neste caso eram as cópias do material que seria necessário para realização das aulas.

Além disso, é possível identificar que os desafios enfrentados pelas consequências da precarização docente também colaboraram para que os professores buscassem em suas trajetórias melhores condições de trabalho e ascensão profissional. O professor João Valença nos traz um pouco desses aspecto quando conta que buscou a transição do ensino básico para o ensino superior:

Nós, aqui no ensino superior, temos essa possibilidade, temos um tempo mais razoável para trabalhar uma avaliação mais qualita-

tiva, mais argumentativa, mais autônoma. Autonomia, inclusive, no sentido do aprendente produzir seus argumentos, ao invés de somente marcar as respostas, ou repetir textos que, às vezes, nem sequer são refletidos (ANDRADE, 2021)

Nas narrativas dos professores também encontramos a presença de um aspecto muito discutido e que também se apresenta como grande desafio para a profissão docente: a necessidade de longas jornadas de trabalho resultantes de cargas horárias excessivas. Assim, para a garantia de sua subsistência e do núcleo familiar, os professores frequentemente relatam a necessidade de trabalhar em mais de uma escola, alguns também conciliando trabalhos nas redes pública e privada de ensino. Através da narrativa da professora Andreia Mendes nós podemos refletir sobre essa problemática:

Em primeiro lugar essa questão de assumir múltiplos vínculos esbarra na questão da remuneração da profissão docente. Porque esbarra? Porque a gente pode dizer, com certeza, que temos um déficit salarial muito grande comparado a outras profissões que exigem tanto quanto a nossa. E aí o que acontece, o professor para ele ter uma qualidade de vida um pouco melhor, ele precisa assumir mais de um vínculo. Então inicialmente, eu sempre tive dois vínculos porque também os salários eram muito baixos, eram poucas aulas (MENDES, 2021).

Um outro aspecto que também aparece na narrativa de um dos professores é a precarização que também atinge a formação inicial de professores. O professor Nadson ao falar sobre a sua formação inicial no curso de História, relata problemas que se apresentam ainda como resquícios do longo regime ditatorial que o Brasil atravessou:

Sobre a formação no curso de História, nós ainda tínhamos até a disciplina de EPB, Estudos dos Problemas Brasileiros, que era uma verdadeira maquiagem daquilo que a gente sabia e vivenciava e era até uma coisa que eu questionava bastante, a informação que a gente recebia e o mundo que a gente vivia porque a informação que a gente recebia na disciplina de EPB era de um Brasil decorado, de um Brasil bem trabalhado. (SANTOS, 2021)

Nesse sentido, através das narrativas dos professores de História podemos destacar que todos eles foram de alguma forma afetados pelas consequências dessa precarização que marca os anos 1990/2000 e que isso atravessou suas vidas e carreiras, além disso, também é possível notar de quais maneiras estes

docentes adaptaram suas práticas diante dos obstáculos e desafios que lhes foram impostos, encontrando saídas individuais e coletivas para tais problemas.

Ademais, também percebemos as influências de diferentes momentos políticos durante a formação destes professores que foram responsáveis por moldar suas visões sobre a educação e o ensino de História, fazendo-se presentes em suas práticas profissionais. Nesse sentido, as falas dos professores se aproximam e nos lançam o desafio de pensarmos sobre esse período, a relevância de tais discussões para uma História da Educação que reflete sobre problemáticas deste período que não ficaram presos a ele, mas que ainda são demandas atuais da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, destacamos a importância da escuta atenta de professores e dos significados do trabalho com história oral, para a compreensão da educação e da cultura escolar, tendo em vista que ouvir os que estão em sala de aula nos proporciona a ampliação das discussões sobre como se produz uma educação de forma colaborativa, construindo as políticas públicas não somente a partir de dados estatísticos, mas considerando trajetórias de vidas reais, marcadas por experiências e sentidos.

Nesse caminho, também ressaltamos a importância da ampliação do acervo Trajetórias Docentes como um passo fundamental para a construção de uma história que não se restringe ao meio acadêmico, mas que é feita com o *público e para o público*, considerando assim o trabalho com as diversas dimensões da história pública (Santhiago, 2016). Deste modo, essa iniciativa colabora para uma maior divulgação de pesquisas construídas colaborativamente e abre a possibilidade para que outros pesquisadores possam aderir a essa perspectiva que é dialógica, compartilhada e portadora de tantos outros significados essenciais à pesquisa em educação.

Além disso, as narrativas desses professores nos abrem os olhos para diferentes reflexões centradas tanto no âmbito das melhorias educacionais, como também no enriquecimento do campo da História da Educação. Neste trabalho em específico, nos dedicamos a refletir sobre a precarização nos anos 1990 e 2000, que ainda é uma realidade presente na vida daqueles que exercem o ofício de ser professor.

Essa precarização se reflete na desvalorização profissional e na constante luta por melhores condições de trabalho e valorização profissional de professores que buscam viver o pleno desenvolvimento do seu trabalho.

A precarização corrói a educação não é possível ter um ensino de qualidade verdadeiramente sem um olhar cuidadoso e justo sobre as necessidades da profissão docente. É necessário ir além, ampliar discussões e debates, contribuir junto, construir coletivamente e não de cima para baixo.

Diante disso, torna-se urgente a ampliação de vozes e experiências como as de João Valença, Andreia Mendes e Nadson Gutemberg, cujas narrativas nos provocam e nos mostram caminhos possíveis para uma educação mais justa e democrática em seus distintos eixos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; Rovai, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. **Trajetórias docentes e história pública: a construção de um acervo com narrativas de professores**. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 129-144.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Available from: doi: 10.7476/9788575114698.

FRISCH, Michael. **A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa**. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-70.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO E CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educação & Sociedade* [online]. 2003, v. 24, n. 82 [Acessado 17

Setembro 2023], pp. 93-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2ª Portugal: Porto Editora, 2013, p. 63-78.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PEREIRA DE MEDEIROS PRANTO, Aliny Dayany; NASCIMENTO SULAIMAN, Samia; RABÊLO DE ALMEIDA, Juniele. **Narrativas docentes para a formação inicial e continuada: a história oral no estudo das trajetórias docentes**. Revista Crítica Histórica, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 45–61, 2023. DOI: 10.28998/rchv14n28.2023.0004. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/16286>. Acesso em: 23 out. 2024.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1203-1225, 2004.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Ed.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. Letra e Voz, 2016

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ENTREVISTAS

ANDRADE, João M. V. [60 anos]. [março 2021]. Entrevistadora: Aliny Pranto. Natal, RN, 16 março 2021.

MENDES, Andreia R.M. [44 anos]. [abril 2021]. Entrevistadora: Aliny Pranto. Natal, RN, 12 abril 2021.

SANTOS, Nadson, G.S. [idade]. [setembro 2021]. Entrevistadora: Aliny Pranto. Natal, RN, 22 setembro 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.022

REVISTA “EDUCAÇÃO NOVA”: DEBATES EDUCACIONAIS EM IMPRESSOS PEDAGÓGICOS NO CEARÁ DA DÉCADA DE 1930

Bianca Nascimento de Freitas¹
Manuelle Araújo da Silva²
Mirelle Araújo Da Silva³
Sebastião Soares De Sousa Júnior⁴

RESUMO

No final do século XIX e início do século XX, ao passo em que os discursos sobre a educação no Brasil ganhavam corpo, crescia também a necessidade de veículos especializados que pudessem ampliar tal debate. Assim, a fundação e a publicação de revistas que discutiam questões referentes ao ensino e à educação, se tornaram gradativamente mais frequentes. É nesse contexto que intelectuais cearenses priorizaram a criação de um veículo de informações que servisse como instrumento de divulgação de seus debates e como espaço para construir a sociedade que ansiavam, por intermédio da educação. Desse modo, surge, em 1932, a Revista Educação Nova, descrita por Filgueiras Lima, como um órgão de publicidade especializado em assuntos educacionais, cuja razão de existência era, como expôs o próprio Filgueiras

- 1 Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; Mestra em História Social pela Universidade Federal do Ceará e doutoranda por essa mesma instituição. biancanascf@gmail.com
- 2 Professora adjunta da Facedi/UECE; Doutora em Educação (UFPB); Mestra em História (UFC); Graduada em História (UFC) e Pedagogia (UECE). Vice-coordenadora do Laboratório Universitário de Educação Popular, Trabalho e Movimentos Sociais – Lutemos. manuelle.araujo@uece.br
- 3 Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). mirelle.silva@ifce.edu.br
- 4 Professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC – CE); Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Letras – Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). sebastiao.junior1@prof.ce.gov.br

Lima, um aparelho de promoção dos ideais sobre a educação e sua circulação no meio cearense. Embora o seu surgimento se deva muito à iniciativa de professores e à colaboração de intelectuais independentes, a revista mencionada era publicada como Revista Pedagógica sob os auspícios da Diretoria Geral da Instrução Pública do Ceará. Essa pesquisa, portanto, objetiva investigar as nuances do universo educacional que se buscava construir no Ceará naquele momento, a partir da análise criteriosa da Revista Educação Nova. Em relação aos elementos metodológicos desta pesquisa, que se caracteriza por uma abordagem qualitativa, do tipo documental, ressalta-se a relevância da imprensa educacional como fonte histórica, que possibilita a percepção da análise das iniciativas locais, dos debates regionais e das necessidades mais cotidianas de professores e instituições de ensino. Como resultados iniciais, destacamos que, a partir das problemáticas selecionadas e levantadas pelo periódico, é possível compreender diferentes faces e perspectivas pedagógicas construídas por professores intelectuais cearenses no período.

Palavras-chaves: Revista Pedagógica, Educação Nova, Filgueiras Lima.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar as particularidades do universo educacional que se objetivava construir no Ceará no início do século XX, a partir da análise da Revista Educação Nova, publicada pela Diretoria Geral da Instrução Pública cearense. Para tanto, se faz necessário analisar um pouco de como publicações semelhantes circulavam em outras regiões do país.

No século XIX, ao passo que os discursos sobre a educação no país ganhavam corpo, crescia também a necessidade de veículos especializados que pudessem ampliar tal debate. Assim, a publicação de revistas que discutiam questões referentes ao ensino e à educação existentes, foi ficando cada vez mais comum. Publicadas tanto nas capitais como no interior do Brasil, as revistas geralmente estavam associadas às Diretorias da Instrução Pública de cada estado, como a *Revista Escolar* (São Paulo, 1925-1927), ou a alguma entidade ou associação particular de professores e intelectuais, como a *Revista da Sociedade de Educação* (SP, 1923-1924).

Em outros estados, alguns impressos desse mesmo gênero tiveram seus primeiros exemplares publicados na década de 1920 com a explosão das reformas educacionais no Brasil, tendo nas décadas posteriores (anos 30, 40 e 50) sido editados periódicos com a mesma intencionalidade. Como exemplos dessa última situação, temos as já citadas revistas paulistas e gaúchas e, ainda, a *Revista do Ensino do Amazonas* que teve alguns poucos exemplares veiculados em 1920 e, posteriormente, nos anos 30, sendo editada nova revista sob os auspícios da Sociedade Amazonense de Professores com o título de *Revista de Educação*. Nesses casos, não se tratavam exatamente das mesmas revistas, mas de periódicos com a mesma finalidade, publicados em momentos distintos da história dessas localidades. Todavia, algumas publicações sofreram diversas interrupções ao longo de sua história, tendo, entretanto, continuado a cada retorno sob o mesmo título. É o caso da *Revista do Ensino de Minas Gerais*.

Dentro desse breve conjunto de revistas apresentadas, vale a pena destacarmos a *Revista do Ensino do Estado do Amazonas*, que trazia além de seu conteúdo pedagógico, poemas e versos que tratavam de especificidades daquele estado, como no primeiro volume onde encontramos o poema intitua-

lado *A Seringueira*⁵ e no segundo volume que traz um extenso texto sobre o regime das águas do rio Amazonas, fruto de uma conferência pedagógica realizada em um grupo escolar de Manaus.

Apesar das particularidades de cada revista apresentada, o que se justifica especialmente pelas diferentes localidades das quais são oriundas (São Paulo, Alagoas, Minas Gerais, Amazonas, Paraíba, etc.), todas têm também pontos em comum. São em sua grande maioria destinadas aos professores e abordam questões relativas às técnicas pedagógicas e à carreira do professorado no Brasil. Em muitos casos, os artigos são tão parecidos que é possível confundir os periódicos, sobretudo, nos textos referentes a temas como higiene e profilaxia, disciplina escolar, Círculos de Pais e Professores e a missão do professor. Em certo sentido, essa coincidência de temas e abordagens explicita uma atmosfera, um espírito dos dias, capaz de exibir, ainda que forma embaçada, a face do tempo. Em outras palavras, aquele conjunto de dizeres nos permite vislumbrar o que era considerado importante tratar quando nos referíamos à educação.

METODOLOGIA

Michel de Certeau nos ensina que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira”. Desse modo, o documento é antes de tudo “criado” pelo historiador, que tirando-o de sua posição original, modifica ao mesmo tempo o “seu lugar e o seu estatuto” (CERTEAU, 2008).

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, do tipo documental, pois possui como objeto central de análise um documento histórico, a revista *Educação Nova*. Como foi possível compreender até aqui, é no clima da publicação de vários impressos pelo Brasil que intelectuais cearenses colocaram como prioridade a criação de um veículo de informações que servisse como instrumento de divulgação de seus debates e como espaço para construir a sociedade que ansiavam, por intermédio da educação. Desse modo, surge em 1932 a *Revista*

5 A Seringueira: Vêde-a esbelta e graciosa, emergindo/ de entre as selvas do nosso Amazonas: /N'outros climas não vingam, outras zonas/ Não a tem deste aspecto almo e lindo./ Filha amada de nossa floresta,/ Todo o latez que as veias lhe agita/- qual uma onda impoluta e bem dita,/ Ella o dá, a fluir, como em festa./ Esse leite que lhe cae do flanco/ Que transborda e lhe rompe do seio,/ Num constante e suavismo veio,/ E' a nossa borracha- o ouro branco!.../ Adoremos, pois, a arvore do ouro,/ Que, na matta, se vê sobranceira;/ E, de joelhos, saudemos, em côro,/ Nossa altiva e vivaz seringueira. In: **Revista do Ensino do Estado do Amazonas**. Ano 1. Numero 1. Pg. 5.

Educação Nova, descrita por Filgueiras Lima como “um órgão de publicidade especializado em assuntos educacionais”, cuja razão de existência era, como expôs o próprio Filgueiras Lima, um aparelho de promoção dos ideais sobre a educação e sua circulação no meio cearense.

No entanto, dizer apenas isso a respeito do propósito da *Revista Educação Nova* seria minimizar todo o ambiente que se agitava em torno de sua criação. É preciso lembrar que, assim como *João Pergunta*⁶, a Revista era também um veículo do próprio Estado. Embora seu surgimento deva muito à iniciativa de professores e à colaboração de intelectuais independentes, não se deve esquecer que o veículo era publicado como “Revista Pedagógica sob os auspícios da Diretoria Geral da Instrução pública do Ceará”. Tal denominação rendia uma série de notícias sobre as medidas educacionais e projetos da Diretoria de Ensino, o que não deixava de funcionar como uma propaganda do próprio governo.

Do ponto de vista metodológico, *Educação Nova* nos permite adentrar de maneira mais prática no universo educacional que se buscava construir no Ceará naquele momento. Para além dos relatos presidenciais, podemos perceber, a partir das problemáticas selecionadas e levantadas pelo periódico, as diferentes nuances do campo educacional. A imprensa educacional possibilita a percepção da análise das iniciativas locais, dos debates regionais e das necessidades mais cotidianas de professores e instituições de ensino. Além do que:

(...) acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam instaurar as práticas exemplares. (CATANI, 1996, p.117)

No que se refere à sua estrutura administrativa, *Educação Nova* circulou nos anos de 1932 e 1933, inicialmente com publicação bimestral em um total de sete volumes. Editada pela tipografia progresso, a mesma da primeira edição de *João Pergunta*, *Educação Nova* tinha um preço razoável: valor da assinatura anual, 20\$000; mensal 10\$000; número avulso, 2\$000; e número atrasado, 3\$000. Publicada sob os auspícios da Diretoria Geral da Instrução Pública, a revista tinha

6 Livro publicado em 1923 por Newton Craveiro e com a colaboração da Diretoria Geral da Instrução e de Lourenço Filho, que buscava uma educação adaptada a vida do homem nordestino a partir das metodologias ativas e do estudo do meio.

como diretor Joaquim Moreira da Rocha, que ocupava então o cargo de diretor da Instrução Pública, e como redator chefe, Antônio Filgueiras Lima.

Do ponto de vista organizacional, *Educação Nova* possuía uma estrutura bastante semelhante à de outras revistas pedagógicas publicadas pelo país, o que insinua que os idealizadores do periódico cearense eram também assíduos leitores de outros impressos. Em notícia publicada em 17 de julho de 1925 pelo jornal *O Nordeste* é anunciado, o lançamento da *Revista de Ensino de Minas Gerais*, iniciativa da Diretoria da Instrução Pública daquele Estado. Segundo o jornal *O Nordeste*, São Paulo e Rio de Janeiro já possuíam diversas publicações de cunho pedagógico, seja de iniciativa particular ou pública, tendo a prática se estendido a Minas Gerais. A revista de ensino mineira era, segundo o autor da notícia, uma publicação de mais de 30 páginas contendo o que “há de mais interessante em matéria de pedagogia, educação, questões de ensino em geral”.⁷

A nota sobre o periódico mineiro vinha carregada de lamentações do autor anônimo a respeito da criação de um periódico semelhante no Ceará, que pudesse, além de fomentar o debate entre os educadores locais, reascender-lhes o ânimo, provavelmente fazendo menção à agitação do início da década de 1920, período em que os cearenses contaram com a presença de Lourenço Filho:

Muito se faz mister, em nosso meio, uma revista dessa ordem, para renovar, ao problema da educação da infância, o alento que, infelizmente, já lhe vae faltando. E essa iniciativa, só o governo a poderia tomar (...).⁸

O autor da notícia deixa claro a responsabilidade que o governo teria em relação à criação de um periódico direcionado para a área da educação, já que a revista mineira era resultado do estatuto de criação da própria Diretoria da Instrução Pública, o que não aparecia na lei nº 1.953, de 2 de agosto de 1922, que dispunha sobre a criação da Diretoria da Instrução Pública no Ceará. É digno

7 É importante salientar que os Estados aqui citados como portadores de importantes revistas pedagógicas estavam entre os primeiros também na inserção dos princípios da pedagogia moderna. Em entrevista concedida em janeiro de 1932 ao jornal *Correio do Ceará*, Joaquim Moreira de Sousa, afirma que na região sul do Brasil, a escola nova achava-se bastante difundida, especialmente por meio de intelectuais como Fernando de Azevedo, Frota Pessoa e Lourenço Filho. Moreira de Sousa ressaltava ainda que Minas Gerais era incontestavelmente o líder da Escola Nova no Brasil.

8 *O Nordeste*, 17/07/1925.

de nota, no entanto, que outros impressos escolares como a Revista Escolar do Instituto de Humanidades do professor Joaquim Nogueira já circulavam no Ceará desde a primeira década do século XX⁹, porém de iniciativa particular.

Ainda no que se refere à nota publicada sobre a criação da revista mineira e da necessidade de criação de um periódico para o Ceará, podemos ressaltar o notório interesse que o jornalista atribuiu aos professores locais quanto a sua publicação. O autor chega a afirmar a urgência do material pedagógico “ainda que parte do custeio da publicação viesse a pesar sobre os próprios professores, por certo interessados em aprimorar a sua formação para a árdua tarefa a seu cargo”. A ideia era alimentar o conhecimento do magistério cearense para que a pedagogia moderna não enfraquecesse entre eles. Alguns anos depois, quando da publicação do primeiro volume da *Educação Nova*, Filgueiras Lima reafirma a carência das professoras cearenses de um veículo para orientá-las em suas pesquisas e aplicações didáticas e pedagógicas.

A preocupação em “reascender” o ânimo do professorado é justificada pelo que Filgueiras Lima chamou de estado de “estagnação e apatia” decorrentes do período de reconstrução política brasileira, pós-revolução de 1930¹⁰. Para Filgueiras Lima, estava se formando no meio cearense uma forte cultura pedagógica quando o país foi abalado pela onda revolucionária, fato que fazia

-
- 9 Em sua tese intitulada *Joaquim Nogueira: práticas de leitura no Instituto de Humanidades de Fortaleza, edições escolares e a cultura cearense nas três primeiras décadas do século XX*, Ana Glória Lopes da Silva chama atenção para os diversos jornais escolares em circulação no Ceará. Segundo a autora, os jornais escolares eram mais comuns no início do século e geralmente estavam ligados a grêmios de escolas particulares que divulgavam para além dos muros escolares os feitos de seus alunos e notícias relativas a cultura escolar e didatizada. Outra forma de divulgação dos temas escolares era o espaço em jornais de maior circulação para a criação de colunas educativas, com a publicação de conteúdos didatizados a fim de motivar a alfabetização da população.
- 10 Refiro-me aqui ao período de interventorias pós-1930 que objetivava uma centralização política para conter quaisquer movimentos revolucionários pelo país. Os interventores eram nomeados pelo governo federal e possuíam autoridade para reorganizar a máquina político-administrativa dos Estados. Quando a revista *Educação Nova* foi criada o interventor do Ceará era o capitão Roberto Carneiro de Mendonça a quem, inclusive, há uma homenagem no primeiro volume do periódico. Além disso, há também uma espécie de síntese ao final do volume, ressaltando todos os feitos do “chefe revolucionário do governo cearense” na área da educação, com destaque para a nomeação de inspetores regionais da educação. Selecionados por meio de concurso público realizado para intensificar a fiscalização da instrução “fora de favores pessoais e políticos”, a seleção dos inspetores rendeu, inclusive, uma matéria a parte na revista, em que era ressaltada a iniciativa do governo cearense em promover a educação, mesmo diante da seca que o Estado enfrentava em 1932. Ver: SOUSA, Simone de. Da “Revolução de 30” ao Estado Novo. In: **Uma nova história do Ceará**. Edições Demócrito Rocha: Fortaleza, 2007.

até aquele momento se debater na mais profunda inércia a educação cearense. Daí se fazer editar com urgência a *Revista Educação Nova*, pela qual há tanto tempo esperava o professorado cearense, pela gravidade das condições em que se encontrava o cenário educacional no Estado e para levantar da “penumbra em que modorraram” as professoras cearenses.

Percebe-se assim a importância central dos idealizadores da revista *Educação Nova* para que o projeto em questão, desde a Reforma de 1922, fosse colocado em prática. Desse modo, a fim de uma maior compreensão sobre o espírito da *Educação Nova*, cabe aqui analisarmos algumas informações pertinentes acerca desses dois intelectuais, pensando de que modo suas influências agiram como fator importante na construção de uma identidade para a revista *Educação Nova*.

Joaquim Moreira de Sousa foi diretor da Instrução Pública entre 1933 e 1936, intelectual renomado no meio educacional cearense, envolveu-se em algumas contendas com figuras de destaque como João Hypolyto de Azevedo e Edith Braga.¹¹

Considerado por autores como Joaquim Alves o continuador da Reforma de 1922, Moreira de Sousa se tornou o historiador oficial do movimento reformista de Lourenço Filho no Ceará, e um dos grandes responsáveis por legitimar e engrandecer a figura do educador paulista. Joaquim Moreira de Sousa foi também defensor entusiasmado do ensino rural no Ceará como caminho mais palpável para modernizar e adequar a escola primária à realidade do estado (ARAÚJO, 2007).

Quanto a Filgueiras Lima, que ocupava o posto de editor chefe do periódico estudado, é notável a sua experiência no campo educacional. O intelectual cursou parte de seus estudos no Colégio Cearense dos Irmãos Maristas, onde participou da publicação de um jornal intitulado *Os Novos*, período em que tam-

11 (CAVALCANTE, 2000, p. 79) nos fala principalmente da “concorrência declarada” existente entre Joaquim Moreira de Sousa e João Hypolyto de Azevedo, diretor da Escola Normal, fato expresso principalmente pelo quase desaparecimento da figura de Hypolyto de Azevedo do processo de reforma educacional iniciado em 1922. Moreira de Sousa descreve o período anterior a chegada de Lourenço Filho como se não houvesse nenhum grande feito ou iniciativa para uma melhoria do ensino no Ceará, desconsiderando o trabalho de Hipolyto de Azevedo a frente da Escola Normal. Maria Juraci destaca ainda a ferrenha disputa entre Moreira Sousa e a professora Edith Braga pela cadeira de Psicologia na Escola Normal em 1933. O concurso teria se tornado um verdadeiro espetáculo para os que acompanhavam o processo, tendo vencido o processo seletivo, Edith Braga da Costa no que o jornal *O Nordeste* chamou “O maior concurso do Ceará”. Ver: **O Nordeste**, 1933, p. 1.

bém escreveu para a revista *Verdes Mares*, ligada aos Irmãos Maristas. Filgueiras Lima ingressou ainda na Faculdade de Direito do Ceará, onde tornou-se bacharel em 1933, apesar de nunca ter exercido a função, já que durante toda a sua vida esteve envolvido em atividades ligadas à educação. Foi inspetor regional do ensino, diretor da Instrução Pública, Inspetor do Ensino Normal, professor e diretor do Instituto de Educação do Ceará, vice-presidente do Centro Brasileiro de Ensino Normal e Secretário de Educação e Saúde do Ceará. Além dessa vasta experiência, Filgueiras Lima também fundou em parceria com Paulo Sarasate o Colégio Lourenço Filho, em 1938. Filgueiras Lima teve uma vida inteira dedicada à educação, assumiu o cargo de inspetor de ensino aos 18 anos e permaneceu atuando nesse campo até os 65 anos de idade, quando faleceu.

Tanto Moreira de Sousa quanto Filgueiras Lima possuíam, além dos cargos de diretoria, espaço para escrever artigos na revista em questão. Em cada um dos sete volumes analisados, o editor chefe escreveu uma média de três artigos por revista, enquanto seu diretor contribuiu com pelo menos um. Havia, portanto, uma quantidade razoável de textos dos dois intelectuais compondo o periódico cearense. Os artigos de Moreira de Sousa e Filgueiras Lima geralmente estavam mais associados à temática da estrutura educacional do Ceará e da adaptação das modernas técnicas pedagógicas à realidade cearense, como veremos mais adiante em momento oportuno.

Educação Nova era constituída basicamente por pequenos artigos de intelectuais brasileiros e estrangeiros, bem como por transcrição de discursos de personalidades importantes da educação ou sínteses de ações da política educacional cearense. A revista apresentava forte influência das discussões realizadas por intelectuais que atuavam no eixo Rio-São Paulo, contudo, também é notória a busca de seus colaboradores em ressaltar que, embora fosse de grande valia os estudos de teóricos não oriundos da região Nordeste ou do Ceará, fazia-se necessário a adaptação dessas ideias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse momento do trabalho, busca-se compreender quais as relações estabelecidas entre as ideias que circulavam em termos de Brasil naquele cenário e as movimentações que resultaram na criação do periódico cearense. Nossa ideia se justifica no entendimento de que não há particularmente uma história do Ceará, mas sim uma história do Brasil vista e pensada a partir do Ceará.

Iremos ainda estabelecer uma discussão sobre a revista como periódico do Estado e meio de promoção do poder público, pensando em que medida o veículo informativo promovia as políticas estatais voltadas para a educação e como, concomitantemente, servia de espaço de reivindicação do professorado cearense.

O primeiro número de *Educação Nova*, publicado em julho de 1932 anunciava em sua nota de abertura intitulada “Renovar” a necessidade da criação de um veículo que pudesse servir de suporte para o aperfeiçoamento técnico do professorado cearense. O periódico surgia como suporte que motivaria a constante busca de aperfeiçoamento do professorado, já que eram veiculadas tanto notícias e decretos da instrução pública cearense, quanto artigos de teóricos consagrados da educação, a fim de manter atualizado os leitores do periódico, por isso sua publicação a cada dois meses.

Isso porque, na opinião de Filgueiras Lima, ainda com todo o esforço dos professores e, por melhor organizadas que estivessem as escolas normais, a não formação contínua dos mestres estancaria todos os progressos conquistados na área educacional até então. Sendo assim, o maior foco da revista *Educação Nova* incidia sobre os professores. Para Filgueiras Lima, o periódico, em virtude dos incontáveis benefícios que traria para a sociedade cearense, contaria com o auxílio dos poderes públicos, que deveriam ser os principais interessados na melhoria das estatísticas educacionais cearenses.

A revista *Educação Nova* atuaria pelo menos em dois momentos distintos a fim de alcançar os objetivos de seus idealizadores: primeiro seria o que Filgueiras chamou de “propaganda e movimento”. Nessa fase seria realizado um levantamento das movimentações educacionais no Ceará por intermédio do acompanhamento da criação de escolas, da realização de eventos e da criação de projetos no meio escolar. Já no segundo intervalo, os esforços dos idealizadores da revista *Educação Nova* se direcionariam para a “instalação de sociedades colaboradoras da obra e aperfeiçoamento educacional”. Em outras palavras, era necessário em um primeiro momento movimentar o meio educacional cearense com as ideias inovadoras da pedagogia moderna, suscitando entre os educadores e interessados nos debates educacionais o desejo pelo conhecimento para posteriormente se criar entidades capazes de solidificar o processo de desenvolvimento da escola cearense.

Somente através da conscientização e da divulgação de uma nova maneira de se pensar a realidade da educação brasileira, o que inclui a mudança de uma

mentalidade bastante calcada na pedagogia tradicional, poderia ser alcançado o segundo passo, isto é, criar aparelhos, associações, a exemplo dos círculos de pais e mestres citados em outros momentos desse trabalho, que pudessem, na prática, demonstrar os princípios da pedagogia moderna. Primeiro, deveria se preparar um ambiente propício, para somente depois colher os frutos do trabalho e do esforço. Esse era, na visão de Filgueiras Lima e seus companheiros de jornada, o melhor meio de, ainda que caminhando a passos lentos, não parar a marcha pela educação no Ceará.

O desejo de criar uma revista voltada para as questões do ensino, eram na verdade muito mais antigos do que a iniciativa em si. No editorial do primeiro volume de *Educação Nova*, é informado ao leitor que desde 1929 os membros da Sociedade de Estudos pedagógicos, organização criada em junho de 1930 por Joaquim Moreira de Sousa, sob a presidência de Francisco de Menezes Pimentel¹², já ansiavam pela criação de uma revista pedagógica, a fim de “propagar os preceitos da educação nova e estimular a cultura do professorado cearense”.¹³

É importante salientar que apesar de assegurar a liberdade de pensamento de seus colaboradores, *Educação Nova* era colocada antes de tudo como veículo que deveria proporcionar aos seus leitores o conhecimento necessário de “acordo com as necessidades e possibilidades regionais”¹⁴. Essa questão deveria ser enfatizada, uma vez que havia dentro dos debates diversos teóricos que ora convergiam para um mesmo modo de pensar e ora se afastavam em relação ao que era considerado “pedagogia moderna”. Um bom exemplo é a discussão na revista a respeito da coeducação, princípio defendido, inclusive no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, visto como questão importante a ser discutida em virtude das “controvérsias suscitadas”.¹⁵

É importante ressaltar ainda, que essa ampliação do poder da influência da escola não era entendida como necessária para todos. No artigo intitulado *O caráter social da educação nova*, Juarez Brasil afirma ser necessário criar uma elite

12 Professor da Faculdade de Direito do Ceará, na qual também atuou como diretor, Menezes Pimentel foi deputado estadual, tendo sido o primeiro governador do Ceará após a instalação do Governo provisório em 1930. Nasceu em 12 de setembro de 1887 em Santa Quitéria, interior do Ceará e faleceu em 19 de maio de 1973, no Rio de Janeiro.

13 **Educação Nova**, v.1, p.2.

14 *Ibidem*, p.4

15 **Educação Nova**, v.3, p.49.

“sabiamente cuidada para formar o bem estar comum, a felicidade e a cultura nacionais”¹⁶. Tratava-se de um desenvolvimento conduzido por uma pequena parcela da população, já que a escola como espaço civilizador e de desenvolvimento da cultura nacional era destinado a poucos, restando à grande maioria ler, escrever e calcular:

É ideal que se forme uma esfera homogênea de influencia social em torno da nacional para o encaminhamento mais rápido e feliz dos nossos destinos (...) Da reunião de mentalidades dotadas de requisitos hauridos dos princípios recomendados pela escola nova, retira a nação primorosos elementos para se colocar em situação sobranceira e impor-se em lugar de destaque na hegemonia dos povos no que concerne não só ao progresso educacional, mas também ao moral, econômico e político.¹⁷

A partir do reconhecimento da realidade do Ceará era que se poderia buscar esse progresso, e, segundo a revista *Educação Nova*, era de grande relevância o esforço do próprio povo cearense. A concepção de que havia no Ceará uma vida sofrida e castigada era posta no periódico como uma condição que, ao mesmo tempo em que maltratava, também gerava resistência e força. Essas duas dimensões fariam crescer os valores necessários para se alcançar o progresso, pois: “as virtudes varonis da raça devem ser cultivadas com carinho, dando-se saúde ao homem e, sobretudo, consciência sanitária, para saber viver forte, robusto, alegre e intemorato.”¹⁸

Enquanto instituição de amplo impacto social, à escola cabia a formação de indivíduos sadios, como já citado em momentos anteriores desse trabalho, e no caso do Ceará, essa questão se fazia ainda mais indispensável, porque era o braço humano que levantaria as condições necessárias para “endireitar” a natureza¹⁹. Entenda-se aqui que “endireitar” não estava no sentido de resistir às forças naturais e, portanto, transformá-las como se houvesse um entendimento nato da supremacia humana sobre o meio natural, mas como uma forma de criar condições para que, diante da força da natureza, fosse possível criar alternativas humanas para se conviver com a hostilidade do meio. Como exemplo dessa

16 **Educação Nova**, v.1, p.73.

17 *Ibidem.* p.73-74.

18 **Educação Nova**, vol. 4, p.3.

19 *Ibidem.* p.1.

questão temos as inúmeras referências à construção de açudes em livros, revistas e jornais do período estudado.

Portanto, a causa era nobre: criar indivíduos fortes, capazes de, além de serem bons cidadãos para a pátria, consertar os defeitos naturais do Ceará. Não sem razão, o editorial do quarto volume da *Educação Nova* aparecia com frases como: “no sistema geral da educação nacional, esta unidade da Federação precisa de uma escola nova brasileira para o Ceará”. Essa escola nova, a quem tanto os educadores brasileiros depositavam a sua fé, deveria, mais do que nunca na visão dos cearenses, ser uma escola, de fato, brasileira. Isto é, capaz de compreender e sanar os problemas brasileiros. A partir da compreensão da realidade brasileira como ampla e diversa, se admitia também a singularidade do Ceará e do papel da escola nesse processo de transformação da natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se discutido muito sobre de quem é a responsabilidade pela educação das crianças, se é da escola ou família. Esse debate que, divide opiniões, não é uma problemática oriunda dos anos atuais, pois envolve questões relevantes já discutidas no início do século XX, como a formação para a vida, a solidificação de valores e o preparo para o mundo do trabalho. O mesmo vale para a discussão da responsabilidade do Estado dentro desse processo educacional, pois, mais do que uma atribuição do professor, a educação se trata de um projeto maior que vai além da escola. Vale ressaltar que, diferentemente do que aparecia nos discursos da década de 1920, não se atribuía mais com tanto peso essa mudança na forma de se pensar e praticar a educação como responsabilidade quase que exclusivamente do professor, mas atribuía-se em grande medida essa responsabilidade ao Estado. Afinal, o Brasil encontrava-se em um momento em que a bandeira da educação pública era levantada, colocando o direito à educação como uma responsabilidade prioritária do Estado:

(...) reclamamos dos responsáveis na distribuição dos tributos do povo o maior quinhão para o desenvolvimento de nosso aparelho educacional(...) As nossas escolas normais devem ser por si eloquentes lições de sabedoria, de higiene, de conforto e de nacionalismo, onde tudo respire um ideal de aformoseamento do corpo, do espírito e do coração.

Para esses mestres, afirmo de que guardem e desenvolvam na mente o sentido da nobreza de sua alta missão, reclamamos um

estipendio que corresponda a grandeza de seu trabalho, cheio de renuncias, de amor e de civismo; um salario que dignifique o labor exercitado todo para bem da humanidade.

Nessa ordem de realizações, pomos depois a construção de prédios escolares, amplos, claros, arejados(...).

Ao Conselho de Educação do Estado, composto de elementos cultos do nosso meio pedagógico, cabe a tarefa desse delineamento inicial.²⁰

Mais do que a boa vontade dos mestres era necessário que o Estado assumisse a responsabilidade pelo progresso que reclamava. Em diversos momentos, é possível encontrar nos artigos publicados em *Educação Nova* essa preocupação em relação ao cumprimento das obrigações do poder público, sobretudo em relação aos professores, principais leitores da Revista. Reconhecia-se assim, que, além de mestres bem formados e afinados com os princípios da pedagogia moderna como se escutava falar desde os primórdios do século XX, era preciso também que lhes fossem dadas as devidas condições para isso.²¹ As revistas que se dedicavam à causa educacional como a *Educação Nova* apareciam como um espaço de reivindicações da categoria do magistério.

Em artigo publicado no sexto volume da revista *Educação Nova*, intitulado *As condições econômicas do professorado cearense*, Filgueiras Lima discute a situação urgente dos salários do professorado no Ceará. Para o educador, a baixa remuneração do magistério colocava-se como grande entrave à proposta renovadora defendida pelo periódico e pelos apreciadores do movimento educacional. De acordo com Filgueiras Lima, a remuneração dos professores do Norte do Brasil de um modo geral era avara e no Ceará, mais especificamente, a situação era deprimente.

O objetivo era chamar a atenção para o seguinte fato: por mais desejo que fosse o magistério cearense por melhorias na educação, de nada adiantaria se não houvesse condições materiais para promover tal desenvolvimento. Havia uma série de recursos necessários para a montagem de um bom aparelhamento escolar, adaptado, inclusive, às reais demandas cearenses, que sem o

20 *Educação Nova*, v. 4, p.4-5.

21 O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova também em 1932 ressaltava o papel do Estado como promotor do direito a educação: "Mas, do direito de cada individuo 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."

capital empregado pelo poder público jamais seriam alcançados. Nas palavras do próprio Filgueiras Lima:

Idealismo só, sem base material capaz de assegurar-lhe continuidade e vida, é palavra ôca e de sentido perdido.

Uma professora mal remunerada é sempre uma má professora. Não há ensinamento e orientação moderna que dêem jeito.²²

A prosperidade da educação cearense dependia também em grande medida da formação continuada do magistério, para a qual seria necessária a aquisição de materiais específicos como livros e revistas especializadas em assuntos pedagógicos, ou a participação em cursos diversos. Contudo, como exigir tais recursos com tão baixo salário? Para Filgueiras Lima, a precariedade do sistema educacional cearense era a derrubada de qualquer espírito de entusiasmo:

O que recebe uma professora basta-lhe para conservar a vida. Apenas o suficiente para a satisfação modesta e tacanha de necessidades materiais. Para ir morrendo mais devagar. Nada mais. Daí se criar esse espírito de pessimismo e desalento, existente no magistério que obscuramente labuta e sua pelos sertões sêcos do Ceará, em escolas paupérrimas, carecidas de material didático. Por maior que seja sua bôa vontade, termina fracassada, desesperançada de qualquer esforço, afundando-se, atropelando-se desesperadamente na mazorrice da rotina.²³

O trecho destacado acima enfatiza uma questão importante a ser colocada: por mais que se trate de um veículo da Diretoria Geral da Instrução Pública Cearense e, portanto, um veículo oficial, seus colaboradores o utilizavam, como já dito anteriormente, como um espaço de reivindicações. É preciso salientar, porém, que a fala de Filgueiras Lima conflita toda uma série de escritos presentes em outros artigos, em que se elogiam as modernas estruturas da educação cearense e os esforços das resignadas professoras. O texto de Filgueiras Lima soa mais como um desabafo mediante os esforços dos idealizadores da *Educação Nova* frente o descaso do poder público em relação ao sistema educacional.

A situação ainda era mais grave em decorrência da seca, pois se as condições de trabalho das professoras eram escassas na capital, no interior do estado eram ainda mais precárias. Vale lembrar que, desde o primeiro volume da revista,

22 *Educação Nova*, v. 6, p.15.

23 *Educação Nova*, v. 6, p.7.

Filgueiras Lima mencionava, ainda que sob aparente otimismo, as condições financeiras do Estado e os esforços para a publicação do referido periódico. Não por acaso o sexto volume da revista seria o penúltimo a circular no Ceará e, embora não se possa afirmar com exatidão o motivo para o fim da revista, é bem possível que ele possa estar atribuído em grande parte por questões financeiras. Havia, portanto, no artigo de Filgueiras Lima, muito da indignação do professor cearense e dos próprios colaboradores da revista.

Afinal de contas, além de leitores os colaboradores da revista eram também professores atuantes na capital cearense. Dentre os mais renomados podemos citar a paraibana Edith Braga, professora de Pedagogia, Psicologia e Didática na Escola Normal entre 1923 e 1933, ano em que concorreu, inclusive, com o Diretor da instrução Pública, Joaquim Moreira de Sousa, para a cadeira efetiva de Pedagogia, tendo obtido vitória. O concurso de 1933 foi sem dúvida um dos mais concorridos naquele período, rendendo manchetes diárias no Jornal *O Nordeste*, em virtude da acirrada disputa entre Edith Braga e Moreira de Sousa.

Isso demonstra que, durante a década de 1930, a educação ganhava, de fato, cada vez mais espaço no meio cearense, assim como a figura do professor enquanto intelectual, difundida principalmente pela imagem de educadores consagrados como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Loureço Filho. Daí as várias Conferências Nacionais da Educação realizadas pelo Brasil, as diversas revistas do ensino que pipocavam pelos estados a fora, além das medidas de caráter oficial como a criação do Ministério da Saúde e Educação em 1930.

Ainda que a obra educacional proposta desde os primeiros momentos da revista *Educação Nova* não estivesse vigorando na velocidade e na proficuidade desejada pelos intelectuais do periódico, conforme é perceptível em alguns artigos analisados, podemos dizer que, até onde perdurou a circulação da revista, seus colaboradores fizeram grande esforço para animar e movimentar o cenário educacional cearense. O vigor em divulgar as principais ações da Diretoria da Instrução Pública, assim como os projetos realizados pelas escolas cearenses, os planos de aula desenvolvidos pelas professoras e os artigos reivindicando melhores condições de trabalho dos docentes, bem como um maior investimento dos poderes públicos no campo educacional, fizeram da *Educação Nova* uma revista à altura de suas promessas. Não se sabe ao certo os motivos pelos quais a revista *Educação Nova* deixou de circular, ainda que acreditemos ser em grande parte em virtude das dificuldades financeiras apresentadas pela Diretoria da Instrução para mantê-la mesmo com todos os percalços sentidos pelo Ceará no início

da década de 1930. Tudo isso repercutia ainda no público a quem se destinava a revista, neste caso, especialmente o professorado, de quem Filgueiras Lima denunciava a má remuneração.

Pode-se dizer que *Educação Nova* foi, ao lado de outros suportes, um instrumento importante na divulgação da escola que se desejava para o Ceará e que pudesse contemplar suas particularidades a fim de promover o seu progresso, notadamente no que se refere às obras no campo. É claro que se pensava em um investimento em todas as escolas do referido estado, contudo, a atenção maior incidia, sem dúvida, sobre as escolas do interior. A preocupação maior dos intelectuais ligados às questões do ensino e mesmo ao Poder Público, era a de como manter em funcionamento a escola mesmo nos longos e desastrosos períodos de seca, que interrompiam quase que anualmente quaisquer projetos que viessem a ser aplicados. Como proporcionar uma mudança na mentalidade do povo sertanejo e fazê-lo compreender que era necessário que suas crianças recebessem o mínimo de formação para fazer crescer o Nordeste brasileiro?

Em momento algum, dentro dos sete volumes analisados da *Educação Nova*, se encontra a proposição de grandes e vultuosos projetos para a educação no Ceará, pelo contrário, é sempre mencionada a redução de custos e estimulado o esforço máximo dos mestres, ainda que haja também a reivindicação de um maior investimento do Estado. Trabalhava-se sempre com a ideia de redução de gastos, reforçando a ideia de que era preciso primeiramente se modificar a postura do professor e o modo de inserção da criança no processo de ensino-aprendizagem:

Não temos o direito de ser ambiciosos, nem de cultivar aspirações que excedam exorbitantemente nossas possibilidades actuaes.

Se adoptarmos um programa geral mínimo que contenha estes três objetivos precisos:

- higiene e assistência;
- fixação da personalidade;
- preparação profissional, embora elementar;

Já teremos traçado as diretrizes para uma acção de resultados proveitosos.²⁴

24 *Educação Nova*, 1932, v.4, p.50

A escola era entendida como elemento relevante no programa de interiorização educacional, em que seria realizada a obra de integração das terras mais segregadas dos aparatos mínimos para o desenvolvimento da civilização moderna, quase como uma “cirurgia de urgência”²⁵. Não sem muito trabalho, a concretização de um espaço formador de docentes especializados para tal prerrogativa se faria em 1934, com a criação da primeira escola normal rural, localizada em Juazeiro do Norte, no Ceará. É possível afirmar que, a Escola Normal Rural era o resultado não apenas de uma política dos anos 1930, mas de toda uma discussão iniciada ainda nos primeiros anos da década de 1920 que carregava com mais concretude a proposta de uma educação diferenciada para o Ceará.

Em 1932, Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde Pública, solicitou a cada estado da federação a reunião de uma comissão que pudesse, a partir do estudo das demandas de cada Estado, contribuir com informações para a elaboração de um Plano Nacional da Educação²⁶. A partir daí se concretizou a ideia de criação de uma escola voltada para a educação no campo, expressão maior do ruralismo educacional naquele momento. Joaquim Moreira de Sousa foi, segundo Araújo (2007) o grande idealizador do projeto. Havia em Moreira de Sousa, como podemos ver por meio de sua atuação enquanto diretor da Instrução Pública e importante colaborador da revista *Educação Nova*, ao lado de Filgueiras Lima, grande desejo de inovar a escola cearense, projeto muitas vezes retardado pela falta de desinteresse e por vezes de confiança do setor educacional no Ceará:

Ah! A estrada aberta da rotina, pisada, é uma estrada real, onde só há talvez a incomodar a poeira dos anos, a sagrada poeira dos tempos, que tão bem assenta nas peças dos museus, a contar histórias... Nem todo mundo tem coragem de abrir caminhos novos.²⁷

As palavras desanimadoras de Moreira de Sousa ainda dariam lugar a um discurso motivador frente à concretização do sonho da escola rural no Ceará.

25 *Ibidem*. p.51

26 Segundo nota publicada em março de 1935 no jornal *O Correio do Ceará*, para manter uma unidade nos relatórios feitos pelas comissões dos diversos Estados brasileiros, foi elaborado um formulário unificado que desse conta tanto das questões nacionais como das realidades regionais de cada um dos estados.

27 **Correio do Ceará**. 11/01/1932.p.1.

Fruto de um longo processo, como já foi dito anteriormente, a Escola Normal Rural e as modificações que se sucederiam na escola cearense dos anos 1930, eram uma resposta às questões colocadas anteriormente por intelectuais como Ildefonso Albano e seu *Mané Chique-Chique*²⁸ e, especialmente, por Newton Craveiro e seu *João Pergunta*, que marcaria as questões educacionais nas primeiras décadas do século XX, no Ceará. Em todo caso, fossem nos jornais, nas revistas, ou nos livros didáticos, a busca por uma escola real, pensada para o Nordeste, estava ligada a uma indagação maior feita até hoje por aqueles que se debruçam sobre as questões da educação e que pode ser bem traduzida nas palavras de Moreira de Souza na mesma entrevista cedida ao *Correio do Ceará*, em 1932: “temos que andar decididamente para a frente(...) Do passado, o que nos serve é a experiência. Se tudo mudou na sociedade, como há de ficar a escola?” Excelente pergunta. Desafiadoras suas possíveis respostas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2011.

ALMEIDA, Jane Maria Fernandes de. **Reforma da instrução pública do Ceará de 1922: as diretrizes da política educacional do Governo de Justiniano de Serpa**”. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

ALVES, Raquel da Silva. **Mães da pátria: educadoras na terra da luz: o ensino primário no Ceará na década de 1920**. 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Mulheres letradas e missionárias da luz: formação das professoras nas Escolas Normais Rurais do Ceará - 1930 a 1960**. 2007. 235 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 19/01/2007.

28 Idelfonso Albano (Fortaleza, 1885 - Rio de Janeiro, 1957) em 1919, ano em que mais uma grande seca assolava o sertão do Ceará, apresentaria ao personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato, o seu irmão, Mané Chique-Chique. Em desacordo com a obra e as ideias de Lobato, Albano incorporava o posto de defensor do Ceará, agora protegendo a honra do homem do sertão, forte e resiliente, que fazia da seca que assolava a terra em que vivia, a sua força.

BASTOS, Maria Helena Camara. **As Revistas Pedagógicas e a atualização do professor**: a Revista do Ensino do Rio Grande de Sul (1951- 1992). In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p.47-75

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 201-309.

_____. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da (org.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP: FAPESP, 1997.

_____. **A escola e a república**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1989. (Coleção Tudo é história).

CAVALCANTE, Juraci Maia. **João Hippolyto de Azevedo e Sá**: o espírito da reforma educacional de 1922. Fortaleza: Edições UFC, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. In: A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p.65-119.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel: Bertrand, 1985.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 125-126.

_____. **O Grande massacre de gatos:** e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DENICI Barbara Catani. **A imprensa educacional:** as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. Educação filosófica, 10 (20) 115-130, jul./dez.1996.

DOCUMENTOS: **história e educação.** Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006. 203 p.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

GIRÃO, RAIMUNDO. **O Ceará.** Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1966.

GOMES, Ângela de. **História e historiadores.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. *In:* LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A Década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: Editora da Unesp/FAPESP, 1997. p.93-114.

NOGUEIRA, Raimundo Frota. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no estado do Ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2001.

OLIVEIRA, Amir Leal de. Uma pátria chamada Ceará: história, civismo e republicanismo. *In:* CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho & QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. (Org.). **História da educação:** república, escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

SILVA, Ana Glória Lopes da. **Joaquim Nogueira:** práticas de leitura no Instituto de Humanidades de Fortaleza, edições escolares e a cultura cearense nas três primeiras décadas do século XX. 2010. 232f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SIRINELLI, Jean-François. "A geração". *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral.** 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 131-137.

_____. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ:FGV, 2002.

SOUSA, Simone de. **Da “Revolução de 30” ao Estado Novo**. In: Uma nova história do Ceará. Edições Demócrito Rocha: Fortaleza, 2007.

TRINDADE, Nívia Lima. Euclides da Cunha: o Brasil como sertão. In: BOTELHO &

SCHWARTZ. **Um enigma chamado Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 109.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.023

A EDUCAÇÃO CATÓLICA E AS CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS FEMININAS NO BAIRRO DE MESSEJANA EM FORTALEZA

Juscelino Chaves Sales¹

RESUMO

O Bairro de Messejana antigamente era um distrito de Fortaleza e durante os últimos anos, ou seja, a partir de cerca de 80 anos para cá começou a abrigar congregações religiosas pois no começo de seu povoamento foi construída a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição localizada próxima à margem da Lagoa de Messejana. O presente trabalho mostra um pouco da existência das congregações religiosas femininas no bairro Messejana em Fortaleza, onde foram feitas visitas in loco em algumas congregações onde foi possível constatar que a existência das congregações no bairro de Messejana se deve pela localização do bairro dentro da cidade de Fortaleza. Como antigamente o Bairro de Messejana era formado basicamente de sítios com muitas mangueiras, cajueiros etc., era um lugar propício para a oração e a instalação de conventos religiosos. Dentre as congregações femininas encontradas em Messejana foram: as Irmãs Missionárias Capuchinhas, as Irmãs Josefinas, as Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores, as Irmãs Filhas de Santa Tereza, Irmãs do Preciosíssimo Sangue e as Irmãs de Santana. Vale ressaltar que para realizar esse trabalho foram feitas visitas in loco em três colégios. Três das congregações religiosas femininas que possuem o carisma da educação católica dirigem colégios onde os três estão localizados no Bairro Messejana e são: o Instituto Frei João Pedro Sexto dirigido pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas, a Escola dos Santos Anjos dirigida pelas Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores e o Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira dirigido pelas Irmãs Josefinas. Foi possível concluir que as congregações religiosas prestam excelente benefício ao Bairro de Messejana

1 Doutor do Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE, juscelinochaves@hotmail.com;

ofertando uma educação de excelente qualidade tanto no ponto vista acadêmico, como também na formação ética de seus alunos que vão para toda a sua vida.

Palavras-chave: Irmãs Missionárias Capuchinhas, Messejana, Colégios, Educação Católica.

INTRODUÇÃO

As congregações religiosas femininas existem desde o início na Igreja Católica a mais de 2000 anos. Essas congregações religiosas presaram e presam até um grande serviço para a humanidade principalmente nos países que as congregações atuam.

As congregações religiosas femininas ao longo dos séculos vêm prestando grande benefício ao mundo pois elas mantem hospitais, creches, asilos para pessoas idosas colégios, faculdades etc.

As congregações religiosas femininas além de terem um trabalho social beneficiando os mais pobres, também rezam pela humanidade como as freiras que vivem em clausura como as Irmãs Carmelitas, Irmãs Clarissas, Irmãs Concepcionistas etc.

Em outros setores da Igreja Católica na Itália, por outro lado, assistimos a um declínio dramático: por exemplo, o número de “religiosas” em 20 anos diminuiu drasticamente, de 113.295 em 2000 para escassos 75.000 em 2018. Uma queda vertical, infinitamente superior àquela dos sacerdotes diocesanos (MARZANO, 2021).

O presente trabalho teve como objetivo analisar e mostrar a importância que tem as congregações religiosas femininas no Bairro de Messejana onde inclusive essas congregações religiosas administram colégios.

METODOLOGIA

As congregações femininas da Igreja Católica encontradas em Messejana foram: as Irmãs Missionárias Capuchinhas, as Irmãs Josefinas, as Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores, as Irmãs Filhas de Santa Tereza, as Irmãs do Preciosíssimo Sangue, as Irmãs de Santana. Também localizado na grande Messejana.

Para realização deste trabalho foram feitas visitas *in loco* em algumas das casas das congregações religiosas do Bairro de Messejana na cidade de Fortaleza como as Irmãs Missionárias Capuchinhas e as Irmãs de Santana.

Foram feitas pequenas entrevistas, com funcionários do Instituto Frei João Pedro Sexto como também a uma freira da congregação das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores como também foram feitas outras pequenas entrevistas como ao Frei João Alberto que é um dos capelães do Instituto Frei João

Pedro Sexto, ressaltando também que foi feita uma pesquisa de cunho bibliográfico em sites, artigo etc.

Também foram feitas visitas *in loco* ao colégio dirigido pelas Irmãs Josefinas chamado de Patronato Padre Luiz Barbosa Moreira.

A EDUCAÇÃO CATÓLICA E AS CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS FEMININAS NO BAIRRO DE MESSEJANA EM FORTALEZA

As congregações femininas da Igreja Católica encontradas em Messejana foram: as Irmãs Missionárias Capuchinhas, as Irmãs Josefinas, as Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores, as Irmãs Filhas de Santa Tereza, as Irmãs do Preciosíssimo Sangue, as Irmãs de Santana. Também localizado na grande Messejana foi possível encontrar o Instituto Hesed que está em processo de reconhecimento como congregação religiosa pela Igreja Católica.

As Irmãs Missionárias Capuchinhas possuem quatro casas no Bairro Messejana onde a primeira é a casa provincial, a segunda é a Porciúncula a casa das irmãs idosas (todas essas casas estão em um mesmo terreno) e a casa das irmãs do Instituto Frei João Pedro Sexto. Também foi possível encontrar a casa das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores que fica do lado da Porciúncula e a casa das Filhas de Santa Tereza, que seguem o carisma de Santa Tereza Dávila, porém possuem uma vida mais ativa, ou seja, não vivem em clausura e dirigem também colégio.

Também em Messejana funciona a casa das irmãs idosas da Congregação das Irmãs de Santana, cuja congregação foi fundada pela Beata Madre Rosa Gatorno.

AS IRMÃS JOSEFINAS

A Irmãs Josefinas dirigem o Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira que fica localizado no Centro de Messejana a 200 m da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição. A Figura 1 mostra a fachada externa do Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira.

As Irmãs Josefinas também têm a educação como carisma e dirigem alguns colégios. Um desses colégio é o Patronato Padre Luiz Barbosa Moreira que fica localizado próximo a Igreja Matriz de Messejana, ou seja, a cerca de 200 m da Igreja Nossa Senhora da Conceição.

As Irmãs Josefinas moram dentro do Colégio Patronato Padre Luiz Barbosa Moreira e a instituição de ensino tem alunos que vão da educação infantil II até o terceiro ano do ensino médio.

O Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira começou a funcionar no dia 1 de dezembro de 1954 com o jardim da infância e cursos profissionalizantes para crianças e jovens carentes dando início ao curso primário (COLÉGIO PATRONATO, 2021).

A Figura 1 mostra a entrada principal do Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira que fica na esquina de um quarteirão no Bairro Messejana. Foi possível perceber a frase “Educar, é antes de tudo, um ato de amor”. Também foi possível perceber que no colégio existem alunos do ensino infantil, fundamental, médio e sistema em tempo integral.

Figura 1 - Entrada principal do Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira.



Fonte: própria, 2020.

As duas últimas Irmãs Josefinas que dirigiram o Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira em Messejana foram a Irmã Ilse onde hoje devido a idade avançada ele mora na casa Irmãs Josefinas localizada próximo a Catedral de

Fortaleza. Hoje quem dirige o Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira das Irmãs Josefinas é a Irmã Benedita (Bené). Vale ressaltar que Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira vem andando com dificuldades pois desde o tempo Irmã Ilse que era uma leiga que ajudava na direção do Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira e hoje é um leigo. O Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira vem apresentando dificuldades financeiras e diminuiu a quantidade de alunos.

A dificuldade que o Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira das Irmãs Josefinas em Messejana decorre da falta de Irmãs Josefinas mais novas para dirigir o colégio.

AS IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS

Frei João Pedro Sexto fez-se frade capuchinho para ser missionário. Cristo e seu Reino eram o centro de sua vida. Impulsionado pelo ideal missionário, enfrentou florestas, sertões, áreas pantanosas, viagens perigosas e enfadonhas; a fé e o amor a Deus eram sua alegria. Quando se referia a essas viagens dizia: “às duras, mas gostosas fadigas das missões”. Sobre os ideais e fundamentos da Missão fundou a Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas para ocupar-se da Educação da Juventude feminina em Prata (PA) (FRISSON, 2022).

Aos 18 de dezembro de 1904 em Belém no Estado do Pará no Brasil, por graça divina e zelo do Servo de Deus Frei João Pedro de Sexto foi fundada a Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas (MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS, 2013).

Para atender ao grande compromisso da missão educativa que se completava em Santo Antônio do Prata no Pará, contou com a disponibilidade e a coragem de cinco jovens cearenses da Ordem Terceira Secular filhas de Canindé (FREI JOÃO PEDRO SEXTO, 2020).

A Congregação (Associação) das Irmãs Missionárias Capuchinhas administram algumas escolas no nordeste do Brasil como Escola Santa Teresinha, a Escola São Francisco a cidade de Imperatriz no Estado do Maranhão, o Instituto Frei João Pedro de Sexto na cidade de Fortaleza no Estado do Ceará etc.

A ação educacional das capuchinhas em Imperatriz estava voltada para a formação das classes médias e das elites. Elas ofereciam uma educação formal, religiosa e moral, que correspondia originalmente aos anseios dos fazendeiros que se instalaram na região e das classes médias que lá se desenvolviam; ao

mesmo tempo, essa educação os formava segundo os princípios do cristianismo. O encontro de Irmã Glória (diretora da escola Santa Teresinha) com o presidente Kubitschek em 1960, na qual a freira conta que estava em apuros por causa de problemas financeiros e que o envio de verbas federais a “salvou”, permite compreender que, naquela época, não era nada fácil para essa congregação religiosa manter um empreendimento do porte da Escola Santa Teresinha, com mensalidades muito baratas, conforme registra o diário escolar, e nem custear sua congênere, a Escola São Francisco (CUSTÓDIO, 2017).

As Irmãs Missionárias Capuchinhas fundaram no bairro de Messejana o Instituto Frei João Pedro de Sexto na cidade de Fortaleza no Estado do Ceará.

Inicialmente, com um trabalho exclusivamente voltado para as pessoas carentes, nasceu em 1950 o Patronato Coração Imaculado de Maria, graças ao dinamismo, coragem e doação das Irmãs que abraçaram essa causa. O patronato, pequenino no início de sua fundação, foi desabrochando como uma semente plantada em terra boa.

Em 1957, foi firmado Convênio com as secretarias de Educação do Estado e Município, assumindo a direção Irmã Benedita Maria. Em 1972, é extinto o referido Convênio e, por determinação do Governo Geral da Congregação, foi unificado ao Patronato Coração de Maria a escolinha que funcionava nas dependências da Sede do Governo Geral da Congregação, situado na rua Ouro Preto, s/n, recebendo o nome de Instituto Frei João Pedro de Sexto, conforme Ata publicada no Diário Oficial de 23 de maio de 1972. Esse nome foi dado em homenagem a Frei João Pedro de Sexto, fundador da Congregação (IFJPS, 2021).

No ano de 2022 a Faculdade Católica de Fortaleza promoveu a Jornada Teológica para discutir a canonização de quatro religiosos que viveram na Arquidiocese de Fortaleza e entre esses quatro um deles é Frei João Pedro Sexto. Os outros três candidatos a serem santos são: Irmã Clemência, Irmã Rosita Paiva e Dom Antônio de Almeida Lustosa.

Atualmente a diretora do Instituto Frei João Pedro de Sexto na cidade de Fortaleza no Estado do Ceará é a Irmã Henrica e a coordenadora pedagógica é a Irmã Edvalda. A Irmã Josefa foi superiora geral por muito tempo e foi diretora do Instituto Frei João Pedro de Sexto. Antes da Irmã Henrica a diretora foi a Irmã Stela e antes dela a diretora foi a Irmã Josefa. No ano de 2021 existiam 500 alunos matriculados no Instituto Frei João Pedro de Sexto. A Figura 2 mostra a fachada localizada na frente do Instituto Frei João Pedro de Sexto, onde foi pos-

sível encontrar os dizeres que referenciam o colégio que são: Instituto Frei João Pedro de Sexto e Irmãs Missionárias Capuchinhas.

Figura 2 – Fachada da frente do Instituto Frei João Pedro de Sexto com o nome Irmãs Missionárias Capuchinhas.



Fonte: própria, 2020

A Figura 3 mostra as salas de aulas da educação infantil, como também o um belo jardim que fica localizado por de traz da Igreja do Coração Imaculado de Maria que funciona como a capela do Instituto Frei João Pedro de Sexto. Vale ressaltar que o jardim possui até pinheiro que foi plantado pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas. Antigamente as salas de aulas da educação infantil eram ocupadas como quartos de moradias para as Irmãs Missionárias Capuchinhas mais idosas. A Figura mostra um corredor com as salas de aula da educação infantil do Instituto Frei João Pedro Sexto. Neste local anteriormente funcionava como residência das Irmãs Missionárias Capuchinhas, onde morava as irmãs mais idosas, e na década do ano de 1980 a diretora da casa era a Irmã Maria José.

Figura 3 - Salas de aulas da educação infantil.



Fonte: própria, 2020.

Quando começou o ano de 2023 o Instituto Frei João Pedro e Sexto manteve praticamente a quantidade de alunos do ano de 2022.

Atualmente existem dois capelãs que são Frades Capuchinos no Instituto Frei João Pedro e um deles é o frade chamado de Frei Antônio José (Totó). Frei Totó possui 7 irmãos e seus pais moravam no interior do Estado do Ceará, onde seu pai era agricultor.

A quantidade de alunos vem aumentando no ano de 2023 e por isso o colégio está construindo mais três salas de aula no pátio do estacionamento. Segundo Dona Vera que é funcionária do colégio a mais de 10 anos e mora próximo a uma padaria que fica próxima ao mercado de Messejana. Ela disse que gosta de trabalhar no Colégio Instituto Frei João Pedro e Sexto e abre a igreja todos os domingos as 5h20min para celebração da Santa Missa, como também chega nos outros dias para abrir a capela as 5h30min, excetuando-se a terça-feira.

Atualmente tem criança entrando no Instituto Frei João Pedro e Sexto a partir de 1 ano e seis meses e fica até os 4 anos na educação infantil e depois vai estudar no outro lado da capela do colégio para fazer a educação fundamental e média. A mensalidade na educação infantil que é em tempo integral é de cerca de R\$1600,00 reais por mês no ano de 2022, e vem aumentando as crianças com menos de 4 anos de idade na educação infantil. A Figura 4 mos-

tra outra entrada de acesso a parte Instituto Frei João Pedro e Sexto, onde essa entrada dar acesso ao estacionamento da instituição de ensino, onde os professores, funcionários e a direção entram pelo portão. Localizado sobre o portão de acesso foi possível perceber na parte de cima novamente o nome do Instituto Frei João Pedro e Sexto.

Figura 4 - Entrada de acesso a parte Instituto Frei João Pedro e Sexto utilizada pelos funcionários da instituição de ensino.



Fonte: própria, 2020.

No ano de 2023 a diretora do Instituto Frei João Pedro de Sexto resolveu instalar a energia solar no colégio e a instalação foi concluída em janeiro de 2023. A instalação das placas fotovoltaicas sobre as salas de aulas visa diminuir o custo de energia elétrica da instituição de ensino. As placas fotovoltaicas foram colocadas nas salas que se localizam atrás da capela do colégio e Instituto Frei João Pedro de Sexto.

Depois da pandemia da Covid 19 as Irmãs Missionárias Capuchinhas deixaram de alugar as salas do colégio Instituto Frei João Pedro de Sexto para uma instituição de ensino superior privada no horário noturno.

A Igreja do Coração Imaculado de Maria (capela do Instituto Frei João Pedro de Sexto) foi construída antes da fundação da instituição de ensino e além de servir para as celebrações eucarísticas (Santa Missa) do colégio onde os alunos fazem a primeira comunhão e a crisma, serve também para o comu-

nidades de pessoas que moram no Bairro de Messejana e pessoa que vem de longe participar da Santa Missas, ressaltando também que mães e alunos do colégio participam da Santa Missa, antes do início das aulas no turno da manhã. As Santas Missas são rezadas durante seis dias na semana no horário de 6h e somente na terça-feira não tem a celebração da Santa Missa. A Figura 5 mostra a nave central da Igreja do Coração Imaculado de Maria (capela do Instituto Frei João Pedro de Sexto) onde os fiéis estão esperando o início da Santa Missa.

Figura 5 - Nave central da Igreja do Coração Imaculado de Maria (capela do Instituto Frei João Pedro de Sexto).



Fonte: própria, 2020.

A Figura 6 mostra uma das salas de aula do Instituto Frei João Pedro Sexto, onde todas as cadeiras e mesas foram substituídas por cadeiras e mesas feitas de materiais poliméricos (plásticos), ressaltando também que quando o Instituto Frei João Pedro Sexto foi fundado ele não era misto.

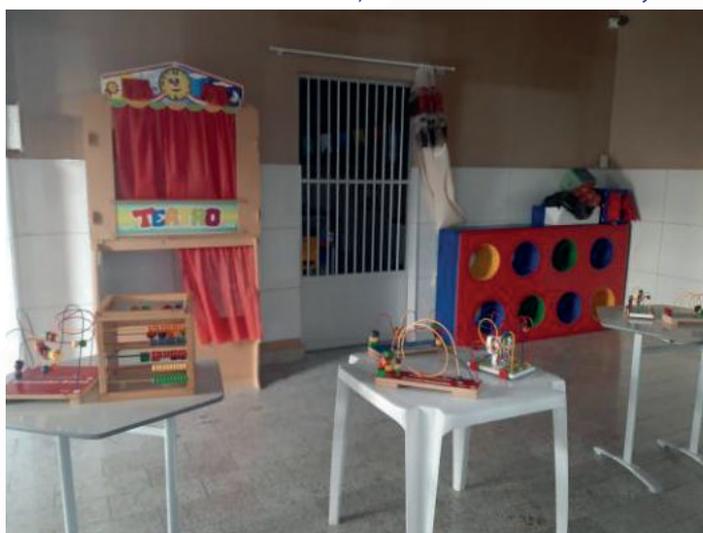
Figura 6 - Sala de aula do Instituto Frei João Pedro Sexto.



Fonte: própria 2023.

A Figura 7 mostra a sala de brincoteca dos alunos do Instituto Frei João Pedro Sexto que estão na educação infantil, onde essa sala fica localizada do lado da capela Coração Imaculada de Maria do Instituto Frei João Pedro Sexto. Quando foi fundado o Instituto Frei João Pedro Sexto na tinha alunos da educação infantil. A sala de brinquedoteca para educação infantil em tempo integral, possui vários brinquedos.

Figura 7 - Sala de brincoteca dos alunos da educação infantil do Instituto Frei João Pedro Sexto.



Fonte: própria 2023.

Em frente ao Instituto Frei Joao Pedro de Sexto dirigido pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas na entrada que dar acesso a área da Educação Infantil foi colocado no início do ano de 2024 um banner mostrando que as matrículas estavam abertas pela primeira vez para o primeiro ano do ensino médio com a abertura de uma turma (Figura 8).

Figura 8 - Área de acesso as salas da Educação Infantil.



Fonte: própria 2024.

No ano de 2024 o Instituto Frei João Pedro Sexto aumentou em mais um ano a permanência de seus alunos no colégio devido a implantação do ensino médio no colégio, com o início da primeira turma do primeiro ano do ensino médio, ressaltando que a sala de aula está repleta de alunos. A Figura 9 mostra o banner que foi feito e colocado na grade externa do colégio que fica na Avenida Frei Cirilo, para as matrículas do ano de 2024.

Também no banner foi possível perceber que o colégio vai da educação infantil ao ensino médio e funciona em tempo integral, valendo ressaltar que a primeira turma do primeiro ano do ensino médio só começou a funcionar a partir do ano de 2024, porém as salas de aulas para o segundo ano do ensino médio no ano de 2025 e o terceiro ano ensino médio no ano de 2026 já foram construídas.

Até o ano de 2023 quando os alunos terminavam o no ano da educação básica tinha que sair do Instituto Frei João Pedro Sexto para concluírem o

ensino médio em outros colégios, foi a partir da demanda de alunos que as Irmãs Missionárias Capuchinhas resolveram abrir também o ensino médio na instituição de ensino.

Figura 9 - Banner que foi feito e colocado na grade externa do colégio que fica na Avenida Frei Cirilo, para as matrículas do ano de 2024.



Fonte: própria 2024.

A Figura 10 mostra o novo bloco com três salas de aula que foi construído no ano de 2023, para abrigar os alunos do ensino médio, porque a partir de 2024 iniciou a primeira turma do primeiro ano do ensino médio. Do lado do novo edifício (prédio de salas de aula) foi colocada a logomarca do, onde inclusive foi possível perceber que a cor da tinta do prédio novo de salas de aula é diferente é diferente do prédio velho. O pátio interno do estacionamento diminuiu de espaço devido a construção do prédio novo (salas de aula do ensino médio). O estacionamento é utilizado por professores e funcionários da instituição de ensino.

Figura 10 - Bloco com três salas de aula que foi construído no ano de 2023.



Fonte: própria 2023.

No ano de 2024 um dos capelães do Instituto Frei João Pedro era Frei João Alberto, que nasceu no município de Santana do Acaraú no Estado do Ceará, valendo ressaltar que a cerca de 100 m do Instituto Frei João Pedro de Sexto está localizado o Seminário Seráfico de Messejana onde moram os frades capuchinhos que celebram a Santa Missa na Capela do Imaculado Coração de Maria.

Todos os anos no mês de novembro os alunos do instituto infantil do Instituto Frei João Pedro Sexto passam uma noite na instituição que é chamada Noite do Pijama. A noite do pijama ocorre uma vez por ano onde os alunos dormem no colégio IFJP (Instituto Frei João Pedro de Sexto) na sexta feira, juntamente com as professoras e alguns funcionários, isso ocorre uma vez por ano. Os alunos vão para casa no sábado pela manhã. São para as crianças até 5 anos. Depois do café da manhã no sábado os alunos vão para casa.

Recentemente foram construídas 3 salas para o início do ensino médio a partir de 2024. Foram construídas no ano de 2023 três salas de aula para 50 alunos cada para o 3º ano do ensino médio no Instituto Frei João Pedro de Sexto. A Figura mostra o prédio novo onde iriam ficar as novas salas de aula que seriam usadas no ensino médio, durante a construção no ano de 2023.

Em novembro de 2023 existiam 56 alunos que ficavam em tempo integral. Os alunos merendam e almoçam no colégio, a partir de 6 anos de idade. A funcionária (cozinheira) trabalha a 11 anos no colégio e disse que gosta muito

do trabalho, mesmo aposentada ela continua trabalhando no colégio. Uma funcionária que é a cozinheira do Instituto Frei João Pedro de Sexto se chama Elineida gosta muito de trabalhar na instituição de ensino.

Na primeira semana de maio de 2024 (dia 5 de maio) o Arcebispo de Fortaleza Dom Gregório Paixão esteve em um encontro com as Irmãs Capuchinhas na Porciúncula em Messejana. Durante a visita de Dom Gregório Paixão estava ocorrendo a Jornada da Educação da congregação das irmãs Missionárias capuchinhas.

O retiro das Irmãs Capuchinhas foi chamado de Jornada da Educação que reuniu todas as irmãs capuchinhas que dirigem colégios da congregação no Brasil. Também conforme Frei João Alberto teve um capítulo da congregação, ressaltando que Dom Gregório esteve presente no último dia do evento.

O professor Felipe que é advogado ficou na frente do IFJP durante o retiro (Jornada da Educação) que as irmãs fizeram desde quarta-feira até domingo na Porciúncula onde inclusive vieram freiras de fora de Fortaleza, ou seja, de outros lugares. O professor Felipe é professor de português.

Em Moçambique existem três casas das Irmãs Missionárias Capuchinhas e no mês de maio de 2024, Irmã Celia (leitora nas Santas Missas) que é moçambicana estava morando na Porciúncula em Messejana como também tinha outra irmã Missionária Capuchinha de Moçambique trabalhando no Instituto Frei João Pedro Sexto que é a Irmã Carol.

As Irmãs Missionárias Capuchinhas que são a Irmã Henrica que a diretora, e a coordenadora geral a Irmã Edvalda do Instituto Frei João Pedro de Sexto, no ano de 2021 passaram a usar uma espécie de farda, que não é o hábito religioso, onde elas usam uma saia abaixo do joelho e uma camisa ambas de cor azul clara e na camisa está impresso o brasão do Instituto Frei João Pedro de Sexto. As Irmãs Missionárias Capuchinhas antigamente moravam, e hoje não moram mais no Instituto Frei João Pedro de Sexto e sim em uma residência que fica nas proximidades do Instituto Frei João Pedro de Sexto, que um excelente colégio também localizado no bairro de Messejana. A cerca de seis (anos) atrás as Irmãs Missionárias Capuchinhas deixaram de morar nas dependências do Instituto Frei João Pedro de Sexto e foram morar em uma casa que fica localizada próximo ao Instituto Frei João Pedro de Sexto no bairro de Messejana, onde hoje moram nessa casa quatro irmãs que três delas são a Irmã Edvalda (coordenadora pedagógica), Irmã Henrica (diretora) e Irmã Paz. A Irmã Paz que é maranhense, nasceu na cidade de Timon no estado do Maranhão e veio para o convento das Irmãs

Missionárias Capuchinhas em Messejana no ano de 1949. A Irmã Paz não usa mais o hábito religioso.

O nome Instituto Frei João Pedro Sexto foi colocado em homenagem ao fundador das Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas Frei João Pedro Sexto.

As Irmãs Capuchinhas usam três corres para o hábito e o véu religioso, que é preta (véu e hábito) que foi instituída na fundação por Frei João Pedro e Sexto, o hábito de cor branco e véu branco e o hábito de cor marrom claro com véu branco. As duas Irmãs Missionárias Capuchinhas que trabalham hoje no Instituto Frei João Pedro de Sexto usam uma saia e uma camisa com o brasão do colégio de cor azul clara. Algumas Irmãs Missionárias Capuchinhas, principalmente as mais novas não usam mais o hábito e o véu religioso.

Algumas das irmãs que moram na Porciúncula cerca de nove irmãs, que se encontram com idade menos avançada, vão a Santa Missa aos domingos as 6h na Capela do Instituto Frei João Pedro de Sexto. No ano de 2023 o capelão da Capela do Instituto Frei João Pedro de Sexto era o frei capuchinho Frei João Alberto.

A Capela Coração Imaculado de Maria pertence hoje ao Instituto Frei João Pedro de Sexto e antigamente era a casa das irmãs idosas da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas. Hoje a congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas, tem três casas na África, valendo ressaltar que as vocações na Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas na África vêm aumentando.

No ano das 2022 às quatro noviças que vieram de Moçambique para fazer a formação na Porciúncula em Fortaleza voltaram para Moçambique a terra natal delas. Hoje as noviças não vêm mais fazer a formação do noviciado em Fortaleza, pois a formação já é feita toda em Moçambique, e isso foi possível devido ao aumento de vocações de freiras na Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas, que vem ocorrendo todos os anos em Moçambique.

AS IRMÃS MISSIONÁRIAS DE NOSSA SENHORA DAS DORES

As Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores é uma congregação religiosa que foi fundada pela Beata Madre Elizabetta Renzi na Itália. A Beata Elizabetta Renzi viveu na época pós-revolução francesa. As Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores mantem ao lado do convento da Porciúncula a Escola dos Santos Anjos. A Escola dos Santos Anjos recebe crianças da cha-

mada hoje educação infantil, onde essas crianças têm de dois até os cinco anos, valendo ressaltar que até a década de 70 do século XX as escolas católicas não admitiam crianças com menos de cinco anos completos. A Escola dos Santos Anjos fechou a partir do início da pandemia da COVID-19 e só pretendia reabrir a partir do ano de 2022. Outro fator que levou a paralização da Escola dos Santos Anjos foi que a Irmã Luziane que dirigia a instituição adoeceu de um linfoma e teve que fazer um transplante, e atualmente só existem quatro irmãs da congregação morando na casa em Messejana. A Irmã Luziane e a superiora da casa Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores no Bairro de Messejana como também é a diretora da Escola dos Santos Anjos e é uma freira de idade mais nova. A Figura 11 mostra o muro e portão de entrada da Escola dos Santos Anjos.

No Bairro de Messejana as Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores vestem um hábito de cor azul claro e véu branco. O Instituto das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores está localizado na Rua Madre Ana Couto, 325 em Messejana.

Figura 11 - Muro e a entrada da Escola dos Santos Anjos.



Fonte: própria 2020.

A fundadora das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores no ano de 2024 completou 35 anos de sua beatificação pela Igreja Católica que é chamada Beata Elizabetta Renzi.

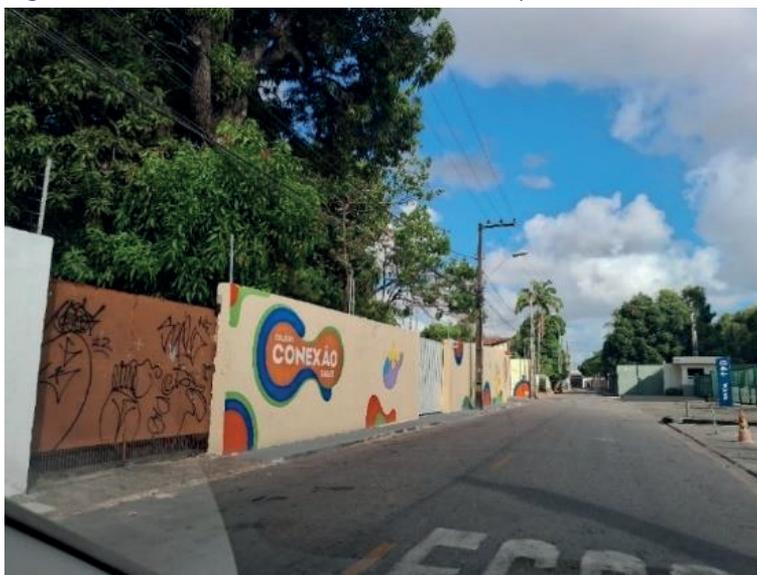
As Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores também são chamadas pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas de Dorinhas. Hoje existe a congregação das Irmãs de Nossa Senhora das Dores principalmente na Itália.

O colégio (creche) das irmãs foi alugado depois da pandemia e hoje se chama Colégio Conexões, funcionando dentro do terreno do Convento da Porciúncula (Figura 12).

A Escola dos Santos Anjos foi alugada para o Colégio Conexões devido à falta de vocações religiosas para a congregação das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores, ou seja, não tinha freiras suficientes para dirigirem a instituição de ensino.

A crise da falta de vocações para a vida religiosa feminina, ou seja, a falta de freiras vem ocorrendo em todas as três congregações que dirigem os colégios que foram analisados no Bairro de Messejana na cidade de Fortaleza, valendo ressaltar que a crise da falta de freiras não é só no Estado do Ceará mais em todos os estados do Brasil.

Figura 12 - Colégio Conexões onde era a Escola dos Santos Anjos.



Fonte: própria 2023.

Das três instituições religiosas femininas ou seja do três colégio analisado somente o Instituto Frei João Pedro Sexto vem aumentando os alunos isso mostrado pela abertura do ensino médio no ano de 2024. Vale ressaltar que todas as três instituições de ensino apresentam uma excelente formação de seus alunos.

Mesmo as Irmãs de Santana morando em uma casa no Bairro de Messejana elas não administram colégio no Bairro de Messejana, dirigem outros colégios como o Colégio Santana na cidade de Sobral. As Irmãs de Santana dirigiram o antigo Colégio Rosa Gatorno no Bairro Jacarecanga na cidade de Fortaleza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que vem diminuindo as vocações religiosas na Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas, das Irmãs Josefina e Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores e vem tornando mais difícil a direção das instituições de ensino pelas freiras mais idosas.

Também foi possível concluir que cinco das congregações religiosas femininas dirigem colégios onde três estão localizados no Bairro de Messejana, o Instituto Frei João Pedro Sexto dirigido pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas, o Colégio Patronato Padre Luís Barbosa Moreira dirigido pelas Irmãs Josefina e a Escola dos Santos Anjos dirigida pelas Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores.

As congregações religiosas femininas dirigem colégios que oferecem uma formação acadêmica e ética aos seus alunos, ou seja, uma educação para toda a vida, principalmente para os jovens e crianças do Bairro de Messejana na cidade de Fortaleza no Estado do Ceará.

Foi possível concluir também que a Congregação das Irmãs Filhas de Santa Teresa de Jesus e a Congregação das Irmãs Filhas de Santana que possuem casas, ou seja, moram também no Bairro de Messejana também possuem colégios em outras localidades do Estado do Ceará. A Congregação das Irmãs Filhas de Santa Teresa de Jesus possui um colégio na cidade do Crato e Irmãs Filhas de Santana possuem um colégio na cidade de Sobral chamado de Colégio Santana.

Além das três instituições de ensino analisadas vale ressaltar que existem outras congregações religiosas femininas no Bairro de Messejana como Irmãs do Preciosíssimo Sangue, Irmãs de Santana, Congregação das Irmãs Filhas de Santa Teresa de Jesus. Na grande Messejana existe ainda o Instituto Hessed,

O Instituto Frei João Pedro Sexto dirigido pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas dentre os colégios analisados é o que vem aumentando a quantidade de alunos.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO PATRONATO. **Conheça a história do Colégio Patronato.** 2021.

Disponível em: <https://www.patronatoplbm.com.br/a-escola/>>. Acesso em: 26 set. 2021.

CUSTÓDIO, M. A. C. O papel da Congregação das Capuchinhas na formação de classes médias e elites regionais. **Pro-Posições.** vol.28, nº.3 Campinas. 2017.

<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0076>.

DIOCESE DE BRAGANÇA. **Irmãs Preciosinas.** 2021. Disponível em: <<https://novo.diocesedebragancapa.org.br/index.php/congregacoes/304-irmaspreciosinas>>.

Acesso em: 13 out. 2021.

FREI JOÃO PEDRO DE SEXTO, 2020. Disponível em: <<https://servodedeusfreiJoaoPedro.com.br/irmas-Missionarias-capuchinhas-origem-espiritualidade-carisma-e-missao/>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

FRISSON. **Conheça os 4 candidatos aos altares da Arquidiocese de Fortaleza.**

2022. Disponível em:<https://frissononline.com.br/religiao/157300/conheca_os_4_candidatos_aos_altares_da_arquidiocese_de_fortaleza>. Acesso em: 21 abr. 2023.

IFJPS - INSTITUTO FREI JOÃO PEDRO DE SEXTO. **Nossa História.** 2021.

Disponível em: < <https://ifjps.com.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MARZANO, M. **Realmente não existe mais religião na Itália? Os números**

contam uma história diferente. 2021. Disponível em: < <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/609760-realmente-nao-existe-mais-religiao-na-italia-os-numeros-contam-uma-historia-diferente-artigo-de-marco-marzano>>. Acesso em: 01 jan. 2022.

MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS. **Celebrando o 10 Centenário de glória do Servo de Deus Frei João Pedro de Sexto.** 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.024

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ: 140 ANOS DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO FEMININA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Larissa Januário de Castro¹

RESUMO

O desejo de pesquisar sobre a história do Instituto de Educação do Ceará (IEC) surge a partir da minha vivência como aluna do Instituto e convivência com colegas mais experientes, também alunas do instituto. Ao comemorar 140 anos de existência, o IEC propõe às alunas de Formação Continuada em Educação Especial na perspectiva da Inclusão, que elaboram uma esquete teatral explicando sobre o impacto da educação do IEC na vida das mulheres cearenses. Baseado, principalmente, na perspectiva teórico-metodológica de Paulo Freire, de uma educação crítico transformadora e de autoras que discutem o materialismo histórico-dialético sob a tentativa de compreender o espaço socialmente ocupado (destinado) as mulheres na sociedade capitalista. A partir disso realizam-se as primeiras entrevistas com as alunas antigas e chegamos a discussão principal: como a educação proporcionada pelo Instituto promoveu mudanças radicais nos espaços ocupados por essas mulheres e como se percebem antes e depois da emancipação social e financeira, adquiridas através do trabalho como professoras, numa época em que o acesso a educação era ainda mais dificultado, analisando essa movimentação a partir da perspectiva da divisão sexual do trabalho e expectativa feminina de busca pela emancipação social e financeira, alcançada com a profissionalização ofertada por instituições como o Instituto de Educação do Ceará.

Palavras-chave: Educação, Emancipação, Mulheres Cearenses.

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará e aluna do curso de mestrado Interdisciplinar em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, lari98castro@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Instituto de Educação do Ceará nasce como o nome de Escola Normal Pedro II, no ano de 1884, sendo a primeira Escola Normal² voltada à formação de professores no Ceará e por muitos anos representou o sonho de muitas adolescentes no que se refere à educação. Ligada a discursos ideológicos e políticas “sobre a importância da educação na modernização do país” (Louro, 2020, p.443), as Escolas Normais nascem sob a luz de um cenário nacional que demandava a “melhoria e oferta do Ensino Normal, através do aperfeiçoamento dos profissionais da educação, focando a superação das ideias de atraso e de alto índice de analfabetismo” (Almeida, 2009, p.2). Porém, é interessante destacar que essa ideia de atraso, ligada ao analfabetismo, nada tinha a ver como uma intenção de promoção da emancipação das mulheres, especificamente, apesar disso as mulheres se tornariam agentes dessa transformação social a partir de suas trajetórias desafiadoras nas Escolas Normais.

O IEC, como é mais conhecido, fica localizado no Bairro de Fátima, em Fortaleza/Ceará, e apesar de ser um bairro da área nobre da cidade, o alunado do IEC é diverso, proveniente de bairros periféricos, do Centro da cidade e da própria circunvizinhança, como o bairro Aldeota, região nobre da cidade. O Instituto disponibiliza ao seu alunado o curso de Ensino Médio Pedagógico, que oferece quatro anos de curso numa perspectiva técnico-profissional e é única escola no Ceará a oferecer o Ensino Médio nessa modalidade. Conta ainda com dois cursos de Formação Continuada de Professores, sendo eles o de Educação Especial na perspectiva da Inclusão e o de Educação Infantil, oportunidades que atraem professoras já formadas e que já atuam e muitas outras que buscam ainda essa primeira preparação para a entrada no mercado de trabalho de forma mais qualificada. Essa movimentação provê ao equipamento perspectivas muito diversas sobre o Ensino e sobre como os agentes escolares devem se comportar no sentido de adequar as expectativas do Instituto a realidade cotidiana de seus alunos, tarefa esta que os responsáveis têm exercido com destacada destreza social, no sentido de serem capazes de conduzir os estudantes aos seus objetivos, que é a aprendizagem de qualidade, respeitando as suas possibilidades.

2 Instituições de ensino que formavam professores para o ensino primário. O termo “normal” surgiu na França, no final do século XVII, para designar os primeiros estabelecimentos de formação de professores para crianças pobres.

Tendo um alunado formado em sua maior parte por mulheres, o Instituto vive um grande desafio em seu cotidiano escolar, o da permanência ou continuidade. Conhecendo a realidade dessas mulheres, que são mães, filhas e esposas e pensando esses papéis na sociedade a partir de uma perspectiva sociológica, podemos problematizar esses papéis sociais no que diz respeito às suas “obrigações familiares”, que em muitos momentos podem ser apresentar como dificuldades. Dito isso, pretendo nesse momento explicar uma discussão sobre os motivos que levam as estudantes do Instituto de Educação a desistirem da conclusão de seus cursos, a partir de dados recolhidos do programa Busca Ativa, presente na escola.

O Programa Busca Ativa, lançado em agosto de 2020 no Ceará, tem a premissa de resgatar estudantes distantes do cotidiano escolar há determinado período de tempo.

A expectativa do programa é fazer perceber que o equipamento escolar, seu corpo de professores, gestão e alunos sentem falta de estudantes evadidos. Essa falta é demonstrada com a procura do jovem pela escola, com a expectativa de que este aluno retorne ao convívio escolar, fortalecendo a permanência estudantil dos cearenses.

Sendo, também, aluna do IEC no curso de Formação Continuada de professores em Educação Especial na perspectiva da Inclusão, nesse último ano, tive acesso a várias situações de colegas que por questões das mais variadas têm os seus sonhos de conclusão interrompidos. A partir disso, surgiu a oportunidade de realizar um breve apanhado sobre essas motivações de desistência, promovendo a interpretação dos dados no sentido de dar voz à essas mulheres e perceber as diversas fragilidades sociais que atingem-nas e ao Instituto de Educação do Ceará.

É grato poder me debruçar sobre a experiência de um equipamento escolar tão antigo, com tanta história, mas que ao mesmo tempo se moderniza quando coloca em prática uma pedagogia crítica e transformadora, no sentido que contextualiza o cotidiano extra escolar de seus discentes e favorece uma permanência plena quando exercita uma aproximação, colaborando para a formação de um sentimento de pertencimento que permanece e faz ex-alunas recordarem do IEC sempre com grande carinho.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado a partir de um levantamento bibliográfico, com a leitura de autores e autoras que discutiram e discutem a temática, com a expectativa de produzir uma reflexão robusta com dados do ano de 2024 e que possa servir de ferramenta para futuros pesquisadores interessados nessa discussão.

Os dados utilizados foram disponibilizados pelo núcleo gestor, retirados da pesquisa realizada pelos monitores do projeto de Busca Ativa, que no Ceará, ação desenvolvida pela sua Secretaria de Educação, têm a expectativa de acolher e monitorar os estudantes que apresentam um afastamento do seu equipamento escolar. É um empreendimento escolar e de toda a comunidade para fortalecer o acesso e a permanência plena de estudantes daquela região, e que também é realizado no Instituto de Educação do Ceará.

Porém, como sabemos que “sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos.” (Elias e Scotson, 2000, p.59), procuramos alinhar os dados obtidos com a perspectiva de História Oral (Portelli, 2012) que valoriza o uso de narrativas e trajetórias como ferramenta essencial na construção de pesquisas, quando o pesquisador “reivindica o vivido como processo de legitimação do pensado.” (Macedo, Galeffi e Pimentel, 2009, p.13).

A importância de reconhecer narrativas e trajetórias como uma abordagem metodológica forte e que dê valor a “importância do cotidiano como base de trabalho e reflexão epistemológica” (Benevides e Pinheiro, 2018, p.169), urge nas construções acadêmicas devido a necessidade de reconhecer a importância de vozes que por muito tempo foram silenciadas. Fazendo parte da juventude cearense, penso essas mulheres como personalidades importantes na construção do meu próprio sentimento de liberdade, se posso estar nesse momento escrevendo sobre elas, com a expectativa de homenageá-las, é porque muitas delas exerceram papel essencial nas mudanças sociais das quais usufruo e “As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinada a obscuridade de uma inalterável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos fora do conhecimento.” (Perrot, 2015, p.16), então ter a oportunidade, e sobretudo, a liberdade de poder discorrer sobre o assunto é assumir o compromisso com um movimento essencial para a reconstrução de uma sociedade mais livre.

Além de números e ferramentas para instrumentalização dessa construção metodológica e da pesquisa, como um todo, temos as vozes das mulheres que

vivem cotidianos diversos e que dividiram suas trajetórias para a realização dessa pesquisa. Trajetórias que têm momentos felizes, tristes e que foram compartilhados com muita confiança e com a esperança de que mulheres jovens e jovens estudantes do IEC não enfrentem mais situações de violência, com o sentimento de terem enfrentado um mar de dificuldades e terem passado sem se afogar.

Seguindo essa perspectiva, o núcleo gestor do Instituto elaborou uma tarefa para a turma de Formação de Professores para homenagear o IEC e as mulheres que fizeram, fazem e farão parte dele pelos 140 anos de existência do equipamento. A tarefa se constituía em criar uma esquete que tivesse como tema o papel social do Instituto de Educação do Ceará na promoção de emancipação feminina no Ceará. Então, com essa demanda fizemos a esquete que contava a história de duas colegas, que estudaram no IEC nos anos 80, mas que precisaram interromper os estudos por questões sócio emocionais, envolvendo maridos e filhos, mas que voltaram no ano de 2024 em busca de concluir essa etapa do ensino.

Então, a partir disso, escolho para este trabalho fazer uma conexão entre as ferramentas metodológicas aqui apresentadas, em busca de melhor explicar as vivências dessas colegas baseadas, ao passo que pincelo sobre a atividade proposta no aniversário do IEC, em referências teóricas robustas da área da metodologia interdisciplinar. Assim, os resultados apresentados são baseados nas trajetórias das colegas que representam tantas outras mulheres cearenses, para isso dividiremos em três blocos temáticos que representam a discussão da movimentação histórico-social do acesso à educação feminina e as duas maiores porcentagens de desistências dos cursos do Instituto, questões sócio emocionais e a dificuldade da manutenção da renda, visto que o curso não é garantia de emprego de imediato.

A QUESTÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NO CEARÁ

É entendido que a educação oferecida as mulheres e o contexto no qual ela foi possibilitada em seu princípio, não estavam desconectados das ambições dos grupos no poder. Logo, apesar de toda a luta feminina para o acesso a educação e profissionalização, existiu um embasamento que interessava a sociedade patriarcal na educação de meninas e moças.

A elas, então, foram destinadas as salas de aula da educação de crianças. Existia uma expectativa de continuidade do lar, nesse formato de educação previsto. As moças e mulheres, não eram vistas como professoras, dotadas de capacidades intelectuais para a formação de sujeitos críticos, mas sim com um meio de transmitir um tipo de educação para outras meninas.

Porém,

As mulheres, nas salas de aula brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que mesmo que nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história às avessas[...] (Louro, 2018, p.478-479)

A perspectiva de Louro(2018) nos faz repensar sobre essa questão sócio-cultural que apresenta um discurso de que mulheres foram “agraciadas” com direitos, seja da educação ou do voto. As mulheres têm sido subversivas diante de situações de opressão social e mesmo quando pensamos o discurso da Educação Normal, de que mulheres deveriam exercer um trabalho de continuidade dos lares da época, é preciso entender que existiam mulheres com discursos diferentes e essas foram responsáveis por abrir caminhos de revolução, através da educação.

Afinal,

A educação oferece um instrumento poderoso, o conhecimento, que possibilitou e possibilita que os sujeitos sejam capazes de contestarem e questionarem padrões e normas. Isso se aplica à luta feminina por igualdade, conquistada paulatinamente através da busca incessante destas pela equiparação educacional, impossível de ser abordada sem discutir as relações de gênero e de poder que emanam da estrutura social. (Coelho, 2020, p.3)

Temos a partir dessa discussão a perspectiva insurgente do movimento feminino pelo direito a educação igualitária. O movimento se aproveita do contexto de transformação social vivido pelo Brasil no século XX para demandar novas formas de organização social. “Enquanto o país passava por modificações no âmbito econômico, social, cultural e filosófico, a população além de absorver tais mudanças contribuía ativamente para as transformações que se operavam.”

(Lima, Jucá, Reges, 2019, p. 33183), ou seja, as mulheres que tinham o desejo por uma educação igualitária, fazendo parte da população exerciam suas trajetórias, no sentido de subverter os discursos patriarcais.

Claro que a classe social a qual essas mulheres pertenciam, dizia muito sobre o “poder” que era exercido por elas. Mulheres que já tinham acesso a educação, as abastadas, tinham oportunidade de ocupar outros espaços sociais, que não o doméstico. Mas “se essas mulheres fossem pobres aí é que a situação era pior, pois educação era destinada as mulheres de classe média e alta.”(Lima, Jucá, Reges, 2019, p.33189) E

As de maior poder aquisitivo tinham maiores oportunidades, haja vista partilharem de mais posses e apesar de serem mulheres, o que as tornava inferiores, se beneficiavam de carregar o nome da família e conseqüentemente poder „passear“ por diversos espaços públicos proibidos as de menos poder aquisitivo.(Lima, Jucá, Reges, 2019, p.33191)

Aqui os autores discorrem sobre a importância de realizar um recorte de classe, além do de gênero, quando se discute esse espírito subversivo ao pensarmos as mulheres que podiam fazer parte do movimento pela equiparação na educação. Mas é preciso destacar que esse movimento existiu e que o que foi conquistado pelas mulheres, no quesito de educação profissional, não foi de bom grado.

Como coloca Perrot(2005)

A história das mulheres e das relações entre os seres coloca de maneira muito feliz a questão da permanência e da mudança, da modernidade e da ação, das rupturas e das continuidades, do invariante e da historicidade. Objetivo de pesquisar preciosas e necessárias ela interroga a linguagem e as estruturas do relato, as relações do sujeito e do objeto, da cultura e da natureza, do público e do privado. Ela coloca em questão as divisões disciplinares e as maneiras de pensar.(Perrot, 2005, p. 25)

Assim como todo outro movimento de insurgência, foi o das mulheres ao buscarem uma educação mais igualitária, sem disciplinas que as preparassem somente para o cuidado do lar, adicionando as discussões que as preparassem para o mundo, assim como se fazia com os meninos. Com certeza, nem sempre o movimento aconteceu com a liberdade de organização em que temos hoje, as mulheres precisaram aproveitar as rupturas no tecido social para programar

novas demandas e visto a necessidade de formação de mão de obra, vivida pelo Brasil no momento, o contexto precisou de adaptar.

Mas ao discutirmos o acesso de mulheres a educação, seja regular, normal, profissional, técnica, etc., é preciso pensar como se dá a permanência dessa mulher no equipamento escolar. As questões sócio emocionais enfrentadas pelas alunas do IEC desde seu início até o presente momento, são as discussões principais desse trabalho.

Um caso interessante a se contar, para auxiliar na compreensão da discussão sobre como a violência vivenciada pelas estudantes, vai desde a simbólica até a física, é o que nos contou a aluna Francisca. Ela nos disse que muitas colegas quando a caminho da escola, que elas com os conhecidos uniformes cor de vinho, eram achincalhadas. Os homens nas ruas jogavam grãos de milho nas jovens normalistas, a interpretação de Francisco é que esse movimento era porque milho se dava as galinhas e as mulheres que estudavam eram tidas como mulheres não dignas de respeito.

Desde esse tipo de violência moral, causada pelo achincalhamento, até a violência física com agressões são apresentadas nos relatos das colegas, tanto das mais antigas quanto das atuais. Perceber essa movimentação cultural e os aspectos sócio emocionais que interferem diretamente na permanência das mulheres no ambiente educacional são os aspectos que discutiremos nos seguintes momentos.

QUESTÕES SÓCIO EMOCIONAIS: A FALTA DE REDE DE APOIO E O PROBLEMA COM MARIDOS NÃO COMPANHEIROS

“Todas as sociedades atuais, inclusive as „socialistas“, repousam, no que diz respeito à criação dos filhos e dos serviços domésticos, no trabalho gratuito das mulheres. Esses serviços são fornecidos apenas no âmbito de uma relação particular com um indivíduo (marido), são excluídos do domínio da troca e, conseqüentemente, não têm valor. Não são remunerados. Os benefícios recebidos pelas mulheres são independentes do trabalho fornecido e não são pagos em troca deste, ou seja, como um salário ao qual o trabalho efetuado dá dinheiro, mas como uma doação. A única obrigação do marido – que evidentemente é de seu interesse – é prover as necessidades de sua mulher ou, em outras palavras, manter sua força de trabalho.” (Delphy, 2015, p. 102)

Cristine Delphy, discute sobre a abrangência do marxismo sobre as questões da emancipação feminista, segundo a autora mesmo em sociedades em que a luta de classes seja forte, essa luta está pouco, ou quase nada, interessada na emancipação feminina. A partir dessa discussão, pensaremos como as questões sócio emocionais, como a falta de rede apoio para o cuidado dos filhos e a falta de companheirismo dos maridos ou mesmo por puro patriarcalismo, podem ter afetado a permanência estudantil das estudantes do Instituto de Educação do Ceará, fazendo uma análise entre a histórias das colegas dos anos 80 e do ano de 2024.

No momento da construção da esquete teatral para o aniversário de 140 anos do Instituto, as duas colegas que tiveram suas histórias contadas, relataram que não puderam concluir seus estudos por conta das relações familiares que as obrigaram a tomar novos rumos. Vamos usar nomes fictícios. As personagens chamam-se Ana e Francisca. Ana, hoje pedagoga, atuando na sua área, compartilha que na época ainda era muito imatura para reconhecer que quando o marido a proibia de frequentar o Instituto, ela estava sofrendo uma violência. Assim como Francisca, hoje empreendedora, que mesmo afirmando que levaria o filho consigo para as aulas, foi impedida pelo marido de dar continuidade.

Na esquete, as duas histórias foram representadas, com as próprias alunas fazendo os papéis dos maridos com as falas misóginas ao serem informados sobre a vontade de estudar da sua esposa. Em dado momento da representação, um dos maridos grita:

“Estudar? Você não precisa estudar e muito menos trabalhar. Eu lhe dou tudo que você precisa. Não falta comida, não precisa mais nada. Como pode? Passo o dia trabalhando e a noite vou ter que cuidar dos meninos para você ir estudar? De jeito nenhum. Quem vai fazer o jantar? Quem vai colocar minha janta? Ou você quer que eu faça o jantar também? Não da certo.”

É interessante que um dos destaques que demos a esse momento da peça era sobre o fato de faltar comida. De fato, não faltava comida, mas as mulheres representadas na peça tinham uma fome que ia além do material, elas tinham fome de existir, de se sentirem indivíduos protagonistas de suas próprias trajetórias. A discussão é que estavam tão presas ao ambiente doméstico que todo o resto devia ser interrompido, pois, primeiro precisava dar conta das “obrigações familiares”.

Percebemos, então, que

“A própria possibilidade de trabalhar é condicionada pela realização prévia de suas „obrigações familiares”, o que resulta ou no impedimento de trabalhar fora ou na dupla jornada, com o trabalho doméstico; As obrigações familiares são consideradas como deficiência e usadas como pretexto pelo capitalismo para explorar as mulheres.” (Delphy, 2015, p. 116)

É interessante destacar que as próprias narradoras das histórias afirmaram que antes de comunicarem aos maridos sobre o desejo de voltar a estudar, ambas preparam um discurso e treinaram esse discurso, com todas as alternativas aos problemas colocados pelos maridos, mas mesmo assim, não houve eficácia.

Para todos os que assistiram à peça e para as que participaram da sua produção, esse foi um momento de bastante angústia. Porque não se imagina o quão difícil é viver uma situação como essa, ainda mais mulheres que admiramos e pensar o quanto elas tiveram que esperar antes de realizar o sonho de estudar e ocupar um espaço nessas cadeiras.

Segundo a gestão da escola, essa responsabilização da mulher por todo o trabalho doméstico, funcionamento da casa e bem-estar dos filhos e do marido estão ligadas a questões sócio emocionais e podem causar o afastamento das mesmas da escola. A equipe de Busca Ativa do Instituto faz uma breve entrevista com as alunas que estão afastadas há muitos dias das aulas, e essas muitas vezes acabam contando uma realidade assustadora. Da violência psicológica, que consiste em qualquer conduta que cause: danos emocionais e diminuição da autoestima; prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento da mulher; ou vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, até os registros de violência física.

Quando digo que é uma realidade assustadora é porque não imaginamos que nossas colegas, professoras que estão ou estarão em sala de aula junto aos alunos, estão sofrendo tamanho desgaste emocional e psicológico em pleno 2024. Parece muitas vezes que a violência é algo muito distante, mas ela, infelizmente, está presente no cotidiano feminino em todas as esferas sociais, de classe, de raça etc.

A violência psicológica, ligada ao discurso machista do marido como um agente ativo do patriarcado no seu ambiente doméstico e à uma perspectiva de controle dos corpos dessas mulheres, busca também a tomada da sua força de trabalho. A natureza do trabalho doméstico gratuito realizado pelas mulheres no

ambiente doméstico é o primeiro aspecto a ser levantado quando estas apresentam o desejo de voltar a estudar. Como afirma Delphy (2015) “A gratuidade não depende da natureza dos trabalhos é o fato de que, quando as mulheres efetuam esses serviços fora de casa, eles são remunerados.” (Delphy, 2015, p. 107).

Nessa discussão trazemos, mais uma vez, a história da nossa personagem Ana. Ela exercia um trabalho fora de casa, no negócio do marido, porém esse trabalho não era remunerado, sob a velha desculpa de que o dinheiro que o casal ganhava era destinado ao ambiente doméstico, infelizmente, levou muito tempo até que ela descobrisse que não era verdade. O dinheiro ganho pelo casal era utilizado pelo marido em seu próprio lazer e como Ana, não tinha salário e nenhum poder de compra, a família acabou passando por muitas dificuldades financeiras.

Como “os serviços da mulher casada não são precisos: dependem da vontade do marido” (Delphy, 2015, p. 112) Ana, além dos cuidados, com a casa, o marido e dos filhos, tinha que trabalhar com ele fora de casa e dar todo o seu ganho, fruto da sua força de trabalho, sem poder usufruir de nada. Ela afirma que pensava ser um sacrifício justo, visto que era o bem estar da família que estava em jogo.

Porém, com o passar dos anos, e o fato da violência psicológica ter evoluído para a violência física, ela decidiu dar um ponto final na história. Os filhos estavam crescidos, o marido já não exercia a mesma força sobre ela, nem física nem emocional, ela resolveu voltar a estudar, cursou pedagogia e esse ano, retornou ao IEC para refazer o curso de Educação Especial. É uma colega muito dedicada e demonstra muito compromisso tanto com o curso, como seus alunos na escola onde trabalha.

É interessante pensar o motivo da expectativa de controle desses maridos sobre essas mulheres quando estas expressaram o desejo de estudar no Instituto. O equipamento apresenta uma educação voltada a formação de professores, logo, a profissionalização dessas mulheres seria um caminho a partir dessa formação. Assim, a educação promovida pelo Instituto pode ser libertadora em diversos sentidos, é transformadora e um aspecto essencial na emancipação das mulheres.

Porém, sabemos que “a posição da mulher na sociedade capitalista está inevitavelmente atrelada ao lugar a ela destinado pela divisão sexual do trabalho.” (Alves, Hamid, Mohamed, Osman, 2022, p. 104) e que essa “destinação”

enquadra as mulheres nos trabalhos domésticos. Quando a mulher rompe com essa perspectiva masculina, de que somos naturalmente destinadas ao trabalho doméstico gratuito, buscando a profissionalização e um trabalho remunerado, os homens, nesse caso, os maridos, podem perder esse controle físico e emocional.

Mas o capitalismo continua a exercer poder sobre ela, visto que a carga agora é maior, com a dupla jornada e a desigualdade salarial, que muitas enfrentam até a velhice. As compreensões e teorias sobre trabalho, muitas vezes deixam de lado a categoria de gênero e raça, observando a realidade de pobres e trabalhadores como sendo um problema de classe. Nesse momento buscamos contribuir para o “debate essencial para a construção de uma educação profissional verdadeiramente emancipadora” (Alves, Hamid, Mohamed, Osman, 2022, p.117)

No sentido de, a partir das narrativas aqui apresentadas, cooperar para um processo de humanização da educação regular e profissional, com a expectativa de contextualizar os cotidianos extraescolares dos educandos e como isso deve ser observado sob um olhar da ética e da generosidade quando buscamos a maior permanência das mulheres estudantes, apresentamos no tópico seguinte a discussão sobre a conciliação entre jornadas de trabalho, regulares e sazonais, e a permanência no curso.

TRABALHO E MANUTENÇÃO DA RENDA: TRABALHOS SAZONAIS E A MUDANÇA DOS PAPÉIS SOCIAIS FEMININOS

Outra dificuldade ligada a permanência das mulheres que estudam no Instituto de Educação do Ceará, é a manutenção da renda, principalmente nesse período de fim de ano com as eleições. Ainda outras muitas desistem por conseguirem uma vaga em alguma loja nesse período de festas em que as vendas aumentam bastante³.

Muitas entram no curso, principalmente no pedagógico, pensando que vão ter um retorno de emprego na área a curto prazo e nem sempre é isso que acontece. Algumas conseguem empregos muito rapidamente, mas outras se formam sem conseguir se alocar, esse imediatismo inerente a necessidades das objetividades do dia a dia, em momento de alta de estação como é o final do

³ Segundo o Governo do Estado Ceará, mais de 3 mil vagas seriam ofertadas nos últimos meses do ano de 2024.

ano em Fortaleza, é a chave para que muitas abandonem o curso em busca dessas vagas temporárias.

Esses trabalhos sazonais, que dependem da demanda do comércio e da área de serviços, representam um desafio na permanência estudantil dessas mulheres, segundo o diretor, são uma solução rápida para um problema constante nas famílias mais pobres, a manutenção da renda. Porém, em anos de eleições esse desafio é dobrado quando se adiciona o período de eleições, muitas estudantes interrompem o curso para estarem nessas atividades de rápida duração, como as atividades custeadas pelas campanhas políticas, como as ações nas ruas e nos bairros da periferia, como bandeiradas de candidatos, panfletagem, caminhadas etc. Assim, como o período eleitoral é conectado ao período em que o comércio necessita desses trabalhadores sazonais, a defasagem no Instituto é notável, as turmas ficam bastante esvaziadas e muitas dessas alunas acabam não retornando às aulas.

É interessante fazermos a análise comparativa com o primeiro momento deste trabalho e essa segunda explanação. “Os autores (Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*) sugerem que as relações na família não são naturais, fixas ou a-históricas, mas sim assume novas configurações sociais a partir do modo de produção vigente.” (Alves, Hamid, Mohamed, Osman, 2022, p.105) são “reflexos de relações sociais que emergem de condições concretas da vida.” (Alves, Hamid, Mohamed, Osman, 2022, p.105)

A partir disso, pensamos como mudam os “papéis” destinados às mulheres ao longo dos anos, mas que o controle sobre os corpos continua sendo, praticamente, o mesmo. As colegas que compartilharam suas histórias, foram impedidas de estudar e de trabalhar sem a supervisão do marido. Porém, para algumas dessas que abandonam o curso para exercer esses trabalhos sazonais, chegou o momento do marido sozinho não dar mais conta do sustento da casa e da família.

Outras, são mães solo e cuidam de seus filhos, por isso a necessidade do trabalho imediato, mesmo sacrificando o desejo da formação profissional. Essas transformações sociais, implicam uma mudança ao papel social da mulher, mas nunca no sentido de promover a emancipação destas. As autoras que discutem as relações de trabalho aliadas às relações de gênero, explicam que é preciso “buscar as razões estruturais que fazem com que a abolição das relações de produção capitalista em si não baste para libertá-las, constituir-se como força política autônoma.” (Delphy, 2015, p. 100)

As mulheres estudantes do Instituto de Educação do Ceará, independente do bairro em que moram, sua constituição familiar ou se são mais ou menos pobres que as outras, são mulheres e como tal enfrentam a dupla opressão causada pelo patriarcado e o capitalismo.

Muitos ainda têm a falsa perspectiva de que existe uma democracia entre os gêneros, que homens e mulheres tem as mesmas chances. Talvez nós até tenhamos as mesmas chances, mas com certeza não temos as mesmas possibilidades, haja visto o problema apresentado aqui e os diversos desafios que desenrolam dele. A exemplo da permanência estudantil, se um homem casado e com filhos resolve estudar, a questão familiar a ele não é imposta, não é uma preocupação socialmente atribuída a eles.

Muito diferente do que acontece com as mulheres, casadas e que tem filhos. A exemplo das nossas colegas, tudo precisa ser pensado, deixa tudo preparado para o marido depois do trabalho, levar as crianças para a aula ou pedir o “favor” do pai que cuide dos filhos. Recentemente, a Ministra do Supremo Tribunal Federal do Brasil, Carmem Lucia, falou sobre essa problemática de maneira muito objetiva.

Ela dá o exemplo de como se comportam juízes e juízas, casados e com filhos, ao receberem a notícia de uma promoção para outro estado, por exemplo. O juiz comemora de imediato com a família, porque ele não precisa pensar em mais nada que não seja a sua carreira, já a juíza se comporta de maneira diferente, precisa conversar com o marido. Claro, esse é um exemplo de um classe social abastada, mas que se aplica na movimentação que estamos sugerindo, a mulher casada precisa pensar nas diversas possibilidades para que o bem-estar da família seja alcançado, as vezes, antes do dela próprio.

Muita coisa mudou, mas nem tudo, entre eles os problemas ligados aos mais diversos tipos de violência enfrentados pelas mulheres, no ambiente familiar e no trabalho, ainda serem muito parecidos dos apresentados há 40 anos, então “nada disso impede que as reivindicações democráticas, igualitárias e libertárias sejam proclamadas e, o que é mais importante, que se lute por sua implantação[...]” (Nascimento, 2016, p. 22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita esta explanação sobre o tema, a partir dos dados e referenciais utilizados, o momento é de reflexão sobre as perspectivas supracitadas. O olhar

sobre o ser mulher se alterou ao decorrer dos anos, mas isso não quer dizer que as mulheres não sofram mais com as imposições da sociedade patriarcal.

Mesmo tendo conquistado o direito de estudar e trabalhar, mulheres de todas as idades ainda experimentam o comportamento machista da sociedade. Nas escolas e Universidades somos silenciadas por colegas do sexo masculino, o assédio moral e sexual, que apresentam dados alarmantes, nos ambientes de trabalho e desigualdade salarial, afetam mulheres de todas as raças e classes.

Mulheres mais e menos abastadas, enfrentam tipos de violência e opressão diferentes, mas sempre enfrentam no decorrer de suas vidas, pessoal e profissional. O Instituto de Educação do Ceará, obviamente, não deu conta de resolver todas as mazelas sociais enfrentadas pelas mulheres cearenses no decorrer dos seus 140 anos de existência, porém, serviu e tem servido a esse objetivo.

O IEC, como é conhecido, aliado a ferramentas diversas, como a busca ativa, e a prática educacional crítica-transformadora tem demonstrado um olhar ético e cuidado por sobre suas alunas. Aspecto este que no cotidiano estudantil, representa papel decisivo quando pensamos a permanência.

Pois apesar de todas as mais diversas situações que essas mulheres enfrentam em suas realidades pessoais, o IEC se torna um ambiente leve e de socialização com outras mulheres, no qual estas se sentem importantes e valorizadas, o que realmente são. O trabalho feminino, muitas vezes tido de forma gratuita no ambiente doméstico, recebe um novo valor a partir das perspectivas oferecidas no IEC.

É interessante destacar que as mulheres que foram e são alunas do IEC, com as quais tive a oportunidade de conversar, falam do equipamento com muito carinho e saudosismo, devido a importância que elas dão a essa vivência para suas trajetórias, pessoais e profissionais, seja no curso pedagógico ou nos de formação de professores.

O lema do Instituto de Educação do Ceará é “excelência na formação de professores”, acredito que essa excelência atravessa a formação profissional, passando pela formação do sujeito, que ao se inspirar na trajetória de luta do próprio equipamento, traz para si essa força.

O IEC atrai mulheres de todas as raças, idades e lugares da cidade de Fortaleza e do interior do estado, pois assim como as mulheres cearenses o IEC é insurgente e resiliente. E nesses 140 anos de existência, o Instituto, assim como toda mulher que passou por ele, é resistência.

Além de favorecer uma análise baseada na perspectiva metodológica interdisciplinar, sob a luz dos pensamentos de autores e autoras de áreas diversas, pretendeu-se, também, realizar uma singela homenagem as mulheres que formaram a história do Instituto, todas aquelas que tiveram a oportunidade de usufruir dessa oportunidade de forma plena. Mas, também, aquelas que tiveram seus sonhos frustrados por uma sociedade patriarcal que violenta mulheres, tirando o que temos de mais caro, os sonhos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. M. F. **O ensino normal no Ceará no Governo Justiniano de Serpa (1922-1924)**. Cadernos de Cultura e Ciência. Ano 4, vol. 1, n.1. P. 39-55, 2009
- ALVES, C. B. HAMID, S. C. MOHAMED, E. OSMAN, R. O. **Educação Profissional e Gênero: Uma discussão necessária**. IN. As Bases Conceituais na EPT, org: SILVA, C. N. N. e ROSA, D. S. Brasília – DF, Nova Paideia. 2022
- BENEVIDES, Mario H. C, PINHEIRO, Carlos H. L. **Narrativas e Trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB**. Caderno CRH, Salvador, Vol.31, n°82, p.169-186. Jan-Abr 2018
- COELHO, K. C. A. **A educação feminina cearense pela ótica da Escola Normal (1884-1930)**. Ensino em Perspectiva. Fortaleza, v.1, n.2, p.1-12, 2020
- DELPHY, Christine. **O inimigo principal: a economia política do patriarca do**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 17, p. 99-119, ago. 2015 [1970]
- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.
- LIMA, C. R. F, JUCÁ, G. N. M, REGES, J. R. **O corpo feminino na educação cearense no século XX: Territórios de representações, discursos e fé**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.5, n.12, p. 33182-33198, dec. 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 2013.
- MACEDO, R. S, GALEFFI, D. e PIMENTEL, A. **Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador, EDUFBA, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os Silêncios da História**. Bauru/SP: Edusc, 2005.

PORTELLI, A., Janine Ribeiro, T. M. T., & Ribeiro Fenelón, R. T. D. (2012). **Forma e significação na história oral**: A pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 14. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11231>.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.025

VIRIATO CORRÊA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MARANHENSE: UM ESTUDO DE “CAZUZA”

Rosyane de Moraes Martins Dutra¹

Aryane Borges Ribeiro²

Laryssa Rabelo Pereira³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações da infância e escola presentes na obra *Cazuza* (1938) de Viriato Corrêa, contextualizando-as no cenário histórico maranhense. O estudo visa compreender como a literatura retrata e interpreta a infância no Maranhão ao longo do tempo, destacando as principais características e mudanças nas representações sobre a escola. Para embasar a nossa discussão, utilizamos como referenciais teóricos os trabalhos de Lacroix (1982), Penteado (2002), Cavalcante (2012) e Ferro (2010) para a compreensão dos contextos históricos e educacionais abordados. Nesse estudo adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando a análise literária detalhada. A partir da pesquisa, percebemos que a obra *Cazuza* (1938) traz uma reflexão profunda sobre a dinâmica da educação e da infância no Maranhão do século XIX ao XX, em que Viriato Corrêa narra com uma riqueza de detalhes as transformações sociais, culturais e educacionais da época, principalmente no que se refere às nuances do ensino na dualidade rigidez-acolhimento e seu impacto na formação pessoal da criança. Dessa forma, buscamos contribuir para um maior entendimento da história da educação e da

1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica – PPGEEB/UFMA, rosyane.dutra@ufma.br;

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, aryane.ribeiro@discente.ufma.br;

3 Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, laryssarbelop@gmail.com;

infância maranhense por meio da pesquisa literária, possibilitando novos estudos e interpretações do cenário sociocultural do Maranhão.

Palavras-chave: Infância, Escola, Literatura, Maranhão, Viriato Corrêa.

INTRODUÇÃO

Viriato Corrêa, nascido no modesto vilarejo no interior do Maranhão, destacou-se como autor cujas obras foram amplamente aclamadas por críticos e apreciadores, revelando sua singular perspectiva sobre o mundo ao transformar suas vivências e memórias em palavras. Além de sua contribuição literária, ele também desempenhou um papel significativo na esfera política de sua época e se envolveu no jornalismo e dramaturgia. Com uma escrita de estética única e inesquecível, Viriato Corrêa deixou um legado que continua a inspirar e cativar leitores e estudiosos da literatura brasileira. Ao longo dos 3 capítulos da obra *Cazuza*, somos apresentados ao dualismo entre o pequeno Cazuza e o narrador, já adulto, refletindo sobre as vivências do passado por meio de um diálogo direto com o seu eu-lírico criança, principalmente no que se refere à família, ao contexto histórico da época e a sua relação com a educação, assim como seus laços sociais (Santos, 2014).

A infância é historicizada na obra por meio de suas memórias mostrando a imagem da criança naquela época. Sua escrita nos aproxima de seus momentos e nos faz reviver a criança que um dia fomos, ao mesmo tempo que nos envolve com sua escrita, compartilhando seus medos, inquietações, certezas e alegrias. Ao nos debruçarmos sobre a obra de Viriato Corrêa, nosso objetivo era desvendar as representações de escola presentes nessa narrativa, especialmente aquelas que lançam luz sobre as práticas pedagógicas da época no estado do Maranhão. Por meio dessa análise bibliográfica e literária⁴ buscamos compreender como o autor-personagem, imerso nas vivências do interior do Maranhão, retrata a educação e as experiências escolares na região, inicialmente, dos municípios entre Pirapemas e Coroatá, depois, na capital São Luís.

Ao examinar com um olhar atento, a pesquisa resolveu lançar luz sobre o contexto escolar do período (anos 1930), revelando aspectos das relações entre alunos e professores, os desafios da aprendizagem, as dinâmicas da sala de aula e a influência desse ambiente na formação das crianças. Portanto, ao buscar compreender as representações de escola na obra *Cazuza*, estamos também traçando um retrato do cenário educacional do Brasil e do Maranhão e explo-

4 A pesquisa literária, exige a análise com aprofundamento teórico de obras que trazem importantes discussões para o tempo presente. No caso da obra *Cazuza*, destacamos a educação das crianças e suas representações na sociedade maranhense.

rando as nuances das práticas pedagógicas da época, contribuindo para uma compreensão mais ampla da história da educação no Brasil.

O CONTEXTO INICIAL DA VIDA DE VIRIATO CORREA: UM POUCO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO

Viriato Corrêa nasceu em um período de transformações políticas e sociais no Brasil, no final do século XIX, quando o país passava por mudanças significativas. Nesse momento, a monarquia imperial estava em declínio, culminando na transição para a República em 1889. Entretanto, mesmo com a mudança de regime, o país enfrentava desafios sociais profundos, incluindo a abolição da escravidão, ocorrida em 1888. Embora esse evento tenha representado um passo importante, os ex-escravizados enfrentavam condições precárias, com falta de terra, educação e recursos, enquanto a sociedade ainda enfrentava fortes preconceitos raciais. Esses contextos históricos moldaram não apenas a sociedade em geral, mas também o ambiente em que Viriato Corrêa cresceu, influenciando diretamente as questões sociais e culturais presentes em suas obras. De acordo com Fausto (2006):

A escravidão foi uma instituição nacional. Penetrou toda a sociedade, condicionando seu modo de agir e de pensar. O desejo de ser dono de escravos, o esforço por obtê-los ia da classe dominante ao modesto artesão branco das cidades. Houve senhores de engenhos e proprietários de minas com centenas de escravos, pequenos lavradores, com dois ou três, lares domésticos, nas cidades com apenas um escravo. (Fausto, 2006, p.62).

As mudanças ocorridas na Europa, particularmente no contexto das revoluções industriais e das transformações políticas, reverberaram em suas colônias, incluindo o Brasil. Estas mudanças, como Gadelha (1989) destaca, influenciaram as relações de dependência entre colônias e metrópoles. No entanto, apesar dessas alterações nas dinâmicas de poder e controle, as relações fundamentais de produção nos países colonizados não foram substancialmente transformadas.

Segundo o autor, o sistema de produção dessas colônias ainda estava fortemente enraizado em estruturas familiares, como a grande propriedade ou plantation, focada na monocultura destinada à exportação e altamente dependente da mão de obra escrava. Em meio a este cenário, ele destaca a

vulnerabilidade do homem livre, quer fosse um lavrador modesto ou um artesão (Gadelha, 1989).

A organização socioeconômica da época priorizava e fortalecia os direitos de propriedade da terra, pressionando tais indivíduos a se submeterem às demandas do sistema. Gadelha (1989) conclui que a independência e autonomia do homem livre eram comprometidas diante da dominância das grandes propriedades e da estrutura socioeconômica predominante.

O período imperial brasileiro, que se estendeu de 1822 a 1889, foi uma época marcada por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Após a Proclamação da Independência por D. Pedro I, o Brasil deixou de ser uma colônia portuguesa e iniciou sua trajetória como nação independente. Segundo Fausto (2006):

Por mais dignas de atenção que tenham sido as rebeliões norteadinas, o fato é que os rumos do país foram traçados, com menores sobressaltos e mudanças, a partir da capital e das províncias à sua volta. Foi assim na independência, e seria assim no episódio da queda do imperador. Em março de 1824, Dom Pedro I, dominava a cena, tendo condições políticas para dissolver a Constituinte e baixar a Constituição. Sete anos depois, foi obrigado a abandonar o trono. (Fausto, 2006, p.145).

A estrutura monárquica, embora tenha se mantido alinhada a certas tradições europeias, teve que enfrentar e se adaptar a desafios peculiares do contexto brasileiro. Neste cenário, personalidades, eventos e movimentos literários surgiram e influenciaram diretamente o rumo da nação e a formação de uma identidade cultural própria. No contexto econômico inicial, a província do Maranhão desfrutou de um *boom* na produção e exportação de algodão. A demanda internacional cresceu, especialmente durante a Guerra Civil Americana⁵, quando a oferta dos Estados Unidos foi interrompida. Contudo, o cenário mudou rapidamente após a guerra, com a retomada da produção algodoeira americana, fazendo com que a economia maranhense enfrentasse novos desafios significativos em suas transações comerciais.

5 Também conhecida nos Estados Unidos como a Guerra Civil ou Guerra de Secessão, foi um conflito armado ocorrido entre 1861 e 1865 nos Estados Unidos. A guerra teve origem principalmente devido a tensões políticas e econômicas entre os estados do Norte, industrializados e abolicionistas, e os estados do Sul, agrários e escravagistas. A questão central do conflito foi a abolição da escravidão. O Norte saiu vitorioso, resultando na preservação da União e na abolição da escravidão.

Segundo Viveiros (1954), a escassez de algodão-moeda no Estado do Maranhão e Grão-Pará levou a uma profunda dependência dessa *commodity* como meio de troca. Em 1684, perante esse cenário, o governo tomou a decisão de intervir. Foi determinado que os assentistas do estanco deveriam introduzir anualmente mil cruzados no Estado, com a predominância em cobre e uma parte em moedas de prata, estas últimas com valor até 200 réis.

Viveiros (1954), ainda destaca uma medida preventiva tomada na época: para assegurar que a prata não fosse indevidamente fundida em obras, foi estabelecido que as principais cidades, São Luís e Belém, tivessem apenas um ourives. E, a fim de garantir a origem legítima da prata trabalhada, cada procedimento necessitava de justificação perante o ouvidor. A madeira foi um dos produtos extrativos muito visado pelo colonizador francês do século XVII em sua atividade exportadora, especialmente o pau-brasil que teve grande cotação no mercado europeu, oferecendo, assim, avultados lucros ao mercador. (Lacroix, 1982).

A Proclamação da República em 1889 foi um divisor de águas na história brasileira, marcando o fim da monarquia e a transição para um novo regime político. Esse período de mudança política e social profunda teve um impacto significativo na vida e obra de muitos intelectuais da época, incluindo Viriato Corrêa. Nascido apenas cinco anos antes desse evento histórico, Corrêa cresceu durante os primeiros anos tumultuados da República, um cenário que sem dúvida influenciou sua visão de mundo e se refletiu em sua literatura.

Lacroix (1982) destaca a continuidade do processo de dependência econômica tanto no período colonial quanto no império, caracterizada pela exportação de produtos agrícolas e pela importação de produtos manufaturados. Essa dependência é evidenciada, segundo Lacroix (1982) pela instabilidade do volume de negócios no Maranhão, que foi influenciado pelas flutuações dos preços de seus produtos no mercado internacional e pela tendência histórica de deterioração das relações de troca.

O Maranhão, com sua história única e localização estratégica, viu uma série de eventos que moldaram sua cultura e identidade. A influência do Grão-Pará, por exemplo, é notável em aspectos da cultura maranhense, desde sua culinária até suas tradições literárias. E Viriato Corrêa, com sua sensibilidade aguçada, conseguiu capturar essas nuances em sua obra.

Lacroix (1982) argumenta que o fortalecimento das relações comerciais entre a Baixada Maranhense e a Europa foi uma consequência direta do advento

do capitalismo industrial, que começou na Europa por volta de 1760 e se consolidou no século XIX. Esse novo sistema econômico marcou o início de uma fase distinta na distribuição do poder político e econômico no Ocidente.

O processo crescente de urbanização, ocorrido nas principais capitais de Províncias do Império do Brasil durante o século XIX, não estava associado, como nos países europeus, ao desenvolvimento das grandes indústrias, movimentadas pelo capitalismo industrial e financeiro. O século XVIII foi marcado pelo desenvolvimento da mineração, o que assegurou o surgimento de uma nova classe intermediária ligada ao comércio e concentrada na zona urbana, que se acentuou no século seguinte.

Na primeira metade do século XVIII, Portugal experimentou mudanças significativas na gestão administrativa sob o governo de Marquês de Pombal. Este último implementou reformas educacionais que ecoaram no Brasil, deslocando a autoridade educacional da Igreja para o Estado. Consequentemente, estabeleceu-se um modelo de ensino voltado e controlado pelo Estado.

Ao mesmo tempo, no Maranhão, Lacroix (1982) descreve um cenário semelhante:

Em 1766, a Companhia Geral de Comércio distribuiu sementes do arroz branco que logo foi plantado nos campos da Baixada e no vale do Itapecuru. Com isso, o Maranhão passou a ser um dos grandes exportadores de produtos nas últimas décadas daquele século. (Lacroix, 1982, p.25).

No Brasil do século XIX, a economia ainda mantinha uma forte base agrária, com um desenvolvimento industrial incipiente. A urbanização, ao contrário do que ocorreu na Europa, não foi impulsionada por forças semelhantes. Com o crescimento das cidades, novas atividades e serviços foram surgindo, resultando em um notável desenvolvimento da produção artesanal e manufatureira.

Durante o século XIX, o país ainda estava fortemente baseado em uma economia agrária, e o desenvolvimento industrial era incipiente. A urbanização brasileira não foi impulsionada pelas mesmas forças que na Europa. Embora existissem fatores econômicos envolvidos, como a centralização do poder e a necessidade de administrar as províncias, a urbanização no Brasil pode ter sido influenciada por outras variáveis, como o comércio local, as decisões político-administrativas, e até mesmo fatores culturais. Foi nesse contexto histórico complexo e dinâmico que Viriato Corrêa emergiu como uma figura significativa no cenário literário brasileiro.

O CONTEXTO DO ESTADO NOVO E AS INFLUÊNCIAS NA VIDA LITERÁRIA DE VIRIATO CORRÊA

“A Revolução de 1930, lançando Viriato ao ostracismo político, a ponto de lhe ter tirado o emprego e fechado as portas da imprensa, não teve forças para destruí-lo. Amigo de Júlio Prestes, a quem o movimento rebelde arrebatou a Presidência da República, caiu com ele, suportando os revezes das hostilidades mais estúpidas. Quando he vasculharam a vida, só encontraram a pobreza à sua volta – na casa singela, na mesa de trabalho, nos livros em brochura.” (Josué Montello, Diário da Manhã, 1988)

A revisão desse momento histórico, que se destaca pela Revolução de 1930, é válida, pois Viriato mesmo reconhece que foi um ponto de virada em sua trajetória como intelectual maranhense. Após a chegada do movimento revolucionário liderado por Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, Viriato Corrêa foi detido e preso. Isso porque, segundo Hércules Pinto (1966), teria sido incitado pelo então presidente da República, Washington Luís, a ir à Rádio Sociedade – única existente naquele momento, e de propriedade de Roquete Pinto – e desmentir a existência de uma revolução visando acalmar os ânimos da sociedade brasileira. É preciso lembrar que, nessa época, o intelectual estava em pleno mandato de deputado federal pelo Maranhão.

Eleito em 1927, tinha, na manutenção do governo de Washington Luís, a defesa de seus próprios interesses e da posição política e intelectual que ocupava naquele momento. Como explica seu biógrafo Hércules Pinto, “defendia o regime que lhe agradava, defendia seu bem estar, defendia uma situação, defendia sua vida. E era perfeitamente normal, lógico, que pusesse nessa defesa todo seu ardor e sua coragem.” (Pinto, 1966, p.170)

Conforme Cavalcante (2012), as posições políticas adotadas por Viriato Corrêa após a Revolução de 1930 resultaram em consequências notáveis para sua carreira jornalística. Sua demissão do jornal A Noite, onde mantinha uma coluna desde 1927, marcou o início da rejeição de seu nome no campo literário. A coluna “Microlândia”, em que abordava figuras políticas e intelectuais da época, foi suspensa após sua saída. O comunicado oficial emitido pelo redator-chefe Eliezer Leal de Souza, intitulado “O caso do Sr. Viriato Corrêa”, explicou que sua dispensa derivou da incompatibilidade entre a orientação política do jornal e as declarações pró-governo destituído que Corrêa fez nas rádios, durante

seu mandato como deputado federal. Essa situação destaca a influência política marcante no cenário jornalístico do período pós-Revolução de 1930.

De acordo com Cavalcante (2012), o afastamento de Viriato Corrêa do jornal *A Noite* desencadeou um período de perseguição política e intelectual. Auxiliado por Estelita Lins, então diretor da Cruz Vermelha e um grande amigo, Corrêa encontrou refúgio no Hospital da Cruz Vermelha e posteriormente no Hospital da Praça da República (hoje Souza Aguiar), após ser preso por um período pouco superior a um mês. Sua liberdade foi concedida pelo deputado Hugo Napoleão, também maranhense, que o acolheu. Ao retornar para casa, Viriato enfrentou as sequelas das doenças adquiridas durante o período de detenção, além do distanciamento da esfera política e intelectual. A rede de amigos foi crucial para amenizar sua situação, representando um apoio inestimável em momentos difíceis.

Assim, torna-se claro que o contexto era extremamente desafiador e cheio de obstáculos, culminando em dificuldades financeiras consideráveis para o intelectual e sua família, devido à escassez de oportunidades de emprego. De acordo com o relato de Hércules Pinto na biografia dos anos 1960, Viriato Corrêa enfrentou rejeição por parte de todos os jornais nos quais tentou se candidatar a uma vaga de emprego.

Restabelecido, foi para a rua ganhar dinheiro. Como jornalista, o caminho a seguir era o da redação dos jornais. Todos lhe fecharam as portas. Os diretores não se achavam com coragem de receber sua colaboração. Seu nome assinando um artigo seria uma provocação aos deuses do momento. Nada de Viriato Corrêa! Silêncio sobre Viriato Corrêa! (Pinto, 1966, p.185)

Meireles (1955) categorizou a literatura maranhense em cinco fases distintas. A primeira remonta aos séculos XVII e XVIII, caracterizada pelas crônicas dos capuchinhos franceses sobre a terra. O segundo período, no início do século XIX, é marcado por ensaios e esboços de uma literatura local considerada medíocre e transitória. O terceiro e quarto quartos do século XIX são identificados como o auge do romantismo maranhense, liderado por doutores formados em Coimbra, como Sotero Reis e João Lisboa, conferindo ao Maranhão a alcunha de 'Atenas Brasileira'. O último quarto do século XIX testemunha a saída de renomados literatos, incluindo Aluísio Azevedo, Coelho Neto e Graça Aranha, que, diante de dificuldades econômicas, buscam projeção nacional com manifestações naturalistas e parnasianas. Já entre 1894 e 1932, surge o 'decadentismo', um período de

tentativa de reação ao êxodo de intelectuais, com grupos e sociedades literárias visando restabelecer o prestígio da ‘Atenas Brasileira’.

Ferro (2010) destaca que no bojo do retorno de maranhenses ilustres ao estado natal está uma visita de Coelho Neto, em junho de 1899, evento determinante para a retomada da vocação intelectual do Maranhão, influenciando jovens literatos, como Humberto de Campos — “a juventude maranhense, vencida antes de combater, toma-se de coragem” (Campos, 1960, p. 23) — e Antonio Lobo — “o entusiasmo despertado pela presença do festejado escritor” prepara “o belíssimo movimento que ora se nos depara na velha Atenas Brasileira” (Lobo, 1909, p. 64). Tal movimento consistiu na criação da Oficina dos Novos, em 28 de julho de 1900, agremiação que publicou jornais, periódicos e livros.

Durante as décadas seguintes, Viriato Corrêa conquistou grande notoriedade como autor, evidenciada pela quantidade de entrevistas concedidas à imprensa brasileira, onde revisitava e narrava sua trajetória. Embora sua produção literária tenha diminuído nesse período, lançou alguns livros, como “Curiosidades da História do Brasil” (1952) e “História da Liberdade no Brasil” (1962), ambos direcionados ao público infantil. O último livro teve um impacto marcante devido ao seu design gráfico ousado, resultado da colaboração com o designer austríaco Eugênio Hirsch e a Editora Civilização Brasileira, gerando grande repercussão. A “História da Liberdade” tornou-se um sucesso, sendo adaptada pela escola de samba Acadêmicos do Salgueiro e transformada em enredo no carnaval de 1967, em um período marcado pela ditadura militar.

Às seis horas, para começar bem o dia, escancarei a janela do gabinete, já banhado e barbeado. E como o dia é de sol, havia sol no Corcovado, banhando o Cristo. Senti que o Cristo me dizia, lá de cima: ‘Já na luta, Viriato? E nessa idade?’ Logo respondi, inclinando a cabeça para um lado, como Dom Helder Câmara: “É verdade, Senhor. Louvado seja Deus. Eu também chamo a mim os pequeninos, porque estou fazendo outro livro como o Cazuza. (...) Senti que o Cristo gostou. Não te digo que tenha mexido os braços. (...) Mas senti que sorria, feliz, todo coberto de sol. (...) Ele também sabe que hoje é o dia dos meus anos. (...) E também sabe que eu quero viver um pouquinho mais. Para acabar o novo livro. E também o outro, que eu vou começar logo depois: Os Santos da História do Brasil. (Montello, 1988, p. 13)

Em 10 de abril de 1967, aos 83 anos, morreu Viriato Corrêa. Em importantes periódicos da época, como o Correio da Manhã e Diário de Notícias,

são veiculadas notícias acerca do falecimento, acompanhadas, como é usual, da longa retrospectiva da vida intelectual do autor. Destacam-se as principais obras, os jornais onde ele trabalhou e a persistência para eleger-se acadêmico.

MEMÓRIAS DE UMA EDUCAÇÃO: A OBRA CAZUZA E A INFÂNCIA NO MARANHÃO

A análise da trajetória intelectual de Viriato Corrêa revela uma aposta significativa em 1906: sua incursão na escrita voltada para o público infantil na coluna “Gazeta das Crianças” do jornal Gazeta de Notícias. Essa incursão não apenas impulsionou as vendas do periódico e contribuiu de maneira lúdica para o ensino, mas também desempenhou um papel crucial em sua carreira literária. A receptividade maciça entre o público infantil estimulou seu interesse na criação de obras dedicadas às crianças, culminando na elaboração de “Cazuza”. Além de seu prestígio como contista, cronista e teatrólogo, essa incursão na literatura infantojuvenil foi determinante para seu ingresso na Academia Brasileira de Letras em 1938, evidenciando sua vocação como mediador cultural (Ferro, 2010). Esses passos ressaltam não apenas a sensibilidade de Corrêa para a escrita infantil, mas também sua influência significativa no cenário literário e cultural brasileiro. O seu primeiro lar representou seu ponto de partida na educação e vida social, a vila marcou o período de adaptação, e a cidade assinalou o encerramento de um ciclo que, como previsto, se transformou em um tesouro devido à sua significância.

As três escolas parecem traçar uma linha evolutiva na educação do país e também parecem coexistir no mesmo Estado, em regiões diferentes. Daí percebem-se a diversidade e a dinâmica da realidade brasileira no período. Cada uma tem um papel significativo na vida de Cazuza. Todas elas demonstraram que, num país como o Brasil, com uma imensidade de expansão e população, há disparidade no espaço físico e na prática pedagógica das escolas, na maneira como os professores atuam e no regimento das escolas. Essa evolução em relação às escolas que Cazuza frequentou também deixa claro o afastamento gradual do pequeno em relação ao meio rural para o meio urbano. Todas essas mudanças e descobertas foram tornando Cazuza um menino alegre (Penteado, 2002, p. 44).

Essa evolução nas escolas frequentadas por Cazuzza também reflete o afastamento gradual do meio rural para o meio urbano, evidenciando as mudanças e descobertas que moldaram o caráter do jovem. Nesse contexto, as palavras de Penteado (2002) ressoam, destacando como todas essas transformações contribuíram para forjar um Cazuzza cada vez mais alegre. Assim, a jornada do personagem revela não apenas as particularidades de sua própria trajetória, mas também serve como um espelho das transformações sociais e educacionais da época, sublinhando a complexidade e a riqueza da experiência maranhense. Os eventos marcantes na vida de Cazuzza foram fundamentais para as diferenças notáveis na caracterização que Viriato Corrêa fez das escolas de Coroatá e Pirapemas. Esses acontecimentos desencadearam mudanças que moldaram a distinção entre as duas instituições: enquanto na escola de Coroatá Cazuzza encontrou um ambiente mais acolhedor e liberado da rigidez e da disciplina excessiva, na escola de Pirapemas, ele estava submetido a uma realidade oposta. Essas experiências contrastantes ilustram como o tratamento recebido influenciou diretamente a forma como Corrêa caracterizou as instituições de ensino em sua obra (Ferro, 2010).

A análise revela que o método educacional baseado na violência física persistia na escola do povoado de Pirapemas, embora já estivesse proibido por lei. Isso destaca a importância de descrever as características da palmatória e compreender seu papel na cultura escolar. Esse método se destacava em exercícios como caligrafia e sabatina de tabuada, remetendo a práticas antigas desde os tempos do Brasil Colônia (1530-1822).

Essa análise não apenas reforça a complexidade das representações da vida escolar, mas também lança luz sobre a resistência à evolução educacional, delineando um panorama educacional marcado por práticas anacrônicas e questionáveis. A jornada de Cazuzza emerge como um microcosmo revelador das tensões e desafios enfrentados pelo sistema educacional maranhense da época, ressaltando a importância de revisitar essas narrativas para uma compreensão mais profunda da trajetória histórica e educacional da região.

A Parte II de Cazuzza permite uma análise mais aprofundada da dinâmica de socialização entre as crianças na narrativa. Especial atenção é dada às situações envolvendo a presença do circo de cavalinhos em Coroatá e o embate físico entre Bicho-de-coco e Basílio. Esses eventos evidenciam como as estruturas de percepção, memória, emoções, pensamento, linguagem, resolução de proble-

mas e comportamento se manifestaram de maneiras distintas, influenciadas pelo contexto cultural específico da vila de Coroatá (Ferro, 2010).

Na parte final, ambientada em São Luís, Cazusa e seus amigos refletem sobre os valores que receberam dos adultos, compreendendo as consequências de seus atos. (Ferreira 2022). O culminar a trama de “Cazusa” na cidade de São Luís, a narrativa proporciona uma reflexão profunda sobre os ensinamentos e valores que permearam a trajetória do protagonista e seus amigos ao longo da infância no Maranhão. O exame crítico dos legados dos adultos, especialmente evidenciado na última parte da obra, ressalta a relevância fundamental dessas experiências na construção das identidades dos personagens.

Essa introspecção, compartilhada por Cazusa e seus amigos, transcende as fronteiras da experiência escolar individual, oferecendo uma visão mais abrangente sobre a influência da sociedade na formação de valores morais. Ao encerrar em São Luís, destaca-se que as aprendizagens da infância reverberam ao longo da vida adulta, moldando perspectivas e atitudes. Essa reflexão profunda destaca a profundidade da obra de Viriato Corrêa, não apenas como um relato sobre a educação de Cazusa, mas como uma exploração mais ampla dos alicerces culturais e morais que permeiam a sociedade maranhense. No seu romance, Viriato Corrêa retrata os locais que marcaram sua infância e tiveram influência em sua vida, destacando as peculiaridades da região maranhense através de descrições da cidade, tradições e crenças, pois “a cidade está no homem/quase como a árvore voa/no pássaro que a deixa” (Gullar, 2004, p. 290-291).

Ao afirmar isso, Gullar (2004) sugere uma conexão intrínseca entre o indivíduo e o ambiente em que foi criado. Essa metáfora poética, ressalta como as experiências vividas na cidade se tornam parte integrante da identidade do homem, algo que o acompanha mesmo quando ele se afasta fisicamente desse lugar. A educação na Baixada Maranhense⁶, conforme evidenciado por Lacroix (1982), está intrinsecamente ligada às estruturas sociais e econômicas da região. Os estudos locais abordados nesse contexto, tanto no âmbito econômico quanto político e social, foram fundamentais para entender a trajetória educacional na Baixada Maranhense durante o período em análise, pois esta-

6 A Baixada Maranhense se localiza na região do entorno do Golfão Maranhense, e é formada por um relevo plano a suavemente ondulado com extensas áreas rebaixadas que são alagadas durante o período chuvoso, originando extensos lagos interligados, associados aos baixos cursos dos rios Mearim, Grajaú, Pindaré e Pericumã.

vam profundamente interligados com a complexidade da região. Nesse sentido, é plausível investigar como as especificidades e influências próprias da região maranhense permearam as experiências educacionais descritas por Viriato Corrêa. As tradições, crenças e características locais provavelmente exerceram um papel preponderante na formação das práticas pedagógicas, nas interações entre alunos e professores, bem como na construção das próprias narrativas provenientes do ambiente escolar.

Para Cazuzza, que ansiava pela cidade, São Luís simbolizava o universo inteiro: “A cidade! Para uma criança daquele tempo, ir para a cidade era qualquer coisa como ir para o céu. A cidade, para nós, era São Luís, a capital. Ao que pensávamos tudo que o mundo tinha de esplendente e de gracioso estava em São Luís” (Corrêa, 2011, p.151). A narrativa de Cazuzza ilustra a dicotomia entre uma infância feliz e as limitações educacionais do povoado. Ao explorar a vida do personagem no Maranhão, o livro expõe o contraste entre a felicidade de Cazuzza na infância e as restrições educacionais que enfrentava. Embora Cazuzza encontrasse alegria no povoado, a escola local carecia de recursos, apresentando uma estrutura física precária e um professor severo. Essas limitações educacionais acabaram por forçar a partida do menino de sua terra natal (Morais et al., 2022, p. 5). A infância de um indivíduo, frequentemente, é um período crucial que molda não apenas sua visão de mundo, mas também influencia suas futuras obras. No caso do autor Cazuzza, sua infância no Maranhão deixou marcas profundas em sua trajetória, refletindo-se em suas criações futuras. Como um jovem que cresceu em um ambiente rural, Cazuzza experimentou uma transição impactante quando chegou à cidade de São Luís, como descrito no trecho:

FOI NUM DOMINGO DE SOL, pela manhã, que chegamos a São Luís. Titia Calu, irmã de meu pai, que nos ia hospedar, veio buscar-nos a bordo, com o marido e o filho. Até hoje não pude fixar, com exatidão, a lembrança daquele dia. Parece que ainda estou atordoado. O mundo, acreditem, mudou inteiramente. O progresso tornou a vida tão veloz, que as crianças da atualidade não têm mais meninice. Aos seis anos já viram e já gozaram tudo, aos dez estão enfatiadas e velhas. No meu tempo, qualquer coisa era novidade. Uma caixinha de música, um soldadinho de chumbo, um revolverzinho de espoleta, um relóginho de brinquedo, faziam a felicidade de um menino. Eu, que vinha da roça, e que quase nada tinha visto, estava com a alma preparada para todas as emoções. São Luís, aos meus olhos, era o esplendor das cidades. (Corrêa, 2011, p.139)

O trecho em questão descreve o momento em que Cazuzza, ainda criança, chegou à cidade de São Luís, no Maranhão, em um domingo ensolarado. Ele estava acompanhado de sua tia Calu, que o receberia em sua casa, juntamente com seu marido e filho. Cazuzza relata sua dificuldade em fixar com precisão as lembranças desse dia, sugerindo que o impacto da chegada à cidade foi tão profundo que o deixou atordoado.

Durante esta pesquisa, ficou evidente que a literatura, especialmente a obra 'Cazuzza', desempenha um papel intrínseco na compreensão histórica. O trabalho de Viriato Corrêa transcende a mera ficção, transformando-se em uma ferramenta valiosa para desvendar a cultura, visões de mundo e dinâmicas sociais que permeavam o Maranhão. Ao entrelaçar várias vozes e experiências, a narrativa de Cazuzza se torna um espelho fiel da realidade cultural da época, capturando nuances e detalhes que muitas vezes escapam das abordagens históricas tradicionais. Incorporar essa reflexão à conclusão enfatiza a importância da literatura como testemunha e intérprete das complexidades sociais, enriquecendo assim nossa compreensão da sociedade maranhense no período estudado.

A reflexão de Corrêa (2011) evidencia as transformações ao longo do tempo na infância e na vida das crianças. Ao comparar sua própria experiência infantil, em que simples brinquedos como caixinhas de música ou soldadinhos de chumbo eram fonte de grande felicidade, com a realidade das crianças atuais, expostas a um ritmo de vida mais acelerado e à ampla gama de estímulos desde muito cedo, ele ressalta as mudanças significativas no cenário infantil.

Ao abordar sua própria experiência de infância e ressaltar a simplicidade dos brinquedos que proporcionavam grande felicidade, ele estabelece um contraste marcante com a realidade das crianças contemporâneas. Não apenas as influências regionais, mas também as mudanças sociais e culturais que moldam as experiências educacionais no interior do Maranhão.

Além disso, o contraste entre as experiências de Viriato Corrêa e as realidades contemporâneas ressalta a necessidade de compreender como a evolução da infância pode afetar as representações da vida na escola. Levando em consideração as transformações destes necessários na educação brasileira e os embates entre diferentes abordagens, sugere-se a investigação das representações escolares presentes em Cazuzza. Na obra de Viriato Corrêa, são destacadas três instituições de ensino: a escola localizada no Povoado, a escola na Vila e a escola na Capital. Ferro afirma que, naquele momento, a escola se firmava como

instituição social cabível à formação do público infanto-juvenil, responsabilizando-se pela condução de aprendizagem de condutas e saberes (Ferro, 2010).

Segundo Ferro (2010) adentrar na análise das escolas do personagem, é possível perceber a implantação de um novo modelo pedagógico e mesmo a permanência de determinados aspectos que se pretendia suplantar. Portanto, em lugar de crítica ou de valorização das formas de ensinar, aprender e viver o ambiente escolar, a busca neste capítulo será compreender as práticas escolarizadas que Viriato Corrêa traz para a sua narrativa e se constituem na cultura escolar que pretende defender e também criticar.

Ao mergulharmos nas representações da vida na escola no interior do Maranhão, acompanhando os percursos de Cazuzá, é possível perceber que as escolas não são simplesmente estruturas físicas, mas verdadeiros “lugares” de memórias. Ferro (2010) destaca que tais espaços não apenas testemunham o desenvolvimento individual, mas também se entrelaçam à memória social, refletindo-se nas rotinas diárias e na continuidade ao longo do tempo. As reminiscências desses locais educacionais são fundamentais para a compreensão da cultura escolar em “Cazuzá”.

Segundo Ferro (2010) a trajetória de Cazuzá pelas três instituições escolares, cumpre, ao final da narrativa, o papel de formar um novo homem – apto ao trabalho, respeitador das autoridades e conhecedor da noção de pátria. Viriato Corrêa faz, neste sentido, a sua crítica ao sistema educacional que vigorou no país alinhado ao Império, baseado na autoridade e no caráter punitivo, e propõe outro que proporcionasse regozijo e satisfizesse o espírito infantil, colocando-se a favor da criança e não contra ela.

Não raro, como foi possível observar até aqui, os locais em que vivemos e pelos quais passamos se tornam personagens na narrativa de nossas lembranças. Se eles foram vistos na infância, então aparecem nas recordações envoltos por uma nuvem de nostalgia e um olhar infantil, que a tudo dá imenso valor porque a tudo parece experimentar pela primeira vez (Bachelard, 1996).

Dessa forma, percebemos uma perspectiva valiosa para a compreensão da relação entre o espaço geográfico, as memórias individuais e as experiências educacionais, destacando como a cidade, entendida como um conjunto de vivências e influências, se entrelaça à narrativa do autor, deixando uma marca indelével em sua visão de mundo e, por extensão, na representação da vida na escola.

A importância dos lugares em que vivemos e pelos quais passamos se revela significativa em nossas memórias. Quando esses lugares são vivenciados na infância, tornam-se parte integrante das nossas lembranças, imbuídos de uma aura de nostalgia e visão infantil. Este fenômeno ocorre porque, na infância, tudo parece ser experimentado pela primeira vez, conferindo a esses locais um valor imenso em nossas recordações. Destaca-se como as experiências da infância moldam como lembramos e valorizamos os lugares ao longo de nossas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de sua longa vida, Viriato Corrêa deixou um legado que transcende a literatura, abrangendo contribuições nas esferas literárias, teatrais, jornalísticas, além de ter sido objeto de atenção em correspondências e recortes de jornais. A riqueza de suas realizações e a multiplicidade de suas expressões artísticas e intelectuais impuseram-nos o desafio de explorar um corpus documental significativo.

Ao percorrer as páginas da obra “Cazuza” de Viriato Corrêa, mergulhamos em uma narrativa rica em nuances que revelam as representações da infância e da escola no contexto maranhense. O autor, habilmente, conduz o leitor pelos diferentes cenários da vida de Cazuza, proporcionando uma visão ampla das transformações pelas quais a personagem e a sociedade circundante passam.

Através dessa jornada literária, podemos vislumbrar não apenas a singularidade das experiências de Cazuza, mas também a reflexão profunda sobre a dinâmica da educação e da infância na época retratada. As três escolas apresentadas na obra não são apenas espaços físicos, mas representações simbólicas de diferentes fases do desenvolvimento de Cazuza e, por extensão, da própria sociedade maranhense. No que concerne à sua educação formal, podemos afirmar que cada local onde ele residiu temporariamente se tornou um capítulo distinto em seu desenvolvimento. À medida que vivenciava novas experiências, Cazuza adquiria novas perspectivas e abordagens diante de várias situações.

Ao confrontar as práticas pedagógicas da escola do povoado de Pirapemas com a escola da vila de Coroatá e, finalmente, com a escola na capital São Luís, testemunhamos não apenas a evolução do protagonista, mas também a metamorfose do sistema educacional em si. Desde a rigidez e disciplina excessiva até a busca por um ambiente mais acolhedor e livre, cada escola reflete as mudanças sociais e culturais que marcaram a história maranhense. O percurso do

protagonista reflete uma transição marcante, saindo de um ambiente permeado por rigidez e disciplina excessiva para ingressar em um espaço mais acolhedor. O contraste entre essas duas experiências educacionais é revelador não apenas das vicissitudes individuais de Cazuzo, mas também das nuances mais amplas da educação brasileira na época. Portanto, a trajetória de Cazuzo, delineada por Viriato Corrêa em sua obra, não é apenas uma narrativa individual, mas uma representação mais abrangente das complexidades da educação no contexto maranhense.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CAVALCANTE, Vanessa Matheus. O teatro de Viriato Corrêa: uma escrita da História para o povo brasileiro. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens culturais)- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

CORRÊA, Viriato. **Cazuzo**. 42. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2011

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo. 2006.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Cazuzo e o sonho da escola ideal**. São Luís: EDUFMA, 2010.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. A Lei de Terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. **R. História**, São Paulo. 120, p. 153-162, jan/jul. 1989.

GULLAR, Ferreira. Poema sujo. *In*: **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

LACROIX, Maria de Lourdes L., **A educação na baixada maranhense 1822/1889**. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1982.

MEIRELLES, Mário. **História do Maranhão**. São Luís: FUNC, 1955.

MONTELLO, Josué. **Diário Completo**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

MORAIS et al. Cazusa: reflexões memorialísticas sobre os lugares de afeto. **Letras em Revista**, Teresina, v. 13, n. 02, jul/dez. 2022.

PENTEADO, A. Elisa de Arruda. A leitura de formação e cidadania nos anos 1930: Cazusa de Viriato Corrêa. **Revista de Estudos de Educação**. São Paulo, ano 4, n. 2, p. 41-49, 2002.

PINTO, Hércules. **Viriato Corrêa a modo de biografia**. Rio de Janeiro: edição do autor, 1966.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. **Um olhar sobre a infância de Graciliano Ramos: reflexões**. 2014. 45 f. TCC (Graduação em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VIVEIROS, Jerônimo. **História do comércio do Maranhão**. ed. Associação comercial do Maranhão. São Luís. 1954.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.026

ABORDAGEM MICROGENÉTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: INTERFACES ENTRE GINZBURG E VIGOTSKI

Mariana dos Santos Albuquerque¹

Fabiana Ferreira Pinheiro²

Veratriz Souto Campos³

RESUMO

O presente artigo socializa percepções no contexto de uma disciplina de Teoria do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente, que faz parte do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O objetivo da disciplina é destacar as principais teorias de ensino e aprendizagem e salientar como alguns autores contribuem para pensar a questão da escola e seus ensinamentos, sua ligação com a prática docente e as contribuições da cultura no processo de constituição humana. O referencial teórico-metodológico foi articulado entre a abordagem histórico-cultural de Vigotski e o paradigma indiciário proposto por Ginzburg, em área compartilhada aos desafios do conhecimento histórico. A teoria histórico-cultural apoia-se na ideia de que a aprendizagem resulta da interação entre sujeito e objeto, sendo socialmente mediada pela cultura e relações sociais. Nesta abordagem, as funções mentais são interiorizadas a partir das mediações culturais. O paradigma indiciário apresentado por Ginzburg, parte do pressuposto de que toda realidade está repleta de pequenos detalhes que permitem vê-la numa profundidade pouco costumeira. Assim, seu método pode ser resumido através de sinais e indícios que permitem decifrar a realidade a partir de

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, mariana.santos.2@edu.ufes.br

2 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES fabiana.s.ferreira@edu.ufes.br;

3 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, veratriz.campos@edu.ufes.br;

zonas privilegiadas. Desse modo, partindo de uma metodologia de estudos comparados, onde esta aproximação entre pensadores distintos se dá, como se espera demonstrar, evidenciando que os pontos de convergência chegam ao nível de síntese. Dessa maneira, é possível conceber que a sintomia entre Ginzburg e Vigotski, se dá a partir do desenvolvimento singular do sujeito, onde a realidade media sua constituição a partir de um contexto, sua possibilidade de acesso a essa determinada realidade e principalmente sua função e importância social.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Paradigma indiciário. Conhecimento histórico.

INTRODUÇÃO

À primeira vista, a aproximação entre pensadores distintos e duas escolas completamente diversas pode soar paradoxal. Trata-se de homens que jamais se encontraram, viveram em tempos históricos distintos e não se citaram reciprocamente em suas obras. No entanto, a síntese entre suas ideias se revela quando se considera que uma passagem de Ginzburg pode ser substituída por uma citação de Vigotski, mantendo a coerência do texto. Respeitadas as diferenças teórico-metodológicas, é possível perceber que a sintonia entre Ginzburg e Vigotski reside no desenvolvimento singular do sujeito, em que a realidade media sua constituição a partir de um contexto específico, considerando sua possibilidade de acesso a essa realidade e, principalmente, sua função e importância social.

Partindo do princípio de que os indivíduos se constituem no meio social em que vivem, na cultura, o sujeito do conhecimento, segundo Vigotski, é necessariamente um sujeito social. Da mesma forma, Ginzburg tece suas reflexões sobre a história e sua prática, unindo dimensões teóricas e metodológicas às questões culturais, políticas e econômicas que marcam o mundo contemporâneo.

As discussões no campo da historiografia nas últimas décadas concentram-se na indagação: qual a relação entre o conhecimento histórico e a experiência vivida? A crítica à visão positivista da História como um retrato fiel, imparcial e objetivo da realidade social gerou desconfiança e ceticismo quanto às possibilidades do conhecimento histórico. Essa crítica estendeu-se ao ensino da história, que, alicerçado em pressupostos positivistas, apresentava como prática fundamental a exposição linear e evolutiva dos grandes acontecimentos políticos, que deveriam ser memorizados pelos alunos. Questionava-se, portanto, a finalidade e a função social de um ensino de história realizado nesses moldes (Salim, 2009).

Este artigo busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o ensino da história, especialmente em relação à abordagem microgenética na construção do conhecimento histórico e às minúcias do processo associado à dialética do desenvolvimento humano nesse campo. O texto será dividido em três partes.

Na primeira parte, abordaremos Vigotski, esboçando sua aproximação com a microgenética e alguns aspectos da teoria histórico-cultural, sustentada no materialismo dialético marxista. Discutiremos as contribuições da cultura no processo de hominização e suas implicações na prática docente, destacando a criação de elementos mediadores, como signos e instrumentos — represen-

tações mentais que substituem objetos do mundo real — que são modificados com a evolução das relações culturais.

A segunda parte refere-se aos desafios teórico-metodológicos do conhecimento histórico, inscrito numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, presente na abordagem de Carlos Ginzburg. O objetivo é caracterizar, dentro da matriz histórico-cultural, a vertente dessa abordagem que articula o nível microgenético das interações sociais e sua relação com o conhecimento histórico. Salientarei as propostas de vinculação com as proposições do paradigma indiciário na investigação da constituição e desenvolvimento do sujeito, analisando a relação entre conhecimento histórico e experiência vivida, seu alinhamento com questões culturais e sua função social. Destacarei a valorização da dimensão psicológica e intuitiva na construção do conhecimento histórico, questionando a visão da História como um progresso contínuo (Burckhardt, 1991).

Por fim, a terceira parte, intitulada “Considerações Finais: Perspectiva Histórico-Cultural e Conhecimento Histórico”, busca analisar, especialmente em relação a processos que dificultam a construção do conhecimento histórico, como a historiografia tem recorrente à abordagem metodológica microgenética. Discutirei a utilização múltipla das fontes históricas, construídas a partir de vestígios, marcas, sinais e indícios. Destacarei a importância das minúcias no processo, demonstrando como a atenção aos detalhes e o recorte de episódios interativos resultam em um relato minucioso dos acontecimentos. Em suma, examinarei de que forma essas proposições metodológicas contribuem para a compreensão do desenvolvimento humano e para a internalização dos processos culturais dentro de um contexto histórico constituído no meio social.

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo foi projetada para explorar a intersecção entre as abordagens de Ginzburg (2002) e Vigotski (1991) no ensino da história, com um foco especial na construção do conhecimento histórico e na experiência vivida. Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa, que permite uma análise aprofundada dos conceitos e práticas envolvidos.

Este estudo se desenvolve no contexto da disciplina de Teoria do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente, parte do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O

objetivo central da disciplina é destacar as principais teorias de ensino e aprendizagem, além de explorar as contribuições de diversos autores sobre a relação entre a escola, seus ensinamentos, a prática docente e as influências culturais na constituição humana.

Ao socializar as percepções dos participantes, este artigo busca não apenas compreender as interações entre teoria e prática, mas também evidenciar como as abordagens de Ginzburg e Vigotski podem enriquecer o processo educativo, oferecendo novas perspectivas sobre o ensino da história e suas implicações na formação do sujeito.

Para fundamentar a discussão teórica, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, abrangendo as obras de Vigotski e Ginzburg, além de outros autores como Marc Bloch (2002), para análise dos aspectos do conhecimento histórico. Essa revisão possibilitou uma compreensão mais profunda das nuances das abordagens histórico-cultural e indiciária, estabelecendo conexões significativas entre as teorias e o contexto educacional.

A metodologia de estudos comparados foi utilizada para evidenciar as convergências entre as abordagens de Ginzburg e Vigotski. Esse processo de comparação permitiu identificar pontos de sintonia entre as duas teorias, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do sujeito e sua interação com a realidade social.

Além disso, foram empregadas diversas técnicas de pesquisa, como a análise de conteúdo, que facilitou a examinação de textos, discursos e materiais didáticos, permitindo a identificação de temas e categorias emergentes nas teorias de Vigotski e Ginzburg. Protocolos de observação foram estruturados para registrar aspectos das dinâmicas em sala de aula, estratégias de ensino e interações sociais, possibilitando uma análise detalhada do ambiente educativo.

Essa abordagem abrangente, que integra diferentes técnicas de pesquisa, proporciona uma análise rica e multifacetada das intersecções entre as teorias de Ginzburg e Vigotski. Isso contribui para um entendimento mais profundo dos desafios e das possibilidades no ensino da história e na prática docente.

VIGOTSKI: TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

A aprendizagem é, sem dúvida, uma atividade contínua, que se inicia nos primórdios da vida e se estende ao longo dela. Nesse contexto, a escola se destaca como um dos muitos ambientes onde o conhecimento é adquirido e cul-

tivado. As inquietações de Vigotski sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento estão profundamente enraizadas na produção cultural, que é resultado das relações humanas. Para Vigotski (1995), a cultura desempenha um papel crucial no desenvolvimento psicológico da criança, atuando como um mediador que influencia e enriquece suas capacidades.

Ao focar nas relações entre cultura e desenvolvimento, Vigotski fez contribuições significativas ao campo da historiografia, enfatizando que a entrada da criança na cultura não é um simples ato de absorção. Para ele, a criança não apenas se apropria do que está fora dela, mas também experimenta uma renovação de seu próprio desenvolvimento. Essa perspectiva sugere que a cultura é um agente ativo na formação do indivíduo, moldando suas habilidades e compreensões de maneira dinâmica.

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado e o desenvolvimento são considerados processos distintos, embora interdependentes. O aprendizado é visto como um aspecto essencial e universal do processo de desenvolvimento, que, por sua vez, se refere ao crescimento das características psicológicas organizadas culturalmente e especificamente humanas. Vigotski argumenta que o aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 1984, p. 115). Essa afirmação ressalta a importância das interações sociais na formação do conhecimento, enfatizando que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, mas sim em contextos sociais ricos.

Além disso, Vigotski destaca a relevância das mediações culturais no processo de aprendizagem. Elementos como a linguagem, os signos e os instrumentos mediadores são fundamentais para a construção do conhecimento. A linguagem, em particular, é vista como uma ferramenta poderosa que não apenas facilita a comunicação, mas também estrutura o pensamento. Assim, ao interagir com a cultura, as crianças desenvolvem suas funções psicológicas superiores, que são essenciais para a formação de um pensamento crítico e reflexivo.

A proposta de Vigotski de que o aprendizado é um processo social implica que a escola deve ser um espaço que promova essas interações. Em vez de ser um local apenas de transmissão de informações, a escola deve ser um ambiente onde as relações sociais e culturais se entrelaçam, permitindo que os alunos construam seu conhecimento de forma ativa e colaborativa. Esse ambiente de aprendizado colaborativo é crucial para a formação de indivíduos não apenas como receptores de conhecimento, mas como participantes ativos da cultura.

Em suma, a abordagem de Vigotski nos convida a repensar a função da educação. Em vez de ver a escola como um mero espaço de aquisição de conteúdos, devemos enxergá-la como um espaço de desenvolvimento cultural e psicológico. A aprendizagem, então, não é apenas uma questão de acumular informações, mas um processo rico e complexo que envolve a interação social, a mediação cultural e o desenvolvimento contínuo do indivíduo. Essa compreensão é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capacitados a atuar em uma sociedade em constante transformação.

Nesse sentido, consideramos ser de fundamental relevância a análise desse percurso e da experiência na tentativa de compreender que o ensino se efetiva na aprendizagem, e que nesse processo, todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para os outros e para si. Não somos pessoas assujeitadas é através das relações que vamos significando. Entendemos que a análise histórica é um processo que começa com a compreensão. Marc Bloch (2001) diz *“Uma palavra, em suma, domina e ilumina os nossos estudos: Compreender...”* (P. 128), é através da compreensão e não do julgamento que o historiador deve analisar os fatos.

A sala de aula deve, portanto, ser configurada como um espaço cultural, ou seja, um grupo humano com uma história própria. É responsabilidade do professor criar e estruturar esse grupo, fundamentando-o nas interações sociais, afetivas e intelectuais que emergem dentro de um contexto didático. Nesse cenário, a importância das relações entre pensamento e palavra torna-se evidente. Para Vigotski: “[...] enquanto não compreendermos a interrelação entre o pensamento e a palavra, não poderemos responder a nenhuma das questões mais específicas deste domínio, nem sequer levantá-las” (VIGOTSKI, 1979, p. 11).

Vigotski também reconhece que a experiência histórica se reproduz na aprendizagem, caracterizando-se como uma repetição mais ou menos precisa do que já existiu. Ele compara essa reprodução a uma folha de papel dobrada: a marca da dobra representa a modificação feita, mas também indica uma predisposição para repetir essa ação no futuro. No entanto, além de conservar a experiência anterior, o cérebro possui uma função igualmente importante: a função criadora. Ele não é apenas o órgão que preserva e reproduz nossas experiências, mas também aquele que combina e reelabora, de forma criativa, elementos do passado, gerando novas situações e comportamentos.

“É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2018, p.

16). Essa perspectiva ressalta que a aprendizagem não é um processo passivo de acumulação de conhecimentos, mas um ato dinâmico que envolve a recriação e a inovação. Assim, ao promover um ambiente de sala de aula que valorize a interação, o professor não apenas preserva o conhecimento, mas também estimula a criatividade e a capacidade dos alunos de transformar suas experiências.

Em suma, ao entender a sala de aula como um espaço cultural dinâmico, enfatizamos a importância das relações interpessoais e do pensamento crítico, que são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Esse ambiente favorece a construção de um aprendizado significativo, preparando os estudantes para se tornarem protagonistas de seu próprio processo educativo.

Para Vigotski (1984), “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Trata-se de uma visão abrangente, à qual ele vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e sobretudo, revoluções. Essas teses distinguem suas proposições de outras teorias em que, de um lado, o “genético” é fragilmente relacionado ao meio social e, de outro, o desenvolvimento é concebido como um curso de etapas progressivas.

Tendo em vista a crença no papel fundante das relações sociais, o autor concebe o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos. Em sua obra, são recorrentes, e por vezes densas, as discussões sobre o signo, a palavra e a linguagem, temas esses que o ajudam a configurar a especificidade do humano e que, como ele ressalta, demandam caminhos metodológicos diferentes daqueles utilizados nas ciências naturais. Portanto, no que concerne ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão socio genética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.

A imaginação ou fantasia, comumente designadas como tudo que não é real ou que não corresponde à realidade, são, na verdade, a “base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2018, p. 16). Onde quer que haja atividade humana, há imaginação

e atividade criadora, quer seja como algo que se pareça um grãozinho ou algo comparado às criações dos gênios. Os processos de criação manifestam-se com toda a força já na primeira infância.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, toda essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação (VIGOTSKI, 2018, p. 18)

As contribuições de Vigotski nos levam a refletir sobre o homem em constante relação com seu contexto histórico-cultural. O meio social e as relações interpessoais são construídos ao longo da história, e essa história, por sua vez, molda o indivíduo. Como Vigotski afirma, “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 74).

Vigotski argumenta a favor da necessidade de examinar a dimensão histórica da aprendizagem, ressaltando que estudar a história não se limita à análise de eventos passados, mas envolve compreender o processo de transformação que abrange o presente, as condições do passado e as projeções para o futuro. Nesse sentido, ele enfatiza a importância de identificar relações dinâmico-causais, onde o pesquisador deve distinguir entre a aparência dos fatos e os processos subjacentes que os governam.

A expressão dinâmico-causal implica que causa e efeito não são entidades fixas; ao contrário, a causa pode se transformar em efeito e vice-versa, em um fluxo contínuo de interações. Essa visão dinâmica permite uma compreensão mais profunda das relações sociais e históricas, destacando que o aprendizado e o desenvolvimento humano estão sempre em processo de transformação. Assim, a análise histórica se torna uma ferramenta essencial para entendermos não apenas o que somos, mas também para onde podemos ir.

A tese da constituição cultural dos processos humanos, juntamente com a visão de desenvolvimento humano e a preocupação com a dimensão histórica, levou Vigotski a explorar diversos domínios genéticos: filogênese, história sociocultural, ontogênese e microgênese. Essa abordagem abrangente permitiu a Vigotski discutir não apenas a evolução da espécie humana, mas também a emergência do que é especificamente humano e as características das sociedades “primitivas”. Ele contribuiu significativamente para os estudos sobre

comunidades em transformação, destacando como a cultura e a história moldam as experiências humanas.

Vigotski enfatiza que ninguém nasce com funções psíquicas superiores; essas funções emergem das relações sociais e das interações entre os indivíduos. Essa ideia central sugere que todas as funções superiores se originam da dinâmica entre os seres humanos. Portanto, a base do processo de aprendizagem humana é constituída pelas relações interpessoais. Isso se aplica também à formação e ao desenvolvimento de conceitos, evidenciando que, nas atividades escolares—seja em tarefas, ações, desafios ou problemas—é onde as atividades psíquicas superiores realmente se manifestam.

Dessa forma, pode-se afirmar que o espaço escolar é um lócus privilegiado para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas. A sala de aula, enquanto ambiente de interação social, oferece oportunidades únicas para que os alunos não apenas adquiram conhecimentos, mas também desenvolvam suas habilidades de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. É nesse contexto que as interações mediadas pela cultura se tornam fundamentais, pois proporcionam as condições necessárias para que os estudantes internalizem o conhecimento e aprimorem suas funções cognitivas.

Vigotski também nos leva a considerar a importância da linguagem como mediadora nesse processo de aprendizagem. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um veículo pelo qual o pensamento se organiza e se desenvolve. Ao interagir verbalmente com os outros, os alunos não só compartilham informações, mas também constroem significados coletivos, o que é essencial para a formação de conceitos complexos. Assim, a interação social mediada pela linguagem transforma-se em uma das bases fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Além disso, Vigotski argumenta que a aprendizagem ocorre em um contexto cultural específico, que influencia a forma como os indivíduos percebem e se relacionam com o mundo. As práticas educativas devem, portanto, levar em consideração essa dimensão cultural e histórica, integrando as experiências dos alunos e suas realidades sociais. Isso implica um ensino que valorize a diversidade cultural e promova um ambiente inclusivo, onde todos os alunos possam contribuir e se beneficiar das interações.

A obra de Vigotski nos proporciona uma compreensão profunda do desenvolvimento humano, enfatizando a importância das relações sociais e culturais na formação das funções psíquicas superiores. Nesse contexto, o espaço

escolar se destaca como um ambiente fundamental para a realização desse potencial. As interações mediadas pela linguagem e pela cultura são essenciais, permitindo que os alunos desenvolvam suas capacidades de maneira integral. Assim, a educação deve ser vista não apenas como uma simples transmissão de conhecimento, mas como um processo dinâmico e interativo, capaz de moldar o futuro dos indivíduos e da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor se torna de extrema importância. Como agente organizador das condições de aprendizagem, o professor desempenha um papel crucial na mediação das atividades educativas, provocando transformações significativas na vida de seus alunos. Em particular, o professor de história no ensino básico é um dos principais responsáveis pela atribuição de sentido à história como um saber escolar. Ele mobiliza os saberes sociais e, segundo Tardif (2002), os saberes docentes que emergem dentro da sala de aula. Isso inclui saberes disciplinares, curriculares, profissionais/pedagógicos e, especialmente, os saberes experienciados ao longo de sua trajetória pessoal, coletiva e profissional.

Essa dinâmica destaca as sutilezas do jogo intersubjetivo, onde os significados se transformam em um movimento heterogêneo de conceitualização entre os participantes. Nesse cenário, o contexto histórico se articula com o meio cultural, sendo constituído pela mediação que ocorre nas interações. Assim, o professor não apenas transmite conteúdos, mas também é um facilitador da construção coletiva de conhecimento, promovendo um ambiente onde o aprendizado se torna significativo e contextualizado.

Portanto, ao compreender o papel do professor à luz das ideias vigotskianas, percebemos que sua atuação vai além da simples entrega de informações. Ele é um catalisador das interações sociais e culturais que moldam o aprendizado. Dessa forma, a educação se revela como um espaço de transformação, onde os alunos, ao interagirem com o conhecimento, com seus pares e com a cultura que os envolve, se tornam protagonistas de sua própria formação. Assim, a prática docente, fundamentada na compreensão das relações sociais e culturais, contribui decisivamente para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios do futuro.

GINZBURG: PARADIGMA INDICIÁRIO E AS CONCEPÇÕES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Ao analisarmos os aspectos do conhecimento histórico, encontramos críticas ao ensino de história fundamentado nos pressupostos positivistas, que suscitam questionamentos sobre a finalidade e a função social desse tipo de ensino. Historicamente, importantes historiadores reconheceram a especificidade do conhecimento histórico em relação a outras áreas das ciências. Eles se opuseram às pretensões positivistas, sem, no entanto, negar a cientificidade da história, sua capacidade de acessar realidades específicas e, principalmente, sua relevância social. Dentre esses historiadores, destaca-se Carlo Ginzburg, que, em suas reflexões, propõe um paradigma de natureza indiciária, inscrito em uma interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. Esse paradigma emergiu silenciosamente nas ciências humanas no final do século XIX, mas já era uma prática operante em diversas esferas da atividade humana desde tempos remotos.

A elaboração do paradigma indiciário ou semiótico se desdobra por meio de argumentos que enfatizam a importância dos detalhes, sinais e vestígios. Essa abordagem estimula um olhar atento para aspectos que muitas vezes passam despercebidos. Essa atenção minuciosa impulsionou o gênero historiográfico conhecido como micro-história, que se concentra no estudo de fenômenos a partir de recortes específicos. A crítica de Ginzburg vai além do positivismo, estendendo-se a outros pressupostos de uma racionalidade que busca leis universais. Ele contesta a crença na transparência da realidade, a separação entre sujeito e objeto e o conhecimento sistemático orientado exclusivamente para as regularidades da natureza.

Ginzburg, em contraposição a essas visões restritivas, destaca a riqueza das diversas esferas da vida cotidiana e do conhecimento humano, valorizando esse saber dentro do âmbito científico com um rigor que deve ser, por natureza, flexível. Essa flexibilidade se torna ainda mais crucial quando consideramos o papel do que normalmente é negligenciado na observação. A análise de minúcias—já implicada na abordagem microgenética—requer uma postura de observação maleável, capaz de abranger o que inicialmente pode parecer residual ou insignificante. Essa atenção aos detalhes não só enriquece a compreensão histórica, mas também contribui para uma visão mais holística e inclusiva do conheci-

mento, reafirmando a importância da história como uma disciplina que reflete a complexidade da experiência humana.

A aproximação, em sua já confirmada opção pelo curso de História, ocorreu na conclusão de uma disciplina sobre a escola francesa dos *Annales*, ficou fascinado com a leitura de *Os Reis Taumaturgos* de Marc Bloch, declarando: “que um livro de história poderia não ser enfadonho”. Nesse sentido parece-me pertinente a exposição de algumas reflexões sobre a História e prática do historiador apresentadas por Marc Bloch (2001), no livro intitulado *Apologia da História: o ofício do historiador*, na medida em que vejo repercutir na escrita da história do escritor italiano aspectos da proposta historiográfica formuladas pelo historiador francês nessa obra inaugural da corrente teórica denominada Nova História.

Inicialmente, Bloch (2001) coloca-se contra uma perspectiva positivista ou historicista que postula a História como ciência que relata, numa sucessão linear, os fatos passados, a partir da crença absoluta nos documentos aceitos como verdadeiros testemunhos da História (SALIM, 2009). Contra essa concepção que privilegia os documentos oficiais, Bloch aponta que a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita, assim: “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar-nos sobre ele” (BLOCH, 2001, P.63). Para Bloch, o testemunho fiel e imparcial da História não implica uma atitude cética, quanto à possibilidade da construção do conhecimento histórico. Se os documentos não falam, não expressam diretamente uma realidade histórica, é possível, a partir da crítica documental, fazê-los falar. Para tanto, é necessário que saibamos *interroga-los*⁴.

Realizadas essas reflexões, restou a Bloch (2001) reconhecer a especificidade do conhecimento histórico. Assim, a História não é uma *ciência como as outras*, na medida em que, em sua construção, não podemos desprezar o simbólico, a subjetividade, a particularidade expressa em toda a realidade sócio-histórica. Le Goff no prefácio de *Apologia da História* exemplifica bem essa perspectiva defendida por Bloch (2001, p.19):

A História não é arte, não é literatura. A História é uma ciência que tem como característica, o que pode significar sua fraqueza, mas também virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas.

4 Em *Apologia da História*, Bloch apresentou o esboço dos procedimentos metodológicos da crítica documental.

Essa preocupação com a qualidade literária do texto histórico, com sua dimensão estética, confere aos textos de Ginzburg um caráter singular dentre os historiadores. Ao aproximar a História da Literatura, não estabelece uma relação de submissão, mas de aprendizado e desafios mútuos e alerta: “[...] leiam romances, mas saibam que a história e a ficção são gêneros distintos” (PALLARES-BURKE, 2000,p.297).

No caminho proposto por Bloch, Ginzburg procura situar a História no limiar das oposições positivismo/ceticismo ou, como exemplifica, em uma metáfora bastante ilustrativa apresentada na entrevista concedida a Pallares-Burke (2000,p.298).

No meu entender, a evidência não é uma janela aberta à realidade social (como entendem os positivistas), nem uma parede cega que nos impede de olhar para fora, para além da própria evidência (como acreditam os pós-modernistas). Ela mais se assemelha a um espelho distorcido, o que significa dizer que só nos resta descobrir para que lado ele está distorcendo, já que este é o único meio que temos de ter acesso à realidade.

Por fim, a interdisciplinaridade, reconhecida por Bloch como de fundamental importância na pesquisa histórica é mais um traço que marca os trabalhos de Ginzburg. O autor realiza aproximações extremamente interessantes e fecundas da História com a Filosofia, Literatura, Arte e psicanálise, além de versões da análise microgenética. São contribuições de grande valor apurador que permitem adensar o exame do processo intersubjetivo e expandir as possibilidades de relacionar microeventos e o contexto cultural, com base numa compreensão genético-histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Vigotski, propunha uma nova psicologia para explicar as características tipicamente humanas do comportamento, em que corpo e mente seriam inseparáveis na condição humana, tendo como princípio orientador que a vida em sociedade e a produção cultural são os fatores determinantes na distinção entre os homens e as outras espécies. Nesse sentido, aponta que a atividade mental humana deve ser compreendida em suas condições concretas de produ-

ção, ou seja, na sua relação com o trabalho, entendido como atividade em que o homem transforma o meio e se transforma, produzindo cultura.

Vigotski explica como os instrumentos, transformaram as ações humanas e seus próprios movimentos corporais em ações carregadas de intencionalidade e de sentido. Pode-se assim afirmar que, no sentido de um novo uso, uma nova finalidade é atribuída a elementos retirados do próprio meio natural, interpondo-se entre o corpo do homem e o objeto de sua ação. Ou seja, o instrumento é um mediador da ação do homem sobre o mundo e um mediador dos próprios modos de ação dos homens.

Para Vigotski, pela mediação da cultura, através de instrumentos e signos, as funções psicológicas elementares - que são de base biológica, tais como a percepção, a atenção, a memória e o estabelecimento de relações simples entre estímulos transformam-se em funções psicológicas superiores. A percepção biológica é transformada em percepção de sentidos e significados.

Pode-se observar que os desafios teórico-metodológico do conhecimento histórico, proposto por Ginzburg, que nas suas reflexões discute um paradigma de natureza indiciária, inscrito numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, bem como sobre a história e sua prática, alia a dimensão teórica e metodológica com as questões culturais, políticas e econômicas que marcam o mundo atual.

À vista disso, o que se verifica em sintonia com a análise comparada entre Vigotski e Guinzburg, ainda que preliminarmente, se dá a partir do desenvolvimento singular do sujeito, onde a realidade media sua constituição através de um contexto, sua possibilidade de acesso a essa determinada realidade e principalmente sua função e importância social. Além da abordagem microgenética na matriz histórico cultural que atua numa perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.

Por fim, a leitura e os debates travados no contexto da disciplina de Teorias do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente, foram de suma importância para o meu aprendizado, demonstrando a História no próprio sentido e as contribuições da cultura no processo de constituição humana, bem como possibilidade a análise das mediações vivenciadas na prática docente, assim como também, instrumentalização dos meus estudos e aplicação no ensino da história.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do renascimento na Itália**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da História: nove entrevistas**. São Paulo: UNESP, 2000.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SIMÕES, Silva Helena Regina; FRANCO, Pimentel Sebastião; SALIM, Alcantara Alayde Maria (Orgs.). **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM: Gráfica e Editora, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. 2. ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.
- VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, M. *et al.* (Orgs.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.027

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA MARANHENSE NA PRIMEIRA REPÚBLICA REGISTRADA EM CRÔNICAS MEMORIAIS DA OBRA CAZUZA, LITERATURA INFANTOJUVENIL DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Rosângela Silva Oliveira¹
Ezequiel Leite da Silva²

RESUMO

O texto a seguir apresenta resultados da pesquisa “A instrução primária maranhense na Primeira República registrada em crônicas memoriais da obra Cazuzza, literatura infantojuvenil do início do século XX”, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Maranhão com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão. Investigou-se crônicas memoriais da obra *Cazuzza*, publicada pelo maranhense Viriato Corrêa, analisando seus conteúdos e descrevendo características da instrução pública primária no Maranhão nas primeiras décadas republicanas. Os objetivos específicos voltaram-se para a identificação da forma de organização escolar maranhense para a instrução primária tanto na zona rural como na zona urbana, registrado nas crônicas memoriais assim como o pensamento pedagógico e práticas de ensino predominantes. O percurso metodológico escolhido para esta pesquisa bibliográfica e documental foi a técnica análise de conteúdo por favorecer eficaz análise relacional e a interpretação de informações das crônicas memoriais descritas na obra em estudo. Esta pesquisa, desenvolvida entre setembro/2021 a agosto/2022, traz como principal contribuição pedagógica uma descrição detalhada sobre o funcionamento, formas de organização e práticas de ensino da

1 Doutora em Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, rosangela.uema@gmail.com;

2 Licenciado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, ezequiel.zoe.br@gmail.com;

instrução primária maranhense aplicadas distintamente em escola do povoado, escola da vila e a escola da cidade nas primeiras décadas republicanas. Infere-se que seus resultados enriquecerão diálogos educacionais sobre a história da educação do Maranhão e estimularão outras investigações no meio acadêmico brasileiro.

Palavras-chave: Crônicas Memoriais, História da Educação do Maranhão, Instrução Primária.

INTRODUÇÃO

Estudando sobre a instrução primária maranhense nos primeiros anos republicanos, percebeu-se em documentos oficiais algumas orientações pedagógicas marcadas por ideias progressistas europeias para extinguir as Aulas Régias existentes e implantar a organização escolar republicana. Logo surgiu o desejo e objetivo deste estudo que foi analisar crônicas memoriais sobre a instrução pública primária maranhense e respectivas práticas de ensino, registradas na obra Cazusa, literatura infantojuvenil do início do século XX.

Estes documentos oficiais, sob a forma de Regulamentos, foram redigidos por um Conselho Superior de Instrução Pública, composto por professores comissionados para este fim, presidido pelo Inspector Geral da Instrução Pública do Maranhão, mas submetido à aprovação do governador do Estado (Oliveira, 2004).

Nestes primeiros anos republicanos a instrução primária maranhense, secundarizada em favor de outras ações políticas, ficava em evidência especialmente quando havia o interesse de eleger algum candidato à cadeira do executivo e legislativo ou quando desejavam desviar a atenção pública de conflitos e injustiças sociais.

Outrossim, com a maioria da população analfabeta, apesar da oferta pública de Aulas ou Cadeiras sem condições estruturais mínimas para a ação educativa, aumentou a demanda popular pela escolarização, intensificada nos discursos políticos do palco legislativo e jornais com circulação local, iluminados pelo republicanismo. Estratégias políticas como abrir cadeiras de primeiras letras ou cooptar entidades filantrópicas que ofereciam cursos temporários de alfabetização para adultos, foram estimuladas tanto na capital e como no interior maranhense. (Oliveira, 2014).

Em meio a este contexto histórico foram publicadas crônicas memoriais de um infante primário chamado de Cazusa. As crônicas foram publicadas sob a forma de literatura infantojuvenil pelo jornalista e político maranhense Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho, conhecido popularmente como Viriato Corrêa. O texto foi escrito com linguagem simples e ilustrada de forma a facilitar a compreensão da mensagem em todas as faixas etárias e segmentos sociais.

A narrativa literária contém informações sobre uma pesquisa científica que analisou crônicas memoriais sobre a instrução pública primária maranhense no início da Primeira República. A pesquisa "A instrução primária maranhense na

Primeira República registrada em crônicas memoriais da obra *Cazuza*, literatura infantojuvenil do início do século XX”, foi realizada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual do Maranhão com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

O foco investigativo voltou-se para identificar concepções presentes nas crônicas memoriais da obra *Cazuza* sobre o valor social da instrução primária republicana para a família maranhense. Além disso caracterizar a forma da organização escolar maranhense para a instrução primária tanto na zona rural como na zona urbana, distinguindo a tendência filosófica e pensamento pedagógico predominante nas práticas de ensino e de aprendizagem. E, com estas informações apontar o perfil de professor primário construído socialmente e registrado nas crônicas memoriais em estudo;

Com cuidadosa leitura nas crônicas da obra *Cazuza*, escrita pelo maranhense Viriato Corrêa, a análise de conteúdo procurou identificar sinais da organização escolar exaradas no Regulamento do Ensino Primário para execução da Lei Estadual 56 de 15 de maio de 1893 que distinguiu a instrução primária da zona rural e urbana em Escola Elementar para Villas e Povoações e Escola Integral nas cidades (Maranhão, 1893). O respectivo saber histórico construído nesta pesquisa considerou que História não se faz apenas com o testemunho de documentos oficiais, mas que pode contar com a análise de registros da memória coletiva em suas práticas culturais diárias (Certeau, 1982).

As crônicas memoriais registradas na obra *Cazuza* (Corrêa, 2002) foram entregues a Viriato Corrêa com o título original de *‘História verdadeira de um menino de escola’*. Conforme afirmou este autor no prólogo do livro, os manuscritos foram entregues a ele por seu vizinho, um quarentão alto e calvo, residente na capital ludovicense e publicadas entre dezembro de 1936 a junho de 1937 (id ibid). Logo, infere-se que as memórias relatadas ocorreram, provavelmente, na primeira década republicana.

Nesta direção foi realizada leitura minuciosa da obra, relacionando-a com a legislação e relatórios da instrução pública do Maranhão das primeiras décadas republicanas. Essa análise foi o fio condutor desta pesquisa bibliográfica e documental que procurou identificar nas crônicas memoriais de *Cazuza* (Corrêa, 2002) sinais da forma de organização, funcionamento e práticas de ensino primário vivenciado por infantes no lumiar republicano maranhense. Espera-se que a historicização produzida provoque no meio acadêmico distintos diálogos,

pesquisas e publicações sobre a historiografia da educação maranhense, suas instituições, legislação e práticas educativas.

METODOLOGIA

Estes estudos envolveram uma pesquisa histórica do tipo bibliográfica e documental à luz do Método Dialético com a técnica metodológica Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) que favoreceu a análise relacional e qualitativa dos fatos históricos e a interpretação das informações descritas nas crônicas memoriais em estudo. Considerou-se também nas análises dos conteúdos, como advertiu Certeau (1982), que independentemente da posição de um autor em relação às suas produções, elas apontam sinais de distintos olhares, intencionalidades e movimentos sociais da sua época.

As crônicas memoriais da obra *Cazuza* (Corrêa, 2002), o objeto deste estudo, foram organizadas e publicadas pelo escritor maranhense Viriato Corrêa entre dezembro de 1936 a junho de 1937 pela editora paulista Companhia Editora Nacional. Porém, a leitura para esta pesquisa foi realizada na 41ª edição publicada em 2002 pela mesma editora. Esta obra foi distribuída em três partes, na primeira refere-se às memórias do infante maranhense sobre seus primeiros dias de aula em uma escola simples do povoado, na segunda parte sobre a escola da vila e, na terceira parte, sobre o cotidiano da escola da cidade.

Pela técnica de pesquisa Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), as leituras foram planejadas e realizadas considerando as seguintes fases: hermenêutica, deduções e inferências. Na primeira etapa, a pré-análise, foram organizadas cópias da obra para leitura individual e coletiva, assim como separadas cópias de Regulamentos e Relatórios oficiais sobre a instrução primária maranhense no período da Primeira República. Os documentos oficiais citados foram pesquisados na Seção de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite, localizado no centro da cidade de São Luis-MA.

Nesta etapa foram realizadas leituras do material encontrado, escolhido e lido os documentos oficiais que poderiam ser analisados e inseridos no texto da pesquisa. Na segunda etapa, ocorreu a exploração do material coletado e a categorização das unidades de registro como as memórias sobre a escola do povoado, a escola da vila e a escola da cidade. O tratamento dos dados coletados, a terceira etapa de coleta de dados, foi realizado por meio de deduções e inferências controladas, apoiadas em Relatórios e Regulamentos oficiais do

governo maranhense do período respectivo, os diálogos do agente emissor, a mensagem propriamente dita, as intencionalidades e a forma de como foi organizado o texto.

Durante a pesquisa foi possível realizar as seguintes atividades: organização da rotina de estudos e planejamento de atividades; reuniões semanais para estudos teóricos sobre o objeto de estudo; leituras individuais e coletiva da obra em estudo; reuniões quinzenais para avaliação das atividades executadas; elaboração dos instrumentos para a coleta de dados para a análise de conteúdo; visitas à Seção de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite na cidade de São Luís-MA para pesquisa em Relatórios e Regulamentos da Instrução Pública do Maranhão na Primeira República; tabulação e análise dos dados coletados; e elaboração dos Relatórios com as atividades realizadas.

A leitura reflexiva da obra *Cazuzza* traz memórias de um infante maranhense sobre sua trajetória escolar e aponta sinais de como ocorriam a organização pedagógica e escolar na instrução primária nos primeiros anos republicanos no Estado do Maranhão. A socialização destas informações é útil para o magistério porque exemplifica situações reais do processo ensino-aprendizagem que se distingue conforme o contexto social no qual a escola se insere.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obra *Cazuzza* traz crônicas memoriais de um infante maranhense em seus primeiros anos escolares. Aponta suas expectativas, experiências, frustrações e desafios ao enfrentar o 8 processo ensino-aprendizagem na instrução primária da escola da vila, escola do povoado e escola da cidade, seu percurso educativo.

No prólogo desta obra Viriato Corrêa não chama para si a autoria das crônicas memoriais. Ele as descreveu como memórias do tempo de menino que as recebeu. Logo, como a primeira publicação desta singular literatura ocorreu entre dezembro de 1936 e junho de 1937, infere-se que são lembranças de fatos históricos que ocorreram entre a primeira e segunda década republicana.

Há quem diga que estas crônicas memoriais com autoria cedida ao codinome Cazuzza são de autoria do próprio Viriato Corrêa cuja trajetória de vida se assemelha ao personagem central desta obra, ou seja, nasceu em uma vila maranhense no final do período imperial brasileiro, ainda criança deixou sua casa paterna para fazer o curso primário e secundário e sofreu severas críticas literárias com a publicação de seu primeiro conto com o título de Minaretas,

publicado com 188 páginas em 1902 pela Typogravura Teixeira localizada na cidade de São Luis-MA.

O personagem Cazuza também nasceu em Pirapemas-MA. “Ficava à margem do Itapecuru, no Maranhão, no alto da ribanceira do rio. Uma ruazinha apenas, com vinte ou trinta casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização – a escola, apenas. (Corrêa, 2002, p. 16). Entretanto, nesta pesquisa, não foi possível comprovar se o codinome Cazuza foi um apelido criado para proteger Viriato Corrêa como autor e, com isso, deixá-lo livre para expor seu olhar crítico sobre a instrução primária maranhense e as agruras mazelas de sua experiência educativa.

Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho, conhecido popularmente como Viriato Corrêa, nasceu em Pirapemas, uma vila do interior no Estado do Maranhão. Nasceu em 23 de janeiro de 1884, filho de Manuel Viriato Correia Baima e de Raimunda Silva Baima, família de médio padrão social na zona rural maranhense. Foi aluno do Colégio São Luís e posteriormente do Liceu Maranhense para estudos primários e secundários respectivamente. Em Recife-PE ingressou no Curso de Direito cursando ali apenas três anos e transferiu-se para a Faculdade Nacional de Direito na cidade do Rio de Janeiro onde terminou o curso superior em 1907.

Foi advogado, jornalista, teatrólogo, escritor e político. Elegeu-se como Deputado Estadual do Maranhão em 1911 e como Deputado Federal pelo Maranhão em 1927. Afastou-se da política partidária depois de ter sido preso pela revolução getulista em 1930 quando passou a dedicar mais tempo a escrever contos, crônicas e peças teatrais. Em 1938 foi aceito como membro da Academia Brasileira de Letras e passou o resto de seus dias vivendo intensamente a arte de escrever. Faleceu no Rio de Janeiro em 10 de abril de 1967 com 83 anos.

São publicações de Viriato Corrêa as seguintes literaturas: Minaretes (1903), Era uma vez... (1908), Contos do sertão (1912), Teatro, Sertaneja (1915), Manjerona (1916), Morena (1917), Sol do sertão (1918), Juriti (com música de Chiquinha Gonzaga, 1919), Sapequinha (1920), Terra de Santa Cruz (1921), Histórias da nossa estória (1921), Novelas doidas (1921), Contos da história do Brasil (1921), Nossa gente (1924), Zuzú (1924), Uma noite de baile (1926), Pequetita (1927), Brasil dos meus avós (1927), Baú velho (1927), A Balaiada: romance histórico do tempo da Regência (1927), Varinha de condão (1928), Histórias ásperas (1928), Arca de Noé (1930), A descoberta do Brasil (1930), No reino da bicharada (1931),

Quando Jesus nasceu (1931), A macacada (1931), Os meus bichinhos (1931), Gaveta de sapateiro (1932), Alcovas da história (1934), Mata galego (1934), História do Brasil para crianças (1934), Meu torrão (1935), Casa de Belchior (1936), Cazuzza (1937), Bichos e bichinhos (1938), No país da bicharada (1938), O país do pau de tinta (1939), História de Caramuru (1939), A bandeira das esmeraldas (1945), As belas histórias da História do Brasil (1948), A macacada (1949), Bombonzinho (1931), Sansão (1932), Maria (1933), Bicho papão (1936), O homem da cabeça de ouro (1936), A Marquesa de Santos (1938), Carneiro de batalhão (1938), O caçador de esmeraldas (1940), Rei de papelão (1941), Pobre diabo (1942), O príncipe encantador (1943), O gato comeu (1943), À sombra dos laranjais (1944), Estão cantando as cigarras (1945), Venha a nós (1946), Dinheiro é dinheiro (1949) e O grande amor de Gonçalves Dias (1959).

Dentre as obras literárias deste autor, destacou-se com intensa popularidade a obra *Cazuzza* (Corrêa, 2002) por referir-se ao contexto sociopolítico e educacional maranhense nos primeiros anos republicanos com informações sobre experiências escolares de uma criança tanto na zona rural como na zona urbana.

A leitura do livro *Cazuzza* (Corrêa, 2002), foi realizada em sua 41ª edição publicada pela editora Companhia Editora Nacional em 2002. Seu autor, Viriato Corrêa, informou ainda no prólogo que se trata de manuscritos que recebera em sua casa nos meados da década de 20 do século XX e pelas informações ali contidas infere-se que as memórias narradas ocorreram entre o final do período imperial e início do período republicano. Os manuscritos foram ilustrados pelo carioca Renato Silva (1904-1981) renomado ilustrador de revistas e livros didáticos, e publicados pela primeira vez na cidade do Rio de Janeiro entre dezembro de 1936 a junho de 1937.

Esta literatura infantojuvenil foi dedicada a um poeta pernambucano, político e amigo de Viriato Corrêa, chamado Olegário Mariano Carneiro da Cunha (1889-1958), conhecido popularmente como Olegário Mariano, primo do poeta Manuel Bandeira, filho de José Mariano Carneiro da Cunha um herói pró-abolicionistas e pró-republicano, também foi inspetor de ensino, censor de teatro, amigo da roda literária de Olavo Bilac e terceiro ocupante da Cadeira 21 da Academia Brasileira de Letras em 1926 como sucessor do poeta Mário de Alencar.

As crônicas memoriais escritas em 188 páginas, foram separadas em três partes. Na Parte 1 estão 21 crônicas: As calcinhas; Minha Terra, minha casa e

minha gente; Figuras do povoado; Tia Mariquinhas; A contadeira de história; O primeiro dia; Pinguinho; A escola; Passem todos para o 'bolo'; Aprisionando passarinhos; O 'jantar de cachorro'; O dia de calundu; O velho Merigido; A aposta de escrita; Na lagoa; Cantadores de viola; O pata-choca; A sabatina de tabuada; O médico do 'Gaiola'; Na roça do Lourenço; A partida. Na parte 2 estão 20 crônicas: A escola da vila, Gente grande e gente miúda; Os meus amiguinhos; O rico e o pobre; O sapato ferrado e a sandália de veludo; O circo de cavalinhos: Antonico; O padre Zacarias; A cabra pedrês; A latinha de merenda; O vendedor de chinelas; Os que vivem nas alturas; Minha irmã Zizi; Dentro da Mata; A vaquejada; O voluntario do Paraguai; O prisioneiro paraguaio; O aniversário da Diretora; Fortes e Fracos; O apito do 'Gaiola'. E na parte 3 estão 20 crônicas: A cidade; O palhaço; O bicho brabo; O professor João Câncio; O Vilaes, O Bonifácio e o Gonçalves; O Fagundes e o espalha-brasas; O Jaime e o Floriano; Que é pátria?; Que é o Brasil?; O Veloso; A história de Luis Gama; O leilão; A velha Cecê; O pantaleão; A obra dos brasileiros; O burro; O empate; O desempate; As duas mães; O homenzinho.

Destaca-se que a obra *Cazuza* traz linguagem coloquial com ilustrações que estimulam uma leitura rápida, estimulante e compreensível pois como diz Viriato Corrêa é profundamente infantil e profundamente brasileira. Elas narrram experiências escolares de um infante maranhense organizadas na seguinte ordem: lembranças do ingresso na Escola do Povoado, as experiências na Escola da Vila e, na terceira parte, a mudança para a Escola da Cidade (Corrêa, 2002, p. 12). Destaca-se que a forma como estas crônicas foram elencadas na obra coadunam com a proposta oficial do Estado para a instrução primária lavrada no Decreto 21/1890 (Maranhão, 1893).

O ingresso do infante Cazuza na Escola do Povoado foi antecedido por boas expectativas. Duas coisas o estimularam muito: vestir calça do universo masculino e participar da festa da palmatória com os meninos da sua idade. Era costume local os meninos usarem vestidos até os cinco anos e algumas famílias no interior maranhense cultivaram este costume até meados da década de 40 no século XX (Oliveira, 2004). Cazuza desejava deixar de usar vestidinhos, usar calça de menino e experimentar atividades masculinas. "Não me lembro qual a minha idade quando ficou decidido que, no dia seguinte, eu entraria para a escola. Mas eu devia ser muito e muito pequeno. Tão pequenino que não pronunciava direito as palavras e ainda chupava o dedo e vestia roupinhas de menina." (Corrêa, 2002, p. 13).

Através da narração da crônica 'As calcinhas' foi possível identificar detalhes singulares do cotidiano de uma Escola do Povoado, especialmente a posição da principal vilã da escola - a palmatória - conhecida como a *tirana, malvada, danada e bandida*. A festa da palmatória na Escola do Povoado, atividade exclusivamente masculina, ocorria no último dia de aula. Era o momento em que os estudantes enfeitavam com fitas a palmatória, empunhava-a num cabo de vassoura e saíam em passeata cantando a morte da palmatória.

Os pais de Cazuzza eram financeiramente prósperos e os detalhes narrados sobre sua vida familiar nos ajuda compreender um pouco as relações socioculturais da zona rural maranhense no período em estudo. Seu pai era dono de duzentas cabeças de gado, um engenho de moer cana, uma máquina de descaroçar algodão e uma mercearia grande onde faziam compras pessoas que moravam até 20 léguas distantes. Moravam no Povoado Pirapemas, interior maranhense, à margem do Rio Itapecurú e seu pai exercia ali o papel de autoridade policial, juiz, conselheiro, hospitaleiro e até passava remédios para curar muitas doenças.

Na crônica 'Minha terra, minha casa e minha gente' percebe-se que o povoado era um local de gente simples e hospitaleira.

Uma ruazinha apenas, com vinte casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização – a escola, apenas. A rua e os caminhos tinham mais bichos do que gente. Criava-se tudo à solta: as galinhas, os porcos, as cabras, os carneiros e os bois. Vila pacata e simples de ente simples e pacata. Parecia que ali as criaturas formavam uma só família. Se alguém matava um porco, a metade do porco era para distribuir pela vizinhança. Se um morador não tinha em casa café torrado para obsequiar uma visita, mandava-o buscar, sem cerimônia, ao vizinho. A melhor casa de telha era a da minha família, com muitos quartos e largo avarandado na frente e atrás. Chamavam-lhe a casa-grande por ser realmente a maior do povoado. Para aquela gente paupérrima, éramos ricos. (CORRÊA, 2002, p. 16).

A educação familiar de Cazuzza ocorria com mensagens moralizantes em situações do dia-a-dia. Eram lições orais e práticas ensinadas com diálogos reflexivos, assertivos, investigativos e contextualizados para consolidar aprendizagens permanentes. Sua Tia Mariquinhas, uma senhora de cabelos brancos, viúva de um parente distante, hospitaleira e amável, soube despertar a sensibilidade e imaginação infantil de Cazuzza para apreciar a beleza de coisas simples

da natureza. A Vovó Candinha, uma senhora de cabelos brancos que prendia a atenção da meninada arteira do povoado ao contar histórias de princesas e fadas, ilustrando-as com riqueza de detalhes e voz envolvente.

As lições morais e éticas eram aprendidas empiricamente, em meio a naturalidade das vivências socioculturais. Cazuza lembrou que só compreendeu a tristeza da morte quando o amigo Pinguinho faleceu. “*Nenhum de nós brincou. Nenhum de nós saiu, sequer, para o terreiro.*” (id ibid, p. 32). Ele só percebeu o sofrimento dos passarinhos presos em arapucas (armadilha feita com pedaços de pau) quando passou por uma experiência empática promovida por sua mãe.

As aprendizagens dos infantes ocorriam de forma natural e livre, em meio a lições dialéticas, contextualizadas e experimentais. E se tornavam permanentes porque as mensagens eram internalizadas e assimiladas numa rede de associação com os conhecimentos pré-existentes. Nos momentos de instrução não aplicavam nem força nem violência física ou simbólica, mas estimulavam a percepção e compreensão através de processos mentais conscientes sobre o fenômeno ocorrido.

Até nas atividades culturais do povoado, processos cognitivos complexos eram estimulados potencialmente em rodas de viola. Nestas atividades não haviam vencidos nem vencedores, mas provocações jocosas, rápidas, com vocábulos e frases inteligentemente adequados aos bordões de viola. Adultos, jovens e crianças ficavam ouvindo, refletindo, aumentando o vocabulário cultural e até mesmo ensaiando silenciosamente respostas aos bordões em quadras ou sextilhas improvisados por violeiros, em sua maioria analfabetos.

Fazia parte da cultura local a predominância da comunicação oral como meio de transmissão de valores, crenças e hábitos de uma geração adulta para as gerações mais jovens. E as lições culturais e moralizantes eram socializadas e consolidadas na naturalidade destas relações sociais. As memórias de Cazuza sobre sua entrada na escola do povoado trouxeram informações sobre os mobiliários da sala de aula, o lugar da escola na comunidade, o perfil do professor e revelação de que os estudos escolares não eram interesse comum das famílias – muitas crianças não frequentavam as aulas.

As aulas não eram para meninas. Era um ambiente educativo só para meninos. Professor e alunos, todos do sexo masculino. As regras da escola trouxeram um novo meio disciplinar para os pais do povoado: ‘o bolo’. Na escola a disciplina era aplicada com a palmatória (um pedaço de madeira), em casa com o chinelo (feito com couro de animais).

Nesta escola Cazuzo aprendeu em seu primeiro dia de aula que não poderia sair de seu banco, dar gargalhadas, conversar com o colega do lado ou tirar os olhos da lição. Ou seja, aprendeu que o ambiente escolar era diferente da sua vida diária onde podia agir com liberdade infantil. Aprendeu que para se desviar de severas punições deveria ficar imobilizado no lugar designado, sem interagir com as pessoas ou com o ambiente natural, tendo como única fonte de informação o professor e a lição entregue.

O clima educativo exalava austeridade militar. Vigilância severa e punição disciplinadora faziam parte da rotina do processo de ensinar. E, como resultado, no processo de aprender eram consolidados silenciamentos, submissões irrestritas e medos, pois os considerados não-aptos eram constrangidos. O aluno atrasado nas lições era chamado de 'pata-choca'. E, se esse desvio de atenção se repetisse, o professor colocava-lhe um chapéu de burro para passar por uma vergonha pública nas ruas do povoado.

Este estilo pedagógico fez muitos meninos desistirem da escola. Outrossim, o fato de muitas crianças morarem alguns quilômetros longe do povoado cooperou com o aumento da evasão escolar. Preocupado com as consequências disso (extinção ou remoção das aulas para outro povoado), o professor de Cazuzo aplicava ameaças e castigos físicos para desencorajar as faltas escolares.

Uma técnica de ensino aplicada para treinar caligrafia foi a 'aposta da escrita'. Nesta atividade o professor de Cazuzo colocava os alunos em pares para competirem entre si escrevendo o trecho de uma prosa. Vencia aquele que terminasse primeiro com a letra mais bonita. O prêmio para quem ganhava era receber a palmatoria e aplicar uma dúzia de 'bolo' no colega que perdeu a aposta, sem camaradagens. Uma atividade para aprender cálculos matemáticos e que ficou na memória de Cazuzo foi a 'sabatina da tabuada'. A experiência de Cazuzo na escola do povoado durou dois anos e meio. Ele saiu dali com tantas expectativas para estudar na Escola da Vila que teve sonhos com sua nova fase estudantil.

A Escola do Povoado nas crônicas memoriais de Cazuzo aparece como um lugar de instrução cultural necessária, porém sombrio, triste, fechado, másculo, adulto e impiedoso. O ensino era aplicado, analogicamente, como talhos de facão em madeira bruta, grosseiramente, sem considerar as fragilidades naturais da madeira e de seu ecossistema. E aprender residia em aceitar com naturalidade e conformismo tudo que era previamente traçado pelos professores nos programas de ensino. Outrossim, a instrução escolar continuava sendo

um sonho moderno de civilização para todas as famílias maranhenses, especialmente aquelas da zona rural, desprovidas de informações que circulavam nos grandes centros urbanos.

Foi possível verificar nas crônicas memoriais sobre a Escola do Povoado que a liberdade criativa das crianças na comunidade local contrastava com a austeridade imobilizante da instrução alfabetizadora formal e abstrata, oferecida no ambiente escolar. Havia um mundo para crianças, com estímulos naturais que potencializavam o conhecimento cultural local e, do outro lado, um mundo alfabetizador, indiferente, exclusivamente másculo, adulto, frio e cruel, desvinculado das práticas sociais locais que quase levaram o infante Cazuzo a desistir da maravilhosa dádiva de conhecer as letras que desnudam os homens e o Universo.

Com a mudança da família para a Vila Coroatá, interior maranhense, o pequeno Cazuzo sentiu-se animado porque estudaria na Escola da Vila com uma professora que aprendera a ensinar crianças na Capital. Na Vila havia quatro ou cinco ruas com casas residenciais cobertas de telhas (diferentemente do povoado onde a maioria eram cobertas com palhas), algumas casas comerciais com muitas mercadorias e uma igreja bem simples.

A escola da Vila foi chamada de Grupo Escolar e funcionava em uma antiga residência de vastas aposentos, com aluguel e demais despesas sob a responsabilidade da professora nomeada para trabalhar na Vila. A professora morava na casa da escola e contava com a ajuda das duas irmãs que tinha para auxiliar na limpeza do ambiente e outras tarefas simples. Para Cazuzo “a escola da vila era diferente da escolinha da povoação como o dia é da noite.” (Corrêa, 2002, p. 76).

Em suas memórias Cazuzo diz que a escola da Vila e as professoras invadiram seu coração sem pedir licença. Sua sala de aula era composta por meninos e meninas, um pouco mais de 30 alunos e a professora, com voz doce e delicada, não usava castigos físicos durante as lições. Ela explicava os assuntos escolares com auxílio de distintos recursos didáticos visuais e diante das situações de indisciplina, com rapidez contava fábulas ou apólogos com fundo moral para demonstrar a gravidade e consequências do erro cometido.

A professora se mostrava amável, amiga e o ambiente escolar por ela organizado era simples, porém colorido e acolhedor. Com três meses de aula Cazuzo já interagia livremente com os colegas da Escola da Vila. As encrencas em sala de aula eram inevitáveis e a professora da Escola da Vila aproveitava as oportunidades para ensinar-lhes também lições sobre a vida em sociedade. Diante de

uma situação de elevado preconceito entre os alunos ela aplicou como exercício de escrita o seguinte apólogo (estória inventada com fundo moral ilustrada com coisas inanimadas que falam):

Infere-se que na instrução primária da Escola da Vila havia a presença atuante de lições da pedagogia moderna pestalozziana que comparava o ofício do professor ao do jardineiro, que devia providenciar as melhores condições externas para que as plantas seguissem seu desenvolvimento natural. Desse modo, o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno com base em vivências intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. O método de instrução deveria partir do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, com ênfase na percepção dos objetos, mais do que nas palavras. O que importava não era apenas o conteúdo científico acumulados no decorrer da história da humanidade, mas o desenvolvimento e consolidação de valores e hábitos socioculturais (Oliveira, 2004).

Alguns moradores da Vila Coroatá não entendiam por que a professora não aplicava castigos físicos diante da indisciplina dos alunos. E perguntavam-lhe “De que maneira consegue a senhora que as crianças estudem? Pelos meios brandos. Pelos estímulos. Pelo exemplo. (Corrêa, 2002, p. 116-117).

Este perfil pedagógico coaduna com práticas educacionais da moderna pedagogia pestalozziana que privilegiava práticas de ensino intuitivo para estimular a cognição das crianças e não somente a absorção das informações transmitidas.

O método intuitivo foi orientado para ser aplicado na escola iniciando pelas percepções sensoriais incluindo o olhar, tocar, ouvir, comparar e analisar. Por meio da observação e da investigação mobilizavam processos cognitivos para melhor compreensão do fenômeno estudado. Um processo de aprendizagem que deveria ir ‘das coisas para as palavras’ e não ‘das palavras para as coisas’, estimulando mais o raciocínio reflexivo do que sua simples verbalização.

Celebrar datas comemorativas era outra estratégia didática aplicada na Escola da Vila para aproximar os moradores e alunos das atividades escolares, destacando-as em seu alto valor civilizatório e sociopolítico. Nestes eventos escolares as autoridades locais eram convidadas, bandas de músicos instrumentais locais animavam o ambiente, discursos tanto dos alunos como de autoridades locais eram retoricamente falados e declamadas poesias cívicas de forma eficaz e persuasiva. Vínculos emocionais e afetivos faziam parte da instrução escolar

para fortalecer a tríade republicana cabeça, mão e coração, respectivamente civilizar pensamentos para intuir ações e hábitos pré-estabelecidos.

A Escola da Vila nas crônicas memoriais de Cazuzza apresentou-se como um espaço público planejado politicamente e regulamentado filosoficamente em uma Pedagogia da Essência que tinha como base nuclear a formação de um ser ideal para o mundo ideal das regras, das normas e dos comportamentos esperados. (Oliveira, 2014).

A instrução primária na Escola da Cidade, narrada nas crônicas memoriais, localizava-se em São Luís, a capital maranhense. Estudavam ali crianças cujos pais possuíam poder aquisitivo suficiente para custear despesas com moradia e materiais escolares como cadernos e o fardamento escolar. Sair de uma escola de povoado para estudar na escola da cidade era sorte de poucas crianças maranhenses.

Cazuzza foi para uma escola particular e ficou ali no regime de internato - o Colégio Timbiras. Esta escola localizava-se no centro da cidade e atendia cinquenta alunos internados e mais de duzentos externos matriculados nos cursos primários e secundários. Era um grande casarão de azulejos com dois pavimentos sob a responsabilidade de um diretor, vários professores, inspetores, vigilantes e contínuos (agentes de limpeza).

O Diretor da escola foi descrito como um viúvo de 60 anos e bigode branco, um respeitável professor da localidade, um homem culto que tinha a voz de um orador e ministrava aulas no curso primário e secundário quando algum professor faltava. Os perfis dos professores também lembrados. "Havia de todos os feitios, os ásperos, os pacientes, os bons, os desleixados, os que gostavam de dar cascudos e os que não sabiam ensinar senão com berros." (Corrêa, 2002, p. 142).

Porém um professor foi ressaltado por sua metodologia de ensino atrativa, significativa e incluyente. "Não havia ninguém mais tolerante, como não havia ninguém mais justo. O que dizia tinha sempre um tom de novidade. As coisas difíceis tornavam-se simples depois que ele as explicava. As suas aulas penetravam-nos no fundo do entendimento como um raio de sol atravessa uma vidraça." (id ibid, p.142).

As aulas ocorriam no turno matutino e vespertino de segunda a sexta-feira, cada turno com um intervalo entre as aulas. Era a hora do Recreio, momento em que seus colegas de classe faziam de tudo um pouco. Às escondidas dos inspetores da escola riscavam a parede, colocavam um palavrão no quadro,

quebravam vidro das janelas e a correção destes comportamentos indisciplinados eram a escrita de longos textos com lições moralizantes. O domingo era o dia de folga para os meninos internos.

As aulas valorizavam exercícios com temas republicanos como 'A Bandeira Nacional'. Porém infere-se que nesta escola havia sinais da pedagogia moderna suíça de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) pois identifica-se no discurso do professor provocações para o desenvolvimento da inteligência infantil.

Também foi possível identificar larga aproximação com o pensamento pedagógico do educador e jurista brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971) e seu programa de reconstrução da vida pela escola. Este programa supervalorizava a formação intelectual das crianças com valores democráticos e republicanos, logo, caberia ao sistema escolar a tarefa de reconhecer as potencialidades, dirigir e estimular o progresso dos mais hábeis, substituindo as forças antidemocráticas de segregação social pela formação de uma hierarquia do mérito, cujas principais características deveriam ser a inteligência e a devoção ao progresso da ciência, dos métodos de vida e da democracia (Teixeira, 1997).

Nas aulas de instrução primária os valores cívicos eram transmitidos em situações pedagógicas cotidianas, com ilustrações e exemplificações de fácil percepção e compreensão para estimular a consolidação da nova cidadania e identidade republicana. Nas memórias de Cazuzza percebeu-se o interesse pedagógico pela glorificação da República e exaltação de seus heróis.

O professor explicava sempre ao lado de sua mesa que ficava em um estrado (estrutura plana, em geral de madeira, que se assemelha a um palanque baixo, construída acima do nível do chão, para que, ao formar um piso mais elevado, ponha em destaque pessoa ou coisa). No último ano do curso primário a escola promovia uma competição para escolher entre os alunos internos e externos aquele que receberia a medalha de ouro. As crônicas memoriais exibem detalhes desta estratégia pedagógica para estimular os estudos em todo o trajeto escolar, pois somente os melhores poderiam participar das três etapas classificatórias para a premiação.

Infere-se que a Escola da Cidade nos primeiros anos republicanos do Maranhão tinha conhecimento de sua responsabilidade sociopolítica, ou seja, a necessidade de organizar-se dentro de padrões administrativos e pedagógicos específicos. A escola da cidade narrada por Cazuzza estava estruturada com um Diretor Geral de larga experiência pedagógica, alguns inspetores de ensino para controlar o cumprimento das atividades e regulamentos escolares, professores

habilitados para o magistério no curso primário e secundário, e o pessoal do serviço de limpeza diária, diferentemente da escola do povoado e da Vila onde um só professor era responsável, para exercer todas as responsabilidades e obrigações escolares.

O perfil metodológico predominante na escola da cidade pode ser equiparado às sugeridas pela corrente filosófica liberal renovada progressista tendo como grande influenciador aqui no Maranhão o Diretor e professor da Escola Normal do Maranhão Antonio Baptista Barbosa de Godois (1860-1923). Nesta direção caberia à escola da cidade a transmissão de cultura e valores democráticos republicanos aos homens visando resgatá-los do iletrismo e da marginalidade social em que viviam. A instrução escolar foi ideologicamente naturalizada como o passaporte de acesso ao mundo do trabalho e da modernidade necessária ao desenvolvimento e progresso local e nacional. E as famílias submetiam seus filhos às suas propostas educativas, por mais dolorosas que fossem.

Os rumos da educação que foram adotados na instrução primária maranhense consolidaram a recém-nascida sociedade republicana capitalista em sociedade de classes difundindo um habitus cultural europeu que fortaleceu a ideia de que as crianças deveriam ser preparadas para papéis sociais de acordo com suas aptidões, aprendendo a viver disciplinada e em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, exercendo sua nova identidade – a republicana.

No Brasil as ideias pedagógicas da Escola Nova ou escolanovismo foram estimuladas a partir de 1882 por Rui Barbosa (1849-1923), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) entre outros. Este movimento educacional reformista norteamericano proposto por John Dewey, colocou a educação como uma necessidade cultural indispensável ao desenvolvimento das nações modernas. Os que atuavam conforme esta corrente filosófica consideravam que a instrução escolar era o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que levava em consideração as diversidades, respeitando as individualidades dos sujeitos. E o professor como porta-voz ou luz que esclarecia e direcionava os infantes para alcançar a medalha de ouro - o podium da cidadania republicana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura em estudo, realizada à luz de documentos oficiais da época, possibilitou identificar detalhes da organização e cotidiano escolar

da escola e da instrução primária maranhense com respectivas condutas pedagógicas no ato de ensinar e de aprender. São informações relevantes à história da instrução primária maranhense porque apontam distinções entre a Escola do Povoado, Escola da Vila e Escola do Povo, como classificou e exigiu o governo do Maranhão por Decreto em 1890, primeiro ano da República no Brasil.

Foi possível verificar que a entrada dos ideais republicanos foi antecedida de um processo de ideologização de indivíduos talentosos que, cooptados, inibiam qualquer tentativa de comportamentos sociais dissidentes. Eram apoiados por jornalistas, médicos, advogados e outros profissionais urbanos que pleiteavam, entre outros interesses, regime federativo, abolição gradual da escravidão, nacionalização do comércio e expropriação de latifúndios improdutivos.

Os governos estabeleciam regulamentos para as instituições públicas maranhenses em nome dos interesses superiores da coletividade, mas estavam subordinados às oligarquias rurais para difundir interesses políticos mais amplos como fazer emergir uma nova mentalidade cívica – a republicana.

A complexidade desse processo exigiu uma divulgação em massa e institucionalizada do pensamento liberal. E o espaço social de instrução pública foi o lugar utilizado para difundir a nova ideia de Estado que estava se formando e formatando cidadanias. Ali exerceram um controle sociopolítico permanente porque não cessaram de encontrar novos meios para exprimir-se com linguagem verde-amarela impregnada pela ideia de formar um homem livre e aberto para viver o progresso moderno dos países desenvolvidos. E quanto mais pareciam ser outra coisa, mais eram a repetição de si mesmo.

As normas constitucionais de 1891 estabeleceram a obrigatoriedade de ser alfabetizado para ter acesso ao exercício da cidadania. Logo, a escolarização e a escola passaram a ser sonho idealizado por toda família que desejava manter-se economicamente ativa. Não perceberam que ali também ocorreria e justificaria uma divisão social que levava os indivíduos a adquirirem o instrumental para serem explorados, oprimidos e a consentirem com as condições de exploração dos trabalhadores. Pela instrução pública e gratuita os infantes maranhenses foram condicionados para identificar, à luz de reproduções das relações de produção capitalista, o seu lugar social na sociedade republicana.

Pelas crônicas memoriais de Cazuza foi possível identificar o desejo infantil e o esforço de famílias maranhenses para acessarem o mundo escolar que levaria às benesses socioeconômicas. Caminho tão importante e estimado socialmente que fazia suportável qualquer dor, lágrimas, solidão, perdas e sofrimentos físicos

ou emocionais. Ali era exalado uma filosofia de educação voltada para a formação de distintos sujeitos sociais cujo destino variava de acordo com sua classe de origem.

A Escola do Povoado, Escola da Vila e a Escola da Cidade narradas por Cazusa, oferecem um olhar sobre a organização da instrução pública na zona rural e urbana. Em todas, com diferentes graus de exploração, eram difundidos, massivamente, símbolos e sentimentos patriotas: a bandeira nacional e maranhense para suscitar desejos de uma marcha impoluta, os hinos para louvar a Mãe Gentil, o culto à bravura dos heróis militares e políticos, exaltando a bondade dos senhores de escravos, a selvageria dos índios e negros, a fragilidade do sexo feminino, entre outros.

Nestes célebres momentos os professores dos infantes maranhenses, nas três escolas rurais e urbanas, personificavam ao mesmo tempo, e contraditoriamente, âncoras augustas que poderiam congregar as esperanças de mobilidade social. Isto porque os professores eram vistos como corpo do Estado, talhados com condutas morais e cívicas próprias para o exercício do magistério popular. Assim se tornaram os protagonistas de uma ação político-pedagógica que tinha a tarefa de estimular olhares que naturalizavam as desigualdades individuais com práticas educativas que dicotomizavam o homem do seu mundo físico e social.

Nesse contexto os governos não abdicaram da oportunidade de legislar para intervir e controlar a voz e a prática destes que seriam a representação dos semióforos públicos. Os métodos de ensino, assim como as condições de formação dos professores, eram rigorosamente controlados pelos governos apesar de suas meteóricas administrações.

Nas experiências de Cazusa vivenciadas na Escola da Vila estão sinais desta realidade. A professora nomeada para o magistério naquela localidade tinha a responsabilidade de cumprir rigorosamente os regulamentos da instrução pública e arcar com todos os custos materiais da tarefa de ensinar quando os recursos financeiros que recebia eram traduzidos como pagamento das aulas. As atribuições educacionais eram cumpridas sacrificialmente e conforme a generosidade de outras pessoas.

O pensamento pedagógico estruturante das práticas de ensino nas três escolas frequentadas pelo infante Cazusa pode ser considerado de cunho liberal e paradoxalmente dual: na primeira via a instrução deveria centrar-se na **essência** do homem, seu intelecto e capacidade de conhecimento; na segunda, a instrução deveria manter uma conexão com a vida social, com a **existência**, com

a atividade do indivíduo. Nesta instrução dual existia um tronco comum: explicavam a educação como um instrumento de redenção e de equalização social que tinha por função corrigir possíveis infrações ou desvios das regras impostas, garantindo a coesão dos indivíduos no corpo social. As crônicas memoriais descrevem estas condutas pedagógicas bem explícitas quando professores utilizavam sabatinas, fábulas e apólogos para corrigir, controlar e condicionar pensamentos e comportamentos individuais.

Identificou-se nas narrativas estudadas a influência de duas doutrinas pedagógicas internalizadas para naturalizar as desigualdades entre os homens. Foram elas: a Pedagogia da Essência (a essência humana justificaria as diferenças) e a Pedagogia da Existência (os homens eram essencialmente diferentes e suas diferenças deveriam ser respeitadas).

A primeira tendência pedagógica (uma pedagogia da essência) foi fortalecida com um ideário que apresentava a educação como um direito natural de todos, através do qual o homem seria regenerado de todos os seus vícios, conforme as características de sua idade e capacidade intelectual. Esta tendência foi evidenciada nas três escolas que Cazusa estudou como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens que não se encontravam ainda preparadas para a vida social.

As matérias escolares continham normas e valores com natureza própria e função homogeneizadora para reforçar os laços sociais existentes e promover a felicidade social – mascarando a diferença de equivalentes como explicou Talcott Parsons (1902-1979). No marco filosófico das atividades reguladoras de ensino foi detectada a influência de Immanuel Kant (1724-1804) que considerava brutos os incultos. Para este filósofo somente a moral e a disciplina da instrução transformaria a animalidade da criança em humanidade.

A segunda tendência pedagógica (uma pedagogia da existência) inspirava-se, principalmente, no pensamento de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que instruía sobre a importância de o professor favorecer, pela experiência, o contato da criança com seu mundo, para despertar suas potencialidades naturais e determinar seu desenvolvimento, segundo suas habilidades. Neste pensamento pedagógico pestalozziano a instrução pública consolidou-se considerando que o homem nascia livre com qualidades puras, mas que precisava ser democraticamente moldado conforme as regras do povo e do chão no qual ele estivesse inserido.

A narração das crônicas memoriais sinaliza um processo de ensino e de aprendizagem rigorosamente alimentado pelos ditames dos regulamentos oficiais da instrução pública, formados nas representações de valores liberais republicanos tendo como coadjuvante a disciplina escolar. Nesta direção dissimulavam as relações de poder que estavam na sua base social e excluíaam os que pertenciam classe social desfavorecida, garantindo, assim, a ordem vigente e uma regeneração intelectual e moral para ingressar no mundo do trabalho. Enfim, os destinos sociais eram definidos desde a primeira infância, pela instrução de massas populares que preteriam ingenuamente seu potencial cultural.

Analisar a obra Cazusa, uma literatura maranhense e infantojuvenil, ampliou também o conhecimento pedagógico do acadêmico bolsista deste projeto de pesquisa que se aproximou mais da história de seu povo. Neste caminho detectou ingenuidades, fragilidades, limitações, potencialidades, mas com consciência sociopolítica potencializou suas intencionalidades de exercer, efetivamente, a ação docente com responsabilidade pedagógica e social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: **Edições 70**, 1977.

CERTEAU, M. de. A escrita da história. Rio de Janeiro: **Forense**, 1982.

CORRÊA, Viriato. Cazusa. 41 ed. São Paulo: **Companhia Editora Nacional**, 2002.

MARANHÃO. Regulamento da Instrução Pública do Maranhão. Para execução da Lei 56 de 15 de maio de 1893. S, Luiz; **Typ. Dos Frias**, 1893.

MEIRELES, Mario M. História do Maranhão. 3 ed. São Paulo: **Siciliano**, 2001.

OLIVEIRA, Rosangela Silva. **Do contexto histórico às ideias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na Primeira República**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luis-MA, 2004.

_____. **A forma da escola primária maranhense 1889-1912**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia. 2 ed. Rio de Janeiro, **Editora UFRJ**, 1997.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.028

A HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO ASSISTENCIAL: O COLÉGIO BRÍGADEIRO NEWTON BRAGA

Jussara Cassiano Nascimento¹

RESUMO

Este texto faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo compreender a identidade de uma instituição que foi se formando ao longo dos seus cinquenta anos de existência: o Colégio Brigadeiro Newton Braga. Para isso, realizou-se um sobrevoo histórico sobre essa instituição que foi fundada no ano de 1960 e que está localizada na Ilha do Governador, na Cidade do Rio de Janeiro. Sua história está intrinsecamente ligada à História da Educação e da Aviação Brasileira. A ideia deste estudo surgiu em meio às comemorações do Jubileu de Ouro deste colégio, período de comemorações e de significados, por evocarem as lembranças de fatos e de pessoas, estando a história desta instituição ligada à história pessoal e profissional dos que por ali passaram ao longo desses anos. Visando este objetivo, o estudo faz um contraponto entre a tradição e a modernidade, tendo como principal elemento a busca de um ensino de qualidade em uma das mais tradicionais instituições assistenciais de ensino, ligada diretamente a Diretoria de Ensino da Aeronáutica. Este estudo possibilita um movimento de reflexão acerca da história e da memória desta instituição, com vistas à sistematização e à organização dos registros dessa memória, bem como relaciona a memória local à memória da Educação Nacional. Neste estudo foram utilizados documentos coletados no Centro de Memórias do Colégio que descrevem parte de sua trajetória desde a fundação, além de contar com depoimentos de ex-alunos e ex-professores, como também, com depoimentos de alunos e professores atuais desta instituição. Nossas investigações apontam que o Colégio Brigadeiro Newton Braga é uma instituição assistencial pública federal de cunho militar, vinculada ao Comando da Aeronáutica.

Palavras-chave: Instituições Escolares, Memória, História

¹ Colégio Brigadeiro Newton Braga-CBNB

INTRODUÇÃO

Segundo Frago (2002) o acesso ao ensino secundário a partir dos anos 50 foi a mais importante mudança educacional que ocorreu no século XX. Essa transformação ocorreu a partir da passagem do bacharelado de elite à uma educação secundária para todos, o que modificou tanto os mecanismos internos de distribuição escolar como as representações da escola no âmbito da sociedade.

O processo de aceleração e ampliação da escolaridade aconteceu de forma mais intensa em países desenvolvidos, atingindo também os países em desenvolvimento, porém em ritmos diferentes. No Brasil, a expansão do ensino secundário mantido pelo Poder Público, ocorreu a partir de meados do século XX.

Este texto faz parte do estudo que pertence a uma pesquisa em andamento, na Universidade Católica de Petrópolis, intitulado “*A história de uma instituição escolar de cunho militar: o Colégio Brigadeiro Newton Braga*” que tem como objetivo recompor a trajetória histórica dessa instituição escolar, no período de 1960 a 2010, pontuando que a mesma, foi o primeiro ginásio oficial fundado pela Força Aérea Brasileira, no Estado do Rio de Janeiro.

Buscamos discutir o momento educacional em que essa instituição escolar foi fundada. E sendo assim, apresento inicialmente o modo como o ensino secundário foi se expandindo, em território fluminense, a partir de 1930, a seguir traço um panorama que traz a história da fundação do Ginásio Brigadeiro Newton Braga, finalizando com nossas considerações acerca do contexto educacional fluminense em que aconteceu a fundação desse ginásio, no ano de 1960.

O ENSINO SECUNDÁRIO APÓS 1930 EM TERRITÓRIO FLUMINENSE

Em território fluminense até a Primeira República predominava a escola particular. Essa escola oferecia ensino elementar e médio para uma clientela oriunda da aristocracia rural, que mesmo sendo característica do Império, ainda continuou por um bom tempo na República. O Poder Público Estadual nesse período, limitava-se praticamente a instalação de poucas escolas públicas que funcionavam em prédios alugados, em sua maioria. Segundo Jaime Abreu (1955)

A escola elementar como escola popular, escola para todos, para os filhos do povo, começa a aparecer e a se expandir, pelo território fluminense, somente nessas três ou quatro décadas [1930,

1940, 1950], quando se percebe maior esforço do poder público em propiciá-la à população em idade escolar. Por isso, teve inicialmente maior ênfase, a escola paga, mantida por particulares e que ministrava educação elementar e média a uma clientela privilegiada pelo poderio econômico (ABREU, 1955. p.211).

A crise do setor agrário fluminense cresce nas décadas de 1930, 1940 e 1950, acabando por conduzir ao esvaziamento das populações que residiam nas áreas rurais, acelerando o processo de urbanização, o que acabou repercutindo sobre as transformações que aconteceram no sistema educacional público fluminense.

Esse processo de migração rural atrelado ao crescimento natural da população fez avançar o processo de urbanização que se observou nos municípios da Baixada Fluminense. Brandão (1992) informa que no ano de 1950 já havia algum equilíbrio entre a população rural (52,5%) e a população urbana do subúrbio (47,5%). Porém, no ano de 1960 a população urbana passa para 61% e a rural cai para 39,0%.

Nesse contexto de mudanças sociais acontecidas em regiões mais urbanizadas no Estado do Rio de Janeiro, a educação escolar passou a ser reivindicada por parcelas mais amplas da sociedade fluminense, deixando de ser direcionada apenas para as classes mais abastadas. Abreu (1955) informa que o povo sente cada vez mais a necessidade dessa escola, reconhecendo o seu valor e sua importância; tornando às obrigações do Estado, maiores e mais onerosas como poder político juridicamente organizado, para com a educação popular.

E nesse contexto, a partir dos anos de 1940 e 1950 verificou-se um aumento significativo na rede de expansão pública estadual de ensino primário. As prefeituras dos municípios mais urbanizados contribuíram de forma mais efetiva com a oferta de ensino elementar, ampliando a oportunidade de acesso do povo à escola pública.

Porém, o que nos informa Bezerra (1995) é que enquanto se expandia o número de escolas primárias que eram financiadas pelo governo, o número de ginásios públicos apresentava um crescimento mínimo, não chegando a determinar uma ação mais efetiva por parte do estado para aumentar o número de ginásios estaduais.

A rede particular continuava se expandindo e o ensino primário fluminense tornou-se obrigatório para todas as crianças em idade escolar através da Constituição Estadual de 1947, devendo ser ministrado pelo poder público. O

texto desta Constituição, em seu Art. 13 definia que o ensino público e primário estadual deveria ser gratuito, além de estabelecer em seu Art. 142 que 20% da arrecadação dos impostos deveriam ser destinados para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

E sendo assim, o Governo de Amaral Peixoto (1950-1954) objetivou ampliar a oferta de ensino primário no Estado do Rio e continuou trabalhando na construção de prédios escolares cujo início foi na sua administração anterior (1937 – 1945). Segundo dados oficiais apresentados pelo Secretário de Educação José de Moura e Silva, o número de grupos escolares foi expressivo nessa administração e ao final desse 2º governo de Amaral Peixoto, já havia 62 grupos escolares prontos e 19 em construção no Estado do Rio de Janeiro.

O poder público estadual além de utilizar recursos próprios, também contava com o auxílio financeiro do Governo Federal, que eram obtidos através do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Esses recursos do FNEP se destinavam a construção de escolas e grupos escolares nas áreas rurais. De acordo com os relatórios do secretário José de Moura e Silva, apenas no ano de 1951 foram fundadas no Estado do Rio de Janeiro 51 escolas para funcionarem em prédios que foram construídos com recursos do FNEP.

Brandão (1992) aponta que apesar do esvaziamento da população que se encontrava nas regiões rurais do Estado e da extensão da população nos centros urbanos, o que marca as políticas implementadas por Amaral Peixoto é que elas não se restringiam somente a atuar em municípios de maior peso econômico. As verbas públicas destinadas ao saneamento urbano, transporte, eletrificação, construção de prédios escolares eram utilizadas de forma indistinta, pois atendiam áreas mais desenvolvidas ou mais atrasadas do Estado.

As políticas públicas que foram adotadas por essa administração, apareceram de forma marcante no campo educacional, demonstrando a preocupação do governo em atender tanto a população que vivia nos centros urbanos quanto as que viviam em área rural.

Além da construção de novas unidades escolares, o governo criou mecanismos que estimularam a continuação do professorado em áreas rurais, impedindo a evasão do magistério nessas regiões. Uma medida importante foi a criação da primeira Escola Normal, no município de Cantagalo, em 27 de julho de 1952.

Constitui inegável providência de real alcance a criação de Escolas Normais Rurais, visando a formação de professores pri-

mários destinados exclusivamente as escolas situadas nas zonas rurais, É de crer-se que, com uma formação específica, num curso mais modesto e com disciplinas de caráter prático, tais professoras sintam realmente chamamento pelo trabalho docente das escolas isoladas do interior, para as quais está se reduzindo dia a dia o interesse das normalistas diplomadas por Escolas que lhes dão preparação marcadamente intelectualista e voltada para a vida urbana (trecho do Relatório apresentado no ano de 1951 pelo Secretário José de Moura e Silva ao Governador Amaral Peixoto. p. 19).

Em se tratando do aspecto de interiorização, o governo Estadual além de dar atendimento às populações que habitavam os centros urbanos, também se preocupa com as áreas rurais e ao longo dos anos 1940 e primeira metade dos anos 1950, as administrações estaduais se empenharam no sentido de ampliar a rede de ensino primário estadual por todo território fluminense.

De 1955 a 1958 a política educacional adotada pelo Governo de Miguel Couto Filho também concentrou os seus esforços na escola elementar, sendo instaladas mais 178 novas escolas e criados 18 grupos escolares e 8 jardins de infância. Além desse crescimento que se processou na rede primária estadual, as prefeituras fluminenses também ampliavam o número de estabelecimentos primários, ao longo dos anos de 1950.

Ao longo dos anos de 1940 e 1950 a política de expansão aconteceu de forma decisiva para com o ensino elementar, porém o mesmo não aconteceu com o ensino secundário cuja oferta de matrículas na rede pública, permaneceu de forma limitada ao longo desses anos. A Constituição Estadual de 1947 anunciava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, mas o mesmo não estava previsto com relação ao ensino secundário (BEZERRA, 1995).

A oferta de ensino secundário no Estado acabou sendo reduzida e o número de estabelecimentos que ofereciam alguma modalidade deste ensino à população era bem pequeno. Na modalidade técnico profissional o Poder Público Estadual mantinha três escolas voltadas para o ensino industrial: a escola industrial Aurelino Leal em Niterói e a escola Nilo Peçanha em Campos que atendiam a uma clientela feminina e a Escola Industrial Henrique Lage, localizada também em Niterói, que atendia ao público masculino.

O relatório apresentado no ano de 1949 pelo diretor do Serviço de Estatística e Pesquisas Educacionais (SEPE) informa que quanto ao ensino secundário, somente eram financiados pelo Estado, o Liceu Nilo Peçanha em Niterói,

o Liceu Humanidades em Campos e o Ginásio Estadual de Petrópolis e anexo a esses dois Liceus funcionava o Instituto de Educação de Niterói e o Instituto de Educação de Campos.

Com o aumento de oportunidades de ingresso na escola pública primária oficial, a procura pelos outros níveis de ensino aumentou, principalmente nas regiões mais urbanizadas do estado, fazendo com que a população sentisse a necessidade em dar continuidade aos seus estudos, e assim ampliou-se a oferta de ensino médio em estabelecimentos particulares (BEZERRA, 1995).

Portanto, enquanto Estado e Município concentravam suas iniciativas educacionais voltadas para o ensino primário, o ensino secundário fluminense estava entregue a iniciativa privada. Segundo dados revelados por Abreu (1955) do total destinado aos gastos com o ensino, 75% estavam destinados ao ensino primário, 24,5% ao ensino secundário e 0,55% a escola superior. Abreu (1955) apresenta a seguinte observação:

Há grande procura de estabelecimentos secundários estaduais, o que se revela nos exames de admissão, porém a política do Estado tem sido a de incrementar a escola elementar estadual e a profissional de nível médio, deixando a escola secundária entregue a sua própria sorte (ABREU, 1955, p.316).

De acordo com o relatório do Secretário de Educação José Moura e Silva, apresentado ao Governador Amaral Peixoto, no ano de 1951, haviam 2045 alunos matriculados no ensino secundário estadual, sendo que 551 no curso ginasial e 435 no curso colegial do Liceu Nilo Peçanha e 614 no curso ginasial e 280 no curso colegial do Liceu de Humanidades de Campos e 165 no ginásio estadual de Petrópolis.

Em se tratando da adoção de uma política voltada para a expansão da rede elementar de ensino, o governo de Amaral Peixoto não buscou implantar políticas que buscassem a sua expansão, alegando falta de recursos financeiros.

É altamente oneroso para o Governo criar e manter Ginásios ou Colégios. Enquanto são pequenos os recursos do Estado, melhor será que se concedam bolsas de estudo a jovens pobres e capazes, principalmente os que concluem o curso primário em grupos escolares estaduais, matriculando-os em estabelecimentos particulares. (Relatório apresentado pelo Secretário José de Moura e Silva ao Governador Amaral Peixoto, 1951, p. 24).

Embora alegando as dificuldades financeiras em expandir as escolas públicas secundárias, o governo não ficou totalmente alheio às reivindicações de ampliação dos ginásios públicos e o Secretário de Educação propôs que fosse ampliado o número de matrículas nos estabelecimentos já existentes.

O grande interesse do público na procura do ensino secundário mantido pelo Estado nos dois Liceus de Humanidades, de Campos e Niterói, está a exigir do poder público maior atenção, no sentido de ampliar, ao menos nessas duas cidades, as suas possibilidades de atender ao maior número de jovens, notadamente os adolescentes dos bairros operários (Relatório apresentado pelo Secretário José de Moura e Silva ao Governador Amaral Peixoto, 1951, p. 6).

Com o objetivo de consolidar uma estrutura mais apropriada para o funcionamento de escolas normais e também solucionar o problema de vagas, a nível de ensino secundário, a Secretaria de Educação propôs que houvesse uma separação em prédios dos Institutos de Educação e Liceus. Eles funcionavam sob a mesma direção e num mesmo local. Com base na Lei estadual 2.146, de 12 de maio de 1954 os Institutos de Educação passaram a funcionar nos prédios dos Grupos Escolares Getúlio Vargas e Saldanha da Gama (Relatório apresentado pelo Secretário José de Moura e Silva ao Governador Amaral Peixoto, 1954 p.10).

Com esta medida, a oferta de ensino secundário pode ser ampliada nos dois Liceus, posto que as salas que anteriormente eram ocupadas pelas alunas do curso Normal ficaram vagas. Segundo Abreu (1955) com essa medida, o número de alunos matriculados no ensino secundário aumentou de 2.045 em 1951, para 2.672 em 1954.

Mesmo investindo nessa iniciativa para aumentar a oferta de matrículas gratuitas a nível da escola ginásial, a deficiência de vagas era visível. O Governo Estadual resolveu conceder dotações orçamentárias aos Ginásios da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) investindo nessa ampliação de ensino secundário gratuito. O artigo 145 da Constituição Estadual de 1947 deixava claro que nos municípios onde não houvesse ginásios, o estado deveria custear a manutenção desses cursos.

Em consequência dessa determinação o Poder Público julgou oportuno transferir verbas para os Ginásios da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Holanda (1977) informa que a CNEG utilizava os recursos da comuni-

dade onde se instalava, mas também contava com auxílio financeiro do próprio Estado, em seus níveis Federal, Estadual e Municipal.

Está sendo estudada a situação de alguns Cursos Especiais de Ensino Secundário, previstos pelo Artigo 145 da Constituição Estadual, o que levará possivelmente, a conclusão de substituí-los por Ginásios da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, enquanto não é possível ao Estado, instalar mais ginásios por sua conta; transferindo-se para estes, a verba prevista para os atuais Cursos Especiais, de eficiência muito reduzida. (Relatório apresentado pelo Secretário José de Moura e Silva ao Governador Amaral Peixoto, 1951 p. 7).

O Governo adotou uma orientação que privilegiava a gratuidade de ensino ainda que concedendo bolsas de estudo em escolas particulares. Nesse sentido, o governo de Miguel Couto Filho procurou ampliar o número de ginásios oficiais no Estado do Rio de Janeiro e ao final do seu governo, havia subido para 7 o número de ginásios públicos em todo Estado do Rio de Janeiro.

Percebendo que ainda eram poucos os estabelecimentos públicos de ensino, o Governo Miguel Couto Filho, assim como o seu antecessor, adotou uma política de incentivo ao desenvolvimento dos Ginásios da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, como forma de responder a demanda por escola secundária existente naquele momento.

A oferta de ensino secundário por parte do Estado, não se limitou aos estabelecimentos públicos de ensino. Além de oferecer vagas em estabelecimentos oficiais também adotou medidas que ampliavam essa oferta ainda que em estabelecimentos particulares. Uma das medidas adotadas foi a concessão de bolsas de estudos para alunos matriculados em escolas particulares e uma outra medida foi destinar apoio financeiro para os Ginásios da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, em todo território Fluminense (BEZERRA, 1995).

RECOMPONDO A HISTÓRIA DO COLÉGIO BRIGADEIRO NEWTON BRAGA

Realizar um estudo com a história das instituições escolares não é simplesmente contar a estória de uma escola. Essa tarefa exige recuperar as estórias contadas pelos sujeitos e o levantamento e dados documentais e/o iconográficos para tecer um tapete da história tecelã que nos fala Ginzburg. É encontrar por esse caminho, novas nuances que trazem relevância aos dados coletados

porque podem ser interpretados como recortes da história naquele período de estudo, podendo assim revelar o movimento real da sociedade.

Nos apontamentos de Nosella e Buffa (2005, p. 8) isso quer dizer que “a metodologia a ser seguida tem como linha de orientação descrever particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural, dialeticamente relacionados”.

Na tentativa de sermos rigorosos com a metodologia e não cair no relato impregnado da emoção com o risco do pecado do reducionismo teórico que tem por consequência o particularismo, saudosismo, personalismos ou a construção de apologias. Para reconstrução desta história foi necessário recorrer a alguns documentos existentes no Centro de Memória da escola e no III Comando Aéreo Regional (COMAR); realizar entrevistas com professores que atuaram, e que atuam na instituição, pois como Benjamin (1994, p. 37), acredito que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

Para trazer um pouco desta história foi preciso retornar ao debate em torno da criação de uma Força Aérea única. Em 1939, no início da Segunda Guerra Mundial, foi constatado que a forma como se desenvolviam os combates no além-mar, revelaram a necessidade da criação de um Ministério exclusivo para gerenciar a aviação brasileira.

Com a criação da FAB e a extinção da Base de Aviação Naval, foi fundada a Base Aérea do Galeão que, inicialmente, abrigou a Escola de Especialistas da Aeronáutica, pois havia necessidade de controle do espaço aéreo nacional e do posicionamento político do governo brasileiro na Geopolítica Internacional, sendo urgente a necessidade de formar especialistas que tivessem condições de atuar e contribuir com o governo nas questões que diziam respeito ao espaço aéreo.

O país vivia um período de intensas reivindicações que seguiam na esteira de dar respostas às demandas políticas e sociais do processo de modernização e desenvolvimento. Nesse contexto, a superação de problemas sociais, econômicos e culturais se tornou centro das atenções. Como nos alerta Nunes (2000, p. 46): “No intervalo entre o Estado Novo e o regime militar de 1964, as populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, pressionavam os líderes políticos populistas em torno da institucionalização dos movimentos reivindicatórios de educação escolarizada”.

Movidos pelo entusiasmo vigente neste cenário político, três militares apostaram na possibilidade de um novo ginásio no Rio de Janeiro. Por iniciativa do Capitão Aviador Max Alvim, do Capitão Murillo Wanderley e do Sargento Agnaldo Elias Guimarães, no ano de 1959 foi possível iniciar o projeto de construção do Colégio que recebeu o nome de Ginásio Brigadeiro Newton Braga. Este projeto já vinha sendo articulado desde o ano de 1957 e tinha como propósito educar e formar os filhos dos funcionários civis e militares da Força Aérea Brasileira.

Então o Major Brigadeiro do Ar, Francisco de Assis Correa de Mello, sob o aviso nº 15 de 31 de março de 1960, autoriza o funcionamento de um ginásio, dentro da área militar do Galeão, destinado a ministrar ensino médio a filhos de militares e civis daquela Guarnição.

Os idealizadores do projeto resolveram homenagear o Major Brigadeiro Newton Braga, dando seu nome ao estabelecimento de ensino devido a sua atuação brilhante na Força Aérea Brasileira. Este Oficial da Aeronáutica participou de uma viagem inovadora, enfrentando o Oceano Atlântico em um hidroavião chamado Jahu fazendo o primeiro percurso aéreo da Itália até o Brasil em 1927.

Mas que local seria escolhido para iniciar o efetivo trabalho com o projeto? GERIN (2008) informa que os primeiros passos levaram à escolha do Ginásio Capitão Lemos Cunha, situado na área jurisdicional da Prefeitura da Aeronáutica do Galeão. Mas, quando o professor Murillo Wanderley comunicou a decisão ao Ministro Álvaro Dias que, na época, era o Presidente da Campanha dos Ginásios Gratuitos, foi constatado um conflito de interesses. As cinco salas previstas para uso do novo ginásio, só poderiam prestar assistência aos dependentes dos militares e civis da área do Galeão. A solução encontrada foi procurar outro local para iniciar o funcionamento do Colégio. O local escolhido foi um galpão improvisado ligado à Prefeitura da Aeronáutica, tendo sido indicado para o cargo de Diretor o Professor Murillo Wanderley.

Com o decorrer dos anos, observa-se o crescimento da demanda de estudantes na Ilha do Governador, foi necessária uma ampliação do colégio e, em 04 de abril de 1960, ele recebeu novas instalações, ainda improvisadas, na Base Aérea do Galeão. Esse prédio estava desabitado e pertencia ao Quartel de Polícia da Aeronáutica. “Neste mesmo ano, no dia 29 de abril foi fundado o Ginásio Brigadeiro Newton Braga” (GERIN, 2008, p.56).

Essa demanda teve como referência a comunidade da Ilha, localizada no entorno da Base Aérea do Galeão, ponto que, na época, era considerado estratégico devido à posição para observação e defesa do território nacional, não por acaso localizado na Ilha do Governador a maior ilha da Baía de Guanabara. Mendonça (1998 *apud* GERIN, 2008, p. 54), informa que “naquela época, a imagem da corporação armada até então estava associada ao seu papel de defesa externa”.

Era visível que a área educacional necessitava de um maior empreendimento. Tanto as famílias dos oficiais, que estavam a serviço do Governo Brasileiro, quanto a comunidade local, precisavam de apoio na área educacional. Na década de 50, “a população da Ilha do Governador já somava 29.278 habitantes” (IPANEMA, 1992 *apud* GERIN, 2008, p. 54).

O colégio se expandia a cada dia e o prédio do Quartel da Polícia da Aeronáutica já estava pequeno para o contingente de alunos e, após a visita do Brigadeiro Márcio de Souza e Mello, as coisas mudaram, pois ele prometeu ajuda para encontrar um local mais adequado. E, finalmente, com a ajuda do Brigadeiro, o colégio foi instalado em um terreno da Aeronáutica, cuja amplitude é de 23.800,63 m². E, assim, o CBNB no ano de 1969 teve sua sede própria instalada.

Com a construção de um local definitivo para ser a sede do colégio e com espaços ampliados, iniciou-se o curso noturno e foi possível encontrar um espaço para a tão sonhada biblioteca. Com essa ampliação do espaço, foi possível, no ano de 1969, iniciar o que naquele momento ainda era denominado ensino primário, com a chegada da 1ª turma de 4ª série, pela legislação atual (Lei de Diretrizes e Bases - LDB, nº 9.394/96), hoje 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

No ano de 1973, o professor Murillo Wanderley deixou a direção do colégio e seguiram-se outros diretores à frente do cargo, ao longo desses 50 anos. Podemos citar alguns deles: Professor Sérgio, Coronel Monteiro, Professor Armando, Capitão Machado, Professor Roberto Freitas, Professor Hugo Alves de Castro e, atualmente, o Professor Luiz Otávio Ebendinger Martins.

É nesse contexto de lutas pela expansão da escola secundária que foi fundado o Colégio Brigadeiro Newton Braga, que mesmo em seus primórdios ter sido fundado para uso exclusivo de estudantes cujos pais tivessem vínculo com o Comando da Aeronáutica, representou um enorme ganho para centena de estudantes que moravam na Ilha do Governador, naquela época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão política da democratização do ensino secundário foi o pano de fundo a partir do qual voltaram a ser problematizados temas como as finalidades desse ramo de ensino, a inclusão de disciplinas de cunho prático no ginásial, a renovação metodológica e a flexibilidade curricular.

Os objetivos legais do ensino secundário brasileiro foram formulados através da Lei Orgânica do ensino secundário de 1942. Essa Lei era de âmbito Nacional e tinha como objetivo formar a personalidade integral do adolescente, de forma que o mesmo pudesse desenvolver sua consciência patriótica e humanista, oferecendo-lhe uma cultura geral. E foi neste contexto que o Ginásio Brigadeiro Newton Braga foi fundado, um contexto de lutas pela expansão da escola secundária.

Essas reivindicações criaram demandas diversas para as políticas públicas relacionadas à educação secundária. Para expansão de educação, é necessário construção e/ou ampliação de prédios escolares, aumento do número de professores e demais recursos humanos – gestores em geral (diretores, coordenadores pedagógicos e educacionais), melhoria da qualidade na formação de docentes para atuar nesse nível de ensino. Cabe recordar e considerar que nesse período a formação de professores para o nível secundário não possuía uma identidade de formação, como já havia nas escolas normais para a formação de professores para o ensino primário na época. Os cursos específicos de formação de docentes para o secundário só se iniciam com as faculdades de ciências e letras, seguindo o padrão nacional de referência na antiga Faculdade Nacional de Filosofia – a FNFI. Atuavam no ensino secundário bacharéis em direito, engenharia e médicos. Ao adentrar no estudo da história da instituição escolar Colégio Brigadeiro Newton Braga, estamos indo ao encontro desse contexto de lutas, pois é nele e resultado dele que a instituição se constituiu.

É nesse contexto de lutas pela expansão do Ensino Secundário que essa instituição foi fundada. Nossas investigações nos levam a concluir que o Colégio Brigadeiro Newton Braga é uma Escola Assistencial de cunho militar, vinculada ao Comando da Aeronáutica e que foi fundada para abrigar estudantes cujos pais vínculo com a Aeronáutica, sejam eles civis ou militares.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A Educação Secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v 86, n.212, p.39-84, jan/abr.2005.

BEZERRA, M. C. a. O ensino secundário no antigo estado do Rio de Janeiro: a inibição dos ginásios públicos e a expansão dos ginásios da CNEG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1995.

BRANDÃO, A. A. P. Executivo estadual e políticas públicas no antigo Estado do Rio de Janeiro (1950-1954): um estudo do segundo governo Amaral Peixoto. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992.

FRAGO, A. V. (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Editora Morata.

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

NOSELLA, P. e BUFFA, E. (2005) As pesquisas sobre instituições escolares: Balanço Crítico. In: Histedbr, navegando na história. Campinas.

_____. (2009) Instituições Escolares: Por que e como pesquisar. Campinas. Editora Alínea.

NUNES, C. (2000). O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro nº 14. Mai/ago. p.35-60.

SANFELICE, J. L. (2009) História e historiografia de instituições escolares. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, nº 35, p. 192-200.

SAVIANI, D. (2005) Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação - nº04 – jan./dez.

SILVA, G. B. (1969). A educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional.