



Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

História da Educação (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
João Antonio de Sousa Lira

ISBN: 978-65-5222-081-3





História da Educação (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
João Antonio de Sousa Lira
Organização





História da Educação (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História da Educação / Organizadores, Paula Almeida de Castro, João Antonio de Sousa Lira. – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

427 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.000

ISBN 978-65-5222-081-3

1. História da Educação 2. Historicidade. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Patrimônio histórico-educativo. 5. Políticas Educacionais. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Lira, João Antonio de Sousa.

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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



COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA
ARLANE MARKELY DOS SANTOS FREIRE
BRUNA CARVALHO
EDILMA MENDES RODRIGUES GONÇALVES
FRANCISCO HELSON DO CARMO ALCÂNTARA
GUSTAVO HENRIQUE APOLONI AGUERA
JANAINA DE ARAUJO PIMENTA
JOÃO ANTONIO DE SOUSA LIRA
JOÃO ANTONIO DE SOUSA LIRA
JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA
KALINE ARAUJO RESENDE
LEONARDO JOSÉ FREIRE CABÓ MARTINS
LÍGIA MARIA SILVA SOUSA
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RAFAEL JOSE DA SILVA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
THAMYRYS FERNANDA CANDIDO DE LIMA NASCIMENTO
WALTER RODRIGUES MARQUES



PREFÁCIO

O Grupo de Trabalho de História da Educação do XI Congresso Nacional de Educação (CONEDU) reafirma, com esta publicação, o compromisso de promover o diálogo, a reflexão e a socialização de saberes produzidos por pesquisadoras, pesquisadores, docentes, discentes e profissionais da História da Educação de diferentes regiões do país. Ao longo de sua trajetória, o CONEDU tem se constituído como um espaço de encontro de ideias, experiências e perspectivas que convergem em torno de um propósito comum: compreender a educação como fenômeno histórico, social e cultural, construído nas práticas cotidianas e nas transformações da vida coletiva.

A cada edição do congresso, reafirma-se a convicção de que revisar o passado educacional é também uma forma de pensar o presente e projetar o futuro, reconhecendo as experiências, as lutas e as conquistas que moldaram a formação do nosso campo educativo. Este livro, portanto, fruto do trabalho coletivo de autores e autoras, expressam a riqueza e a diversidade das investigações desenvolvidas no âmbito da história da educação. As produções aqui apresentadas nascem do compromisso com a pesquisa, com a docência e com o aprofundamento crítico das práticas e das políticas educacionais em diferentes tempos e espaços. Cada artigo é um convite à leitura atenta e reflexiva, um convite para que o leitor se permita compreender a educação como fenômeno histórico, cultural e social profundamente enraizado na vida cotidiana e nas transformações do país.

O GT de História da Educação tem como compromisso fomentar o debate teórico e metodológico sobre o processo histórico de constituição da educação no Brasil e em outros contextos, buscando compreender as relações entre escola, sociedade, cultura e política. Assim, os textos reunidos nesta coletânea além de registrar resultados de pesquisas também provocam questionamentos, trazem novas interpretações e ampliam as possibilidades de análise sobre os sentidos da educação ao longo do



tempo. Nesse sentido, esta obra se configura como um espaço de memória e de crítica, reafirmando a importância de pensar historicamente a educação como instrumento de emancipação e transformação social.

Ao longo das páginas que seguem, o leitor encontrará reflexões sobre temas variados que perpassam temas diversos, da formação de professores às políticas públicas, das práticas pedagógicas às trajetórias de instituições, de sujeitos e movimentos sociais que contribuíram para o desenvolvimento da educação. As abordagens se diferenciam, os olhares se multiplicam, mas todos compartilham um mesmo propósito que é compreender a história da educação como campo vivo, dinâmico e em constante construção. Cada texto, a seu modo, dialoga com a tradição historiográfica e, ao mesmo tempo, aponta para os desafios contemporâneos da pesquisa e da prática educativa.

Este livro é também uma homenagem e agradecimento a todos e todas que contribuem, de forma direta ou indireta, para a consolidação do GT de História da Educação no CONEDU. São muitas as mãos e mentes que tornam possível a realização deste trabalho coletivo: pesquisadores e pesquisadoras que compartilham seus estudos; avaliadores e avaliadoras que, com rigor e sensibilidade, ajudam a aprimorar cada produção; equipes organizadoras que viabilizam o encontro e a publicação dos resultados; e, sobretudo, os participantes que, ao submeterem seus textos e socializarem seus saberes, mantêm viva a chama da pesquisa e da colaboração acadêmica. A todos, o nosso sincero agradecimento.

A coletânea que o leitor tem em mãos é, portanto, mais do que um registro de produções acadêmicas, é um testemunho da vitalidade do campo da História da Educação e do compromisso de uma comunidade científica que acredita na educação como bem público, direito social e prática transformadora. Que este livro inspire novas leituras, novas perguntas e novos caminhos de investigação. Que possa dialogar com as experiências de quem ensina e aprende, contribuindo para a construção de uma educação mais consciente de sua história e mais comprometida com o futuro.



Convidamos estudantes de graduação e pós-graduação, professores, pesquisadores e demais interessados a percorrerem estas páginas com curiosidade, criticidade e sensibilidade. Que cada texto desperte o desejo de compreender melhor as raízes históricas da educação, suas permanências e rupturas, suas contradições e potências. Que o leitor se sinta parte desta rede de saberes e reflexões que o CONEDU e seu Grupo de Trabalho de História da Educação têm buscado fortalecer a cada edição.

Desejamos uma leitura proveitosa e inspiradora. Que as vozes aqui reunidas possam ecoar para além destas páginas, contribuindo para o fortalecimento de uma educação que reconhece no passado as pistas para compreender o presente e reinventar o futuro.

Entre arquivos e lembranças,
a história da educação respira.
Nas vozes que ecoam dos corredores,
no papel amarelado das antigas lições,
há vestígios de sonhos e de lutas,
sementes lançadas em solo de esperança.

Educar é tecer o tempo
com fios de memória e desejo,
com gestos que constroem o amanhã
sem esquecer o ontem que os sustenta.
Cada escola, cada caderno, cada palavra,
é testemunho vivo de quem acreditou
que o conhecimento é caminho de liberdade.

João Antonio de Sousa Lira

Coordenador do GT 03- História da Educação do XI CONEDU



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.001

OS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS: ASPECTOS HISTÓRICOS..... 12

Edilson Mota Ribeiro

Jéssica Batista dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.002

O COLÉGIO INSTITUTO MARIA IMACULADA NA CIDADE DE PACOTI NO ESTADO DO CEARÁ 34

Juscelino Chaves Sales

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.003

DESAFIOS DA PRÁTICA: ENSINO DE HISTÓRIA E DIÁLOGOS COM A LEI 10.639/03 NO ÂMBITO DA EMGRO-PB 65

Itacyara Viana Miranda

Maria José Viana da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.004

AS CONTRIBUIÇÕES DE CONFÚCIO NA EDUCAÇÃO E POLÍTICA: REFLEXÕES PARA CONTEMPORANEIDADE 85

Ana Cristina Correia Ouro

Anne Emanuelle Cipriano

Sandra Lúcia Amorim Gomes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.005

DELINEAMENTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO SÉCULO XX: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS QUE ANTECEDERAM AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 105

Rosinalva Neres Rocha

Romildo Calixto Amaro Junior

Fabiane Batista Cândido



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.006

**ENSINO TÉCNICO – PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1950:
FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NA PARAÍBA 129**

Vívia de Melo Silva

Clarisse Rumão Gonçalves

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.007

**ORDENS RELIGIOSAS E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO COLONIAL
BRASILEIRA 147**

Douglas Rubens Nogueira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.008

**CURRICULARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: O
QUE APONTAM DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII AO XXI 173**

Marielle Fernanda Marques de Miranda Sousa

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.009

**DIRETORAS DO GRUPO ESCOLAR ELISIÁRIO MATTA (1920-1950):
ATUAÇÃO FEMININA NO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO EM
MARICÁ/RJ 196**

Renata Toledo Pereira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.010

**ULYSSES PERNAMBUCANO E A REFORMA EDUCACIONAL EM
PERNAMBUCO: ENTRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E JUSTIÇA
SOCIAL NOS ANOS 1920 218**

Giovanna Maria Trajano de Lira

Henrique Dantas Pinheiro de Menezes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.011

**CÁRCERES SÓRDIDOS E PRECÁRIOS: A REALIDADE
EDUCACIONAL DOS PRESÍDIOS NORDESTINOS NO INÍCIO DO
SÉCULO XX (1923-1926) 237**

Daiane de Oliveira Tavares

Nágila Rabelo de Lima



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.012**CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS REGIMENTOS ESCOLARES:****RIO GRANDE DO NORTE (1910-1920).....255***Marta Bezerra Rodrigues**Maria Inês Sucupira Stamatto***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.013****OS “PAPÉIS VELHOS” DA HISTÓRIA: O USO DE INVENTÁRIOS NA
EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....274***Maria Emyllen Dantas Neves**Ana Beatriz Saraiva Leite**Gabriel Luar Calado Bandeira***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.014****MEMÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A IGREJA
MATRIZ DE SÃO GONÇALO COMO ESPAÇO FORMATIVO 291***Davison Calixto Jacinto***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.015****MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO DA EPT NO
RECIFE: O EDIFÍCIO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE
PERNAMBUCO.....311***Lêda Cristina Correia da Silva***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.016****AS RELAÇÕES CONFLITANTES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIAMETRALMENTE OPOSTAS QUE PERDURAM DESDE O
PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO À CONTEMPORANEIDADE –
REPERCUSSÕES NOS ÂMBITOS DISCENTE E DOCENTE 338***Luiz Carlos Berçot***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.017****GRUPO ESCOLAR JOÃO PESSOA EM COLINAS-MA:****INSTITUCIONALIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR (1932-1971) 357***João Antonio de Sousa Lira**Eduardo Mororó de Sousa*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.018

**“A NOSSA HIGIENE”: FLÁVIO MAROJA E EDUCAÇÃO PARA
SAÚDE NA REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO
PARAIBANO-IHGP 376**

Alanny Paulo Ricardo de Almeida

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.019

**EM CARTAZ O CINEMA DE MURILO SANTOS NO ENSINO DE
HISTÓRIA: O DOCUMENTÁRIO EM BUSCA DO BEM VIVER COMO
RECURSO DIDÁTICO 402**

Welliton Fernando Pereira Soares



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.001

OS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS: ASPECTOS HISTÓRICOS

Edilson Mota Ribeiro¹
Jéssica Batista dos Santos²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a história da Educação Física no município de Parintins-AM. Para tanto, fez-se o uso de uma pesquisa explicativa, tendo como finalidade identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando a razão, e o porquê das coisas (GIL, 2009, p.42). Como método de abordagem utilizou-se o dialético, buscando fornecer base para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Durante toda pesquisa foram analisados e estudados livros, documentos e artigos científicos, referentes à nossa temática e ainda foram realizadas entrevistas com professores, ex-professores e outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente no processo histórico da Educação Física em Parintins. Como suporte teórico para nossas discursões e reflexões, utilizamos os estudos de Ghiraldelli Jr (1989) e Castellani Filho (1994) e alicerçados nos documentos oficiais da Educação e Educação Física desde o contexto nacional até o local. Como forma de uma maior compreensão sobre nossa temática criamos uma linha cronológica da historicidade da Formação em Educação Física em Parintins. Os principais resultados apresentaram

-
- 1 Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas UNIDA/Paraguay, emotaribeiro@yahoo.com.br;
 - 2 Mestranda do Curso de Educação Física (PROEF) da Universidade Federal- AM, santos_jessicabatista@hotmail.com;

que a da Educação Física em Parintins está alocada e alicerçada na sociedade do capital, assim como é constituída por essas, e outras determinações, esta sociedade possui contradições em seu percurso, que influenciaram e influenciam na construção do perfil dos professores de Educação Física no município de Parintins-AM. A história da Educação Física em Parintins é uma mediação de determinações de outros elementos históricos, políticos, regionais, culturais e sociais, e estudar a história da Educação Física, contribui para uma visão mais crítica da realidade e uma formação emancipada.

Palavras-chave: Educação Física, História, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diversas transformações têm marcado a sociedade contemporânea, impulsionando reflexões sobre a necessidade de compreender e aprofundar o conhecimento acerca do processo histórico de construção do saber humano. Nesse contexto, destaca-se a importância de investigar o percurso da Educação Física, especialmente em sua dimensão local, como ocorre no município de Parintins. Compreender essa evolução permite não apenas resgatar a memória educacional da cidade, mas também contextualizar as influências teóricas e práticas que moldaram a área ao longo do tempo.

De acordo com os estudos de Ghiraldelli Jr. (1989) e Castellani Filho (1994), a Educação Física, em seu processo de inserção no ambiente escolar, sofreu múltiplas influências que determinaram sua prática pedagógica. Inicialmente, foi marcada por concepções oriundas da área da saúde, que enfatizavam a higienização e o cuidado corporal. Posteriormente, a visão militarista introduziu a preparação física voltada ao civismo e à disciplina, constituindo-se como o eixo central de suas atividades. Mais adiante, a perspectiva esportivista consolidou-se, priorizando a padronização dos gestos técnicos e o alcance de rendimentos atléticos, transformando o esporte em conteúdo essencial do ensino dessa área de conhecimento.

A Educação Física, portanto, apresenta uma trajetória de aproximadamente um século e meio no contexto do mundo ocidental moderno. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 1998, p. 28), ela possui uma tradição consolidada, articulada a práticas como o jogo, o esporte, a luta, a dança e a ginástica. A partir dessas manifestações, a área vem buscando a construção de um recorte epistemológico próprio, capaz de integrar saberes corporais, culturais e pedagógicos, reafirmando sua relevância no processo educativo.

A escolha desta temática decorre da preocupação com a formação inicial docente, sobretudo da necessidade de compreender de maneira mais aprofundada a história da Educação Física em Parintins. A escassez

de estudos sobre o tema no município reforça a pertinência da pesquisa, que assume importância tanto para a comunidade acadêmica quanto para os profissionais da área da Educação. Este estudo está vinculado a um trabalho de conclusão de curso e integra um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), intitulado Educação Física em Parintins: um resgate histórico de 1976 a 2022.

No município de Parintins, observa-se uma notável carência de registros históricos e de produções científicas voltadas à Educação Física, ainda que, em âmbito nacional, existam investigações consolidadas sobre sua historicidade. Na região Norte, contudo, essa escassez é ainda mais acentuada, o que torna o estudo especialmente relevante. Investigar a história da Educação Física em Parintins significa, portanto, promover uma integração entre o conhecimento científico, a realidade cultural amazônica e o contexto social da formação docente, contribuindo para a valorização da identidade regional e local.

Desse modo, compreende-se que a história da Educação Física em Parintins resulta da mediação entre fatores históricos, políticos, culturais, sociais e regionais, estando inserida em um contexto social mais amplo, influenciado e, ao mesmo tempo, influenciador da sociedade capitalista. Considerando as especificidades do tempo e dos espaços amazônicos, o presente estudo tem como objetivo analisar a história da Educação Física no município de Parintins -AM, à luz das principais referências teóricas da área, buscando contribuir para o fortalecimento da memória educacional e para o reconhecimento do papel da Educação Física na formação humana, cidadã e omnilateral.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, é fundamental refletir sobre o contexto atual das políticas educacionais, especialmente no que se refere ao princípio da formação de professores. Nesse sentido, torna-se

pertinente analisar a formação dos docentes de Educação Física, compreendendo onde estamos inseridos e quais caminhos desejamos seguir. Essa reflexão é essencial para identificar desafios, avanços e perspectivas que orientam o processo formativo desses profissionais, considerando as demandas contemporâneas da educação.

De acordo com os objetivos propostos, trata-se de uma pesquisa explicativa, a qual, segundo Gil (2009), busca identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, procurando explicar as razões e os porquês dos acontecimentos. Essa abordagem permite compreender de forma aprofundada as causas e relações existentes entre os elementos estudados, superando uma visão meramente descritiva.

Quanto à natureza, a investigação caracteriza-se como pesquisa aplicada, uma vez que se propõe a oferecer respostas imediatas às situações concretas observadas, contribuindo para a resolução de problemas e para o aprimoramento das práticas educacionais. Essa característica se justifica pela relevância social do estudo, que busca compreender e intervir, de maneira reflexiva, nas realidades que circunscrevem o ensino e a história da Educação Física em Parintins.

O método de abordagem adotado foi o dialético, pois possibilita uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, reconhecendo que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos de forma isolada, desvinculados de suas dimensões históricas, econômicas e culturais. Dessa forma, o método dialético permite analisar as contradições e transformações que permeiam a Educação Física enquanto prática social, articulando teoria e prática (práxis) em um movimento contínuo de construção do conhecimento.

Durante o processo investigativo, foram analisados e estudados diversos materiais, como livros, documentos, artigos científicos, periódicos, dissertações, teses, registros audiovisuais (filmagens e fotografias), todos relacionados à temática em questão. Além disso, foram realizadas entrevistas com professores, ex-professores e outras pessoas que participaram

direta ou indiretamente da história da Educação Física no município de Parintins, a fim de enriquecer o levantamento de dados e construir um cenário mais amplo e contextualizado.

No decorrer da pesquisa, todo o material coletado foi primeiramente lido, resumido e categorizado, para, posteriormente, ser sistematizado e discutido à luz do referencial teórico da área. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental caracteriza-se pelo uso de fontes primárias, escritas ou não, que servem como base para a coleta de informações relevantes ao objeto de estudo.

Seguindo ainda as orientações das autoras, a entrevista foi utilizada como instrumento complementar de investigação social, destinada a obter informações mais detalhadas e específicas sobre o tema, contribuindo para a coleta de dados e para o diagnóstico do problema estudado. Essa técnica mostrou-se fundamental para o levantamento de elementos que não se encontram disponíveis em fontes documentais, permitindo a ampliação da compreensão sobre o percurso histórico da Educação Física em Parintins. Destacamos que todos os entrevistados assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido – TALE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Amparados nos estudos de Castellani Filho (1994), compreende-se que a historicidade da Educação Física brasileira se desenvolveu por meio de cinco tendências ou fases distintas, cada uma marcada por características específicas e fortemente influenciadas pelos contextos políticos e sociais de seu tempo. A primeira, denominada fase higienista (1889–1930), esteve voltada à promoção da saúde e à prevenção de doenças, considerando o corpo como instrumento de fortalecimento físico e moral da população. Em seguida, a fase da militarização (1930–1945) incorporou práticas voltadas à disciplina e ao civismo, refletindo a influência do regime político autoritário vigente. A fase da pedagogização (1945–1964), por sua vez, buscou integrar a Educação Física ao processo educacional

mais amplo, enfatizando sua função formativa. Posteriormente, a tendência competitivista, que emergiu após 1964, durante o período da ditadura militar, priorizou o rendimento esportivo e a padronização técnica dos movimentos, influenciada pelo ideal de produtividade e eficiência. Por fim, a fase popular, surgida após a abertura democrática na década de 1980, passou a valorizar a participação, a inclusão e a dimensão cultural das práticas corporais, aproximando a Educação Física da realidade social e da construção da cidadania.

No contexto da cidade de Parintins, o percurso histórico da Educação Física apresenta trajetórias que dialogam diretamente com os diferentes momentos políticos e históricos do Brasil, além de refletirem as particularidades regionais e culturais do contexto amazônico. Essa história começa a ganhar contornos mais definidos a partir da década de 1970, período que se destaca como o marco inicial da formação de professores de Educação Física no município. É importante ressaltar, contudo, que antes desse período as aulas eram ministradas, em sua maioria, por pessoas consideradas “leigos³”, como ex-atletas ou entusiastas das práticas esportivas, que, mesmo sem formação específica, contribuíram para a difusão e valorização das atividades corporais no ambiente escolar.

A partir desse marco histórico, torna-se possível compreender a trajetória da Educação Física em Parintins sob uma perspectiva evolutiva, que integra o cenário nacional às particularidades locais e regionais. Assim, nos tópicos ou percursos seguintes, serão analisados os principais períodos, eventos e sujeitos históricos que contribuíram para a consolidação da Educação Física no município, evidenciando sua relevância social, educacional e cultural no contexto amazônico.

Primeiro percurso: A formação em Educação Física na cidade de Parintins apresenta características singulares que, ao mesmo tempo, a aproximam e a distinguem dos processos formativos ocorridos em âmbito estadual e nacional. De modo geral, sua trajetória inicial consolidou-se a

3 Ver a Resolução do CONFEF nº 045/2002, que dispõe sobre o registro de não-graduados “leigos” em Educação Física no Sistema CONFEF/CREFs.

partir de fundamentos semelhantes aos do Estado do Amazonas, especialmente durante a década de 1970, quando, entre os anos de 1976 e 1978, foi estabelecida uma parceria entre a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Prefeitura Municipal de Parintins, por meio do Projeto Rondon⁴ Romadon (2005).

O Projeto Rondon, criado pelo Governo Federal, não se restringiu à cidade de Parintins; ao contrário, expandiu-se amplamente pela Região Norte, atendendo aos interesses de interiorização do ensino superior e da assistência social. Conforme Rodrigues (2007), o projeto alcançou outras localidades, como Marabá - PA e Roraima, chegando, em 1989, a abranger 23 Campi Avançados, envolvendo 55 instituições de ensino superior, sendo 35 universidades e 20 escolas isoladas. Tal expansão evidencia o caráter estratégico do Projeto Rondon como instrumento de integração nacional e de intervenção social e educacional.

No período de implantação e execução do projeto em Parintins, os aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos do município eram bastante particulares.

(...) Na época de implantação do Campus, o Município era composto de uma população de quase 40.000 habitantes, 9.000 eleitores, 16 estabelecimentos industriais, 3 de comércio atacadista, 169 varejistas, 1.237 imóveis rurais e 3 agências bancárias, (...). Oitenta e três escolas, 7 postos de saúde, 2 jornais, uma estação de rádio, 2 cinemas, uma agência postal, 12 ruas pavimentadas, 45 ruas iluminadas, 38 oito ruas com abastecimento d'água, 3 praças, 2.054 prédios, um restaurante, 2 hotéis, uma pensão, 16 bares e botequins e 9 associações culturais, recreativas e desportivas retratam o quadro da cidade onde foi instalado o Campus Avançado da UEG (ROMADON, 2005, p. 4).

4 Em 28 de julho de 1968, o Presidente Arthur da Costa e Silva instituiu, em caráter permanente, um grupo de trabalho denominado "Projeto Rondon", alinhado ao Projeto de desenvolvimento da Região Norte, sob justificativa da promoção de estágios para estudantes universitários. O discurso oficial do projeto era convocar a juventude e a universidade a participar do processo de integração nacional, seguindo a lógica nacionalista de ocupação e defesa do território. Tinha como lema "integrar para não entregar". (RAMADON, 2005).

Paralelamente às ações de assistência social, o Campus Avançado de Parintins passou a ofertar cursos de licenciatura de curta duração, voltados à formação básica e de baixo custo, entre os quais se destacam o curso de treinamento para práticos de enfermagem, o curso de primeiros socorros e o curso de Educação Física, este último considerado o primeiro curso de formação de professores de Educação Física de Parintins. Tais cursos foram realizados em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e principalmente com a prefeitura de Parintins, configurando-se como uma iniciativa que, embora ampliasse o acesso à formação superior, seguia o receituário neoliberal, que priorizava a formação técnica e imediatista Nozaki (2004) e Romadon (2005).

Em consonância com o panorama nacional da época, a formação em Educação Física em Parintins assumiu uma dimensão cívica, social e cultural, refletindo as tendências presentes na Educação Física brasileira. Como descreve Romadon (2005), o curso de Licenciatura de 1º Grau em Educação Física seguiu o modelo competitivo e seletivo da Educação Física competitivista, fortemente influenciada pelo ideário militarista. Essa formação se estruturava em duas etapas distintas: a primeira compreendia provas de aptidão física de caráter eliminatório, abertas a todos os interessados; e a segunda consistia em provas objetivas, seguindo padrões semelhantes aos adotados em outras instituições de ensino superior no país. Esse modelo perdurou até o movimento de redemocratização da década de 1980, quando surgiram críticas e reivindicações por uma formação mais crítica e emancipadora Nozaki (2004).

A primeira turma de Educação Física foi composta por acadêmicos de Parintins e de outros municípios, como Manacapuru, Silves, Itacoatiara, Barreirinha, Pauini, Careiro Castanho e Urucará. O curso era ofertado durante os meses de janeiro, fevereiro e julho, períodos de férias escolares, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Essa organização permitia que os acadêmicos trabalhassem durante o ano letivo sem prejudicar o funcionamento das instituições de ensino. Dessa forma, o Estado conseguiu

expandir o ensino superior para o interior, sem interferir no calendário escolar e nas atividades pedagógicas das escolas locais.

Em curto período, a área da Educação Física passou a assumir papel de destaque nas ações do campus. Foram promovidas colônias de férias, cursos de atualização em modalidades como ginástica, atletismo, voleibol, handebol, basquetebol e tênis de mesa, além de cursos de jogos e recreação para professores das séries iniciais, tanto da zona urbana quanto rural. Houve ainda encontros pedagógicos voltados à discussão e ao aprimoramento das práticas esportivas da área. Entre os legados mais significativos, destaca-se a criação dos Primeiros Jogos Escolares de Parintins, oficializados pela Lei nº 08/81 – AEPMP, de 18 de dezembro de 1981, sancionada pelo prefeito Raimundo Reis Ferreira (PARINTINS, 2011). Esses jogos tornaram-se parte da tradição esportiva e cultural do município, permanecendo até os dias atuais.

O curso foi concluído em julho de 1978, e a formatura dos primeiros professores de Educação Física ocorreu no dia 15 de julho do mesmo ano. O reconhecimento oficial se deu por meio da Portaria nº 521/MEC, de 31 de agosto de 1981, que validou a formação como a primeira turma habilitada a ministrar Educação Física em Parintins e nos municípios participantes (PARINTINS, 2011).

Essa turma pioneira foi fortemente marcada pela formação militarista e esportivista propagada pelo Projeto Rondon, com ênfase na aptidão física e capacidades físicas, na disciplina e na seleção de atletas de alto rendimento, especialmente nas modalidades de atletismo, futebol, handebol, voleibol e tênis de mesa. Tal perspectiva, alinhada aos projetos nacionais de desenvolvimento, influenciou diretamente os conteúdos e práticas escolares, uma vez que esses professores passaram a reproduzir, nas escolas da cidade e da região, a lógica do esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física escolar Castellani Filho (1994).

Com o declínio do regime militar e a transição democrática do país no final da década de 1970, as formações em Educação Física vinculadas ao Projeto Rondon foram encerradas em Parintins em 1979, marcando o

fim de um ciclo e o início de novas perspectivas para o ensino e a formação docente na região.

Segundo percurso: Após quase três décadas sem oferta local de formação em Educação Física, o município de Parintins vivenciou um longo período de lacuna na qualificação profissional nessa área de conhecimento. Durante esse longo intervalo, aqueles que almejavam uma formação acadêmica precisavam deslocar-se para Manaus, outros municípios do Amazonas ou, em alguns casos específicos, até mesmo para outros estados da Federação, em busca da realização desse objetivo. Essa realidade impôs desafios significativos à formação docente, especialmente considerando as limitações logísticas e econômicas da região amazônica.

Como exemplo desse movimento de busca por formação acadêmica, observa-se que diversos professores de Parintins realizaram seus estudos em outros municípios. Entre 1987 e 1989, foram ofertados cursos de licenciatura curta em Educação Física nos municípios de Manicoré e Coari, e, posteriormente, também em Boa Vista do Ramos. Essas formações foram promovidas pela Universidade do Amazonas (UA), atualmente denominada Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e beneficiaram alguns professores parintinenses, que se deslocaram até essas localidades para obter a qualificação acadêmica necessária ao exercício da docência.

As aulas desses cursos eram realizadas em escolas públicas dos municípios, cedidas pelas prefeituras locais, e desenvolvidas na modalidade presencial e modular, com atividades concentradas nos períodos de férias escolares. Essa organização visava atender às necessidades dos acadêmicos, que em sua maioria já atuavam como professores de Educação Física em suas cidades de origem. Assim, conciliavam o exercício profissional com a formação acadêmica, fortalecendo a qualificação docente sem comprometer o funcionamento das instituições escolares.

Cabe destacar que, nesse período histórico da Educação Física brasileira, o processo seletivo para ingresso no ensino superior ainda seguia um modelo bastante tradicional e seletivo, composto por duas etapas distin-

tas. Inicialmente, os candidatos realizavam testes físicos ou de aptidão, que classificavam apenas os mais aptos para prosseguir à segunda fase. Em seguida, os aprovados participavam de provas objetivas, de caráter eliminatório. Embora esse modelo já tivesse sido superado em grande parte dos estados brasileiros, como mencionado no primeiro percurso, ele ainda permanecia em vigor em algumas instituições do Amazonas, revelando um descompasso entre as práticas regionais e as tendências nacionais.

É relevante salientar que o processo de expansão da universidade pública para o interior do Estado do Amazonas ocorreu de forma gradual, porém marcada por diversas limitações estruturais e operacionais. Embora representasse um avanço significativo no sentido de democratizar o acesso ao ensino superior e promover a interiorização da formação de professores, essa expansão foi, em grande medida, realizada de maneira precarizada. Nesse contexto, havia uma parceria institucional entre a UFAM e as prefeituras dos municípios contemplados, que viabilizava a oferta dos cursos. Entretanto, tal cooperação institucional era, na prática, assimétrica: enquanto a universidade se responsabilizava, em geral, por disponibilizar o corpo docente e a estrutura curricular, as prefeituras locais ficavam encarregadas de oferecer o apoio logístico e infraestrutural necessário à realização das atividades acadêmicas.

Como consequência, muitos cursos eram ministrados nas dependências de escolas públicas municipais ou estaduais, espaços que, embora funcionais, não dispunham de estrutura física adequada para o pleno desenvolvimento das aulas, sobretudo aquelas que exigiam laboratórios específicos ou instalações apropriadas para as diferentes práticas esportivas. Além disso, havia escassez de materiais pedagógicos e didáticos, o que limitava tanto as aulas teóricas quanto as práticas, comprometendo, em certa medida, a qualidade da formação acadêmica.

Ainda assim, é importante reconhecer que, mesmo diante dessas adversidades, a presença da universidade no interior amazonense representou um marco histórico e social. Ela possibilitou que muitos pro-

fissionais, antes impedidos de cursar o ensino superior devido à distância dos grandes centros, acessassem uma formação acadêmica pública, contribuindo, assim, para o fortalecimento da Educação Física e da educação básica nos municípios do interior.

Anos mais tarde, em 2002, os professores formados nesse modelo de licenciatura curta precisaram realizar uma complementação curricular para adequar-se às exigências legais da licenciatura plena em Educação Física. Esse processo de atualização foi ofertado pela UFAM, no campus de Manaus, também na modalidade presencial e modular, durante os períodos de férias escolares. Essa complementação permitiu que os professores ampliassem sua formação teórico-pedagógica e obtivessem a titulação exigida pela nova legislação educacional brasileira, consolidando a profissionalização da área e reafirmando o compromisso com a qualidade do ensino no município de Parintins e em toda a região do Baixo Amazonas.

Terceiro percurso: A partir de 2007, a cidade de Parintins vivenciou um novo e significativo momento na história da formação em Educação Física, marcado pela criação de três cursos superiores na área, ofertados por universidades públicas, entre elas a UFAM) e a UEA. Essa expansão foi resultado direto do Projeto de Interiorização da UFAM⁵, que visava descentralizar o ensino superior e promover oportunidades de qualificação profissional nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Assim, em 2007, a formação em licenciatura em Educação Física retornou oficialmente ao município, reabrindo caminhos para a profissionalização local.

Entretanto, é importante compreender que esse processo de interiorização, embora marcado por avanços significativos, também revelou contradições inerentes à sociedade capitalista contemporânea. Como expressão das políticas de cunho neoliberal, a Reforma Universitária implementada naquele período passou a influenciar diretamente a estru-

5 Vale citar os estudos de Ferreira, 2011, acerca das políticas das agências multilaterais e a incorporação e aplicação no Governo Lula. FERREIRA, E. L. A Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. 11 a 14 de abril. Florianópolis, 2011.

tura do ensino superior na região Norte e, de modo particular, na cidade de Parintins. Nesse contexto, a expansão universitária ocorreu paralelamente à criação do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM – Campus Parintins), instituído pela Resolução nº 025/2006 – CONSUNI. No ano seguinte, foi oficialmente implantado o curso permanente de Licenciatura em Educação Física, conforme a Resolução nº 019/2007 – CONSUNI, com o objetivo de suprir a crescente demanda por professores de Educação Física nos municípios atendidos pela Unidade Acadêmica Permanente de Parintins.

No mesmo ano, em instalações ainda adaptadas de forma precária, foi fundado o ICSEZ/UFAM – Campus Parintins, em consonância com as diretrizes do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), política que buscava fortalecer o ensino superior público no interior do país. De acordo com Duarte et al. (2016), tal iniciativa foi de grande importância, pois tinha como meta oferecer formação superior de qualidade no interior e para o interior, contribuindo, assim, para melhorar as condições de vida da população local e reduzir o êxodo de jovens para os grandes centros urbanos.

No que se refere ao curso de licenciatura em Educação Física, sua estrutura curricular foi inicialmente baseada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UFAM/Manaus. Contudo, à medida que o curso se consolidava, o colegiado de professores efetivos identificou a necessidade de reformular o PPC, de modo a adequá-lo à realidade sociocultural e educacional parintinense. Essa reformulação fundamentou-se em duas concepções de Educação Física, uma voltada à dimensão biológica e outra à dimensão sociocultural do movimento humano, respeitando o princípio de que a disciplina deve estar vinculada ao Projeto Pedagógico da Escola, conforme determina o artigo 26, §3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

A primeira diz respeito à necessidade de adequações do Projeto Político do Curso (PPC), à legislação pertinente a formação de professores para a Educação Básica. A segunda se fundamenta na significativa presença do Festival Folclórico de

Parintins, no processo de formação cultural da população da região, que deve estar representado como elemento da cultura corporal do movimento local e no processo formativo dos novos professores de Educação Física dessa instituição (DUARTE et al, 2016, p. 84).

Entretanto, ao longo de todos esses anos em que não havia oferta de cursos de formação em Educação Física na cidade de Parintins, observou-se uma grande carência de professores qualificados para atuar na área. Diante dessa lacuna, muitas pessoas provenientes de outras áreas do conhecimento e, em diversos casos, ex-atletas ou entusiastas das práticas esportivas, denominados “leigos” passaram a assumir o ensino da Educação Física nas escolas do município. Essa situação perdurou por um longo período e, inclusive, no ano de 2007, ainda era comum encontrar professores leigos ministrando aulas dessa disciplina em Parintins (grifos meus).

Essa realidade, contudo, não se restringia apenas ao contexto local. Em âmbito nacional, o mesmo fenômeno foi legitimado por meio de resoluções do Conselho Regional de Educação Física (CREF) e do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), órgãos responsáveis pela regulamentação profissional da área. Por meio dessas normativas, instituiu-se o chamado regime de “provisionados”, permitindo que pessoas sem formação superior em Educação Física, mas com experiência prática comprovada, atuassem legalmente como professores.

Conforme apontam os estudos de Nozaki (2004), essa medida inseriu-se em um contexto mais amplo de adequação às demandas do mercado de trabalho, priorizando uma lógica de flexibilização profissional em detrimento de uma formação acadêmica sólida. Assim, os chamados professores provisionados passaram a exercer um papel relevante no cenário educacional, não apenas em Parintins, mas em diversas regiões do Brasil, evidenciando a tensão existente entre a necessidade imediata de mão de obra e a busca por uma educação de qualidade.

“ (...) o CONFEF elaborou um grupo de resoluções que tratavam dos não graduados em educação física. A este respeito, o que se percebeu, ao invés do cumprimento do discurso de afastamento do assim chamado leigo do campo de trabalho, foi

um movimento inverso, de inserção do não graduado aos quadros dos CREFs, na proporção em que buscou abarcar o maior número possível de manifestações corporais, sem discussão epistemológica ou da tradição histórica da área” (NOZAKI, 2004, p. 234).

Com o intuito de qualificar os professores leigos que atuavam na área de Educação Física na cidade de Parintins, foi criado, em 2007, pela UFAM/Manaus, o curso de licenciatura em Educação Física, por meio do Programa Pró-Licenciatura (PROLIN). As atividades acadêmicas tiveram início no ano seguinte, 2008, representando um importante passo na busca pela formação docente específica e pela valorização profissional desses educadores que, até então, atuavam sem formação superior na área.

De acordo com a Lei nº 10.172/2001, a UFAM/Manaus tornou público o processo seletivo para ingresso no curso, ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD). O edital previa, como pré-requisito fundamental, que apenas poderiam participar do processo seletivo professores que já estivessem em exercício na disciplina de Educação Física na rede escolar do município de Parintins e não possuísem formação específica na área. Assim, o PROLIN surgiu como uma política de inclusão e regularização profissional, buscando garantir que esses docentes pudessem adequar sua formação às exigências legais e pedagógicas vigentes.

O curso de Educação Física teve início no segundo semestre de 2008, com 75 acadêmicos matriculados, e funcionava nas dependências provisórias do ICSEZ/UFAM – Campus Parintins. Entretanto, ao longo de sua execução, diversas dificuldades foram enfrentadas. Entre elas, destacam-se a escassez de materiais didáticos adequados, a falta de infraestrutura física apropriada para aulas práticas, bem como problemas de conectividade à internet, um desafio recorrente no contexto amazônico. Além disso, muitos acadêmicos apresentavam limitações no uso das novas tecnologias, como computadores, celulares e tablets, o que dificultava o pleno aproveitamento dos recursos virtuais da plataforma do curso.

Cabe salientar que o PROLIN previa um modesto incentivo financeiro aos participantes, tendo em vista que a maioria dos alunos possuía

baixa condição socioeconômica e não dispunha de recursos para adquirir equipamentos tecnológicos ou manter acesso contínuo à internet. Ainda assim, mesmo diante dos obstáculos, o curso prosseguiu e foi concluído em 2013, culminando na formatura de apenas 15 egressos em licenciatura em Educação Física.

Atualmente, muitos desses professores atuam na rede pública de ensino, tanto estadual quanto municipal, em Parintins e em outros municípios do Amazonas, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento da Educação Física escolar e para a valorização da formação docente no interior do estado.

No mesmo contexto de expansão e interiorização das universidades públicas brasileiras, o Governo do Estado do Amazonas, no início do século XXI, promoveu um amplo processo de interiorização da UEA. Esse movimento resultou na criação de Centros de Ensino Superior permanentes em diversos municípios do interior, que passaram a funcionar como polos regionais de formação acadêmica.

Nesse cenário, foi criado na cidade de Parintins o Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA – Campus Parintins), que passou a ofertar cursos de nível superior em diferentes áreas do conhecimento, abrangendo as modalidades Tecnólogo, Licenciatura e Bacharelado. Essa iniciativa representou um marco importante para a democratização do ensino superior na região, ampliando as oportunidades de formação profissional para estudantes do interior do estado.

Como parte desse processo de expansão da UEA, foi instituído, em 2007, o curso de bacharelado em Educação Física, com início das atividades acadêmicas em 2008. O referido curso foi ofertado na modalidade Mediado por Tecnologia, com aulas transmitidas ao vivo via satélite, ou seja, por meio de teleconferência. Essa modalidade, inovadora para a época, foi criada pelo Governo do Estado do Amazonas com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior, especialmente nos municípios mais distantes dos grandes centros urbanos, promovendo assim maior equidade educacional.

Além de favorecer a interiorização do ensino, esse modelo buscava otimizar recursos públicos, reduzindo os custos operacionais da formação docente e da manutenção de novos cursos presenciais. Essa experiência pioneira no Amazonas inspirou, anos mais tarde, a criação do Centro Nacional de Mídias da Educação (CNME), instituído em 2018 pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva. O CNME foi concebido com base na experiência positiva do Estado do Amazonas, consolidando o uso das tecnologias de mediação como estratégia de inclusão e expansão educacional em âmbito nacional.

Os projetos do sistema presencial mediado por tecnologia da UEA oferecem suporte operacional para os cursos como plataforma tecnológica, produção das aulas, corpo docente e técnico, divergindo entre os cursos plataformas e equipamentos dependendo do curso em questão, pois cada um necessita de recursos específicos (MOURÃO, 2010, p. 41).

A formação em Educação Física ofertada pelo CESP/UEA – Campus Parintins, ocorreu de maneira bastante precarizada, refletindo as limitações estruturais e materiais que ainda marcam parte do ensino superior no interior do estado. De modo geral, a única estrutura física disponível era a sala de aula, acompanhada de um professor tutor responsável pelo acompanhamento pedagógico dos acadêmicos.

Entretanto, as demais condições essenciais para o pleno funcionamento de um curso dessa natureza nunca estiveram presentes. Faltavam laboratórios adequados para o desenvolvimento das aulas práticas de anatomia e fisiologia, acervos bibliográficos atualizados que subsidiassem o estudo dos diversos conteúdos da formação acadêmica e, sobretudo, espaços esportivos apropriados. Não havia quadra ou ginásio poliesportivo para as aulas práticas das diferentes modalidades esportivas da grade curricular, tampouco piscina para as práticas de natação e esportes aquáticos, campo de futebol ou pista de atletismo para o desenvolvimento das atividades físicas específicas.

Apesar de todas essas carências estruturais, muitos egressos do curso de bacharelado em Educação Física do CESP/UEA – Campus Parintins

encontram-se atualmente atuando nas escolas do município e em cidades vizinhas, o que demonstra a importância social e formativa dessa iniciativa para a região. No entanto, cabe ressaltar que, conforme estabelecem os documentos normativos da educação brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Física escolar deve ser ministrada exclusivamente por professores com formação em licenciatura em Educação Física, e não por bacharéis.

Dessa forma, evidencia-se uma contradição entre a formação ofertada e a realidade do exercício profissional, revelando a necessidade de readequar as políticas de interiorização da formação superior às exigências legais e pedagógicas da área, garantindo assim uma formação de qualidade, específica e alinhada às demandas educacionais do contexto amazônico.

Quarto percurso: Atualmente, a cidade de Parintins conta com apenas um curso público de formação em Educação Física, ofertado de forma permanente pelo ICSEZ/UFAM – Campus Parintins. Essa graduação representa um marco importante para a formação de profissionais qualificados na região, especialmente diante das limitações históricas de acesso ao ensino superior no interior do estado.

Além dessa oferta pública, o município dispõe também de cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física promovidos por instituições privadas, geralmente na modalidade a distância (EaD) ou semipresencial. Essa modalidade, que tem se expandido significativamente nos últimos anos, surge como uma alternativa para atender à crescente demanda por formação superior, sobretudo entre professores e profissionais que já atuam na área, mas enfrentam dificuldades para conciliar trabalho e estudo presencial.

No campo da pós-graduação, o ICSEZ/UFAM – Campus Parintins promoveu, em 2014, o curso de especialização em Docência no Ensino Superior, voltado para a capacitação de educadores das diversas áreas do conhecimento. Entre os participantes, destacou-se a presença de professores de Educação Física, que viram nessa oportunidade uma forma de

aprimorar suas práticas pedagógicas e fortalecer sua atuação no ensino superior e principalmente na educação básica.

Posteriormente, muitos egressos dos cursos de Educação Física buscaram formação *stricto sensu* em diferentes localidades, evidenciando o interesse crescente pela qualificação acadêmica. Assim, observa-se a procura por mestrados e doutorados em Manaus, em outros estados da Região Norte, e nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil. A partir de 2021, intensificou-se o movimento de professores que buscaram formação de Mestrado e Doutorado no exterior, especialmente no Paraguai, com destaque para a Cidade Del Este, devido à maior acessibilidade e flexibilidade dos programas ofertados.

Como desdobramento desse processo de valorização da formação docente, o ICSEZ/UFAM – Campus Parintins passou a ofertar, a partir de 2023, o Mestrado Profissional em Rede em Educação Física (PROEF), com o início das atividades acadêmicas em 2024. Esse programa, de abrangência nacional, tem como público-alvo os egressos da licenciatura em Educação Física que estejam em efetiva docência na rede pública de ensino na educação básica, visando aprimorar suas práticas pedagógicas, fortalecer a pesquisa aplicada e promover a melhoria da qualidade do ensino de Educação Física nas escolas públicas da Região Norte, do Amazonas e principalmente da cidade de Parintins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o percurso histórico da formação em Educação Física no município de Parintins, observa-se que sua consolidação foi marcada por avanços graduais, desafios estruturais e profundas transformações sociais e educacionais. Desde as primeiras experiências formativas vinculadas ao Projeto Rondon, na década de 1970, até a implantação do curso permanente no ICSEZ/UFAM - Campus Parintins, o ensino da Educação Física na cidade refletiu as tensões e contradições do cenário nacional, evidenciando a influência das políticas públicas, das reformas educa-

cionais e das conjunturas econômicas sobre a formação de professores. Nesse contexto, a trajetória parintinense revela a capacidade de resistência e adaptação de uma comunidade acadêmica que, mesmo diante das adversidades, manteve o compromisso com o fortalecimento da educação e com o desenvolvimento da região amazônica.

Além disso, torna-se evidente que a Educação Física em Parintins acompanhou as transformações ideológicas e pedagógicas vivenciadas no Brasil, transitando de uma concepção militarista e tecnicista para uma perspectiva crítica, cultural e inclusiva. Esse movimento, ancorado em referenciais como Castellani Filho (1994), permitiu compreender o corpo e o movimento humano não apenas como instrumentos de rendimento físico, mas como expressões de identidade, cultura e cidadania. Assim, a formação em Educação Física na cidade passou a integrar a dimensão social e cultural da prática corporal, aproximando-se das realidades amazônicas e valorizando os saberes locais e regionais, o que representa um importante avanço na direção de uma educação emancipadora, contextualizada e omnilateral.

Por fim, pode-se afirmar que o desenvolvimento histórico da Educação Física em Parintins reflete não apenas a expansão do ensino superior, mas também a luta pela democratização do conhecimento e pela valorização da docência no interior do país. O percurso trilhado até a oferta do Mestrado Profissional em Rede (PROEF) simboliza a continuidade de um projeto coletivo que visa à excelência acadêmica e à transformação social por meio da educação. Assim, a história da Educação Física em Parintins é uma mediação de determinações de outros elementos históricos, políticos, regionais, culturais e sociais, e estudar a história da Educação Física, contribui para uma visão mais crítica da realidade e uma formação emancipada.

A relevância de pesquisar sobre a história da Educação Física em Parintins reside na necessidade de compreender o processo de construção e consolidação dessa área no contexto amazônico, revelando os

desafios, avanços e transformações que marcaram esse percurso ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB.pdf>>. Acesso em 22 mar.2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN'S da Educação Física/Brasília :MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB.pdf>>. Acesso em 22 mar.2025.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: A história que não se conta. 4ª ed. Campinas SP; Papirus, 1994.

DUARTE, et, al. Educação Física nos municípios do Amazonas. Manaus: Valer, 2016.

GHIRALDELLI JR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5º. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURÃO, A. B. Educação Presencial Mediada por Tecnologia com Interatividade em Tempo Real. São Paulo, 2010.

NOZAKI, H. T. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. Niterói: UFF, 2004.

PARINTINS, Câmara Municipal. Lei de Criação dos Jogos Escolares de Parintins. Parintins, AM, 2011.

RAMADON, L. F. UERJ - Uma História Apaixonante. Sub-reitoria de extensão e cultura - UNATI. Disponível no site. uol.com.br/SR3. Acesso em 20 mar. 2023.

RODRIGUES, M. C; PASQUALI, S.M. A concepção político estratégica dos campi avançados – UERJ. RJ, 2007.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.002

O COLÉGIO INSTITUTO MARIA IMACULADA NA CIDADE DE PACOTI NO ESTADO DO CEARÁ

Juscelino Chaves Sales¹

RESUMO

O primeiro colégio católico do Brasil foi fundado pela Companhia de Jesus, que se chama Colégio São Paulo. Ao longo dos séculos, ou seja, com quase 500 anos, foram fundados vários colégios católicos tanto para homens como para mulheres no Brasil. Não se pode falar em história da educação sem falar da educação católica. A instituição de ensino católica chamada de Instituto Maria Imaculada na cidade de Pacoti no Estado do Ceará foi fundada a mais de 90 anos, sendo o objeto de estudo desse trabalho. O Instituto Maria Imaculada foi fundado em Pacoti pelas Irmãs de Caridade que é uma congregação religiosa feminina da Igreja Católica fundada por Santa Luiza de Marillac e São Vicente de Paulo na França. Para realizar esse trabalho foram feitas visitas in loco ao Instituto Maria Imaculada, e foram feitas pequenas entrevistas com ex-alunas e a diretora da instituição de ensino na época do estudo. Durante muito tempo o Colégio Instituto Maria Imaculada possuía somente alunas, ou seja, era só para mulheres e tinham alunas internas que vinham estudar de toda a região do Maciço de Baturité. Foi possível concluir que o Instituto Maria Imaculada dar uma excelente formação intelectual e humana aos seus alunos que hoje são de mulheres e homens, baseada nos princípios cristãos.

Palavras-chave: Instituto Maria Imaculada, Educação Católica, Igreja Católica.

1 Doutor do Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual Vale do Acaraú- CE, juscelinochaves@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

O primeiro colégio católico do Brasil foi fundado pelos Jesuítas (Companhia de Jesus), que se chama Colégio São Paulo no ano de 1554 na cidade de São Paulo no Estado de São Paulo. O Colégio Instituto Maria Imaculada na cidade de Pacoti no Estado do Ceará é desses colégios católicos que estão em funcionamento.

Educar é um ato de fé; é plantar e semear na mente e no coração humano certo de que algo extraordinário vai surgir! Por isso a educação está intimamente relacionada à virtude da Esperança. Um educador pessimista contraria a essência da sua missão. Consequentemente, o educador católico, por ser movido pela esperança, é otimista, alegre, criativo, estimulador de mentes, persistente, paciente, formador de consciências, sensibilizador do coração humano (afetividade). Assim, inspira sempre a paixão pela vida (RIBEIRO, 2021).

Na terra *brasilis*, a Companhia de Jesus esteve presente, a partir das primeiras levas de europeus em suas naus a desembarcar na chamada Ilha de Vera Cruz. A sua atuação e presença no Brasil no período da Colônia foi e é um dos alvos das pesquisas acadêmicas de maior fecundidade na historiografia em geral, bem como da história da educação brasileira (SOUSA, 2016).

A Companhia de Jesus, desde a sua fundação em 1534, não passou incólume ao longo da história. Sua presença e atuação missionária na velha Europa, na América Latina e em todo território mundial, notadamente por meio de suas instituições educacionais foi e tem sido objeto de estudos e polêmicas (CRAVIEE, 2016).

A Companhia de Jesus, proporcionou e, ainda oportuniza aos brasileiros, através da formação de seus mestres, que mais do que mestres, quiseram ser e foram, educadores, marcando assim, sua influência civilizadora nessas plagas (SOUSA, 2016).

A partir da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica, a educação religiosa e moral passa a ser fundamental na formação dos homens

de todas as condições sociais, os quais devem ser educados nos seus princípios. A Igreja Católica tem sido a principal instituição a oferecer ensino, ou seja, a “missão católica” permanece com o seu engajamento educativo, em espaços institucionalizados e fora deles (BASTOS, 2016)

A ação da Igreja Católica visando a formação de homens não tem merecido o mesmo interesse que o despertado pelos colégios femininos. Esses últimos têm sido estudados no contexto da educação sobre a história das mulheres, que encontra uma significativa produção historiográfica no Piauí (LOPES, 2016).

Em 1933 com a finalidade de repousar Irmã Clemencia é enviada para fundar o Patronato em Pacoti – CE, porém, diante da necessidade do povo, põe seu cansaço e dores de lado e se coloca a serviço dos que sofriam de vários males, por fome e falta de higiene. Começa em Pacoti a repercutir seu dom de cura que, mesmo sem ter feito nenhum curso na área de enfermagem, dava conforto e alento as centenas de pessoas que a procuravam (SOCIEDADE DE SÃO VICENTE DE PAULO, 2021). A Irmã Clemencia foi uma Irmã de Caridade que já Serve de Deus e está em processo de canonização na Igreja Católica.

O presente trabalho teve como principal objetivo mostrar a atuação e importância da instituição de ensino chamada de Instituto Maria Imaculada, para a cidade de Pacoti como também para o Maciço de Baturité.

METODOLOGIA

Para realizar esse trabalho foi feita visitas in loco ao Instituto Maria Imaculada localizado na cidade de Pacoti no Maciço de Baturité no Estado do Ceará, ressaltando que foram feitos registros fotográficos e pequenas entrevistas com algumas Irmãs Filhas da Caridade. Também foi feita uma pesquisa de cunho bibliográfico em sites, artigos etc.

Foram feitas também algumas pequenas entrevistas com algumas Irmãs Congregação das Filhas da Caridade mesmo morando em outras casas fora do município de Pacoti, como também foram feitas algumas

pequenas entrevistas com antigas ex-alunos, com um sacerdote capuchinho e um funcionário da Paróquia Nossa Senhora da Conceição de Pacoti.

O INSTITUTO MARIA IMACULADA

O Instituto Maria Imaculada fica localizado na Rua Irmã Ferraz, 518, no bairro: Centro na cidade de Pacoti no Estado do Ceará (CE). A cidade de Pacoti fica localizada em cima da Serra de Baturité (Serra de Baturité) no Estado do Ceará e fica à cerca de 90 km de distância da cidade de Fortaleza que é a capital do Estado do Ceará. Já a distância da cidade de Pacoti até a cidade de Baturité é de apenas 42 km.

Vale ressaltar que a Irmã Ferraz que deu o nome da rua que passa em frente ao Instituto Maria Imaculada trabalhou e morou durante muitos anos no Instituto Maria Imaculada localizado em Pacoti.

A mantenedora do Instituto Maria Imaculada é Associação de Educação Vicentina Santa Luísa de Marillac. No ano de 2025 o Instituto Maria Imaculada completou 93 anos de existência, e ao longo desses anos formou crianças e adolescentes com a Educação Vicentina, pautada nos valores cristãos.

A Figura 1 mostra visto de cima o Instituto Maria Imaculada, na cidade de Pacoti que fica localizada no Maciço de Baturité no Estado do Ceará visto de cima onde foi possível perceber uma densa vegetação no entorno do colégio. O Instituto Maria Imaculada foi construído muito próximo da margem do Rio Pacoti.

A Figura 2 mostra uma placa que conta um pouco da história do Colégio Instituto Maria Imaculada, valendo ressaltar que essa placa foi colocada na entrada do colégio. Na placa diz que o antigo Patronato da Imaculada Conceição foi fundado pela Congregação da Filhas da Caridade no ano de 1932. Vale ressaltar que a Congregação das Filhas da Caridade. Foi fundada a cerca de 400 anos atrás por dois santos da Igreja Católica: São Vicente de Paulo e Santa Luiza de Marillac, As Irmãs das Filhas da Caridade são chamadas também de Irmãs Vicentinas.

Figura 1 - Instituto Maria Imaculada, na cidade de Pacoti.



Fonte: GOOGLE MAPS, 2023.

Diz a placa colocada no muro que o terreno para construir Patronato da Imaculada Conceição foi doado pelo casal Angelina e José Marinho de Goes. A edificação histórica na qual por décadas, vigorou o ensino confessional feminino nas modalidades de internato e externato, permanece atuando na educação de crianças e jovens da região do Maciço de Baturité. Visitar a bela Capela de Nossa Senhora das Graças, o jardim e os demais espaços do Instituto Maria Imaculada é como viajar no tempo (Figura 2).

Figura 2 – Placa com a história do Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2023.

No ano de 2022 moravam 3 irmãs no colégio, que eram a Irma Lucia, Irmã Helena e Irmã Excelsa. A em novembro do ano de 2023 diretora era a Irmã Lucia. Os alunos entram com 2 anos de idade e vão até o 9º ano. A diretora Irmã Lucia comentou como que está caro o valor da hora aula paga aos professores.

A edificação dona Doninha fica no jardim em frente ao colégio era utilizada como sala de aula para alunos da alfabetização, porém o colégio deixou de utilizá-la porque corria o risco de os alunos saírem para a rua. A edificação dona Doninha foi construída em forma circular e fica localizada no lado direito do colégio e é atualmente utilizada pelos alunos da catequese, ressaltando que a catequese é feita no local tanto para os alunos do colégio como os da Paroquia Nossa Senhora da Conceição de Pacoti. Também do lado direito do jardim fica a Capela do colégio chamada de Capela Nossa Senhor das Graças, onde são feitas as celebrações das Santas Missas.

O Padre Kiliano era alemão e morreu com 81 anos e foi capelão das irmãs de Caridade do Instituto Maria Imaculada em Pacoti durante vários anos e foi também por muitos anos o Vigário da cidade de Pacoti.

O Padre Kiliano e outros padres da Congregação dos Padre Salvatorianos fundaram um seminário em Pacoti a mais de 50 anos atrás. Hoje O imóvel pertence as farmácias Pague Menos e está alugado para a UECE (Universidade Estadual do Ceará). Era um antigo seminário dos padres Salvatorianos, que é uma congregação fundada pelo beato alemão Padre Jordan que foi beatificado recentemente pela Santa Igreja Católica.

Os Padres Salvatorianos são hoje responsáveis pelas paroquia bom Jesus do Aflitos no Bairro Parangaba na cidade de Fortaleza e pela paroquia Santo Antônio no município de Barbalha localizado no sul do Estado do Ceará.

O Padre Ambrósio e o Padre Kiliano foram os últimos sacerdotes a morar no antigo seminário que no ano de 2023 está alugado para UECE em Pacoti. Padre Kiliano morreu em 1995 com 81 anos. Com 79 anos ele já doente celebrou a Santa missa em alemão pois tinha esquecido que

estava no Brasil. Viram para o Brasil da Alemanha 3 (três) sacerdotes salvatorianos juntos com um padre Kiliano quando ele chegou em Pacoti, um era padre Kiliano, o outro foi padre depois foi para o Estado do Paraná e o outro par a cidade de Indianapolis no Estado de São Paulo.

O Padre Kiliano era sacerdote de temperamento forte valendo ressaltar que ainda hoje alguns alemães católicos da Alemanha mando ajuda para Pacoti por causa do Padre Kiliano.

O Frei João Alberto que é um frade capuchinho comentou no ano de 2023 que no ano de 1965 quando ele foi morar em Guaramiranga ele ia a Pacoti e existiam cinco (5) padres morando no seminário salvatoriano e tinham três (3) padres eram alemães e seminaristas. Frei João Alberto ajudou Padre Kiliano na celebração da Santa Missa.

Seu Eliezer trabalhou e morou vários anos com os padres salvatorianos e cuidou do Padre Killano até o fim da sua vida, e hoje seu Eliezer continua morando da mesma casa que foi construída pelos padres Salvatorianos dentro do terreno do antigo seminário. A área do antigo seminário Salvatoriano que hoje funciona a UECE é de sete (7) hectares.

A Irmã Olga Ferraz que também era chamada de Irmã Mamerre veio da Europa. Já a Irmã Margarida, Irmã Tereza, Irmã Helena eram brasileiras. A alunas aprendiam crochê bordado e pintura. A Irmã Teixeira tocava piano e era do coral da Paroquia de Nossa Senhora da Conceição de Pacoti e morreu com mais de 100 anos (104 anos). Estudaram no colégio as ex-alunas: Lili, Maria do Socorro Francisca etc. O colégio também tinha aula a noite, período em que estudou a aluna Francisca. Também tinha a Irmã Zoê e as alunas aprendiam croché e a Irma Teixeira tocava na igreja. As alunas todos os dias tinham que ir à capela do colégio rezar e segundo a aluna Maria do Socorro ela teve quatro professoras que eram freiras. O colégio chegou a ter até o terceiro ano do ensino médio, porém com a diminuição das freiras elas tiraram o ensino médio. A ex-aluna Maria do Socorro conta na época que foi aluna que teve 4 (quatro) freiras como professoras e elas ensinavam no lugar dos atuais professores que são contratados por hora aula e são todos leigos. Miravam mais de dez

freiras no colégio até a década de 80 do século XX e quando as irmãs ficavam velhas, elas iam morar no Patronato em Fortaleza localizado no Bairro do Montese. As Irmãs de Caridade também tinham três colégios na Avenida Imperador que eram praticamente vizinhos que eram o Colégio Santa Maria Gorete, que por muito tempo foi dirigido pela Irmã Maria Açi, o outro era o Colégio São Rafael e o terceiro é a Escola Nossa Senhora Auxiliadora. A Escola Nossa Senhora Auxiliadora é a única que ainda é dirigida pelas Irmãs de Caridade. No lugar do Colégio São Rafael existe hoje a Faculdade Rodolfo Teófilo. No local do Colégio Santa Maria Gorete funciona uma escola particular de perfil profissionalizante, valendo ressaltar que o colégio formou vários alunos e um deles, chamado Paulo Benicio estudou Ciência da Computação na UECE (Universidade Estadual do Ceará) e depois fez mestrado e Doutorado na UFC (Universidade Federal do Ceará) e hoje mora com sua mulher e seus cinco filhos no Canadá, ou seja, o Colégio Santa Maria Gorete dava uma excelente formação intelectual e humana aos seus alunos baseada nos princípios cristãos.

Os colégios fecharam devido à falta de vocações para a vida religiosa (freiras) na congregação das Irmãs de Caridade, valendo ressaltar que esses colégios ficavam localizados a cerca de 140 metros do Santuário de Adoração Perpetua que é a Paroquia de São Benedito e interessante que as Irmãs de Caridade fazia uma vez por mês em domingo, e que a cerca de 32 anos atrás no final da década de 80 do século XX tinham 72 freiras da congregação da Irmã de Caridade fazendo a adoração ao Santíssimo Sacramento que era dirigida pelo Padre Luciano que era o vigário da Paroquia de São Benedito que dava a benção do Santíssimo Sacramento as freiras, e a mais de 15 anos atrás que não existe mais nenhuma irmã de Caridade fazendo adoração ao Santíssimo Sacramento em nenhum dia da semana na Paroquia de São Benedito.

O movimento feminista que penetrou até dentro dos conventos de religiosas gerou também a diminuição das vocações, com algumas freiras desistindo da vida religiosa (SALES, 2021).

As Irmãs de Caridade além de dirigirem colégios, também elas dirigem hospitais, asilos creches, como também existia uma irmã chamada de Irmã Marta que morava na Escola Nossa Senhora Auxiliadora, que era responsável pela pastoral carceraria, juntamente com o Padre João Pascoale (falecido) dá paróquia de São João do Tauape e o Padre Armindo Magalhães (falecido recentemente) da Paróquia de São Benedito no presidido do município de Itaitinga. Irmã Marta (falecida) passou vários anos indo ao presídio juntamente com o padre para celebrar a Santa Missa aos sábados pela manhã até a década de 90 do século XX.

No Colégio Instituto Maria Imaculada até alguns atrás tinham alunas que moravam internas no colégio. As alunas internas moravam do lado direito da quadra onde hoje existem salas de aula. Depois que as irmãs fecharam o terceiro ano, os alunos vão terminar o ensino médio no Colégio Estadual Menezes Pimentel, que hoje tem até tempo integral. Existe também a Escola São Luís que só tem até o nono ano e é da prefeitura de Pacoti.

Hoje algumas alunas e alunos do Instituto Maria Imaculada vão fazer o ensino médio na escola profissionalizante em Palmacia ou Baturité. E alguns vão para as EEFM Menezes Pimentel em Pacoti. Vale ressaltar que as alunas aprendiam a bordar e fazer crochê antigamente no Instituto Maria Imaculada.

A Irmã Conceição morava no Instituto Maria Imaculada e a Irmã Efigênia era a diretora no ano de 2021.

Dona Rosa é a mãe da Talita que é a ex-aluna que passou 10 anos estudando no Colégio Instituto Maria Imaculada e saiu no ano de 2021 para fazer o curso técnico em Palmacia. A aluna tem saudade do colégio e chora, porque está longe das amigas do colégio, pois na escola profissionalizante as turmas são dispersas.

Dona Rosa mãe da Talita é catequista e prepara tanto os alunos do colégio Instituto Maria Imaculada como os alunos da cidade de Pacoti para a catequese. A catequese é feita na paróquia, porém parte das aulas da catequese são realizadas na sala do Instituto Maria Imaculada. A Dona

Francisca é uma senhora negra que estudou no Colégio Instituto Maria Imaculada a noite.

A Irmã Elcelcia é outra irmã que mora no colégio e é a mais velha das três que moravam no Instituto Maria Imaculada no ano de 2023. As irmãs querem vender parte do sítio atrás do voleio. As salas a direta da quadra era onde morava as alunas internas. A diretora acha caro o valor da hora aula para pagar os professores e antigamente as próprias freiras eram as professoras do colégio o que diminuía o custo de manutenção da instituição de ensino. As freiras trabalhavam como professoras só pela moradia e pela alimentação, ou seja, elas moravam dentro do Instituto Maria Imaculada.

Existe um edifício de dois andares localizado quase em frente ao Instituto Maria Imaculada, que está alugado para a prefeitura, porém segundo a diretora do Instituto Maria Imaculada Irmã Lucia a prefeitura de Pacoti atrasa o aluguel e ela pensa em vender o imóvel.

A Irmã Helena que é a freira mais nova em idade só está a um ano no colégio Instituto Maria Imaculada, e antes morava e trabalhava na casa provincial da Filhas da Caridade que fica localizada na cidade de Fortaleza.

A Irmã Lucia que no ano de 2023 era a diretora do Instituto Maria Imaculada nasceu em Viçosa, já trabalhou no colégio da Filhas da Caridade localizado na cidade de Sobral e levava os alunos para visitar o Campus Betania da UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú), em Sobral e o nome do colégio de Sobral é Patronato Imaculado de Maria.

A Irmã Miriam que foi diretora do Instituto Maria Imaculada por vários anos no ano de 2023 morava hoje na casa das irmãs idosas no bairro Montese localizada atrás da Igreja Nossa Senhora de Nazaré no Bairro Montese na cidade de Fortaleza.

A Figura 3 mostra parte da bela Capela de Nossa Senhora das Graças do Instituto Maria Imaculada que fica localizada em frente ao jardim da instituição de ensino. Vale ressaltar que a bela Capela de Nossa Senhora das Graças do Instituto Maria Imaculada foi construída depois que cons-

truíram as salas de aulas, dormitório para as alunas que estudaram em regime de internato etc. O Instituto Maria Imaculada antigamente era chamado de Patronato da Imaculada Conceição. Foi possível perceber a existência de árvores entre o muro que separa o Instituto Maria Imaculada da rua onde transitam os veículos. Também foi possível perceber a existência da imagem de Nossa Senhora das Graças sobre a torre da Capela de Nossa Senhora das Graças do Instituto Maria Imaculada.

Figura 3 - Parte da bela Capela de Nossa Senhora das Graças do Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2019.

A Figura 4 mostra o portão de entrada do Patronato da Imaculada Conceição (Instituto Maria Imaculada) onde logo na entrada existe um belo jardim, como também foi possível perceber a logomarca do Instituto Maria Imaculada com as letras maiúsculas IMI e logo abaixo da logomarca a localização da instituição de ensino que é Pacoti no Estado do Ceará.

A entrada Instituto Maria Imaculada onde existe um jardim muito bonito e bem tratado na parte central e do lado esquerdo está a Capela do Instituto Maria Imaculada chamada de Nossa Senhora das Graças e do

lado direito fica a sala Dona Doninha dos Santos Arruda que era amiga das crianças e morreu no ano de 1941.

Figura 4 - Portão de entrada do Patronato da Imaculada Conceição (Instituto Maria Imaculada).



Fonte: própria, 2019.

No Instituto Maria Imaculada onde existe um jardim muito bonito e bem tratado na parte central foi possível constatar que do lado esquerdo está a Capela do Instituto Maria Imaculada chamada de Nossa Senhora das Graças e do lado direito fica a sala Dona Doninha dos Santos Arruda que era amiga das crianças e morreu no ano de 1941. No jardim do Instituto Maria Imaculada em novembro de 2023 foi possível perceber a existência de um tejo (Figura 5). O tejo apareceu no jardim porque o Instituto Maria Imaculada está circundado por uma densa vegetação do bioma da mata atlântica e possui fauna exuberante, pois não só o tejo mais também existente outros animais que vivem no entorno do Instituto Maria Imaculada.

Figura 5 - Tejo que estava no jardim porque o Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2023.

O Instituto Maria Imaculada que no de 2023 completou 91anos de existência possui um sítio atrás da instituição cheio de árvores, ou seja, tem uma fauna e flora que segundo a diretora no ano de 2023 as Irmãs de Caridade querem vender o sítio. O sítio (quintal) fica localizado na margem do Rio Pacoti. Na entrada principal Instituto Maria Imaculada no lado esquerdo do muro gradeado (coluna) encontra-se a logomarca e no lado direito do muro (coluna) foi possível encontrar a logomarca de uma escola vicentina. O nome “Escola Vicentina” é em homenagem ao fundador da Congregação da Irmãs de Caridade chamado de São Vicente de Paulo (Figura 6).

A Figura 7 mostra duas freiras de hábito religioso do Instituto Maria Imaculada que estavam indo participar da Santa Missa na Paroquia Nossa Senhora da Conceição de Pacoti, que fica localizada a menos de 100 m de distância do Instituto Maria Imaculada. Foi possível perceber que uma das freiras é bem nova em relação a outra que é mais idosa. O Instituto Maria Imaculada fica localizado na principal rua de acesso a cidade de Pacoti e por não dizer a principal rua da cidade.



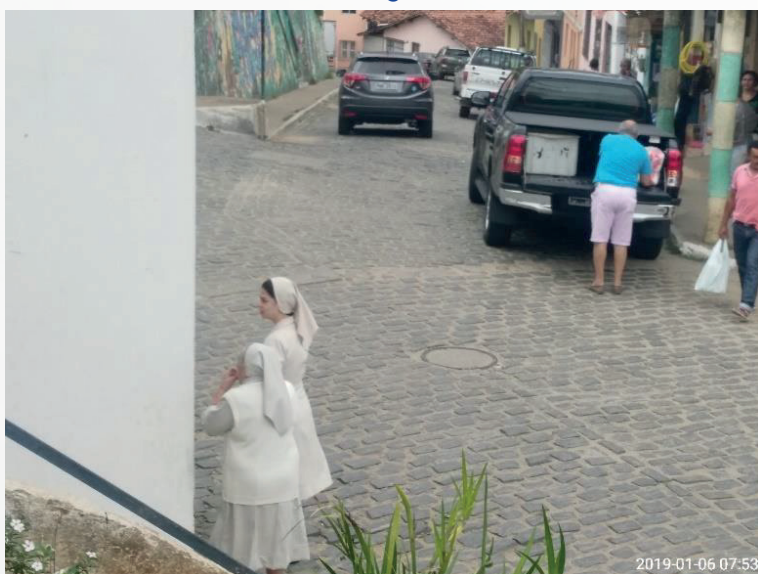
Figura 6 - Instituto Maria Imaculada no de 2023 com 91anos de existência.



Fonte: própria, 2019.

Devido ao uso e ocupação do solo, ou seja, o aumento da população e da cidade de Pacoti o Instituto Maria Imaculada dentro da zona urbana, ou seja, no centro da cidade de Pacoti.

Figura 7 - Duas freiras de hábito religioso do Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2019.



Na Figura 8 foi possível perceber que o Instituto Maria Imaculada fica localizado dentro de um terreno de resquício do bioma da mata atlântica, com várias árvores no seu entorno, principalmente na parte atrás do Instituto Maria Imaculada. Existe uma densa vegetação no sítio que pertence ao Instituto Maria Imaculada que fica atrás da instituição de ensino.

Figura 8 - O Instituto Maria Imaculada fica localizado dentro de um terreno de resquício do bioma da mata atlântica.



Fonte: própria, 2019.

A Figura 9 mostra duas Irmãs de Caridade do Instituto Maria Imaculada conversando com um homem antes de irem para a Igreja Nossa Senhora da Conceição para participar da Santa Missa no dia 01 de junho de 2019, que era um domingo pela manhã. Também é possível ver o Instituto Maria Imaculada que tinha completado 85 anos de existência, e escrito no muro da instituição de ensino diz: 85 anos venha participar dessa história. É possível ver também a Capela do Instituto Maria Imaculada. Na fundação da parede do centro pastoral está inscrito Pacoti Terra da Mãe Imaculada.



Figura 9 - Pacoti Terra da Mãe Imaculada.

Fonte: própria, 2019.

A Figura 10 mostra a fachada central da bela Capela de Nossa Senhora das Graças. Em frente a capela existe um bonito jardim e do lado direito fica localizado a edificação que foi pintada em cor amarela do Instituto Maria Imaculada localizado na cidade de Pacoti no Estado do Ceará.

Figura 10 - Bela Capela de Nossa Senhora das Graças.

Fonte: própria, 2023.



A Figura 11 mostra parte do belo jardim que existe antes de entrar nas edificações do Instituto Maria Imaculada. No jardim junto ao muro do Instituto Mari Imaculada foi possível encontrar um pequeno santuário de um santo da Igreja Católica. No jardim existem diversos tipos de plantas que são muito bem cuidadas pelas Irmãs de Caridade.

Figura 11 - Parte do belo jardim que existe antes de entrar nas edificações do Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2023.

Dona Doninha dos Santos Arruda foi uma ex-aluna que era interna do Instituto Maria Imaculada e estudou na instituição de ensino desde criança e saiu do Instituto Maria Imaculada depois de concluir a uma série que era possível fazer na instituição. Dona Doninha dos Santos Arruda faleceu ainda nova quando se deslocava da cidade de Baturité para Pacoti e ela faleceu na estrada. Dona Doninha dos Santos Arruda era casada com prefeito de Baturité chamado de Ananias Arruda e para homenageá-la o Instituto Maria Imaculada construiu um pavilhão, que hoje é chamado de sala Dona Doninha dos Santos Arruda. No local as alunas e alunas se preparavam para fazer a primeira comunhão, ou seja, aprendiam o catecismo (catequese) conforme mostra a Figura 12. No local que Dona Doninha dos

Santos Arruda morreu na margem da estrada que liga Baturité até Pacoti foi construída pelo seu Ananias Arruda uma capela em homenagem a ela.

Figura 12 – Pavilhão Dona Doninha dos Santos Arruda.

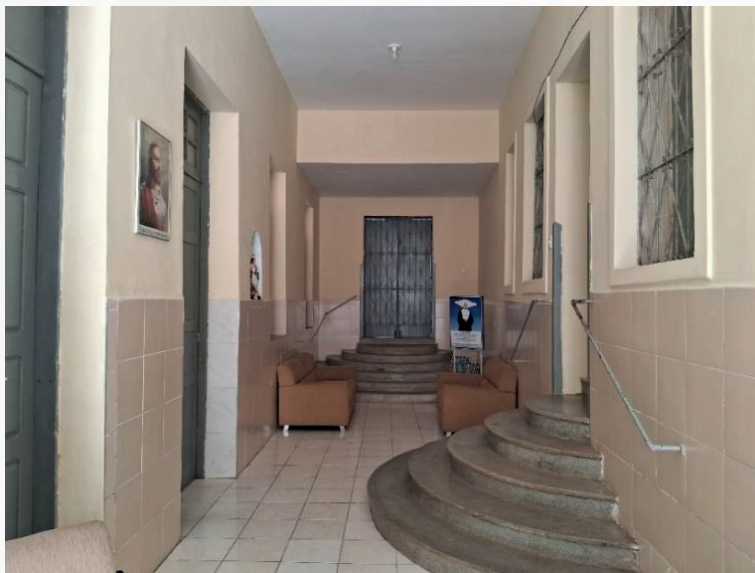


Fonte: própria, 2023.

O Instituto Maria Imaculada possui uma arquitetura antiga imitando os colégios católicos que foram construídos primeiramente na Europa. Os colégios católicos antigos eram construídos no entorno de um grande jardim como também foram construídos muitos conventos de congregações católicas inicialmente na Europa. A Figura 13 mostra parte interna, ou seja, um corredor que fica logo depois da sala da direção do Instituto Maria Imaculada onde foi possível perceber a existência de um quadro com a imagem de Jesus Cristo como também a existência de um pequeno altar onde existe a imagem de

Nossa Senhora Das Graças e logo depois foi encontrado o banner com a foto da Serva de Deus e Filha da Caridade a Irmã Clemência que está em processo de beatificação na Igreja Católica e tudo isso mostra que o Instituto Maria Imaculada é uma escola confessional católica.

Figura 13 - Parte interna, ou seja, um corredor que fica logo depois da sala da direção do Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2023.

Em 1933 com a finalidade de repousar Irmã Clemencia é enviada para fundar o Patronato em Pacoti – CE, porém, diante da necessidade do povo, põe seu cansaço e dores de lado e se coloca a serviço dos que sofriam de vários males, por fome e falta de higiene. Começa em Pacoti a repercutir seu dom de cura que, mesmo sem ter feito nenhum curso na área de enfermagem, dava conforto e alento as centenas de pessoas que a procuravam (SOCIEDADE DE SÃO VICENTE DE PAULO, 2021). A Irmã Clemencia foi uma Irmã de Caridade que já é Serva de Deus e está em processo de canonização na Igreja Católica. A Figura 14 mostra um banner com a Irmã Clemencia que fica dentro do Instituto Maria Imaculada em Pacoti. Foi possível perceber de acordo com a Figura 7 que as duas freiras de hábito religioso possuíam um hábito religioso diferente da Irmã Clemencia, onde principalmente o véu que é colocado na cabeça da Irmã Clemencia e maior e bem diferente do véu que as Irmãs de Caridade usam hoje. O hábito da Irmã Clemencia era preto com um avental branco próximo ao pescoço enquanto o hábito da Irmãs de Caridade de hoje uma cor quase branca (bege).

Enviada pela Congregação das Irmãs de Caridade para fundar o Patronato Imaculada Conceição que hoje se chama Instituto Maria Imaculada em Pacoti, a Irmã Clemencia e voltou ao trabalho mais social em prol dos doentes pois ela era enfermeira. Vale ressaltar que todas as freiras na época do início do Instituto Maria Imaculada usavam o hábito religioso igual ao da Irmã Clemencia e hoje estão usando hábito religioso muito diferente do era usado nos anos anteriores.

Figura 14 - Banner com a Irmã Clemencia.



Fonte: própria, 2023.

A Figura 15 mostra uma turma de alunas do colégio Patronato Imaculada Conceição de Pacoti. O Patronato Imaculada Conceição de Pacoti era dependente do Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza (ECOMUSEU DE PACOTI, 2025). Vale ressaltar que na época o Patronato Imaculada Conceição de Pacoti (Instituto Matia Imaculada de Pacoti) era só para mulheres. Vale ressaltar que o Patronato Imaculada Conceição de Pacoti (Instituto Matia Imaculada de Pacoti) se tornou misto, ou seja, passou a receber também homens somente na década dos anos 70 do século X. Vale ressaltar que a farda que os alunas usam hoje, ou seja, no ano de 2025 no Instituto Matia Imaculada de Pacoti é completamente

diferente da farda que as alunas usavam nos primeiros anos do Instituto Matia Imaculada de Pacoti, pois na época as alunas usavam saias, uma camisa com a manga comprida meias e sapatos femininos (Figura 15) e hoje as aluna usam calça comprida.

Na Figura 15 é possível perceber a existência de três feiras vestida com o mesmo hábito que Irmã Clemência usava entre as alunas do Instituto Maria Imaculada que na época era chamado de Patronato Imaculada Conceição.

Figura 15 - Turma de alunas do colégio Patronato Imaculada Conceição de Pacoti.



Fonte: ECOMUSEU DE PACOTI, 2025.

A Figura 16 mostra o Colégio Patronato Imaculada Conceição de Pacoti como também na parte mais alta a Igreja da Imaculada Conceição de Pacoti. (ECOMUSEU DE PACOTI, 2025). De acordo com a Figura 16 é possível constar que o Patronato Imaculada Conceição de Pacoti (Instituto Matia Imaculada de Pacoti) foi construído ao lado de uma densa vegetação do bioma da mata atlântica em cima da Serra de Baturité.

Também é possível ver que a Capela de Nossa Senhora das Graças ainda estava sendo construída. Já na parte mais alta da cidade de Pacoti, do lado direito e no alto da Figura 16 é possível perceber a Igreja Matriz de Nosso Senhora da Conceição que é uma das edificações mais antigas de cidade de Pacoti.



Figura 16 - Colégio Patronato Imaculada Conceição de Pacoti.



Fonte: ECOMUSEU DE PACOTI, 2025.

A Figura 17 mostra a quadra esportiva que fica localizada internamente no Instituto Maria Imaculada e na parte final (atras) da quadra ficam localizadas algumas salas de aula e a sala da administração do Instituto Maria Imaculada, ressaltando que tanto do lado esquerdo como do lado direito também existem salas de aulas e o dormitório da Irmãs de Caridade que moram no Instituto Maria Imaculada e todo o edifício tem um pavimento superior. Foi possível perceber que as salas de aulas, as salas da direção e dos professores ficam no entrono da quadra esportiva. Antigamente as alunas eram internas e algumas salas de aulas eram os alojamentos das alunas internas, valendo ressaltar que ainda hoje existe dentro do colégio o local onde residem as Imãs de Caridade que dirigem a instituição de ensino.

Nos claustros, ou seja, nos corredores do colégio Instituto Maria Imaculada existem vários poster feitos de cerâmica de revestimento que são fixadas em uma parede, onde estão escritas frases dos fundadores e santos da Igreja católica, que São Vicente de Paulo e Santa Luiza de Marillac. Uma das frases encontradas de Santa Luiza de Marillac escrita na parede é: “Não basta começar bem é preciso perseverar” (Figura 18).



Figura 17 - Quadra esportiva que fica localizada internamente no Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2023.

Figura 18 - Claustros nos corredores do colégio Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2023.

A Figura 19 mostra no ano de 2023 parte de um dos corredores da edificação nonde foi possível perceber que os mosaicos de revestimento

do piso são muito antigos. Também foi possível constatar que as grades das salas de aulas que são fabricadas de aço apresentavam processo de corrosão, como também parte do reboco da parede tinha caído apresentando assim algumas infestações patológicas.

A Irmã Mirian Sampaio Coelho deu o nome a quadra poliesportiva do Instituto Maria Imaculada e ela trabalhou e morou durante muitos anos no Instituto Maria Imaculada localizado em Pacoti. A quadra poliesportiva Irmã Mirian Sampaio Coelho foi inaugurada no dia 23 de junho de 1985 (Figura 20).

Figura 19 - Parte de um dos corredores da edificação nonde foi possível perceber que os mosaicos de revestimento do piso são muito antigos.



Fonte: própria, 2023.



Figura 20 - Irmã Mirian Sampaio Coelho deu o nome a quadra poliesportiva do Instituto Maria Imaculada.

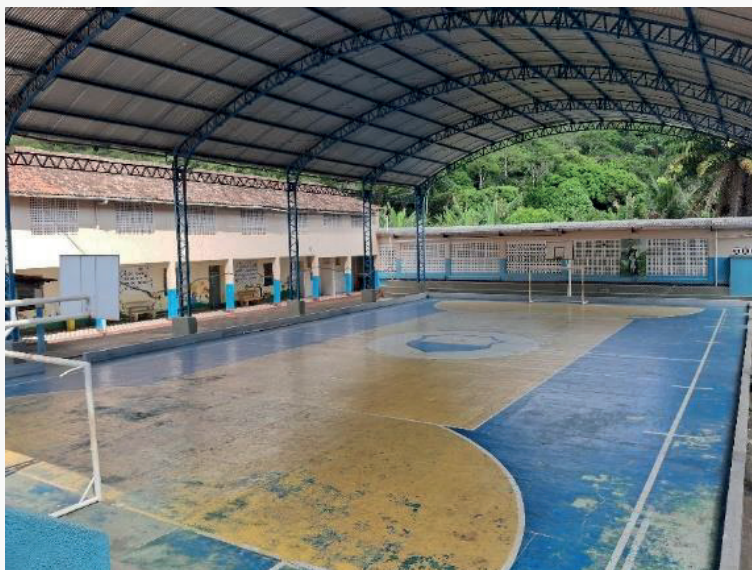


Fonte: própria, 2023.

A Figura 21 mostra a quadra poliesportiva vista para o lado do Rio Pacoti onde foi possível perceber que existe uma densa vegetação atrás do Instituto Maria Imaculada, ressaltando que essa vegetação é o quintal do Instituto Maria Imaculada e fica a menos de 50 m da margem do Rio Pacoti e do lado esquerdo foi possível constar algumas salas de aula, onde a edificação possui um pavimento superior. A quadra de esporte foi construída em estrutura metálica alguns anos depois da construção dos edifícios do Instituto Maria Imaculada. Isso se deve ao fato que quando o Instituto Maria Imaculada era só para mulheres não existiam aulas de educação física. As edificações como as salas de aula, banheiros, sala dos professores, auditório, residência das Irmãs de Caridade que moram no Instituto Maria Imaculada etc. foram construídas quase todas no entorno do que é hoje a quadra poliesportiva.



Figura 21 - Quadra poliesportiva vista para o lado do Rio Pacoti.



Fonte: própria, 2023.

A Figura 22 mostra a sala dos professores do Instituto Maria Imaculada, onde abaixo em um altar tem uma imagem de Nossa Senhora existem uma frase “Mulheres que fazem nossa escola brilhar”. Vale ressaltar que a mesa e as cadeiras da sala dos professores são muito antigas.

Figura 22 - Sala dos professores do Instituto Maria Imaculada.



Fonte: própria, 2023.

Na sala dos professores foi colocado na parede, ou seja, sobre um revestimento cerâmico uma frase de São Vicente de Paulo que diz “Dai-me um homem de oração e ele será capaz de tudo”. A frase mostra o espírito da formação católica do Instituto Maria Imaculada, ressaltando também que Santa Luiza de Marillac era uma santa que além da educação católica ele também se preocupava com a saúde das pessoas onde suas Irmãs de Caridade administram vários hospitais em varias partes do mundo (Figura 23).

A Irmã Vilaneide que dirige a Casa de Nazaré e ela nasceu na cidade de Icó e já é idosa e a única nova que trabalha na Casa de Nazaré é a Irmã Laiane. Irmã Vilaneide morou na Casa provincial e hoje ela mora na Casa de Nazaré no Bairro Montese e teve sete (7) irmãos.

No começo de outubro de 2025 não morava mais nenhuma Irmã de Caridade em todo o quarteirão da Avenida do Imperador e a freira que dirige o Colégio Maria Auxiliadora mora em uma casa próximo ao colégio na Avenida Imperador. Vale ressaltar que todas as edificações pertencem ainda as Irmãs de Caridade. A cerca de 35 anos existiam de 15 a 20 irmãs morando na casa das freiras que ficava dentro do Colégio Maria Auxiliadora e as freiras diriam os colégios como o Santa Maria Goretti e Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Entre as irmãs tinha a Irmã Maria Así que foi diretora do Colégio Santa Maria Goretti e Irmã Marta que era responsável pela pastoral carceraria da Arquidiocese de Fortaleza.

Figura 23 - Frase de São Vicente de Paulo sobre um revestimento cerâmico da parede.



Fonte: própria, 2023.

A Congregação da Irmãs da Purificação tem uma casa próxima a Casa de Nazaré das Irmãs de Caridade e da igreja de Nossa Senhora de Nazaré. As Irmãs da Purificação têm uma casa no bairro Montese onde moram quatro (4) freiras. A Irmã Ângela Maria foi uma freira italiana que fundou a congregação na Itália. A Irmã Maria José é uma das quatro (4) freiras que moram no Montese. A congregação tem 3 casas no Brasil valendo ressaltar que ainda não está em processo de beatificação a fundadora da congregação a Irmã Ângela Maria

Quando Irmã Vilaneide entrou eram 18 noviças que se tornaram freiras e ela tem 42 anos de vida religiosa e no ano de 2025 entraram seis (6) noviças, porém só duas noviças continuaram.

O lema do colégio da Medalha Milagrosa localizado no bairro Montese dirigido pelas Irmãs de caridade é “os sabores e saberes da Educação Vicentina como no Colégio da Medalha Milagrosa que fica localizado vizinho ao Colégio Piamarta e a Casa de Nazaré (asilo para mulheres).

A Irmã Vilaneide que se tornou diretora do Colégio da Medalha Milagrosa no dia 3 de outubro de 2025 ainda tinha 41 anos de congregação.



Em 3 de outubro de 2025 a Irmã Ana Piteira era a diretora do Patronato Imaculado da Conceição (Instituto Maria Imaculada) que é o colégio de Pacoti e a diretora do Colégio Maria Auxiliadora na Avenida Imperador era a Irmã Conceição Santos.

A Irmã Ana Piteira e a Irmã Conceição dos Santos têm quase a mesma idade, porém não são velhas como também não são novas, ou seja, possuem uma idade mediana para administrar os colégios levando em consideração na década de 80 de século XX a Irmãs de Caridade que administravam os colégios eram mais novas.

Na turma da Irmã Laiane no ano de 2023 entraram 5 freiras enquanto em 2024 entraram duas freiras e em 2025 somente duas freiras (duas irmãs) novamente. Vale ressaltar que a Irmã Laiane só tem dois irmãos, enquanto as freiras mais velhas tinham mais irmãos do que a Irmã Laine, ressaltando também que as vocações (freiras) para a congregação das Irmãs de Caridade vinham quase todas do interior do Estado do Ceará.

Outro fato importante é que hoje a Congregação das Irmãs de Caridade possui casas na África, ou seja, as vocações religiosas femininas vêm aumentando sensivelmente na África.

Devido a diminuição das vocações na congregação das Irmãs de Caridade no Brasil como também no Estado do Ceará, a Irmã Vilaneide é a diretora do Colégio Medalha Milagrosa e da Casa de Nazaré.

A Irmã Edsonina também é do interior, porém ela nasceu no interior do Estado do Amazonas e mora na casa de Nazaré no bairro Montese. Irmã Edsonina teve 3 irmãos ela veio do Amazonas. Ela já chegou a participar de uma reunião no Patronato Imaculado Coração de Maria em Pacoti, valendo ressaltar que colégio de Ubajara fechou, porém o de Sai Benedito, Aracati e o de Sobral estão funcionando.

A Irmã Edsonina quase todos os dias faz uma meditação e oração de cerca de 15min a partir da 7h com os funcionários que trabalham na Casa de Nazaré.

CONSIDERAÇÕES FINAS

A análise do colégio das Irmãs de Caridade em Pacoti foi de grande importância para saber a influência desse colégio em várias gerações de pessoas da região do Maciço de Baturité. Nos anos iniciais o Colégio Instituto Maria Imaculada possuía alunas internas que vinham estudar de toda a região do Maciço de Baturité.

Foi possível concluir que o Instituto Maria Imaculada dar uma excelente formação intelectual e humana aos seus alunos baseada nos princípios cristãos.

A instituição de ensino chamada de Instituto Maria Imaculada, é ainda hoje de grande importância para a cidade de Pacoti como também para o Maciço de Baturité.

REFERÊNCIAS

BASTOS, H. C. B. **Os jesuítas e a educação no Rio Grande do Sul: percurso histórico na formação das almas** In: Carlos Ângelo de Meneses Sousa; Maria Juraci Maia Cavalcante. (Org.). Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República. 1ed. Brasília: Liber Livro / Unesco, 2016, v. 1, p. 137-160.

ECOMUSEU DE PACOTI, 2025. **Patronato Imaculada Conceição de Pacoti**. Disponível em: <<https://museuhistoricovirtual.unilab.edu.br/imagens/turma-de-alunas-do-colegio-patronato-imaculada-conceicao-de-pacoti/>>. Acesso em: 2 jun. 2025.

GOOGLE MAPS, 2023. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/@-4.2250689,-38.9229549,122m/data=!3m1!1e3?entry=tту>>. Acesso em: 26 nov. 2023

SOUSA, C. A. M.; CAVALVANTE, M. J. M. (Org.). **Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. 1. ed. Brasília: Liber Livro / Unesco, 2016. v. 01. 293p

SOUSA, C. A. M.. **Olhares de um jesuíta lusitano exilado no Brasil: Pe. Luiz Gonzaga Cabral**. In: Carlos Ângelo de Meneses Sousa; Maria Juraci Maia Cavalcante.

(Org.). Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República. 1ed. Brasília: Liber Livro / Unesco, 2016, v. 1, p. 161-176.

CRAVIEE, M. V. S.; SOUSA, C. A. M.; CUNHA, C. **Cartas Edificantes dos jesuítas portugueses no início do século XX: visões de educação nos sertões do Brasil.** In: Carlos Ângelo de Meneses Sousa; Maria Juraci Maia Cavalcante. (Org.). Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República. 1ed. Brasília: Liber Livro / Unesco, 2016, v. 1, p. 215-241.

LOPES, A.P. C. **Os discursos em torno do retorno dos jesuítas ao Piauí na década de 1960: o Colégio Diocesano entre continuidades e rupturas.** In: Carlos Ângelo de Meneses Sousa; Maria Juraci Maia Cavalcante. (Org.). Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República. 1ed. Brasília: Liber Livro / Unesco, 2016, v. 1, p. 267-287.

SOCIEDADE DE SÃO VICENTE DE PAULO, 2021. **Irmã Clemência de Oliveira rumo aos Altares de Santidade.** Disponível em: <<https://ssvpbrasil.org.br/irma-clemencia-de-oliveira-rumo-aos-altares-de-santidade/>>. Acesso em: 12 out. 2024.

SALES, J.C. 2021. **A história do Colégio Dorotéias em Fortaleza no Estado do Ceará.** Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. 1ed.: Editora Realise, v. 2, p. 233-249.

RIBEIRO, A. A. 2021. **A educação católica.** Disponível em: <<https://www.cnbb.org.br/a-educacao-catolica/#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20cris%C3%A7%C3%A3o%20cat%C3%B3lica%20se,%C3%A0s%20empresas%20laicas%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 9 out. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.003

DESAFIOS DA PRÁTICA: ENSINO DE HISTÓRIA E DIÁLOGOS COM A LEI 10.639/03 NO ÂMBITO DA EMGRO-PB¹

Itacyara Viana Miranda²Maria José Viana da Silva³

RESUMO

Passados pouco mais de vinte anos da implementação da Lei 10.639/03, ainda estamos vivenciando os desafios de sua prática. Transformações ocorreram e ocorrem no mundo a cada fração de segundo, em torno de um movimento que impulsiona uma mudança de mentalidade radical e necessária, a saber: romper com o mito da democracia racial, com a linearidade presente nas narrativas eurocêntricas da história, de silenciamento e negação do outro pelo fato de ser/existir. Nessa direção, objetiva-se corroborar, estimular e fortalecer ações voltadas ao debate das relações étnico-raciais no âmbito da educação básica, trazendo como exemplo o que vem sendo implementado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio – EMGRO, da rede municipal de educação da cidade de João Pessoa/PB. São respaldos/justificativa, os desafios da prática, inerentes a efetivação da normativa nacional, mas também o desenvolvimento de uma educação de base antirracista, sendo o Ensino de História campo de conhecimento que vem a contribuir com uma

- 1 Artigo produzido como resultado de projeto de extensão, edital de fluxo contínuo da Universidade Federal da Paraíba, ano 2025.
- 2 outora em Educação. Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, itacyaravm@gmail.com;
- 3 Especialização em Administração Escolar. Professora Readaptada da Escola Municipal Geral Rodrigo Otávio - EMGRO, mariaita002@gmail.com.

memória e fortalecimento das identidades negras. Memória, identidade e educação antirracista, tornam-se conceitos basilares para o debate aqui proposto, em torno das formas de ver e contar a história. A metodologia consiste em uma pesquisa ação, de base qualitativa e revisão bibliográfica, com impacto direto na aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ambiente escolar através de - palestra, exposição e oficina -, tudo isso, em favor de uma formação mais equânime, consciente e que esteja para além da narrativa, controversa, de existência da democracia racial no Brasil. Como resultado, espera-se uma melhoria na qualidade do Ensino de História, no sentido da efetivação de práticas, elaboração de saberes e do fortalecimento de uma cultura escolar atenta e capaz de contribuir com a formação do ser social.

Palavras-chave: Ensino de História, Lei 10.639/03, Educação Antirracista, Memória, Identidade negra.

INTRODUÇÃO

O Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas se tornou obrigatório, desde o ano de 2003, tendo a Lei 10.639/03 como instrumento normativo da Educação Nacional. O reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira, é, pois, caminho necessário para a descolonização do currículo, do fazer docente e dos saberes. Mas, como as escolas vêm se adequando a esse currículo e sua aplicabilidade? Tal questionamento, nos leva a um objetivo, o que seja: Corroborar com diálogos escolares, no intuito de estimular e fortalecer ações voltadas ao debate das relações étnico-raciais no âmbito da educação básica. Nesse sentido, frear estratégias ideológicas de silenciamento na e pela história se apresenta como caminho possível, uma vez que as ciências humanas cumprem papel crucial no processo de construção e identificação do outro.

Em diálogo com o dossiê, “20 anos da Lei 10.639/2003: a Paraíba fez sua lição?” (2024), há uma tentativa de apreender como o Estado da Paraíba tem contribuído para a efetivação da Lei 10.639/03, sendo salutar a indicação de que ausências e resistências são universos passíveis de serem interpretados, em especial quando se tem a causa como elemento premente de uma educação antirracista na Paraíba, mas de outro modo se tem a escassez de material didático e ou formação específicas em torno das temáticas e conhecimento das relações étnico-raciais.

Segundo Solange Rocha e José Silva (2013), em estudo “À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios...”, a Resolução 002/07, em seus Art. 4º e 12º, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, sinaliza um caminho favorável a uma educação sensível ao que preconiza a referida legislação educacional, na medida em que estende a recomendação do ensinamento da história da África e da cultura afro-brasileira para todas as disciplinas do currículo da Educação Básica.

No Plano Estadual de Educação (PPE), via de regra, a aplicação da Lei 10.639/03 garantiria em suas metas não só o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas formação continuada para o corpo

docente, campanhas educativas em torno do debate das relações étnico-raciais, promoção de material didático, expansão do atendimento das populações negras, quilombolas, indígenas e nômades, tendo a garantia de transporte escolar a esses grupos, implementação de ações afirmativas de inclusão, bem como o estímulo à inserção de conteúdos que combatam o racismo institucional nos cursos de graduação.

Conforme se observa, são metas importantes e que devem não só estarem subscritas enquanto normativa, mas enquanto ação prática de uma educação mais equânime. Nessa direção, apontamos os objetivos do projeto, no campo de interlocução da promoção da Lei 10.639/03 com a perspectiva da Educação Patrimonial,

A educação patrimonial é um excelente meio para uma educação crítica, para que os patrimônios culturais sejam objeto de aproximações sensíveis, com o objetivo de sensibilizar o indivíduo para a valorização destes bens que precisam ser preservados, amparados, apropriados pelos cidadãos que com eles convivem. (FRANCO, 2019, p.38).

O elemento patrimonial se configura como possibilidade de lançar lastro para a sustentação identitária tanto dos indivíduos, sensibilizados pelos elementos patrimonializados, quanto da sociedade que os delimita e compõe. Conforme argumentou Hartog (2006, p. 272), “o patrimônio é uma maneira de viver as rupturas, de reconhecê-las e reduzi-las, referindo-se a elas, elegendo-as, produzindo semióforos”. O patrimônio que se divide em material e imaterial, respectivamente, elementos de pedra e cal e formas de criar, fazer e viver dos grupos sociais, podem ser acionados dentro do debate étnico-racial, a saber: “Inventariar a memória histórica e o patrimônio negro é muito mais tangível do que a razão da distância e de desintegração de memória que a branquitude brasileira nos colocou” (PAULA, 2022, p. 143).

O corpo negro é corpo-documento, nos dizeres de Beatriz Nascimento, é território e arquivo insculpido por valores ancestrais da diáspora que resistiram e re-existiram durante a escravização e o pós-emancipação (REIS, 2022). Nessa intenção, acionamos a capoeira como expressão e

patrimônio vivo que entrecruzam os caminhos de um ensino de História, de uma Educação Patrimonial na Paraíba.

Compreender a circularidade existente na capoeira e o seu diálogo com a Pedagogia Griô, enquanto um conjunto de ações entrelaçadas em atividades que refletem o princípio da ancestralidade como elemento norteador das identidades culturais e transmissão de conhecimentos por meio dos mestres mais velhos, é algo fundamental. Portanto, experimentar vivências de capoeira e sua historicidade, são um conjunto de uma reminiscência, antes ignorada seja pelo puro desconhecimento de sua existência ou acesso aos seus saberes. Nessa direção, questionamos: De que forma esse desconhecimento, pode influenciar na composição de novos lugares de memória capazes, por sua vez, de agir nas identidades de um grupo social?

Importante ressaltar que em 2008, a capoeira foi declarada como Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e já em 2014, obteve esse reconhecimento pela UNESCO. Por certo, pensar o patrimônio e as memórias, perpassa também pensar o anúncio de Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p.6), de ser esse um movimento de “alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”. O diálogo com o que nos aponta a Lei 10.639/03, é, pois, um leque de possibilidades que se abre para a articulação de novos e antigos conhecimentos, tendo na história e no ensino de história, campo de estudo, leitura e análise da humanidade e do meio social, atravessada pelas marcas da relação presente-passado ao qual se vem recorrendo para a apreensão das relações étnico-raciais junto ao fenômeno educativo em suspeição.

Mediante tais indicativos, justificamos a nossa intenção como parte desse fluxo de transformações em curso na sociedade, sendo a educação peça motriz dessa engrenagem, formando sujeitos individuais e coletivos para o/um mundo, no qual os silêncios e ausências na/da história, devem

não só serem percebidas, como compreendidas em favor de uma educação engajada-libertadora (Freire, 1996; Hooks, 2017), no sentido de constituição de cidadãos, na acepção do termo, que respeitam as experiências dos sujeitos na/para a diversidade humana e cultural.

A Lei 10.639/03, ao tratar do ensino de cultura negra nas escolas, descortina todo um processo civilizatório que precisa ser conhecido, entendido e trabalhado, fazendo com que um novo olhar seja lançado sobre o cotidiano de todos nós (THEODORO, 2022, p.18).

Vale ressaltar que a proposta em diálogo com a Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio – EMGRO, da Rede Municipal de João Pessoa-PB, incorre em meio a articulação de ação de extensão entre a Unidade Escolar de Ensino e a Universidade Federal da Paraíba, com vista a impulsionar debates articulados aos desafios da prática, em torno do Ensino de História, Educação Patrimonial e a Lei 10.639/03.

A ação reafirma a necessidade de mobilizar o sistema de ensino, em qual nível seja, Educação Básica e/ou Ensino Superior, para corroborar com a efetivação da lei, haja vista os desafios em torno dos processos formativos da docência plena e continuado, e da falta de material didático, para não citar tantos outros elementos tangíveis ao desenvolvimento de uma educação de base antirracista.

METODOLOGIA

Ensino de História e Educação Patrimonial: diálogos com a Lei 10.639/03, desafios da prática, se apresenta como um braço de execução de uma ação articulada, que envolve de modo geral o Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação – UFPB; a Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio – EMGRO; e Grupo de Capoeira Angola Palmares – Roger, João Pessoa/PB.

A junção, em especial no que tange ao Centro de Educação, se deu de modo particular, com vistas a interlocução com algumas ações já em

curso e que vêm a corroborar com o fortalecimento e promoção de uma educação antirracista na unidade de ensino EMGRO, a exemplo do “Travessias – Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação Antirracista, que busca promover, como o próprio nome já diz, a Educação Antirracista e fomentar a interdisciplinaridade, estimulando a colaboração entre pesquisadores/as e estudantes de diversas áreas na luta pela equidade racial na educação brasileira. O grupo em questão foi instrumento de formação continuada e diálogo com corpo docente da EMGRO, tendo como estratégia a apresentação e circulação da cartilha “Travessias para uma Educação Antirracista”⁴.

Conforme se observa, o pensar metodológico, é um pensar cuja circularidade dos saberes produzidos na/pela universidade possam ser acessados pela escola e vice-versa. Portanto, os caminhos que nos levam a um ponto de chegada, nas estratégias e escolhas anunciadas, nos referenciais teóricos elencados, visam ao estabelecimento de diálogos com a Escola EMGRO, qual seja: Ciclo de debates para uma educação étnico-racial, interfaces com a escola básica, evento cadastrado na plataforma do SigEventos da UFPB (<https://sigeventos.ufpb.br/eventos/public/evento/CDPUUEICEB>).

O ciclo foi dividido em dois momentos – 1º Ensino Fundamental (anos finais), com atividade de palestra acerca da Capoeira, Patrimônio Imaterial; 2º Ensino Fundamental (anos iniciais), vivência de capoeira e apresentação de recurso didático ao corpo docente, no caso a Cartilha já referenciada mais acima. Conforme se observa, os debates em torno da temática da educação étnico-racial, interfaces com a escola básica, foram pensados para dois momentos, a saber: dias 10 e 24 de setembro de 2024, tendo no primeiro dia a proposição de mesa redonda intitulada, *Negritude: vivências e sentidos*, com participação do palestrante Breno

4 A cartilha Travessias para uma educação antirracista, pode ser encontrada no endereço: https://www.ufpb.br/riev/travessias/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaf6SKfQMNfjETfZWvprzCr8EQrqj7flurzcWMPaM8gcm6rEDrhlU_5_Igtmg_aem_KSPoNnBPqN4WetwLPZaPT-w#pf.

Souza Nascimento, estudante do Curso de Pedagogia da UPB, membro do Projeto Narrativas – Probex e ativista social junto a Rede Autoestima-se, ONG que trabalha acolhimento e saúde mental de mulheres e jovens; e o professor Dr. Yan Soares, vinculado ao Departamento de Fundamentação da Educação, CE/UFPB; e no segundo dia, atividades práticas do universo da Capoeira, cujos encarregados foram a Mestra Malu e o Mestre Dário.

Esse planejamento atendeu à realidade da Escola em termos da logística com os estudantes e professores, bem como levou em conta a real disponibilidade de palestrantes e oficinairos da Capoeira Angola Palmares.

O evento suscitou como propósito, conforme se identifica, envolver estudantes da graduação das licenciaturas da Pedagogia, Letras, História, Sociologia, bem como das ciências sociais da UFPB e docentes do DFE/CE/UFPB. Estudantes e docentes da educação básica, gestores e colaboradores, a fim de: Contribuir com a formação docente - geral e continuada, dentro e fora da UFPB -, em torno dos anunciados da Lei 10.639/03; fomentar o respeito à diversidade, cultura e identidade negra, chamando a atenção para a capoeira; e desenvolver diálogos - Universidade e Unidade de Ensino EMGRO, como forma de ampliação e circulação de conhecimentos em torno da temática étnico-racial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passados pouco mais de vinte anos da implementação da Lei 10.639/03, ainda estamos vivenciando os desafios de sua prática. Transformações ocorreram e ocorrem no mundo a cada fração de segundo, em torno de um movimento que impulsiona uma mudança de mentalidade radical e necessária, a saber: romper com o mito da democracia racial, com a linearidade presente nas narrativas eurocêntricas da história, de silenciamento e negação do outro pelo fato de ser/existir.

O Ciclo de debates para uma educação étnico-racial, interfaces com a escola básica se apresentou como possibilidade real na intenção de somar esforços a esses propósitos. O evento contou com a destinação de

100 (cem) vagas, cujo o público alvo seriam os estudantes e professores da Educação Básica da Escola EMGRO; e discentes de licenciatura da UFPB. Das vagas abertas, recebemos um total de 96 (noventa e seis) inscrições, o que consideramos um número excelente, por ser um evento a nível local e com um perfil bastante específico em torno da sua temática. Para além, destacamos o fato de outros públicos ligados a Secretaria de Educação da Prefeitura de João Pessoa; Gerência de Direitos Humanos; Universidade Estadual da Paraíba; Escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira, também terem inscrições registradas.

A Escola Municipal General Rodrigo Otávio, fica localizada na Av. Mato Grosso, no Bairro dos Estados e embora essa seja uma localização privilegiada de João Pessoa, a instituição atende um público diverso, entre estudantes pertencentes à localidades periféricas e não periféricas, estudantes advindos de casa de acolhimento e do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. Muitos deles, podemos considerar, atraídos pela boa qualidade do ensino ofertada, bem como pela organização da escola, em termos dos seus profissionais e também da sua estrutura física – sala de informática, biblioteca, pátio, refeitório, quadra poliesportiva e salas de aula climatizadas.

Ademais da análise dos dados dos inscritos, bem como da caracterização sócio espacial da escola, conforme temos deixado saber ao longo desse artigo, a intenção ao tratar dos desafios da prática em torno da implementação da Lei 10.639/03, foi de estabelecer caminhos possíveis de serem acessados pela Escola EMGRO. Portanto, a escolha da capoeira, enquanto patrimônio e expressão de luta, jogo e dança, carregada de ancestralidade, nos pareceu a forma mais adequado no momento. Segundo Abib (2017): “[...]a capoeira fala do sujeito, da rua, do beco, fala a língua do povo”. Essa leitura do que seja a capoeira ou dela resulte, tem sido empregada por João (2019), quando busca estabelecer um diálogo com esse conhecimento gerado e o seu reconhecimento por crianças, adolescentes e jovens das classes populares que estão inseridos nas escolas públicas brasileiras e na cidade de João Pessoa-PB, a exemplo da instituição EMGRO.

O que queremos dizer é que o espaço de educação pública, traduz e acolhe quase sempre uma multiplicidade de sujeitos, dentre os quais os corpos negros são uma realidade, portanto o reconhecimento desses e de outros indivíduos acerca da capoeira, é, pois, um caminho para discussões ainda mais profundas acerca de quem são ou como se enxergam esses estudantes. Durante as ações junto a escola, a ginga, o toque dos tambores e do berimbau ou mesmo a alegria contagiante dos corpos em movimento, não temos dúvidas, foram um veículo de transformação, sendo reflexo disso, a continuidade de ações na EMGRO, resultantes do trabalho feito no primeiro momento, pela Capoeira Angola Palmares, a exemplo temos: a oficina de tranças/ cabelos afros; varal de personalidades negras; exposição de máscaras africanas; e confecção de bonecas abayomi.

Fig. 1: Resultado das ações EMGRO, em torno de uma Educação Antirracista



Fonte: Acervo pessoal das autoras, (MIRANDA & SILVA, 2024)



Como observamos nas imagens acima, houve um comprometimento da escola Emgro em aprofundar os debates e ações em torno das temáticas da História da África e dos Afrodescendentes, fortalecendo ainda mais o sentido do emprego da política de educação nacional e das proposições iniciadas pelo projeto de extensão da UFPB, cuja capoeira se apresentou como peça fundante. João (2019, p.12) argumenta que: “Mundialmente já se reconhece as contribuições da capoeira para a elevação de autoestima de crianças, adolescentes e jovens afrodescendentes em situação de vulnerabilidade social e de afirmação da identidade, de pertencimento a matriz afro.” De certa medida, foi exatamente isso que julgamos ter ocorrido junto a Emgro e alguns dos seus estudantes, ao passo que as identidades negras foram fortalecidas e potencializadas.

Compreendemos que ao tratar da capoeira e sua história, acabamos por defender o direito a memória das populações negras no Brasil e Paraíba. Nesse movimento, importa historicizar os caminhos percorridos, os sentidos de (re)existências que envolvem a prática da capoeira. Quanto ao aspecto histórico, lemos:

A capoeira foi recriada no Brasil pelos povos africanos na época da escravidão, com movimentos inspirados em danças guerreiras africanas. Sempre foi um símbolo de luta e resistência do movimento negro, geralmente representado em suas canções. No Brasil, em 1890, o Código Penal da República proibia a prática da capoeira com severas punições, tais como castigos corporais. Já no governo de Getúlio Vargas, a capoeira passou a ser valorizada, quando o baiano Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba), criador da luta regional baiana, mais tarde chamada de capoeira Regional, foi convidado pelo então presidente da República para uma apresentação no Palácio do Governo. De lá pra cá, muita coisa mudou em termos políticos. (LAUREANO; CARVALHO; HOLMES; ROSA, 2020, p.227).

É preciso chamar a atenção para as mudanças no tempo e espaço, bem como se faz pertinente elucidar que a Capoeira Angola, se apresenta como uma vertente mais tradicional e no geral, tem em seu modus operandi, os valores da cultura negra e as concepções do povo negro. As origens da capoeira revelam um traço da diáspora africana, fenômeno

que acabou criando comunidades afrodescendentes no Brasil e pelo mundo, deixando a sua influência cultural, manifestando-se, por exemplo na capoeira e em seus elementos de música e dança. Segundo ainda nos falam Laureano; Carvalho; Holmes; Rosa (2020, p. 228): “Na cultura trazida pela diáspora africana existe uma relação de respeito com a ancestralidade, onde quem detém o conhecimento são os mais velhos”.

O grupo Capoeira Angola Palmares, Roger/PB, foi fundado em 17 de março de 1998, com a coordenação do Mestre Dário Pereira João, com participação da também hoje Mestra, Malu e supervisão do Mestre Lázaro e orientação do Mestre Norival Moreira de Oliveira (Mestre Nô), a quem o grupo está ligando tendo em vista a Associação Brasileira e Cultural de Capoeira Angola Palmares. Esses Mestres de algum modo representam essa dinâmica circular da ancestralidade. O grupo atualmente funciona na sede do Centro Cultural Piolim e tem estabelecido diálogos múltiplos com o campo educacional, dentre os quais a experiência na EMGRO pode ser exemplo.

Fig. 2: Roda de Capoeira Angola Palmares, com Mestre Dário e Mestra Malu, na EMGRO



Fonte: Acervo pessoal das autoras, (MIRANDA & SILVA, 2024)

Conforme se observa da imagem acima, o grupo também tem tradição da prática do Maculelê, uma manifestação cultural advinda da cidade Santo Amaro da Purificação-BA e cujas origens remontam a elementos afro-brasileira e indígena, antes praticada como luta armada, hoje, dança coreografada pelo ritmo forte da batida dos bastões a acompanhar a



música. Durante esse momento, vários estudantes foram convidados a participarem da roda, na toada dos estalados da madeira que hipnotizavam e contagiavam a todos.

Sem sombra de dúvidas, a vivência da capoeira na escola, foi um momento de bastante aprendizado, de respeito e alteridade. Vários estudantes se interessaram pela prática, buscando contato com o grupo, para além do espaço do evento, o que compreendemos possa ser interpretado como algo positivo, quando refletimos acerca dos propósitos anunciados pela ação extensionista empreendida na escola, em diálogo com a UFPB e a Capoeira Angola Palmares. Portanto, esse foi um movimento que somou no âmbito educacional, tomando como ponto de partida a Lei 10.639/03 e os seus desafios práticos.

Conteúdos, procedimento, livros didáticos, etc, ignoram ou pervertem os valores civilizatórios africanos que são parte do cotidiano social. Os referenciais afro-brasileiros são normalmente lembrados na escola em datas pontuais e esquecidas durante o resto do ano. Nessas ocasiões, muitas vezes, as manifestações da cultura afro-brasileira, aparecem desconcontextualizadas, sem nenhuma conexão com uma proposta pedagógica que considere a discussão sobre a identidade afrobrasileira como um dos elementos fundamentais para a reversão da própria realidade educacional. (BRASIL, 2002, p. 19-20).

Conforme se observa da citação, a Lei 10.639/03 ainda tem um longo caminho, avanços já podem ser sentidos em termos de ultrapassar barreiras, dentre as quais compreendemos que o recorte, apenas na semana do 20 de novembro não cabe mais. A capoeira ainda não está presente nas escolas de maneira efetiva, muito embora a presença do Grupo Angola Palmares na EMGRO, tenha suscitado questionamentos por parte dos alunos: “porque a nossa escola não tem a oferta de aulas de capoeira? Quando iremos ter?” Segundo João (2019), a capoeira pode e deve ser acionada, juntamente com outras ações afirmativas para mudar o quadro de exclusão escolar que sofre os negros e afro brasileiros. Ainda segundo ele,

Partindo do pressuposto que a capoeira pode ser uma das possibilidades para a educação das relações étnico-raciais na escola, neste sentido foi e é um instrumento de valorização do referencial afro-brasileiro, de afirmação de identidade de cidadão negro e afro-brasileiro e, por conseguinte de combate ao racismo. De certa maneira as músicas de capoeira comunicam para as novas gerações as lutas de resistência de antigos capoeiras e da ascendência negra brasileira. (JOÃO, 2019, p. 24).

Importante esse destaque dado às músicas como um espaços que conta histórias. Se pensarmos as letras das músicas enquanto fonte, podemos avançar em problematizações e análises acerca da ideia de liberdade do povo negro e a tradição oral, por exemplo. Segundo Melo (2017, p.5), “A capoeira é fonte produtora de literatura oral – através de suas cantigas”. Ao participarem da roda e ouvirem as letras das músicas, os alunos/as da Escola EMGRO, puderam ir além dos ensinamentos dados em sala de aula de História, pois a aula estava sendo ministrada naquele momento, ao refletirem acerca da narrativa expressa naquelas cantigas, como julgamos tenha sido o caso da música “Maculelê”, de Carolina Soares, no qual se lê:

Sou eu, sou eu, sou eu
Maculelê, sou eu
Sou eu, sou eu, sou eu
Maculelê, sou eu (coro)

E, nos viemos das Alagoas
Somos filho da mata real
Viva Zumbi, nosso rei negro
No caminho do canavial

Sou eu, sou eu, sou eu
Maculelê, sou eu
Sou eu, sou eu, sou eu
Maculelê, sou eu (coro)

Você bebeu jurema
Você se embriagou
Na flor do mesmo pal
Vós mecê se alevantou

Você bebeu jurema
Você se embriagou
Na flor do mesmo pal
Vós mecê se alevantou (coro)

Corre pro mato que a batalha começou
É a Guerra dos Palmares
Vamos lutar meu senhor

Corre pro mato que a batalha começou
É a Guerra dos Palmares
Vamos lutar meu senhor

Sou eu, sou eu, sou eu,
Maculelê, sou eu
Sou eu, sou eu, sou eu,
Maculelê, sou eu (coro)

Conforme se observa, o verso entoado repetidas vezes e de forma coletiva, na ocasião, pelos estudantes da EMGRO, reafirma a identidade do sujeito com a tradição do Maculelê, traduzindo um sentimento de pertencimento e orgulho das raízes culturais negras. A música ainda anuncia a luta quilombola, na figura do Zumbi dos Palmares e menciona a Jurema, uma expressão da cultura afro indígena.

Na ginga, no toque ressoante dos tambores, na melodia e musicalidade das letras, tudo é história e rerepresentação. A capoeira se apresenta em meio a esse universo, que como argumenta Chartier (2010, p.51): “As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhe seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é.”

As representações envolvem atos de apreciação, conhecimento e reconhecimento dos agentes sociais, elas são determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Perceber a capoeira por entre essas brechas é fundamental para apreender as suas representações no tempo e espaço, desde a associação a vadiagem na época do Brasil colônia e imperial, até

o seu fortalecimento enquanto elemento cultural negro e patrimônio imaterial da humanidade.

Desde 2013, conforme indicam Laureano; Carvalho; Holmes; Rosa (2020, p.234), o Grupo Capoeira Angola Palmares - Roger JP/PB passou a ser considerado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) - Patrimônio Cultural do bairro do Roger, que também é apontado pelo IPHAN como: sinônimo de negritude, tendo como referência os tambores e berimbaus da capoeira Angola Palmares.

Fig. 3: Registro dos Grupos, Travessias e Capoeira Angola Palmares Roger/PB, na Escola EMGRO



Fonte: Acervo pessoal das autoras, (MIRANDA & SILVA, 2024)

A ação de extensão desenvolvida pelo Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da UFPB, em parceria com o Grupo Travessias e da Capoeira Angola Palmares, somou esforços para o emprego da Lei 10.639/03 na Escola EMGRO, sendo nesse movimento, o ensino de História pensado em diálogo com a indissociabilidade da teoria e a prática, em torno dos conhecimentos da História Africana e dos afrodescentes, tomando a capoeira como elo e instrumento de transformação e informação associada às propostas do desenvolvimento de uma educação antirracista no ambiente escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03, apesar de estabelecer os seus propósitos de forma clara, qual seja: valorizar a História da África, a luta dos povos negros no Brasil, bem como sua cultura, levando em consideração a sua inserção na formação nacional, e definindo que os conteúdos sejam eles atravessados por todo o currículo, em especial nas áreas de artes, literatura e história, ainda assim, vários são os desafios da sua prática. Pensando justamente nesses desafios impostos à Educação Básica, escolas e seus professores, que intentamos apontar caminhos possíveis, não na intenção de serem eles a salvação para o problema, não nesse sentido, mas de fomentar o debate, planejar estratégias e sobretudo corroborar com o ideal de educação antirracista a que defendemos.

O Brasil está longe de uma democracia racial, a todo dia, a cada instante, as desigualdades de classe, gênero e raça se apresentam de forma (in)direta nas violências instituídas no conjunto social. Portanto, é fundamental não só a busca por equidade, mas garantir que nessa busca, esteja ancorado o acesso e permanência dos negros na escola e mais, que estejam estabelecidos os diálogos para o reconhecimento das experiências e cultura dos negros no tempo e espaço histórico, buscando com isso, reparar possíveis danos à sua identidade e a seus direitos.

O ensino de História nessa perspectiva, deve caminhar aliada ao estabelecimento de reflexões, análises e problematizações que auxiliem a compreensão de outras narrativas que não apenas a empregada pela visão eurocêntrica, de ver e contar a História. A capoeira nessa direção, é representação, memória e ancestralidade, e nos ajuda nesse processo de constituição de olhares outros. As ações do Grupo de Capoeira Angola Palmares - Roger/PB, juntamente com a proposta formativa do Grupo Travessias e o projeto de Extensão do DFE/CE/UFPB, somaram esforços para a visibilidade dos temas étnico-raciais na escola EMGRO, provocando o debate das identidades afrobrasileira e estabelecendo sentidos de pertença, manutenção de valores sócio culturais e de tradições.

As ações na EMGRO, certamente foram positivas e geraram significativas mudanças na instituição e se não em todos, pelo menos em alguns sujeitos, não apenas no momento dos dois dias de atividades lançadas pelo evento extensivista, mas a longo prazo quando da contrução junto a biblioteca da escola de uma estante para a literatura afrobrasileira, bem como outras ações de fortalecimento das representações negras, a exemplo: a aceitação do cabelo crespo e cacheado, enquanto elemento identitário dos corpos negros na EMGRO e fora dela também.

Por fim, deixamos saber que a capoeira enquanto Patrimônio Imaterial da Humanidade, com sua ginga, batuques e berimbals, alavancou caminhos possíveis para um ensino de História atento e interessado no reconhecimento e valorização de uma cultura ancestral, conforme observamos no trato com as letras das músicas, que anunciam um contexto e, quase sempre as lutas por liberdade do povo negro, suscitando uma tônica antirracista e um diálogo com os propósitos impostos pelo currículo da educação no nosso país. Por outro lado, também devemos alertar, que as mudanças e avanços por ventura alcançados nessa ação de extensão, certamente são insuficientes para dar conta dos desafios da prática da Lei 10.639/03 nas escolas, na contemporaneidade. Contudo, foi ela uma indicação e possibilidade de intervenção na EMGRO, como meio de articulação com os propósitos da instituição, a política de educação nacional e o ensino de História.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Fundação Cultural Palmares**. Oficina de capoeira: a escola em movimento. Salvador, 2002.

Corrêa, Joseane. P. **A de ensinar capoeira, na roda e na vida**: pedagogia da capoeiragem de Norival Moreira de Oliveira – Mestre Nô. Dissertação (mestrado) - Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

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

Dossiê 20 anos da Lei 10.639/03: A Paraíba fez sua lição?. Org. Silva, Durvalina Rodrigues Lima de Paula; Silva, Terlúcia Maria da; SILVA, Uliana Gomes. 1ª ed. João Pessoa, PB: Livreditora: Aboyomi - Coletivo de Mulheres Negras na Paraíba, 2024.

Grupo de Pesquisa Travessias: Filosofia e Educação Antirracista. **Cartilha Travessias para uma Educação Antirracista.** João Pessoa, 2024. Disponível em: Último Acesso: 12 de setembro de 2025.

Franco, Francisco Carlos. **Educação, patrimônio e cultura local:** concepções e perspectivas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2019.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Ed.). **Roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira.** Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf> Último acesso: 24/07/2024.

Hartog, François. Tempo e patrimônio. **Varia História.** Belo Horizonte, v. 22, n. 36, jul-dez 2006, p. 261-273.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Horta, M.L.P., Grunberg, E. & Monteiro, A.Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN / Museu Imperial, 1999.

JOÃO, Dário Pereira. **A Capoeira Angola no Espaço da Escola:** uma experiência da prática da capoeira na EEEF Ana Higina. João Pessoa, PB: Centro de Educação UFPB, 2019 (Trabalho de Conclusão de Curso).

LAUREANO, Carlos Silva; CARVALHO, Gean David de; HOLMES, Karina Ceci de Souza; ROSA, Maria Nilza Barbosa. Roda de capoeira, memórias representadas: ressignificação do grupo Angola Palmares – Roger JP/PB. **Revista RACIn**, v.8, n. 1, p. 226-241, jan./jun. 2020.

Lima, Maria de Lourdes Farias. **Zumbi Bahia:** o começo da capoeira em João Pessoa. João Pessoa: s.n, 2005. 39p. Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

Paula, Tainá de. A decolonialidade do patrimônio. In: **Territórios Negros**: patrimônio e educação na Pequena África. Organização Renato Emerson dos Santos ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022.

MELO, Sálvio Fernandes de. Cantigas de capoeira: uma fonte de saber e ensino da história e cultura afro-brasileira. **Boitatá**, Londrina, v. 2, n. 4, p. 108-122, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30890>. Acesso em: 6 out. 2025.

Reis, Diego dos Santos. Corpo-documento: um ensaio para descolonizar memórias. **Interitórios**, v. 8, n. 16, p. 78-93, 25 abr. 2022.

Rocha, Solange; Silva, José Antonio Novaes. À Luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 55-82, jul.- out. 2013.

Theodoro, Helena. Os territórios negros do Rio de Janeiro. In: **Territórios Negros**: patrimônio e educação na Pequena África. Organização Renato Emerson dos Santos ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022.

Xavier, João Victor Ramos. **As Contribuições da Capoeira na Identidade Negra da Criança na Educação Infantil**: uma experiência do estágio curricular. João Pessoa, PB: Centro de Educação UFPB, 2023 (Trabalho de Conclusão de Curso).

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.004

AS CONTRIBUIÇÕES DE CONFÚCIO NA EDUCAÇÃO E POLÍTICA: REFLEXÕES PARA CONTEMPORANEIDADE

Ana Cristina Correia Ouro¹Anne Emanuelle Cipriano²Sandra Lúcia Amorim Gomes³

RESUMO

De acordo com Confúcio, *aprender é uma experiência que se pratica e compartilha com os outros*, e a educação se constitui como a mais perfeita forma pela qual as pessoas podem ser transformadas. Para ele, o papel da educação seria o de ajudar a moldar as pessoas, possibilitando a construção de valores e entendimentos éticos em prol de uma cidadania democrática. O objetivo deste trabalho é o de suscitar reflexões sobre educação e política sob a perspectiva de Confúcio; assim como ressaltar as suas contribuições para a constituição de um sistema social através da ética. A metodologia adotada é uma revisão narrativa da literatura acerca de artigos publicados nas áreas de Educação, Filosofia, Ciências Humanas e Sociais disponíveis nas bases de dados: Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online – SciELO e Portais de Educação On-line que versam sobre as contribuições de Confúcio para a Educação e Política. Foram selecionados para análise e construção deste

- 1 Graduada em Psicologia – Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental/Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial e Mestra em Ciências das Religiões – Universidade Federal da Paraíba – UFPB - E-mail: anaouro.psic@gmail.com
- 2 Doutoranda em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações – Universidade de Brasília – UnB - E-mail: anneapsi13@gmail.com
- 3 Mestra em Gestão Empresarial, UNIFBV – PE – E-mail: psisandraamorim@gmail.com

trabalho: 07 (seis) artigos de revisão de literatura; 01 (uma) dissertação de mestrado; 6 (seis) livros e 04 (quatro) matérias em formato de artigos publicados em portais de educação e/ou revistas eletrônicas. Como resultados, destacamos que Confúcio estabeleceu um vínculo constante entre a educação e o poder político, já que era apenas através da primeira, que se poderia ter acesso à segunda. Espera-se que este trabalho, propicie reflexões sobre temas importantes que Confúcio tanto apregoeou, como: educação, ética, justiça social e benevolência. Espera-se ainda, que possa contribuir com o meio acadêmico e provocar novos estudos nas áreas de Educação, Filosofia, Ciências Humanas e Sociais.

Palavras-Chave: Confúcio, Educação, Política, Ética.

INTRODUÇÃO

O Mestre disse: “É por retomar o antigo que se aprende o novo, e assim nos tornamos mestres”
(Confúcio - Os Analectos, 2: 11)

A palavra Educação induz a muitos conceitos, sendo carregada de ambiguidades, desde a sua origem. A sua fonte etimológica pode ter derivado de dois verbos latinos *Educare* e *Edurece*. O primeiro, *Educare*, significa criar, conduzir, orientar, ensinar, treinar. Já *Edurece* tem o significado de extrair, provocar a atualização de algo que estava encoberto, desabrochar (Romão, 2005).

O termo *Política* também pode ter diversos significados, e o seu principal conceito está relacionado ao ato de governar e de tomar decisões que atendam aos interesses dos cidadãos. Entretanto, palavra também pode se referir ao relacionamento entre as pessoas, sobretudo quando o objetivo é chegar a um consenso ou um objetivo em comum. A origem da palavra política, advém do termo grego *Politiké*, que é a junção de duas palavras gregas: *polis*, que significa *cidade*, e *tikós* que significa aquilo que é público, ou os *bens comuns dos cidadãos*. Dessa forma, podemos dizer de forma literal, que Política - significa “governo da cidade para o bem comum de todos os cidadãos” (Lenzi, 2019).

O vínculo constante entre educação e poder político estabelecido por Confúcio, nos permite reflexões acerca da influência que um tema exerce sobre o outro e vice-versa, desde os tempos mais remotos até a sociedade atual (Menezes, 2023).

A partir de uma abordagem dialógica, neste artigo pretendemos evidenciar alguns preceitos sobre Educação e Política adjudicados a Confúcio, a fim de suscitar reflexões contemporâneas sobre o tema.

Sobre K’ung Ch’iu ou K’ung Chung-ni [Kong Fuzi], conhecido no Ocidente como Confúcio, sabe-se pouco em relação à sua vida. A literatura aponta que foi um proeminente pensador, filósofo chinês e humanista, que teve os seus aforismos desenvolvidos num sistema filosófico conhe-

cido por confucionismo. Apesar de sua imensa importância na tradição chinesa, poucas das informações sobre Confúcio são de fato comprovadas, e o que sabemos sobre os seus conceitos nos chegaram por meio dos registros de seus discípulos. Há indícios de que Confúcio tenha nascido por volta de 552 ou 551 a.C. em Tsou, uma região localizada no estado de Lu (atualmente Shāndōng); e especula-se que descendia de uma família nobre no reino de Sung (Lau, 2009 *in* Os Analectos).

Fig. 1: Estátua de Confúcio na China



Fonte: (Free for use) – Disponível em: <https://pixabay.com/photos/confucius-statue-chinese-sculpture-547152/>

Seus pais tiveram onze filhos, sendo Confúcio, o mais novo. Devido ao falecimento do pai, teve que começar a trabalhar muito cedo para ajudar a manter sua família. “O jovem Confúcio é descrito como uma criança precoce e um aprendiz entusiasmado” (Poceski, 2013, p. 50, grifos do autor), possuía competências como pastor de ovelhas, vaqueiro e guarda-livros. De acordo com Lau (2009, *in* Os Analectos), não há muitas informações sobre a sua juventude, exceto que era pobre e que gostava de estudar. Ele disse: “Eu era de origem humilde quando jovem. É por isso que tenho várias habilidades manuais” (Livro IX.6, grifos do autor), e “Aos quinze anos,

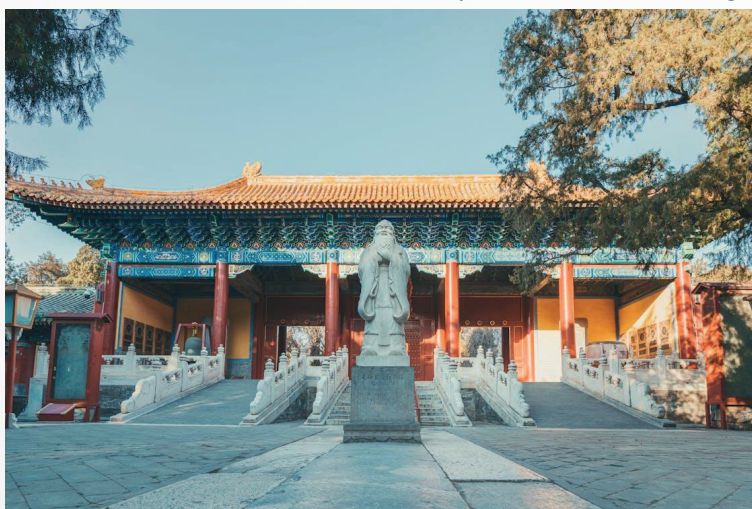


dediquei-me de coração a aprender” (Livro II.4, grifos do autor). Ao longo da vida, ele foi aperfeiçoando sua filosofia de vida e passou a encarar isso como missão.

De acordo com Poceski (2013), Confúcio viveu durante a era da Primavera e Outono (770-476 a.C.) da Dinastia Zhou (1122-256 a.C.), uma época de turbulência na história chinesa antiga, no qual o sistema feudal de governo sob o domínio Zhou desmoronava quase por completo, e os diversos estados feudais lutavam por poder e pela supremacia. Esse período foi marcado deterioração da ordem social e pela fragmentação política e revolta social.

Confúcio tentou reanimar a sociedade chinesa e fortalecer os seus fundamentos éticos pela reforma do sistema de governo, através de rituais adequados e estruturas morais espelhadas nas tradições estabelecidas pelos antigos sábios. Foi considerado então, como um dos muitos pensadores inovadores que responderam de forma humanitária a um sentimento generalizado de crise, gerado por uma situação sociopolítica caótica (Poceski, 2013).

Fig. 2: Templo de Confúcio em Beijing/China – construído em 1287, é considerado o 2º maior templo dedicado a Confúcio na China. Obs.: O maior templo está localizado em Qufu, cidade natal de Confúcio, na província de Shandong



Fonte: Disponível gratuitamente – Foto de Zhang Kaiyv: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/construcao-predio-edificio-estatua-6952102/>



Segundo Cordeiro (2009), os conceitos como respeito e reverência para Confúcio eram importantíssimos, e o lugar do indivíduo na sociedade seria regulado por cinco relações: entre o senhor e o servo, entre o pai e o filho, entre o esposo e a esposa, entre o irmão mais velho e o irmão mais novo, entre o amigo mais velho e o amigo mais novo. Em sua perspectiva, seria vital para a saúde da sociedade que essas relações fossem perfeitamente formadas.

Confúcio se tornou o chefe de polícia de Lu (seu estado natal), por volta de 509-494 a.C., mas por divergências de ideias e valores, pediu demissão do cargo alguns anos depois. E, na intenção de propagar seus conceitos, passou a viajar por diversos estados, pretendendo persuadir seus governadores a aceitar suas ideias políticas. No entanto, ele não encontrou espaço para realizar seus pensamentos e políticas (Lau, 2009, *in Os Analectos*)

Não é possível determinar quanto tempo Confúcio ficou em cada reino, já que as poucas evidências que existem a respeito, tendem a ser conflitantes. Sabe-se que ele viajou por diversos lugares, pregando sobre a necessidade de uma mudança total do sistema de governo por outro que se destinasse a assegurar o bem-estar dos menos favorecidos (Lau, 2009 *in Os Analectos*).

Lau (2009, *in Os Analectos*), assinala que durante essas viagens e a partir dos muitos diálogos, Confúcio passou a atrair muitos discípulos que ficavam admirados com sua sabedoria, caráter e ética. Quando estava com 68 anos, ao perceber que não havia esperanças de conseguir colocar suas ideias em prática, ele finalmente retornou à sua terra natal e então decidiu dedicar o resto de sua vida ao ensino. Por causa da morte do seu filho e posteriormente, pela morte do seu discípulo favorito Yen Hui, Confúcio passou os últimos anos de sua vida muito entristecido e faleceu em 479 a.C.

Fig. 3: Confúcio em sua residência proferindo palestra

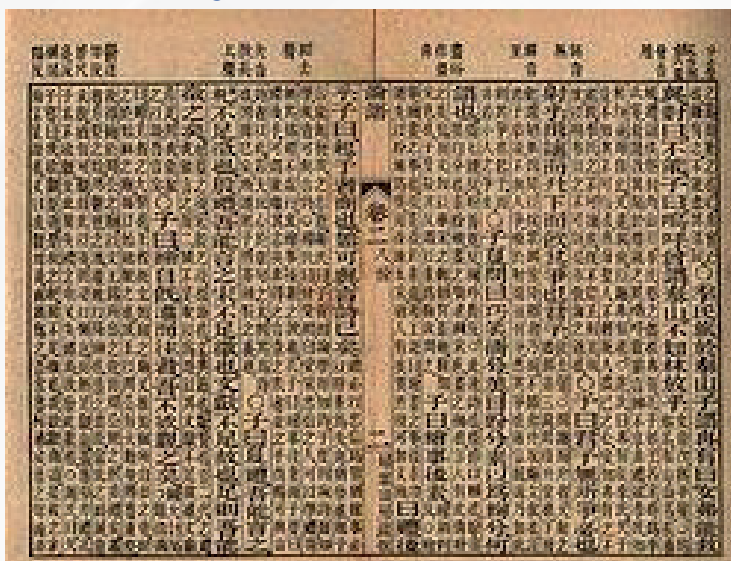


Fonte: Título da Obra *Illustrations of the Classic of Filial Piety* - Imagem domínio público, disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Classic_of_Filial_Piety_\(開宗明義章畫\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Classic_of_Filial_Piety_(開宗明義章畫).jpg)

Uma das obras mais conhecidas deste pensador, é uma coletânea denominada: *Os Analectos*, composta por 20 livros que contém reflexões e ensinamentos que são atribuídos a Confúcio, mas que foram registrados por seus discípulos muitos anos após a sua morte. Essa obra também pode ser considerada como um código de conduta capaz de reger vários aspectos da vida humana.

O Mestre disse: “Aos quinze anos, orientei minha mente para aprender. Aos trinta plantei meus pés firmemente no chão. Aos quarenta não tinha mais dúvidas. Aos cinquenta, conhecia a vontade do Céu. Aos sessenta, meu ouvido estava sintonizado. Aos setenta, sigo todos os desejos do meu coração sem transgredir nenhuma regra” (Confúcio, *Os Analectos*, 2:4, trad. Leys, 2004, p. 7).

Fig. 4: Os Analectos – Confúcio



Fonte: The Analects (of Confucius) vol.2 Hachi-itsu.imagem de domínio público, disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Analects?uselang=pt#/media/File:Rongo_Analects_02.jpg

Seus preceitos foram determinantes para o desenvolvimento da China, tendo sido *Os Analectos* a obra que mais exerceu influência não só para os chineses, como para muitos povos da Ásia oriental. Numa analogia, Leys (2004) ressalta que *Os Analectos* estão para Confúcio, assim como os Evangelhos estão para os cristãos e que nenhum outro livro exerceu maior influência sobre um número tão grande de pessoas.

Tab. 1: Tabela biográfica sobre a vida de Confúcio

ASPECTO	INFORMAÇÃO
Nome original	K'ung Ch'iu ou K'ung Chung-ni
Data de nascimento:	551 a.C.
Local de nascimento	Tsou/Zou, perto de Qufu, China
Família	Nobre, porém empobrecida
Morte	479 a.C. (72 ou 73 anos)
Profissão	Mestre, filósofo, breve político
Filosofia	Confucionismo (ética, moral, justiça)
Cargo político	Ministro da justiça do Estado de Lu (3 meses)
Atividade principal	Ensino, criação e difusão do pensamento moral e ético

Fonte: <https://fraseologia.com/filosofia-oriental/filosofia-chinesa/biografia-de-confucio-vida-obra-e-legado-do-filosofo-chines/>

MÉTODO

A metodologia adotada neste trabalho consiste em uma revisão narrativa da literatura acerca de artigos publicados nas áreas de Educação, Filosofia, Ciências Humanas e Sociais disponíveis nas bases de dados: Google Acadêmico, Scientific Eletronic Library Online – SciELO e Portais de Educação On-line que continham as contribuições relevantes de Confúcio para a Educação e Política ou artigos que pudessem fazer conexões com os preceitos de Confúcio.

“A revisão narrativa é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual” (Botelho *et al.*, 2011, p. 125). É um tipo de método permite uma extensa descrição sobre o assunto, mas não esgota todas as fontes de informação, visto que sua realização não é feita por busca e análise sistemática dos dados. Sua importância está na rápida atualização dos estudos sobre a temática (Cavalcante; Oliveira, 2020).

A revisão narrativa tem como objetivo descrever ou discutir o estado atual do tema investigado, caracterizando-se como uma revisão não sistemática. Trata-se de um tipo de revisão bibliográfica que apresenta uma síntese narrativa da literatura em uma determinada área de pesquisa. Ao contrário de uma revisão sistemática, que segue um protocolo bem definido e rigoroso para a seleção e avaliação dos estudos incluídos, a revisão narrativa é de natureza qualitativa. Ela não segue um protocolo estrito e pode incluir uma ampla gama de fontes, incluindo artigos de pesquisa, livros, relatórios governamentais, entre outros (Dalla Valle, *et al.*, 2025,p.7).

Considerando tratar-se de um tema com relevância histórica, optamos por incluir artigos e livros independentemente do ano de publicação, desde que consistisse em grande importância dentro da área de estudo e para isso, foi fundamental a seleção através de títulos e leitura dos resumos. Assim, foram selecionados para análise e construção deste trabalho: 06 (seis) artigos de revisão de literatura; 04 (quatro) matérias em formato

de artigos publicados em portais de educação e/ou revistas eletrônicas; 01 (uma) dissertação de mestrado e 6 (seis) livros.

Após a definição acerca do tema a ser pesquisado, nos debruçamos sobre a leitura e análise bibliográfica dos materiais coletados: livros, artigos, dissertações e teses. Em seguida, elaboramos um resumo do artigo e o enviamos para avaliação da Organização do Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Ao recebermos o retorno com parecer favorável, então nos dedicamos à etapa de construção do material (E-book) conforme as normas de estruturação estabelecidas para submissão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na revisão narrativa, o pesquisador pode utilizar uma abordagem mais subjetiva para a análise dos estudos, selecionando aqueles que parecem mais relevantes e interessantes para a sua pesquisa e apresentando uma síntese narrativa dos resultados. Essa abordagem pode ser útil quando a área de pesquisa é nova e ainda não existem muitos estudos sistemáticos disponíveis, ou quando o objetivo da revisão é explorar conceitos ou teorias de forma mais generalizada (Dalla Valle, *et al.*, 2025, p.7).

Os resultados desta revisão narrativa, envolve não só o processo de exposição das principais contribuições de Confúcio relacionadas à Educação e Política, mas principalmente, a análise descritiva dos achados relevantes dessas publicações.

É válido ressaltar que, na época em que Confúcio viveu, apenas as pessoas mais nobres tinham acesso à educação. Segundo Macedo (2024), naquela época, o povo comum não tinha acesso ao estudo e o próprio Confúcio teve dificuldades para ser aceito pelo sistema, por pertencer a uma família humilde. No entanto, o pensamento revolucionário de Confúcio passa a mudar todo esse contexto, com a proposta de que a educação seja aberta a todos, considerando a *moral* como propósito primordial. “Nunca me recusei a ensinar ninguém que me pedisse, mesmo que fosse pobre demais para oferecer nada mais do que uma doação simbólica como pagamento” (Confúcio, *Os Analectos*, livro 7, cap. 7, 2009, p. 33).

De acordo com Pocenski (2013, p. 45-46), Confúcio era amplamente reverenciado como educador exemplar. A ênfase no estudo e na realização educacional, inspirada em grande parte por ele e seus seguidores, tornou-se um valor cultural essencial.

Por consequência de seu trabalho em difundir princípios éticos e humanitários, Confúcio passou a ser considerado o “supremo editor” da cultura chinesa (Cordeiro, 2009 *apud* Menezes, 2023).

Na visão de Confúcio “*a natureza humana é originalmente boa, e as virtudes morais são inatas*” (McGreal, 1995, p. 27). Para ele, todo mal brotava da falta de conhecimento. Ademais, a educação se constitui como algo de grande relevância, pois implica em transmitir os conhecimentos corretos.

Confúcio era um grande pensador, assim como um grande ser humano. Na condição de pensador, ele propunha um ideal para todos os homens. Este consistia na possibilidade de uma pessoa aperfeiçoar o próprio caráter. A realização desse ideal envolve não apenas ser benevolente com outros indivíduos, mas também trabalhar arduamente pelo bem-estar do povo (Menezes, 2023, p. 36)

Para Confúcio, devia-se escolher daquilo que foi aprendido apenas o que era bom, e deixar de fora o que fosse duvidoso. Sendo o pensamento, a única maneira de fazer isso; e isso nos traz de volta à questão de aprender e pensar (Menezes, 2023).

Confúcio sempre considerou a educação como uma forma de preparar seus discípulos para cargos de importância pública, a fim de alcançarem o objetivo de aplicar seus ideais na sociedade. Essa perspectiva aponta não somente uma valorização do ensino, como também uma forma de acreditar no esforço para alcançar os objetivos (Menezes, 2023).

Para Leys (2004), apesar de Confúcio ter dado muita atenção à educação, ele nunca considerou o ensino a sua primeira e real inclinação, pois sua verdadeira vocação era a política. Ademais, Confúcio estabeleceu um vínculo constante entre educação e poder político, já que era apenas através da primeira, que se poderia ter acesso à segunda.

Fig. 5: *The Teaching Confucius* – O Ensino de Confúcio



Fonte: retratado por: Wu Daozi, século VIII – Domínio Público, Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Confucius_Tang_Dynasty.jpg

Por se ocupar da organização da sociedade a partir da ética, sobretudo das atitudes dos que estão em postos de comando, a doutrina de Confúcio foi utilizada como a teoria de Estado dos governantes chineses por muito tempo.

Uma característica fundamental do Confucionismo foi seu papel de ideologia oficial do Estado imperial chinês e das elites dominantes. Nessa posição, ele provia um sistema de filosofia política, modelos burocráticos e estruturas organizacionais para a administração do governo, bem como projetos para a organização da sociedade e da economia. O confucionismo também proporcionava um sistema abrangente de ética, que moldou os costumes públicos e o comportamento pessoal. Além disso, a cultura Confuciana era parte central do sistema educativo na China tradicional (Poceski, 2013, p. 45).

Segundo Leys (2004), Confúcio considerava que ser uma pessoa nobre não era vir de uma família rica, mas sim, possuir virtude moral. E ser possuidor de uma *moral* é ser possuidor de uma qualidade ética, obtida pela prática da virtude e afiançada pela educação. Assim, o comando político

não era garantido pelo nascimento e nem pelo dinheiro, mas deveria pertencer apenas aos que conseguissem demonstrar qualidades morais e intelectuais.

Conforme Frazão (2019), com o passar do tempo, Confúcio foi diminuindo o desejo de aspirar posições de destaque, mas por outro lado, ele passou a aumentar o seu desejo de ajudar a melhorar a vida de seu povo, pois o contato diário com os mais necessitados o sensibilizava. Diante disso, Confúcio passou a se dedicar em espalhar entre os jovens, os princípios filosóficos e morais que tinha elaborado. E assim, decide criar uma escola para jovens com a finalidade de instruí-los nos princípios da justiça e do bom governo.

Considerando os anseios políticos de Confúcio, e avaliando que mesmo que ele tenha fracassado nessa jornada, é inegável reconhecer que foi na função de Mestre que ele conseguiu maior destaque (Li; Haya-hoe, 2012 *apud* Menezes, 2023).

Sua importância no âmbito educacional é tão grande que, ainda hoje na China, o dia 28 de setembro (suposta data do seu nascimento), é considerado o Dia do Professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que Confúcio não tenha obtido o papel de liderança política que almejava, é evidente o seu comprometimento em procurar reformar a sociedade, manifestando grande preocupação com uma administração bem ordenada, regida por uma conduta ética e colocando-se à disposição dos líderes, no sentido de influenciá-los a praticarem um governo justo.

Confúcio destacava os preceitos de justiça social e pregava que os intelectuais tinham o dever moral de entrar em desacordo e criticar os dirigentes quando estivessem abusando de seu poder ou oprimindo o povo. Para ele, um líder político que não consegue oferecer um exemplo moral, ele perde a confiança e lealdade de seus ministros, e também a

confiança do povo. E quando o Estado perde a confiança do povo, o país está condenado, pois terá perdido a sua maior riqueza (Leys, 2004).

Pocesky (2013), refere que Confúcio teve sucesso como educador e que atraiu um grupo considerável de discípulos dedicados, que transmitiram os seus ensinamentos após a sua morte. Foi considerado um inovador na área da pedagogia e foi o primeiro indivíduo conhecido a fazer do ensino a sua vocação básica.

Os educadores, segundo o confucionismo, devem buscar se preencher de observações e reflexões sobre o mundo, a fim de pautar seu ensino dessa maneira. As reflexões e associações são um ferramental essencial para tal escola, possibilitando, assim, um relacionamento mais próximo com o dia a dia e com a realidade de seus alunos. Motivando os também a refletir e debater sobre o que se é apresentado nas aulas e sobre os acontecimentos a sua volta (Menezes, 2023, p.39)

Para Confúcio, a Educação não se referia a ter e sim, a ser; ou seja, o importante não é o acúmulo de informações que fazemos ao longo da vida, mas sim, a possibilidade que a pessoa tem em desenvolver-se humanamente, a partir do pensamento e reflexões. Dessa forma, conforme Confúcio, *“aprender sem pensar é inútil; pensar sem aprender, é perigoso”*, portanto, o aprender e o pensar para ele seriam indissociáveis.

Nesse sentido, percebemos que atualmente a escola tem como maior desafio, o ensinar a pensar. Em nossa contemporaneidade mais do que em qualquer outra época, o maior obstáculo é o diálogo e desenvolvimento da capacidade argumentativa (Ahlert, 2007).

Confúcio recomenda que se deve escolher daquilo que foi aprendido apenas o que é bom, e deixar de fora o que é duvidoso. Sendo o pensamento, a única maneira de fazer isso; e isso nos traz de volta à questão de aprender e pensar (Menezes, 2023). Na perspectiva de Confúcio, o ser humano não é um *recipiente* no qual apenas se amontoa conhecimento. Para ele, educar significa fazer brotar, fazer emergir, desabrochar, desenvolver algo que está guardado no íntimo; e é preciso que os mestres

conheçam bem cada um dos seus educandos, de modo a possibilitar que desenvolvam em os saberes que mais lhes são apropriados.

Em *Os Analectos 2:12*, o Mestre diz: “O cavalheiro não é um pote.” Isso significa que um cavalheiro não deve se limitar a apenas um tipo de conhecimento, mas deve abranger da melhor forma possível sua atenção também para diversas áreas ou contextos (Alcântara, 2012, p. 3).

Os sistemas organizados de educação são regidos sob a égide de um Estado-nação que controla, regula, coordena, comanda, financia e certifica o processo de ensino-aprendizagem. E para Confúcio é só através da aprendizagem que o homem poderia ter acesso ao comando de um Estado (Burbules; Torres, 2004). Assim, o aprendizado e a educação, devem estar entrelaçados com a própria experiência de vida.

O Mestre disse: “Considera um homem que sabe recitar os trezentos Poemas; dás a ele um posto oficial, mas ele não está à altura da tarefa; tu o mandas para o exterior numa missão, mas ele é incapaz de uma simples réplica. De que serve sua vasta aprendizagem?” (Confúcio, *Os Analectos*, 13.5, trad. Leys, 2004, p. 70).

Por se ocupar da organização da sociedade a partir da ética, sobretudo das atitudes dos que estão em postos de comando, os ensinamentos de Confúcio foram utilizados como a teoria de Estado dos governantes chineses por muito tempo. Apesar de não podemos atribuir a prosperidade desse povo ao Confucionismo, sabemos que qualquer sociedade que esteja disposta a investir na educação, estará destinada a colher benefícios culturais, sociais e econômicos.

Ahlert (2007) destaca que o sentido principal para a educação escolar é saber sobre quais normas e valores ela assenta sua formação. E faz as seguintes considerações:

Do ponto de vista filosófico, significa a construção de diretrizes curriculares permeadas por princípios que devem inspirar o currículo e os projetos pedagógicos, qual sejam, princípios axiológicos que possibilitem o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, a formação de valores, o aprimoramento como pessoa humana, a formação ética, o exercício da cidadania; e princípios pedagógicos, estruturados

sobre a interdisciplinaridade e a contextualização, que vinculem a educação ao mundo do trabalho e à prática social, à compreensão de significados, à preparação para o exercício da cidadania, à construção da autonomia intelectual e do pensamento crítico, o aprendizado da flexibilidade para adaptar-se a novas condições de vida e de organização social, o relacionar a teoria com a prática (Ahlert, 2007. p.7-8)

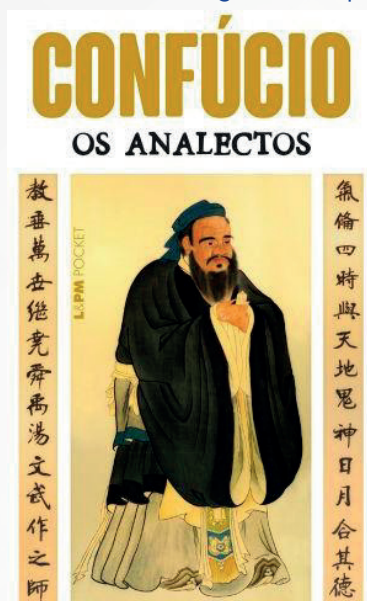
Devemos estimular um tipo de educação voltando o olhar para necessidades e desenvolvimento das pessoas. Entendendo que o grande papel da educação é ajudar a moldar as pessoas, permitindo que a sejam construídos valores e entendimentos de um cidadão democrático que possa vir a fazer parte deste mundo (Menezes, 2023). Conforme Ahlert (2007, p.1), *“a escola tem como maior desafio o ensinar a pensar porque o mundo somente vai mudar se os nossos pensamentos mudarem.”*

O processo educativo (escola) não foge de uma formação ética. A educação com princípios ético-filosóficos é um processo essencialmente coletivo no qual a aprendizagem e a construção do conhecimento se efetivam através dos relacionamentos entre pessoas e com a vida como um todo. Deste modo, a educação torna-se um processo de conquistas que gera a humanização e a libertação do ser humano (Ahlert, 2007).

Bueno (2016, p.3) observa que Confúcio além de humanista, filósofo e educador, foi um exemplo a ser seguido. Encarou as adversidades de sua época usando a sabedoria, e não a violência. Encarou batalhas, pacificamente. Seu legado é milenar e vivo. Era absolutamente humano, e conseguiu provar que a própria humanidade era capaz de salvar-se pela cultura e pela moral. Ele foi uma espécie de herói chinês - e para muitos chineses, isso talvez já fosse o bastante.

Os preceitos de Confúcio foram e ainda o são, apropriados para suscitar reflexões acerca de caminhos e horizontes que cada ser humano possui, dentro de si mesmo. E nesse sentido, Os Analectos de Confúcio, uma de suas obras mais conhecidas, apesar de ser composta por diálogos curtos e afirmações breves, possui um profundo valor de nos fazer refletir.

Fig. 6: Os Analectos – imagem da capa do livro



Fonte: retirada do site da Editora L&PM - <https://www.lpm.com.br>

Ao refletirmos sobre os ensinamentos de Confúcio, podemos perceber o grande valor que ele dava à Educação, e o quanto ela seria necessária, já que seria através dela que as pessoas poderiam ser transformadas e realizadas. Confúcio realmente caminhou à frente do seu tempo, estabelecendo-se como apoio na formação educacional de uma das mais antigas e populosas civilizações, e servindo de inspiração ao povo oriental.

Antes de terminar, é importante enfatizar que tarefa de educar não compete apenas à escola e/ou professores. O adágio popular diz que: *educação vem de berço*, portanto, isso alude ao papel fundamental da família no âmbito da Educação. E na perspectiva de Confúcio, a família ocupa lugar de destaque, por compor o *lugar de origem* do exercício moral e o elo entre o indivíduo e a sociedade. Confúcio acreditava que uma família bem estruturada era a chave para uma sociedade pacífica (Educabras, 2025).

É indiscutível que a educação familiar tem um papel crucial na formação do comportamento e dos valores dos sujeitos, pois os exemplos, ensinamentos e orientações **éticas** (*grifo nosso*) que são transmitidas pelos



responsáveis desde cedo, podem influenciar profundamente a forma da pessoa se relacionar com o mundo e com outros indivíduos, contribuindo assim, para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e saudável. Dessa forma, a escola e os professores podem ser considerados como um complemento da educação familiar com a função de oferecer conhecimento, formar indivíduos pensantes e sociáveis (Cats, 2023).

Apesar das limitações inerentes a esta revisão narrativa e necessidade de investigações futuras mais densas e sistemáticas sobre o tema, espera-se que este trabalho possa contribuir com o meio acadêmico a fim de provocar novos estudos nas áreas de Educação, Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Espera-se ainda, que possa propiciar reflexões sobre preceitos tão importantes que Confúcio apregoou, como: educação, ética, justiça social e benevolência.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Licinius Dimitri Sá de. **Modelo Confucionista de Educação, Ética e Gestão Pública**. In: XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Belém, 2012. Disponível em: <https://admin.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/101385.pdf>

AHLERT, Alvori. **Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 42/6 – 10 de mayo de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

BOTELHO, L. L. R., Cunha, C. A., & Macedo, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, 5 (11), 2011, p. 121-136.

BUENO, André. **Confúcio volta à cena: a batalha pelo império e o resgate do confucionismo na China**. In: **Imagens em Movimento: ensaios sobre cinema e história**. Orgs: SOUZA NETO, José Maria Gomes; LEÃO, Karl Schurster de Sousa; RINCON, Leandro Couto Carreira. Rio de Janeiro, Editora Autografia, 2016.

BURBULES, Nicholas. TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de.

Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. Psicol. rev. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr.2020. Acesso em: 16 de out. 2025. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>.

CATS, Eliana. **A Educação vem do Berço.** Artigo do LinkedIn. Abril de 2003.

Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/educa%C3%A7%C3%A3o-vem-do-ber%C3%A7o-eliana-cats/>

CONFÚCIO. **Os Analectos** – Trad. do inglês por Caroline Chang/Trad. do chinês, introdução e notas por D. C. Lau. 1ª Edição. Porto Alegre: Editora L&PM Pocket, 2009.

CORDEIRO, Ana Lúcia Meyer. **Taoísmo e Confucionismo: duas faces do caráter chinês.** Sacrilegens, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 04-11, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2010/04/6-2.pdf>

DALLA VALLE, Paulo Roberto; AMARAL, Elisiane Krumenauer; FERREIRA, Jacques de Lima. **As diferenças entre as pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento em Educação.** Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e14274, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.14274

EDUCABRAS – Portal de Educação Online para Alunos e Professores. **Aula: Confúcio.** 2025> Disponível em: <https://www.educabras.com/aula/confucio>

FRAZÃO, Dilva. **Confúcio: filósofo chinês.** E-biografia, 2019. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/confucio/> > acesso em: 12 de outubro de 2025.

LEYS, Simon. **Os Analectos/Confúcio.** 2ª edição. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LENZI, Tié. **O que é Política?** Toda Política, 2019. Disponível no site: <https://www.todapolitica.com/o-que-e-politica/>

MACEDO, Rogério Fernandes. (Sinólogo, Membro da International Confucian Association (ICA), da China, professor na Associação Sunbin de Wushu e Cultura Chinesa, de São Paulo, e ex-professor do Instituto Confúcio da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP). Entrevista em forma de artigo concedida à BBC News: **Quem foi Confúcio, Pai da Educação na China e Criador de uma**

“religião ética”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3wp8139w16o>.

McGREAL, I. P. **Great thinkers of the eastern world: the major thinkers and the philosophical and religious classics of China, Índia, Japan, Korea and the world of Islam.** New York: Harper Collins Publishers Inc., 1995.

MENEZES, Pablo Henrique. **O Confucionismo e seu Impacto na Educação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Modo de acesso: Internet. Disponível em: Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.578>

POCESKI, M. **Introdução às religiões chinesas.** Trad. Márcia Epstein. 1ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogias de Paulo III.** Revista Educação Popular. Uberlândia, n4, 34-42, jan-dez 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.005

DELINEAMENTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO SÉCULO XX: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS QUE ANTECEDERAM AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Rosinalva Neres Rocha¹Romildo Calixto Amaro Junior²Fabiane Batista Cândido³

RESUMO

Face à crescente demanda por estudos sobre o ensino médio, o presente trabalho realiza uma retomada histórica dessa etapa da educação básica, enfatizando as transformações normativas que antecederam a consolidação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, analisam-se legislações e documentos que influenciaram a estruturação do ensino médio no século XX, incluindo o Regulamento de 1854 (Decreto nº 1.331-A, Reforma Couto Ferraz), Decreto nº 7.247/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), a Reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº 8.659/1911), a Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782-A/1925), a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931) e a Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942). A pesquisa evidencia como essas normativas consolidaram um modelo de ensino secundário voltado às elites acadêmicas e sustentado por uma lógica seletiva

- 1 Mestra pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, rosinalva.rocha@gmail.com;
- 2 Mestre pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, romildofilo@gmail.com;
- 3 Mestra pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, fabianeabcandido@gmail.com.

e excludente, que perdurou até a promulgação da primeira LDB, em 1961. Metodologicamente, o estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter documental, fundamentada na análise de legislações educacionais, programas curriculares e documentos oficiais. Para a interpretação dos dados, adotou-se o método da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), articulado a uma leitura histórico-crítica das políticas educacionais e de seus contextos sociopolíticos. O estudo não se propõe a aprofundar a historiografia do ensino médio, mas busca suscitar reflexões sobre as disputas normativas e ideológicas que o moldaram antes da consolidação de um marco regulatório unificado. Compreender esse percurso histórico permite problematizar os desafios contemporâneos do ensino médio e subsidiar políticas educacionais comprometidas com a equidade, a diversidade e a formação integral das juventudes.

Palavras-chave: Ensino Médio, Políticas Educacionais, Legislação, Cultura Escolar, Juventudes.

INTRODUÇÃO

A educação, concebida como direito inalienável do ser humano e expressão das aspirações republicanas brasileiras, consolidou-se historicamente como “panaceia para todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso” (Saviani *et al.*, 2017, s. p.). Essa concepção, herdada de ideais civilizatórios e liberais, projetou sobre a escola o papel de agente redentor das desigualdades sociais, embora sua materialização tenha sido continuamente tensionada por estruturas econômicas e políticas excludentes. A sociedade contemporânea, herdeira das contradições do século XX, mantém, portanto, os reflexos de um projeto educacional que se construiu sob as promessas de modernização e sob as limitações impostas pela lógica capitalista.

Em conformidade com Saviani *et al.* (2017) e Ribeiro (2021), mas sem a pretensão de traçar um percurso linear da história da educação brasileira, o presente estudo propõe uma leitura histórica e normativa do ensino médio, evidenciando as marcas ideológicas e estruturais que o constituíram ao longo do século XX. Parte-se do pressuposto de que compreender o ensino médio implica revisitar suas bases fundantes, instauradas em um contexto escravocrata, agrário e fortemente influenciado por matrizes eurocêntricas, a fim de compreender como se consolidou uma estrutura educacional destinada prioritariamente às elites letradas, voltada à preparação para as carreiras políticas, burocráticas e liberais. Como ressalta Ribeiro (2021), a educação brasileira, desde o período imperial, esteve ancorada em um ideal humanista de caráter elitista, distanciado das necessidades das classes populares.

A literatura especializada (Castro; Leite, 2006) apontam que o ensino médio no Brasil possui uma trajetória marcada por profundas transformações normativas, cuja análise requer considerar, além dos textos legislativos, os contextos econômicos e socioculturais que os engendraram. Assim, este trabalho adota um recorte histórico que abrange as reformas educacionais e decretos que antecederam a consolidação da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), entre os quais se destacam o Regulamento de 1854, o Decreto nº 7.247/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), o Decreto nº 8.659/1911 (Reforma Rivadávia Corrêa), o Decreto nº 16.782-A/1925 (Reforma Rocha Vaz), o Decreto nº 19.890/1931 (Reforma Francisco Campos) e o Decreto-Lei nº 4.244/1942 (Reforma Capanema). Esses marcos legais delinearam a identidade do ensino secundário brasileiro, pautado em uma lógica seletiva e restritiva, que persistiu até o advento das LDBs.

A questão norteadora desta investigação é: quais os principais marcos legislativos históricos da política educacional brasileira e de que modo eles impactaram as reformas e a expansão do ensino médio ao longo do século XX? Desse modo, os objetivos consistem em analisar as principais alterações na legislação educacional brasileira relativas ao ensino médio durante o século XX e compreender como os contextos sociais, econômicos e culturais influenciaram as políticas públicas dessa etapa da educação básica.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, fundamentada na análise de legislações educacionais, programas curriculares e documentos oficiais. O levantamento bibliográfico contemplou fontes de domínio público e bases de dados acadêmicas, como Google Acadêmico e SciELO, além de obras de referência na historiografia da educação. O recorte temporal abrangeu legislações compreendidas entre 1854 e 1961, selecionadas com base em critérios de relevância histórica, frequência de citação e representatividade na literatura especializada (Vieira, 2022).

A análise dos dados foi conduzida segundo os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (apud Mendes; Miskulin, 2017, s.p.), que define o método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens”. O percurso analítico seguiu as etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material, categorização e

interpretação inferencial, com observação dos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Silva; Fossá, 2015).

Os resultados obtidos revelam que as reformas educacionais do século XX contribuíram para consolidar um modelo de ensino médio hierarquizado e excludente, voltado à manutenção de privilégios sociais. As normativas analisadas evidenciam a permanência de uma cultura de distinção, que relegou ao ensino técnico-profissional o lugar das classes trabalhadoras, reforçando as desigualdades históricas entre formação acadêmica e educação para o trabalho. A compreensão dessas dinâmicas é indispensável para problematizar os desafios contemporâneos da etapa e subsidiar políticas públicas que enfrentem as heranças estruturais do sistema educacional.

Conclui-se, portanto, que retomar o percurso normativo do ensino médio não se restringe à reconstrução de sua cronologia legislativa, mas constitui um exercício crítico de interpretação sobre o papel do Estado e das elites na conformação das políticas educacionais. A leitura dessas disputas e continuidades históricas permite refletir sobre a urgência de políticas que superem o legado excludente do passado e reconfigurem o ensino médio como espaço de direito, diversidade e emancipação.

2 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental e exploratória, cujo objetivo é interpretar o conteúdo normativo e ideológico das legislações e documentos oficiais que moldaram o ensino médio brasileiro ao longo do século XX. Fundamenta-se na compreensão de que o exame de textos legais permite identificar disputas de sentido e arranjos políticos que sustentaram a formação histórica dessa etapa educacional.

2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E FONTES DE PESQUISA

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas principais:

- Levantamento documental: identificação e coleta de documentos primários (Regulamento de 1854, Decretos de 1879, 1911, 1925, 1931 e 1942, entre outros) e de fontes secundárias (livros, capítulos e artigos especializados em história da educação e políticas públicas).
- Catalogação e organização dos dados: os materiais foram sistematizados em fichas analíticas e planilhas de referência, elaboradas a partir dos descritores “ensino médio”, “reformas educacionais” e “educação brasileira no século XX”.
- Análise interpretativa: adotou-se o método de análise de conteúdo conforme Bardin (2011), que compreende as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias de análise emergiram das recorrências temáticas e discursivas presentes nas legislações.

2.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

A técnica central foi a análise de conteúdo, entendida como “um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, apud Mendes; Miskulin, 2017, s.p.), aplicada à inferência dos sentidos subjacentes às políticas educacionais e às suas implicações sociais. Os instrumentos de pesquisa incluíram fichas de leitura, quadros de categorização e tabelas comparativas que permitiram correlacionar os dispositivos legais com os contextos históricos e ideológicos de sua formulação.

2.3 ASPECTOS ÉTICOS E DIREITOS AUTORAIS

Por tratar-se de pesquisa documental e bibliográfica, sem envolvimento de seres humanos, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os materiais analisados são de domínio

público, disponíveis em acervos oficiais e bases de dados institucionais. As citações, quadros e imagens seguem as normas da Lei nº 9.610/1998 (Lei de Direitos Autorais) e estão devidamente referenciadas de acordo com a ABNT (NBR 6023/2018).

2.4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS FINAIS

A triangulação entre fontes legais, históricas e teóricas possibilitou compreender os discursos que sustentaram as reformas educacionais e suas implicações sociais. O método documental, articulado à análise de conteúdo, permitiu ultrapassar o levantamento descritivo, constituindo-se em exercício interpretativo e crítico coerente com os objetivos do estudo.

A pesquisa se circunscreve no campo das abordagens histórico-críticas da educação, orientando-se por uma racionalidade explicativa que busca compreender as relações entre educação, Estado e sociedade à luz de suas determinações históricas e institucionais. Fundamenta-se na concepção de que a escola é parte constitutiva da estrutura social e desempenha funções específicas na reprodução das relações de poder, saber e trabalho, conforme o contexto político-econômico de cada época.

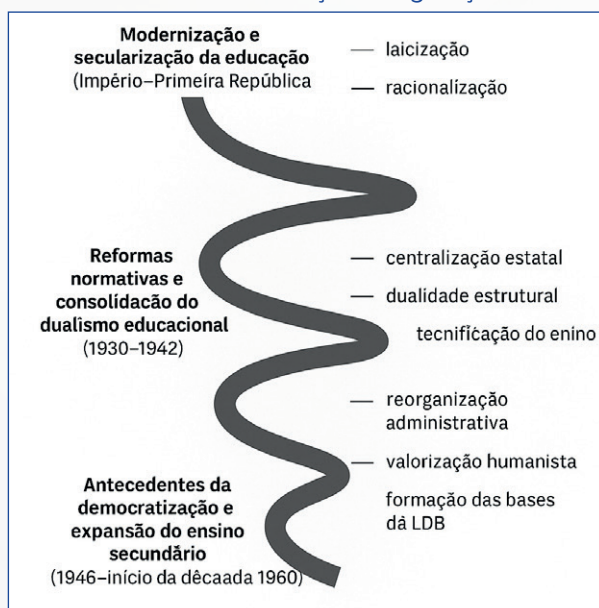
Nessa perspectiva, a análise documental das legislações e reformas educacionais brasileiras ancora-se nos pressupostos do materialismo histórico e da teoria histórico-crítica da educação, conforme Saviani *et al.* (2017), Aranha (2006) e Souza (2009). Tais referenciais permitem compreender a educação como fenômeno social estruturado e estruturante, cujas formas institucionais e normativas expressam tanto os projetos hegemônicos do Estado quanto as desigualdades inerentes à organização social. Assim, a investigação toma a escola como categoria histórica e espaço de expressão das contradições entre modernização, regulação e reprodução social no contexto das políticas educacionais do século XX.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise documental, foi possível identificar um conjunto de regularidades discursivas e transformações normativas que, ao longo do século XX, delinearam o percurso histórico do ensino médio brasileiro. As legislações, decretos e documentos oficiais examinados revelam não apenas as intenções formais do Estado, mas também os sentidos ideológicos subjacentes que configuraram essa etapa da educação básica como espaço de distinção e de disputa política.

Com base nessa leitura, os resultados foram sistematizados em três categorias analíticas que expressam as dinâmicas centrais desse processo histórico:

Figura 1 – Eixos históricos e dimensões estruturantes da educação brasileira em espiral descendente: da modernização à regulação neoliberal.



Fonte: Os próprios autores (2025)

O Eixo 1 - Modernização e Secularização da Educação (do Império à Primeira República), evidencia que, entre o final do século XIX e o início do XX, prevaleceu um movimento de modernização e laicização no qual

a escola emergiu como dispositivo de consolidação do Estado-nação e de difusão do ideário civilizatório burguês. Tal processo se inscreve na transição de um modelo de ensino sob tutela religiosa para uma educação institucionalizada pelo Estado, pautada pela racionalização administrativa e pela promessa de neutralidade científica, uma inflexão que, conforme Aranha (2006) e Saviani *et al.*, (2017), redefiniu os sentidos da instrução pública e da própria função social da escola.

Este período foi demarcado pela ruptura entre Igreja e Estado: a laicização do ensino, intensificada após o advento da República (1889), traduziu a tentativa de deslocar o monopólio educativo da Igreja Católica e instaurar um regime estatal de instrução pública, em consonância com os princípios liberais e positivistas que orientavam a formação do novo Estado. Segundo Aranha (2006), essa ruptura não significou a plena emancipação do campo educacional, mas antes a substituição de uma forma de tutela por outra: “a pedagogia religiosa foi convertida em pedagogia cívica”, mantendo-se o caráter normativo e disciplinador do processo educativo. Nagle (2001) complementa que a secularização da educação, embora discursivamente vinculada à modernidade, serviu para consolidar uma racionalidade política voltada à homogeneização cultural e ao controle social das massas populares.

A escola foi erigida como instrumento privilegiado de moralização, disciplina e integração nacional, especialmente no contexto de formação do Estado republicano. Conforme Cunha (2007), o projeto educacional do período assumiu a tarefa de forjar a unidade moral e cultural da nação, sendo a escola o espaço de interiorização dos valores da civilização ocidental.

Saviani *et al.*, (2017) descreve que essa racionalidade pedagógica, fortemente inspirada no positivismo e nas ciências morais, expressava a crença na educação como mecanismo de regeneração social, responsável por moldar o “cidadão útil” à ordem republicana. O discurso da modernização escolar operava, assim, como instrumento de legitimação do Estado, promovendo a adesão à lógica de progresso, disciplina e integra-

ção moral dos indivíduos, conforme a função social atribuída à educação nas sociedades modernas.

Tal racionalidade consolidou a escola como aparelho de conformação social e difusão dos valores hegemônicos, voltada à manutenção da coesão e da estabilidade política, o que reforça sua condição de estrutura simbólica e material de reprodução das desigualdades, conforme analisam Aranha (2006), Bourdieu e Passeron (2023).

Com a consolidação da República e a intensificação do processo de urbanização, emergiu um modelo escolar moderno, caracterizado pela institucionalização de normas, pela centralização curricular e pela valorização da pedagogia científica. Esse paradigma, conforme destaca Souza (2009), estruturou-se em torno da ideia de eficiência e mensuração, convertendo a escola em aparelho de Estado voltado à formação de sujeitos produtivos e ajustados à ordem social. A autora sublinha que a cultura escolar do início do século XX consolidou práticas e saberes pedagógicos que privilegiavam a homogeneização e a hierarquização dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que reforçavam a desigualdade de acesso.

Saviani *et al.*, (2017) observa que, nesse contexto, o ensino público se configurou como instrumento de regulação social, mais comprometido com a difusão de valores cívicos e disciplinares do que com a emancipação intelectual. Assim, o modelo escolar moderno instaurado durante a Primeira República constituiu uma forma de “ordenação simbólica” (Bourdieu; Passeron, 2023) que associava escolarização à integração, mas também à reprodução das hierarquias de classe e de saber.

O processo de modernização e secularização da educação brasileira, portanto, deve ser compreendido como uma transição ambígua, na qual o discurso de progresso e racionalidade científica serviu simultaneamente à emancipação institucional e à reprodução das desigualdades sociais. A laicização do ensino não apenas deslocou o poder religioso, mas instalou uma nova forma de poder político-pedagógico, ancorada na racionalidade estatal e nos ideais de homogeneização nacional.

O Eixo 2 reporta às Reformas Normativas e Consolidação do Dualismo Educacional como reflexo de um período em que o Estado brasileiro, em nome da modernização e da racionalização administrativa, consolidou um sistema educacional segmentado e hierárquico, resultado de um conjunto de reformas legais e institucionais que estruturaram o chamado dualismo educacional. Esse modelo, que separa a formação propedêutica (intelectual e humanista) da formação técnica (instrumental e profissional), teve suas bases assentadas na Primeira República e foi intensificado durante a Era Vargas, quando o Estado assumiu papel central na regulação das políticas educacionais.

De acordo com Saviani *et al.*, (2017), esse processo de institucionalização do dualismo não apenas refletiu as desigualdades sociais existentes, mas também as reproduziu estruturalmente, destinando diferentes percursos formativos às distintas classes sociais. O discurso da modernização e da eficiência, presente nas reformas de ensino de 1931 (Francisco Campos) e de 1942 (Gustavo Capanema), buscava adequar a educação à racionalidade produtiva e à formação de quadros técnicos necessários ao desenvolvimento industrial. Contudo, essa racionalidade manteve a lógica da exclusão ao reservar o ensino técnico às classes trabalhadoras e o ensino secundário, de caráter formativo e seletivo, às elites urbanas.

A configuração legal do sistema educacional brasileiro, especialmente a partir dessas reformas, institucionalizou a divisão estrutural entre educação geral e educação profissional, criando dois subsistemas paralelos e desiguais. Saviani *et al.*, (2017) argumenta que o aparato normativo dessas reformas consolidou uma arquitetura dual, em que o acesso ao ensino secundário, pré-requisito para o ensino superior, era restrito a grupos sociais privilegiados, enquanto o ensino profissional destinava-se à preparação da força de trabalho para o mercado. Essa estrutura expressa a contradição entre a função social da escola e a lógica econômica capitalista: a primeira se anuncia como espaço de emancipação e cidadania, mas a segunda a subordina às demandas produtivas.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e o fortalecimento do aparato burocrático federal, a política educacional passou a ser conduzida sob a lógica da centralização normativa e da tecnificação dos processos pedagógicos. Essa tendência consolidou o modelo de regulação estatal que, sob o discurso da eficiência e da racionalidade administrativa, reduziu a autonomia das instituições escolares e subordinou a prática docente à prescrição legal e à avaliação externa.

Cunha (2007) observa que esse processo reforçou o papel do Estado como gestor técnico da educação, em detrimento da reflexão pedagógica e da autonomia política dos educadores. Para Aranha (2006), a racionalização do ensino durante o período Vargas traduziu-se na transformação da escola em instrumento de legitimação do projeto de Estado, em que a formação de mão de obra e a moralização cívica substituíram o ideal de formação integral.

O processo de elitização do ensino médio resultou da própria estrutura dual consolidada pelas reformas normativas. Enquanto o ensino técnico se expandia para atender às demandas industriais, o ensino secundário manteve-se como espaço de distinção e prestígio social, reproduzindo o capital cultural das classes médias e altas. Bourdieu e Passeron (2023) descrevem esse fenômeno como reprodução simbólica das desigualdades, pela qual o sistema escolar legitima a distribuição desigual de saberes e oportunidades sob o disfarce da meritocracia.

Saviani *et al.*, (2017) reforça que a educação brasileira do período Vargas a 1960 aprofundou essa clivagem, perpetuando a lógica de exclusão que distingue entre “educação para o trabalho” e “educação para o pensamento”. Souza (2009) observa que essa dualidade, além de social e econômica, é também simbólica: o currículo do ensino médio foi concebido como espaço de capital cultural legítimo, enquanto o técnico foi reduzido à dimensão instrumental.

As reformas normativas que atravessam a Primeira República e a Era Vargas consolidaram um modelo educacional dualista, centralizador e excludente, que moldou a configuração institucional da educação brasi-

leira. Sob o discurso da modernização e da racionalidade técnica, o Estado produziu um sistema que naturalizou as desigualdades, transformando-as em estruturas pedagógicas e simbólicas.

A centralização administrativa e a tecnificação do ensino subordinaram o fazer pedagógico às exigências do desenvolvimento econômico, restringindo a escola ao papel de mediação entre a economia e a ordem social. O dualismo educacional, portanto, não é apenas uma herança histórica, mas um dispositivo de poder-saber que perpassa as políticas educacionais contemporâneas, manifestando-se na fragmentação curricular, na hierarquização dos itinerários formativos e na persistente associação entre trabalho e subalternidade.

O terceiro eixo refere-se ao período de reorganização e expansão do ensino secundário brasileiro, situado entre a Constituição de 1946 e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Essa etapa representou um esforço de reconstrução institucional após o Estado Novo, marcada pela retomada do ideal democrático e pela tentativa de ampliação do acesso à educação.

A Constituição de 1946 reafirmou o direito à educação e a autonomia dos sistemas de ensino, estabelecendo um marco político para a descentralização administrativa. Entretanto, conforme Saviani *et al.*, (2017), as políticas educacionais desse período continuaram subordinadas às desigualdades estruturais e regionais, o que limitou o alcance da democratização pretendida.

Durante as décadas de 1940 e 1950, o país vivenciou o crescimento urbano e industrial, o que intensificou a demanda por formação escolar. Surgiram novas instituições e regulamentações, como o Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942) e o Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943), cujos efeitos se estenderam ao pós-guerra. No entanto, o sistema permaneceu dual: de um lado, um ensino propedêutico voltado às elites; de outro, uma formação técnica destinada à inserção imediata no mercado de trabalho.

Esse contexto também foi influenciado por organismos internacionais, como a UNESCO, que difundiam o ideal de educação para todos. Nessa perspectiva, Souza (2009) descreve que a expansão do ensino secundário esteve associada a um discurso de modernização e progresso, mas ainda ancorada em práticas seletivas e currículos rigidamente hierarquizados.

Desse modo, entre 1946 e o início da década de 1960, delinearam-se os fundamentos jurídicos, administrativos e pedagógicos que possibilitaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). O período constitui uma fase de transição entre a racionalidade centralizadora do Estado e a emergência de um modelo normativo que buscava conciliar democratização e eficiência.

3.1 MODERNIZAÇÃO E SECULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DO IMPÉRIO À REPÚBLICA

O início do século XX, marcado por contradições entre progresso e exclusão, foi descrito por Cambi (1999) e Saviani *et al.*, (2017) como um período de rupturas sociais e de reconfiguração das práticas pedagógicas. Enquanto o mundo vivia a efervescência das revoluções industriais e ideológicas, o Brasil passava pela transição entre o modelo escravocrata e o ideal republicano de modernização, o que repercutiu diretamente na organização do sistema de ensino.

Segundo Aranha (2006), a passagem do século XIX para o XX manteve o país preso a heranças coloniais e à forte influência de modelos europeus, com subordinação das políticas educacionais aos interesses das elites agrárias. A consolidação de um sistema educacional propriamente estruturado ocorreu apenas no século XX, em meio à abolição, à industrialização e à emergência do Estado republicano.

Com a Constituição de 1891, instaurou-se a separação entre Igreja e Estado, promovendo a secularização do ensino e a consolidação da instrução pública como função estatal (Aranha, 2006). Essa modernização, contudo, foi ambígua: embora sustentada por um discurso de progresso e

racionalidade, manteve o caráter seletivo e excludente do acesso à escola. Prevaleceu assim, a aproximação entre o ideal republicano e a função social da escola, mas também o fortalecimento de uma estrutura educacional verticalizada, voltada à formação da elite dirigente e à consolidação de um projeto nacional de civilização.

3.2 REFORMAS NORMATIVAS E A CONSOLIDAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL

As reformas que estruturaram o ensino secundário ao longo da primeira metade do século XX confirmam o papel central do Estado na institucionalização de um sistema dual que separava o ensino humanista, voltado às elites, do ensino técnico-profissional, destinado às classes trabalhadoras.

Na década de 1930, a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931) reorganizou o ensino secundário, criando os cursos ginasiais e colegiais, uniformizando currículos e reafirmando o caráter enciclopédico da formação (Saviani *et al.*, 2017). Essa reforma expressou o projeto centralizador do Estado varguista e consolidou uma educação propedêutica voltada à formação da elite intelectual e administrativa.

Quadro 1 – Principais documentos da Reforma Francisco Campos (1931)

Documento	Conteúdo e alcance
Decreto nº 19.890/1931	Institui o ensino secundário e define currículos e diretrizes nacionais.
Decreto nº 20.158/1931	Organiza o ensino comercial e o enquadra no sistema educacional.
Instruções Gerais para o Ensino Secundário	Define metodologias, critérios de avaliação e enfoque humanista.
Programas e Normas dos Cursos Ginásial e Colegial	Regulamenta conteúdos das áreas de Letras, Ciências e Matemática.
Regulamento para o Ensino Secundário	Organiza a gestão escolar e a formação docente.

Fonte: Brasil (1931); Saviani *et al.*, (2017).

O Quadro 1 sintetiza os principais dispositivos legais da Reforma Francisco Campos, evidenciando como a centralização curricular e a ênfase humanista configuraram o modelo de ensino secundário brasileiro. Embora os decretos e programas da época buscassem racionalizar a estrutura escolar, acabaram por reforçar a lógica seletiva e hierárquica do ensino propedêutico, voltado às elites urbanas (Saviani *et al.*, 2017). A reforma institucionalizou assim, a dualidade educacional, ao estabelecer uma cisão entre o ensino secundário de caráter formativo e o ensino técnico-profissional. Essa configuração consolidou um paradigma excludente que atravessou o século XX, tornando-se um dos marcos estruturantes da desigualdade educacional no país.

Entretanto, o exame documental também evidencia o papel dos Liceus de Artes e Ofícios, criados ainda no século XIX e reconfigurados no início do XX como experiências de ensino técnico gratuito. Rui Barbosa (1882) via nesses liceus a possibilidade de ascensão social das camadas populares e de modernização econômica. Aranha (2006) ressalta que tais instituições foram pioneiras na oferta de cursos noturnos e gratuitos, formando trabalhadores qualificados em áreas industriais e mecânicas. Contudo, a falta de investimentos e a ausência de articulação com o sistema regular de ensino limitaram sua consolidação, resultando na posterior substituição pelos institutos federais técnicos.

O tensionamento entre a formação humanista clássica e a educação científica e tecnológica emergente inaugurou uma disputa curricular que perpassou todo o século XX. Essa contradição entre cultura geral e pragmatismo técnico antecipou os debates que culminariam na formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Souza, 2009).

3.3 UNIVERSALIZAÇÃO LEGAL E LIMITES DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A partir da década de 1940, a Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942) reorganizou o sistema educacional, consolidando a estrutura

de dois ciclos: ginásio e colegial, e formalizando a divisão entre os ramos secundário e técnico-profissional. Para Saviani *et al.*, (2017), essa reforma representa o ponto culminante do modelo hierarquizado de ensino, no qual a educação média assumiu função seletiva e classificatória, em detrimento da universalização.

No cenário internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) inaugurou um novo paradigma de valorização da instrução pública, ao estabelecer, em seu artigo 26, o direito à educação gratuita e obrigatória. No entanto, conforme Cunha (2007), a influência desse ideal no contexto brasileiro foi mais discursiva do que efetiva, já que o acesso à escola permaneceu restrito às camadas urbanas e às elites culturais.

O período também foi marcado pela tensão entre a expansão do sistema de ensino e a persistência das desigualdades estruturais. De acordo com Saviani *et al.*, (2017), o Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que ampliava a oferta escolar, reforçava a seletividade interna do sistema, subordinando o ensino médio aos critérios de mérito e à estratificação social. Nagle (2001) complementa que essa expansão quantitativa não se traduziu em democratização qualitativa, mas em um ajustamento técnico às demandas econômicas do país em industrialização.

A análise documental indica que, embora o século XX tenha consolidado juridicamente a educação como direito público, a efetivação desse direito foi limitada pelas estruturas sociais excludentes e pela permanência do dualismo entre formação geral e profissional. O ensino médio, verticalizado e fragmentado, continuou orientado por uma racionalidade que articulava ideais liberais e interesses produtivos, o que impediu a concretização de uma democratização efetiva do acesso à escolarização.

Esse conjunto de reformas e diretrizes, desenvolvido entre as décadas de 1940 e 1960, pavimentou o caminho para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), que buscou sistematizar juridicamente as políticas educacionais e definir um modelo nacional de ensino médio.

3.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS ACHADOS

Os resultados sistematizados no Quadro 2 evidenciam a continuidade histórica das desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro ao longo do século XX, revelando que a ampliação normativa não foi acompanhada pela efetiva democratização do acesso e das oportunidades de aprendizagem.

Quadro 2 – Síntese cronológica das reformas e seus impactos no ensino médio (século XX)

Período / Reforma	Contexto político	Características centrais	Impactos observados
1931 – Reforma Francisco Campos	Era Vargas – centralização estatal	Currículo unificado, formação humanista e dualidade entre ensino médio e técnico	Consolidação do modelo elitista e propedêutico
1942 – Reforma Capanema	Estado Novo	Organização em dois ciclos (ginásio e colegial), segmentação dos ramos secundário e técnico	Intensificação da hierarquia educacional e manutenção do dualismo
1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos	Pós-guerra / internacionalização do direito à educação	Princípio da igualdade de oportunidades e obrigatoriedade do ensino básico	Marco discursivo da universalização, de aplicação limitada no Brasil
1961 – Primeira LDB	Período democrático	Sistematização legal do ensino médio como etapa intermediária da educação básica	Consolidação formal da estrutura dual herdada do século XX

Fonte: Elaboração própria, a partir de Saviani *et al.*, (2017); Aranha (2006); Nagle (2001); Cunha (2007).

O Quadro 2 sintetiza as principais reformas que moldaram o ensino médio brasileiro no século XX, demonstrando como as mudanças estruturais e curriculares mantiveram a lógica de distinção entre uma educação de base humanista, voltada às elites, e uma formação técnica destinada às classes trabalhadoras.

A análise documental evidencia que as reformas de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) consolidaram um modelo seletivo e hierárquico, centrado na racionalidade estatal e na padronização curricular. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) representou a tentativa de sistematizar juridicamente o sistema educacional, sem, contudo, romper com o dualismo herdado do período anterior (Saviani *et al.*, 2017; Nagle, 2001). Esses marcos históricos mostram que o avanço legal não se traduziu em mudanças estruturais capazes de garantir a universalização efetiva do ensino médio. A ampliação do acesso ocorreu de forma restrita e desigual, preservando a hierarquia entre os ramos formativos e a seletividade social do sistema.

Assim, o ensino médio brasileiro foi historicamente configurado como um instrumento de regulação e diferenciação social, e não de superação das desigualdades. O dualismo entre formação geral e profissional atuou como elemento estruturante da política educacional, definindo trajetórias distintas segundo a origem social dos estudantes (Saviani *et al.*, 2017; Aranha, 2006; Cunha, 2007).

Em síntese, o século XX constituiu-se como um período de continuidade e adaptação institucional, no qual as reformas educacionais buscaram responder às demandas econômicas e políticas sem alterar as bases hierárquicas do sistema. Apesar dos avanços legais, a escola permaneceu como espaço de reprodução das desigualdades, expressando o predomínio de uma racionalidade técnica e excludente sobre o ideal republicano de democratização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação documental realizada evidenciou que o ensino médio brasileiro resultou de um longo processo de disputas políticas e institucionais que atravessaram o século XX.

As diretrizes legais e os programas oficiais, ao serem reinterpretados por diferentes contextos históricos, revelam a complexidade das relações

entre norma e prática educacional. Compreender a evolução dessa etapa de ensino implica reconhecer o entrelaçamento entre os fatores políticos, econômicos e culturais que moldaram as reformas e suas reconfigurações institucionais ao longo do tempo.

Constatou-se que cada marco legal das reformas educacionais, desde o início do século XX até a consolidação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, representou não apenas um avanço administrativo, mas também o reflexo das correlações de força entre os grupos que disputavam o controle do campo educacional. A trajetória normativa do ensino médio revelou-se marcada por uma permanente tentativa de conciliar o discurso de democratização do acesso com a manutenção de práticas seletivas e hierarquizadoras. Essa contradição evidencia que o processo de modernização da educação brasileira operou, simultaneamente, como mecanismo de expansão institucional e de reprodução das desigualdades estruturais, reafirmando a persistência do dualismo histórico que caracteriza o sistema escolar nacional.

As transformações sociais ocorridas ao longo do século XX, como a urbanização, a industrialização e o avanço das relações de trabalho, repercutiram diretamente nas finalidades atribuídas à escola. Essas mudanças influenciaram a legislação educacional, que passou a oscilar entre dois modelos: o ensino médio como etapa propedêutica de formação geral e o ensino médio como via de preparação técnica para o trabalho. Essa ambiguidade resultou em políticas fragmentadas, incapazes de assegurar a universalização efetiva do acesso e da permanência dos estudantes.

A análise histórica das reformas demonstrou que, embora cada legislação tenha buscado responder às demandas de sua época, o ensino médio manteve-se vinculado a um modelo centralizador e seletivo. Sob o discurso da eficiência e do mérito, o sistema educacional perpetuou desigualdades de origem social, mantendo a distinção entre formação humanista e formação técnica. As mudanças curriculares e administrativas, ainda que relevantes, não alteraram substancialmente a estrutura

hierárquica do ensino médio, que continuou a reproduzir a diferenciação entre grupos sociais.

Neste estudo, o exame das legislações e programas educacionais, articulado aos referenciais teóricos e marcos históricos correspondentes, permitiu identificar as intenções e os limites das políticas formuladas ao longo do século XX. As análises revelaram que o ensino médio foi reiteradamente submetido a reinterpretações institucionais que, embora apresentassem novas nomenclaturas e objetivos, preservaram as mesmas estruturas de desigualdade e distinção social. Essa constatação reforça a importância de compreender o ensino médio como campo de contradições institucionais e históricas, e não apenas como etapa transitória do sistema educacional.

Em perspectiva, a pesquisa aponta para a necessidade de aprofundar estudos que examinem a relação entre as reformas curriculares contemporâneas e as desigualdades estruturais herdadas do século XX, cuja temática apresenta-se como essencial no subsídio de políticas educacionais que busquem compreender distorções históricas e consolidar uma formação de base equitativa e socialmente abrangente.

Recomenda-se que futuras investigações analisem as continuidades e rupturas entre o modelo histórico de dualidade educacional e as atuais políticas de flexibilização curricular, considerando como as condições estruturais das redes públicas e as práticas docentes influenciam a efetividade das reformas.

Em síntese, compreender historicamente as legislações e reformas educacionais do século XX permite reconhecer que a expansão do ensino médio no Brasil esteve condicionada a projetos políticos e econômicos que, embora tenham ampliado o sistema de ensino, não eliminaram sua seletividade. Essa leitura histórica oferece subsídios para repensar o presente e orientar políticas que, alicerçadas em princípios de equidade e efetividade, possam consolidar um ensino médio público mais coerente com os ideais republicanos de acesso e qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, R. **O desenho e a arte industrial: discurso pronunciado no Liceu de Artes e Ofícios em 23 de novembro de 1882.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882. Disponível em: <http://antigo.casaruibarbosa.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 fev. 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 abr. 1879.** Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 abr. 1911.** Reorganiza o ensino secundário e o superior da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 jan. 1925.** Reorganiza o ensino secundário e o ensino superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 abr. 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 jun. 1931.** Organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 abr. 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 8 nov. 2023.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTRO, M. H. de M.; LEITE, E. M. **Educação no Brasil:** atrasos, conquistas e desafios. Brasília: IPEA, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/>. Acesso em: 9 out. 2024.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 809-829, 2007.

MENDES, R. M.; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D; *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.

VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. Revisão sistemática como delineamento de pesquisa. In: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Ed. UFLA, 2022. p. 45-58.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.006

ENSINO TÉCNICO – PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1950: FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NA PARAÍBA¹

Vívía de Melo Silva²Clarisse Rumão Gonçalves³

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) da Universidade Federal da Paraíba, tendo como objetivo compreender a configuração do ensino técnico-profissional de grau secundário na Paraíba, na década de 1950. A pesquisa foi realizada mediante estudo bibliográfico e pesquisa documental, com abordagem qualitativa e a partir das Leis Orgânicas do Ensino dos anos de 1940 e das Leis de Equivalência do Ensino da década de 1950. Trabalhamos com algumas fontes coletadas no Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte da Fundação Espaço Cultural, localizado na FUNESC na cidade de João Pessoa-PB. Constitui o arquivo analisado: exemplares de jornais e documentos avulsos. Como resultado da pesquisa, foram encontrados investimentos em torno das escolas do Serviço Nacional da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que surgem muito antes dos anos 1950 e vão ganhando

1 Desenvolvido com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 Doutora em Educação, Universidade Federal da Paraíba - UFPB; yms@academico.ufpb.br;

3 Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba - UFPB; clarisse.rumao@academico.ufpb.br

visibilidade ao longo desta década, oferecendo cursos voltados à preparação da mão de obra qualificada. Também se destacaram os cursos industriais e cursos agrícolas voltados à formação dos jovens trabalhadores da época. E por fim, o curso normal, que tinha o objetivo de formar professoras/res para atuarem no ensino primário, sendo ofertado em cursos públicos e privados no estado da Paraíba.

Palavras-chave: Ensino Técnico; Educação Profissional; História da Educação da Paraíba.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do projeto de pesquisa “Ensino técnico-profissional de grau secundário na Paraíba: instauração e funcionamento na década de 1950”, desenvolvido no período de outubro de 2023 a agosto de 2024, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mais especificamente, o texto enfatiza os resultados do plano de trabalho “Ensino técnico-profissional de grau secundário na Paraíba: instauração e funcionamento na década de 1950”, que analisou o processo de implantação e funcionamento deste ensino no estado da Paraíba, durante a década mencionada.

Os anos de 1950 representaram o auge do chamado Brasil desenvolvimentista, que, ao priorizar a modernização e a industrialização do país, gerou a necessidade de formar trabalhadores qualificados. De acordo com Nunes (1999), nesse período, o Brasil multiplicou as indústrias nos grandes centros urbanos, aumentou as concentrações urbanas, observou o crescimento da renda per capita de parte da população e também viu crescer a demanda por educação de nível secundário, seja ela propedêutica ou profissionalizante. Nesse contexto, é importante destacar que:

A década de 1950 foi marcada pelo forte crescimento do capital industrial brasileiro. A economia nacional apresentava fortes sinais de desenvolvimento, especialmente no tocante à implantação de indústrias (automóveis, eletrodomésticos, etc.) e a consequente criação de novos postos de trabalho que demandavam agora, novos conhecimentos. (Medeiros Neta, 2018, p.227)

Vale ressaltar que, nesse período, o ensino de grau secundário (ou de segundo grau) estava marcado por disputas sobre seus sentidos e propósitos. O resultado dessas disputas gerou o que Ramos (2011) denominou de “dois sistemas independentes”, que na historiografia da educação é conhecido como dualismo educacional: a educação das massas por meio dos cursos técnico-profissionalizantes, em oposição à educação das elites,

com o ensino propedêutico. Nosso foco neste texto é o ramo dos cursos técnico-profissionalizantes.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico e pesquisa documental, com abordagem qualitativa, utilizando as Leis Orgânicas do Ensino dos anos de 1940 e as Leis de Equivalência do Ensino da década de 1950. Foram utilizadas fontes coletadas no Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, da Fundação Espaço Cultural (FUNESC), localizado em João Pessoa, Paraíba, especificamente exemplares do jornal *A União*.

A pesquisa dialoga com autores como Medeiros Neta (2018), Le Goff (1996) e Bacellar (2005), que discutem, respectivamente, a história do ensino técnico-profissionalizante no Brasil, a produção do conhecimento histórico e o trabalho com fontes históricas.

Os objetivos de pesquisa foram. Objetivo geral: compreender a configuração do ensino técnico-profissional de segundo grau na Paraíba durante a década de 1950. E os objetivos específicos: a) Mapear a instauração e expansão do ensino técnico-profissional de segundo grau na Paraíba, mediante as instituições escolares e cursos implantados nos anos de 1950; b) Identificar as instituições de ensino técnico-profissional públicas e privadas deste grau escolar, considerando localidades e a(as) motivação(ões) para a instauração e funcionamento no recorte temporal elegido; c) Especificar os cursos de ensino técnico-profissional de nível secundário criados e em funcionamento no estado, destacando a predominância dos técnicos profissionais ou dos de formação de professores.

Nesta direção, este texto está organizado da seguinte forma: além desta introdução, os procedimentos metodológicos adotados durante a pesquisa, seguidos pelos resultados e discussão e, por fim, considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa histórico-educacional foi realizada por meio de estudo bibliográfico, leitura e análise de produções já existentes sobre o tema,

além de pesquisa documental, com abordagem qualitativa, baseada nas Leis Orgânicas do Ensino dos anos de 1940 e nas Leis de Equivalência do Ensino da década de 1950. Dentre os autores consultados, destacam-se Medeiros Neta (2018), Bacellar (2005) e Le Goff (1996), entre outros que abordam o contexto histórico e a discussão de pesquisa.

Quanto ao levantamento documental, utilizamos fontes provenientes do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, da Fundação Espaço Cultural (FUNESC), bem como do acervo digital disponibilizado pelo próprio jornal *A União* (https://auniao.pb.gov.br/servicos/copy_of_jornal-a-uniao). O arquivo analisado constituiu-se de exemplares de jornais e documentos avulsos. A catalogação das fontes foi realizada por meio de fotografias do material encontrado e de registros manuscritos sobre as instituições escolares, município, ano de criação e esfera pública ou privada, especificamente dos cursos de ensino técnico-profissional de nível secundário criados e/ou em funcionamento no estado nos anos da pesquisa.

Vale ressaltar que, em relação às condições dos documentos pesquisados presencial e digitalmente, além de estarem deteriorados devido à ação do tempo, os jornais apresentavam ausência de páginas, recortes, riscos e falta de um dos volumes de 1955 (especificamente o volume II), além de falhas na paginação. Esses fatores dificultaram o registro das fontes e a análise dos dados.

Em relação ao arquivo digital, que foi utilizado mais como suporte para complementação, observou-se que contava com poucos exemplares dos anos e volumes correspondentes ao recorte temporal da pesquisa. Quanto ao arquivo da FUNESC, onde localizamos presencialmente o jornal *A União*, apresentava um acervo mais completo e estava organizado em compêndios dos exemplares desse jornal, com volumes variando entre um e quatro meses de impressões por ano. Portanto, um ano poderia contar com dois a quatro compêndios.

Para a análise documental, adotamos inicialmente as orientações apresentadas em alguns textos, como o artigo “Organização e Estrutura da Educação Profissional no Brasil: da reforma Capanema às leis de equi-

valência”, de Medeiros Neta (2018), que analisa a organização e a estrutura da educação profissional brasileira a partir das Leis Orgânicas do Ensino, da década de 1940, oriundas da conhecida “Reforma Capanema”, e das Leis de Equivalência do Ensino, especificamente as Leis nº 1.076, de 31 de março de 1950, nº 1.821, de 12 de março de 1953, e nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Outros textos também foram essenciais para a discussão dos achados históricos, como os de Saviani (2008) e George (2008).

Durante o levantamento e análise das fontes, foi pertinente a observação de Bacellar (2005), que destaca que nenhum documento é neutro, sempre carregando a opinião da pessoa e/ou do órgão que o produziu. Nesse sentido, uma boa dose de desconfiança é fundamental como princípio orientador, além de uma leitura atenta dos autores que já trabalharam na mesma linha de pesquisa.

Por fim, adotamos a concepção de “documento/monumento”, proposta por Le Goff (1996), que define os materiais da memória coletiva e da história. O autor chama a atenção para a necessidade de uma análise precisa sobre quem produziu a fonte, em que condições ela foi produzida, distribuída, e em que medida o documento se configura como instrumento de poder/autoridade. Ter um olhar crítico e questionador é uma obrigação do historiador, que não deve tomar para si a “verdade” como sendo absoluta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A) CONTEXTO HISTÓRICO (1950-1959)

Os anos de 1950 foram marcados por importantes transformações socioeconômicas e educacionais no Brasil. Nesta década de 1950, quando o padrão de acumulação industrial deu seu segundo salto com a industrialização surgiu a necessidade de mão de obra qualificada,

[requerendo] um novo perfil da força de trabalho urbana, o que pressupôs uma certa escolarização. Ao mesmo tempo, a

diversificação das atividades ocupacionais, inerente ao processo de modernização, suscitou a demanda pela ampliação das oportunidades educacionais. Mas como o trabalho, no universo cultural que a sociedade escravocrata forjara, constitui-se numa atividade que se identificava como própria dos subalternos, o que vai ocorrer é a própria expansão desordenada do modelo de sistema de ensino até então vigente (Ferreira; Aguiar, 2000. p. 34/35)

Durante os anos 1950 vivemos os governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, os quais, em linhas gerais, fomentaram o processo de industrialização nacional pela substituição de importações; pela abertura ao capital externo para investimento; pelo planejamento estratégico; pela construção de uma infraestrutura como rodovias, hidroelétricas, aeroportos; pela promoção da indústria de base e de produção de bens de capitais, fundamentais para produção nacional.

Dado o contexto da época, havia uma carência de mão de obra especializada na área industrial, comercial, agrícola e para o magistério. Esta carência se apresentava não somente na Paraíba, mas também em todo o país, havendo assim, uma necessidade de ampliação do acesso à educação impulsionada pelas demandas das elites e pela necessidade econômica de qualificar os trabalhadores para atender às demandas do sistema econômico em processo de modernização.

No entanto, a aplicação do acesso à educação foi desigual e refletiu as estruturas sociais em um ensino distinto oferecida às camadas mais pobres e ricas da sociedade. O trabalho manual associado às classes menos favorecidas e o intelectual reservado às elites, mediante a seguinte divisão: educação técnica destinada aos mais pobres e o acesso superior reservado aos mais ricos. Essa divisão desigual de oportunidades educacionais contribuiu para a intensificação das desigualdades no Brasil.

A organização da educação nacional nos anos de 1950 ainda se pautava nas leis do Estado Novo, na chamada Reforma Capanema, fazendo referência ao então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Foram oito Decretos que regulamentaram o Ensino Primário, o Ensino Secundário e

as distintas áreas do Ensino Profissionalizante (industrial, comercial, normal e agrícola).

A Reforma Capanema ratificava a ordem vigente e a ordem dominante, devido esta reforma manter como característica da educação brasileira o dualismo. A própria Lei Orgânica do Ensino propiciava dois “caminhos” a serem percorridos do ensino primário ao ensino profissionalizante. O dualismo na educação era:

Nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares. Assim, se por um lado o Estado organizou as relações de trabalho através da CLT, por outro, impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente. (Ghiraldelli Jr, 2000, p. 84)

Por isso, era de extrema importância profissionalizar a massa trabalhadora. Daí surgiram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ainda nos anos de 1940, visando qualificar a mão-de-obra para a indústria e o comércio/prestação de serviços, respectivamente. Estas instituições profissionalizantes dirigidas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), naquele primeiro momento pagavam uma “ajuda de custo” a seus estudantes, o que tornava mais atraente à população pobre.

Nesta discussão, importante também se faz ressaltar as Leis de Equivalência dos anos 1950 no Brasil. Foram importantes para a educação profissional, sendo três:

- Lei nº 1.076, de 1950: Esta lei assegurava aos estudantes que concluírem cursos de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola o direito de matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências (Câmara dos Deputados do Brasil).

- Lei nº 1.821, de 1953: Continuou a expandir os direitos dos estudantes de cursos técnicos, permitindo-lhes acesso ao ensino secundário e superior (Câmara dos Deputados do Brasil).
- Lei nº 3.552, de 1959: Representou um movimento progressista, aumentando a duração dos cursos técnico, concedendo mais autonomia às escolas e criando conselhos dirigentes em cada escola (Câmara dos Deputados do Brasil).

Essas leis ajudaram a reconhecer os cursos profissionalizantes como um caminho válido para também ingressar no ensino superior, promovendo uma maior integração entre a educação técnico-profissionalizante e a acadêmica.

B) INSTAURAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NA PARAÍBA DURANTE A DÉCADA DE 1950

Apresentamos aqui uma discussão voltada à implantação do ensino técnico-profissional na Paraíba, no recorte temporal dos anos de 1950. Apresentando os cursos: industrial, comercial, agrícola e normal na Paraíba.

Na Paraíba, neste período, observamos que existiram diversas instituições voltadas à oferta de educação técnico-profissionalizante, tanto nas redes públicas quanto na iniciativa privada. Na rede pública se destacaram as instituições estaduais com o apoio do governo Federal.

No decorrer da pesquisa no Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte chamou nossa atenção a abundância de artigos e reportagens que enfatizavam a importância do ensino técnico-profissionalizante de grau secundário na época. Também fazemos um destaque para esse ensino durante o governo de José Américo de Almeida, eleito governador do Estado da Paraíba (1950-1956), por observamos uma maior implantação de destas instituições neste governo.

É importante mencionar que os artigos e reportagens usados como fontes históricas neste estudo não representam apenas as opiniões de seus autores (editores de jornais, jornalistas), o que por si só já seria significativo, como descrito por Bacellar (2005). Mas também essas fontes são uma representação da sociedade em si e de como ela desejava ser vista, lembrada e perpetuada. Neste sentido, para melhor visualização do processo de implementação do ensino técnico-profissional na Paraíba, elaboramos um quadro, no qual buscamos ressaltar a criação das escolas deste ensino de grau secundário, os locais onde eram instauradas e o ano de implantação. Este quadro representa uma organização preliminar dos nossos achados históricos, carecendo de complementação mediante o cruzamento de outras fontes (catalogadas na pesquisa atual da vigência 2025-2026).

Quadro 1: Funcionamento e Instauração de estabelecimentos de ensino médio técnico-profissional na Paraíba (1950-1959)⁴.

Nome da instituição	Localização	Ano de Criação	Pública / Privada	Observação: Em funcionamento ou se Foi criada
Escola de Educação Doméstica “D. Moisés Coelho”	João Pessoa	?	Pública	?
Escola Técnica De Comércio Underwood	João Pessoa	1928	Pública	Em funcionamento
Escola Industrial de João Pessoa	João Pessoa	1942	Privada (com bolsa de estudo)	Em funcionamento
Escola Técnica de comércio “Epitácio Pessoa”	João Pessoa	1921-1922	Pública	Em funcionamento
Cursos Pedagógicos do I.N.E. P	João Pessoa	1938	?	Em funcionamento
Escolas Do SESI	João Pessoa	1946	Particular	Em funcionamento

4 No quadro em questão, consideramos tanto as instituições implantadas na década de 1950 quanto aquelas que, embora tenham sido criadas em anos anteriores, estavam em funcionamento nesse período.

Nome da instituição	Localização	Ano de Criação	Pública / Privada	Observação: Em funcionamento ou se Foi criada
Serviço Nacional de Ensino comercial (SENAC)	João Pessoa	1946	Particular	Em funcionamento
Escola Doméstica	João Pessoa	1936	Pública	Em funcionamento
Escola de Professores do Instituto de Educação	João Pessoa	1932	Pública	Em funcionamento
Escola Remington "Pe.Azevedo"	João Pessoa	?	?	?
Escola Profissional "Presidente João Pessoa"	João Pessoa	1934	?	Em funcionamento
Colégio Nossa Senhora das Neves	João Pessoa	1958	Particular	Em funcionamento
Colégio Nossa Senhora de Lourdes	João Pessoa	1940	Particular	Em funcionamento
Escola de Educação Técnica Profissional "Nazinha Galvão"	João Pessoa	1950	Particular	Foi criada
Escola Profissional Presidente João Pessoa	João Pessoa	1934	?	Em funcionamento
Centro de iniciação Profissional São José do Círculo Operário de João Pessoa	João Pessoa	1938	?	Em funcionamento
Escola Industrial	João Pessoa	1942	?	Em funcionamento
Escola Profissional Pe. Anchieta	João Pessoa	1941	Particular	Em funcionamento
Colégio N.S.das Graças	João Pessoa	1958	Particular	Foi criada
Escola Industrial da Paraíba (Escola técnica Coriolano de Medeiros)	João Pessoa	1958	Pública	Foi criada
Colégio N. S.de Lourdes	João Pessoa	1940	Particular	Em funcionamento
Escola Profissional Querubina Pereira	João Pessoa	1958	?	Foi criada



Nome da instituição	Localização	Ano de Criação	Pública / Privada	Observação: Em funcionamento ou se Foi criada
Escola Agrotécnica "Vidal De Negreiros"	Bananeiras	1921	Pública	Em funcionamento
Ginásio Sagrado Coração De Jesus	Bananeiras	1937	Particular	Em funcionamento
Curso Pedagógico e Doméstico no Ginásio "Santa Rita"	Areia	1937	Pública	Em funcionamento
Escola de Agronomia do Nordeste	Areia	1934	Pública	Em funcionamento
Curso De férias para para professores Rurais	Areia	1946	?	Em funcionamento
Ginásio "Coelho Lisboa	Areia	1953	?	Foi criada
Escola Normal de Areia	Areia	1946	Pública	Em funcionamento
Escola de Comércio "Corálio Soares de Oliveira" Sapé	?	?	?	?
Cursos do SESC	Sapé	?	?	?
SENAI	Campina Grande	1952	Particular	Foi criada
Criação da Escola Politécnica da Paraíba	Campina Grande	1952/1954	Pública	Foi criada
Escola técnica de Comércio de Campina Grande	Campina Grande	1952	Pública	Foi criada
Escola técnica municipal	Campina Grande	1950	Pública	Foi criada
Ginásio Nossa Senhora do Rosário	Alagoa Grande	1948/ 1953	Pública	Vinha funcionando, em 1948. Em 1 de março de 1953 passou a denominar-se Ginásio Nossa senhora do Rosário
Escola Profissional Monte Carmelo	Cajazeiras	1950	Pública	Foi criada



Nome da instituição	Localização	Ano de Criação	Pública / Privada	Observação: Em funcionamento ou se Foi criada
Escola Técnica de Comercio de Cajazeiras	Cajazeiras	1951	Pública	Foi criada
Ensino de Economia Doméstica no meio rural	?	1909	?	Em funcionamento
Curso Normal Regional	?	1946	?	Em funcionamento
Escola de Comércio "professor Antônio Gomes"	?	1949	?	Foi criada
Ginásio "Cristo Rei"	Patos	1938	Particular	Em funcionamento
Escola Profissional	Patos	?	?	?
Escola Comercial de Patos	Patos	1951	?	Foi criada
Escola Profissional Monte Carmelo	Princesa Isabel	1950	?	Foi criada
Ginásio de Nossa Senhora da Luz	Guarabira	1936	?	Em funcionamento
Escola Técnica de Comércio "Santo Antônio"	Guarabira	1958	Pública	Foi criada
Escola Normal "D. Francisca Mendes"	Catolé do Rocha	1835	Pública	Em funcionamento
Escola Agrícola de Catolé do Rocha	Catolé do Rocha	1952	Pública	Foi criada
Instalação da Escola de Ensino médio agrícola em Sousa	Sousa	1901	Pública	Em funcionamento
Escola de comércio "Cônego José viana"	Sousa	1928	Pública	Em funcionamento
Escola Normal	Piancó	Fundada em 1908 e em, 1937 instalado o Curso normal	?	Em funcionamento
Escola Comercial "Minervino Cavalcante"	Taperoá	1954	?	Foi criada
Escola Comercial de Taperoá	Taperoá	?	?	?



Nome da instituição	Localização	Ano de Criação	Pública / Privada	Observação: Em funcionamento ou se Foi criada
Escola Comercial “João Úrsulo”	Pedras do Fogo (També)	?	?	?
Escola Normal, regional	Santa Luzia	1950	Particular	Foi criada
Escola Comercial “Frei Marinho”	Santa Luzia	1956	?	Foi criada
Escola Profissional “Francisco Leandro”	Santa Luzia	1954	?	Foi criada

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados no Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte localizado na Fundação Espaço Cultural (entre 2023 e 2024).

O quadro evidencia uma notável expansão do ensino técnico-profissional na Paraíba. Observamos uma presença marcante dos estabelecimentos de ensino do Serviço Nacional da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que surgem muito antes da década de 1950 e vão ganhando mais visibilidade ao longo desta década, oferecendo cursos voltados à preparação da mão de obra qualificada. Também se destacam os cursos agrícolas que integravam a formação dos jovens da época.

No que se refere ao ensino agrícola, estabelecido pela Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, tinha como finalidade, conforme esse dispositivo legal: formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas; dar a trabalhadores agrícolas uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade; Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Na nossa pesquisa, dentre aos diferentes cursos agrícolas localizados, nos chamou a atenção a escola conhecida como Pindobal, Escola Profissional Presidente João Pessoa. De acordo com Nascimento (2022, p. 9) “Pindobal, como é conhecida popularmente, é uma instituição que possui características de Patronato Agrícola, cujo objetivo institucional é profissionalizar, conter, regenerar e educar os considerados incorrigíveis

socialmente”. Na imprensa paraibana apresentam Pindobal como uma escola híbrida, que ao mesmo tempo associava cursos agrícolas e mecânicos. Sobre essa instituição vale destacar o seguinte, em função de sua especificidade:

Pindobal é pensada apenas sob a ótica do Trabalho Agrícola e do encarceramento. É analisado aqui o decreto 1.672 de 10 de junho de 1930 sobre a criação da instituição, documento que evidencia os elementos do trabalho, da ordem, do militarismo e do encarceramento, onde observamos nitidamente qual é o modelo de instituição pensada para Pindobal: austera, compulsória, militar e que regenere através do trabalho agrícola. (DECRETO..., 1930). É evidente que Pindobal desenvolve uma ação voltada para os aspectos da nacionalização e do progresso agrícola, sendo pensado um tipo de Escola para os pobres, filhos e filhas dos trabalhadores. (Nascimento, 2022, p.246)

Por fim, os cursos normais que tinham o objetivo de formar professoras para atuarem no ensino primário. Eram ofertados em cursos da rede pública e privada de nível secundário. Os cursos normais eram quase, em sua totalidade, no recorte temporal da pesquisa, ofertados por instituições privadas de caráter confessional, ou seja, vinculada a uma ordem religiosa, como Carmelitas e outras.

Especialmente sobre o ensino normal na Paraíba, Aquino (2022) diz que 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 por parte das escolas confessionais. E como última característica destes cursos voltados à formação do magistério, mas não menos importante, há a predominância da oferta para o público feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos de 1950 foram marcados pelas transformações socioeconômicas vividas no Brasil, durante a década 1950 vivemos os governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, os quais, em linhas gerais,

fomentaram o processo de industrialização no país. O ensino técnico-profissionalizante acabou recebendo um estigma de curso menos importante, ao considerar o dualismo educacional do qual falamos no texto. O trabalho intelectual recebeu maior valorização e reconhecimento em detrimento do trabalho técnico. Essa dicotomia produziu desigualdades sociais e limitações de oportunidades educacionais para as classes menos favorecidas.

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 preparar os jovens para o mercado de trabalho, conforme os interesses políticos e econômicos da época.

No estado da Paraíba, observamos a ênfase dada ao ensino técnico-profissionalizante, refletida na abundância de artigos e reportagens sobre o tema localizadas no jornal consultado. A ênfase na formação prática e técnica visava atender às demandas de um sistema econômico em processo de modernização na época. Ao caminhar da pesquisa, notamos a presença de várias instituições deste ensino no estado, que ofereciam educação nas áreas industrial, comercial, normal e agrícola, juntamente com o ensino secundário.

Ao analisar a abrangência e a oferta, percebe-se que o ensino normal, em sua grande maioria, consistia em delimitar para as mulheres o papel feminino na sociedade, ofertando, no mercado de trabalho, oportunidades laborais muito próximas àquelas realizadas no lar. Já para os homens, observamos cursos voltados ao trabalho na indústria têxtil, marcenaria, sapataria, mecânica, agrícola e outros.

Também destacamos que cidades como João Pessoa, Bananeiras, Campina Grande, Pombal, Princesa Isabel, Alagoa Grande, Catolé do Rocha, Santa Luzia, Patos, Guarabira, Cajazeiras entre outras, implantaram, na época, o ensino técnico-profissional mediante diversos cursos,

sendo destaque a formação de professoras. Paralelamente, 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 naquele momento.

Por fim, é importante ressaltar que os resultados apresentados não são definitivos, visto que se tratam de uma contribuição preliminar à discussão sobre a história do ensino técnico-profissional de nível secundário na Paraíba, na década de 1950. A pesquisa continua avançando na análise dos achados, gerando novas questões/problematizações e buscando responder a inquietações ainda não resolvidas. Muito há por ser explorado e produzido!

REFERÊNCIAS

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://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/911179>>. Acesso em: 10/09/2025.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de **1946**. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Diário Oficial da União: sessão 1, a. 85, n. 193, Brasília, DF

Câmara Dos Deputados Do Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/4/1950, Página 5425 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1950, Página 142 Vol. 3 (Publicação Original). Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.br). Acesso em: 19 de julho de 2024.

Câmara Dos Deputados Do Brasil. Disponível em: [lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-1953-366631-norma-atualizada-pl.pdf \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 19 de julho de 2024.

Câmara Dos Deputados Do Brasil. Disponível em: [Lei 3552/1959 \(camara.leg.br\)](http://camara.leg.br/). Acesso em: 19 de julho de 2024.

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

GEORGE, Michael. A Educação e o Estado Novo: A ratificação da ordem dominante e a construção do imaginário político brasileiro. **Rio de Janeiro: Periódico de Divulgação Científica da FALS, ano I**, n. 02, 2008.

GINZBURG, Carlo, 1939. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

Jornal A UNIÃO, João Pessoa: Imprensa Oficial do Governo do Estado da Paraíba, ano LIX, n.º 258, 20-11-1951, p.01.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et. al]. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MEDEIROS NETA, O. M. et al. Organização e Estrutura da Educação Profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de Equivalência. **HOLOS**, Ano 34, Vol. 04. Ano 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em 12 de abril de 2022.

NASCIMENTO, Gabriel Alves do. **A educação moral na formação da infância e adolescência desvalida moderna**: o caso de Pindobal na Paraíba do século XX (1930-1960). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. - João Pessoa, 2022.

NUNES, Clarice. **Escola e Dependência**: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 229-242.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 291-312, 2008.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.007

ORDENS RELIGIOSAS E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO COLONIAL BRASILEIRA

Douglas Rubens Nogueira¹

RESUMO

A educação formal brasileira inicia-se no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega. Estes religiosos foram responsáveis pela instrução e catequização até o ano de 1759, contudo esses não foram os únicos religiosos e pensadores a se fixarem no Brasil nesse período. Durante o período colonial, o Brasil vivenciava uma imersão social juntamente com contribuições multiculturais. Apesar de marginalizados e submetidos a uma vida de escravidão, era grande a presença dos povos originários e africanos escravizados, advindos de diversas partes da África e trazidos para a Colônia com o objetivo de trabalharem na extração da madeira Pau-Brasil e nos engenhos de cana-de-açúcar. Além da população originária e dos cativos, a colônia recebeu além dos próprios portugueses, outros imigrantes europeus em menor número. Essa união de diferentes povos, com culturas, crenças e fés diferentes acabaram por influenciar na forma de pensar e agir dos membros da colônia, consequentemente, algumas influências se apresentaram em maior grau, quando comparadas a outras. Essa pesquisa teve como objetivo principal o estudo da educação no período colonial brasileiro e a investigação sobre o impacto que as Ordens religiosas tiveram na formação da educação brasileira durante o período colonial; além disso, buscou-se identificar quais ramificações religiosas contribuíram para a

1 Graduado em Direito; Sociologia e Letras, Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí, prof.douglasrubensnogueira@gmail.com

formação da educação brasileira colonial e entender o motivo que permitiu a supremacia jesuítica no ensino brasileiro. O Brasil sofreu influência de diversas Ordens religiosas cristãs, como os Beneditinos; Franciscanos, Carmelitas e Mouros, os Jesuítas inicialmente detinham uma supremacia educacional, mesmo não tendo sido a primeira Ordem a pisar em solo brasileiro. No decorrer desse trabalho discutiremos a fixação em território brasileiro e a práxis escolar das Ordens dos jesuítas, Beneditinos e Franciscanos.

Palavras-chave: História da Educação, Brasil Colonial, Ordens Religiosas.

INTRODUÇÃO

Como bem explica Nogueira (2024, p. 16) “O homem é um ser histórico e social construído no tempo, evoluindo por meio de ações e pensamentos que se modificavam durante sua existência à medida que ultrapassava os sufrágios da vida em sociedade, bem como da própria experiência pessoal”, então estudar a história da educação brasileira é estudar as próprias raízes sociais do Brasil, suas origens e mutações, afim de se entender a sociedade atual por meio de sua historiografia.

Colaboram com esse pensamento Rosálio e Mello (2015, p. 380)

Estudar a educação brasileira, no seu primeiro século de colonização implica, necessariamente, buscar compreender a realidade da época do ponto de vista cultural, econômico, político e religioso. Para isso, torna-se necessário ir às fontes que retratem de modo o mais fidedigno possível aquele contexto social.

As pesquisas em história da educação enfrentam as mesmas dificuldades que perpassam a própria historiografia geral, no que tange as fontes educacionais, quando se estuda as Ordens Religiosas presentes no Brasil e na própria América entre 1500 e 1822 essa dificuldade se mostra ainda mais acentuada, visto a escassez de documentos de outras ordens que não a jesuítica.

Nos estudos em história da educação, permaneceu por muito tempo uma concepção de que as fontes de pesquisa deveriam ser apenas os oficiais, como atas oficiais, relatórios de autoridades e a própria legislação vigente, o que limitava os pesquisadores aos documentos oficiais, escassos e malconservados, o que criava lacunas na interpretação da realidade.

Essa falta de oficialidade foi o que trouxe a ideia de soberania aos jesuítas, tendo sido uma Ordem religiosa pautada na legislação extensa, na prática da escrita e na conservação de seus documentos, obviamente essa característica laboriosa não foi o suficiente para assumirem a totalidade hegemônica da educação colonial. O Brasil recebeu membros diversas outras ordens religiosas, tais como os Mouros, Franciscanos, Beneditinos e

Carmelitas, isso para além da raiz educacional que já existia na informalidade do aprendizado indígena.

Iglesias (2010, p. 37), sobre esse assunto acrescenta:

A falta de análises mais detalhadas sobre as fontes documentais levou os historiadores a deixarem de lado alguns aspectos que lhes pareceram insignificantes ou sem valor. Um desses aspectos diz respeito à boa organização dos jesuítas e à preocupação em relação à sistematização da sua história em contraposição, notadamente, aos franciscanos, que não se preocuparam em documentar e nem mesmo preservar suas fontes documentais. Por não atentarem para tais questões, os historiadores passaram a reproduzir sem maior criticidade e até mesmo preconceito os fatos e dados propiciados pelas abundantes fontes jesuíticas, contribuindo, dessa forma, para a manutenção da hegemonia dos jesuítas, que, foi construída pelo relevante embate travado no campo ideológico entre as Ordens religiosas que atuaram no Brasil no Período Colonial e que permaneceram perpetuadas na historiografia brasileira.

O período colonial baseou-se no latifúndio e na mão de obra escravizada, o que contribuiu para o fortalecimento de uma ideia patriarcal, caracterizada pela subordinação, medo e mitigância de direitos, entre eles o educacional, onde a educação era limitada aos brancos e quase exclusivamente aos homens brancos, mesmo que essa educação fosse fornecida por membros cristãos, onde o princípio da igualdade é pregado, como podemos perceber simultaneamente em Gálatas 3:28; Romanos 2:11; Provérbios 22:2; Lucas 10:27-28 entre diversas outras passagens do Livro Sagrado para os cristãos.

Rosália e Mello (2015, p. 382) explicam que:

O sistema colonial organizou-se sobre um modo de produção escravocrata. Primeiro sobre os índios e posteriormente, devido a deficiência em lidar com os indígenas, a escravidão se fundamenta basicamente na mão de obra do negro africano. O regime de escravidão como um meio cruel da exploração dos índios e dos negros africanos revelou uma contradição entre a civilização cristã e a realidade econômica social ditada pelos cristãos portugueses, (os jesuítas se opunham à escravidão e à mortandade em massa dos naturais da terra). Com a implantação dos latifúndios açucareiro e posteriormente de tabaco e algodão, intensifica-se o tráfico de escravos africanos

para aumentar, ainda mais os lucros do Estado e da burguesia comercial portuguesa.

Neste momento, instrução ainda não era considerada uma atividade social importante e a sua implantação teria que ser conveniente e interessar a camada dirigente porque esta deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Durante o período colônia (1500-1822) e mesmo após ele, a educação formal teve braços religiosos em seu comando. Além da formação de seus próprios quadros, dentro de suas ordens, esses grupos religiosos tinham sobre sua responsabilidade um grande número de missões, o ensino das primeiras letras e obras catequéticas, onde salienta-se que a catequese foi a primeira forma de educação formal recebida em território brasileiro. Após sua chegada em 1549 a Companhia de Jesus conquistou uma soberania do segmento durante o período colonial frente as demais ordens. Com uma organização complexa, eficiente e grande número de missionários, fundou colégios e atuou por duzentos anos, até sua expulsão do território Brasileiro por Marquês de Pombal.

METODOLOGIA

O presente trabalho originou-se da dissertação de mestrado apresentado ao PPGEduCS da Universidade do Vale do Sapucaí no ano de 2023. A metodologia utilizada para sua concretização foi uma revisão integrativa da literatura, em buscadores como o Google Acadêmico, SciELO, Academia.Edu e Portal Capes. Neles, as buscas abrangeram termos diversos, tais como: “história da educação; educação no Brasil, Brasil colonial, jesuítas no Brasil e religião e educação”. Vale ressaltar que todos foram apresentados sob diferentes formatos, sendo eles: livros, sítios eletrônicos, revistas, teses, dissertações, artigos científicos e outros que puderam contribuir para com o presente objeto de estudo, todos de domínio público. Durante a busca, não houve limite temporal ou territorial, tendo sido incluídos tanto materiais seculares quanto atuais, produzidos no Brasil ou no exterior.

A partir dos materiais obtidos, a pesquisa bibliográfica foi realizada em “bola de neve”, a fim de proporcionar as definições necessárias ao presente trabalho e a revisão de teorias nas áreas estudadas e na literatura. O método proposto tem o propósito de construir uma contextualização dos materiais consultados, permitindo uma visão multidisciplinar sobre o tema.

JESUÍTAS

Iñigo López de Oñaz y Loyola, conhecido como Inácio de Loyola, fundou em 1540 a Companhia de Jesus, regida pela bula *regimi militantis ecclesiae*, ao qual foi editada pelo Papa Paulo III em 27 de setembro de 1540.

Em 1549, a pedido do Rei D. João III, ao qual via nos jesuítas um instrumento de expansão do cristianismo em meio ao avanço do protestantismo na Europa, por conta do conhecimento e da oratória que possuíam, os jesuítas chegam ao Brasil. Os jesuítas nortearam sua atuação em terras brasileiras com base na salvação das almas e desejo de servir ao papado e ao rei.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43)

Rosália e Mello (2015, p. 382) explicam que:

A Reforma Protestante, constituiu-se em um duro golpe aos domínios da Igreja Católica que para tanto necessitava reagir, sob pena de perder cada vez mais seus adeptos. Assim, era necessário atuar em duas frentes, na arregimentação dos chamados incrédulos e na arrecadação de fundos para o combate a Reforma protestante.

Em 29 de março de 1549, desembarcaram no Brasil juntamente com a numerosa expedição do 1º. Governador Geral, Tomé de Sousa, no local

denominado Arraial do Pereira, na bahia de Todos os Santos. Com ele, havia seis jesuítas, liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega, tornando-se o primeiro grupo da nascente Companhia de Jesus que chegava às Américas.

Segundo Klein (2015), 15 dias após o primeiro desembarque, na Bahia, os portugueses iam dando vida à cidade de Salvador, ao lado do Arraial do Pereira, e os jesuítas já colocavam em funcionamento a primeira instituição educativa em solo brasileiro, que acabaram construindo de maneira ainda rudimentar por suas mãos, indo eles próprios ao mato buscar as madeiras para fazer as taipas. Essa era uma escola elementar de ler e escrever, aprender matemática básica e canto, dirigida pelo estudante jesuíta Vicente Rodrigues, de 21 anos de idade, o primeiro professor do Brasil.

Os jesuítas traziam consigo uma formação acadêmica parisiense, humanista, escolástica, fixada no cumprimento de ordens e na obediência, principalmente, nas Constituições da Companhia e nos ensinamentos de Loyola, estudados por meio de seu livro “Exercícios Espirituais”. Essa estrutura educacional é, em partes, uma forma de educação cuja teoria e prática pedagógicas podem ser percebidas nas salas de aula até os dias atuais.

A coroa portuguesa comprometeu-se a financiar o sustento dos jesuítas no Brasil em troca de sua função de catequisar e domesticar os indígenas. A Coroa, anualmente, pagava a eles determinado soldo em dinheiro e/ou mantimentos. Em decorrência disso, o jesuíta vindo ao Brasil, além de ser membro de uma ordem religiosa e seguir as orientações e ordens do papado, era um operário do próprio rei português: como operário do rei, tinha como principal função civilizar e catequizar índios; como jesuíta, era um “guerreiro de Cristo”, com a missão de conquistar almas para o reino do Deus que anunciava. Para o pensamento limitado da época, os dois papéis se completavam facilmente.

[...] eu e os reis destes reinos meus subcessores, governadores e perpetuos administradores [...] vendo quam apropriado o Instituto dos Padres da Companhia de Jesus he para a conversão dos infieis e gentios daquellas partes e instrução dos

novamente convertidos, ter mandado alguns dos ditos Padres as ditas partes do Brasil cõ intenção e determinação de nellas mandar fazer e fundar collegios a custa da sua fazenda [...]. E depois de auida a dita informação, assentey cõ parecer dos do meu cõselho, de mandar acabar nas ditas partes hum collegio da dita Companhia na cidade do Salvador da capitania da Baya de todos os Santos, onde já está começado; o qual collegio fosse tal que nelle podessem residir e estar até sessenta pessoas da dita Companhia, que parece que por agora deve aver nelle pellos diversos lugares e muitas partes em que os ditos Padres residem e a que do dito collegio são enviados pera bem da conversão e outras obras de serviço de Nosso Senhor, e pera sustentação do dito collegio e religiosos delle ey por bẽ de lhes aplicar e dotar, e de feito por esta minha carta de doação doto e aplico huma redizima de todos os dizimos e direitos que tenho e me pertencem e ao diante pertencerem nas ditas partes do Brasil. (D. Sebastião I, 1938, p. 538-539)

Quando chegaram no Brasil, encontraram um campo social muito próprio e diferente do que atuavam na Europa. Inicialmente, os povos originários pareciam fáceis de serem catequizados, uma vez que não os viam como seres fixados em ritos ou crenças próprias, muito disso se dava ao não conhecimento da fé indígena, uma vez que ela existia e era passada de geração para geração, muitas vezes com nuances entre uma aldeia e outra.

Erroneamente essa vista pureza doutrinaria entusiasmou os jesuítas, originando os primeiros relatos enviados a Portugal, onde estão repletos de elogios e uma visão equivocada de sucesso na missão catequética. Segundo Nogueira (2024, p. 39) ‘. Ideias essas que vêm expressas em várias passagens das cartas jesuíticas enviadas a Portugal e ao Papa, cartas que demonstravam uma espécie de sentimento de compaixão pelas almas ditas perdidas dos nativos do Brasil’.

O projeto educacional jesuítico, juntamente com os portugueses que vieram para a Colônia brasileira em busca de prometidas riquezas, teve um papel considerado fundamental na formação da nova estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo aqui formada.

Quando partimos de uma ideia de que o fenômeno educacional não é por si só um fenômeno independente e autônomo que representa uma

das estruturas da realidade social de determinado povo e em determinado momento histórico, precisamos analisar o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. Assim, pode-se entender que o modelo educacional jesuítico apresentado, que pretendia transformar os índios em um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações apresentadas pela sociedade que estava em formação, durante a primeira fase do período colonial brasileiro.

A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados “exercícios espirituais”, que exerceram enorme influência anímica e religiosa ente os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia. (LUZURIAGA, 1985, p. 118-119)

O Projeto Educacional Jesuítico não se apresentava como um simples projeto de catequização indígena, mas demonstrou ser um projeto mais amplo, um projeto que pretendia uma transformação social, tendo como principal função propor e promover mudanças drásticas na cultura indígena brasileira. Teixeira Soares (1961, p. 142) afirma que a Companhia de Jesus surgiu como “uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidade sociais e religiosas, foi a ação da Ordem.”

Ao analisar o Projeto Jesuítico para o Brasil Colônia, percebe-se que este acabou por atingir seus objetivos de forma satisfatória, sendo conquistado gradativamente, a partir de dificuldades e esforços de seus membros.

Foi ainda em 1549 que o Padra Manoel da Nobrega, juntamente com seus companheiros da Companhia de Jesus, fundou, na Bahia, a primeira “escola de ler e escrever” brasileira, iniciando-se assim um processo educacional, mas ainda longe do modelo português.

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega fora construído em duas fases: a primeira, considerada como de ensinamento dos estudos elementares, constituída pelo aprendizado da língua portuguesa, do ensinamento da teologia e da alfabetização. Para a segunda fase desse processo de ensino, o aluno teria a opção de escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, seguindo suas próprias aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Contudo, era possível verificar a interferência do ambiente, pois uma vez que a pessoa precisava trabalhar, a escolha sobre qual modelo de aulas seguir não era tão real quanto deveria ser. Como uma espécie de premiação, os alunos que mais se dedicassem e se destacassem nos estudos voltados ao latim eram enviados em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha.

Em 1551, desembarcou no Brasil o segundo grupo de padres jesuítas oriundos de Lisboa, e juntamente com os padres veio um grupo de vinte meninos órfãos de Lisboa. Esses meninos já haviam sido orientados e treinados para desempenharem suas funções e auxiliarem os jesuítas em sua obra de evangelização. Assim, logo que desembarcaram, foram distribuídos e enviados para os colégios jesuítas existentes nas terras brasileiras. Nesse mesmo ano, a escola da Bahia foi transformada em Colégio dos Meninos de Jesus.

Nogueira (2024, p. 53) escreve que ‘os colégios, eram espaços de ensino de letras e cálculos, mas também eram os centros de propagação dos missionários, que permaneciam ligados a eles e subordinados aos seus superiores, mesmo estes não residindo nesses estabelecimentos’.

A Ordem dos jesuítas, desde a sua fundação, cuidou de elaborar as bases teóricas do que seria a sua pedagogia, além dos métodos e das regras que iriam nortear a sua ação educativa. A união dessas regras e métodos ficou conhecida pelo nome de *Ratio Studiorum*, tendo como modelo as Constituições jesuíticas, em especial o seu capítulo IV, baseado no livro de Loyola, intitulado Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola, e o

modus parisiensis como método capaz de ensinar de forma adequada a sua pedagogia.

A Ordem jesuítica era fortemente sustentada por regras e havia um grande senso de respeito a elas. A *Ratio*, constantemente, salientava a necessidade de observância das normas para uma prática pedagógica eficiente, tanto na formação de professores quanto na atuação como transportadores do conhecimento. Daí que o *Ratio Studiorum*, de 1599, apresenta o seguinte sumário:

Regras do Provincial; Regras do Reitor; Regras do Prefeito (de Estudos Superiores); Regras Comuns a todos os Professores de Faculdades Superiores; Regras Particulares dos Professores de Faculdades Superiores (Professor de Escrita, Professor de Hebreu, Professor de Teologia, Professor de Casos de Consciência ou Teologia Moral); Regras dos Professores de Filosofia (Professor de Filosofia, Professor de Filosofia Moral, Professor de Matemática); Regras do Prefeito de Estudos Inferiores; Regras dos Exames Escritos e Prêmios; Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores; Regras Particulares de Professores das Classes Inferiores (Professor de Retórica, Professor de Humanidades, Professor de Gramática Superior, Professor de Gramática Média, Professor de Gramática Inferior); Regras dos Estudantes da Companhia; Regras dos que Repetem a Teologia; Regras do Bedel; Regras dos Estudantes Externos; Regras das Academias; Regras do Prefeito (Academia de Teologia e Filosofia); Regras do Prefeito desta Academia (Academia de Retórica e Humanidades, Academia dos Gramáticos, Ordenação para os Estudos Superiores) (*RATIO STUDIORUM*, 1559/1870)

A prática pedagógica estava centrada na figura do professor. Este, asseado às regras, conduz o ensino da língua e procura transmitir ao aluno, através de argumentos, o saber do qual ele é portador. Mesquida (2006, p. 4) escreve que “Mesmo sem ser necessariamente uma folha em branco à espera de que lhe seja impresso o conhecimento, o discípulo é uma matéria informe que aguarda o momento de ter as suas potencialidades “estimuladas” pelo cinzel do escultor. Este dará à matéria a forma cujo modelo está no seu pensamento”.

BENEDITINOS

Os beneditinos representam muito bem a palavra tradição, principalmente, quando relacionados às Ordens religiosas, uma vez que estão entre os mais antigos agrupamentos cristãos. Os beneditinos remontam ao século VI, enquanto os Ordem dos Franciscanos foi fundada no século XIII e a jesuítica no século XVI. Seu fundador foi Bento de Núrsia, considerado pelos católicos o patriarca dos monges do ocidente, ele foi um abade italiano e teve sua vida narrada pelo Papa Gregório Magno, conhecido, principalmente, por suas obras, mais numerosas que as de seus predecessores, inscritas no segundo livro dos Diálogos.

O sistema que rege a organização da Ordem dos Beneditinos é uma regra escrita no século VI, atribuída a seu patriarca. Esse sistema normativo possui setenta e três capítulos e um prologo, seus fundamentos buscam encontrar um determinado equilíbrio na vida dentro dos monastérios, “esse sistema normativo é um verdadeiro manual de bom comportamento e sistema civilizatório”, como escreve Souza (2011, p.33).

Esse ordenamento ficou conhecido como “A Regra de São Bento” e estabelece detalhes da administração da própria Ordem, tais como: a distribuição dos cargos dentro da comunidade, assim como a distribuição dos recursos financeiros. Dentro desse sistema de regras, encontramos penalidades e as devidas coerções aplicadas aos transgressores, essas normativas eram comuns entre as comunidades monásticas e visavam à proteção e à continuidade dessas Ordens.

O trabalho dos religiosos da Ordem beneditina é compreendido como uma ação de educar através da conversão religiosa, uma vez que era por meio da catequese dos indígenas e dos escravizados que se pretendia uma conversão ao cristianismo. Como já preconizado em outros momentos, o campo da história da educação tem poucas pesquisas, sobretudo quando o tema recai sobre Ordens religiosas que não a jesuítica, contudo, como explica Toledo e Barboza (2022, p.402):

...eles não foram os únicos. Os franciscanos, oratorianos, carmelitas e beneditinos também contribuíram. As missões de evangelização e catequização desenvolvidas por essas Ordens são importantes para o entendimento da relação entre religião e educação. É no campo da instrução, da doutrinação e da formação de hábitos cristãos que podemos compreender o trabalho relevante das diferentes Ordens religiosas na educação no contexto da América Portuguesa.

Filipe II, rei de Espanha e Portugal entre 1581-1598, teve uma importante relação com as ordens religiosas e isso foi fundamental para suas expansões. Em 1581, no início de seu reinado, foram firmados acordos fiscais e de jurisdição com o estado eclesiástico, destacando-se o interesse em expansão fora da Europa.

Segundo Souza (2011, p.51), “Os beneditinos se colocaram à disposição do rei em qualquer área do vasto território e isso aponta para sua posição de vassalos da Religião e da Coroa ao mesmo tempo”. Percebe-se, assim, um claro interesse de expansão da Ordem para Terras além-mar, demonstrando também uma submissão às vontades e às ordens da Coroa Portuguesa.

Na historiografia sobre a época moderna este duplo vínculo é constantemente invocado para explicar as relações entre a esfera espiritual e a temporal, em uma equação muitas vezes extremamente simplista que ressalta uma colaboração entre a Coroa e a Cruz na conquista de novos horizontes. Este vínculo recebe a denominação de padroado, e pode ser amplamente definido como uma combinação de direitos, privilégios e deveres concedidos pelo papado à Coroa de Portugal como patrona das missões e instituições eclesiásticas católicas romanas em vastas regiões da África, da Ásia e do Brasil. (Souza 2011, p. 52)

Os filhos de São Bento aportaram no Brasil no fim do século XVI. Frei Antônio de Ventura Latrão, em 1581, foi o primeiro religioso a fundar um mosteiro na América portuguesa, na cidade de Salvador.

As instituições do clero que ainda não haviam chegado ao Brasil antes do período Filipino (1581-1598), quando chegaram, prestavam serviço à Coroa. Portanto, as expansões dessas ordens reafirmavam o pacto político que existia entre ambas. Esse tratado, a princípio, envolvia a captação de

novos fiéis para a fé católica, e isso se dava por meio da catequese, sua principal ferramenta. A catequese, além de ensinar a doutrina cristã, tinha como obrigação ensinar os indígenas e o povo escravizado a ler e escrever, pois essa prática era fundamental para a conversão religiosa.

A Coroa tinha como obrigação sustentar a instalação da Ordem em seus novos locais de catequização e ensino. Isso não foi cumprido com os Beneditinos. De acordo com o escritor Gabriel Soares de Souza, em 1587: “esse mosteiro de São Bento [da Bahia] é muito pobre, o qual se mantém de esmolas que pedem os frades pelas fazendas dos moradores, e não tem nenhuma renda de Sua Majestade, em quem será bem empregada, pelas necessidades que tem, cujos religiosos vivem santa e honesta vida”. Foram os locais os maiores motivos para a fixação da Ordem Beneditina na Bahia “estão benquistos e mui bem recebidos do povo, os quais haverá três anos que foram a esta cidade, com licença de Sua Majestade fundar este mosteiro, que lhes os moradores dela fizeram à sua custa, com grande fervor e alvoroço”.

Segundo Souza (2011, p.52) postula que o valor destinado à Ordem por meio Da Coroa portuguesa era tão diminuto que “Não cobria nem os gastos com manteiga usado pelo mosteiro do Rio de Janeiro”. Contudo, havia outros incentivos financeiros como isenção do pagamento de impostos, mesmo que não de forma rotineira, como descreve Souza (idem), pois “dependia dos humores dos contratadores”.

Na primeira metade do século XVII, os beneditinos estabeleceram grandes latifúndios, fruto da união de diversas doações, isso os vinculou ao restante da sociedade, pois havia arrecadações também de aluguéis em área urbana, além de uma grande produção agrícola, que era mantida por mão de obra escravizada.

Os beneditinos, por não terem apoio financeiro da própria Ordem em Portugal e tampouco da Coroa, tiveram de encontrar meios para se sustentarem nas novas terras brasileiras. Entre as estratégias de arrecadação financeira para manutenção da Ordem, encontravam-se ordens do Frei Cypriano, abade em Pernambuco que “determinava de acompa-

nhar defuntos com seus monges e ir a outras igrejas a fazer ofícios e quer mandar os religiosos com alforjes pelas ruas pedir esmolas como mendicantes. ”

Foram nesses latifúndios que os beneditinos realizaram a educação dos indígenas e dos escravizados, por meio da catequização e da educação informal, essa educação informal era inserida juntamente com uma educação profissional, em que buscavam inserir os indígenas e escravizados na sociedade, tornando-os “úteis” dentro da estrutura colonizadora. “As crianças ... recebiam aulas de alfabetização, e instrução na prática dos trabalhos rurais como: lavoura, criação de gado e vários serviços domésticos” (Tavares, 2007, p. 86).

Em relação ao ensino beneditino, Cassimiro (2009) escreve:

A educação formal era destinada aos brancos portugueses, filhos da elite colonial, formação preparatória para assumir os cargos de poder e/ou para a vida religiosa. Os brancos portugueses, filhos das classes populares, tinham acesso à educação elementar (ler, escrever e contar). A educação dos indígenas e mestiços ocorria nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A eles era ensinado o catecismo preparatório à vida cristã, para cumprirem os seus deveres para com a Igreja e para com o Estado.

Nas aldeias indígenas, os beneditinos atuavam na tentativa de convencimento para que as crianças fossem levadas para os monteiros e fazendas da Ordem, para receberem educação conforme a doutrina cristã. As crianças, então, eram levadas para as atividades catequéticas, leitura, escrita e cálculo, nesse sentido, a evangelização envolvia, numa única ação, a educação cristã e o ensino das primeiras letras e números.

Em 1570, no primeiro Capítulo Geral da Congregação Beneditina Portuguesa, demonstrou-se uma preocupação em relação à formação religiosa e acadêmica dos noviços. A formação dos noviciados ganhou centro nas discussões a partir da necessidade de ampliação dos quadros dos mosteiros, que estavam em plena ascensão. Em 1575, o Abade Geral da Congregação Beneditina determinou o ensino do latim, artes e teologia para os religiosos da Ordem. Segundo ele, o exercício das letras, oração e

as práticas espirituais eram um meio eficaz de se demonstrar a verdadeira religião.

Os candidatos a noviços eram avaliados pelo próprio Abade Geral e uma das qualidades de aceitação ou não para ingressar na Ordem era o “sangue limpo”, ou seja, avaliava-se sua árvore genealógica e, principalmente, se eram mestiços, caso fossem mestiços ou de uma linhagem não nobre, os candidatos eram desqualificados e não poderiam seguir como monges da Ordem.

Segundo Toledo e Barboza (2022),

...determinou-se, na Junta de Tibães, em 1596, que houvesse religiosos qualificados para avaliar o ingresso dos candidatos ao noviciado. Para tanto, nesse Capítulo Geral e Definitório, foram nomeados para examinadores do mosteiro de São Bento de Salvador fr. Tomaz, Abade do dito mosteiro, fr. Antonio Ventura e fr. Mâncio da Cruz. E, no mosteiro de Olinda, fr. Bento do Rio Douro, fr. Bento de Lx. e Fr. Mâncio dos Mártires. No caso de morte de um deles, os demais, em cada mosteiro, elegiam outro.

Ficou estabelecido, por meio das Constituições Beneditinas, que não seriam criados nos mosteiros do Brasil nenhum curso de artes; contudo, sabendo da existência de candidatos com habilidades para receber a formação beneditina, os Abades de cada mosteiro receberam orientação para que, juntamente com os Padres do Conselho de cada mosteiro e o Padre Provincial, examinassem cada candidato, selecionando aqueles com habilidades para letras. Cada mosteiro deveria enviar os nomes dos candidatos aprovados para que o Padre Geral da Ordem escolhesse quatro, os aprovados seriam encaminhados a Portugal para realizarem o curso de Artes, Filosofia e Teologia. Uma grande parte desses candidatos eram oriundos de famílias abastadas, ou seja, a maioria dos noviços pertenciam à elite social.

Os selecionados a concluírem sua formação na Europa deveriam retornar ao Brasil e aqui propagar o conhecimento adquirido, para isso eles eram escalados para o magistério, ensino das primeiras letras, entre outras atividades.

Em 1727, iniciou-se, no Mosteiro de Olinda, o curso de Filosofia, enquanto o curso de Teologia era ministrado nos Mosteiros da Bahia e do Rio de Janeiro. Os religiosos da Bahia e do Rio de Janeiro que tiveram aspiração para a filosofia foram enviados para estudar em Olinda e os alunos que terminaram o curso de Filosofia foram enviados para cursar Teologia no Rio de Janeiro ou Bahia, conforme consta na Crônica do Mosteiro de São Bento (1940).

FRANCISCANOS

Os primeiros missionários a chegarem ao Brasil foram os frades franciscanos. Frei Henrique Soares de Coimbra, que veio com Cabral em 1500, era franciscano do Convento de Alenquer, foi ele quem celebrou o primeiro ritual religioso branco Brasil, em 26 de abril de 1500, na Praia da Coroa Vermelha, no litoral sul da Bahia. Com ele vieram também Frei Gaspar, Frei Francisco da Cruz, Frei Simão de Guimarães, Frei Luiz do Salvador, sendo todos os quatro pregadores; Frei Masseu, sacerdote organista e músico; Frei Pedro Neto, corista e Frei João da Vitória, irmão leigo (Miranda, 1969).

[...] sendo assim, entre todas as Ordens de Religiosos, os primeiros que não só descobriram, e pisaram a terra do Brasil e Novo Mundo; mas também os que a santificaram, primeiro que todos, com o tremendo Sacrifício do Altar; eles os primeiros que semearam nela, e plantaram a semente da Pregação Evangélica (JABOATAM, 1858, p. 8).

A presença franciscana em terras brasileiras pode ser dividida em 4 épocas. A primeira é conhecida como Presença Esporádica e vai dos anos 1500 a 1585. A segunda é conhecida como Presença Missionária e compreende os anos de 1585 a 1750. A terceira compreende os anos de 1750 a 1889. A quarta fase vai de 1889 a 1963.

Conforme detalha Brunório (2016),

Segundo a cronologia adotada pela ordem, a presença franciscana no Brasil é dividida em 4 épocas. A primeira época é

conhecida como Presença Esporádica e vai de 1500 a 1585, incluindo missões e incursões franciscanas pelo território latino-americano. A segunda época é conhecida como Presença Missionária e vai de 1585 a 1750, anos em que a Província de São Antonio é criada e dividida, fomentada e limitada pela monarquia e, por fim, quase extinta. Entre 1750 e 1889 a crise se agrava e dá nome à época franciscana, que se encerra com a aceitação da Província da Saxônia em participar da restauração da Província de Santo Antônio. A Presença Restauradora vai de 1889 a 1963 e chega com os primeiros franciscanos da Saxônia em Santa Catarina e na Bahia.

Na historiografia da Ordem Franciscana no Brasil, percebe-se que, assim como aconteceu na Índia, na China e no Japão, foram muitos os conflitos estabelecidos nos primeiros séculos de atividade missionária, sendo que o foco maior correu com os jesuítas. Esses conflitos resultavam na expulsão de uma ou de outra Ordem do território onde cumpria sua missão.

Conforme explica a Professora Iglesias (2010, p.35),

No Brasil esses conflitos aconteceram logo nos primeiros anos de colonização, durante os trinta anos de atividades missionárias franciscanas na Paraíba (1589-1619)⁵⁰, quando por decreto do Rei Felipe II, os jesuítas tiveram que abandonar as Missões do Braço do Peixe e entregá-las aos franciscanos. Em 1640, em São Paulo, em conflito com os colonos e a câmara, devido à defesa da causa indígena, os jesuítas foram intimados a se retirar da capitania para onde só voltaram em 1653, treze anos depois – fato que eles remetem à ajuda dos franciscanos que permaneceram missionando naquela região. Em 1640, no Rio de Janeiro, pelo mesmo motivo, o povo e a câmara se uniram contra os Jesuítas, e os padres foram expulsos por horas da cidade, mas puderam voltar mediante declaração de que só se envolveriam com a administração dos índios em suas aldeias. Em 1661, no Maranhão e Grão-Pará, os jesuítas, inclusive o Padre Antonio Vieira, foram expulsos pela primeira vez para o reino, tendo voltado um ano depois. Finalmente, em 1684, foram expulsos pela segunda vez do Maranhão; todavia, o Regimento das Missões de 1686 restituiu aos jesuítas não só as antigas Missões, mas também seu governo espiritual, temporal e político na região.

Sangenis (2006) explica que, por conta dos constantes conflitos entre as Ordens religiosas no Brasil Colônia, é comum um caráter majorado das

narrativas dos autores religiosos da época, que exaltavam os métodos educacionais e as qualidades das Ordens das quais eram seguidores. Tais autores se calavam ou minimizavam os erros cometidos por sua Ordem, enquanto apontavam os defeitos e erros de seu adversário. Tais conflitos são percebidos na literatura jesuítica, onde são mencionados todos que foram perdidos.

As ordens jesuítica e beneditina atuavam na educação, uma parte de seus membros se dedicaram à pesquisa e à erudição e escreveram nas diversas áreas das ciências. Aprender a língua indígena era fundamental para o sucesso de qualquer missão de conversão indígena, por esse motivo, em ambas as ordens se encontravam grandes linguistas. A relação com o povo originário sempre foi ambígua, pois ao mesmo tempo que assumiram a defesa de seus direitos e interesses, também colaboraram com as autoridades e apoiaram a conquista e a colonização.

A educação promovida pela Ordem Franciscana e praticada na América desenvolveu-se em paralelo à ocupação territorial. A conversão ao cristianismo fez parte, como pilar fundamental, dessa educação e ocorreu concomitantemente à colonização, foi utilizada como estratégia para o domínio e acomodação do território anexado, a princípio pela Coroa espanhola e, em seguida, pela Coroa portuguesa. Logo, para que se entenda o processo educacional, faz-se necessário lançar olhos ao processo de colonização e ao desenvolvimento e integração da Igreja com a Coroa.

Os métodos de ensino implantados pelos frades franciscanos, na primeira fase da colonização, foram intervenções que, necessariamente, foram adaptadas devido a características do campo apostólico. Foi um trabalho pensado e com bases em sólidos fundamentos. O método de ensino utilizado era conhecido como mediações teórico-práticas das atividades pedagógicas, fundamentado em princípios catequéticos e aplicados em função dessa finalidade. Os frades franciscanos buscavam os métodos que entendiam mais adequados para a mediação do trabalho educacional em cada situação concreta e em cada grupo em particular

e criavam técnicas e recursos pedagógicos para a viabilização da prática educativa.

Desde a ereção do Convento de Nossa Senhora das Neves, em Olinda, no ano de 1585, marco esse como estabelecimento definitivo dos Franciscanos no Brasil, notava-se o interesse da ordem em implantar-se dentro dos conventos, escolas e cursos. Sendo assim, mantinham-se, dentro dos conventos, cursos para os candidatos ao sacerdócio e fora dos conventos, eram mantidas escolas de primeiras letras.

Segundo Jaboatão (1858), assim que chegaram em Olinda, os frades cuidaram de iniciar a catequese do povo originário. Em 1586, os frades fundaram um internato para as crianças indígenas, onde era ensinada a doutrina cristã e onde aprendiam leitura, escrita, numerais e música. Essas crianças acompanhavam os missionários em viagens até outras aldeias e eram fundamentais para a missão catequética, de modo a traduzir os termos e fazer comparações próprias para explicarem aos adultos a nova religião. A escola dos meninos era “o principal cuidado dos religiosos”. Jaboatão ainda elenca que entre as matérias ensinadas, a música era a mais apreciada pelas crianças indígenas, em razão da sua percepção e criação cultural.

É um consenso entre os historiadores Franciscanos que catequizações, conversão religiosa e educação são processos equivalentes. Segundo Iglesias (2010, p. 337), “Em cada Convento ou Fundação franciscana na América se construía ou se dedicava um espaço para a escola – escola aqui entendida como espaço dedicado a promover o ensino-aprendizagem.”

Venâncio Willeke (1961, p.87) afirma que onde quer que os franciscanos se estabelecessem e construíssem uma capela, surgia, infalivelmente, uma escola e que os missionários franciscanos “gozavam de tanta fama de educadores que o povo nortista até hoje os chama de Padre Mestre”.

Os franciscanos fundavam as suas escolas de primeiras letras, essas que eram destinadas à catequese indígena, entre a igreja e o mosteiro, nas localidades em que atuavam. Segundo se verifica nas estatísticas de

frei Apolinário da Conceição, já no ano de 1740, apenas os conventos eram 29 (Conceição, 1740).

As escolas de primeiras letras foram fundadas em regime de internato e se destinavam apenas às crianças indígenas, eram exclusivamente masculinas e excludentes, já que se dirigiam, principalmente, aos filhos dos chefes indígenas, como bem salienta Iglesias (2010, p. 346). Os professores eram os próprios missionários que também tinham a função de conversão religiosa e do ensino das artes e ofícios.

Frei Jaboatão (1858) escreveu que, na Província do Norte, a de Santo Antônio, a partir de 1718, funcionavam aulas gratuitas nos conventos de Serinhaém, Cairu, São Cristóvão, Penedo, Alagoas e Igarassu. Essas escolas recebiam da Coroa aporte financeiro, a título de retribuição.

Em 1739, o frei Manuel da Ressureição solicitou à Coroa portuguesa o aumento do número máximo de franciscanos, que naquele momento era de 236 religiosos, e justificou o seu pedido. Eles eram necessários para atuarem como mestres de gramática, atividades regulares e integrais nos conventos existentes. A Coroa portuguesa, em 1740, autorizou o aumento do número de religiosos para 400, o que ainda não foi o suficiente nos anos seguintes. Em 1779, utilizando dos mesmos argumentos anteriores, foi feita uma nova solicitação de aumento do número máximo de religiosos, destacando-se novamente as atividades educacionais por esses produzidas em seus conventos e escolas demonstrando, assim, a nítida atividade educacional dos franciscanos no Brasil Colonial.

O Frei Apolinário da Conceição escreveu que, no ano de 1733, existiam aulas gratuitas de gramática em quatro conventos do sul, sendo eles nas cidades que hoje são Macacu e Cabo-Frio, no atual estado do Rio de Janeiro; e Taubaté e Itu, hoje no interior do estado de São Paulo, onde se ensinava também a ler, escrever e contar; e, por volta de 1740, o mesmo frei Apolinário da Conceição afirmou ter esse número aumentado para cinco, mas sem nomear o quinto, quando supõe-se frei Basílio Röwer tratava do Convento de Vitória.

Segundo Frei Venâncio Willeke (1961, p. 87),

Enquanto as escolas dos jesuítas de preferência visavam às cidades, as escolas dos franciscanos beneficiavam o interior, onde os padres seculares na qualidade de capelães dos engenhos de açúcar instruíam tão somente os filhos da chamada 'Casa Grande' ficando, porém, os povoados dependentes da caridade dos filhos de São Francisco.

O ensino também era diferenciado a depender do gênero do aluno, ainda com os franciscanos, por mais que suas ideias de inserção religiosa fossem diferentes das ideias jesuíticas, já que aqui as mulheres eram parte integrante da ordem, a sua educação continuou periférica e pautada na constituição da família.

Iglesias (2010, p. 265) explica que:

O ensino oferecido nos centros femininos não tratou de conhecimentos culturais, mas sim da instrução da fé e dos bons costumes. Sua finalidade era proteger a honra da mulher indígena, bem como formá-la de acordo com o Cristianismo para que depois influenciasse socialmente a família com os valores cristãos adquiridos. Ainda que se encontrem alguns relatos nos quais se possa supor que algumas meninas aprenderam a ler não se tratava de formar mulheres instruídas, por rudimentar que fosse a instrução, mas de proteger as jovens do comércio e prepará-las para os deveres como esposas e mães.

Iglesias (2010, p. 338) explica que nas escolas mantidas pelos frades franciscanos, havia momentos diferentes para o ensino da catequese e da instrução. Percebe-se aqui um primeiro momento quando catequese e instrução são tratadas como ações distintas, porém dentro de uma mesma doutrina e espaço físico.

Rower (1942) escreve sobre a existência de diversos níveis de ensino praticados no período Colonial dentro das escolas franciscanas. Os níveis de ensino foram caracterizados pelas escolas primeiras, sendo elas de letras, artes e ofícios; o ensino secundário e superior para seculares e a formação e estudos dos frades menores. Todos os conventos erguidos no Brasil mantiveram graus de ensino que ultrapassavam o ensino elementar. A maioria das escolas franciscanas, por serem fundadas em missões, tratava apenas do ensino das primeiras letras.

O ensino superior oferecido pelos franciscanos só se constituiu após a expulsão dos jesuítas. Por designação, os franciscanos assumiram escolas que pertenciam aos jesuítas e criaram diversas outras. Aqui está, como demonstrado por Iglesias (2010, p. 330), uma das grandes confusões por meio da historiografia da educação brasileira. Iglesias afirma que “não havia escolas franciscanas específicas para esse nível de educação. O que não significa que não houvesse o ensino do mesmo”. Pois o ensino desse nível, a própria pesquisadora defende, já se fazia há muito e em muitos estabelecimentos franciscanos.

As escolas da Ordem que se destinavam à formação superior, ensinavam Filosofia ou Artes e Teologia e funcionavam nos Conventos onde existiam Seminários. A escola superior se destinou à formação dos próprios franciscanos e, também, dos chamados leigos (pessoas que não faziam parte da Ordem).

A formação para o cargo de professor dentro da Ordem Franciscana foi realizada em terras brasileiras. Os estudos e exigências eram bastante rigorosos. Todos os candidatos deviam passar por exames que, a depender do grau de docência que preiteava, era convocado e presidido pelo Ministro provençal nas casas capitulares, momento em que eram avaliados sobre a capacidade de ministrar aulas, defender teses. Contudo, exigiam-se mais conhecimentos do que simplesmente das matérias que iriam ministrar, cobravam-se conhecimentos de teologia, direito canônico e filosofia, além de serem apresentados a eles textos em latim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a origem da educação brasileira, significa conhecer, além dos aspectos econômicos, políticos, administrativos, sociais, culturais e principalmente religiosos, o pensamento pedagógico e a ação educativa daquele período, levando em conta a singularidade dos diversos grupos presentes na colônia. Mais do que isso, significa ir buscar, em um Portugal medieval e renascentista, as suas origens e destacar as especificidades do

espaço colonizado, desde os primórdios, com formas de cultura nativa e africana, forçadamente trazidas ao trabalho escravo.

Quando se faz uma análise da história, é primordial que se observe quem escreveu essa história, quem é o detentor do meio de produção dessas narrativas, isso foi percebido durante as pesquisas para essa escrita. Há uma clara interferência de ideologias e de narrativas pessoais na experiência histórica de cada grupo, o que por sua maioria não se revela uma verdade real, quando examinado o contexto geral. Quando observadas as escritas das diferentes Ordens religiosas presentes na historiografia da educação brasileira, é possível perceber ocultação de informações referentes à outra Ordem, assim como uma minimização de seus atos, ficando clara a interferência pessoal na escrita da história que conhecemos, o que leva o pesquisador a uma necessidade de se debruçar em uma pesquisa com uma visão multidisciplinar de seu objeto.

A educação colonial não se limitou à atuação dos jesuítas, o Brasil que era naquela época, tão plural quanto é hoje, sofria de influências externas e internas no modo de pensar a sociedade e suas necessidades. Quando se deu a chegada dos europeus, sejam eles portugueses ou espanhóis, o fato é que o Brasil já era ricamente habitado, e mesmo dentro dessa cultura interna brasileira na época do descobrimento, as diferenças culturais, mesmo tendo um mesmo eixo estruturador eram tão diversificadas quanto o tamanho do território brasileiro. Cada tribo indígena aqui fixada tinha uma estrutura social, moral, religiosa e “legislativa” diferente, esse fato fica demonstrado com a chegada dos portugueses, que acabaram por dizimar tribos que não se deixaram dominar, e percebe-se que muitas outras acompanharam as atividades coloniais.

Como já mencionado durante o trabalho, existem poucos textos que analisam a historiografia da educação no período colonial, sobretudo quando o tema envolve o trabalho desenvolvido pelas Ordens religiosas que não a jesuítica. Há um considerável acervo documental sobre as práticas educativas produzidas pela Companhia de Jesus, contudo, quando discutimos a respeito do tema, descobre-se que eles não foram os únicos.

Os franciscanos, oratorianos, carmelitas e beneditinos também trouxeram contribuições para a educação brasileira. O trabalho de evangelização e catequização desenvolvido por essas Ordens religiosas são importantes para o entendimento da relação existente entre religião e educação.

REFERÊNCIAS

BRUNÓRIO, B. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 9, n. 1, 2016.

CASIMIRO, A. P. B. S. (2009). Evangelização, catequese e educação no Brasil: Uma perspectiva histórica. **Quaestio**, 11(1), 111-124. Acessado em <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/86>

Crônica do Mosteiro de São Bento de Olinda (1592-1763) (1940). Imprensa Oficial. D. Sebastião I, rei de Portugal. Padrão de redizima de todos os dízimos e direitos que pertencerem a el-rei em todo o Brasil de que sua alteza faz esmola para sempre pera sustentação do Collegio da Baya (1564). In: Leite, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Lisboa: **Livraria Portugália**; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

IGLESIAS, T. C. A experiência educativa da Ordem Franciscana: aplicação na América e sua influência no Brasil Colonial. 2010. 408 f. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) – **Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, SP, 2010.

JABOATAM, F. A. de S. M. Novo Orbe Seráfico Brasílico ou Chronica dos frades menores da Província do Brasil. Rio de Janeiro: **Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro**, 1858.

KLEIN, L. F. Educação jesuíta e pedagogia inaciana / Luiz Fernando Klein. -- São Paulo: **Edições Loyola**, 2015.

MESQUIDA, P. Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil. Juiz de Fora/São Paulo: **Edufjf/Editeo**, 1994.

MIRANDA, M. C. T. Os franciscanos e a formação do Brasil. Recife, PE: **Universidade Federal de Pernambuco**. 1996.

RATIO ATQUE INSTITUTIO **Studiorum Societatis Iesu Index Regularum**, 1599.

Washington: Conference of Major Superiors Jesuits, 1559/1870.

RAYMUNDO, G. M. C. Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). **Universidade Estadual de Maringá**

ROSÁRIO, M. H. A, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 61, mar 2015.

ROWER, B. (1947). A Ordem Franciscana no Brasil. Petrópolis, RJ: **Vozes**.

SANGENIS, L. F. C. Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2006.

TOLEDO, C. A. A. Os Beneditinos e a Educação na América Portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 35, no. 2, pp. 402-418, 2022 Universidade do Minho.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.008

CURRICULARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: O QUE APONTAM DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII AO XXI

Marielle Fernanda Marques de Miranda Sousa¹
Ewerton Ávila dos Anjos Luna²

RESUMO

Percebe-se que a trajetória dos documentos norteadores e basilares para o ensino de Língua Portuguesa possuem em sua composição de gênero e de discursos tradições que, mesmo após séculos, se mantêm. Desse modo, no decorrer deste trabalho, houve a análise e a contextualização dos documentos oficiais que contemplam, de algum modo, aspectos curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir, metodologicamente, de um vasto recorte que vai do século XVIII ao XXI. Parte-se da concepção de que a língua, de maneira geral, passa por variações e mudanças em consonância com a historicidade e o contexto no qual determinada sociedade está inserida, transformando-se por um lado, mas mantendo determinadas tradições internalizadas por outro (Kabatek, 2004). Assim sendo, tenciona-se, com base teórico-metodológica nas pesquisas de Kabatek (2004, 2006), Oesterreicher (1997) e de outros estudos sobre a historicidade do texto e da língua, propor um panorama histórico no que concerne às permanências e às mudanças observadas em documentos oficiais sobre como a disciplina

1 Mestranda do Curso Estudo da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco, PE - fmarielle18@gmail.com

2 Doutor do Curso em Linguística - PROLING da Universidade Federal da Paraíba, PB - ewerton.luna@ufrpe.br

de língua portuguesa vem sendo abordada no Brasil. Como principais resultados, observou-se um crescimento exponencial, ao longo dos anos, dos documentos oficiais sobre a curricularização dessa disciplina; inicialmente com textos mais prescritivos e resumidos, como as leis e os decretos, mas que na atualidade passaram a ter um teor mais orientador para o ensino, como os parâmetros e as bases curriculares.

Palavras-chave: Historicidade, Documentos oficiais, Disciplina de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Compreende-se que, desde o final do século XVIII até meados do século XX, a Língua Portuguesa baseava-se no ensino de regras gramaticais e de leitura que, segundo Bunzen (2006), eram práticas voltadas, principalmente, para a decomposição e a memorização. Ainda de acordo com o autor, a parte da composição - a produção escrita dos textos - era reservado apenas para as últimas séries por meio das disciplinas retórica, poética e literatura nacional.

Esse aprendizado da época apresentava a língua, em seu currículo, como o ensino que não buscava problematizar, mas que enfatizava o produto final, porque entendia-se que escrever bem, partia do pensar bem, uma concepção muito voltada para o beletismo. Essa perspectiva está historicamente pautada em textos como, por exemplo, o manual escolar de Fausto Barreto e Carlos Laet a “Antologia Nacional”.

Para Soares (2004), esse período do ensino da língua portuguesa ainda não era categorizado como entendemos atualmente. Visto que, como já citado, as disciplinas existentes ao menos possuíam uma especificação sobre o ensino do português, mas estavam restritas à alfabetização e ao ensino de outras línguas. Ainda de acordo com a autora, uma das primeiras propostas acerca de uma curricularização do ensino de língua no Brasil aconteceu no ano de 1746, mediante o filósofo iluminista Luís Antônio Verney; contudo, esse enfoque estava voltado para o ensino do latim.

Posteriormente, o Brasil obteve suas primeiras reformas educacionais que garantiu o ensino do português em 1750, com o então Marquês de Pombal, porém, esse ensino alcançava a parcela reduzida da população brasileira. Soares (2004) aponta ainda que, o ensino integral da língua portuguesa só veio a conjecturar-se em um documento oficial após a independência do Brasil, que instituiu a aprendizagem de uma “língua nacional”. E, através deste breve cenário histórico, é possível estabelecer como faz-se necessário ter o conhecimento do percurso que os documentos oficiais da disciplina de língua portuguesa efetuaram até o presente século.

Diante disso, esta pesquisa tem por pretensão analisar um recorte dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa - refere-se, aqui, aqueles emitidos por força de lei, ou seja, produzidos por entidades governamentais -, que foram publicados entre os séculos XVIII a XXI no Brasil. Essa escolha advém do objetivo de buscar, ao longo dos séculos, as transformações ocorridas no tocante ao ensino de língua portuguesa.

Desse modo, foram selecionados os documentos a seguir, com o propósito de analisar o percurso do ensino de língua portuguesa, visando estabelecer um panorama histórico e social capaz de delimitar essas transformações oriundas das demandas da sociedade de cada época. Assim, os documentos eleitos foram: o Alvará de 28 de Julho de 1759, a Lei 10 de Novembro de 1772, a 1ª Constituição de 1824, a Decisão de nº 182 de 22 de Agosto de 1825, a Lei de 15 de outubro de 1827, a Lei de número de 16, de 12 de agosto de 1834, o Decreto de número 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, o Decreto de número 4773, de 23 de agosto de 1871, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Esses documentos foram organizados em dois grupos distintos - prescritivos e orientadores -, para que houvesse a possibilidade de analisar, de modo mais amplo, o ensino da língua portuguesa em cada século. Essa separação contribuiu para que fosse viável distinguir entre os documentos, marcas e modificações provenientes das exigências sociais procedentes de cada período, por meio da historicidade dos textos.

METODOLOGIA

Ao considerar que o presente trabalho tem por objetivo analisar a historicidade dos documentos oficiais sobre a disciplina de língua portuguesa, seguindo o que foi anteriormente postulado por Kabatek (2006), decidiu-se, portanto, seguir por um viés no qual tanto a parte histórica quanto a parte social fossem contempladas. Para isso, houve uma seleção

de documentos – em grande parte legislações ou documentos redigidos por entidades governamentais – entre os séculos XVIII e o século XXI. Deste modo, pretende-se propor um panorama no que concerne às permanências e as mudanças observadas dentro dos documentos oficiais, considerando sua historicidade.

Esse panorama parte de uma metodologia qualitativa, pois a análise pretendida trará discussões de cunho interpretativo. Ou seja, a descrição, explicação e discussão dos dados partirá de uma contextualização histórica e, por não ser possível ter acesso a todos os documentos das épocas selecionadas, determinadas afirmações irão além do cunho factual. Essa decisão parte do que traz Creswell (2007, p.187) acerca da perspectiva qualitativa, referente a uma abordagem que analisa o mundo e o indivíduo por meio de um processo indutivo, permitindo sua descrição.

Os corpus deste trabalho é composto por textos oriundos de séculos distintos que fazem, de algum modo, referência ao ensino da disciplina de língua portuguesa no Brasil. Foram, portanto, considerados textos de caráter político – no que tange a sua produção e veiculação. A decisão de centrar os textos nesses documentos, especificamente, foi importante porque veio possibilitar que o panorama elaborado mostrasse como o Brasil compreendeu o ensino de língua portuguesa ao longo do tempo.

É necessário ressaltar, também, que os documentos escolhidos possuem entre si algumas distinções quanto ao seu caráter (gênero textual), alguns tendendo a ser mais prescritivos e outros mais orientadores. Isso necessitou ser feito devido à adversidade para conseguir os documentos dos séculos XVIII e XIX. Assim, pretende-se expor a historicidade destes documentos partindo dos contextos sócio-históricos, embasados na perspectiva da historicidade do texto e da língua dos seguintes documentos: o Alvará de 28 de Julho de 1759, a Lei 10 de Novembro de 1772, a 1ª Constituição de 1824, a Decisão de nº 182 de 22 de Agosto de 1825, a Lei de 15 de outubro de 1827, a Lei de número de 16, de 12 de agosto de 1834, o Decreto de número 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, o Decreto de número 4773, de 23 de agosto de 1871, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

de 1971, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho parte, portanto, de um panorama histórico visando estabelecer como é imprescindível o conhecimento do percurso que os documentos oficiais do ensino da língua portuguesa efetuaram ao longo dos séculos. Diante disso, esta análise utilizará de um recorte de documentos que foram publicados entre os séculos XVIII e XXI, para se referir às modificações e/ou permanências ocorridas ao longo da história quanto ao processo de curricularização da disciplina hoje denominada Língua Portuguesa.

Salientamos o que afirma Grundy (1987) acerca de que todo currículo é uma construção cultural, ou seja, organiza-se por meio de uma série de práticas educativas e, por isso, não se trata de um conceito puramente abstrato; e Sacristán (1998) quando evidencia esse conceito sobre currículo ao afirmar: “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização da própria história e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado.” (Sacristán, 1998, p. 15).

A princípio, com a publicação do alvará de 28 de julho de 1759, pelo então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo – posteriormente conhecido como Marquês de Pombal – verificou-se que houve uma busca em trazer reformas no âmbito da política, economia e cultura, com isso, iniciou-se a criação das “aulas régias” - aulas que tinham como característica não serem interligadas entre si -, que veio marcar oficialmente o ensino público brasileiro. Historicamente, o estabelecimento deste documento, o alvará de 28 de julho de 1759, implicou no campo educacional e nas questões advindas da coroa, sobre a forma como os Jesuítas ensinavam, “A Companhia de Jesus foi uma das vítimas mais evidentes dos acontecimentos postos em marcha pelas pretensões imperiais do governo de

Pombal e pelas tentativas de nacionalizar setores do sistema comercial luso-brasileiro” (Maxwell, 1995, p.42).

Segundo Cardoso (1998, p.74), esse novo sistema criticava o ensino utilizado pelos Jesuítas e propunha uma reforma pedagógica, com o objetivo de aproximar a colônia aos centros culturais europeus. Esse documento ordenava o “ensino das primeiras letras e humanidades”, e instituiu para as primeiras letras aulas de gramática Latina, Grego e Retórica.

Ao longo do século XVIII, os outros documentos oficiais ligados à educação, especificamente ao ensino da língua, mencionava apenas regimentos sobre a contratação de mestres - termo usado para se referir aos professores - e de impostos que serviriam para a aplicação do que foi instituído, como a lei de 10 de novembro de 1772, chamada subsídio literário.

Apesar da independência do Brasil, no ano de 1822, o ensino de língua portuguesa ainda continuou sendo designado como ensino das primeiras letras. Para Cardoso (1998, p.244), a primeira constituição brasileira de 1824, vem promulgar a garantia do ensino para todos os cidadãos brasileiros - contudo, é notório que esse ensino excluía uma parcela abrangente da população brasileira e, aqueles que possuíam esse acesso, eram, na maioria dos casos, os filhos dos senhores de engenhos, ou aqueles que possuísem uma vida mais abastada.

Na decisão de nº 182, de 1825, temos, novamente, a determinação do ensino das primeiras letras a todos, assim como, para a orientação de mestres. Nesse documento observou-se o uso da terminologia “lancasteriano”, “Manda promover nas Províncias a introdução e o estabelecimento de Escolas publicas de primeiras lettras pelo Methodo Lencasteriano”. Esse termo, formulado por Joseph Lancaster, no século XVIII, tinha como principal objetivo ensinar com qualidade a maior quantidade possível de alunos, utilizando o menor tempo e recurso - contudo, é importante salientar mais uma vez que, na realidade do Brasil, poucos tinham acesso à educação formal. À vista disso, compreende-se que esse ensino ainda era muito restrito, mesmo sendo utilizado os preceitos teóricos de Lancaster.

Só em 1827, pela Lei de 15 de outubro, é que se tem a prescrição do ensino das primeiras letras focalizando, o que, posteriormente, descreveremos como eixo da leitura e da escrita. “Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional [...]”. (Grifo nosso)

É, portanto, no início do período chamado governo regencial - instituído pela abdicação de Dom Pedro I - que se tem a criação do ato adicional com a Lei número 16, de 12 de agosto de 1834, que vem reformar vários âmbitos da política do reino, incluindo a atribuição de legislar sobre a educação. Isso significa que, naquele momento, configurou-se o ponto de partida para a descentralização do sistema educacional brasileiro no geral.

Sumariamente, constatou-se, particularmente no Brasil, de acordo com Soares (1998, p.55), que em ambos séculos (XVIII e XIX) não se encontraram manuais ou gramáticas pedagógicas que tivessem o viés de documentar a disciplina de língua portuguesa. Isso sucede porque nessas épocas o próprio nome da disciplina não era “Língua Portuguesa”, mas sim, “Primeiras letras”, o que carregava uma larga abrangência de línguas a serem ensinadas. Deste modo, Soares (1998, p.54) interpreta que, no período do Brasil-Colônia, o ensino do que seria a língua portuguesa se restringe, unicamente, à alfabetização.

Esse estudo tinha por base os preceitos da filologia e isso acarretava a ideia da língua formar a “identidade nacional” ou o “depositário da cultura nacional”. Segundo Marcuschi (2000, p. 14), o ensino de língua acabava seguindo o ideal Greco-latino, sendo considerado como patrimônio do povo e que se voltava muito mais para as literaturas do que para o ensino da língua em uso.

Desta maneira, é possível perceber que esses documentos iniciais, sobre a disciplina de língua portuguesa, enquadram-se no que prescreve Kabatek (2004, p. 5) sobre a “ausência total de repetição concreta”. Podemos analisar isso por meio da constatação de que esses documentos eram

construídos dentro de um contexto sócio-histórico que não possuía, por exemplo, a terminologia “Disciplina de Língua Portuguesa”. Neste ponto, é possível inferir, quanto ao conteúdo ensinado – partindo do dado que a nomenclatura “Língua Portuguesa” não era utilizada – que o currículo se detinha, principalmente, à alfabetização, passando pelos eixos da leitura e da escrita – esses sendo ensinados a uma minoria da sociedade. Esses dados são importantes para compreender quem eram os responsáveis pela produção desses documentos e porque o ensino da língua portuguesa ainda não se fazia presente naquele contexto sócio-histórico – isso pode ser justificado por meio da perspectiva europeia que marcava aquele momento.

Os documentos entre os séculos XVIII e XIX possuem também, como foco principal, a prescrição de quem seria o profissional para o ensino das letras e de quais línguas deveriam ser estudadas. No que se refere ao profissional que ensinaria essas “primeiras letras”, era comum observar nos documentos do século XVIII e início do século XIX a presença de alguns requisitos relacionados à moralidade da pessoa que exercia esse papel profissional.

No Decreto número 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 – que visava regulamentar o estabelecimento da instituição escolar – trazia como pré-requisito uma prova de moralidade, como observado nos trechos a seguir, “Art.14. 2º Attestações dos respectivos parochos: Não póde ser nomeado professor publico [...] ou de outro qualquer crime que offenda a moral publica ou a Religião do Estado.”, “Art. 16. [...] As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade.”

É possível analisar que os documentos desses séculos tinham como preocupação deixar esclarecidos questões acerca da conduta e moral dos professores, especialmente, as do gênero feminino. Isso acontecia porque pela época as mulheres ainda eram vistas por meio de um viés conservador que atribuía para elas funções exclusivas do lar e da família. Dessa

forma, as poucas mulheres que ingressaram na atribuição do ser professor necessitavam obter, seja de seus pais ou de seus maridos, um testemunho público de sua moral perante à sociedade.

A presença desse conservadorismo na educação ganhou o nome de “Pedagogia da Moralidade”, vindo ocupar um papel importante na difusão de um modelo de sociedade que se centralizava em restabelecer a hierarquização. Levando em consideração que o cenário político estava marcado pelo embate de conservadores e liberais - no qual os liberais lutavam pela descentralização do poder e os conservadores pelo restabelecimento da monarquia -, era de se esperar que aqueles que detinham o poder (os conservadores) utilizariam o que estava ao seu alcance para defender seus ideais. Por causa disso, verificou-se que a educação instituiu-se uma ferramenta usada com o intuito de civilizar a sociedade, garantindo que houvesse uma maior adesão aos preceitos pregados. Para isso aproveitava-se do papel do professor em sala de aula como um instaurador da moralidade pública e, como justificativa, inspecionava-se o professor para saber se este cumpria civicamente seu papel perante a sociedade.

Acerca da formação do professor há, nesse mesmo decreto, apenas o artigo 22 seção 4, que pontua: “Os Bachareis em letras, e os graduados em qualquer ramo da instrução superior do Imperio.” (Grifo nosso) Aqui, observa-se a abrangência no cargo de professor, pois não existia, naquele momento, uma profissionalização específica para o professor de língua - o que se havia, normalmente, eram profissionais bacharéis em direito ensinando a língua. É interessante pontuar também que, apesar do tempo decorrido, a terminologia “letras” permanece até hoje como a nomenclatura para o curso de graduação da disciplina de línguas.

Vale ressaltar que para esses profissionais era exigido, como visto anteriormente, uma educação superior e essa demanda excluía terminantemente quase toda a sociedade brasileira. Dessa forma, os cargos públicos oferecidos para o ensino das letras voltava-se para as classes mais

favorecidas, ou seja, a elite econômica e política da época. Acerca disso Carvalho (1997) afirma que o

ELEMENTO PODEROSO de unificação ideológica da política imperial foi à educação superior. E isto por três razões. Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia em consequência um núcleo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a independência, na Universidade de Coimbra e após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. (Carvalho, 1997, p. 55).

Depreendeu-se também que nestes séculos o ensino de greco-latino era o que mais se buscava, sendo precedido do ensino de francês. Toda referência a um ensino de “letras” fazia alusão a essas línguas e, mais para o final do século XIX e início do século XX, para uma língua vernácula. Ainda analisando o Decreto 1331- A, há a prescrição exata das línguas ofertadas nas escolas e o português não se vê contemplado, “Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras: 2 de latim, 1 de grego, 1 de inglez, 1 de francez, 1 de allemão”.

No Decreto de nº 4773, de 23 de agosto de 1871, analisou-se como contexto histórico um Brasil que ainda possuía em vigor um sistema escravista, mas que já estava passando por processos de mudanças sociais e estruturais como o estabelecimento da lei do ventre livre neste mesmo ano. É possível inferir, por meio desse decreto, que o estabelecimento do ensino da língua vernácula já era um prenúncio para as modificações históricas ocorridas no país, com a lei abolicionista em 1888 e a proclamação da república em 1889.

Neste momento histórico do século XIX, começamos a observar como a língua ensinada passa por modificações da mesma maneira que o sistema político da época. Agora, a língua vernácula, considerada vulgar e de baixo *status* social, adentra no ensino das escolas para suprir a

demanda que a sociedade tinha. Consta-se disso no seguinte fragmento do decreto:

A Princesa Imperial Regente, em Nome do Imperador, Atendendo a que a experiencia tem demonstrado a necessidade de separar o ensino da lingua vernacula das outras duas disciplinas, Historia e Geographia [...] em virtude da autorização conferida pelo art. 298 do Regulamento que baixou com o Decreto nº 3083 de 28 de Abril de 1863, Alterar as disposições do Decreto nº 3705 de 22 de Setembro de 1866, Determinando que no dito curso haja mais um Professor, especialmente destinado ao ensino da lingua vernacula[...].

No que se refere aos elementos que compõem os textos, observou-se que houve em todos uma datação (dia, mês e ano), endereçamento (local em que o documento foi criado) e assinatura (os responsáveis por redigir o texto). Acerca da estrutura textual - está sendo dividida entre artigos, incisos e seções - compreendeu-se que esses documentos, portanto, pertencem aos gêneros textuais de domínio mais jurídico, sendo a lei e o decreto uma exemplificação deles, por isso são aqui referidos como prescritivos.

Por meio deste panorama dos séculos XVIII e XIX, percebeu-se que os documentos mais antigos não visavam contemplar um ensino democrático, mas sim garantir a educação para as classes privilegiadas da sociedade e, por causa disso, o ensino de línguas englobavam apenas as línguas estrangeiras advindas da Europa. Desta forma, a terminologia 'disciplina de língua portuguesa' não aparece nos documentos desses séculos; contudo, no decorrer dos anos e, com a entrada do ensino da língua vernácula, pode-se perceber que o português começa a ganhar corpo e a se tornar cada vez mais imprescindível dentro das salas de aulas.

Nestes documentos, referente a meados do século XX e século XXI, constatou-se, inicialmente, que após a institucionalização da disciplina de língua portuguesa, o ensino de língua passou a ter como foco central o português. Enquanto os documentos mais antigos davam prioridade para o ensino de línguas consideradas mais cultas e não se preocupavam em legislar o português como uma disciplina. Contudo, é importante ressal-

tar, por meio da historicidade, que o início do século XX foi um momento difícil para o estabelecimento das políticas educacionais, por isso, fez-se necessário um salto entre o documento de 1871 para o de 1971, cem anos de diferença.

Como o português ainda era compreendido como língua vernácula, é só entre meados do século XX que o ensino da disciplina de língua portuguesa começa a ganhar notoriedade, esse mesmo momento marcou o início de um período de inúmeras publicações de gramáticas do português, como a Gramática Histórica de Ismael de Lima Coutinho em 1938 e Lições de português de Souza da Silveira em 1964. Outro dado importante a mencionar é que nesse período - quando se estava buscando uma curricularização para a disciplina de língua portuguesa - verificou-se também o crescimento exponencial do uso de materiais, como o livro didático.

Ainda visualizando o século XX, é imprescindível não citar Saussure, pois é por meio de seus estudos que a língua ganha um conceito distinto do que era antes. De acordo com Marcuschi (2000), no início do século XX, a linguística com Saussure “se autodeterminava como o estudo das formas e das estruturas do sistema linguístico, optando pelo caminho de uma ciência o mais abstrata possível, quase formal” (Marcuschi, 2000, p.13). Essa decisão não foi algo isolado, mas comum no que diz respeito às ciências humanas da época, que eram marcadas pelo positivismo. E isto, seguindo o que Marcuschi (2000) traz, acarretou em uma visão mais objetivista da linguagem, ao perceber a língua como um “construto formal”.

Esse ideal marcou tanto esse século que fez desta ciência uma “metodologia hegemônica” que se baseava no “empírico-formal”. Daqui parte a ideia de que a língua é um sistema de regras - talvez, por isso se percebe um crescimento de gramáticas maior do que documentos que respaldassem a língua portuguesa como disciplina. Coseriu (1980) percebe isso ao constatar que a área da linguística - eminentemente teórica - naquele período vem distanciar-se do historicismo:

De fato, quando se afirma que a problemática linguística é a teoria ou a descrição, isto não implica a ausência total de temas históricos: eles são apenas menos importantes e, obviamente, com respeito ao problema principal da descrição, a história linguística se faz só de modo parcial e em função da própria descrição. Inversamente, quando os objetivos essenciais da linguística foram a comparação e a história, a descrição certamente daí não desapareceu, mas passou, por assim dizer, ao segundo plano e, no caso foi feita em função da história. Assim, se no século XIX a linha principal do desenvolvimento da linguística passa pela linguística histórica, pela comparação linguística, pela história das línguas e pela gramática histórica, ao mesmo tempo se desenrola, debaixo desta mesma linha, a linguística teórica e descritiva, que continua a tradição do XVIII, [...] Deste ponto de vista, a linguística atual constitui um retorno, em primeiro plano, à linguística teórica e descritiva; de certo modo, ela retoma a problemática do século XVIII, porém em outras direções, impostas pela ampla experiência do século XIX, quando a linguística histórica se tinha a tornado a linguística por excelência (Coseriu, 1980, p.9).

Logo, ambientado naquele contexto histórico, a língua não era analisada como um fenômeno empírico e situado, mas como sendo um constructo social que estava acima das idiossincrasias. Deste modo, ao observar os documentos do século XX como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, a qual foi instituída no processo do então governo militar - e que teve seu foco voltado ao ensino profissionalizante - percebe-se ainda uma grande semelhança entre esse documento e os dos séculos anteriores.

O ensino de português, conseqüentemente, ainda estava se estabelecendo nos parâmetros da leitura e da escrita e não existia-se interesse, por exemplo, no estudo da variação linguística, ou seja, o conteúdo a ser estudado passou a ser o português - não mais as línguas estrangeiras - contudo, o português estudado ainda era a língua tida como formal. Como observado nos fragmentos, “Art. 4: § 2º [...] ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, em que é possível verificar que mesmo o português sendo agora estudado nas escolas, ainda era referenciado pela terminologia de “língua nacional”, termo que veio substituir o vernáculo.



Estes próximos fragmentos convalidam também como - apesar de anos de diferença, e algumas mudanças acerca do conteúdo dos documentos - há permanências quando comparados aos documentos mais antigos. Como, por exemplo, o uso recorrente do termo professor de letras “Art. 30 § 1º Os professôres a que se refere a letra” (1971); a abrangência profissional que não postulava com obrigatoriedade o cargo de professor sendo, constantemente, trazido nos documentos lacunas, “sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica (1971)” (Grifo nosso); e o conteúdo direcionado exclusivamente para o aprendizado da leitura e escrita correta da língua, “[...] tendo em vista a assimetria nas relações entre o uso do português como língua nacional, hegemônica na tradição escolar escrita [...]” (2013). (Grifo nosso).

No que concerne ao final do século XX e início do século XXI, percebe-se que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Básica (DCN) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 começam a ganhar um caráter mais orientador e menos prescritivo, principalmente, em relação aos seus conteúdos. Contempla-se, portanto, uma atenção maior com a língua portuguesa, que vai além do saber ler e escrever, pois começa-se a pensar nela como algo mais discursivo, levando em consideração as suas variantes, os contextos sócio-históricos e de gênero textual.

No início do século XXI é importante destacar que há um movimento marcante na política brasileira que principia-se uma onda de ideias partidárias que resultava da insatisfação populacional. Neste período, especificamente em 2003, o fenômeno intitulado *Lulismo*, que significava o rompimento da política que vigorava até aquele momento, vem trazer uma série de propostas quanto à reforma política e educacional no país. Contudo, de acordo com Frigotto (2010), esse rompimento esperado não ocorreu no início do século XXI, mas perdurou-se por não buscar um modelo educacional que contemplasse com a devida atenção a edu-

cação básica no Brasil. Porém, no que refere-se a disciplina de língua portuguesa examinou-se ainda um foco centralizado na alfabetização, visto que, apesar de já ser o século XXI o país ainda possuía números altíssimos de analfabetismo. Acerca disso o autor sinaliza,

Assim, ao final dessa década, podemos afirmar que no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido (Frigotto, 2010, p.24).

É, portanto, na segunda década do século XXI que começa-se a refletir mais sobre um ensino que dispunha-se de um grau de igualdade na participação de toda a sociedade, ao estabelecer como patamar, por exemplo, a presença das culturas afrodescendentes e indígenas dentro da curricularização da disciplina de língua portuguesa. No fragmento a seguir do documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, observa-se a presença da marcação da língua indígena:

“[...] no conhecimento das teorias que analisem os fenômenos sociolinguísticos das línguas em contato, tendo em vista a assimetria nas relações entre o uso do português como língua nacional, hegemônica na tradição escolar escrita, e as línguas indígenas, tradicionalmente ligadas à expressão oral [...]” (Brasil, 2013, p.388).

Ainda sobre esse fragmento é válido destacar que a língua portuguesa ainda era, naquele momento, compreendida como a língua nacional, do mesmo modo como era vista nos documentos mais antigos. Esta ideia remete ainda àquele estabelecimento de uma nação, quando o Brasil estava passando pelo processo de independência. Ou seja, apesar dos anos passados a língua portuguesa, mesmo no século XXI, foi compreendida como um grande aliado para esse estabelecimento do ideal de nação, mesmo sendo uma língua estabelecida pelos seus colonizadores.

No artigo 12, desse mesmo documento traz, “O currículo do Ensino Médio deve: I – garantir ações que promovam: [...] a língua portuguesa

como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (Brasil, 2013, p.197). Trazendo a memória que, em 1871 - com decreto de número 4773 - já começava-se compreender que a língua falada no cotidiano não era aquela mesma língua estudada dentro do império. Percebe-se, portanto, nesse documento do século XXI, que a língua portuguesa ou como era compreendida antigamente, a vernáculo, também é vista como instrumento de comunicação e como exercício de cidadania, ou seja, a língua usada em sociedade. Deste modo, podemos compreender que a língua portuguesa é sim um instrumento de conhecimento e por isso ao longo dos anos estabeleceu-se e tornou-se o que hoje é ensinado dentro das escolas.

Por esse panorama, observou-se que em 2017, com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, é que a curricularização da disciplina de língua portuguesa granjeia um patamar ainda mais completo visando um melhor aproveitamento da disciplina. Deste modo encontram-se eixos direcionados a produção, a análise, a interpretação e a prática de linguagem, sendo estas focalizadas no gênero textual.

Essa compreensão acerca dos conteúdos dos documentos é necessária para mostrar que há uma continuidade composicional nos documentos. Apesar de séculos de diferenças, é possível validar que os documentos não fogem da temática central ao qual se propõe, mesmo com mudanças significativas sendo observadas. Como a mudança do estudo da língua e o acréscimo de perspectivas mais educacionais e orientadoras.

Nos documentos mais atuais, comparando com os documentos mais antigos, distinguir-se, na sua produção, uma preocupação maior em incluir, dentro da curricularização da disciplina de língua portuguesa, questões que cercam a sociedade brasileira de maneira mais ampla, como o oferecimento real de um ensino público para todos.

E sobre os elementos destes documentos, observou-se, por unanimidade, assim como nos documentos mais prescritivos, presença da datação, endereçamento e a assinatura de quem redigiu e/ou participou de sua produção como, por exemplo, o documento da BNCC de 2017 que

traz “MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - Mendonça Filho, SECRETARIA EXECUTIVA - Maria Helena Guimarães de Castro [...]”.

Em contrapartida, no que concerne ao corpo-textual dos documentos, os mais antigos possuíam um caráter mais pontual, visto que seu objetivo principal estava voltado mais para prescrever do que orientar. Isso também é compreensível porque se tratam de gêneros textuais diferentes. Todavia, os documentos do século XXI, por possuírem um caráter mais orientador e por trazer um currículo mais definido - que possibilitou uma melhor organização didática-metodológica - percebeu-se um número mais extenso de páginas do que os documentos do século XVIII e XIX que são formados, sobretudo, por um conjunto de leis e decretos.

Sabe-se que a TD apresenta-se por definição de Kabatek (2006, p. 7) como “a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio”. Haja vista esse conceito, compreende-se que a TD constata as recorrências presentes em conjuntos de textos que possuem, entre si, espaçamentos de tempos. Por causa disso, a TD não apenas leva em consideração as dimensões linguístico-discursiva, mas também elementos composicionais e o próprio gênero. Logo, um ponto de ancoragem importante para a análise da historicidade é a TD, porque é a partir da contextualização sócio-histórica que se estabelece relações e divergências entre os textos analisados.

Deste modo, verificou-se neste trabalho que, quanto ao ensino de língua portuguesa do século XVIII e início do século XIX, percebeu-se que o uso da terminologia “Língua Portuguesa” ainda não se fazia uso e, por esse motivo, a designação “primeiras letras” era frequente nestes documentos. É importante ressaltar que, apesar desse uso constante, temos um pouco de variação quanto ao seu sentido ao decorrer dos dois séculos. Inicialmente, seu uso referia-se apenas a línguas essencialmente estrangeiras e, posteriormente, passou a indicar também uma língua nacional que, apesar de ainda competir com outras línguas e disciplinas, diz respeito ao que hoje considera-se o ensino de “Língua Portuguesa”.

Como já citado, no século XVIII e até meados do século XIX, percebeu-se a presença de documentos mais prescritivos, visando regulamentar o estabelecimento da instituição escolar. Por isso tem-se desde a especificação de quem o fiscaliza, aos profissionais que serão contratados (professores), a formação desses profissionais, o seu salário, o que seria ofertado e para quem. Verificou-se também a presença constante no início e no final do texto de quem o redigiu, a data e a assinatura.

No final do século XIX, mantém-se a presença de data, ano, quem redigiu, assim como o texto estruturado em leis ou decretos, seguindo o padrão já estabelecido. Mas, na composição textual, percebeu-se que algumas temáticas abordadas nos documentos do século anterior não se apresentaram mais, como a presença da religião, da moral e da distinção entre os gêneros (feminino e masculino) dos profissionais da educação.

Quando observamos o século XX, há uma lacuna extensa, pois, como já foi justificado, nesse momento histórico, a língua, em conjunto com outras ciências, passavam por um aprimoramento e sistematização. Pontua-se também que o conteúdo da disciplina passa a ter uma maior curricularização e, com isso, a disciplina de língua portuguesa começa a ganhar notoriedade junto com os materiais que visam orientar e acompanhar o professor nesse processo de ensino.

Por fim, no século XXI, ainda é notório nos documentos a presença de elementos composicionais já vistos no século XVIII, como a marcação de data, endereçamento e autor. Contudo, aqui, já se observa textos que são redigidos com mais argumentatividade - não estabelecendo ordenanças apenas, mas na composição de suas sentenças existe uma preocupação em trazer reconhecimento acerca de variadas nuances, como, por exemplo, a especificação da presença das culturas indígenas e afrodescendentes.

Em termos de análise, afirma-se que a análise da historicidade pelo viés da TD no âmbito dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa identificou, desde o século XVIII, até o início do século XXI, marcas características quanto aos seus gêneros, considerando suas dimensões

contextuais e históricas. Dessa forma, ao investigar e comparar os dados obtidos, constatou-se que a organização dos documentos oficiais, para a disciplina de língua portuguesa, apresentam características que marcam esses textos mesmo com séculos de diferenças cronológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados possuem em sua estrutura marcas que os classifiquem em gêneros distintos por se tratar de documentos de épocas distintas em que a disciplina de língua portuguesa, em alguns casos, ainda não estava sistematizada em termos de curricularização. Os únicos documentos que faziam referência a esta questão de ensino do português eram esses documentos mais prescritivos.

Contudo, apesar dessa questão, é possível perceber que, ao ponto que a língua portuguesa começou a ser usada pela sociedade, não apenas de modo informal e/ou oralizada - como no conceito de uma língua vernácula -, iniciou-se o processo progressivo da curricularização da disciplina e, com isso, apenas as leis e decretos não eram mais suficientes para sanar as necessidades desse ensino.

Desta forma, verificou-se, por meio da análise da historicidade dos textos, que houve um crescimento na produção dos documentos mais orientadores e um decréscimo dos documentos mais prescritivos. Sendo isso justificado pelas mudanças de compreensão ao longo do tempo sobre a própria língua e a educação de maneira geral. Com essas mudanças, esses textos, estruturalmente, mantiveram o seu caráter objetivo, impessoal e de uma linguagem formal. Todavia, a estrutura de gênero antes marcada por divisões de artigos, incisos e seções, agora ganham textos mais fluídos e de composição mais complexa. Isto significa que os documentos ganharam uma abrangência conteudista que visa não apenas designar o que precisaria ser feito, mas também, orientar de que formas podem ser realizadas e/ou adequadas a disciplina de língua portuguesa.

Estes documentos passaram, portanto, por um desenvolvimento exigido pelo seu próprio contexto histórico e social, ou seja, mantiveram o que foi preciso, ao mesmo tempo que se modificam para se adequar às necessidades da sociedade. Isso possibilitou que um novo gênero fosse usado para designar as especificações da disciplina de língua portuguesa sem perder totalmente suas marcas.

Por fim, é importante pontuar que este trabalho não se esgota aqui, mas pode ser abrangido para dimensões mais profundas e variadas acerca de sua historicidade e das Tradições Discursivas.

REFERÊNCIAS

BUNZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros**: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola: 2006. p.139- 161.

BRASIL. **Aviso nº 182, do Ministério dos Negócios do Império de 22 de agosto de 1825**. Manda promover nas Províncias a introdução e o estabelecimento de Escolas públicas de primeiras letras pelo Método Lancasteriano. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1825. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017.

BRASIL. **Constituições brasileiras**: 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Ministério da Educação.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

Coleção das Leis do Império do Brasil de 1834 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1866, p. 15-23.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1871, Página 464 Vol. 1 pt. II. <https://bd.camara.leg.br/bd/items/04191f34-56a9-4f9d-93ba-2327a0e7df4f>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p. 1.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-59_0146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 01 jul. 2025.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da ordem e teatro das sombras**. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1997.

COSERIU, Eugenio. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, Eugenio. **Gramática, semântica, universales**: estudios de Lingüística Funcional, Madrid, Editorial Gredos, 1987.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu - MG, 17 de outubro de 2010.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum**: Product or Praxis, 1987, p.130. In Gimeno Sacristán, 2000.

KABATEK, Johannes. **La Lingüística Románica Histórica**: tradición e innovación em uma disciplina viva. La Corónica, Spring, 2003, v.31.2 p. 35-40.

KABATEK, Johannes. **Sobre a historicidade de textos**. Trad. José da Silva Simões. Linha d'água, 17. São Paulo: USP/APLL, 2004, p. 160-167.

KABATEK, J.; MAIER, W.; OBRIST, P.; VINCIS, V. HEINZ, M. **El programa TraDisc y el análisis de algunas tradiciones discursivas Del español antiguo**. Trabalho apresentado no Colóquio Del Cid al Quijote, Universidade de Tübingen, 2005.

KABATEK, Johannes. **Tradições discursivas e mudança linguística**. In: LOBO, Tânia et al. (Org.). Para a História do Português Brasileiro VI - Novos dados, novas análises, Salvador: EDUFBA, Tomo II, 2006, p. 505-527.

LDB, 5692/71. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da Linguística no ensino de línguas**. Rio de Janeiro: Diadorim, v. 18, n. 2, 19 de 2016. In: 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Penso, 2000.

SIMÕES, José da Silva; KEWITZ, Verena. **Tradições Discursivas e Organização de Corpora**. In: AGUILERA, Vandeci (org.). Para a História do Português Brasileiro. VI Seminário do PHPB. Londrina: UEL, 2007.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOARES, M. B. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. (org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1998. p. 53-60.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.009

DIRETORAS DO GRUPO ESCOLAR ELISIÁRIO MATTÁ (1920-1950): ATUAÇÃO FEMININA NO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO EM MARICÁ/RJ¹

Renata Toledo Pereira²

RESUMO

Esta pesquisa visa refletir sobre o papel das Professoras Cacilda Teixeira de Carvalho e Silva (1923-1937) e Graciema da Cunha Matta (1936-1938 / 1943-1954) que, no período indicado, foram responsáveis pela direção do Grupo Escolar Elisiário Matta. Destacamos a ocupação do cargo por mulheres, em especial nas décadas iniciais do regime republicano. Esta conquista feminina foi decorrente da ampliação do acesso ao ensino pelas mulheres e pela associação do magistério às questões do cuidado e da maternidade no ambiente escolar, cujas representações se encontravam dominantes na época. Cabe destacar que Cacilda Silva (1883-1951) nasceu em São Fidélis e chegou à Maricá para exercer a referida função, após ter ocupado o mesmo cargo em escolas de Macaé. Diplomou-se pela Escola Normal de Campos, no ano de 1904. Já Graciema Matta (1910-1995), maricaense, atuou como professora da instituição por muitos anos, também como diretora substituta e interina para cobrir as licenças da Professora Cacilda, até assumir a função em caráter definitivo. Iniciou sua formação na Escola Normal de Niterói,

- 1 Esta pesquisa é um desdobramento da minha tese de doutorado, em fase final de construção, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Libânia Nacif Xavier, que conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- 2 Doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Professora Orientadora Educacional, da Prefeitura Municipal de Maricá/ RJ, retpereira@yahoo.com.br.

em 1927. Ambas possuíam circulação no meio político e educacional, com amplas “redes de sociabilidade”, podendo acioná-las em caso de necessidade e estabelecimento de estratégias. O referencial teórico-metodológico se baseia nas categorias de “gênero” (Scott, 1995); “redes de sociabilidade” e “itinerário” (Sirinelli, 2003), em diálogo com a História das Mulheres (Perrot, 1998), História Cultural (Chartier, 1988) e História Intelectual. Como fontes, utilizamos mapas escolares (APERJ); jornais (Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional); registros de nascimento / casamento e óbito (Family Search); e atas da Câmara Municipal de Maricá. O texto está organizado em três seções: I) Professoras diplomadas: formação na escola normal; II) “Itinerários” pessoais e “redes de sociabilidade”: ecos na atuação profissional; III) Grupo Escolar Elisiário Matta e ensino público primário: representações, práticas e profissionalização docente. Destarte, o estudo de “itinerários” de professoras contribui para o conhecimento de diversas experiências educacionais ao longo da história, em especial no município de Maricá, além de mostrar evidências da atuação feminina, da profissionalização docente e fomentar a visibilidade de mulheres.

Palavras-chave: Magistério, Ensino primário, História da educação, Maricá/RJ.

INTRODUÇÃO

O trabalho analisa a atuação feminina na educação pública primária maricaense a partir do papel desempenhado por duas professoras, em especial: a Professora Cacilda Teixeira de Carvalho e Silva e a Professora Graciema da Cunha Matta, que exerceram a função de diretoras do principal grupo escolar da cidade, em um período em que as mulheres estavam conquistando cargos no espaço público. Vale destacar que Maricá é um município situado no estado do Rio de Janeiro, tendo limites fronteiriços³ com Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Saquarema e Oceano Atlântico.

As docentes se destacaram, durante seus “itinerários”, por atuarem nesta modalidade escolar e pela ampla “rede de sociabilidades”, lhes favorecendo em suas decisões pessoais e profissionais. Por tais razões, temos como objetivo compartilhar informações a respeito destes aspectos, de modo a melhor entender a dinâmica profissional, social e cultural da época.

Recorremos aos estudos de Jean-François Sirinelli (2003), pertencentes à História Intelectual, para observarmos a atuação de Cacilda e Graciema, como intelectuais públicas, com base nas categorias de “itinerários” e “redes de sociabilidades”. A primeira categoria corresponde às vivências diárias, à formação escolar, à origem, ao acesso cultural e ao meio social das professoras. A segunda categoria engloba os círculos de amizade, os discursos, as escolhas profissionais, a ligação com a política partidária, a imprensa, os lugares de moradia e de trabalho, almejando entender a construção delas como intelectuais. Durante os percursos das docentes, buscamos identificar “representações” e “práticas” relacionadas às atuações na educação pública primária maricaense (CHARTIER, 1988), além de aspectos da profissionalização docente.

3 Tomamos como referência a divisão geográfica do mapa encontrado no Arquivo Nacional, do ano de 1938. Cf. ARQUIVO NACIONAL. *Mapa organizado em observância ao decreto-lei nacional n. 311, de 2 de março de 1938 (Maricá, RJ)*. Código de referência: BR RJANRIO 04.O.MAP.515. Disponível em: <https://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Pesquisa_Avancada_Painel_Resultado.asp?v_CodReferencia_id=106700 0&v_aba=1>. Acesso em: 22 dez. 2024.

É importante destacar a importância desta discussão, que se fundamenta na necessidade de realização de pesquisas que descortinem os “itinerários” e as práticas pedagógicas de professoras, que costumam ser invisibilizadas e silenciadas em razão das relações de gênero presentes em nossa sociedade até a contemporaneidade. Para tal, ancoramos o debate no diálogo com a História das Mulheres (PERROT, 1998) e na categoria de “gênero” para análise histórica, desenvolvida por Joan Scott (1995), para perceber as relações sociais e as distinções percebidas baseadas no sexo, em caráter relacional entre mulheres e homens, no interior das relações de poder. Neste sentido, atentamos para tais relações entre as professoras e, por outro lado, com os professores, inspetores escolares e esposos que conviveram com as mesmas, tendo em vista questões de poder, subordinação e hierarquização.

A pesquisa se beneficiou de fontes variadas, como os mapas escolares, do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ); jornais, da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional; registros de nascimento, casamento e óbito das docentes e de seus familiares, localizados na plataforma de pesquisa genealógica Family Search; e atas da Câmara Municipal de Maricá. A partir das fontes citadas, em interlocução com o referencial teórico, podemos dimensionar as condições de oferta do ensino primário no município e do trabalho docente, as práticas e os saberes que tangenciavam as ações de Cacilda e Graciema em seus “itinerários” profissionais no campo do magistério público, conferindo visibilidade ao trabalho de mulheres.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa histórico-documental, composta por análise documental e pesquisa bibliográfica. Salientamos que a realização de estudos acerca do município de Maricá requer a reunião e a localização de fontes documentais dispersas em diversas instituições, por ter sido uma localidade que não se destacava no cenário econômico, político

e social no contexto histórico em questão. Somamos, ainda, o deslocamento espacial das professoras Cacilda Silva e Graciema Matta em seus “itinerários”, em cidades distintas, levando a busca por vestígios para a confirmação ou o descarte de hipóteses.

Por tais razões, fizemos a busca nas seguintes instituições: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos (AHLHC), site *Family Search*, Câmara Municipal de Maricá / RJ e Biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ).

Na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional⁴, investigamos as ocorrências a respeito das docentes, aplicando variações de seus nomes, como palavras-chave, no campo de busca do repositório, tendo como resultado 18 (dezoito) jornais, sendo eles: *A Imprensa*, *A Nação (RJ)*, *A Noite*, *Correio da Manhã*, *Diário Carioca*, *Diário da Noite*, *Gazeta de Notícias*, *Gazeta de Petrópolis*, *Jornal do Brasil*, *Jornal do Commercio*, *Monitor Campista*, *O Fluminense*, *O Jornal*, *O Paiz*, *O Regenerador: Órgão Republicano do Partido Conservador (de Macaé)*, *O Século (de Macaé)*, *O Século (RJ)* e *Última Hora*.

Após o levantamento de informações voltadas para a vida social, familiar e profissional de Cacilda e Graciema, organizamos por ordem cronológica e fizemos o cruzamento com outras fontes documentais. Considerando as discussões envolvendo o uso dos jornais como fontes documentais (LUCA, 2014) e História Digital (BRASIL; NASCIMENTO, 2020), entendemos os limites da Hemeroteca – determinados números não foram digitalizados e estão rasgados; algumas informações não foram localizadas mesmo com o emprego das palavras-chave presentes no conteúdo – e os discursos tendenciosos dos jornais conforme os interesses de sua classe dirigente⁵.

4 Para mais informações, acessar o site: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>.

5 Para aprofundamento da reflexão acerca da utilização dos jornais como fontes e da História Digital, consultar as referências bibliográficas citadas no corpo do texto.

O Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ)⁶ possui documentação oficial da instrução pública do ensino primário estadual. Em decorrência das dificuldades de acesso à documentação pelo fato da instituição se encontrar fechada para pesquisa, operamos com os mapas escolares, do Fundo Departamento de Educação, que foram digitalizados por mim antes do período pandêmico.

O referido fundo é organizado em dossiês e caixas e, no caso de Maricá, possui mapas dos anos de 1920 a 1940, mas sem contemplar sequencialmente os anos. Cada escola representa um dossiê, exceto o Grupo Escolar Elisiário Matta e seu curso noturno, em que cada um corresponde a um dossiê. Tomamos como referência 38 (trinta e oito) dossiês encontrados referentes às escolas da cidade. Entretanto, ao fazer o cruzamento com os dados dos jornais, este quantitativo não significa dizer que existiam todas estas escolas na localidade, pois algumas foram fechadas, transferidas e/ou reabertas.

Cabe ressaltar que analisamos os dossiês da época em que Cacilda Silva atuou como professora, diretora e auxiliar de inspeção no município (1920 a 1930), como também aqueles do momento em que Graciema foi professora e diretora do grupo escolar, incluindo o dossiê da instituição citada com os mapas da década de 1940.

Os mapas escolares indicavam alunos matriculados no mês anterior e no mês corrente, alunos eliminados, frequência diária, visitas de autoridades e faltas do(a) professor(a). Posteriormente, ao longo dos anos, foram acrescentadas demais categorias: alunos analfabetos, repetentes, estrangeiros e informações sobre os(as) professores(as) adjuntos. Outros registros eram feitos pelos(as) docentes, tais como: atividades pedagógicas, organização de turmas e turnos, reclamações acerca da falta de condições adequadas ao ensino. As evidências apontavam para os motivos que levavam à interrupção da oferta de aulas, como doenças contagiosas, feriados, dias santificados, enfermidades de docentes e seus familiares,

6 A base de dados do APERJ pode ser consultada através do site: basededados.arquivopublico.rj.gov.br/index.php/

inviabilidade de deslocamento até as escolas, problemas ocasionados por fortes chuvas e enchentes.

Nilda Alves (2003, p. 64) adverte que este tipo de documento, atualmente denominado de diário de classe, consistia em um documento escolar oficial, cujo preenchimento era obrigatório pelas docentes. Todavia, a autora alerta para a ocorrência de diversas formas de preenchimento, sinalizando a diferença entre a história documentada na escrita das docentes e o conteúdo veiculado nos documentos oficiais, como, neste caso, aqueles documentos emitidos pela Diretoria de Instrução Pública.

O Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos (AHLHC)⁷ é composto pelos fundos a seguir: Fundo “Liceu de Humanidades de Campos”, Fundo “Escola Normal de Campos” e Fundo “Escola Modelo Seis de Março”. Pesquisamos no fundo da Escola Normal, onde encontramos provas, notas fiscais, ofícios, atas, programas, provas e pontos de exame, oral e escrito. O motivo de seleção destas fontes se justifica pelo fato de a Professora Cacilda ter realizado o curso normal na instituição, entre os anos de 1899 a 1904⁸.

O site *Family Search* se dedica à pesquisa genealógica, sob gestão da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. Podemos encontrar a digitalização de registros paroquiais de batismos e registros civis de nascimento, casamento e óbito das professoras e de seus familiares. Os documentos contêm informações dos cartórios responsáveis pelos registros oficiais. Salientamos que é fundamental o acompanhamento contínuo do site, buscando nominalmente e/ou observando a árvore genealógica da pessoa, uma vez que ele é alimentado com dados regularmente, possibilitando, assim, o acesso a novos documentos à medida

7 O Liceu de Humanidades de Campos (LHC) foi instalado no ano de 1880, na cidade de Campos dos Goytacazes, encontrando-se ainda em atividade.

8 A visita ao Arquivo foi feita em razão do levantamento de fontes indispensáveis para a elaboração da tese, tendo como objeto os itinerários da Professora Cacilda Silva. Contamos com o apoio da Prof^a. Dra. Sílvia Martínez, da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e sua equipe de bolsistas de iniciação científica.

em que os voluntários da Igreja desenvolvem pesquisas e digitalização em acervos.

A Câmara Municipal de Maricá / RJ detém as atas das sessões realizadas pelos vereadores, contendo informações relacionadas à educação, escolas, economia, política, sociedade, cultura e eventos da cidade, favorecendo a compreensão da dinâmica local e seus impactos nas escolas primárias locais. As atas são reveladoras dos debates sobre a educação pública no município, das ações, estratégias e centralidade (ou não) da mesma nos atos do poder legislativo em consonância (ou não) com o poder executivo.

A Biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ)⁹ foi consultada para termos acesso à legislação estadual de criação e aos atos correspondentes ao ensino normal e as instituições públicas responsáveis pela sua oferta, como a Escola Normal de Niterói, a Escola Normal de Campos e a Escola Normal de Barra Mansa.

Consideramos a articulação entre o referencial teórico e metodológico para pensarmos o nosso objeto de pesquisa, inserido no campo da História da Educação, fundamentando-o nas categorias de “gênero” (SCOTT, 1995); “redes de sociabilidade” e “itinerário” (SIRINELLI, 2003), com base na abordagem da História das Mulheres (PERROT, 1998), da História Cultural (CHARTIER, 1988) e da História Intelectual.

Estes caminhos foram percorridos durante o trajeto desta pesquisa, nem sempre planejados, mas descobertos no contato com fontes e em diálogo com referências bibliográficas em busca de vestígios e/ou sinais dos “itinerários” das diretoras do Grupo Escolar Elisiário Matta (GINZBURG, 1990), favorecendo a reconstrução de uma versão da realidade, sabendo da existência de tantas outras possíveis mediante o contato com novas fontes, e a reinterpretação à luz de teorias distintas, diante do dinamismo da História e da História da Educação de Maricá.

9 O site oficial da instituição pode ser acessado em busca de outros dados: <[https:// www2.alerj.rj.gov.br/biblioteca/](https://www2.alerj.rj.gov.br/biblioteca/)>.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação feminina no ensino público primário no estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1920 a 1950, se apresentou como um meio de conquista da emancipação da mulher na sociedade, propiciando a ocupação de cargos públicos e viabilizando a participação política. As professoras Cacilda Silva (1883-1951) e Graciema Matta (1910-1995), apesar da diferença geracional entre elas, compartilharam experiências pedagógicas na mesma instituição em que foram professoras e diretoras, tendo sido a primeira responsável pela gestão no período de 1923 a 1937 e, a segunda, tendo assumido a direção, em caráter substituto, entre os anos de 1936-1938. Passou a exercê-lo de forma definitiva nos anos de 1943 a 1954.

Com intuito em melhor compreender o papel exercido pelas docentes ao longo das décadas de 1920 a 1950, na cidade de Maricá, o texto está organizado em três seções: I) Professoras diplomadas: formação na escola normal; II) “Itinerários” pessoais e “redes de sociabilidade”: ecos na atuação profissional; III) Grupo Escolar Elisiário Matta e ensino público primário: representações, práticas e profissionalização docente.

I) PROFESSORAS DIPLOMADAS: FORMAÇÃO NA ESCOLA NORMAL

A formação na escola normal faz parte do processo de profissionalização docente, diante da institucionalização dos saberes e das técnicas necessárias ao ensino (Nóvoa, 1991). Neste cenário, a criação das escolas normais assinalou este momento de oficialização da profissão perante à existência de inúmeros professores sem diplomação no exercício do magistério primário. No início do século XX, no Brasil, a formação de professores ainda era caracterizada pela instabilidade da oferta.

A primeira escola normal criada no Brasil e na América Latina, da qual temos notícia até o momento, foi a Escola Normal de Niterói¹⁰, fundada

10 ECAR, Ariadne Lopes. **Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”: a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915).**

em 1835, na então província do Rio de Janeiro. Destacamos, ainda, a Escola Normal de Campos¹¹, criada em 1894 e instalada no ano de 1895, e a Escola Normal de Barra Mansa¹², que teve suas atividades iniciadas em 1896. Entretanto, as instituições vivenciaram especificidades que impactaram em encerramento e reabertura de atividades durante seu período de funcionamento¹³.

É importante destacar que as professoras Cacilda Silva e Graciema Matta eram diplomadas para atuarem no ensino primário, o que era uma condição alcançada por poucas professoras em Maricá. Um fato relevante é que as duas futuras professoras eram provenientes de cidades próximas às escolas normais em que realizaram seus estudos, ligadas pelas estradas de ferro. Cacilda nasceu em São Fidélis e realizou seus estudos na cidade vizinha de Campos dos Goytacazes, na Escola Normal de Campos; e Graciema, com origem maricaense, se formou na cidade fronteiriça de Niterói, na Escola Normal de Niterói, ambas instituições eram localizadas no estado do Rio de Janeiro. Apesar de décadas de diferença na formação de ambas, a oportunidade de ingressar no curso normal ainda era algo difícil para muitas mulheres, provavelmente, pela distância e condições econômicas.

A Escola Normal de Niterói serviu de exemplo para as demais escolas normais, como a Escola Normal de Campos, algo que foi sinalizado por Martínez (2009, p. 242). As práticas pedagógicas, as normas e os materiais eram observados pelos docentes das outras escolas normais, por meio de

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

- 11 Ofício enviado pelo Diretor de Instrução Pública Alberto de Oliveira ao Dr. Joaquim Ribeiro de Castro, Diretor da ENC e do LHC, em 5 de abril de 1895. Cf. Fundo da Escola Normal de Campos, Caixa 1 / 1895 (estante 9, prateleira 2), do Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos.
- 12 RIO DE JANEIRO (estado). **Coleção de leis, resoluções não sancionadas, decretos deliberações e portarias do governo do estado do Rio de Janeiro relativa ao ano de 1896.** Petrópolis, RJ: Tipografia e Papelaria Gazeta de Petrópolis, 1897. p. 305, 328-329.
- 13 Ressaltamos que não é possível o aprofundamento destas questões considerando os limites de laudas deste trabalho.

visitas e leituras de documentos, em prol do aprimoramento do ensino, tendo em vista a os anos de experiência da instituição niteroiense.

Cacilda Teixeira de Carvalho¹⁴ estudou na Escola Normal de Campos (ENC), entre os anos de 1899 a 1904¹⁵, sendo este o ano de sua diplomação. Já trabalhava como professora na Escola de Vargem Grande, em São Fidélis, no ano de 1900, antes da sua diplomação pela escola normal. A ENC foi extinta no ano de 1900, através do decreto n. 558¹⁶, em consequência da implementação da reforma da instrução pública estadual, alegando o elevado índice de evasão escolar perante os baixos índices de alunas diplomadas.

Enquanto isso, funcionou a Escola Normal Livre em um prédio emprestado, de maneira a não interromper a formação das alunas. Mas, levando em conta o tempo de estudos de Cacilda, possível supor que ela tenha paralisado sua formação, uma vez que a duração do curso era de 4 (quatro) anos, tendo a mesma superado este tempo. O ato legal não teve uma boa repercussão na cidade, provocando reações em prol da reabertura da instituição, o que aconteceu no ano de 1901, por meio do decreto n. 677, quando assumiu a denominação inicial.

Já Graciema da Cunha¹⁷ realizou sua formação na Escola Normal de Niterói, no período de 1927 a 1930¹⁸. A maricaense passou a residir na

14 Nome registrado da docente antes de seu casamento com Euclides Armando da Silva, que ocorreu no mesmo ano de 1904.

15 A turma de Cacilda, à época da conclusão do curso, foi composta por: Altina Albuquerque, Alvarina Reis, Angelina Monteiro, Benedicta Ribeiro, Celestina Costa, Clotilde Martins, Cacilda de Carvalho, Ducilla de Alvarenga, Dinora Freitas, Euclides Armando da Silva, Isaura Lucas dos Santos, Lincolina Ribeiro Moço, Maria Isabel Peixoto de Queiroz, Maria Marcolina, Marianna Alves Dias, Maria L. Aguiar, Olympia Pereira Nunes e Philomena Lima Assenço. A diplomação aconteceu em 25 de abril de 1904, com uma missa de ação de graças. Cf. SOUSA, Horacio. **Cyclo aureo: história do 1º centenário da história de Campos (1835-1935)**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2014, p. 205.

16 Este ato legal também decretou o fechamento da Escola Normal de Barra Mansa, do Liceu de Humanidades de Barra Mansa e do Liceu de Humanidades de Niterói.

17 A professora foi registrada com este nome após seu nascimento.

18 **O Fluminense**, Escola Normal de Nictheroy, Rio de Janeiro, capa, ano 49, n. 13.156, 4 de março de 1926.

Rua Gonçalves Lêdo, no bairro do Fonseca, em Niterói¹⁹. Esta mudança mostrava que sua família possuía condições econômicas para financiamento de seus estudos, já que, apesar de ser proveniente de uma família numerosa formada por 12 (doze) irmãos²⁰, pertencia à elite econômica e política de sua cidade natal.

A escola normal propagava conhecimentos, técnicas e normas específicas para o exercício do magistério, além de se apresentar como um modo de controle e de normatização do Estado que, por sua vez, padronizava os saberes pedagógicos e as atividades práticas, através de regulamentos oficiais. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 15-16; 27)

O currículo do curso normal era formado por disciplinas científicas e pedagógicas, organizadas por ano, ao longo do período de duração (4 anos), indicando um “percurso de aprendizagem”, como, por exemplo: Português, Literatura Portuguesa e Nacional, Caligrafia, Desenho, Francês, Pedagogia, Trabalhos de Agulha e Corte de Roupas Brancas, Geografia, História Universal, Instrução Moral e Cívica, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química e História Natural²¹.

Havia oferta de disciplinas direcionadas para o trabalho doméstico, com o objetivo de preparo da mulher para o casamento, os cuidados do lar e da família, como também uma formação geral, em detrimento de poucos conteúdos pedagógicos em uma formação voltada para o magistério. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 35, 38, 40)

A existência de professoras diplomadas ainda era algo difícil em Maricá, ainda nos anos de 1930, de acordo com os mapas escolares das escolas públicas situadas na região. Com isso, a ocupação do cargo de diretora de grupo escolar significava ter, como formação mínima, o curso normal.

19 Informação verificada no seu registro de casamento, realizado em 6 de maio de 1939, anos depois da diplomação de Graciema.

20 Ver árvore genealógica da família. Disponível em: <<http://www.familysearch.org/tree/person/about/G6FR-L2G>>. Acesso em: 27 out. 2024.

21 As disciplinas oferecidas nas escolas normais, na época em que Cacilda Silva fez o curso normal.

II) “ITINERÁRIOS” PESSOAIS E “REDES DE SOCIABILIDADE”: ECOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Os “itinerários” pessoais e profissionais das docentes possuía ligações com suas “redes de sociabilidades”, sendo reveladoras de estratégias adotadas em meio às suas ações particulares. É possível supor que tais redes, a partir do trânsito em diferentes grupos, podem ter favorecido o acesso para a ocupação de cargos de direção, com recebimento de gratificação, e de auxiliar de inspeção – no caso de Cacilda –, movimentação, pedidos de licença, nomeações e transferências.

A Professora Cacilda Silva circulava em diversas “redes de sociabilidades”, tendo trabalhado em vários municípios – São Fidélis, Miracema, Cambuci, Macaé, São Gonçalo, Niterói e Maricá – e, assim, conviveu com professores, diretores de escolas públicas e particulares, delegados escolares e políticos. Integrou instituições de associativismo docente, nos anos de 1920 a 1930, denominadas Centro dos Professores de Instrução Primária do Estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, a Federação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro.

Professora Cacilda Teixeira de Carvalho e Silva



Acervo: Colégio Estadual Professora Cacilda Silva / Sem data

Seu esposo, o Professor Euclides Armando da Silva (1883-1968), participava de atividade política partidária – candidatou-se ao cargo de vereador em Maricá –, da “Sociedade Mutua Dotal Macahense”²² e, principalmente, da imprensa, em que ocupou cargos em jornais, como *Estréa*, *Sobral*, *Miracemense*, *O Baluarte*, *O Arauto* e *O Regenerador*. Formou-se em farmacêutico, abriu uma farmácia em regime de sociedade, denominada “Pharmacia S. José - Silva & Bellas”²³, e uma escola particular, chamado Colégio Fluminense²⁴, na mesma cidade, no ano de 1911²⁵. Fundou a Linha de Tiro Miracemense, atuou no Club C. dos Econômicos²⁶ e foi presidente da Sociedade Musical Nova Aurora (Macaé), no ano de 1917²⁷. Foi eleito venerável da Loja Maçônica Perseverança 2ª, de Macaé, em 1915²⁸. Tais atividades demonstravam que a família buscava formas de sustento do lar, vivenciando, provavelmente, condições econômicas adversas, pois o casal teve 10 (dez) filhos e filhas durante o matrimônio.

Por outro lado, Graciema Matta era proveniente da elite econômica e política de Maricá, o que lhe facilitava o contato com “redes de sociabilidades” destas áreas e do campo educacional. O irmão da professora, Luiz Antônio da Cunha, foi contador, professor e vereador, atuando na Câmara Municipal de Maricá como presidente (1957 / 1958 / 1959) e vice-presi-

22 A “Sociedade Mutua Dotal Macahense” teve seu funcionamento autorizado pelo Governo Federal, através do decreto n. 11.052, de 12 de agosto de 1914. A sociedade deveria efetuar depósitos no Tesouro Nacional, em apólices federais, mediante guia e fiscalização da Inspetoria de Seguros. O decreto citado pode ser consultado no site: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11052-12-agosto-1914-575506-publicacaooriginal-98711-pe.html>>. Acesso em: 30 dez. 2024.

23 **O Regenerador: Orgam do Partido Republicano Conservador (de Macaé)**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, capa, jan. 1912.

24 **O Regenerador: Orgam do Partido Republicano Conservador (de Macaé)**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 7, p. 2, jan. 1915.

25 **O Regenerador: Orgam do Partido Republicano Conservador (de Macaé)**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 47, capa-p.2, 10 dez. 1911.

26 **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, ano II, n. 329, p. 7, 25 abr. 1929.

27 SOCIEDADE MUSICAL NOVA AURORA. **Biografia**. Disponível em: <<https://sm-novaaurora.blogspot.com/p/biografia.html>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

28 **O Regenerador: Orgam do Partido Republicano Conservador (de Macaé)**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 27, p. 2, 4 jul. 1915.

dente (1955 / 1956 / 1964)²⁹. Casou-se com Heitor da Costa Matta, médico, que foi interventor de Maricá nos anos de 1945 a 1946, vice-prefeito e candidato à prefeito nos anos seguintes³⁰. Ele possuía uma farmácia, na região central, onde prestava consulta à população e integrou projetos educacionais. Exerceu os cargos de prefeito da cidade, no ano de 1949, e vice-prefeito, em 1965³¹.

É preciso considerar os aspectos da conjuntura política de Maricá no contexto em questão, em que Cacilda e Graciema estavam inseridas, um município essencialmente rural, até a década de 1970, cujas ideias e pensamentos circundantes na sociedade influenciavam os rumos da educação local.

Tais alinhamentos poderiam resultar apoio político às escolhas das professoras e aos seus projetos pessoais e pedagógicos do Grupo Escolar Elisiário Matta, oportunizando a adoção de estratégias de negociação e a conquista de espaços na sociedade, na condição de mulher. O grupo escolar, em contrapartida, conferia visibilidade aos apoiadores políticos que davam espaço aos escolares em eventos junto à população maricaense.

III GRUPO ESCOLAR ELISIÁRIO MATTÁ E ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO: REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A História Cultural viabiliza o entendimento do mundo a partir das práticas e representações sociais dos sujeitos, como as docentes pesquisadas. Podemos perceber que as representações são reflexos de discursos, de experiências e de práticas (CHARTIER, 1988, p. 18). Em diálogo com a História das Mulheres e as relações de gênero, a referida chave de análise

29 LAMBRAKI, Alexandra. **Compêndios da história de Maricá**. Rio de Janeiro: Cop Editora, 2005, p. 242-244.

30 LAMBRAKI, Alexandra. **Compêndios da história de Maricá**. Rio de Janeiro: Cop Editora, 2005, p. 172; 241.

31 **Última Hora**, Rio de Janeiro, p. 3, ano XIV, n. 1.552, 28 de maio de 1965.

auxilia na percepção das identidades coletivas, nos aspectos sociais e culturais, como as identidades femininas, e os atravessamentos das relações de poder e de dominação em relação ao grupo em destaque neste trabalho.

A profissionalização tem como dimensão a contratação. Neste aspecto, as professoras Cacilda e Graciema eram diplomadas e possuíam vínculo efetivo com o serviço público estadual. Com isso, tinham garantia de estabilidade e permanência no cargo de professora. Os mapas escolares e os jornais revelam que ambas tiveram progressão na carreira docente e, consequentemente, com diferenças salariais, acrescentando, ainda, a gratificação pela direção da escola. Estas sinalizações mostravam a heterogeneidade e as divisões no interior do grupo de professores estaduais do ensino primário, inclusive devido à ocorrência de outros vínculos com o Estado, como professores provisórios, interinos, substitutos e subvencionados³².



MARICÁ — Grupo Escolar, construído pelo Governo do Estado (1933).

Cacilda Silva esteve à frente da direção do Grupo Escolar Elisiário Matta entre os anos de 1923 a 1937, foi professora do curso noturno. Iniciou seu trabalho no ano em que a instituição recebeu a denominação espe-

32 No município de Maricá, as escolas subvencionadas eram abertas em meio rural, por meio da iniciativa particular, em especial de fazendeiros, sendo mantidas com subvenção pública.



cial “Elisiário Matta”, ainda quando era a única escola desta modalidade na cidade, ocupando um espaço de destaque no cenário educacional. Após passar por diversas sedes, teve seu prédio próprio erguido na praça central, contemplando as necessidades pedagógicas, como: questões de higiene, ventilação e de iluminação. Foi inaugurado no ano de 1933³³, sendo reconhecido como primeiro prédio escolar da localidade, construído em terreno cedido pela municipalidade.

O local da construção da nova sede do Grupo Escolar foi a praça central da cidade – naquele período denominada Medeiros Correa e, atualmente, chamada de Praça Orlando de Barros Pimentel. O espaço constituía o núcleo central do município, composto pela Matriz de Nossa Senhora do Amparo, câmara municipal e cadeia pública. A partir de então, passou a ser composto pela sede do grupo escolar, que poderia ser visto por várias pessoas e ser mostrado como a “vitrine do progresso”.

Cacilda acumulou a função de auxiliar de inspeção, nos anos de 1930³⁴, em concomitância com a direção da instituição. Visitava as escolas da cidade, de modo a observar as práticas pedagógicas, compartilhar seus saberes e tecer instruções oficiais, segundo o regulamento em vigência. De acordo com as fontes pesquisadas, a Professora Cacilda permaneceu na escola até o ano de 1937, quando apresentou indícios de problemas de saúde ao solicitar licenças desde o ano de 1936. Em 1942, tivemos a confirmação do quadro, ao acompanharmos as ocorrências nos jornais. Tempos depois, ela faleceu no ano de 1951, aos 68 anos.

Graciema foi professora do Grupo Escolar e tinha como sua diretora a Professora Cacilda. Assumiu a função de direção, em caráter substituto,

33 RIO DE JANEIRO (estado). **Exposição feita ao Chefe do Governo Provisório da República Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, pelo Interventor Federal, Capitão de Corveta Ary Parreiras.** Niterói, RJ: 1934. Entre as páginas 310 e 311.

34 Os mapas escolares apontam que, no ano de 1933, já exercia a função. No entanto, ainda não é possível precisar o início das suas atividades, uma vez que a documentação está organizada de forma não sequencial (1926, 1930, 1933, 1934, 1935, 1936, 1937 e etc.). Identificamos, até o momento, visitas realizadas pela auxiliar de inspeção Cacilda entre os anos de 1933 a 1936, considerando as fontes disponíveis.

por causa da necessidade de afastamento da diretora efetiva, durante alguns meses dos anos de 1936 a 1937. No ano seguinte, atuou como diretora interina, mas não lhe foi confiada a direção em sequência. Isto somente aconteceu no período de 1943 a 1954, ficando 11 (onze) anos à frente da função, ao lado de poucas professoras, em termos de longevidade, na história da instituição. Cabe mencionar que seu esposo ocupou o cargo de interventor municipal em período concomitante ao seu exercício da direção, nos anos de 1945 e 1946. É possível supor que, por conta disso, o grupo político com o qual convivia, enquanto “rede de sociabilidade” possuía maior influência e, consequentemente, poderia oferecer a diretora apoio político e estabilidade no desempenho da gestão escolar.

Ambas as diretoras realizavam atividades e desfiles cívicos na parte central do município, além de acompanhar os alunos na recepção de dirigentes políticos em visita ao local, que costumavam ser recepcionados na estação de trem, com cantos, declamação de poesias, outros tipos de apresentações e discursos.

Desfile cívico do Grupo Escolar Elisiário Matta, em que podemos ver, à esquerda, o prédio da Câmara Municipal e Cadeia Pública.



Acervo: Maria Penha de Andrade e Silva / Década de 1940



O período republicano considerou a criação da escola como uma ação relevante para o projeto de modernização da sociedade e do país, em consonância com os valores em voga e à crença de que a difusão da educação primária acarretaria no desenvolvimento econômico da nação, no fortalecimento do patriotismo e da identidade nacional. Neste contexto, a distribuição de escolas de instrução primária em Maricá ocorria, majoritariamente, em locais com concentração populacional, em especial nas regiões rurais e dos grandes latifúndios, de proprietários com poder político e econômico e, próximas às estações de trem, símbolo da modernidade. O Grupo Escolar Elisiário Matta, inicialmente, foi responsável pela oferta da educação primária na zona urbana e se destacou no cenário municipal e, por isso, foi notória a importância atribuída aos papéis desenvolvidos pelas diretoras Cacilda Silva e Graciema Matta.

Os “itinerários” pessoais e profissionais das Professoras Cacilda e Graciema contribuem para a percepção de elementos da formação profissional, práticas e saberes relacionados ao magistério público do ensino primário maricaense, propiciando o entendimento da dinâmica profissional docente no período em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de “itinerários” de professoras contribui para o conhecimento de diversas experiências educacionais ao longo da história, em especial no município de Maricá, mostrando evidências da atuação feminina, da profissionalização docente e fomentando a visibilidade de mulheres. As chaves de análise auxiliaram na compreensão da atuação das professoras na sociedade maricaense, descortinando as relações sociais, educacionais e políticas que, por sua vez, estiveram imbricadas por relações de poder.

Cacilda Silva e Graciema Matta conquistaram a instrução, a condição de servidora pública estadual efetiva, com recebimento de proventos e gratificações e, mesmo assim, vivenciaram obstáculos no percurso profissional. Sofreram com as influências de representações dominantes

atribuídas às mulheres, relacionadas à inferiorização, submissão, subalternização, ao desempenho da maternidade e do matrimônio, estando reservada ao espaço privado, em âmbito doméstico. Portanto, é de suma importância o estudo das representações e práticas sobre a mulher na sociedade maricaense, por meio dos “itinerários” de professoras que, através da educação, conquistaram autonomia, reconhecimento social e ascensão profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Diário de classe, espaço de diversidade. In MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 63-77.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. Separata de **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 69, jan./abr., 2020, p. 196-219.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). Separata de **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 11, 1998, p. 37-47.

ECAR, Ariadne Lopes. **Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”: a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LAMBRAKI, Alexandra. **Compêndios da história de Maricá**. Rio de Janeiro: Cop Editora, 2005, p. 242-244.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 111-153.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Formando os professores “no interior”: a criação da Escola Normal de campos no processo de implantação do sistema de instrução pública e de profissionalização do magistério no estado do Rio de Janeiro. Separata de **Anuario de Historia de la Educación**, Argentina, n. 10, 2009, p. 1-22.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Separata de **Teoria & Educação**, Porto Alegre / RS, n. 4, 1991, p. 109-139.

PEREIRA, Renata Toledo. **Nos trilhos do progresso: a expansão do ensino primário em Maricá na Primeira República (1889-1926)**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2015.

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

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. In BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 63-96.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Separata de **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p. 71-99.

SIRINELLI, Jean-François. Deux étudiants “coloniaux” à Paris à l’aube des années trente. Separata de **Vingtième Siècle, revue d’histoire**, n. 18, abr. / jun. 1988, p. 77-88. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1988_num_18_1_2917>. Acesso em: 22 maio 2025.

SIRINELLI, Jean-François. De la tradition pacifiste au syndrome de Munich. Separata de **Matériaux pour l’histoire de notre temps**, Nanterre, França, n. 48, 1997, p. 57-58. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/mat_0769-3206_1997_num_48_1_403146>. Acesso em: 14 maio 2025.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. Separata de **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out./dez., 2014, p. 827-849.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.010

ULYSSES PERNAMBUCANO E A REFORMA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: ENTRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E JUSTIÇA SOCIAL NOS ANOS 1920

Giovanna Maria Trajano de Lira¹Henrique Dantas Pinheiro de Menezes²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a atuação de Ulysses Pernambucano à frente da Escola Normal do Recife, evidenciando sua contribuição como diretor da instituição para a reforma educacional iniciada na década de 1920. A partir da conferência proferida por Waldemar Valente em 1958, e com base em uma abordagem histórico-documental, o estudo se ancora nos referenciais da história da educação e das políticas públicas educacionais. Entre as principais descobertas da pesquisa, destacam-se as medidas inovadoras implementadas por Ulysses, como a redução do número de alunos por sala, a criação do Curso de Aplicação, o fim dos exames parcelados e a instituição da média global. Sua atuação resultou na unificação do padrão pedagógico entre escolas públicas e privadas, promovendo uma maior coesão curricular. Além do caráter pedagógico, sua reforma também teve um forte viés social, com ações como a criação da Caixa Escolar, merenda, assistência dentária e o trabalho das visitadoras escolares, voltadas à melhoria

1 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, giovannatlira@gmail.com;

2 Mestre pelo Curso de Pós Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, prof.henriqueopinheiro87@gmail.com;

das condições de vida das alunas mais pobres. Ulysses também se destacou por defender a criação de escolas específicas para alunos com deficiência e para superdotados, revelando uma visão educativa inclusiva e inovadora. Dessa forma, conclui-se que sua reforma foi profundamente marcada por um compromisso com a justiça social, indo além da gestão administrativa ao articular pedagogia, ciência e inclusão.

Palavras-chave: História da Educação, Políticas públicas, Reformas educacionais, História de Pernambuco, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

No início do século XX, o Brasil atravessava um período de intensas transformações sociais, políticas e culturais, refletindo tanto os projetos modernizadores da Primeira República quanto os anseios de inserção do país em um cenário internacional marcado por debates sobre educação, progresso e ciência. Esta última assume diversos espaços na sociedade, deixa de estar presente apenas nos poucos contextos acadêmicos e se torna notícia, debate público e principalmente um caminho a ser seguido quando se pensava no futuro da nação: as crianças e os adolescentes.

Em Pernambuco, esses ventos de mudança se expressaram em iniciativas de reforma educacional que buscavam superar práticas, ainda ligadas ao ensino livresco e à memorização. Nesse contexto, destaca-se a figura de Ulysses Pernambucano de Mello (1892-1943), médico psiquiatra de formação, atuou ativamente como um defensor do que ficou conhecido como Psiquiatria Social. Pernambucano acreditava que era necessário pensar a educação de uma maneira plural, a partir de uma formação não só acadêmica dos alunos e professores. Mas, uma formação social, voltada para a saúde e a busca de um futuro que não fosse anormal, degenerado.

Sobre as possíveis causas da anormalidade ele afirma que são: “o alcoolismo, syphillis, tuberculose, aneylostomiose⁶⁴, impaludismo⁶⁵, doença de chagas para não falar senão das principaes”. (PERNAMBUCANO, 1918. p.5). Essas doenças provinham de pais e mães e afetariam diretamente a criança, que poderia nascer com características anormais ou adquiri-las com o passar de seu crescimento. Por isso mesmo alerta para a importância do ensino aliado a questão da higiene escolar, que preveniria possíveis casos de degeneração e auxiliaria as crianças que já possuíam um histórico familiar assolado pelas doenças citadas. (LIRA, 2018, p.30)

Ulysses Pernambucano era muito atuante na sociedade pernambucana e assumiu ao longo da sua carreira a diretoria do Hospital de Alienados do Recife, do Serviço Aberto, foi professor do Ginásio Pernam-

bucano e esteve à frente da Escola Normal do Recife, nos anos 1920, onde assumiu a alcunha de reformador pedagógico. Aos olhos do presente parece muito distante essa relação entre a direção de uma instituição psiquiátrica e a de uma escola voltada para a formação de professores. Mas naquele momento fazia muito sentido, não havia uma formação universitária para os pedagogos, a formação acontecia de forma regional e local nas escolas normais.



Edifício da Escola Normal Oficial, vendo-se o parque 13 de Maio onde serão instalados o smostruários e as diversôcs da Exposição

Fonte: Não encontrada.

No Recife a formação universitária era um privilégio daqueles que conseguissem fazer parte da famosa Faculdade de Direito do Recife, da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Medicina do Recife. Instituições que depois foram incorporadas à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ulysses foi uma figura política que circulou em diferentes espaços, deixando não só um legado, mas também um imaginário público acerca da sua personalidade.

Sua atuação, como revelam as fontes memorialísticas de Waldemar Valente (1959) e os estudos posteriores de Barretto (1992) e Hutzler (1987), não se limitou a medidas administrativas: tratou-se de um projeto educacional profundamente marcado pela articulação entre ciência, pedagogia e justiça social. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a reforma



educacional conduzida por Ulysses Pernambucano em Pernambuco, evidenciando suas inovações pedagógicas, seu compromisso social e sua visão inclusiva.

Pelo que já fora apresentado esse texto é fruto de uma pesquisa que busca pensar a relação entre o médico Ulysses Pernambucano e a educação, com um foco maior na formação dos professores em Pernambuco, a partir de uma modificação na estrutura do currículo, da estrutura física da Escola Normal. Mas não só, principalmente a experiência educacional que esses jovens professores vivenciavam dentro da instituição. E como essas mudanças influenciaram a formação desses professores e consequentemente as suas práticas pedagógicas e posturas dentro e fora da sala de aula.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter histórico-documental, combinando a análise de fontes primárias e secundárias a partir de uma perspectiva da historiografia da educação, compreendida não apenas como o levantamento cronológico de eventos, mas como um campo interpretativo das práticas, políticas e representações pedagógicas no tempo. Tal abordagem permite compreender as reformas educacionais conduzidas por Ulysses Pernambucano em seu contexto histórico, evidenciando como suas propostas dialogavam com os movimentos intelectuais, científicos e sociais de Pernambuco e do Brasil nas primeiras décadas do século XX.

As fontes primárias utilizadas abrangem um conjunto variado de registros que documentam a ação de Ulysses no campo educacional. Entre elas, destaca-se o livro Ulysses Pernambucano: Renovador do Ensino em Pernambuco (VALENTE, 1959), resultante de conferência proferida por Waldemar Valente em 1958 e publicada pela Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco. Embora apresente um caráter laudatório e memorialístico, o texto constitui um testemunho valioso sobre as medidas implementadas na Escola Normal do Recife, revelando tanto as percep-

ções contemporâneas das reformas quanto os fundamentos ideológicos de sua legitimação pública.

Foram igualmente considerados os escritos e depoimentos de Estêvão Pinto, José Lins do Rego e Paulo Rosas, intelectuais que conviveram com Ulysses ou presenciaram os efeitos de suas reformas. Esses textos, ainda que permeados por subjetividade, contribuem para ampliar a compreensão das representações sociais construídas em torno de sua figura e de sua obra. À luz da reflexão de Jacques Le Goff (1990), esses testemunhos foram compreendidos como “documentos-monumentos” — isto é, produções que revelam tanto os acontecimentos que narram quanto as intenções de consagrá-los. Assim, tratam-se não apenas de registros factuais, mas de fragmentos de memória coletiva que ajudam a entender como Ulysses se tornou símbolo da modernização pedagógica em Pernambuco.

No campo das fontes secundárias, a pesquisa apoia-se em estudos que examinam a trajetória intelectual e institucional de Ulysses Pernambucano. Barretto (1992) analisa seu papel como educador e formulador de políticas pedagógicas, destacando o entrelaçamento entre ciência e ensino em sua prática. Hutzler (1987) o insere na tradição da psiquiatria social, ressaltando como sua formação médica influenciou sua visão de escola como espaço de reabilitação e integração social. Melo (2004), por sua vez, o descreve como “um enamorado da liberdade”, enfatizando o caráter humanista e político de sua atuação. Pereira (2005) situa sua contribuição entre a psicopatologia e a pedagogia, enquanto Oliveira (2015) discute a criação da Escola Aires Gama (atual Escola Especial Ulisses Pernambucano) e sua relevância pioneira na educação especial no Brasil.

A metodologia adotada articula duas dimensões principais: a análise documental e a interpretação histórica. A primeira busca identificar e descrever as reformas educacionais implementadas por Ulysses — tais como a reorganização curricular, a criação do Curso de Aplicação, o estabelecimento da média global e as medidas de assistência social escolar. Já a segunda dimensão procura compreender o sentido histórico dessas

ações, investigando de que modo elas refletiam debates mais amplos sobre modernização, cidadania e igualdade de acesso à educação.

Essa abordagem se insere na tradição da história social da educação, conforme delineada por autores como António Nóvoa (1991), Dominique Julia (2001) e Dermeval Saviani (2007), que compreendem a escola como espaço de produção cultural, disputa simbólica e regulação social. Tal perspectiva ultrapassa a mera reconstituição de instituições, voltando-se para a interpretação das práticas, discursos e materialidades que estruturam o fazer educativo. Assim, ao examinar a Escola Normal sob a direção de Ulysses, o estudo busca compreendê-la como um lugar de memória, na acepção de Pierre Nora (1993) — um espaço em que a experiência histórica se inscreve na construção identitária da sociedade.

Do ponto de vista operacional, a análise foi conduzida de forma comparativa e contextual, estabelecendo paralelos entre três momentos distintos: o cenário educacional de Pernambuco anterior a 1923; o período de reformas conduzidas por Ulysses; e o impacto posterior dessas medidas nas décadas seguintes. Essa comparação possibilita identificar rupturas e permanências em relação aos modelos pedagógicos vigentes e compreender o modo como suas inovações dialogavam com o movimento internacional da Escola Nova, com o qual compartilha princípios como a valorização da infância, a centralidade do aluno e a integração entre ensino e vida social.

Por fim, a escolha dessa abordagem também se justifica por reconhecer a posição interdisciplinar de Ulysses — um intelectual situado entre o campo médico e o pedagógico. A historiografia da educação, ao articular dimensões políticas, culturais e científicas, permite perceber como suas práticas no ensino normal estavam impregnadas de sua formação psiquiátrica e de sua concepção de “educação total”, integrando corpo, mente e sociedade. A análise temática da pesquisa foi organizada em três eixos interdependentes: (1) as reformas pedagógicas e institucionais da Escola Normal; (2) as medidas sociais e assistenciais implementadas; e (3) a dimensão simbólica e intelectual de sua atuação, expressa nas

representações construídas por seus contemporâneos e pela posteridade. Essa estrutura metodológica permitiu compreender como Ulysses se consolidou como símbolo da modernização educacional pernambucana, articulando ciência, ética e política em um projeto pedagógico de amplo alcance.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atuação de Ulysses Pernambucano à frente da Escola Normal do Recife, a partir de 1923, representou um divisor de águas na história da educação pernambucana. Inserido num contexto em que o ensino público era criticado por sua rigidez e desorganização, o reformador assumiu o desafio de transformar o sistema pedagógico, associando-o a um projeto de modernização científica e de justiça social. Conforme destaca Valente (1959, p. 9), antes de sua direção “a Escola Normal era um amontoado de coisas anacrônicas, em completo alheamento aos progressos da pedagogia moderna”. A partir dessa crítica, Ulysses inaugurou um movimento de renovação pautado na aplicação de princípios científicos e humanistas.

1. CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA REFORMA

O início do século XX foi marcado por um intenso debate sobre a função social da educação no Brasil, impulsionado pelos ideais republicanos e pelos primeiros ecos da Escola Nova. Em Pernambuco, as desigualdades regionais e a precariedade estrutural das instituições tornavam urgente uma reforma que articulasse ciência, pedagogia e saúde pública. Ulysses, médico psiquiatra e diretor do Hospital de Alienados, transferiu para a escola os princípios de sua prática científica, concebendo-a como espaço de formação integral do sujeito.

Como afirma o próprio Valente (1959, p. 12), “sabia Ulisses que os métodos e programas, a própria habilitação do professor deviam estar em função das necessidades bio-psíquicas da criança”, o que revela uma

compreensão avançada da pedagogia como ciência da infância. Esse olhar bio-psicológico se traduziu em políticas educacionais inovadoras que buscavam adequar o ensino às especificidades cognitivas e sociais dos alunos.

2. INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICA DO ENSINO

Entre as principais medidas implementadas, destacam-se a redução do número de alunos por sala, a criação do Curso de Aplicação, a implantação da média global e a unificação curricular das escolas públicas e particulares. Essas ações constituíram o núcleo do projeto de Ulysses, que visava romper com o ensino livresco e fragmentado, substituindo-o por um modelo baseado na integração entre teoria e prática.

Valente (1959, p. 16) recorda que “a seleção pela matrícula dos mais aptos é inquestionavelmente melhor como medida liberal, e o governo adotou”. Essa passagem revela o cuidado do reformador com a qualidade da formação docente, defendendo critérios de mérito e desempenho. De igual modo, a substituição dos exames parcelados pela média global representou, segundo Barretto (1992, p. 18), “um avanço significativo no processo de avaliação, que passou a considerar o rendimento integral do aluno”.

Ulysses também instituiu o Curso de Aplicação, que se transformaria posteriormente na Escola de Aplicação da Universidade de Pernambuco, garantindo que as normalistas passassem pela prática docente supervisionada antes de assumirem turmas. Essa medida, pioneira no Brasil, aproximava o ensino da realidade pedagógica e fortalecia a identidade profissional do magistério.

As reformas podem ser sintetizadas na tabela a seguir:

Tabela 1 – Indicadores das Reformas Educacionais Implementadas por Ulysses Pernambucano

Medida	Situação anterior	Mudança implementada	Indicador antes da reforma	Indicador após a reforma
Curso de Aplicação	Ausência de prática supervisionada	Integração entre teoria e prática docente	Não existia	Implantado em 1923
Curso de Aplicação	Ausência de prática supervisionada	Integração entre teoria e prática docente	Não existia	Implantado em 1923
Sistema de avaliação	Exames fragmentados e isolados	Criação da média global e avaliação contínua	Aprov. média 45%	Aprov. média 72%
Curriculo	Desigualdade entre escolas	Padronização e unificação curricular	6 planos diferentes	1 currículo unificado
Assistência social escolar	Inexistente	Merenda, dentista, caixa escolar, visitadoras	0% alunos atendidos	77% dos alunos beneficiados

Fonte: Elaborado a partir de Valente (1959), Barretto (1992) e Hutzler (1987).

Essas mudanças alteraram profundamente a cultura escolar e a estrutura administrativa da Escola Normal, que passou a ser referência nacional em formação docente. Em um momento em que não existia ainda o curso universitário para a formação de professores na cidade do Recife em Pernambuco.

3. A DIMENSÃO SOCIAL DA REFORMA

Mais do que uma reorganização pedagógica, a reforma de Ulysses foi um projeto humanista e socialmente engajado. O médico-educador compreendia que a pobreza e as condições de vida precárias dos alunos eram obstáculos diretos à aprendizagem. Por isso, criou mecanismos de

assistência como a Caixa Escolar, responsável por fornecer roupas, calçados, livros e passagens de bonde às estudantes de baixa renda. Também implantou a merenda escolar, o serviço dentário e as visitadoras escolares.

Segundo Valente (1959, p. 33), Ulysses, registrava em seus relatórios que muitos alunos estavam “sujeitos ao perigo da miséria fisiológica”, denunciando a fome e as más condições sanitárias como fatores de evasão escolar. Hutzler (1987, p. 24) reforça essa dimensão ao afirmar que “o objetivo de Ulysses era fazer da Escola Normal não apenas um centro de ensino, mas também de assistência”.

As visitadoras, geralmente professoras formadas, visitavam as famílias, promovendo a integração entre lar e escola e aplicando princípios de higiene e educação moral. Essa prática, inspirada em modelos europeus e norte-americanos, fazia da escola um instrumento de saúde pública e de regeneração social – ideia que se aproximava das concepções de psiquiatria social defendidas por Ulysses em seus textos científicos.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AVANÇOS CIENTÍFICOS

Um dos aspectos mais notáveis de sua atuação foi o pioneirismo na educação inclusiva. Ulysses defendia que o Estado devia atender “as crianças excepcionais, anormais e supernormais”, criando instituições adequadas para cada grupo. De acordo com Oliveira (2015, p. 12), “Ulysses foi o primeiro a advogar a necessidade de escolas diferenciadas para os chamados excepcionais em Pernambuco”. Em 1925, fundou a Escola Aires Gama, depois renomeada Escola Especial Ulisses Pernambucano, abrindo caminho para o reconhecimento da educação especial no Brasil.

Ainda em 1925, criou o Instituto de Psicologia, anexo ao Departamento de Saúde e Assistência, experiência inédita no país. O próprio Ulysses comemorava o feito afirmando: “Felizmente nosso esforço nesse sentido foi coroado de êxito. O Congresso do Estado votou a lei criando o Instituto de Psicologia (...). Será Pernambuco o primeiro dos Estados bra-

sileiros a realizar um empreendimento de tal monta” (VALENTE, 1959, p. 24).

Esse instituto foi o embrião de uma pedagogia científica voltada para o diagnóstico das capacidades cognitivas e das dificuldades de aprendizagem, incorporando métodos da psicomетria e da observação experimental — elementos centrais do pensamento pedagógico moderno.

5. CENTRALIZAÇÃO E LEGADO INSTITUCIONAL

A reforma de Ulysses também teve como princípio a centralização pedagógica. Antes de 1923, “os colégios particulares que mantinham cursos pedagógicos, embora equiparados à Escola Normal, não obedeciam ao sistema de ensino que lhes devia servir de padrão” (VALENTE, 1959, p. 29). Com a reforma, a Escola Normal tornou-se modelo de referência, impondo unidade curricular, normas e horários a toda rede. Essa medida consolidou um sistema educacional mais coeso, que buscava a eficiência sem perder o compromisso com a inclusão.

O impacto de suas ações ultrapassou o campo educacional. Conforme Melo (2004, p. 72), Ulysses foi “um enamorado da liberdade”, e suas reformas expressaram “a tentativa de libertar a escola da exclusão e das desigualdades sociais”. O reformador foi acusado de “agitador social” e “comunista” por defender políticas de equidade e valorização das classes populares (VALENTE, 1959, p. 31–32), o que evidencia o caráter progressista e transformador de sua atuação.

Assim, a reforma educacional de Ulysses Pernambucano não se limitou à técnica pedagógica: foi um projeto de educação integral, que articulou ciência, ética e política. Suas iniciativas anteciparam discussões contemporâneas sobre educação inclusiva, equidade social e interdisciplinaridade, tornando-se um dos capítulos mais emblemáticos da história da educação pernambucana e brasileira.

DIMENSÃO SOCIAL E INCLUSIVA DA REFORMA

Além da reorganização pedagógica, Ulysses introduziu políticas de assistência aos estudantes pobres, criando a Caixa Escolar, o serviço odontológico e o programa de merenda. As visitadoras escolares, inspiradas em experiências de higiene social europeias, acompanhavam a vida das alunas fora da escola, promovendo ações educativas junto às famílias.

De acordo com Hutzler (1987, p. 24), “o objetivo de Ulysses era fazer da Escola Normal não apenas um centro de ensino, mas também de assistência”. Essa visão ampliada evidencia a influência de sua formação psiquiátrica, que o levou a compreender o processo educativo como parte de um projeto de saúde pública e de regeneração moral.

Em 1925, fundou a Escola Aires Gama, atual Escola Especial Ulisses Pernambucano, destinada a alunos com deficiências. Segundo Oliveira (2015, p. 12), “Ulysses foi o primeiro a advogar a necessidade de escolas diferenciadas para os chamados excepcionais em Pernambuco”. Nesse mesmo ano, criou o Instituto de Psicologia, pioneiro no país, dedicado à pesquisa experimental e à psicometria.

Figura 1 – Linha do tempo das reformas implementadas por Ulysses Pernambucano (1923- 1930)

1923	—▶	Redução de turmas e criação do Curso de Aplicação
1924	—▶	Implantação da média global e unificação curricular
1925	—▶	Criação do Instituto de Psicologia e Escola Aires Gama
1927	—▶	Expansão das visitadoras escolares e assistência odontológica
1930	—▶	Consolidação das reformas e reconhecimento nacional da Escola Normal

Fonte: Elaboração própria a partir de Valente (1959), Barretto (1992) e Hutzler (1987).



A presente figura busca demonstrar visualmente as modificações propostas por Ulysses Pernambucano em um curto período de tempo, visto que no início da década de 1930 o médico volta a ser diretor do Hospital de Alienados do Recife e posterior, após a sua saída, inicia-se o período histórico conhecido como Estado Novo que pretende apagar politicamente a sua passagem. Em virtude de uma perspectiva política que é criada ao redor da figura de Ulysses, como um comunista que deveria ser perseguido. (ROCHA, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das reformas educacionais empreendidas por Ulysses Pernambucano permite compreender a amplitude e a originalidade de seu projeto, que ultrapassou os limites da administração escolar para alcançar uma dimensão filosófica e social do ensino. A partir de uma metodologia histórico-documental, a pesquisa revelou que suas ações constituíram uma tentativa de fundar um novo modelo de escola republicana – científica, laica, inclusiva e voltada para a formação integral do indivíduo. Nesse sentido, a trajetória de Ulysses não pode ser dissociada do movimento mais amplo de modernização da educação no início do século XX, em que o saber médico e o pensamento pedagógico se encontraram no propósito de regenerar o corpo social pela via da instrução pública.

As reformas conduzidas na Escola Normal do Recife não se limitaram a mudanças estruturais ou curriculares. Elas instauraram uma nova racionalidade educacional, fundamentada em diagnósticos científicos e em uma leitura sensível da realidade social. A criação do Curso de Aplicação, a implantação da média global, a padronização do currículo e a fundação do Instituto de Psicologia expressam essa preocupação em integrar ciência e prática pedagógica. Essas medidas consolidaram uma nova identidade para o magistério, que passou a ser compreendido não apenas como vocação moral, mas como profissão intelectual de relevância pública. Ao mesmo tempo, o educador introduziu políticas sociais pionei-

ras, como a Caixa Escolar, o serviço dentário e o programa de merenda, demonstrando que a efetivação do direito à educação dependia de condições concretas de vida.

Essas ações evidenciam a visão sistêmica e interdisciplinar de Ulysses, que compreendia o ensino como parte de um projeto de saúde e cidadania. Como observa Hutzler (1987), sua prática pedagógica estava ancorada numa concepção de psiquiatria social, em que a escola deveria funcionar como espaço de equilíbrio e reeducação moral. O enfoque no aluno como sujeito biopsíquico representava um rompimento com a pedagogia tradicional e inaugurava uma pedagogia científica comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade. Nessa perspectiva, a educação era simultaneamente ato terapêutico e político, um instrumento de regeneração individual e coletiva.

A presente investigação também destacou a atualidade do pensamento de Ulysses Pernambucano, sobretudo no campo da educação inclusiva. A fundação da Escola Aires Gama, voltada ao atendimento de alunos com deficiência, e a defesa da adaptação curricular a diferentes perfis de aprendizagem anteciparam debates que somente nas décadas de 1980 e 1990 seriam incorporados às políticas públicas nacionais. Sua proposta reconhecia a pluralidade dos sujeitos e valorizava o papel do Estado na promoção de oportunidades educacionais equitativas — princípios que dialogam com as bases contemporâneas da educação como direito humano.

Nesse sentido, o legado de Ulysses ultrapassa o domínio técnico e administrativo. Trata-se de uma obra humanista, profundamente engajada na transformação social por meio da educação. Conforme ressalta Melo (2004, p. 72), o médico-educador foi “um enamorado da liberdade”, e suas ações expressaram “a tentativa de libertar a escola da exclusão e das desigualdades sociais”. Sua trajetória reflete o ideal republicano de que a escola deve ser o espaço de construção da cidadania e de emancipação do indivíduo, capaz de unir o rigor científico à sensibilidade ética. Ainda que enfrentasse resistência de setores conservadores, que o tachavam

de “agitador” ou “revolucionário”, sua prática pedagógica consolidou-se como uma das mais coerentes tentativas de democratizar o ensino em Pernambuco.

As considerações finais desta pesquisa reafirmam que as reformas implementadas por Ulysses Pernambucano constituem um marco fundacional da modernidade educacional no Brasil, tanto pela incorporação do discurso científico quanto pela consciência de que a educação é um fenômeno social total. Ao integrar a psicologia experimental, a assistência social e a pedagogia, Ulysses construiu uma proposta singular, capaz de articular conhecimento técnico e compromisso ético-político.

Em tempos de novos desafios para a escola pública, revisitá-lo significa reconhecer a potência de uma pedagogia que valoriza o humano em sua complexidade. O pensamento de Ulysses, situado entre a ciência e a alteridade, continua a inspirar educadores que acreditam que a transformação do mundo começa pela sala de aula — e que toda reforma educativa, para ser justa, precisa ser também uma reforma de consciência.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Anita Paes. Ulisses Pernambucano, educador. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 14–17, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2025.

ESTUDOS pernambucanos: dedicados a Ulysses Pernambucano. Recife: Empresa Jornal do Commercio, 1937. 133 p.

FACCHINETTI, Cristiana. Philippe Pinel e os primórdios da medicina mental. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 502–505, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/s8xJVs3W-ZP6scGcJnyPnjPh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FACCHINETTI, Cristiana; CARVALHO, Carolina. Loucas ou modernas? Mulheres em revista (1920–1940). *Cadernos Pagu*, Rio de Janeiro, p. 1–33,

2019. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/37708/2/1809-4449-cpa-57-e195707.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

FACCHINETTI, Cristiana; MUNOZ, Pedro Felipe Neves de. Emil Kraepelin na ciência psiquiátrica do Rio de Janeiro, 1903-1933. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 239-262, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/TrYPCGYfKfMPHzBtbxfsVrK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2020.

HUTZLER, Celina Ribeiro. Ulysses Pernambucano: psiquiatra social. *Ciência & Trópico*, Recife, v. 15, n. 1, 2011. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/399>. Acesso em: 30 out. 2025.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIRA, Giovanna. Quando o discurso médico encaminha as crianças ditas anormais à escola (Recife, 1918). 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MACHADO, Roberto. *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MEDEIROS, Adailson. *Ulisses Pernambucano: um mestre adiante do seu tempo*. Brasília: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais, 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002502.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MELO, Walter. Ulysses Pernambucano: o enamorado da liberdade. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, p. 185-192, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41354/28623>. Acesso em: 27 out. 2020.

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

NÓVOA, António. *História da educação: caminhos da pesquisa*. Teoria & Educação, n. 4, p. 3-16, 1991.

PELBART, Peter. Os loucos, trinta anos depois. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 42, p. 171-176, jul. 1995.

PERNAMBUCANO, Ulysses. Classificação das creanças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a asthenia mental. Recife, 1918.

PICCININI, Walmor. Ulysses Pernambucano e a psiquiatria social. Revista Psychiatry on line Brasil, v. 17, n. 3, 2012.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

PORTOCARRERO, Vera. Arquivos da loucura: Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da psiquiatria (1830-1930). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. Revista Educação e Sociedade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 169-186, 2004.

RIBEIRO, Paulo. História da saúde mental: a criança brasileira da colônia à república velha. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-38, jan./abr. 2006.

ROCHA, Edyna Cavalcanti da. Ulysses: um pernambucano. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7763/1/arquivo7674_1.pdf . Acesso em: 1 abr. 2020.

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

SCHUELER, Alessandra. Internatos, asilos e instituições disciplinares na história da educação brasileira. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-7, jan./jul. 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Magali. A saúde mental e a fabricação da normalidade: uma crítica aos excessos do ideal normalizador a partir das obras de Foucault e Canguilhem. Revista Interação em Psicologia, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 141-150, 2008.

SILVA, Renata. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão Escola Bourneville no início do século XX. Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, 2009.

WADI, Yonissa. Quem somos nós loucos!? Um ensaio sobre os limites e possibilidades da reconstrução histórica de trajetórias de vida de pessoas internas como loucas. Anos 90, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 287-319, jan./dez. 2006.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.011

CÁRCERES SÓRDIDOS E PRECÁRIOS: A REALIDADE EDUCACIONAL DOS PRESÍDIOS NORDESTINOS NO INÍCIO DO SÉCULO XX (1923-1926)

Daiane de Oliveira Tavares¹
Nágila Rabelo de Lima²

RESUMO

Utilizando como fonte/objeto de pesquisa os três volumes dos livros que compõem a obra *Os Systemas Penitenciarios do Brasil (1923-1926)*, de José Gabriel de Lemos Britto, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca da realidade educacional dos presídios das capitais nordestinas no início do século XX. Reconhecido como um dos principais reformadores do sistema prisional brasileiro do período, Britto viajou por diversos estados no ano de 1923 e trouxe em seus relatórios, publicados em obra supracitada, os dados e traços do cenário educativo encontrado nos cárceres do país. O recorte dado aos estados nordestinos se faz pelo fato do penitenciarista ter sinalizado encontrar prisões sórdidas, extremamente precárias e com grande número de analfabetos na referida região brasileira. Britto defendia os preceitos ligados à Antropologia Criminal e pensava o criminoso como um doente, o cárcere seu espaço de cura, sendo a educação uma ferramenta importante para a regeneração dos presos. Diante do exposto, pretendemos responder as seguintes questões: o que o Lemos Britto observou acerca da oferta de educação nos presídios das capitais nordestinas? Que dados nos revela? Quais suas

-
- 1 Doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; doliveiratavares@yahoo.com.br
- 2 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará; nagila_rabelo@uvanet.br

críticas? Para tanto, busco compreender melhor o cenário em questão a partir do diálogo com estudiosos da História das Prisões, dentre eles Fernando Salla (2006) e Bruna Angotti (2012) que refletem sobre o cenário prisional brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Interpretar os dados, críticas e proposições de Lemos Britto em seus relatórios contribui para a análise das dificuldades e poucos avanços conquistados no que diz respeito à educação nas prisões e a reforma que o regime prisional brasileiro ainda exige.

Palavras-chave: Sistema Penitenciário, Educação em prisões, Nordeste brasileiro, Lemos Britto.

INTRODUÇÃO

Trazendo como fonte/objeto de pesquisa os três volumes dos livros que compõem a obra *Os Systemas Penitenciarios do Brasil* (1923-1926), de José Gabriel de Lemos Britto, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca da realidade educacional dos presídios das capitais nordestinas no início do século XX. Reconhecido como um dos principais reformadores do sistema prisional brasileiro do período, Britto viajou por diversos estados no ano de 1923 e trouxe em seus relatórios, publicados em obra supracitada, os dados e traços do cenário educativo encontrado nos cárceres do país. O recorte dado, no presente artigo, aos estados nordestinos, se faz pelo fato do penitenciarista ter sinalizado encontrar prisões sórdidas, extremamente precárias e com grande número de analfabetos na referida região brasileira.

Britto defendia os preceitos ligados à Antropologia Criminal e pensava o criminoso como um doente, o cárcere seu espaço de cura, sendo a educação uma ferramenta importante para a regeneração dos presos. Diante do exposto, pretendemos responder as seguintes questões: o que o Lemos Britto observou acerca da oferta de educação nos presídios das capitais nordestinas? Que dados nos revela? Quais suas críticas?

Por cerca de seis meses de “Estado em Estado pelas prisões deste paiz, à procura de dados e impressões” (Britto, 1924, p. X), no ano de 1923, Lemos Britto percorreu o Brasil e essa empreitada precisa ser entendida como um momento de uma vida. Nascido em 1886, em Salvador, Lemos Britto diplomou-se em Direito pela Faculdade da Bahia em 1907. Está cadastrado na *Enciclopédia de Literatura Brasileira* como orador, poeta, teatrólogo, romancista, jornalista, jurista, sociólogo, historiador, criminologista, membro da Academia Carioca de Letras. Com diversos livros publicados sobre variados temas, quatro deles se referem a temática prisional: *Colônias e Prisões: no Rio da Prata* (1919); *Os Systemas Penitenciários do Brasil* (1924, 1925, 1926); *A Questão Sexual nas Prisões* (1934) e *O Crime e os Criminosos na Literatura Brasileira* (1946). Atuou também

como professor de direito nas faculdades de direito e de engenharia da Bahia e na Faculdade Nacional de Direito no Rio de Janeiro e ocupou o cargo de presidente do Conselho Penitenciário do Distrito Federal e da Inspetoria Geral Penitenciária.

Perscrutando, comparando e propondo, com a intenção de provocar mudanças nos rumos da política prisional brasileira, Lemos Britto acreditava que “não se pode tentar uma reforma penitenciária séria definitiva, integral, sem começar-se pela reforma do Código” (Britto, 1924, p.15), pois para ele as mudanças deveriam ser provenientes da mudança na legislação, pautada em um Código Penal³ com base na Antropologia Criminal.

Segundo Salla (2006), o final do século XIX e o início do século XX vê saberes como a Medicina e a Criminologia, a então denominada Antropologia Criminal, se debruçarem sobre os espaços prisionais, tendo esta última área do saber um importante papel na articulação de diversos campos do conhecimento nos Estudos Prisionais – Direito, Medicina, Antropologia e Sociologia. Num contexto de reforma e discussões acerca da humanização da pena, muito da produção sobre as questões nas décadas iniciais do século XX, expressam inquietações dos agentes diretamente envolvidos com o universo prisional e estes intelectuais procuravam sistematizar e publicizar suas ideias.

Segundo Guimarães (2020), o relatório em questão adquire uma importância singular neste transcurso histórico de produção de documentos sobre prisões e aprisionamento no Brasil, pois foi o primeiro grande relatório produzido a partir de um arcabouço teórico-metodológico demonstrado no documento e desenvolvido *in locu* em escala nacional sobre tais temas, além de conter uma riqueza de detalhes e precisão nas

3 A reforma penal do início dos anos de 1940 realizou-se a partir dos novos textos do Código Penal, do Código do Processo Penal e da Lei das Contravenções Penais. Ditada por essa modificação no plano legal, desenvolve-se a reorganização prática do sistema penal brasileiro, sobretudo através da modificação da estratégia de funcionamento de seus aparelhos de internamento. Segundo Lemos Britto (1946) muitas das reformas penais e penitenciárias se inspiraram publicamente no conteúdo das análises constantes do relatório e nas proposições nele contidas.

informações. De forma geral, os relatos de Britto que retratam o cenário dos estados visitados se organizam da seguinte maneira: a história dos presídios, o regulamento institucional, o que ele observou e se dava na prática e os dados fornecidos pela administração. E serão esses relatos o principal ponto de reflexão do presente trabalho.

O penitenciário fazia parte de um grupo do século XX, em sua maioria juristas e médicos, que “representavam uma ‘elite penitenciária’, detentores de um saber específico e com as chaves para a modernização das instituições em suas mãos” (Angotti, 2012, p.66). O autor de *Os Sistemas Penitenciários do Brasil* acreditava que a reforma carcerária era urgente, e que não era possível falar em uma nação civilizada com os cárceres brasileiros no estado em que se encontravam. Segundo Miotto (1992), foi a partir de 1920, período em que ocorreu a viagem de Britto, que se iniciou o reconhecimento de direitos e deveres dos presos e dos estados a partir da elaboração do “Conjunto de Regras para o Tratamento dos Presos” que, mais tarde, culminaram nas “Regras Mínimas”:

[...] foram sendo elaborados e postos em prática regulamentos e outros textos normativos, cujos termos significavam, já por si mesmos, o reconhecimento de direitos e deveres, tanto para os presos como para o Estado (seus órgãos, seus funcionários), no exercício do direito de punir, na fase processual e na fase de execução das penas. Foi essa nova perspectiva que propiciou, na década de 1920, a elaboração daquele “Conjunto de Regras para o Tratamento dos Presos”, de cuja reelaboração resultaram as “Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos”, aprovadas pela ONU em 1955 [...] (MIOTTO, 1992, p.40)

Diante do exposto e a fim de alcançar os objetivos propostos, o presente trabalho abordará algumas impressões e dados educacionais suscitados por Britto nos nove estados nordestinos, onde este relata ter encontrado presídios sórdidos, com condições insalubres e precárias. Interpretar os dados, críticas e proposições de Lemos Britto em seus relatórios contribui para a análise das dificuldades e poucos avanços conquistados, mesmo após cerca de 100 anos, no que diz respeito à educação nas prisões e a reforma que o regime prisional brasileiro ainda exige. Percebemos con-

tinuidades no percurso histórico da oferta de educação nas prisões e o quanto o caminho é longo para transformar a realidade das prisões da região nordeste e no país como um todo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter histórico-documental, Busca-se compreender o modo como a educação era representada, ofertada e avaliada nos presídios das capitais nordestinas no início do século XX, a partir da leitura dos relatórios de José Gabriel de Lemos Britto, reunidos nos três volumes da obra *Os Systemas Penitenciarios do Brasil* (1923-1926).

O objeto de análise, como já mencionado, são os relatos e observações de Britto sobre as prisões nordestinas, especialmente no que tange à escolarização dos presos, às condições das instituições e às propostas de regeneração moral e educativa defendidas pelo autor. A análise baseia-se na interpretação histórica (LE GOFF, 1990), articulando os dados contidos nas fontes às transformações sociais e penais das primeiras décadas do século XX.

Os três volumes do relatório aqui estudado, publicados respectivamente em 1924, 1925 e 1926, trazem uma narrativa textual escrita e imagética. Ele “costura” relatos sobre o que vivenciou nas prisões brasileiras, reflexões teóricas sobre punição e prisão e proposições voltadas para a reforma penitenciária. Vale ainda ressaltar, o silenciamento de algumas vozes: presos, guardas, familiares. Os relatos trazidos dizem respeito ao que Lemos presenciou e ouviu dos administradores. Vale ainda ressaltar que o relatório em questão – *Os systemas penitenciarios do Brasil* – se encontra atualmente arquivado na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, a partir da digitalização por esta instituição da versão original, com acesso público e gratuito. Por meio dos 3 relatórios será possível trazer os dados educacionais dos apenados no período e o que foi visto por Lemos Britto acerca da oferta de educação nas prisões visitadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletir acerca da realidade encontrada nas prisões das capitais brasileiras na década de 1920, Britto aponta que “o número, pois, dos que sabem rudimentarmente lêr, e nestes poucos escrever, é de menos de metade dos que são absolutamente ignorantes” (Britto, 1926, p.318). Tendo encontrado escolas somente no Ceará, Paraíba, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Segundo Lemos, “mais do que em qualquer paiz, há no Brasil a necessidade de manter escolas nas prisões” (Britto, 1926, p.318), devido ao grande número de analfabetos que habitavam os estabelecimentos penais no período.

Apesar de não apresentar os dados educacionais de todos os estados visitados de forma mais organizada e sistematizada, foi possível mapear alguns trazidos pelo autor no que diz respeito ao quantitativo de apenas analfabetos em seis dos nove estados nordestinos, conforme quadro abaixo. Os números nos mostram grande quantidade de internos que não dominavam a escrita e a leitura:

Quadro 1: Dados referente aos internos alfabetizados e analfabetos

Estado	Alfabetizados/ Liam de forma rudimentar	Analfabetos
Piauí	12	69
Paraíba	38	137
Pernambuco	102	280
Ceará	44	72
Bahia	121	72
Maranhão	45	101

Fonte: *Os Sistemas Penitenciários do Brasil*, v.1 e 2, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

No que diz respeito às experiências educativas, somente na Paraíba ele trouxe um relato positiva acerca da escola, apesar de poucos internos educandos. Segundo o penitenciário, no estado havia um bom professor que desempenhava um papel importante, no entanto poucos apenas frequentavam a unidade escolar da cadeia. Com um quantitativo de 166

internos, apenas 37 estavam matriculados na escola, dentro de um universo, como mostra o quadro acima, de 137 presos analfabetos no estado (Britto, 1924).

No que diz respeito à realidade da escola na Penitenciária do Estado da Bahia, Britto relata uma situação de conflito entre o professor e seus alunos:

Relativamente à escola, os seus resultados são quase nulos, sendo que da aula de moral guardo a seguinte desagradável impressão: estava em visita ao cárcere quando o professor desta classe veio apresentar ao diretor uma parte contra dois presos que se haviam desavindo durante a prelecção. Os termos empregados pelos sentenciados diante do mestre, repugnaria repetil-os ao mais depravado rufião (1925, p.67).

Para justificar a situação conflituosa, Britto expõe problema recorrente nas escolas em espaços de privação de liberdade e que atravessa os períodos históricos de forma contundente: “não há material escolar e faltando o trabalho e o conforto, falta o estímulo para ensinar e aprender” (1925, p.67).

O autor traz pouquíssimas observações acerca do que presenciou nas escolas, pois como já dito, além de serem poucas, estas refletiam na maior parte dos Estados, a precariedade que tomava o cenário prisional no período. Embora estivesse ganhando força o discurso de regeneração dos presos por meio da instrução e do trabalho, eram ainda incipientes as ações nessa direção.

Diante de um cenário insalubre e muitas vezes descrito por Lemos Britto como “sórdido”, “tenebroso” e “monstruoso” que atravessava boa parte das prisões e de forma latente as encontradas nas capitais norteadinas, deparar-se com escolas em boas condições⁴ seria quase impossível. Ao relatar sua ida ao Sergipe, Lemos disse julgar a missão superior às suas forças, pois o espetáculo que se desdobrava aos seus olhos eram de compungir o coração mais duro. Tratava-se de um antro onde cumpriam pena

4 O único estado onde Britto relatou encontrar uma escola com boas condições foi em São Paulo.

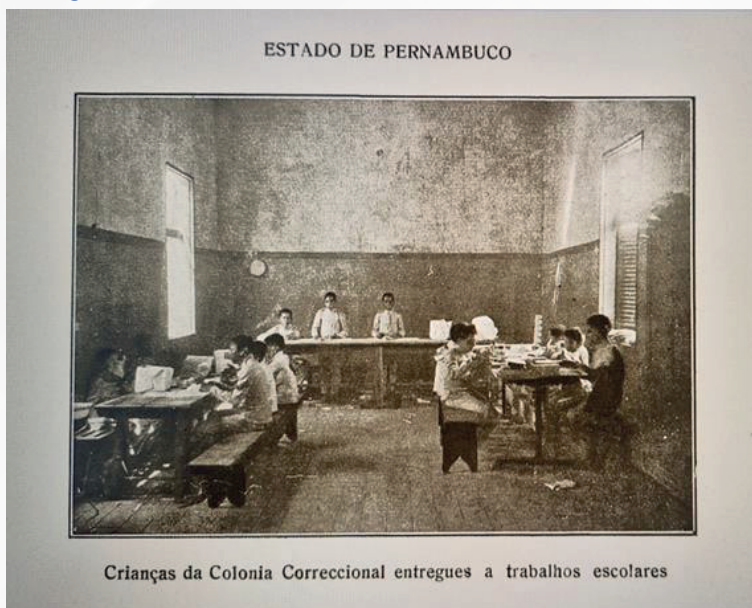
indivíduos de todas as idades e muitas crianças, indivíduos que apresentavam um aspecto lastimável de ruína orgânica que se desencadeava por conta da alimentação de péssima qualidade, falta de exercícios ao ar livre, além das epidemias de sífilis e tuberculose (Britto, 1924). Britto demonstrava grande preocupação com a presença de crianças e adolescentes que abrigavam as mesmas celas que adultos e afirmava que “ao regimem penitenciário das crianças e dos adolescentes liga-se actualmente, de maneira indesejável, a ideia educativa, o fim da readaptação pela educação systematizada (Britto, 1934, p.325)”.

Em Pernambuco, onde o penitenciário relata ter encontrado o presídio em melhor condição da região norte e nordeste, ele também presenciou realidade similar a de Sergipe. Lemos descreve:

Trouxe uma impressão desagradável do que vi, relativamente a menores, tendo sido informado de que muita vez se encontram alli oitenta e mais crianças que a policia recolhe na vadiagem, nas rixas e no furto. Num dos cubículos destinados a presos correccionais encontrei nove indivíduos, e entre estes quatro menores, sendo uma criança de dez anos! (1924, p.278).

Apesar do contexto acima retratado, havia, em Pernambuco, uma Colônia Correccional que abrigava os menores abandonados, por serem órfãos ou negligenciados, aqueles processados criminalmente e aqueles que vagavam ociosos pela cidade. No entanto, Lemos Britto ressalta que a instituição não era capaz de abrigar todas as crianças e adolescentes em contexto supracitado. No que diz respeito a uma escola para presos adultos, o penitenciário não faz nenhuma menção quando aborda em seu relatório a realidade do estado de Pernambuco. O registro de escola se refere à Colônia Correccional em questão:

Figura 1: Escola da Colônia Correccional de Pernambuco



Fonte: *Os Systemas Penitenciaris do Brasil*, v.1, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

No que diz respeito aos relatos sobre os estados do Maranhão, Alagoas, Sergipe, Piauí e Rio Grande do Norte, verificamos um contexto de total precariedade das instituições prisionais e a ausência de qualquer proposta de ensino. Ainda que constem nos regulamentos da maioria dos estados uma orientação para o trabalho educativo, estes não ofertavam educação aos presos, que como mostram os dados, eram em sua maioria analfabetos. A respeito do Estado do Ceará, Britto recebeu, em 1924, dados atualizados referentes a instrução dos presos e os colocou em uma nota que destacava o quantitativo de 47 presos matriculados na escola, que funcionava ao lado da Capela, cuja a imagem segue a seguir:



Figura 3: Escola em persídio do Ceará



Fonte: *Os Systemas Penitenciarios do Brasil*, v.1, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

Uma das grandes preocupações trazidas por Lemos em seus escritos, tratava da quantidade de professores nas prisões brasileiras e este defendia que “essa questão dos mestres de primeiras letras deve ser cuidada com carinho, e para começar, tomar-se à base de um professor para quarenta sentenciados, não mais” (Britto, 1926, p.316). O penitenciário também deu destaque ao desafio de um professor que atua no sistema penitenciário, pois entendia que tamanha era a tarefa de educar “um homem embruteado pela ignorancia, pelo crime ou pelo álcool” (Britto, 1926, p.315).

Vale ainda ressaltar que este professor não se afastaria muito do que aponta Dislane Zerbinatti Moraes (2011), pois no período aqui estudado era visto como salvador, o que se potencializava por entre os muros e grades das prisões brasileiras, considerado o espaço dos degenerados e ignorantes. Segundo a autora:

[...] o discurso da renovação do Brasil pela educação, nas variantes do início da República e na década de 1920, concorreu para constituir representações e atribuir sentidos à profissão docente: como regeneradora dos costumes, salvadora da pátria, construtora da nação, responsável pela iluminação e modernização da sociedade (p.148).

Para Britto, o professor sendo “a alma das sociedades livres e honestas, deve constituir um dos elementos fundamentais da organização peni-



tenciária (Britto, 1926, p.315). Mas que currículo esse professor deveria seguir? Como a escolarização deveria se organizar nos estabelecimentos penais? No capítulo intitulado “A Escola e seu programa” do volume 3 de *Os Systemas Penitenciarios*, traz suas respostas para tais indagações.

Analisando as prescrições do penitenciário a respeito do programa que deveria compor a educação nas prisões é possível perceber que ele também se inspira em uma das obras que citadas em seu relatório. Trata-se do livro *Sciencia Penitenciaria Positiva*, cujo autor foi aluno⁵ de Esmeraldino Bandeira, que segundo Britto era um dos maiores nomes do Direito no período. De acordo com próprio autor da obra, tratava-se de um dos primeiros livros publicados no Brasil que utilizavam as três grandes referências europeias da Antropologia Criminal:

Nos estudos que, há tempos, venho fazendo sobre a matéria exposta, ainda não encontrei um único que estudasse os regimens penitenciários e outras questões tratadas, pelo prisma dos ensinamentos de Lombroso, Ferri e Garofalo. Creio ser o primeiro a apresentar um trabalho semelhante sobre os estudos actuais da Sciencia Penitenciaria (Araujo, 1918, p.10).

Pautado pela Ciência Penitenciária Positiva, Americo Araujo traz em seu livro um capítulo intitulado “Instrucção literaria e profissional”, no qual defende o fim do analfabetismo entre os internos e um ensino que compreenda a leitura, noções de aritimética e geografia. Chama ainda atenção, o fato de Araujo salientar a importância de os internos serem “tratados com carinho, vendo nos administradores da prisão uma família, em vez de um conjunto de carcereiros” (Araujo, 1918, p.234). Num contexto em que os presos precisam de tratamento humanizado, devem também ser recompensados pelo bom comportamento, sendo a possibilidade de ler, uma proposta de prêmio: “dando-se ao condenado que se esforça por cumprir as ordens da penitenciária, que se porta bem, o direito de obter livros” (Araujo, 1918, p.225).

5 Americo Ribeiro de Araujo se formou pela Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro e a segunda parte de seu livro versa sobre o programa de Esmeraldino Bandeira em sua cadeira de Direito Criminal na referida Faculdade.

A necessidade de recompensar o preso por bom comportamento e dedicação na escola é um ponto que atravessa a temática educacional no período e representa uma marca significativa dentro de propostas que visam regenerar e moralizar os privados de liberdade. Segundo Britto, “nas escolas deve o preso receber recompensas e punições, que se reflitam nas marcas de pontos geraes. Só assim ele e convencerá da necessidade de estudar (Britto, 1926, p.320). No entanto, apesar de trazer a recompensa como maior estímulo para os internos estudarem, Lemos também salienta o fato de ser necessária a organização de um material didático adequado para os apenados e o quanto propostas infantilizadoras podem ser constrangedoras para esses sujeitos:

Uma idéa que sugiro aqui, Sr.Ministro, é a de organizarem livros especiaes para a aprendizagem dos detentos. Si no ponto de vista da leitura elles sabem tanto ou menos do que as crianças, já não acontece o mesmo com o cabedal de idéas de um e de outro. Os adultos ficam até envergonhados quando repetem as lições que lhes falam da conversa de passarinhos e da história de fadas que trazem doces e presentes às inocentes criaturinhas (Britto, 1926, p.320).

Além de uma formação com material adequado, outro ponto a ser destacado é o fato de Lemos Britto trazer de forma secundária a educação religiosa nas prisões, o que também se aproxima das ideias contidas no livro *Sciencia Penitenciaria Positiva*:

EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA._ São cousas disctintas a moral e a religião, e completamente independentes uma da outra. Por ser geralmente, toda a religião moral, não se vae logo concluir que a reciproca seja verdadeira. A moral subsiste sem a religião, assim como esta pode ser mais ou menos moral, segundo o prisma por que é encarada, a ephoca em que predomina, o povo que a aceita ou refuta (Araujo, 1918, p.227-228).

Nesse sentido, tanto o autor da obra supracitada, quanto Lemos Britto, defendiam que a moral do preso deveria ser alcançada por meio da instrução educativa, pois “pode haver, portanto, educação moral puríssima, que

não seja baseada na religião” (Araujo, 1918, p.228). Sendo assim, ambos defendiam a obrigatoriedade da instrução intelectual formal nas prisões enquanto obrigatória, sendo a formação religiosa algo facultativo.

De forma sucinta, no capítulo intitulado “Quanto ao Ensino e Educação”, publicado no terceiro volume de *Os Systemas Penitenciarios do Brasil*, Britto traz as regras gerais que deveriam fazer parte da oferta educacional para os apenados e estas trazem um resumo de quase todos os pontos já aqui abordados. São elas:

A frequencia a escola deverá ser obrigatória.

O programma será o que proponho no capítulo que consagro ao assumpto. Deve caber à directoria de à medida que as rendas do reformatório permitirem, desenvolver o ensino.

Sempre que possível, deverá ser ministrado o ensino da música e organizada uma banda de detentos.

O detento de capacidade moral e profissional pôde e deve ser utilizado como auxiliar do ensino.

Devem-se adoptar os exercícios de gymnastica cívica nos moldes do sistema paulistano.

Meio fácil de pôr o detento em contacto com o mundo é o cinematographo, devidamente submetidos a films à prévia e rigorosa censura. É aconselhavel que os reformatórios o ministrem como premio aos de bom procedimento e que durante a semana tenham trabalhado com dedicação.

As praticas e actos religiosos serão usuaes na prisão, posto não se obriguem a assistil-os os presos de religião diversa ou sem religião. Haverá em todos os reformatorios uma biblioteca adequada (Britto, 1926, p.395).

Como vimos ao longo do presente trabalho, Britto traz uma série de questões que evidenciam a precariedade da educação oferecida aos internos e fica a reflexão: o que será que mudou? Conforme nos aponta Marcos César Alvarez (1996), ao refletir sobre o período histórico aqui abordado, o cenário que se apresentava mostrava que:

[...] virtualmente todos os indivíduos pertencentes à pobreza urbana passavam a ser objetos de medidas jurídico-penais voltados não mais apenas para a punição de criminosos, mas sim para a recuperação e a normalização dos desviantes da ordem social (p.236).

Tal fato leva à reflexão acerca dos sujeitos que constituíam os privados de liberdade à época: indivíduos pobres, pretos e pardos e sem escolaridade. O contexto do período, nos revela o que pouco mudou ao longo de nossa história, como nos salienta Fernando Salla (2006):

[...] com as devidas variações históricas, peculiares a cada período, os indivíduos pertencentes às camadas mais pobres da população é que eram encarcerados da província e na Casa de Correção, durante o Império, e depois na Penitenciária do Estado, cadeias e delegacias durante a República (p.334).

Os dados a seguir, referente a seis estados da Região Nordeste, mostram que a maioria dos apenados eram à época considerados “mestiços”, classificação que no cenário atual denominamos de pardos. Realidade que perpassa a nossa história que nos constrange com o encarceramento de jovens pretos, pobres, periféricos e de baixa escolaridade.

Quadro 2: Dados referente à raça dos internos

Estado	Branços	Mestiços	Pretos
Maranhão	21	90	35
Ceará	31	63	12
Rio Grande do Norte	18	33	3
Paraíba	65	88	22
Sergipe	14	50	12
Bahia	56	196	99

Fonte: *Os Systemas Penitenciarios do Brasil*, v.1 e 2, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

Como foi possível observar ao longo do trabalho, por meio dos relatórios de viagem escritos por José Gabriel de Lemos Britto, foi possível ter uma compreensão - mesmo que o viajante não tenha detalhado as questões educacionais e o cotidiano escolar das instituições visitadas - do olhar desse sujeito para a oferta educacional nas prisões e para toda a precariedade por ele apontada. Com um número grande de analfabetos por todo o país e poucos estados oferecendo escolarização aos internos, Britto propõe a obrigatoriedade do ensino nos espaços de privação de liberdade a partir de programa para essas escolas ancorado no Estado de São Paulo,



único a oferecer educação de forma mais sistematizada, e nas ideias da Ciência Positiva Criminal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que aqui foi apresentado pelo viajante em questão, finalizo esse artigo refletindo acerca das continuidades e discontinuidades que atravessam o tempo, os muros e grades das prisões do país e insistem em permanecer e constranger a nossa sociedade. Cento e dois anos após a publicação do primeiro volume de *Os Sistemas Penitenciários do Brasil*, ainda encontramos analfabetos dentre os privados de liberdade e um cenário de encarceramento em massa de nossa juventude preta e pobre.

Problemas permanecem apesar da nossa legislação ter evoluído e traga como garantia aos presos o direito à educação. Mesmo com a Lei de Execução Penal (1984) e as Diretrizes Nacionais de Educação em Prisões (2010), dados de 2024 da Secretaria Nacional de Políticas Penais do Ministério da Justiça mostram que de um total de 663.387 presos, dentre os quais 424.620 são pretos e pardos, 290.754 possuem ensino fundamental incompleto e 15.170 são analfabetos. Apesar da lamentável realidade em que a maioria de apenados e apenadas possuem baixa escolaridade, somente 118.886 internos estão inseridos em alguma atividade de educação formal.

A partir de dados coletados pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), resultado das informações fornecidas pelas Unidades da Federação por meio do preenchimento eletrônico e semestral do Formulário de Informações Prisionais (anexo), dentro do Sistema Nacional de Informações Penais – SISDEPEN, cobrindo o período de referência de Janeiro a Junho de 2025, é possível ver a distribuição dos presos por grau de instrução (escolaridade) nos estados da região Nordeste do Brasil em 30/06/2025. Analisando os números, verificamos que de um total de 110.128 sujeitos privados de liberdade (homens e mulheres), 59.764 possuem ensino fundamental incompleto e 4.152 são analfabetos.

Há faltas de vagas e a educação nas prisões mesmo já tendo sua defesa enquanto necessária há mais de cem anos e tendo respaldo nas leis atuais, ainda é incipiente, como ainda é escasso o respeito aos presos que, muitas vezes são afastados da escola como punição. Percebemos ainda o quanto práticas e materiais inadequados perpassam a escolarização formal dos presos e são marcadas por atividades infantilizadoras, com materiais inadequados, leituras de livros que trazem conteúdo político e crítico sofrendo censura e todo um cenário que não torna a educação um instrumento capaz de ajudar homens e mulheres privadas de liberdade a reconstruírem suas vidas quando alcançarem a liberdade.

Como vemos, muitas das questões de Lemos Britto são ainda nossas enquanto sociedade e suas proposições nos ajudam a refletir sobre como ao longo de nossa história vivenciamos dificuldades e poucos avanços conquistados no que diz respeito à educação nas prisões e como o regime prisional brasileiro ainda exige uma grande reforma como o autor pretendia.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Bruna. *Entre as leis da ciência, do estado e de Deus: O surgimento dos presídios femininos no Brasil*. São Paulo: **IBCCRIM**, 2012.

ALVAREZ, Marcos César. **Bacharéis, criminologistas e juristas: saber jurídico e nova escola penal no Brasil (1889-1930)**. 1996. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ARAUJO, Americo Ribeiro de. *Sciencia Penitenciaria Positiva*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro e Maurillo, 1918.

BRASIL (2024). Relatório de Informações Penais. Secretaria Nacional de Políticas Penais do Ministério da Justiça. Brasília, 2024.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Diretoria de Inteligência Penal. Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário – 18º ciclo SISDEPEN: Período de referência: Janeiro a Junho de 2025. [Relatório]. 2025.

BRITTO, José Gabriel de Lemos. *Os Systemas Penitenciarios do Brasil*. v1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924.

BRITTO, José Gabriel de Lemos. *Os Systemas Penitenciarios do Brasil*. v2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925.

BRITTO, José Gabriel de Lemos. *Os Systemas Penitenciarios do Brasil*. v3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

GUIMARÃES, Thiago Reis Oliveira. *Os Systemas Penitenciarios do Brasil ou um mão systema de prisões: análise do Relatório em 03 volumes de J.G. de Lemos Britto*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MIOTTO, Armida Bergamini. *Temas Penitenciários*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1992.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: **Unicamp**, 1990.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Professores escritores e suas práticas simbólicas de escrita ficcional: o discurso efetuado entre os campos educacional, intelectual e literário. In: LEITE, Juçara; ALVES, Claudia (orgs). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: EDUFES, 2011, p. v. 10, p. 141-164.

SALLA, Fernando. A pesquisa sobre as prisões: um balanço preliminar. In: KOERNER, Andrei. (Org.). *História da Justiça Penal no Brasil: Pesquisas e Análises*. São Paulo: IBCCRIM, 2006. p. 107-128

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.012

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS REGIMENTOS ESCOLARES: RIO GRANDE DO NORTE (1910-1920)

Marta Bezerra Rodrigues¹Maria Inês Sucupira Stamatto²

RESUMO

O trabalho trata da concepção de infância na dimensão da prática pedagógica que se encontra presente nos regimentos escolares elaborados nas duas primeiras décadas do século XX, no Rio Grande do Norte. Objetiva evidenciar as relações de poder presentes na ampliação da educação no Estado, com o intento de preparar o indivíduo para a nova ordem social republicana, conforme demandavam os planos de governos da Primeira República. Para tanto, optamos pela abordagem documental dos Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925), Regimento Interno das Escolas Isoladas (1925), Regimento Interno das Escolas Rudimentares (1925), Regulamento da Escola Normal (1922), e da Reforma do Ensino (1917). Para esta investigação recorreremos aos referenciais que evidenciam a concepção de infância como um fenômeno social construído historicamente. No recorte temporal, a instituição escolar é concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para disciplinamento da infância. O presente estudo possibilitou a percepção de que no final do século XIX e início do século XX, a escola recebeu as crian-

- 1 Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. martabdr@gmail.com.
- 2 Doutora Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN)

ças de modo a inseri-las num processo educacional vigente e em consonância com os interesses do Estado, ordenados por meio da criação de instrumentos de controle tais como leis, regimentos escolares e práticas discursivas.

Palavras-chave: Infância, Regimentos escolares, Prática pedagógica, República, História da Educação.

INTRODUÇÃO

No final do século XIX e início do século XX, o movimento a favor da infância pobre no Brasil redundou no desenvolvimento de políticas que envolviam a criação de um aparato jurídico-assistencial sob a liderança do Estado, por meio da criação de leis e instituições destinadas à proteção e assistência à infância. Entretanto, a análise do movimento demonstrou ter produzido certo distanciamento das crianças pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade brasileira em relação ao acesso à educação de qualidade, como também, o exercício da cidadania plena. As políticas então idealizadas e praticadas mostraram-se deficitárias quanto à inclusão social, sendo a educação praticada e voltada para a submissão, mantendo-se a renda e os privilégios nas mãos de uma minoria até os dias de hoje, conforme Rizzini (2006). No final da década de 1920, em relação ao discurso médico, o qual teve um grande destaque devido à campanha pela higienização, apresentava-se sob a forma de regras para as mães, tendo os médicos Carlos Artur Moncorvo Filho (1871-1944) e Renato Ferraz Kehl (1889-1974) como autores de grande expressão nesse momento. O primeiro médico, Moncorvo Filho foi considerado o protetor da infância, denunciando também a prática do aborto e do infanticídio, além de ser o fundador do IPAI (Instituto de Proteção e Assistência à Infância), fundado em 1889, na cidade do Rio de Janeiro, a criação do instituto serviu como modelo para criação de outras instituições que se espalhavam pelo país, com o foco voltado para a infância, defendendo iniciativas voltadas a assistir e proteger a infância pobre de modo alternativo ao modelo de asilo, como comenta Gondra (2002). Quanto ao segundo, o médico Renato Kehl foi o responsável pela fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, no ano de 1918. E, em 1931 criou a Comissão Central Brasileira de Eugenia. Kehl atuou na divulgação da eugenia e nos princípios da educação higiênica. E defendia que a campanha eugênica deveria ser um dos pilares da imprensa nacional:

Cumpra-lhe fazer ecoar por este grandioso Brasil as vozes que na Europa e América já foram ouvidas; cumpra-lhe, como disse Roosevelt, 'dar combate ao assassinato da raça'. Saneiem-se os focos epidêmicos, debelem-se as endemias que assolam a nossa pátria de norte a sul, façamos repercutir as ideias eugênicas de Galton, multipliquem-se os cultores da ciência do bem geral, dessa grandiosa edificação protetora das raças do futuro. Sirva-nos de incentivo a propaganda eugênica dos Estados Unidos, façamos conhecidos os trabalhos dos ilustres cientistas alemães, Plotz e Gruber; elevemos os méritos da eugenia; pratiquemos as suas regras para o revigoramento da população brasileira. (...) Prossigamos, pois, na cruzada encetada, divulguemos os princípios eugênicos, e os veremos triunfar. (KEHL, 1919, p.78-79).

O excerto desta conferência que destacamos, foi publicada integralmente no *jornal do Comércio*, repercutindo amplamente em uma época em que o Brasil estava passando por um momento em que as ideias nacionalistas atravessavam o país.

Voltar nossa investigação para a infância significa, antes de tudo, respondermos à premente questão: o que é a infância? No levantamento conceitual, deparamos com tantos estudos a esse respeito, quanto sugere a temática. Dessa maneira, partimos da obra já clássica de Ariès (2006) a qual utiliza o termo “criança” e afirma que a construção conceitual tem evoluído conforme as percepções sociais, através dos séculos, oscilando entre polos em que a criança era considerada ora um “bibelô”, ora um “adulto miniatura”. Para o autor, a “aparição da infância” se dá com o conhecimento, a partir do século XVI e XVII na Europa, quando, com a ascensão do Mercantilismo, altera-se o sentimento e relações frente à infância. Esta modificação no modo de pensar reflete a própria estrutura social da época. É o tempo em que circulam as ideias que dão surgimento da Pedagogia Moderna, com a *Didática Magna* (1949; 2011), escrita no século XVII por João Amós Comenius, que propõe um modelo pedagógico e universal de “como ensinar tudo a todos” e do *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau, publicado em 1976, onde o personagem dá vida à proposta pedagógica para o molde do homem natural, e, com isso protegê-lo dos

vícios da sociedade; época em que as reformas protestantes e católica propiciam o surgimento dos primeiros colégios para meninos.

As ideias de Charlot (2000), por sua vez, auxiliam na compreensão da infância de forma histórica, ideológica e cultural. Explicita que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social. A visão da infância tem se construído social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade, no tempo e no espaço. A infância é um período vivido por um sujeito real que é a criança. Considerar o sujeito (criança) como um ser social quer dizer considera-la como um elemento que está inserido num contexto social, histórico, político e econômico. É-nos possível perceber nas inferências acima concordância com o pensamento de Comenius (2011) que ao considerar esta gradação etária como o tempo propício para moldar a formação moral do homem, utiliza-se largamente de elementos simbólicos para reforçar seu pensamento como, por exemplo, a natureza de todas as coisas que nascem é tal que se moldam quando ainda estão tenras, ao passo que, endurecidas, recusam-se a obedecer. A cera, quando está mole, pode ser plasmada e replasmada; endurecida, quebrar-se-ia. (COMENIUS, 2011, p. 78).

Segundo Freitas e Kuhlmann Júnior (2002), a proteção à infância é o motor que a partir do final do século XIX impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência. Nesse processo, distribuem-se competências e atribuições do Estado e da sociedade.

A saúde e a educação entrelaçam-se nas propostas, o que as tornou mutuamente subordinadas, sendo o método Montessori amplamente defendido, principalmente por conciliar aspectos higiênicos e psicológicos para a observação das crianças descobrindo a infância que necessitava ser preservada como sujeito principal da reconstrução do país. O discurso adotado pelos reformadores sociais interessados na “salvação da criança” era respaldado em amplo debate internacional sobre o movimento de reforma educacional numa abordagem ampla.

Todos se dedicaram ao mesmo projeto: “o de preparar a infância brasileira para a reconstrução e regeneração do projeto republicano burguês, em crise.” Esse foi o pensamento da época. No Brasil, os traços deste tipo de proposta de educação compensatória, corporificada na defesa da criança e da sociedade, são claramente perceptíveis a partir dos primeiros anos do século XX. De acordo com Rizzini (2006) a infância pobre foi nitidamente criminalizada, o termo menor foi sendo popularizado e incorporado na linguagem comum, portanto este movimento em prol da infância foi uma tendência que se delineou com base também em outros interesses, como para disciplinar corpos e mentes na relação que liga as formas sociais, política, econômicas e psicológicas, fazendo com que as mudanças de uma influenciem as outras.

A infância revela-se como um problema social, o significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. Esse ideal era descrito como o de transformar o Brasil numa nação culta, moderna e civilizada.

Nesse contexto são concebidas as práticas discursivas e institucionais que constituíram a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar. Fazendo-se uma análise nas primeiras décadas do século XX, período em que o Brasil busca-se legitimar enquanto saber pedagógico do tipo novo, moderno, experimental e científico, configura-se duas modalidades da infância como objeto de intervenção disciplinar.

Rizzini (2006) aborda duas metáforas da disciplina – a metáfora da disciplina como ortopedia e disciplina como eficiência. Na metáfora da disciplina como ortopedia das práticas discursivas do final do século XIX até a década de 1920, as práticas discursivas buscaram sua legitimação enquanto pedagogia moderna, científica ou experimental.

Nesse período caracterizava-se a implantação de práticas tidas como científicas no campo da Pedagogia em 1914, com a instalação do Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo.

O resultado que se esperava obter no Laboratório era uma Carteira Biográfica Escolar, a carteira deveria ser generalizada a todos os grupos escolares. É enquanto objeto cultural dessas práticas e pressupostos que a Carteira Biográfica Escolar é pensada como dispositivo de produção de um conhecimento sobre o aluno. Mas do que isto é um dispositivo de produção da individualidade das medidas e dos dados de observação constituídos como índices de normalidade, anormalidade ou degenerescência.

Segundo Thompson (1987), os dois ramos da pedagogia científica, uma a pedagogia anormal ou corretiva e a outra pedagogia normal indiciam o campo em que se inscreviam as práticas que visavam o conhecimento do indivíduo, que significava enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de normalidades, anormalidades ou degeneração.

Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade. A partir de 1920, começa uma mutação no discurso pedagógico. Uma ideia otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como o enunciado principal a regular as articulações discursivas. Nesse período as teorias racistas que antes constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional passam a ser teorias relativizadas por uma nova crença de que a saúde e a educação eram fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras, principalmente por que saúde e educação se apresentavam como questões indissociáveis.

No campo da saúde firma-se a convicção de que medidas de políticas sanitárias seriam ineficazes se não abrangessem a introdução de hábitos higiênicos por meio da educação. No movimento educacional, a saúde é dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação. A educação integral (saúde, moral e trabalho) era uma das respostas políticas ensaiadas por setores das intelectualidades brasileiras na redefinição dos esquemas de dominação vigente. Tratava-se de estruturar dispositivos modernos de disciplinarização social, que viabilizassem o que era pro-

posto como progresso. Nesse projeto, a educação era valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade, e a disciplina consciente e voluntária. Com a disseminação da chamada pedagogia de escola nova o papel disciplinador da educação no Brasil ganha novos contornos.

Rizzini (2006) conclui afirmando que nas representações que o articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmável. E que, disciplinar significa moldar com sua plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade e capacidade natural de ajustar fins posto pela sociedade.

Nesse período, 1920, a tarefa que deveria incumbir a escola primária, no contexto da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista era modelar a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. A instituição escolar é concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, a escola vem sendo chamada a oferecer sua colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias e com meio de difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. As campanhas eram pautadas em representações sobre a saúde, a doença, a infância e no poder modelador da educação e da escola.

A criação do Instituto de Hygiene, atual Faculdade de São Paulo, visando o ensino científico da higiene e a preparação de técnicos para o provimento dos cargos de saúde pública, o Instituto foi oficializado em 1924, pela Lei nº 2.018. No período de 1922 – 1927 essa instituição passou a assumir um lugar de destaque na política sanitária estadual, participando da produção de um discurso científico sobre as questões urbanas e de estratégias de intervenção que tem como objetivo a formação da consciência sanitária.

Nesse momento, em que o discurso higienista passa a se articular em torno do binômio educação e saúde, a obediência do indivíduo aos ditames da higiene configura-se como a fórmula que se apresenta aos

espíritos daqueles que observam e investigam os problemas gerados pelo crescimento das cidades e pelas condutas desregradas da população. O contraste entre a infância e a idade adulta, por meio do qual a idade adulta é representada pelo progressivo enrijecimento, em contraposição à plasticidade infantil. As novas feições que se pretendia dar à educação sanitária tinham por base a afirmação do primado da psicologia na discussão das questões pedagógicas. Distinguindo a pedagogia do bom senso e procurando conferir-lhe caráter de cientificidade, o autor invoca a psicologia como ciência capaz de ensinar sobre a natureza da criança. É com base nessa ciência da natureza infantil que o médico e professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971), se propõe a traçar um programa para o ensino da higiene na escola primária, cujos meios educativos favorecessem a tarefa de formação da consciência sanitária. A sua atuação na área educacional foram intensas voltadas para os programas de formação de professores voltados para o conhecimento com princípios higiênicos articulados com a representação de infância e o papel da escola na inculcação e divulgação de hábitos saudáveis.

Materializando-se em lugar da saúde, a escola, aberta à luz do sol e ao ar, limpa, espaçosa, ordenada e clara, exercia por si só uma poderosa sugestão higiênica sobre as crianças. Essas práticas, cujos poder educativo não se reduzia ao âmbito da escola, na medida em que procuravam atingir as crianças e suas famílias, ensinando-lhes um modo de vida civilizado e purificando-lhes das condenáveis práticas que, nas representações dos médicos - higienistas caracterizam o seu cotidiano. Selecionando, classificando, ordenando e exibindo práticas exemplares forjadas a par da ação eficaz da escola sobre a infância. A revista dos alunos, a inspeção do espaço escolar, a vigilância sobre a conduta, a exibição dos índices de normalidade, o inquérito sobre a vida doméstica, o ensino dos porquês.

Enfim, expor, exhibir, demonstrar, tornando visíveis os poderes da ciência na transformação do modo de vida da população. Convocar por essa via, à adesão de novos valores, ensinando uma nova moral e uma nova forma de viver a vida, pela participação ativa nos rituais da saúde. Estes

foram alguns dos aspectos centrais da cruzada pela saúde, educação e civilidade que marcariam as práticas gestadas no âmbito do Instituto de Hygiene. Neste sentido, educação e saúde figuraram como elementos indissociáveis na configuração de um programa de moralização que tinha, como um dos seus mais importantes pilares, a higienização da população.

O período das primeiras décadas do Brasil republicano ficou marcado por movimentos cruzados da educação e da escolarização, como projeção e construção políticas, cumplicidade, identidades, territorialidades. Foi um período em que a parte mais significativa das tradições, das culturas e representações foram postas em questão em relação à educação, sendo a cultura escolar interpretada como um meio e um fator de tecnológico e de saberes, de projetos políticos educativos. Punham em circulação ideias de um modelo definitivo de institucionalização da nova realidade: o das escolas seriadas. Os grupos escolares apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, projetavam um futuro, em que na República, e o povo, reconhecido com a nação, plasmava uma pátria ordeira e progressista (MOREIRA, 1997; FARIA FILHO, 2000).

A partir de então, o novo regime consolida os processos, representações e práticas próprias do mundo moderno, começam a se impor para além do imaginário das elites republicanas brasileiras. A trajetória da organização social, moderna distingue-se, por sua vez do chamado mundo da tradição, incidindo, sobre processos e representações das práticas sociais. A instrução pública fez parte desse processo voltado, sobretudo, para formação do homem novo, moderno, através de uma organização escolar, renovadora, instruidora de novos fins postos por uma sociedade em modernização (NUNES, 1984 e 1992).

METODOLOGIA

O trabalho se desenvolveu através de análise histórica de fontes bibliográficas e documentais tais como: leis, regimentos, regulamentos, tendo

como referencial teórico, a análise da história cultural, com a teoria materialista do discurso que engloba o materialismo, a linguística e o discurso que estão atravessadas pela teoria da subjetividade.

Respaldamos teórico e metodologicamente em Ariés (2006), Rizzini (2006), Freitas (2002), dentre outros.

Para a abordagem dos referidos documentos, são adequadas as considerações de Le Goff (2008) sobre a pesquisa documental que revelam a condição *sine qua non* para historiografia e, no nosso caso, para o campo da História da Educação, uma vez que os testemunhos do passado educacional norte-rio-grandense são, neste trabalho a prova de:

[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa". (LE GOFF, 2008. p. 535-536).

O intuito da pesquisa é aglutinar aos estudos que visam compreender a concepção de infância que perpassa os regimentos internos escolares nas primeiras décadas do Brasil republicano.

Abordamos através das fontes o contexto histórico da infância no Brasil, particularizado nas concepções sobre infância e as práticas educativas descritas nos regimentos escolares no Rio Grande do Norte, quais sejam: o Regimento Interno das Escolas Rudimentares, de 03 de abril de 1925; o Regimento Interno das Escolas Isoladas, 18 de abril de 1925; o Regimento Interno dos Grupos Escolares, 15 de maio de 1925. Indissociáveis destes documentos, ressaltamos a importância da Legislação da Reforma de Ensino, de 29 de novembro de 1916, elaborada no Governo de Joaquim Ferreira Chaves; como o também Regulamento da Escola Normal, Decreto nº 161, de 07 de janeiro de 1922, sob o Governo de José Augusto Bezerra de Medeiros.

Nesse contexto, objetivando compreender a concepção de infância presente nos regimentos dos grupos escolares, é possível identificar no capítulo I, artigo 10 da Lei nº 405, datada de 1916, que:

Nos grupos escolares dar-se-á a instrução infantil e elementar, de acordo com os programmas annexos, sem preferência de uma sobre as outras matérias; as lições serão, sobretudo, práticas e concretas; os professores os encaminharão de modo que as faculdades do aluno sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico, cumprindo ter em vista o desenvolvimento da faculdade de observação, empregando-se para isto processos intuitivos (art. 42 da Lei 405 de 1916) (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 6).

Os anos iniciais de edificação do regime republicano do Brasil foram marcados pela necessidade de incorporar a população à nova ordem que se pretendia instaurar e de preparar e integrar os trabalhadores livres ao mercado de trabalho (FARIA FILHO, 1996). Era preciso, na perspectiva dos republicanos, superar a situação do atraso em que se encontrava o país Brasil. A preocupação em civilizar a população tendo, para isso, a educação como instrumento, e em construir uma identidade nacional não são prerrogativas do regime republicano. Carlota Boto (1999) esclarece que, desde o Império, mais precisamente, desde as discussões relativas à Constituinte de 1823, a instrução popular já era concebida como um canal de habilitação dos homens para a cidadania. Uma das principais mudanças que os republicanos pretendiam implementar era o ensino leigo e a reforma total do modelo escolar imperial.

Rosa Souza (1998) afirma, ao analisar o caso de São Paulo, que a intenção era construir uma instituição educacional genuinamente republicana, comprometida com os ideais de progresso, moral e civismo da República. Em outras palavras, objetivava-se criar um modelo escolar que pudesse substituir as cadeiras públicas de ensino que, de acordo com um discurso mais geral, eram atrasadas, ineficientes, desorganizadas. Ao substituí-las, uma importante parte do passado imperial estaria, na perspectiva dos republicanos, sendo superada e o país estaria mais próximo do progresso e da modernidade pretendidos.

É nesse cenário que se percebe a implantação de leis, decretos e regimentos escolares caracterizando como ideal de escola pública e implantados nos grupos escolares por um conjunto de inovações peda-

gógicas como seriação e distribuição dos (as) alunos (as) em classes, por graus de conhecimento no sentido de obter turmas o mais homogêneas possível, os regimentos escolares estão relacionadas à produção de uma nova representação de cultura escolar (FARIA FILHO, 1998). Sua elaboração, que também é produto de discussões a respeito da educação que já estavam em curso desde o Império, foi influenciada pela renovação do ensino ocorrida em outros países como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e França.

O processo de produção de uma nova organização do ensino foi sendo configurado em íntima vinculação com a maneira de organização do sistema educacional primário anterior, isto é, com as cadeiras isoladas de instrução elementar. Essa relação, pondera Luciano Faria Filho (1998), foi marcada por uma lógica dicotômica, pautada pela ideia de que a educação primária passou de um estágio de atraso para um lugar de progresso, de uma situação de precariedade e desordem para uma fase em que imperava a modernidade e a racionalidade. Nesse sentido, é importante ressaltar, segundo Faria Filho (1998), que o processo de racionalização e modernização a partir do qual os grupos escolares foram fabricados, mantém profundas relações com o desenvolvimento da urbanização da sociedade. Nessa perspectiva, passaram a ser definida como a instituição primária por excelência no cenário republicano, uma instituição coesa, orgânica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, no Rio Grande do Norte, da primeira metade do século XX, sob o domínio da chamada oligarquia *Pedrovelhista* ou o domínio da oligarquia Maranhão no Estado, especialmente no final do governo do Dr. Antonio José de Melo e Souza (23/02/1907 a 25/03/1908) as representações de reformulação da instrução públicas começaram a ser esboçadas e materializadas através da autorização de 22 de novembro de 1907: “É o governo auctorizado a reformar a instrução publica, dando especialmente

ao ensino primário moldes mais amplos e garantidores da sua proficiência”, (ATOS LEGISLATIVOS, 1907). Esta autorização é regulamentada pelo decreto nº 178, de abril de 1908, discriminando um programa de organização do ensino, iniciando com a construção de grupos escolares. A construção dos grupos escolares estava incluída na ordem das atividades esboçadas pelas elites dirigentes potiguares.

A década de 1920 desponta como o principal cenário de implementação de ideias pedagógicas, sendo a escola um importante difusor de um modo de vida considerado civilizado. Com isso sintonizava-se o Brasil com as mais recentes inovações no que se refere ao ensino primário e, por consequência, no Rio Grande do Norte as inovações no campo da sociedade norte-rio-grandense não se davam de modo isolado, e era parte do movimento de modernização dos anos iniciais do período republicano que se ampliava a diversos setores sociais, dentre estes urbanização, saúde, educação comércio e indústria. Estas inovações refletiam-se ainda na literatura, na política e nos movimentos sociais.

No campo pedagógico, podemos perceber que ao longo das décadas de 1910 e 1920, Nestor dos Santos Lima traduz no discurso a formulação completa dos princípios modernizantes do conjunto de saberes da época que aparecem na Reforma da Instrução de 1908. Neste âmbito, a modernidade se encontra vinculada a ótica de adequação prática das instâncias de produção de discurso que interpola em torno de um mesmo eixo a dupla dimensão dos diferentes aspectos didático-pedagógico e político-educacional, na sua própria condição de produção durante as décadas de 1910 a 1920 (MENEZES, 2009).

Em consonância com a concepção de infância construída ao longo do século XIX, o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1908) evidencia particularidades do trabalho pedagógico destinado à criança. Expressam aspectos vigentes no âmbito da psicologia escolar, as quais irão incidir sobre os métodos e processos de ensino na escola elementar. A exemplo, apresentamos o seguinte excerto do documento em análise:

Art. 10 – Nos grupos escolares dar-se-á a instrução infantil e elementar, de acordo com os programas anexos, sem preferência de uma sobre as outras matérias; as lições serão, sobretudo, práticas e concretas; os professores os encaminharão de modo que as faculdades do aluno sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico, cumprindo ter em vista o desenvolvimento da faculdade de observação, empregando-se para isto processos intuitivos (art. 42 da Lei 405 de 1916). (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 8).

Considera-se que a concepção de infância que perpassa os regimentos internos das escolas elementares no Rio Grande do Norte, destinavam à escolarização da infância potiguar, assumem os matizes provenientes do ideário moderno instaurado ao longo dos séculos XVIII e XIX. Além disso, havia a preocupação em ensinar uma nova moral, por meio de preceitos higiênicos, como também civilizar para construir a sociedade republicana, uma nação ordeira e voltada para o progresso material e intelectual.

Nesse mesmo período, o tema infância situava-se cada vez mais no campo de especialistas passando a ser valorizado pelos saberes científicos e psicológicos. Sendo assim, a escola passou a se institucionalizar, progressivamente, e começou a ser vista como instituição civilizatória, com intenso destaque para a disseminação dos saberes científicos sobre a criança, tomando para si, cada vez mais, a responsabilidade de tratar do assunto infância por parte dos educadores e profissionais especialistas da educação.

Os discursos de tais profissionais, bem como de alguns médicos da época, afirmaram ser da responsabilidade da escola neutralizar os males e perversões causadas pelos pais. A escola seria, então, uma instituição de eugenia psíquica, conforme as palavras de Magaldi (2002), cujo objetivo seria formar homens normais, com hábitos bons e saudáveis acompanhados de um projeto de educação moral para a formação de “brasileiros úteis ao seu país”. Os intelectuais da época partiram em busca de respostas para os problemas que se apresentavam na sociedade, devendo preservar a infância – Esse processo se estende por todo o país, com o lema “*Cuidemos da infância de nossa pátria*”. (KUHLMANN JR, 2000, p.477).

Pela própria atribuição daquilo que era cabível aos Estados, o Rio Grande do Norte procurou reorganizar a instrução pública, especialmente no tocante ao ensino primário. Pesquisas realizadas acerca da realidade de outros Estados Brasileiros confirmam que, num período próximo ao ocorrido em nosso Estado – no final do século XIX e nas décadas iniciais do XX, – a preocupação com o ensino primário e a escolarização da infância esteve na pauta dos debates dos seus dirigentes.

Os Regimentos Escolares têm grande utilidade, como fonte, para estudos realizados na história da educação. Nesse contexto, é necessário entendê-los como um ordenamento regulador da ordem nas novas práticas educacionais, isso significa compreendê-los na perspectiva de certa lógica de funcionamento. Uma das ações empreendidas, neste trabalho, é analisar nesses regimentos na perspectiva das propostas contidas nos regimentos do grupo escolar, escolas isoladas e escolas rudimentares, sob a ótica de três eixos: didático, disciplinar e higiênicos presentes nos regimentos escolares.

Ao longo da pesquisa, procurou-se destacar as práticas escolares, dispositivos escolares que possuísem relação direta ou indireta com a seleção de alunos e alunas, organização das turmas, as práticas do cotidiano escolar e os rituais comemorativos nos Regimentos Escolares da Escola Primária, evidenciando assim a obtenção, a partir das relações de poder com o processo de disciplina, controle e sujeitos escolares que se estabelecem no interior das configurações institucionais produzidas e colocadas em funcionamento no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para a reconstituição de parte da história da educação primária do Rio Grande do Norte, tendo como fonte de pesquisa os Regimentos dos Grupos Escolares, Escolas Rudimentares e Escolas Isoladas, todos do ano de 1925, escrito pelo Professor Nestor dos Santos Lima, o intelectual norte-rio-grandense que atuou e contribuiu para a educação

do Estado no período republicano. Esse educador que atuou na educação do Rio Grande do Norte, tínhamos durante a pesquisa acesso as fontes, sejam escritos do próprio educador, jornais, revistas, imagens, e trabalho de outros pesquisadores que nos contavam sua história.

Esses documentos revelam os parâmetros administrativos que estavam presentes na formação do Departamento de Educação, traduzindo a perspectiva de educação completa no contexto dos documentos normativos além de apresentar uma estrutura que envolve a organização administrativa e a padronização do ensino em diferentes modalidades da escola.

A modernidade demarca a concepção pedagógico-educacional de Nestor Lima e a expectativa da “educação integral” destacando o quadro histórico da época. Tal percepção corresponde aos contextos que estão associados à história da educação em paralelo à produção das suas práticas referenciais. Desse modo, a compreensão de uma “educação completa” é concebida sob a ótica da formação física, intelectual e moral do indivíduo, desdobrando-se na dimensão didático-pedagógica para uma configuração político-educacional, consolidando as diferentes matrizes numa mesma unidade.

No entanto, ao apresentar e discutir a concepção de infância presente nos regimentos, reconhecendo que a pedagogia e os estabelecimentos de educação infantil e o funcionamento das práticas escolares, procurou-se empregar a lógica disciplinar que é operacionalizada, destacando algumas *estratégias* e *efeitos* a partir dos quais o disciplinamento dos corpos é “produzido” e “naturalizado”. Nesse sentido, nas análises que o que fazemos e somos não está previamente definido e que, por isso, é possível problematizarmos nossa constituição, quanto sujeito.

Nessa perspectiva, ao discutir a educação infantil e regimentos escolares procurou-se compreender que tais estabelecimentos e legislação, nas primeiras décadas do período republicano, enquanto espaços pedagógicos, formadores, disciplinadores e educadores, implicados no “sequestro” dos corpos, dos tempos, e espaço dos indivíduos. Nesse sen-

tido, foram ressaltadas relações que se estabeleceram entre sociedade, criança e adulto, a partir de suas atribuições, suas histórias, seus discursos e condições de existências. Desse modo, vê-se que tais regimentos, dentro das escolas primárias, foram postos em funcionamento no intuito de ordenar e regular as massas populacionais, permitindo a produção dos saberes sobre os indivíduos, classificação, a diferenciação e disciplinarização deles. Desse modo é importante ficar atento a práticas escolares na Educação Infantil, questionando a respeito de como elas funcionam e formam sujeitos de uma determinada época. Talvez, seja o momento oportuno de nos perguntarmos a respeito do que estamos fazendo de nós mesmos, o que estamos fazendo com nossas crianças e de, e qual a contribuição que está sendo dada para a produção de suas subjetividades na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **A História Social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção Tudo é História, n. 117).

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. (Org.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONDRA, J. G. – Medicina, higiene e educação escolar. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, P. 519 – 550.

KEHL, Renato. Conferência de Propaganda eugênica. In: **Annaes de Eugenia**. São Paulo: Editora da Revista do Brasil, 1919.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. **Nestor dos Santos Lima e a modernidade educacional: uma história do discurso**. Natal: EDUFRRN, 2009.

MOREIRA, Keila Cruz. **Grupos escolares**: modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908 – 1913). 1997. 60f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

NUNES, Clarisse. **História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos**. *Teoria & educação*, n.6, 1992.

RIO GRANDE DO NORTE. **Atos Legislativos e Decretos do Governo (1909-1920)**. Natal: Tipografia de A República, 1920.

RIZZINI, Carlos. **Olhares sobre a criança no Brasil**: séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: USU, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.013

OS “PAPÉIS VELHOS” DA HISTÓRIA: O USO DE INVENTÁRIOS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Maria Emyllen Dantas Neves¹Ana Beatriz Saraiva Leite²Gabriel Luar Calado Bandeira³

RESUMO

Desde quando a disciplina História passou a integrar o currículo escolar, há uma interlocução entre o ensino e a produção teórica e científica do conhecimento histórico. (PCNs, 1998) Entretanto, com o passar do tempo, foi possível observar que se estabeleceu uma certa distância entre as inovações teóricas e metodológicas no campo do conhecimento histórico e a forma como essa produção vem sendo trabalhada nas salas de aula, isto porque mesmo o positivismo sendo superado no âmbito acadêmico, ele ainda se mantém firmemente entrelaçado a educação escolar. É neste sentido que as últimas décadas tem se ampliado cada vez mais o debate acerca de propostas curriculares, materiais didáticos e práticas pedagógicas que visem motivar professores e alunos, reelaborar o conhecimento produzido em sala de aula e complementar o aprendizado. Observamos na utilização de diferentes fontes históricas uma interessante possibilidade para se atingir esse objetivo, de maneira, que a finalidade deste estudo é discutir a utilização

- 1 Mestranda pelo Curso de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, emyllendts@gmail.com;
- 2 Mestranda pelo Curso de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, professora-beatrizhist@gmail.com
- 3 Mestrando pelo Curso de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gluarcalado@gmail.com

de fontes manuscritas, mais precisamente os inventários post-mortem, como possibilidade de dinamização da prática pedagógica, uma vez que esse tipo de documentação, quando adequadamente analisada, apresenta ricas informações a respeito da economia, religião e cultura de uma determinada sociedade. Metodologicamente nos utilizamos de inventários do século XX, através de atividades didáticas com base na análise documental, debates, elaboração de hipóteses e produção de narrativas históricas a partir dos dados observados. Como aporte teórico nos utilizamos da teoria da Educação Histórica, com autores como Barca (2007), Rüsen (2001), Schmidt (2009). Como resultado, observamos que o contato direto com fontes primárias, como os inventários, alinhado ao conteúdo didático e às diretrizes da BNCC promovem uma metodologia ativa que coloca o aluno como protagonista na construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Educação histórica, Ensino, Inventários.

INTRODUÇÃO

Desde que a disciplina de História foi incorporada ao currículo escolar brasileiro, abriu-se um debate constante sobre a relação entre ensino e produção de conhecimento histórico. Segundo Schmidt (2019), a partir do processo de ‘cientifização’ da história, o ensino passou a ser visto por muitos intelectuais como um campo de menor valor, com o objetivo de cumprir apenas as finalidades pressupostas nos processos e formas de escolarização de cada sociedade. Desta maneira, ao ato de ensinar história e ao produto dele não se atribuíam o status de ciência, uma vez que o conhecimento científico era considerado uma prerrogativa exclusiva dos historiadores. Ao mesmo tempo, à didática cabia apenas a função de transmitir esse saber, sem participar da sua construção.

Ainda de acordo com a autora, a separação entre esses dois campos acabou deixando um vazio para o conhecimento histórico acadêmico – o vazio de sua função social (Schmidt, 2019). De acordo com Rüsen (2006), até meados do século XVIII ainda era possível observar, entre os historiadores, uma preocupação com a função prática da história; entretanto, a partir do século XIX, com a institucionalização e a profissionalização da história, seus intelectuais passaram a acreditar que a mesma poderia ser legitimada pela sua mera existência, sem que, de fato, lhe fosse atribuída uma função prática. Nas palavras de Rüsen (2006):

A “cientifização” da história acarretou um estreitamento de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (Rüsen, 2006)

Para o ensino de História, essa desconexão também trouxe problemas, na medida em que a disciplina escolar da História passou a se distanciar cada vez mais da realidade dos alunos, obedecendo a um processo

mecânico centrado em datas, fatos e eventos. Schmidt (2009), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de História, destaca que o documento define como objetivos principais: conhecer, caracterizar, refletir e utilizar fontes históricas, de maneira a delimitar categorias do pensamento que indicam apenas ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, sem promover formas efetivas de compreensão histórica.

Observamos, a partir dessa análise, que, ainda que os objetivos pareçam positivos à primeira vista, eles se concentram mais em ações pedagógicas do que em processos de compreensão histórica. Melhor dizendo, o foco seria em cumprir tarefas e não necessariamente desenvolver a interpretação crítica e a capacidade de pensar historicamente.

Esses objetivos de aprendizagem apresentados nos PCNs também acabaram por exercer uma influência significativa nos currículos dos cursos de História, de maneira que a formação do professor de História foi construída tendo como base a dicotomia entre a formação relacionada aos chamados conteúdos específicos e aquela referenciada nas teorias pedagógicas, que eram responsáveis pela aplicabilidade do conhecimento histórico científico nas aulas de História (Schmidt, 2009).

Essas questões têm sido amplamente discutidas por historiadores do campo das teorias da Educação Histórica, como é o caso de Schmidt (2009) e Rüsen (2006). A Educação Histórica, como campo de investigação científica, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica, vem, aos poucos, construindo um novo paradigma para o ensino da História e o trato com o passado. Segundo Isabel Barca (2007),

A Educação Histórica é um campo de investigação que pressupõe não autorizar a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma 'conclusão' histórica (...). A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado - especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de selec-

ção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida (Barca, 2007, p.6).

É com base nesses pressupostos que a Educação Histórica centra seus estudos nos processos de aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar, entendendo-o como espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência histórica em diferentes níveis. Diversos pesquisadores têm destacado a relevância dessa abordagem para a teoria da aprendizagem, uma vez que ela busca compreender como se dá o desenvolvimento do pensamento histórico em crianças, jovens e professores. Logo, a Educação Histórica propõe investigar não apenas o que os sujeitos aprendem em História, mas como constroem sentidos sobre o passado e estabelecem relações entre o tempo histórico e suas próprias experiências. Assim, podemos entendê-la de maneira a considerar como pressuposto teórico “a natureza do conhecimento histórico” e, como pressuposto metodológico, “a análise das ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História” (Barca, 2001, p. 14), de maneira que professores e alunos são colocados como protagonistas da construção do conhecimento histórico.

A partir dos pressupostos estabelecidos pela Educação Histórica, entendemos que o uso de fontes históricas em sala de aula se constitui como uma estratégia interessante para superar essa distância entre a produção do conhecimento histórico e o ensino dele. Quando o professor se utiliza de documentos, objetos, imagens ou registros manuscritos, possibilita que o aluno compreenda o processo de construção da narrativa histórica, participando ativamente da investigação e da interpretação das evidências do passado. A análise de fontes, portanto, não se restringe a ilustrar conteúdos, mas constitui um exercício de pensamento histórico, no qual o estudante é convidado a formular hipóteses e construir significados. Esse contato direto com as fontes históricas favorece o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 2001), na medida em que coloca o aluno diante da complexidade do passado e das relações entre tempo e memória.

Para este estudo, orientamos os usos dos inventários *post mortem* como fontes possíveis de serem utilizadas no ensino de História. Considerando que os inventários são fontes históricas produzidas no contexto de morte dos indivíduos (Teixeira, 2012), neles são detalhados bens, propriedades, dívidas e legados. Logo, fornecem informações sobre economia, relações sociais, família, religião e hábitos cotidianos, oferecendo um panorama detalhado da vida de uma sociedade.

Assim, reconhecemos nos inventários a sua riqueza de informações sobre diferentes dimensões da vida de determinadas sociedades, bem como as diferentes formas de explorá-los em sala de aula. Desta forma, o que propomos ao longo das próximas páginas é aprofundar a análise desses documentos, discutindo suas possibilidades de uso pedagógico e demonstrando como podem contribuir para uma aprendizagem histórica crítica e significativa.

METODOLOGIA

A metodologia pensada para o desenvolvimento desta pesquisa se baseia em um método qualitativo, por compreender que as práticas de ensino e aprendizagem envolvem processos de significação. Assim, buscamos compreender como o uso de fontes primárias, especificamente os inventários *post mortem*, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico de estudantes da Educação Básica.

A pesquisa aqui realizada conta com a análise bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de autores que versam sobre a teoria da Educação Histórica, como Rüsen (2001), Barca (2007) e Schmidt (2019). Esse referencial teórico oferece base para refletirmos sobre o papel das fontes primárias na construção do conhecimento histórico escolar e sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Em relação à base documental, utilizamos dos inventários como fonte primária para o ensino de História. Esses documentos foram seleciona-

dos por seu potencial em revelar aspectos da vida cotidiana, das relações familiares, da vida econômica e das sociabilidades das sociedades que os produziram. A análise desses inventários visa identificar possibilidades e adaptação dos conteúdos e informações históricas neles contidos para atividades pedagógicas aplicáveis em sala de aula.

A base documental, como mencionado, se concentra nos inventários *post-mortem* selecionados pela sua riqueza em revelar o cotidiano, as relações familiares, de poder e de gênero, a economia, além das relações sociais produzidas dentro daquele contexto. No entanto, dada a natureza de seu formato, a análise desses documentos exige procedimentos metodológicos específicos, na medida em que configuram instrumentos importantes para o estudo da história urbana, social e cultural. O desafio reside no fato de que, por serem registros que exigiam o pagamento de altas taxas, os indivíduos inventariados geralmente pertenciam à elite local. Assim, o olhar metodológico deve estar atento para a limitação da fonte, reconhecendo que ela fornece um panorama detalhado, sobretudo, da cultura material e simbólica de um grupo social específico.

Com isso, evidencia-se que o manuseio e a interpretação desses documentos exigem cuidados específicos, partindo do olhar e interpretação crítica da fonte. Inventários datados até meados do século XX foram frequentemente redigidos de forma manuscrita, tornando necessária a aplicação de procedimentos paleográficos para a sua compreensão. Para sistematizar a riqueza de informações contidas, a metodologia prevê a construção e o preenchimento de fichas de exploração. Essa etapa de sistematização é essencial enquanto recurso didático, pois permite apreender as variáveis presentes na documentação antes de transformá-la em material pedagógico. A etapa final da análise documental é justamente identificar como adaptar e converter o material analisado em atividades pedagógicas, como debates, formulação de hipóteses e construção de narrativas históricas alternativas. O objetivo é fazer com que a análise de fontes não seja apenas uma ilustração, mas um exercício de pensamento histórico, alinhado ao conteúdo didático e às diretrizes da BNCC.

A articulação dessa metodologia com o ensino de História é de suma importância para a aprendizagem, pois promove a superação do ensino tradicional e positivista, no qual a disciplina histórica por muitas vezes se distancia da realidade material do aluno. Com isso, o manuseio de fontes históricas primárias pode ser utilizado enquanto ferramenta que estimula o exercício de pensamento histórico. A metodologia ativa, por meio da análise documental, debates, elaboração de hipóteses e a produção de narrativas históricas, coloca o aluno como protagonista na construção do conhecimento. Ao estimular os alunos a interrogar as fontes e formular perguntas, o professor orienta o olhar histórico, incentivando a leitura crítica da fonte e a construção de significados. O uso dos inventários, por exemplo, permite a análise da cultura material, de relações de gênero e poder, e do cotidiano, desenvolvendo uma percepção mais concreta da História como construção social. Assim, a metodologia proposta não apenas dinamiza a prática pedagógica, mas, sobretudo, reforça o vínculo entre o conhecimento histórico escolar e a prática historiográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS INVENTÁRIOS POST MORTEM COMO FONTES PARA A ANÁLISE HISTÓRICA

De acordo com o historiador Marcelo Redes (2012), a historiografia falhou em não considerar a importância das análises voltadas para a materialidade da existência humana, de maneira que, por muito tempo, se conferiu à cultura material um papel meramente ilustrativo, privilegiando-se fontes escritas e questões políticas na história. Foi a partir do século XX, sob os pressupostos teóricos e metodológicos da Nova História, que a historiografia se abriu para uma produção preocupada não apenas em narrar feitos e acontecimentos, mas também em compreender quem faz História, a partir de qual lugar social e com quais propósitos. Não se substituíram os usos dos documentos oficiais, mas abriu-se a possibili-

dade de análises dessas fontes, bem como o entrecruzamento de seus dados com fontes de diferentes naturezas.

No que cabe à fonte que nos propomos utilizar, os inventários *post mortem*, fazem-se necessários alguns procedimentos metodológicos para a sua análise. As fontes cartoriais, categoria da qual os inventários fazem parte, são importantes instrumentos de estudo, dos quais os pesquisadores podem lançar mão ao se enveredar pelos estudos acerca da história urbana, social e cultural (Santana, 2022). Configuram-se como documentações de grande riqueza informativa, possuindo uma estrutura quase inalterada ao longo dos anos. De acordo com Stanczyk Filho (2003):

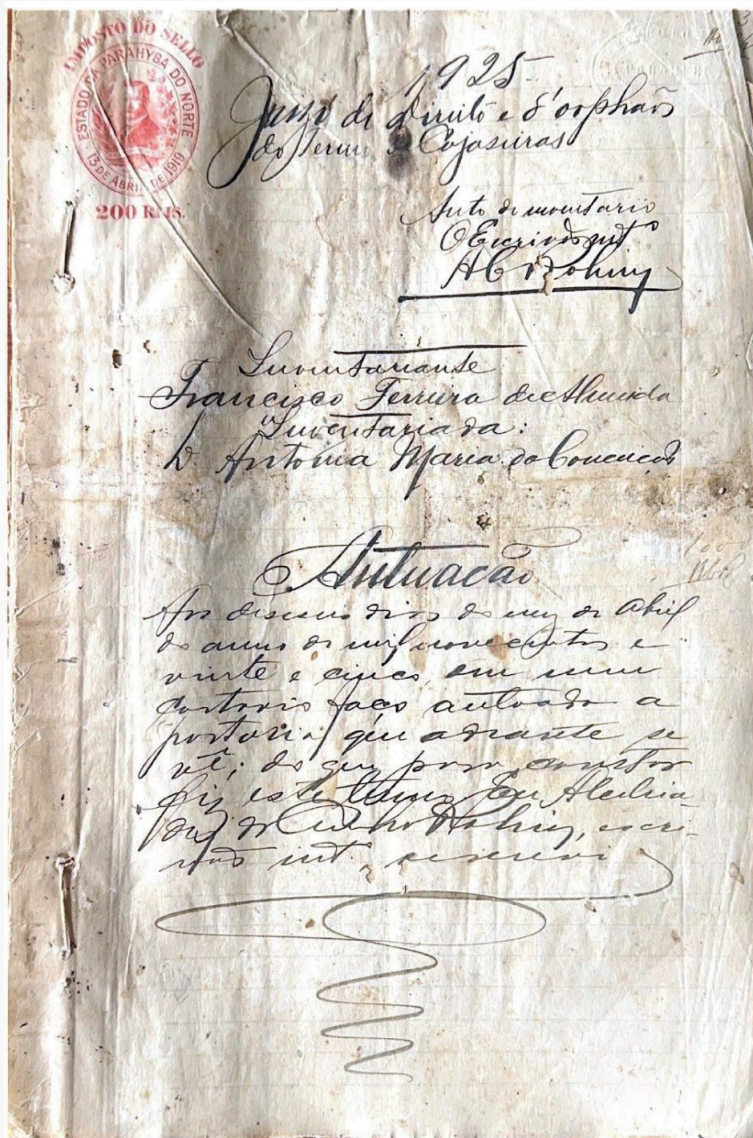
Vale dizer que os inventários *post mortem* são de grande valia porque seu formato sofreu poucas alterações no correr do século XVI ao XIX e todos eles proporcionam aproximadamente o mesmo tipo de informação, permitindo assim comparações entre parentes, famílias e períodos. Deixam revelar, também, além dos bens que significam rendimentos, as questões da vida em família, as divergências, as disputas, os contornos afetivos das ligações dentro do lar e as amizades, que além das determinantes econômicas e sociais, influenciaram as estratégias familiares. (Stanczyk Filho, 2003, p. 464)

No que se refere à sua estrutura, o inventário segue, em geral, a seguinte ordem: “[...] a abertura, documentos comprobatórios, avaliação dos bens (móveis, imóveis ou semoventes), documentos comprobatórios com avaliação das dívidas e partilha dos bens” (Teixeira, 2012, p. 65). Além desses elementos, constam ainda o nome do(a) falecido(a) inventariado(a) e do(a) inventariante – geralmente um parente próximo, responsável por comunicar o óbito e dar início ao processo –, bem como os nomes dos demais envolvidos, como o escrivão, o avaliador e o juiz.

Feito o arrolamento e avaliação dos bens, a partilha dos bens era feita em duas partes: a primeira seria destinada à cabeça do casal – homem ou mulher que formava a outra metade do casal, também chamados de meeiros – que geralmente aparecem nos inventários como inventariantes. A segunda metade era direcionada aos filhos, sendo dividida de maneira igual entre eles. No caso de não existir descendentes, a herança iria para

os parentes ascendentes mais próximos, como é o caso dos pais da pessoa inventariada.

Primeira página do inventário de Dona Maria da Conceição



Fonte: Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1925.

É importante também destacarmos que o inventário poderia ou não ser precedido de um testamento, sendo este feito em vida e contendo os últimos desejos do testador para a sua herança e descendentes. Ambos

os documentos eram regidos pelo Livro VI das Ordenações Filipinas, que vigorou no Império Português até o ano de 1916, e posteriormente foi substituído pelo Código Civil Brasileiro (Figueiredo, 2021).

Constituindo-se em uma limitação da fonte, os sujeitos presentes nos inventários pertencem a uma parcela restrita da população – a elite local. Isso se deve ao fato de que, por se tratarem de registros cartoriais, os inventários exigiam o pagamento de altos valores em taxas, o que pressupunha que os indivíduos inventariados possuísem um cabedal suficiente para que o valor total arrolado superasse as custas do processo e justificasse a abertura da partilha. Essas despesas envolviam o pagamento do juiz, do escrivão e dos louvados (também chamados de avaliadores), além da produção de uma ampla documentação composta por certidões comprobatórias, declarações e juramentos que deveriam ser anexados ao processo. Vale ressaltar que, entre essas custas, também se incluíam gastos com o velório e o pagamento de dívidas deixadas pela pessoa falecida, normalmente descontados do monte-mor (Figueiredo, 2021). Por esse motivo, defendemos que esse tipo de documentação nos coloca em contato direto com a parcela possuidora da sociedade, revelando aspectos materiais e simbólicos de sua posição social.

Nesse sentido, os inventários *post mortem* são comumente utilizados como base documental para a análise da cultura material de uma determinada época e localidade, uma vez que reúnem um vasto conjunto de informações sobre a natureza e a diversidade dos bens possuídos. Por meio desses registros, é possível identificar animais, mobílias, vestimentas, imóveis e terras pertencentes ao indivíduo, bem como verificar a presença ou ausência de pessoas escravizadas, a depender do contexto histórico ao qual a documentação está vinculada.

Considerando a riqueza de informações contidas nesses documentos, é fundamental adotar cuidados específicos no manuseio e interpretação da fonte. Esses documentos, por sua natureza, possuem linguagem formal e termos técnicos que demandam interpretação cuidadosa. Além disso, muitos desses inventários, que datam até meados do século XX,

foram redigidos manuscritamente, o que torna necessária a aplicação de procedimentos paleográficos para a sua compreensão. É por esse motivo que, a fim de melhor resumir as informações contidas por eles, orientamos a construção e preenchimento de fichas de exploração. O uso das fichas permite a visualização das variáveis presentes na documentação, ou seja, dos grupos de bens inventariados, dívidas, agentes sociais e políticos envolvidos, herdeiros, dentre outros (Figueiredo, 2022).

Assim, é possível apreender que, além de sua relevância histórica, ao serem explorados em sala de aula, os inventários podem ter interessante potencial didático. Ao serem manuseados de maneira adequada, permitem que os estudantes compreendam aspectos da vida cotidiana, relações familiares, patrimônio e símbolos de distinção social, desenvolvendo uma percepção mais concreta da História como construção social.

DO ARQUIVO À SALA DE AULA: O USO DOS INVENTÁRIOS POST MORTEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

No contexto da Educação Histórica, o uso de fontes primárias pode se constituir como um dos caminhos mais eficazes para desenvolver o pensamento histórico e promover o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Schmidt (1996), o trabalho com documentos deve representar o ponto de partida para a superação do ensino tradicional, visto que “na perspectiva renovada da concepção de documentos, eles não existem por si mesmos, pela sua própria natureza. Eles só têm significado a partir dos olhares, questões e das problemáticas que são colocadas, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente” (Schmidt, 1996, p. 10). Assim, percebe-se um movimento dialético entre a História como ciência e o seu ensino, especialmente no que se refere às concepções de fonte histórica e às suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem em História.

Segundo Prost (2001), não existe história sem as perguntas do historiador, afinal, os fatos não são fatos apenas pela sua natureza. As fontes, por

si só, não falam – elas são vestígios do passado que adquirem significações a partir das perguntas levantadas pelos profissionais da História. Assim, o documento não deve ser visto como um reflexo neutro da realidade, mas como uma construção mediada por intencionalidades, seleções e silêncios.

É nesse sentido que o primeiro passo para que o professor possa utilizar qualquer fonte primária como estratégia em sala de aula é a formulação das perguntas que serão feitas a elas. É a partir dessas questões que se define o caminho da investigação histórica e o tipo de aprendizagem que se pretende promover. Quando o professor estimula os alunos a interrogar as fontes, o processo de ensino deixa de ser apenas uma transmissão de informações e passa a se configurar como uma experiência de descoberta e interpretação.

Ao abordar essa questão, Bittencourt (2004) reconhece a importância de formular perguntas às fontes, mas, ao mesmo tempo, ressalta a necessidade de distinguir a atividade do historiador da prática do professor de História: “ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes dos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar ‘documentos’ em materiais didáticos” (Bittencourt, 2004, p. 329). Assim, “os documentos como recursos didáticos são de três tipos: escritos, materiais e visuais ou audiovisuais, sendo necessário ser ‘transformado em material didático’” (Bittencourt, 2004, p. 333).

Fonseca (2005), por sua vez, aponta a necessidade de o professor “dialogar com essas fontes com sensibilidade, emoção e crítica, respeitando os limites e as fronteiras discursivas próprias de cada linguagem” (Fonseca, 2005, p. 205). Desta forma, o trabalho com fontes primárias em sala de aula requer do professor não apenas a seleção criteriosa das fontes e das questões a serem levantadas a partir delas, mas também uma postura interpretativa que considere as suas especificidades. O professor, ao mediar essa relação entre o aluno e a fonte, assume então o papel de

orientador do olhar histórico, incentivando uma leitura crítica, a formulação de hipóteses e a construção de significados.

Tratando, de maneira específica, dos usos dos inventários como estratégia didática, suas potencialidades são amplas. Uma primeira possibilidade que pode ser explorada pelo professor é a análise das sociedades a partir da cultura material, por meio da identificação dos diferentes objetos listados nos inventários – como móveis, roupas, utensílios, terras e animais. Os alunos podem se utilizar da análise da estética, funcionalidade e condições de produção desses objetos para investigar o cotidiano das famílias, as formas de riqueza, os hábitos de consumo e as hierarquias sociais de um período histórico específico. Essa atividade estimula a reflexão sobre as diferenças sociais e econômicas, além de favorecer a construção de noções de temporalidade e permanência.

Outra possibilidade parte de uma abordagem que trabalha interpretações sobre as relações de gênero, trabalho e poder. Ao observar, por exemplo, a presença das mulheres como inventariadas, meeiras ou herdeiras, é possível discutir o papel feminino, as estruturas patriarcais e até mesmo a forma como a legislação moldava a distribuição dos bens. De igual maneira, a identificação de pessoas escravizadas nos inventários nos permite analisar o caráter econômico e humano no contexto da escravidão, fomentando o debate sobre desigualdades históricas e suas permanências no presente.

É também possível que se trabalhem os inventários de uma maneira mais prática, através de oficinas de leitura e transcrição paleográfica ou mesmo de atividades de construção de narrativas, nas quais os estudantes, a partir da leitura do documento, são convidados a elaborar hipóteses sobre o modo de vida da família inventariada ou sobre a sociedade à qual pertenciam. Essas atividades estimulam a participação e a criatividade, ao mesmo tempo que desenvolvem o raciocínio analítico e a criticidade, elementos fundamentais para a formação da consciência histórica.

Assim, ao manipular essa documentação, o aluno é colocado no centro do processo investigativo, sendo constantemente motivado a

interpretar informações, formular hipóteses e debater conclusões. Nesse sentido, o uso pedagógico dos inventários *post mortem* reforça o vínculo entre o conhecimento histórico escolar e a prática historiográfica, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se apoiar nos pressupostos da Educação Histórica, o presente trabalho evidencia como o contato direto do aluno com a fonte histórica, nesse caso em específico, os inventários, que por sua vez fornecem informações sobre a economia, costumes e cultura de uma determinada sociedade, possibilita o desenvolvimento de uma metodologia ativa. Essa abordagem coloca o aluno como protagonista na construção do conhecimento histórico, estimulando-o a formular hipóteses, interpretar evidências e construir significados, superando a visão da fonte como mera ilustração de conteúdo, que por muitas vezes, dentro do ensino de história, acaba por se tornar algo apenas representativo, distante da materialidade daquele aluno.

O trabalho demonstra ainda as diversas potencialidades e manejos didáticos no uso dos inventários *post-mortem* em sala de aula, permitindo a análise da cultura material, dos hábitos cotidianos e das hierarquias sociais, além do amplo debate em torno das relações de gênero, trabalho e poder. A aplicabilidade de procedimentos como a transcrição paleográfica e a construção de fichas de exploração, tem impacto direto no processo de ensino-aprendizagem transformando este em uma experiência de descoberta e interpretação, que coloca o aluno enquanto sujeito ativo deste processo. Desse modo, conclui-se que a utilização dos inventários em sala de aula corroboram para um alinhamento entre o ensino de história e prática historiográfica, promove atividades que colocam os alunos enquanto protagonistas do processo de aprendizagem estimulando o senso crítico, permitindo que a compreensão do passado histórico seja mais complexa, visto que por muitas vezes a história, acaba por ser

apreendida por estes alunos como algo extremamente distante de sua realidade, resultando no desinteresse pela disciplina.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico dos Jovens:** Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. **Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História.** In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

BARCA, Isabel. **A aula oficina de História.** In V Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Lusobrasileiro: Produção de identidades. Braga: CIEd/ Universidade do Minho, pp. 983-991. 2002

BARCA, Isabel. **Investigação em educação histórica:** fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa;

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Orgs.). Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal, RN: EDFURN, 2008.

BARCA, Isabel. **Objectivity and Perspective in History Education:** The Ideas of Portuguese Students. In Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How students learn history. Taipé: Tsing-Hua University, pp. 307-329. 2011.

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

FIGUEIREDO, Ayrle Alves de. **Inventários post-mortem como fonte histórica:** desafios de uma trajetória de pesquisa possível. In: CEBALLOS, Viviane Gomes de; FIGUEIREDO, Ayrle Alves de (org.). Cidade(s) fragmentada(s): vida material e conexões sociais em Cajazeiras, PB (1876-1890). Brasil, 2021.

FILHO, Milton Stanczyk. **Instrumentos de pesquisa:** indicadores possíveis na exploração de testamento e inventários postmortem. Anais da V Jornada Setecentista, Curitiba, 2003, p. 455-489.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** fundamentos e trajetórias. Campinas: Papirus, 2005.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história:** os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. História viva. **Teoria da História III:** formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

SANTANA, Hava Mariana de Oliveira. **Da porta para dentro:** o habitar sertanejo a partir dos inventários post-mortem (Cajazeiras, séc. XIX). 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2022. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/jspui/handle/riufcg/25104> acesso em: 28 de out. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas da Didática na Educação Histórica.** Caxambu: ANPED, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O uso escolar do documento histórico.** In: VIII Endipe/ Encontro nacional de didática e prática de ensino, 1996, Florianópolis. Formação e profissionalização do educador. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. v. 1. p. 389-389.

SYMANSKI, Luis Cláudio P. **Práticas econômicas e sociais no sertão cearense no século XIX:** um olhar sobre a cultura material de grupos domésticos sertanejos. Revista de Arqueologia, 21, n.2: 7396, 2008.

PROST, Antoine. **Las preguntas del historiador.** In: Doce lecciones sobre la historia. Valência: Frónesis, 2001. p. 90-111.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.014

MEMÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A IGREJA MATRIZ DE SÃO GONÇALO COMO ESPAÇO FORMATIVO

Davison Calixto Jacinto¹

RESUMO

Este artigo analisa a Igreja Matriz de São Gonçalo como um espaço de preservação da memória coletiva e da identidade cultural, compreendendo-a enquanto “lugar de memória” no sentido proposto por Pierre Nora. A investigação articula abordagens da história, sociologia, arquitetura e educação patrimonial, assumindo uma perspectiva interdisciplinar que considera o patrimônio como fenômeno social e simbólico. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Nora, Halbwachs, Le Goff, Hobsbawm, Leonardi, Canclini, Choay e Fonseca, que discutem a relação entre memória, tradição e preservação cultural. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e etnográfica, utilizando análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação participante, registros fotográficos e análise de discurso, com ênfase na interpretação das práticas comunitárias e narrativas locais. Os resultados revelam que a Igreja Matriz transcende sua função religiosa, constituindo-se em patrimônio vivo, espaço formativo e símbolo de resistência cultural frente à urbanização acelerada. Verificou-se que as ações de preservação são majoritariamente sustentadas pela comunidade, evidenciando tanto o protagonismo popular quanto a carência de políticas públicas estruturadas. O recente tombamento da fachada e do retábulo, ocorrido em

1 Doutorando pelo curso de Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense - RJ, davi-son.calixto@gmail.com;

janeiro de 2025, representa um marco institucional importante, ampliando as possibilidades de articulação entre educação, cultura e preservação. Conclui-se que o fortalecimento da educação patrimonial e o envolvimento comunitário são fundamentais para a continuidade da memória coletiva e a consolidação de uma cidadania cultural ativa e participativa.

Palavras-chave: Patrimônio cultural. Memória coletiva. Educação patrimonial. Igreja Matriz de São Gonçalo. Identidade cultural.

INTRODUÇÃO

A relação entre memória, identidade e patrimônio cultural tem-se consolidado como um campo analítico imprescindível para compreender as dinâmicas de construção social do passado no presente. Ao conceber o patrimônio como processo e não apenas como objeto, a literatura contemporânea desloca o foco para as práticas sociais, as operações simbólicas e as disputas políticas que conformam lugares de memória, isto é, espaços materializados que funcionam como âncoras de identidade coletiva (Nora; Halbwachs; Le Goff).

No caso brasileiro, onde processos de urbanização acelerada e desigualdade na distribuição de bens públicos e verbas de conservação marcam o território, a leitura do patrimônio religioso ganha contornos particulares: igrejas e templos funcionam simultaneamente como espaços de devoção, centros socioculturais e vetores de memória comunitária.

A presente pesquisa insere-se nesse nó temático, propondo uma análise interdisciplinar da Igreja Matriz de São Gonçalo, localizada no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, enquanto “lugar de memória” e espaço formativo para práticas de educação patrimonial e coerência identitária local.

Partindo de uma fundamentação teórica que articula conceitos clássicos e contemporâneos sobre memória coletiva, invenção de tradições, valores atribuídos ao monumento e políticas de preservação.

Pierre Nora (1989) fornece o enquadramento conceitual de “lugares de memória” como dispositivos culturais onde se cristalizam práticas de enunciação do passado; Maurice Halbwachs (2006) contribui com a noção de memória como operação social; Eric Hobsbawm (1990) orienta a reflexão sobre a criação e manutenção de tradições como mecanismos de legitimação identitária; e Alois Riegl (valores de idade, uso e memória) permite distinguir as múltiplas hierarquias de significado atribuídas a bens materiais.

Complementam o referencial autores que problematizam a relação entre patrimônio e políticas públicas (Fonseca), as tensões entre modernidade e tradição (García Canclini) e a intersecção entre patrimônio e urbanização (Zanchetti; Lefebvre), além de estudos que enfocam especificamente o campo do patrimônio religioso (Leonardi) e pesquisas locais sobre a Igreja Matriz de São Gonçalo (Fernandes; Braga; Varella & Mendes Filha).

Esta articulação teórica sustenta a hipótese de que a Igreja Matriz opera como um mecanismo de reprodução identitária e, simultaneamente, como campo de disputa quanto à sua preservação material e simbólica.

A investigação proposta analisa como as memórias coletivas associadas à Igreja Matriz de São Gonçalo foram constituídas, circulam e são mobilizadas para práticas de educação patrimonial, bem como como essas práticas dialogam (ou se tensionam) com as políticas públicas e as dinâmicas urbanas locais.

A justificativa implícita do estudo decorre de três vetores: (i) a centralidade do templo para a identidade comunitária de São Gonçalo, evidenciada por narrativas orais, rituais e celebrações que atravessam gerações; (ii) a fragilidade institucional da preservação cultural no contexto municipal, que desloca o protagonismo para iniciativas comunitárias e eclesiais; e (iii) a oportunidade analítica oferecida por recentes eventos administrativos, em especial o tombamento da fachada e do retábulo (09/01/2025), que reconfiguram as possibilidades de captação de recursos e de intervenção técnico-política no sítio patrimonial.

Esses vetores justificam a investigação tanto do ponto de vista acadêmico (contribuição ao debate sobre memória, patrimônio e urbanização) quanto do ponto de vista aplicado (subsídios para políticas participativas de preservação e estratégias educativas locais).

Os objetivos gerais dessa pesquisa buscam analisar a Igreja Matriz de São Gonçalo como lugar de memória e espaço formativo, identificando as práticas sociais, identitárias e institucionais que orientam sua preservação e uso educativo.

Já os objetivos específicos buscam mapear a periodização histórica da Igreja Matriz (séculos XVI-XXI) e identificar momentos-chave de reestruturação arquitetônica e simbólica. Investigar como ritos, festividades e práticas religiosas produzem e reproduzem memória coletiva e sentimento de pertencimento local.

Avaliar o papel da comunidade, da igreja e dos agentes públicos nas ações de restauração e financiamento das obras, com atenção às lacunas das políticas municipais de preservação. Discutir os potenciais interfaces entre o tombamento recente (fachada e retábulo) e estratégias de educação patrimonial que articulem cidadania, cultura e conservação.

Para dar conta dos objetivos, adotou-se uma estratégia metodológica predominantemente qualitativa e interdisciplinar. A pesquisa combinou: (a) revisão bibliográfica e análise de obras e estudos locais (Fernandes, Braga, Varella & Mendes Filha), que subsidiaram a periodização histórica e o enquadramento teórico; (b) análise documental de arquivos e materiais institucionais da Paróquia e da Prefeitura, visando reconstruir trajetórias de intervenção e financiamento; (c) entrevistas semiestruturadas com paroquianos, líderes religiosos, técnicos de conservação e representantes municipais e técnicos que possibilitam captar percepções, memórias e tensões normativa-afetivas (Flick; Minayo); (d) observação participante em celebrações e eventos religiosos, permitindo analisar as práticas rituais como modos de transmissão intergeracional; (e) análise de discurso de textos oficiais e narrativas locais (Fairclough), visando detectar como atores diversos constroem regimes de verdade em torno do patrimônio; e (f) documentação fotográfica e audiovisual das intervenções em curso.

Essa triangulação metodológica buscou garantir rigor interpretativo e densidade empírica para a compreensão das dimensões simbólicas e materiais do objeto estudado.

A análise indicou que a Igreja Matriz opera como um espaço ativo de sociabilidade e memória: ritos, festas e práticas comunitárias rearticulam continuamente um sentido de continuidade histórica que sustenta identidades locais.

Ao mesmo tempo, constatou-se uma forte assimetria entre a atribuição simbólica de valor e a capacidade institucional de preservação: as obras de restauração vêm sendo financiadas majoritariamente por campanhas internas e doações de fiéis, enquanto a atuação governamental revela-se pontual ou ausente, configurando um modelo de preservação subsidiado pela comunidade.

A vitória administrativa do tombamento da fachada e do retábulo (09/01/2025) representa um inflexo promissor, pois abre janelas para captação de recursos estaduais e federais e exigir políticas técnicas de restauro; contudo, tal conquista também impõe desafios de gestão participativa e de mediação entre critérios técnicos e expectativa comunitária.

Em termos conceituais, os resultados confirmam que o patrimônio religioso não é mero repositório de valores do passado, mas espaço de negociação simbólica entre tradição, modernidade e urbanização do campo onde práticas educativas informais desempenham papel central na transmissão de memórias.

Portanto, preliminarmente, que estudar a Igreja Matriz de São Gonçalo como lugar de memória permite visibilizar a interdependência entre sentidos simbólicos, práticas comunitárias e estruturas institucionais na construção e preservação do patrimônio.

O trabalho contribui para o debate acadêmico ao articular teoria da memória, estudos sobre invenção de tradições e análise de políticas de preservação com evidências empíricas locais; e apresenta implicações práticas ao indicar a necessidade de modelos de gestão patrimonial que articulem saberes técnico-científicos e protagonismo comunitário, favorecendo ações educativas que consolidem cidadania cultural.

A presente investigação, portanto, não só descreve e interpreta processos e oferece subsídios para políticas sustentáveis de conservação e programas de educação patrimonial capazes de promover a fruição e a transmissão intergeracional da história local.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, orientada pelos princípios da pesquisa interdisciplinar no campo das ciências humanas, com ênfase nos estudos de memória, identidade e patrimônio cultural.

O percurso metodológico foi construído de forma a garantir a triangulação entre diferentes fontes de informação, o rigor analítico na interpretação dos dados e o respeito aos princípios éticos que regem a investigação científica.

O estudo enquadra-se como uma pesquisa de campo com enfoque etnográfico, complementada por análise documental e bibliográfica. Essa escolha decorre da necessidade de compreender a Igreja Matriz de São Gonçalo não apenas como um bem material tombado, mas como um espaço simbólico e educativo, cujo valor emerge das práticas, memórias e narrativas da comunidade.

O caráter qualitativo da pesquisa permitiu compreender significados, valores e percepções subjetivas atribuídas ao patrimônio pelos diferentes atores envolvidos, como moradores, líderes religiosos, representantes da Prefeitura Municipal e especialistas em preservação.

Essa perspectiva possibilitou um olhar interpretativo e humanizado, conforme defendem Minayo (2001) e Flick (2004), ao propor a escuta ativa e a observação do cotidiano como caminhos legítimos de produção de conhecimento.

A construção dos dados empíricos foi realizada a partir de múltiplos instrumentos e técnicas complementares:

Pesquisa bibliográfica e documental: Foram analisados livros, artigos e relatórios institucionais que abordam a história e as ações de preservação da Igreja Matriz de São Gonçalo, com destaque para Fernandes (2016), Braga (1997), Varella e Mendes Filha (2000), entre outros. Além disso, foram examinados documentos oficiais da Prefeitura Municipal e arquivos da Paróquia de São Gonçalo, incluindo atas, registros fotográ-

ficos e materiais sobre o recente tombamento da fachada e do retábulo (2025).

Entrevistas semiestruturadas: Realizadas com líderes religiosos, parquianos antigos, moradores do entorno e técnicos de patrimônio, as entrevistas buscaram identificar percepções e memórias sobre a Igreja Matriz, bem como compreender o papel da comunidade nas ações de preservação.

Os roteiros foram elaborados com base em eixos temáticos que envolviam: (i) práticas religiosas e sociais; (ii) memória e identidade local; (iii) políticas públicas e desafios de conservação. As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcritas para análise textual.

Observação participante: A observação foi realizada durante eventos religiosos, festas tradicionais e mutirões de reforma, permitindo o registro de dinâmicas sociais e simbólicas associadas ao uso do espaço.

Essa técnica contribuiu para compreender a vivência prática do patrimônio, observando comportamentos, rituais, interações e significados atribuídos ao templo. Foram produzidos diários de campo e registros fotográficos, que auxiliaram na sistematização das experiências observadas.

Análise de discurso: Inspirada na perspectiva crítica de Fairclough (2001), a análise de discurso foi utilizada para examinar narrativas institucionais e comunitárias sobre a Igreja Matriz, observando como os discursos sobre memória, preservação e religiosidade se articulam a processos de poder e pertencimento. Essa abordagem permitiu compreender o modo como o patrimônio é discursivamente construído e mobilizado como símbolo identitário.

Registros fotográficos e audiovisuais: Foram realizadas fotografias e pequenos vídeos da estrutura arquitetônica, dos elementos restaurados e das celebrações religiosas. Esses registros visuais funcionam como documentação complementar e têm o objetivo de demonstrar a evolução das obras de conservação e o uso cotidiano do espaço como lugar de memória.

Ferramentas e procedimentos de análise tem a sistematização e análise dos dados foram conduzidas por meio de:

- Classificação temática das entrevistas e observações utilizando planilhas e quadros comparativos;
- Análise de conteúdo (Bardin, 2016) para identificar recorrências semânticas e padrões discursivos;
- Comparação cruzada entre fontes documentais e depoimentos orais, a fim de verificar convergências e divergências nas narrativas sobre o patrimônio;
- Elaboração de um mapa temporal com base nos registros históricos, delineando a periodização das transformações estruturais e simbólicas da Igreja Matriz entre os séculos XVI e XXI.

Essas ferramentas permitiram uma interpretação integrada dos dados, associando dimensões materiais (arquitetura e restauro) e imateriais (memória e identidade).

A pesquisa foi conduzida conforme as normas éticas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e tiveram assegurados o direito de anonimato e confidencialidade.

O uso de imagens fotográficas e audiovisuais foi realizado com autorização expressa dos participantes e da administração da Paróquia de São Gonçalo. As imagens destinam-se exclusivamente a fins acadêmicos e científicos, vedada qualquer divulgação comercial ou midiática. As fotografias foram tratadas de modo a preservar a identidade dos indivíduos, respeitando o direito de imagem previsto na Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais).

A combinação das técnicas empregadas como entrevistas, observação participante, análise documental, análise de discurso e registros

visuais que permitiu uma compreensão holística da Igreja Matriz de São Gonçalo como patrimônio vivo.

Essa triangulação metodológica possibilitou captar a complexidade do fenômeno estudado, articulando dimensões históricas, simbólicas e sociais, e consolidou a base empírica para a análise das relações entre memória, identidade e preservação patrimonial.

Assim, a metodologia adotada reafirma o compromisso deste estudo com a produção de conhecimento crítico e socialmente comprometido, respeitando a ética da pesquisa, a integridade dos sujeitos e a valorização dos bens culturais que constituem a história e a identidade coletiva da cidade de São Gonçalo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da triangulação metodológica com entrevistas, observações participantes, registros fotográficos e análise documental, onde revelam a complexa teia de significados que envolve a Igreja Matriz de São Gonçalo como patrimônio cultural, religioso e identitário.

A análise dos dados empíricos foi organizada em quatro categorias analíticas centrais: (1) a Igreja como lugar de memória e identidade coletiva; (2) a preservação comunitária e a participação popular; (3) as tensões entre patrimônio e urbanização; e (4) a educação patrimonial e a formação cidadã.

Essas categorias foram construídas a partir da recorrência de temas e sentidos nos discursos dos participantes, bem como das observações realizadas no campo, possibilitando uma leitura crítica, inovadora e ética do fenômeno estudado.

A primeira categoria, “A Igreja como lugar de memória e identidade coletiva”, revela o papel simbólico da Matriz como espaço de enraizamento cultural e de coesão social. Em praticamente todas as entrevistas

realizadas, os participantes a definiram como “o coração da cidade”, “um símbolo de fé e tradição” ou “um marco da história gonçalense”.

Tais representações reafirmam a tese de Pierre Nora (1989), segundo a qual determinados espaços físicos tornam-se “lugares de memória” por concentrar lembranças coletivas e afetos compartilhados.

A Igreja, mais do que um edifício histórico, é um repositório vivo de narrativas, tradições e valores, constantemente reatualizados nas celebrações, procissões e eventos religiosos. Halbwachs (2006) contribui para essa compreensão ao afirmar que a memória coletiva se ancora em suportes materiais e simbólicos, funcionando como elo entre o indivíduo e a coletividade.

Nesse sentido, a Igreja Matriz de São Gonçalo configura-se como um território da recordação e da pertença, onde o passado é continuamente reinscrito no presente através das práticas culturais e religiosas.

A segunda categoria, “Preservação comunitária e participação popular”, evidencia a força da ação coletiva diante da carência de políticas públicas efetivas de preservação. A totalidade dos documentos analisados e dos depoimentos coletados apontam que o processo de restauração da Igreja vem sendo sustentado majoritariamente por iniciativas da própria comunidade paroquial.

O espaço urbano é o resultado de um processo histórico e político. Ele reflete as contradições e as disputas entre os diferentes grupos sociais, tornando-se campo de luta por significados e por usos. (LEFEBVRE, 2001, p. 45).

Campanhas beneficentes, doações e eventos culturais têm garantido, desde 2016, o andamento das obras de conservação, enquanto o apoio governamental se limita a ações pontuais ou simbólicas. Essa realidade confirma as análises de Fonseca (2005), que aponta a dependência histórica das comunidades locais na manutenção de seus bens culturais, sobretudo em contextos marcados por descontinuidade administrativa e ausência de investimentos públicos.

A mobilização comunitária, entretanto, não se reduz a um esforço material: ela expressa um compromisso ético e afetivo com o patrimônio, reforçando o sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Zanchetti (2009) argumenta que a conservação patrimonial só se torna sustentável quando associada à participação popular, uma vez que é a comunidade quem atribui valor simbólico e garante a transmissão intergeracional da memória.

Contudo, essa centralidade da comunidade na preservação também revela uma contradição. Ao mesmo tempo em que evidencia a vitalidade cultural e o engajamento cívico dos moradores, denuncia a precariedade do poder público local e a ausência de políticas de financiamento e planejamento urbano integradas.

Como observa Choay (2001), a preservação sem amparo institucional tende a depender de esforços isolados e voluntaristas, o que compromete a continuidade e a legitimidade técnica das intervenções.

No caso gonçalense, o êxito da restauração da Igreja Matriz deve-se mais à devoção coletiva do que à atuação estatal, configurando o que podemos chamar de um “modelo comunitário de preservação”, resiliente, mas vulnerável à descontinuidade.

A terceira categoria, “Tensões entre patrimônio e urbanização”, surge como uma das mais expressivas do ponto de vista empírico. As observações de campo e as entrevistas evidenciam a pressão exercida pela expansão urbana desordenada sobre o entorno da Igreja Matriz.

A memória não é apenas a conservação de um passado fixo, mas um processo de reconstrução contínua do sentido. Ela depende dos grupos que a sustentam, das práticas que a atualizam e dos lugares que a materializam. (Nora, 1989, p. 12).

Construções irregulares, poluição visual, congestionamento e ausência de planejamento urbanístico comprometem a ambiência histórica e a visibilidade estética do templo. O contraste entre o sagrado e o caótico reflete o que Lefebvre (2001) chama de “produção social do espaço

urbano”: um processo em que os valores econômicos e funcionais tendem a sobrepor-se aos valores simbólicos e culturais.

A Igreja Matriz, nesse contexto, assume o papel de resistência simbólica frente à homogeneização urbana e à perda das referências históricas. Como observa Riegl (1984), o monumento histórico pode adquirir diferentes valores de uso, de idade, de memória e, em São Gonçalo, o valor de memória se sobrepõe, transformando o edifício em símbolo de identidade diante da efemeridade da modernização urbana.

A última categoria, “Educação patrimonial e cidadania cultural”, expressa o potencial pedagógico da Igreja Matriz enquanto espaço formativo não formal. As ações educativas promovidas pela paróquia como visitas guiadas, oficinas culturais, palestras e exposições que indicam um esforço sistemático de aproximar a comunidade e as escolas locais da história e do patrimônio da cidade.

Observou-se que tais iniciativas promovem uma aprendizagem experiencial, em que o patrimônio é compreendido não como objeto distante, mas como herança viva e cotidiana. Essa perspectiva se articula às contribuições de Leonardi (2013), que reconhece no patrimônio religioso um campo fértil para o desenvolvimento do letramento cultural e histórico.

As atividades educativas desenvolvidas na Igreja Matriz revelam a materialização prática do conceito de “invenção das tradições”, proposto por Hobsbawm (1990), no qual as práticas rituais e comemorativas são constantemente recriadas, reafirmando identidades coletivas e fortalecendo o vínculo entre passado e presente.

Os resultados ainda mostram que o tombamento da fachada e do retábulo da Igreja Matriz, ocorrido em janeiro de 2025, constitui um marco decisivo para o reconhecimento institucional do patrimônio.

Esse processo, fruto da mobilização comunitária e da interlocução com a Prefeitura Municipal, representa não apenas a preservação material do edifício, mas a legitimação simbólica de sua importância para a memória local. Tal conquista reconfigura as possibilidades de captação

de recursos e amplia as perspectivas de integração entre as esferas religiosa, educacional e cultural.

No entanto, o desafio permanece: transformar o reconhecimento legal em ações permanentes de educação patrimonial e políticas públicas inclusivas. A esse respeito, Canclini (1995) defende que a preservação cultural precisa se articular à modernidade e ao desenvolvimento urbano, evitando a museificação dos espaços e promovendo o diálogo entre tradição e inovação.

De modo geral, a análise transversal das categorias evidencia que a Igreja Matriz de São Gonçalo deve ser compreendida como um patrimônio vivo, cuja força simbólica se sustenta em três dimensões interdependentes: a dimensão da memória, que a legitima como espaço de continuidade histórica; a dimensão comunitária, que assegura sua manutenção e vivência; e a dimensão educativa, que transforma o patrimônio em fonte de conhecimento e cidadania.

Esses três eixos revelam que o processo de preservação da Igreja extrapola a conservação física do edifício, inserindo-se num movimento mais amplo de reafirmação identitária e resistência cultural.

A modernidade latino-americana é marcada pela convivência de tempos distintos. As tradições não desaparecem, mas são reinterpretadas e reinseridas em novos contextos, revelando a capacidade de reinvenção das culturas. (CANCLINI, 1995, p. 41).

Ao relacionar os achados empíricos com os referenciais teóricos, constata-se que o caso de São Gonçalo corrobora a ideia de que o patrimônio cultural é um campo de negociação simbólica, onde diferentes atores da Igreja, comunidade, Estado e academia que disputam e reconstroem sentidos.

A análise demonstra que a preservação patrimonial, quando sustentada pela coletividade, não apenas protege o passado, mas também produz futuros possíveis, tornando-se uma ferramenta de transformação social.

Em termos epistemológicos, os resultados reforçam a relevância de abordagens interdisciplinares que integrem história, sociologia, arquitetura e educação, permitindo compreender o patrimônio como processo dinâmico e relacional.

Por fim, é importante destacar que todas as interpretações e inferências apresentadas respeitam os princípios éticos da pesquisa científica. As vozes dos participantes foram tratadas com anonimato e respeito, e as imagens coletadas foram utilizadas apenas com consentimento formal.

Assim, esta investigação reafirma o compromisso da pesquisa histórica e patrimonial com uma produção de conhecimento socialmente responsável, voltada para o fortalecimento da memória coletiva, da cidadania cultural e da valorização do patrimônio como prática viva e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender a Igreja Matriz de São Gonçalo como um patrimônio histórico, religioso e simbólico cuja relevância transcende a materialidade arquitetônica, inserindo-se nas dinâmicas de produção e preservação da memória coletiva e da identidade cultural local.

A partir da articulação entre teoria e empiria, foi possível constatar que a Igreja não é apenas um vestígio do passado, mas um espaço social ativo, onde se expressam valores, tradições e afetos compartilhados que sustentam a coesão comunitária.

O estudo evidenciou que o processo de preservação da Igreja Matriz é sustentado por um modelo comunitário de ação, marcado pela mobilização popular e religiosa diante da insuficiência de políticas públicas consolidadas.

Essa constatação reforça a tese de que a preservação do patrimônio cultural, especialmente no contexto brasileiro, depende não apenas de marcos legais ou institucionais, mas da apropriação simbólica dos bens pela população.

Ao transformar o templo em espaço de memória, de fé e de educação patrimonial, a comunidade gonçalense reafirma seu direito à história e ao pertencimento, conforme defendem Nora (1989) e Halbwachs (2006).

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para o avanço do campo dos estudos sobre memória, identidade e patrimônio, demonstrando que a tríade entre tradição, modernidade e participação social deve ser analisada de modo interdependente.

A experiência da Igreja Matriz de São Gonçalo confirma que o patrimônio religioso atua como um mediador entre o passado e o presente, constituindo-se como espaço de resistência simbólica em meio à urbanização acelerada e à homogeneização dos espaços urbanos.

Essa constatação dialoga com as reflexões de Lefebvre (2001), ao apontar que o espaço urbano é também um espaço de disputa, e com as de Canclini (1995), ao evidenciar que as culturas híbridas contemporâneas demandam novas formas de valorização e preservação do patrimônio.

Em termos metodológicos, o estudo reafirma a importância das abordagens qualitativas e interdisciplinares para o campo das ciências humanas, especialmente quando se busca compreender fenômenos culturais e históricos em sua complexidade.

A combinação entre entrevistas, observação participante, análise documental, registros audiovisuais e análise de discurso mostrou-se essencial para captar não apenas as dimensões factuais da preservação, mas, sobretudo, as dimensões afetivas, simbólicas e narrativas que estruturam o valor social do patrimônio.

Essa metodologia, ancorada na escuta e na observação das práticas cotidianas, confirma que o conhecimento científico sobre o patrimônio deve integrar o saber técnico ao saber experiencial, valorizando a voz da comunidade como fonte legítima de produção de conhecimento.

Do ponto de vista empírico, os resultados desta pesquisa trazem implicações significativas para a gestão cultural e educacional. A comprovação de que a Igreja Matriz funciona como um espaço de educação patrimonial não formal aponta para a necessidade de se expandirem

políticas públicas que reconheçam e apoiem iniciativas comunitárias de preservação e formação.

As atividades desenvolvidas pela paróquia, como visitas guiadas, oficinas, exposições e eventos culturais, demonstram que o patrimônio pode e deve ser incorporado às práticas pedagógicas, funcionando como ferramenta de letramento histórico, de valorização da diversidade e de fortalecimento da cidadania.

Nesse sentido, a pesquisa sugere que a integração entre poder público, comunidade local, universidade e instituições religiosas é condição essencial para a consolidação de um modelo sustentável de preservação do patrimônio cultural. A conquista do tombamento da fachada e do retábulo da Igreja Matriz, em janeiro de 2025, é um marco importante, mas deve ser acompanhada por ações estruturantes, que incluam programas de educação patrimonial continuada, investimentos em restauração e políticas urbanas que garantam a integridade física e paisagística do entorno histórico.

As conclusões aqui apresentadas abrem também novas possibilidades para a comunidade científica. Em primeiro lugar, demonstram a relevância de se investigar o patrimônio religioso sob a ótica da memória coletiva, ultrapassando o enfoque meramente estético ou arquitetônico e reconhecendo-o como fenômeno sociocultural e político.

Em segundo lugar, sugerem a ampliação dos estudos comparativos entre diferentes experiências de preservação comunitária em municípios periféricos ou de urbanização acelerada, como forma de compreender os desafios compartilhados e as estratégias de resistência simbólica.

Por fim, o trabalho aponta para a necessidade de pesquisas que explorem a relação entre educação patrimonial, cidadania e participação social, em especial no contexto das escolas públicas, onde o ensino da história e da cultura local pode se tornar instrumento de transformação social.

A pesquisa também reafirma o papel da universidade como agente mediador entre o conhecimento científico e as práticas sociais de preser-

vação. Ao aproximar o campo acadêmico das comunidades eclesiais e dos gestores locais, amplia-se a possibilidade de criação de redes colaborativas que fortaleçam a produção de conhecimento aplicada à realidade social.

Tal perspectiva está em consonância com o que defende Hobsbawm (1990), ao afirmar que a invenção e a reinvenção das tradições são processos contínuos de negociação identitária e, nesse sentido, a universidade pode contribuir como espaço crítico de reflexão, sistematização e valorização dessas práticas.

Em síntese, a principal conclusão deste estudo é que a Igreja Matriz de São Gonçalo representa um patrimônio vivo, cuja preservação ultrapassa o campo da conservação material, projetando-se como prática cultural, educativa e cidadã.

Ela condensa, em sua materialidade e simbologia, a memória de uma coletividade que, ao preservar o templo, preserva também a si mesma. Sua história e sua permanência atestam que o patrimônio cultural, quando apropriado e vivido pela comunidade, torna-se instrumento de resistência, de identidade e de transformação social.

Por fim, destaca-se que este trabalho não pretende esgotar as discussões sobre o tema, mas abrir novos horizontes de pesquisa. Estudos futuros poderão aprofundar a análise comparativa entre outros espaços religiosos do estado do Rio de Janeiro, explorar a dimensão pedagógica da educação patrimonial em contextos escolares, ou ainda investigar o impacto das políticas públicas de cultura e urbanismo na preservação dos centros históricos periféricos.

Assim, a pesquisa cumpre duplo papel: ao mesmo tempo em que preserva a memória e a história de um lugar, propõe caminhos epistemológicos e empíricos para que a comunidade científica continue refletindo sobre o valor do patrimônio como expressão de identidade, memória e cidadania no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974. BRAGA, Maria Nelma Carvalho. *O município de São Gonçalo e suas histórias*. Niterói: Falcão, 1997.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento; SIQUEIRA, André Luís Bastos. *Igreja Matriz de São Gonçalo: histórias e ações de recuperação de um patrimônio coletivo*. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2016.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006. HOBBS-BAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1989.

RIEGL, Alois. *O culto moderno dos monumentos: seus caracteres e sua origem*. Lisboa: Estampa, 1984.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Ética e cultura*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1987.

VARELLA, Marcos Vinícios Macedo; MENDES FILHA, Nilda Ferreira. *São Gonçalo, suas histórias e seus monumentos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Rio, 2000.

ZANCHETTI, Cláudia. *Patrimônio e cidade: políticas de preservação e memória urbana*. Recife: UFPE, 2009.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.015

MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO DA EPT NO RECIFE: O EDIFÍCIO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE PERNAMBUCO

Lêda Cristina Correia da Silva¹

RESUMO

Este trabalho tem como objeto central o edifício da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, situado no bairro do Derby, no Recife, como patrimônio histórico-educativo do IFPE. De construção iniciada em 1931 tornou-se, a partir de ano de 1934, sede da escola para o qual foi construído, e embora nas últimas décadas venha passando por apagamento, constitui um lugar significativo de memória da escola e da cultura escolar da EPT em Pernambuco. Nosso trabalho insere-se no conjunto de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas junto ao Centro de História, Memória e Documentação do IFPE (CHMD) sobre a história dessa instituição de ensino, a partir da abordagem da história da educação que toma o patrimônio histórico-educativo como objeto de investigação, e insere-se nas discussões que têm permeado pesquisas, eventos, publicações e ações em rede que congregam pesquisadores de diferentes países. Emergindo da renovação historiográfica da Nova História Cultural que influenciou o olhar para novos objetos e abordagens nas pesquisas sobre história das instituições educativas, e por consequência, conduzindo a pensar formas de resgate e preservação, bem como uma revalorização de seus acervos, como destacado por Maria Mogarro, Justino Magalhães, Tatiane

1 Coordenadora do Centro de História, Memória e Documentação do IFPE – CHMD-Recife. Mestra em História (UFPE). Docente EBT de História do IFPE Campus Recife. ledasilva@recife.ifpe.edu.br

Ermel, Agustín Escolano e Rosa Fátima de Souza. No Brasil, a multiplicação de pesquisas na temática e reivindicação por valorização deste patrimônio pode ser compreendida no contexto de alargamento da noção de patrimônio cultural e das pesquisas sobre o patrimônio no alvorecer do século XXI, destacando-se aquelas sobre cultura material escolar e acervos científicos constitutivos do patrimônio cultural de ciência e tecnologia. Assim, procuramos abordar este patrimônio histórico educativo do IFPE nesta interface dos estudos da história da educação e do patrimônio cultural, colocando em debate a importância deste patrimônio contra processos de esquecimentos e apagamentos da memória escolar e para uma compreensão histórica da instituição de ensino.

Palavras-chave: Patrimônio histórico-educativo, Memória, Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, IFPE.

INTRODUÇÃO

Temática relativamente recente na historiografia da educação, o patrimônio histórico-educativo como objeto de investigação tem permeado pesquisas e debates notadamente no campo da história da educação, e estimulado a criação de redes como a Rede Ibero-americana para a Investigação e Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo (RIDPHE), a SEPHE (Sociedad Española para o Estudo do Patrimônio Histórico-Educacional), a SIPSE (Sociedade

Italiana para o Estudo do Patrimônio Histórico-Educacional), todas criadas nas duas primeiras décadas deste século, o que demonstra a importância que a temática assumiu nacional e internacionalmente². Tais organizações congregam pesquisadores da história da educação, na temática das instituições e culturas escolares em diferentes países, cujas pesquisas disseminadas em eventos e produções bibliográficas, colocam o patrimônio histórico-educativo em patamar privilegiado de pesquisas chamando atenção à necessidade de salvaguarda deste patrimônio. Para além destas organizações, podemos mencionar ainda o papel de pesquisadores da área de História da Educação articulados em grupos de pesquisa, na proliferação de espaços memoriais, e nas ações promovidas no âmbito de associações como a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), cuja atuação em defesa do patrimônio educativo no Brasil tem norteado pesquisas sobre o patrimônio educativo e produzido um trabalho de inventariação, culminando em 2024 com a *Carta de Natal sobre o Patrimônio Educativo*³.

2 No Brasil, a Rede Ibero-americana para a Investigação e Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo (RIDPHE), teve sua criação em 2008 e desde então é a principal responsável por realização de temáticas com ênfase no patrimônio histórico-educativo. No âmbito internacional destacam-se a SEPHE (Sociedad Española para o Estudo do Patrimônio Histórico-Educacional), a SIPSE (Sociedade Italiana para o Estudo do Patrimônio Histórico-Educacional), criadas em 2004 e 2017 respectivamente.

3 Para acessar este documento consultar: <https://sbhe.org.br/2024/12/23/carta-de-natal-rn-sobre-o-patrimonio-educativo/>

No Brasil, uma importante contribuição na dimensão da educação profissional tem sido trazida pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), com atividades voltadas à pesquisa e inventariação, à preservação, valorização e difusão de acervos que compõem um patrimônio cultural plural de suas instituições escolares, por onde se narra também a história escolar. Entre as ações ali concretizadas estão os Centros de Memória nas unidades escolares de ensino técnico, espaços que sediam pesquisas, elaboração de instrumentos de inventário de acervos, congressos e articulação em rede que ajudam a traçar um amplo panorama dos acervos para uma história da educação profissional paulista e de seu patrimônio histórico-educativo⁴.

No âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica⁵, essa ainda é uma discussão inicial que tem gestado a reflexão sobre a história das instituições de ensino que compõem esta rede e resultado também na criação de espaços institucionais de memória sob perspectivas diversas, tendo por ênfase a preservação de seus acervos históricos e da memória institucional.

Neste trabalho nos debruçamos sobre aspectos da memória e história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Tomamos como objeto de pesquisa o edifício da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, situado no bairro do Derby, na cidade de Recife (PE). De construção iniciada em 1930 tornou-se, a partir de ano de 1934, sede da escola para o qual foi construído, abrigando a instituição de ensino em suas diferentes configurações até os anos 80. Embora nas últimas décadas venha passando por processo de apagamento em sua

4 Sobre as ações no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)/SP assim como dos seus centros de memória e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP) criado em 2008 consultar: <https://www.memorias.cpscetec.com.br/percurso.php>

5 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi criada oficialmente pela lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e é composta por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs), dois centros federais de educação tecnológica (Cefet-MG e Cefet-RJ), as escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

história, constitui um lugar significativo de memória da escola e da cultura escolar da educação profissional e tecnológica em Pernambuco.

O estudo integra o conjunto de pesquisas desenvolvidas no Centro de História, Memória e Documentação do IFPE (CHMD) sobre a história dessa instituição de ensino ao longo de sua trajetória centenária. Se propõe trazer uma reflexão sobre a importância do patrimônio histórico-educativo para uma compreensão da história da instituição escolar colocando este bem, a saber, o edifício escolar, como patrimônio histórico-educativo do IFPE. Ademais, busca refletir sobre o edifício escolar como suporte à memória da educação profissional e tecnológica em Pernambuco e portador de referências e sentidos na construção de uma memória social sobre essa instituição educativa.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, voltada à compreensão de um bem edificado de relevância histórica e cultural para a educação profissional e tecnológica (EPT). Busca compreender aspectos ainda não investigados sobre a própria instituição de ensino e o espaço educativo que foi construído como sede e tornou-se marco no espaço urbano a partir da década de 1930.

A pesquisa pode ser classificada também como bibliográfica e documental servindo-se de fontes diversas para uma compreensão do objeto, sob a perspectiva da história cultural. A pesquisa bibliográfica teve por propósito compreender categorias como educação profissional e tecnológica, memória institucional, instituição escolar e patrimônio histórico educativo.

Quanto à pesquisa documental, o levantamento considerou acervos disponibilizados em repositórios digitais e no acervo físico do próprio Centro de História, Memória e Documentação do IFPE. Por meio destes acervos foi possível acesso às fontes hemerográficas considerando diversos jornais, fontes iconográficas, bem como documentos arquivísticos

textuais provenientes de acervo escolar que descrevem as atividades da instituição de ensino.

No artigo, procuramos abordar o patrimônio histórico educativo do IFPE nesta interface dos estudos da história da educação e do patrimônio cultural. Procuramos inicialmente apresentar uma discussão sobre a construção social da noção de patrimônio cultural e do patrimônio histórico-educativo. Em seguida, apresentamos o edifício escolar como espaço educativo para uma instituição de ensino profissional, seguindo a sua compreensão como patrimônio histórico-educativo do IFPE e como suporte à educação profissional e tecnológica em Pernambuco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PATRIMÔNIO CULTURAL E PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO – BREVES CONSIDERAÇÕES

A noção de patrimônio histórico e sua preservação encontra-se intimamente ligada à ideia de construção da nacionalidade e da memória nacional, servindo, segundo Cecília Londres Fonseca, ao processo de consolidação do Estado-Nação moderno por meio de suas funções simbólicas de: reforço à noção de cidadania; metáfora da nação; servir de prova material que documentam a versão oficial da história nacional; de instrução dos cidadãos, alcançando, portanto, um caráter pedagógico (FONSECA; 2005, p. 59). Este conceito, construído histórico e socialmente, tem uma trajetória marcada pela atribuição de valor e dos sentidos políticos do patrimônio em sua relação intrínseca com a memória⁶.

No Brasil, iniciativas precursoras de proteção ao patrimônio histórico nacional ganharam força na segunda década do século XX, sendo representativo deste movimento a criação de Inspetorias Estaduais de

6 Sobre a noção de patrimônio histórico e a atribuição de novos sentidos há pluralidade de estudos que podem ser consultados, entre eles Choay (2006, 2011), Poulot (2006), Chuva (2009).

Monumentos Históricos em Minas Gerais (1926), na Bahia, (1927) e, em Pernambuco (1928). Fonseca situa a criação do primeiro órgão federal em 1934, quando ocorreu a criação da Inspetoria dos Monumentos Nacionais, de curta existência e vinculada ao Museu Histórico Nacional como marco da iniciativa federal para a proteção ao patrimônio histórico no Brasil (FONSECA; 2005, p. 95). Anos depois, o Decreto-lei 25, de 30 de novembro 1937 instituía o tombamento, constituindo-se como uma primeira lei nacional para a proteção do patrimônio cultural do país no período republicano, instituindo uma nova prática social de atribuição de valor a objetos. Nesse momento era criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual IPHAN, que consagraria como imagem representativa do patrimônio histórico e artístico nacional o patrimônio “em pedra e cal” e a um processo de “musealização” do patrimônio histórico e artístico nacional pelo qual monumentos e objetos móveis tornar-se-iam ícones da nação⁷.

Uma mudança substancial foi conferida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, ao definir como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, “tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes em colaboração com a comunidade, de proteção do patrimônio cultural brasileiro, seja por “meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (BRASIL, 1988).

Neste movimento de ampliação da noção de patrimônio encontra-se inserido o patrimônio histórico-educativo. Os estudos sobre esta tipologia de patrimônio surgem articulados às pesquisas sobre a cultura material da escola mobilizando interesse de pesquisadores que têm culminado em práticas de conservação com produção de inventários de acervos e, muitas das vezes, na constituição de espaços de memória escolar.

7 Uma análise importante deste processo de construção das políticas de patrimônio no Brasil encontra-se em Fonseca (2003, 2005) e Chuva (2009).

Ao analisar a emergência da temática da preservação do patrimônio escolar no Brasil, Rosa de Souza observa como a constituição desta temática dialoga com o processo de alargamento e ressemantização da noção de patrimônio cultural no último quarto do século XX. Em sua análise, ressalta ainda a necessária inclusão deste patrimônio como patrimônio cultural apontando que é preciso “inserir o patrimônio escolar nesse debate público, político e especializado no campo da preservação, estabelecendo diálogos e reconhecendo aproximações” (SOUZA; 2013, p. 204).

A autora faz uma incursão sobre a importância da preservação e problematiza ainda as diferentes denominações utilizadas para indicar este patrimônio das escolas: patrimônio educativo, patrimônio histórico educativo ou ainda patrimônio escolar. A que se refere estas denominações? Ambas envolvem reivindicam um olhar atento ao valor histórico e cultural que esse patrimônio carrega. E logo reflete sobre os desafios à sua preservação

O primeiro deles é de ordem conceitual: a que estamos nos referindo com o termo patrimônio escolar? Qual o alcance desse termo para as necessidades de preservação do patrimônio no campo da educação? O adjetivo escolar é restritivo e implica a exclusão de processos, práticas e materialidades educativas para além das escolas. O uso do termo no plural – patrimônios escolares - chama a atenção para os bens materiais e imateriais, não somente para o tombamento dos edifícios, mas para a necessidade de proteção do acervo documental, museológico e bibliográfico e, por que não, dos modos de fazer e praticar o ensino. (SOUZA; 2013, p. 211)

Entendimento similar quanto à definição de patrimônio educativo é apresentado por Mogarro ao discorrer sobre cultura escolar e patrimônio, afirmando que

A instituição escolar constitui o universo de uma cultura própria e sedimentada historicamente, sendo também a produtora dos traços / documentos dessa cultura. Esses documentos configuram, na sua diversidade e variedade, o patrimônio educativo de cada instituição- o espaço físico (edifício e zona envolvente) corporiza esse universo; os espólios arquivístico, museológico e bibliográfico integram os documentos, portadores de infor-

mações valiosas e que nos trazem, do passado até ao presente, aspectos da vida da escola e que tornam possível escrever o itinerário da instituição. (MOGARRO; 2005, p. 105)

Entendido como integrante de um patrimônio da escola, o edifício escolar, porém, não alcança o mesmo empenho à sua patrimonialização que outras edificações no Brasil. Sobre isso, Tatiane Ermel (2017, p. 72) constata que este tipo de edificação tem sido “Considerado como uma “arquitetura menor” em relação aos demais prédios públicos (apesar de, em muitos casos apresentam aspectos de monumentalidade, usos de materiais importados e a incorporação de obras de artes)” e reafirma a importância de sua salvaguarda como necessária à compreensão da educação enquanto parcela significativa da cultura.

Importante observar que estes estudos em torno do patrimônio escolar se apresentam a partir de um dado contexto, últimas décadas do século XX, quando as pesquisas em história da educação se abrem a novos campos trazendo como temas de investigação a história das instituições educativas, a materialidade da cultura escolar, passando a contemplar o patrimônio histórico-educativo. Neste cenário, o documento apreendido pelo historiador é compreendido sob nova perspectiva, com novas fontes que são “construídas” em articulação com o objeto de estudo e não limitadas a documentação oficial e a legislação e normas. Esta nova abordagem na historiografia da educação converteu o espaço escolar construído, as práticas e saberes, E seus artefatos escolares à patrimônio histórico-educativo e a um lugar de memória social e individual.

Passa-se, neste sentido, a uma compreensão da instituição educativa, na perspectiva de Justino Magalhães, ou instituições escolares, como campo aberto à investigação e, portanto, como objeto de conhecimento, que se insere em uma nova historiografia da educação. Escrever sua história envolve, entre outras especificidades, “uma revalorização dos acervos documentais, arquivísticos, museológicos e arquitetônico escolar, bem como das memórias e representações (MAGALHÃES; 2004, p. 141).



Na dimensão da educação profissional e tecnológica tomando como recorte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia as últimas décadas são reveladoras da *vontade de memória* nestas instituições que possuem uma história centenária. É possível identificar ações voltadas a recuperar, preservar e difundir a história destas instituições de ensino observando-se a constituição de espaços de memória institucional, no formato físico e/ou virtual em vários dos Institutos Federais. No geral, estão associados também a ações de preservação desta memória, também na dimensão da pesquisa na instituição, e podem ser definidos como lugares de memória, na acepção de Nora, de lugares para lembrar. Há uma diversidade de espaços e entre eles podem ser mencionados o Centro de História, Memória e Documentação do IFPE (CHMD), o Núcleo de Memória do IFRS (NUMEM), o Centro de Memória do IFSP, o Memorial do Instituto Federal de Sergipe, o Memorial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, além de outros.

Lugares de memória, como discutido por Pierre Nora não se limitam ao espaço físico, nem se reduzem a monumentos ou a acontecimentos dignos de memória, mas concebida como monumentos, arquivos, estas, calendários, aniversários, que convidam a rememorações. A partir da reflexão de Nora, Pierre Le Goff descreve os lugares de memória como sendo

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).

Estes lugares nos lembram da importância e necessidade de preservação da memória institucional e de reconhecer o valor histórico e cultural do patrimônio histórico destas instituições escolares, e alertam quanto às suas condições de preservação.

Ao refletirmos sobre os bens das instituições de ensino, sejam eles materiais ou imateriais, é pertinente recorrer às reflexões de Escolano Benito acerca do papel do patrimônio histórico-educativo na formação de

identidades. Essa valorização, mais recentemente intensificada, conecta-se às discussões mais amplas, inserindo-se esse patrimônio da escola no contexto mais amplo das discussões sobre o patrimônio cultural. Nesse sentido, Escolano nos lembra que

Até há pouco tempo, os bens da escola foram excluídos dos arquivos da memória oficial, uma memória marcadamente seletiva, interessada principalmente em atos e obras notáveis. Agora esses bens são buscados, conservados e difundidos, porque nos pertencem e nos definem como sujeitos histórico-culturais. Eles fazem parte de nosso relato, sobretudo desde que a experiência escolar passou a fazer parte das formas universais de sociabilidade. Justamente por isso, estamos cada vez mais decididos a salvaguardá-los, uma vez que eles são essenciais no processo de constituição de uma identidade compartilhada. (ESCOLANO; 2017, p. 273-274)

O EDIFÍCIO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE PERNAMBUCO: DE ESPAÇO EDUCATIVO DA EPT A PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO DO IFPE

Inaugurado aos 18 de maio de 1935 com presença do Interventor do estado de Pernambuco, Carlos de Lima Cavalcanti, do Superintendente do Ensino Industrial, Francisco Montojos, e de outras autoridades, o edifício escolar para a Escola de Aprendizes Artífices fora bem noticiado pelos jornais locais. Com apresentação do Orfeão escolar e apresentação de número de ginástica sueca pelos alunos da escola, além da Banda de Música da Brigada Militar, a inauguração festiva e o edifício inaugurado ganharam destaque em número de jornal escolar *O Artífice*, de maio de 1935.

Na ocasião também se realizou uma exposição de artefatos produzidos nas oficinas escolares, com trabalhos em madeira, metal, artes decorativas e artes gráficas, todos produzidos por alunos da escola. Assim como a exposição, o prédio inaugurado foi noticiado e elogiado no Diário de Pernambuco, que o descreveu como “um confortável edifício, de arquitetura moderna, bem ventilado, e em ótimas condições” (DP, 19.05.1935).



Instalada desde o ano de 1933 no prédio ainda inacabado, a Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco passava, naquele momento, a contar com uma instalação finalmente concluída, após ter passado 10 anos (1923 a 1933) em instalação cedida, todavia insuficiente, no Ginásio Pernambucano.

A trajetória histórica da a Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, no entanto, não iniciava ali. Sua criação data de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha criou pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escola de Aprendizes Artífices no Brasil. Estas escolas formavam um sistema federal de ensino sendo mantidas pela União e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Segundo Antonio Luiz Cunha, tratava-se de uma novidade, pois representavam “o primeiro sistema educacional de abrangência nacional”, sendo igualmente dotadas de “propósitos comuns e funcionamento regulado pela mesma legislação” (CUNHA; 2000, p. 66). Já Marcelo Carvalho destaca que a implantação destas escolas significou “a presença do Governo Federal no âmbito da educação nos Estados, política pública até então considerada prerrogativa quase que exclusiva das suas oligarquias dirigentes locais” (CARVALHO; 2017, p. 9).

A instituição escolar em questão é contemporânea da criação dos grupos escolares no Brasil⁸, nas primeiras décadas da República, quando foram erigidos seus primeiros prédios e a educação primária era compreendida e defendida pelos republicanos como “um dos principais meios de produzir os cidadãos e trabalhadores necessários ao progresso da República e ao mercado de trabalho livre que se implantava” (FARIA FILHO; 1998, p. 18). Não apenas a educação primária, também a aprendizagem profissional eram preocupações recorrentes no debate nacional. Sobre esta ação do poder federal Acácia Kuenzer explica que “na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela

8 Sobre a criação e edificação dos grupos escolares no Brasil podem ser consultados, entre outros, Souza (1998), Faria Filho (2000).

o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho” (KUENZER; 1998, p. 366).

No âmbito das Escolas de Aprendizizes Artífices, os edifícios que foram erigidos para estas escolas a partir da década de 1920 passam a constituir um patrimônio escolar, arquitetônico, vinculado à história da educação profissional no Brasil. A inauguração destas escolas em 1910 não significou naquele momento, a instalação em edifícios construídos para tal fim, mas em prédios da União existentes ou cedidos através parceria com os governos estaduais, e embora adaptados para servirem de escola, a maioria das instalações eram precárias.

Na década de 1920 também ocorreram reformulações nestas escolas. Após a criação da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico pelo Ministério da Agricultura, estas instituições escolares de ensino primário e profissional passaram a um acompanhamento mais sistemático, especialmente com a transformação desta Comissão em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico em 1921. Coordenado pelo engenheiro João Lüderitz, tinha entre suas várias atribuições, examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional tornando-o mais eficiente, além de ter como incumbência a construção de prédios mais adequados (SOARES; 1982).

Em Pernambuco, a construção do edifício escolar da E.A.A.PE seria uma realidade apenas a partir de 1930. A escola, cuja construção foi conduzida pelo engenheiro José Antonio de Almeida Pernambuco, teve suas obras concluídas em 1934. Sua localização, no bairro do Derby, à rua da Estância, atual rua Henrique Dias, colocava-a ao lado da Faculdade de Medicina do Recife, em um bairro já enobrecido pós-reformas urbanas da década de 1920 levadas a efeito na capital pelo governador do estado Sergio Loreto (1922-1926).

O primeiro edifício onde esteve instalada ocupava área central da região do Derby, ainda não urbanizada, à época um subúrbio no Recife. Era o edifício abandonado do Mercado Coelho Cintra, também conhecido como Mercado do Derby, construído em 1899 por Delmiro Gouveia, o

cearense conhecido como “rei das peles”, então estabelecido em Pernambuco, e incendiado poucos meses após sua inauguração por motivação política⁹.

Em sua inauguração em 1910, o jornal *A Província*, destacava que o novo estabelecimento de instrução pública se encontrava “instalado magnificamente no antigo edifício do mercado do Derby, que depois dos trabalhos de adaptação ao novo fim a que se destina, nada deixa a desejar, oferecendo todas as comodidades e condições higiênicas.” (*A Província*, 17.02. 1910, p.1)

Na década seguinte, a escola foi impactada pelas reformas urbanas para uma modernização da cidade. A área do Derby fora escolhida nesta década de 1920 como área estratégica de construção de um novo espaço urbano, dentro do projeto de renovação da cidade promovido pelo governo de Sérgio Loreto. Esse processo de modernização representou uma espécie de ‘cruzada civilizatória’ que alterou profundamente as feições do bairro instituindo novos padrões de civilidade (COUCEIRO; 2003, p. 30). As obras de drenagem das áreas alagadiças foram fundamentais para viabilizar sua urbanização, consolidando o Derby como um ponto central na política de reconfiguração do espaço urbano recifense.

Nessa reconfiguração da cidade a escola deixou o primeiro edifício onde se estabeleceu. Sem prédio construído, a escola ficou instalada por 10 anos em anexo cedido pelo governo estadual no Ginásio Pernambucano. As pesquisas realizadas em jornais e nos documentos da escrituração escolar revelam que o processo de negociação de terreno para a construção da nova sede escola teve início ainda no ano de 1923. Entre os anos de 1923 e 1928 foram identificadas pelo menos três doações diferentes de terrenos para a Escola. Um telegrama enviado em 15 de maio de 1923 pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio ao diretor da instituição autoriza a escolha de um terreno doado pelo governo estadual no bairro do Derby para a construção do prédio. No mesmo documento,

9 Sobre este centro comercial e os investimentos de Delmiro Gouveia na área do Derby, ler, entre outros, Correia (1996; 1999).

o ministro solicitava máxima urgência na transferência da Escola para novo local. Esta doação fora relatada ainda em Relatório do Ministério em 1923, porém, como as obras não foram iniciadas de imediato, o terreno foi destinado a outra finalidade. Tais informações são confirmadas em documentos cujos registros constam no Livro de Protocolo da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, um dos itens documentais que compõe o acervo do CHMD.

Sem ter sido levada adiante a construção, uma nova doação de terreno ocorreu em 1925, dessa vez por parte do Conselho Municipal do Recife, que doou uma parte do terreno no Jardim 13 de Maio, informação noticiada no Diário de Pernambuco em 27 de maio de 1925. Este terreno foi logo em seguida destinado a outra necessidade do Governo estadual. Em fins de 1925, o engenheiro civil Sylvio Olinto, do Serviço de Remodelação, cumpriria visita de inspeção escolar devendo inspecionar também o novo terreno doado pelo Governo do Estado para o novo edifício escolar, um terreno que no Relatório Ministério da Agricultura de 1925 aparece descrito como “muito bem localizado, à margem do rio Capibaribe e junto ao edifício da Diretoria de Obras do Estado. Este terreno, convenientemente examinado por um técnico do Serviço de Remodelação, foi aceito pelo Ministério, estando já efetivada e legalizada a doação”. Quanto ao projeto de construção, este apresentava segundo relatório do Serviço de Remodelação de 1926, “o edifício central e os pavilhões de oficinas completamente providos de instalação de luz e força, água e esgotos” (MAIC, 1925).

A última doação de terreno para construção da escola foi também noticiada no Diário de Pernambuco de 09 de outubro de 1928. Esse difícil processo de transferências de sedes e construção do edifício escolar é relatado pelo Rodolfo Fuchs em 1935, no texto *A construção da Escola*. No ano de lançamento da pedra fundamental Fuchs era o Inspetor Geral do Ensino Profissional Técnico. Formado pela Escola de Engenharia de Porto Alegre em 1923, Fuchs foi aluno de João Luderitz, e no ano de 1928 seria contratado como engenheiro civil pelo Serviço de Remodelação ocu-

pando cargo de Inspetor Geral, sendo enviado a inspecionar as escolas do Norte. Estabelecendo-se em Pernambuco, dirigiu a Escola de Aprendizes Artífices no Recife a partir de 1931, quando deixou a direção o Dr. Antonio José Henriques Lima. Permaneceu na direção da E.A.A.PE até 1935, quando assumiu cargos no governo estadual, retornando como diretor em 1938 até o ano de 1939.

A fotografia abaixo (Fig. 1) registra o lançamento da pedra fundamental do edifício escolar, ocorrido em 1930, com a presença de funcionários e do próprio Rodolfo Fuchs. Este documento visual integra o acervo digital do Centro de História e Memória da Educação (CHMD), constituindo uma importante fonte para a compreensão da trajetória institucional da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco e do IFPE.

Fig. 1: Lançamento a pedra fundamental em 1930



Com obras concluídas em 1934, o edifício foi ocupado pela escola ainda em fase de construção, no ano de 1933. Retornava assim ao Derby, novamente às margens do rio Capibaribe. A condição de um edifício ainda inacabado pode ser observada na fotografia abaixo (Fig. 2), publicada naquele ano no jornal escolar *O Artífice*, impresso produzido pela

seção de Artes Gráficas da própria instituição, que mostra também a visita do então presidente Getúlio Vargas à escola.

Fig. 2: Visita do presidente Getúlio Vargas à EAAPE em 1933



Fonte: O Artífice, 1933/ Acervo CHMD

Sobre a autoria do projeto a única referência encontrada até o momento consta em Stela Barthel (2015)¹⁰, indicando a autoria de Jaime Oliveira, porém não consta indicação do ano de elaboração do projeto ou quaisquer outras informações até o momento encontradas.

A edificação, que podemos chamar de um conjunto edificado, era composto por edifício central, pavilhões de oficinas, onde se desenvolviam as atividades didáticas, e pavilhão sanitário, incluía ainda a casa do diretor, construída em terreno nas proximidades da escola. O conjunto ocupava à época cerca de 4.000 metros quadrados de área construída, conforme descrito pelo diretor Rodolfo Fuchs em artigo intitulado *A construção da Escola*, também publicado no jornal escolar *O Artífice*, por ocasião da ação comemorativa dos 25 anos da instituição, e da inauguração no novo edifício da E.A.A.PE em maio de 1935.

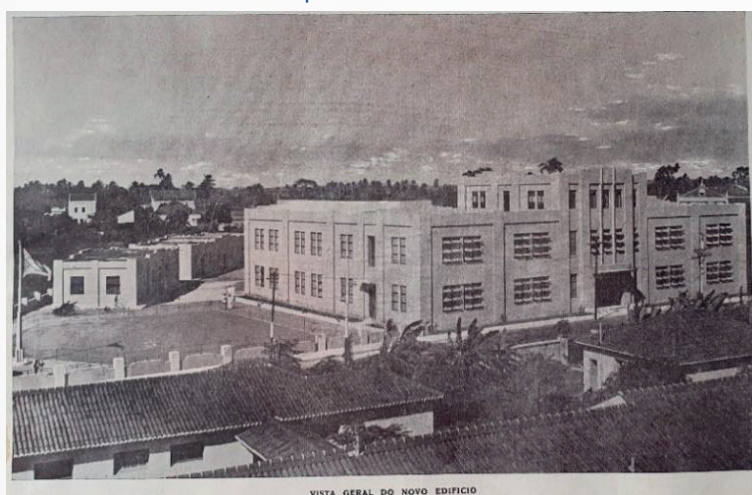
¹⁰ Esta autoria é indicada em tese de Stela Barthel (2015) intitulada *Vestígios do Art Déco na cidade do Recife (1919-1961): abordagem arqueológica de um estilo arquitetônico*.



O edifício escolar possuía capacidade para receber 400 alunos. Era formado por edifício central com 3 pavimentos (térreo, primeiro e segundo anda) onde estavam distribuídas salas de aula em número de 7, laboratórios, sala de administração, gabinetes médico e dentário, refeitório, pátio, casa do almoxarife ocupando o último pavimento, entre outros. Externo a ele, 3 pavilhões das oficinas para o ensino dos ofícios sendo: oficina dos trabalhos de madeira; oficina dos trabalhos de metal; artes decorativas; e artes gráficas.

Na mesma edição da revista, uma fotografia (Fig. 3) apresenta o espaço escolar recém-inaugurado, onde vê-se o edifício de 2 andares, com amplas janelas proporcionando iluminação natural e pavilhões ao fundo.

Fig. 3: O Edifício da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco em 1935



VISTA GERAL DO NOVO EDIFÍCIO

Fonte: O Artífice, 1935/ Acervo CHMD

Sobre o edifício, Stela Berthel (2015) explica que sua arquitetura apresenta as marcas do estilo Art Déco introduzido no Brasil nos anos 20 e chegando ao auge na década de 1930. Com grandes janelas basculantes propiciando ventilação e uma iluminação natural, sua fachada, pátio interno aberto, as grades metálicas da entrada principal e laterais, o Edifício Central evidencia a modernidade arquitetônica. Abaixo (Fig. 4),



a entrada principal da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco em evidência.

Fig. 4: Entrada principal da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco



Fonte: O Artífice, 1935/ Acervo CHMD

Com grandes janelas e grades metálicas, o edifício escolar recebeu um conjunto de vitrais artísticos criados por Heinrich August Johann Moser – ilustrador, pintor, escultor e arquiteto alemão radicado no Recife. A decoração do edifício recebeu destaque no Diário de Pernambuco em sua edição de 19 de maio de 1935, mencionando os vitrais instalados em frente a cada escada, de autoria do pintor Heinrich Moser (DP, 19.05.1935). Os vitrais da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, datados de 1935, evocam o mundo das artes e dos ofícios, dialogando com os ideais de formação promovidos pela escola.

O prédio passaria por ampliações posteriormente, dada a necessidade de maior espaço escolar para atender a quantidade de alunos matriculados, situação verificada ainda na década de 1930 e reivindicada especialmente a partir dos anos 40 deveria atender às reformas do ensino profissional, o que demandaria mais espaço físico. Documentos enviados pelos diretores Rodolfo Fuchs e Manuel Viana de Vasconcelos ao Ministério



da Educação, em 1939 e 1942, respectivamente, demonstram a preocupação com a insuficiência dos espaços e a necessidade de ampliação da estrutura física da escola¹¹. Nesse momento, a escola já ganhara nova denominação: Liceu Industrial de Pernambuco e logo a seguir, em 1943, deveria implementar as mudanças das leis orgânicas do ensino industrial e a partir dela uma nova institucionalidade e nomenclatura: Escola Técnica do Recife¹².

Para as necessidades de ampliação a escola recebeu a doação de novos lotes de terreno na mesma localidade. Assim, somando-se à doação de 7.074,27 m² em 1928, houve a doação de 12.746,49m² na mesma quadra, totalizando uma área de 19.820,76m², cuja escritura seguiu publicada no Diário do Estado aos 20.08.1941. Além destes terrenos, o governo estadual realizara a doação de terreno com 465,00m² nas proximidades para a construção da casa do diretor. Não foi possível identificar até o momento as mudanças na configuração física do espaço escolar na segunda metade do século XX ou mesmo projetos de construção e plantas do conjunto escolar, documentação que não existem no arquivo escolar e constituem lacunas ainda na pesquisa.

As transformações na própria cartografia do espaço, no ambiente interno, no entorno, no currículo escolar e refletido nas práticas, nos objetos e instrumentos de ensino, fazem parte da trajetória da instituição e deixam suas marcas na arquitetura da escola. O prédio ganhou ampliação no terceiro pavimento nas décadas seguintes, assim como novos pavilhões que foram construídos, para receber a instalação de laboratórios

11 Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde, dr. Gustavo Capanema, pelo Diretor da Escola Técnica do Recife, engenheiro-civil Manuel Viana de Vasconcelos, consultado no repositório digital do CPDOC.

12 Em 1937, através da Lei nº 378 as Escolas de Aprendizizes Artífices receberam nova nomenclatura: Liceus Industriais. Com o decreto da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942 a escola passaria a se chamar Escola Técnica do Recife, com mudanças curriculares para o ensino e criação de novos cursos, mais alinhados às necessidades da indústria. A partir daí retirava-se a educação primária e destinava-se à educação secundária com cursos industriais básico, e aos cursos técnicos.

necessários aos novos cursos após sua transformação em Escola Técnica do Recife.

As mudanças no ensino industrial em 1942 alterariam também o perfil do alunado da instituição de ensino, que deixava de oferecer o ensino primário e passava ao ensino de segundo ciclo, industrial básico, e o ensino de nível técnico.

Sobre o edifício escolar emergem memórias de muitos que tiveram suas vidas entrelaçadas à instituição, como aluno, como funcionário, ou mesmo ocupando ambos os papéis em diferentes momentos. O espaço edificado carrega vestígios das experiências vividas, dos saberes compartilhados e das trajetórias construídas no interior da escola. Em entrevista realizada com egressos e servidores aposentados, das memórias do ex-aluno e professor aposentado, Prof. Moacyr Samarcos, a escola no Derby ficou gravada em sua memória como um lugar grandioso:

“Bom, eu vim de um grupo escolar, que eu lhe falei, né? Um grupo escolar pobrezinho, depois fiz... Fui do Colégio Salesiano, depois o padre Félix e Escola Técnica. É uma “É uma maravilha. Você entra num prédio monumental, daquelas salas com pé direito duplo”¹³.

Sua trajetória na escola iniciou em 1968 como aluno na Escola Técnica Federal de Pernambuco, na primeira turma do curso de técnico em Edificações. Esta relação com a instituição de ensino ampliou-se quando se tornou professor anos depois, no mesmo edifício onde havia estudado.

Sobre as memórias que guardamos de nossas escolas afirma Escolano (2017, p. 187) que “os edifícios escolares registram em si mesmos conteúdos e valores de memória; são, ao mesmo tempo, indutores de influências duradouras nas lembranças dos atores que viveram sob o abrigo de seus muros.”

A memória afetiva que ex-alunos e servidores guardam do edifício escolar no Derby demonstram o conjunto de relações e significados cons-

13 Entrevista concedida pelo professor Moacyr Ramos Samarco Júnior às professoras Lêda Correia e Solange Lopes no âmbito do Projeto Memória IFPE, em 15.12.2021, no CHMD.

truídos a partir da experiência vivida naquele espaço e que seguiu para além tempo de escola.

Também o professor José Wanderley¹⁴ relatou a impressão que o prédio da escola quando começou a estudar na escola em 1964, tornando-se aluno da Escola Técnica do Recife:

Fiquei deslumbrado, né? Quando entrei pela primeira vez naquele hall, ali, pé direito alto [?]. Primeiro eu achei lindo aqui. Eu digo: “Meu Deus eu vou estudar aqui? Será que papai vai me conseguir colocar aqui?” E conseguiu. Eu gostava do prédio por vários aspectos, como: como obra de engenharia, está certo? Naquela época eu não tinha visão do que era uma obra de engenharia daquela, está certo? Uma arquitetura antiga..., mas sobre o prédio em si eu gostava demais. Tinha aquelas salas lá no térreo, sala no primeiro andar, sala que funcionava como anfiteatro – depois eu fiquei lembrando, dava exatamente para ruas, né? A primeira vez que eu cheguei, à primeira vista, me impressionou o tamanho do prédio. E eu achava luxuoso aquele hall de entrada.

[...]

Na verdade, tinha, no primeiro andar, na parte superior, logo quando você entra, aquela escada bonita; no primeiro andar tinha um auditório. Esse auditório era legal... Em termos de decoração as cadeiras eram de madeira, não eram poltronas não; eram de madeira. E tinha um piano lá que eu ficava babando. Um piano. Lindo o piano. E tinha um palco mais alto que tinha um piano. E nesse auditório a gente se apresentava lá, tinha a parte teatral.

No início dos anos 80, quando a escola construía uma nova sede, já como professores, ambos participaram do processo da construção, compondo o Grupo Técnico-Operacional da obra da nova sede no bairro do Curado, numa área muito maior que o terreno do Derby e para onde se transferiria totalmente até 1984. Este Grupo Técnico-Operacional Profissionais constituído por professores da escola não apenas acompanhou de perto o andamento das obras, como também foi responsável pelo projeto do novo edifício escolar, contribuindo com sua formação profissional nos diferentes projetos da construção.

14 Entrevista concedida pelo professor José Wanderley Pinto, às professoras Lêda Correia e Solange Lopes no âmbito do Projeto Memória IFPE, em 17.11.2021, no CHMD.

A partir dali, com uma nova sede para a escola, o edifício escolar no Derby foi cedido e continuam em posse de outras duas instituições: o Colégio da Polícia Militar; e a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

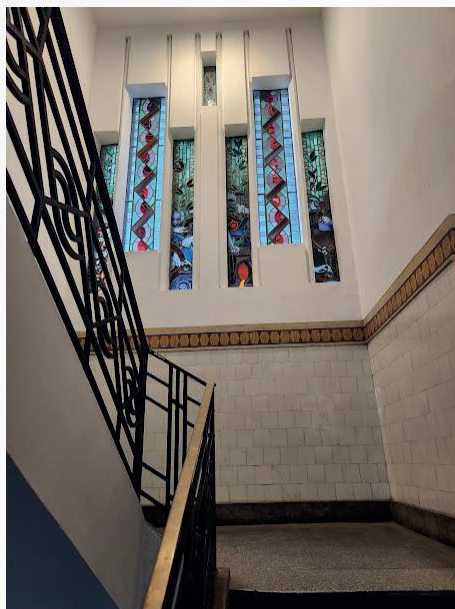
Nos últimos anos, o edifício central em posse da Fundaj passou por restaurações. Sobre o edifício escolar do Derby a arquiteta Sonia Machado (2009, p. 34) escreve que o projeto era “composto por um conjunto arquitetônico imponente, formado pelo Edifício Central e atrás os pavilhões destinados às oficinas, interligados por um pátio interno ajardinado. Parte deste conjunto foi cedido à Fundação Joaquim Nabuco em 1983, sob a forma de comodato”.

A partir da autora é possível identificar também que o edifício escolar possuía rodapé em ladrilho hidráulico, azulejo revestindo a parede interna até a altura de 1,50m e detalhes em alto relevo, além de friso em argamassa. Tais características teriam sido danificadas ao longo do tempo e a partir de 2005, com o serviço de restauração, manteve-se o revestimento em azulejo branco nas paredes do primeiro pavimento, garantindo características originais. Além disso, no processo de restauro foram descobertas camadas de ornamentos como uma faixa decorativa pintada acima dos azulejos, contendo imagens como detalhes, acarretando uma revitalização da composição estética original das paredes e escada do primeiro pavimento.

Os vitrais integram o patrimônio edificado. Abaixo, um dos conjuntos de vitrais (Fig. 5) restaurados, em escadaria principal no interior do edifício.

Sobre os vitrais do edifício já mencionamos que sua estética evoca o mundo das artes e dos ofícios ensinados na instituição, refletindo a proposta pedagógica da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco. Vale destacar aqui que o artista responsável pela obra, Heinrich Moser, além de contribuir para a estética da escola, também deixou sua marca em outros importantes edifícios no Recife, como o Palácio da Justiça, o Clube Internacional, a Basílica do Carmo, e o Gabinete Português de Leitura.

Fig. 5: Escadaria com vitrais ao fundo e detalhes no revestimento da parede.



Fonte: Arquivo pessoal de Lêda Cristina Correia da Silva, 2023.

Quanto ao estilo arquitetônico da edificação, seus vitrais, grades metálicas, frisos que compõem a sua estética, todas essas características tornaram o prédio, considerado um remanescente do estilo *Art Déco*, um Imóvel Especial de Preservação – IEP, pela Diretoria de Preservação do Patrimônio Cultural (DPPC) do Recife desde 1996.

Após sua cessão à Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) o edifício originalmente construído para Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco e que nos anos 1980 era a sede da Escola Técnica Federal de Pernambuco recebeu nova denominação. No entanto, nenhuma placa ou sinalização no local indica e reconhece que este espaço está profundamente entrelaçado à história da educação profissional e tecnológica no estado e que ali inscreve-se uma parte importante da história do IFPE, dos sujeitos da escola (seus alunos e alunas, professores e professoras, servidores técnicos) em especial, do Campus Recife, o que o torna um “lugar de memória”, portador de símbolos e referências, e patrimônio histórico-educativo desta instituição de ensino.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos trazer algumas contribuições à história do IFPE a partir das pesquisas que vimos conduzindo sobre o edifício da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco. Entendemos que o edifício escolar é portador de referências continuamente reconstruídas por alunos e funcionários, é lugar de memória da escola e suporte à memória dos sujeitos e da instituição, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Com ele pretendemos também lançar provocações sobre questões atinentes à preservação do patrimônio histórico-educativo em nossas instituições, particularmente no âmbito da rede federal de educação profissional. Em que pese as iniciativas gestadas em alguns institutos federais, com a constituição de instituições de memória como museus escolares, centros de memória e centros de documentação, alguns destas já supramencionadas, verifica-se a necessidade de um olhar mais cuidadoso para o valor histórico e cultural deste patrimônio.

Nessa direção, a criação de política institucional de memória e de preservação do patrimônio histórico-educativo surgem como desafios que se colocam para os Institutos Federais, necessários à salvaguarda de acervos arquivístico, bibliográfico, museológico, bem como do patrimônio arquitetônico destas que são instituições com uma história centenária.

REFERÊNCIAS

BARTHEL, Stela Gláucia Alves. **Vestígios do Art Déco na cidade do Recife (1919-1961)**: abordagem arqueológica de um estilo arquitetônico. Tese. PPGA. UFPE: Recife: O autor, 2015. Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Catarina P. T. Ramos. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14975> Acesso em 26 abr. 2021

CARVALHO, Marcelo A. M. Nilo Peçanha e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no contexto da Primeira República (EAAs): 1910-1914. In: *7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós Graduação em*

História Econômica, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <https://www.abphe.org.br/ix-encontro-de-pos-graduacao-em-historia-economica>

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Os arquitetos da memória**: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2ª ed., 2017.

CORREIA, Telma de Barros. Delmiro Gouveia: a construção de um mito. **CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS**, vol. 12, n.1, p. 25-62, jan./jun. 1996. Recife: Fundaj. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1178/898>
Acesso em: 20.08.2023

_____. Comércio e lazer no início do século: O caso do Derby no Recife. São Paulo: **PosFAUUSP**, n.7, p. 37-60, set. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/137132>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CPDOC. "Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde, dr. Gustavo Capanema, pelo Diretor da Escola Técnica do Recife, engenheiro-civil Manuel Viana de Vasconcelos." In. Ministério da Educação e Saúde - Educação e Cultura. Arquivo Gustavo Capanema 1937-1945. Disponível em <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_gc_g&pesq=escola%20de%20aprendizes&pagfis=41724> Acesso em 10 de dez. 2023.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo**: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928). Tese. PPGE.

PUCRS. Orientador: Maria Helena Câmara Bastos. Disponível em <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7337>. Acesso em 10 de mai. 2023.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159,

jan. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 abr. 2020.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo:** trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2ª ed. vUer. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Minc – IPHAN, 2005.

_____. Para além da “pedra e cal”: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Orgs.) **Memória e Patrimônio:** ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 56-76.

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: 10 abr. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 504 p.

MACHADO, Sônia. MACHADO, Sônia. **Janelas para a História:** defendendo e preservando a memória arquitetônica da Fundação Joaquim Nabuco (mimeo). Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos:** histórias das instituições educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 103-116, jan./abr., 2005b.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199-221, jan/jun 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013199>. Acesso em: 13.10.2021

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.016

AS RELAÇÕES CONFLITANTES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIAMETRALMENTE OPOSTAS QUE PERDURAM DESDE O PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO À CONTEMPORANEIDADE – REPERCUSSÕES NOS ÂMBITOS DISCENTE E DOCENTE

Luiz Carlos Berçot¹

RESUMO

Propõem-se, neste texto, mostrar os avanços e recuos, consensos e dissensos do magistério primário, ginásial e secundário (Ensino Básico na atual nomenclatura) públicos, como categoria de um temário intitulado por “Educação Brasileira”, considerada durante os períodos histórico-políticos desses cinco séculos de construção das instituições, do território e da sociedade no Brasil. Para fins deste trabalho, optou-se demarcar as fases e suas particularidades por “Momentos...”. O artigo tem por objetivo mostrar as relações conflitantes entre e políticas educacionais (modelos) diametralmente opostas, ou a ausência destas, e que perduram desde o Período Colonial brasileiro à contemporaneidade. A metodologia ancorou-se numa revisão comparativa da literatura inerente ao objeto de análise, perpassando-a pelos vieses crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutico, que permeiam os fatos e as ações dos sujeitos (docentes) protagonistas. As inferências obtidas sinalizam tratar-se de processos dialéticos contínuos e permanentes, portanto, conflitantes e de enfrentamentos coletivos constantes às instituições municipais, estaduais e federais, visando contrapor-se ao projeto hegemônico neoliberal

1 Graduação em Geografia (Lic.). Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades. Professor da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico. luizbercot@gmail.com

em curso, cuja intenção é a de esfacelar, aviltar e vilipendiar o magistério e a educação pública.

Palavras-chave: Consensos e Dissensos do Magistério Público. Momentos da Educação no Brasil. Políticas Educacionais Conflitantes. Enfrentamento às Instituições Públicas. Contraposição ao Projeto Neoliberal.

No decorrer dessa temporalidade secular podem-se identificar omissões ou ações do Estado e, quando não, a interveniências dos interesses de classes, de grupos ou segmentos sociais nos assuntos educacionais, no sentido de manter “diástases” no domínio da cultura “letrada” ou institucionais que deveriam ser universalizadas para alcançar as populações pobres e periféricas.

Essa presença estatal como sendo o fiel da balança para legitimar ou não decisões acerca das questões relacionadas ao magistério público ou privado, dadas as ingerências exercidas pelos órgãos de governo a cada época, todavia, sob condicionantes sociais, econômicas, políticas, jurídicas e culturais, ora mais num momento histórico ora noutro, acomete e impacta diretamente os dois conjuntos de sujeitos envolvidos no processo: os docentes e os discentes.

A temática educacional revela-se como categoria instável, pois repercute de maneira incisiva nos interesses de classes, razão pela qual esta deve ser analisada numa perspectiva historicista, considerando-se o objeto de estudo do ponto de vista de suas origens, bem como das condições materiais que o acompanham, permeando as relações dos sujeitos e seus respectivos grupos.

Para fins de se delimitar temporalmente esta reflexão, o marco inicial de abordagem remete ao Período Colonial, pois, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus ao Brasil, no ano de 1549, os jesuítas “enraizaram-se” na forma de enclaves missionários de “proteção” e evangelização de cunho catequético-doutrinário, não somente para as populações autóctones, mas também a de vários outros segmentos sociais estabelecidos e mantidos no território de ocupação e domínio lusitano.

Contrapondo-se o extremo oposto dessa linha temporal, empregada de forma metodológica para fins de se discorrer sobre o tema, há como o identificar de forma concreta, balizando-o como tendo sido iniciado no Brasil a partir dos anos de 1990, vindo até o presente, variando apenas na feição e na intensidade com a qual se apresenta a cada período de mandato governamental; por esta razão, a sociedade brasileira tem-se

submetido às injunções verticais do modelo político-econômico neoliberal a influenciar as decisões dos entes públicos (nas dimensões orçamentária e pedagógica) e privados, forçando-os a se adequarem à lógica e aos ditames do “mercado” em assuntos e questões educacionais em âmbito nacional.

O presente artigo tem por objetivo mostrar as relações conflitantes entre políticas educacionais (modelos) diametralmente opostas que perduram desde o Período Colonial brasileiro à contemporaneidade. Ao longo de cinco séculos, essa contradição existente no Brasil pode ser explicada sob o olhar da perspectiva dialética, inerente à dinâmica dos processos gerados pela ação humana em face dos fatos sociais e suas circunstâncias decorrentes da conjuntura político-ideológica de cada período histórico.

Em termos metodológicos, o desenvolvimento deste trabalho ancorou-se numa releitura bibliográfica comparativa perpassada pelos métodos “dialético” e “fenomenológico-hermenêutico”, que permeiam os fatos e as ações sociais dos sujeitos protagonistas (professores) para fins deste trabalho. De igual modo, recorreu-se à análise, à inserção e ao encaideamento de conceitos e categorias alcançados pelo objeto contemplado neste artigo, bem como ao uso de elementos obtidos em fontes secundárias (leis, levantamentos estatísticos, etc.) de dados. Ademais, para a sua consecução ressaltou-se o emprego de instrumentos/ferramentas típicos da “pesquisa qualitativa”, a exemplo da “análise de conteúdos” e da “análise documental”.

ANALISANDO A SAGA DO MAGISTÉRIO E DA CARREIRA DOCENTE NOS CONSENSOS E DISSENSOS, AVANÇOS E RECUOS, AO LONGO DE SEUS CINCO SÉCULOS, EM TERRAS BRASILEIRAS

MOMENTO I

Ainda durante a época do Brasil Colônia, há de se ressaltar as transformações de natureza cultural-educacional ocorridas no “Período

Pombalino” (1759 – 1822). O Marquês de Pombal na condição de ministro de governo do monarca português, D. José I (1750-1777), realizou as chamadas “reformas pombalinas”, com vistas à modernização do Estado Português inspirado no Iluminismo. Entretanto, as ações de Pombal encerravam antinomias acrescidas de um expresso contrassenso filosófico, sobretudo no âmbito educacional conforme sugerem Amaral e Seco (2006).

Havendo Pombal expulsado os padres jesuítas, tanto da Metrópole quanto da Colônia (Brasil), por conseguinte, os ensinos “primário” e “secundário” passaram a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa, embora já houvessem decorrido trinta anos após a saída da “Ordem Religiosa”. O sistema de ensino oferecido pelo Estado tratava-se de um modelo precário e inconsistente, desarticulado e disperso, além de apresentar descon-tinuidade curricular. Por essa forma, a contribuição de Aratangy (2019) explicita que

Neste mundo novo, era preciso um outro tipo de educação – laica e pública, para que se pudesse chegar à Modernidade. Nasce então a escola pública no Brasil – menos voltada às necessidades do público do que aos interesses do Estado.

Para Portugal, tornar o ensino laico foi interessante pois a educação passou a abarcar também as ciências mas, no caso do Brasil, isso não se concretizou. Perdeu-se o que havia e sem que houvesse ampliação curricular alguma. Independente das intenções implícitas ou explícitas de Pombal, o fato é que não havia professores. Nem escolas. Nem recursos financeiros previstos para a educação.

O Alvará de 1759 [...] instituía as aulas régias – que não formavam um currículo, nem ao menos um plano: eram avulsas, fragmentadas e dispersas.

MOMENTO II

No período seguinte, a partir de 1822, já na condição de Império Brasileiro solucionar a questão educacional era ainda mais urgente. Embora as emendas constitucionais tenham sido promulgadas somente em 1834, quando ocorreu esse aditamento também se instituiu as Assembleias

Legislativas provinciais. Estas “Casas” tinham, dentre as suas atribuições, a incumbência de legislar acerca do ensino público. Por sua vez, as províncias eram responsáveis pela criação de unidades escolares, além regularizar e promover a educação primária e secundária. No entanto, o Governo Central mantinha a primazia e o monopólio sobre o ensino superior, de acordo com a argumentação de Nascimento (2006).

Já nesse contexto sócio-político do século XIX, pode-se perceber o quanto a profissão docente ainda que a formação para exercê-la fosse precária, pois a concretude dessa atividade carecia de avanços político-jurídicos, dotação de recursos e a intencionalidade do Estado (municípios, províncias e jurisdição imperial) no investimento em cursos de formação, além das questões relacionadas à dimensão curricular e demais disposições didático-pedagógicas e, por acréscimo, a necessidade de se construir prédios cuja forma fosse adequada à função de educandários. Enfim, apresentava o agravante de se discriminar as mulheres no exercício da função docente.

Em 1826 os parlamentares debateram intensamente a educação para, em 1827, publicar a primeira lei brasileira (e não portuguesa) sobre o assunto. [...] Esta norma tratou de várias questões relevantes para educação e seu impacto foi duradouro. “Lei de 15 de outubro de 1827 - Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.” Reafirma a diretriz de Pombal em busca do fortalecimento da escola pública mas, por outro lado, empurra a atribuição de remunerar os mestres às Províncias, e quem disse que as Províncias tinham recurso para isso? Começa aí uma das questões basilares de nosso sistema de educação pública básica: quem paga a conta? Também, no artigo 5º da lei, há, pela primeira vez, a menção à necessidade de formação do professorado: [os professores] que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães. Ou seja: cada um que se virasse para aprender como ensinar. Há, nesta lei também, uma explícita discriminação das mulheres. Às meninas não era dado o direito de aprender disciplinas entendidas como “mais racionais”, com a exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica (artigo 12). (ARATANGY, 2019).

[...] Sobre a remuneração, surpreendentemente, a lei, em seu artigo 13, estabelece que deve ser a mesma para mestres e mestras mas.... um artigo decreto de 27 de agosto de 1831 estipulava que os salários previsto em lei somente fossem recebidos por professores habilitados nas matérias de ensino indicadas na Lei de 1827, por concurso e as províncias podiam de contratar candidatos reprovados se não houvesse aprovados com a **condição de pagá-los com salários menores**. Ora, não havendo escolas de formação para as meninas e não sendo ministradas todas as matérias nas escolas de primeiras letras femininas, podemos entrever que as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos. (ARATANGY, 2019).

Junte-se a esses obstáculos de ordem material-instrumental, as imposições advindas do Poder Estatal. No sentido oposto, as resistências impostas pelos docentes faziam-se presentes, pois tentavam esquivar-se das regras e normativas consolidadas no *status quo* conservador, vigilante e punitivo da sociedade imperial, conforme observa Borges (2021), quando assinala que

[...] as leis e normas, em certa medida, também foram instituídas ao “arrepio de práticas pedagógicas” que circulavam entre os professores, que se traduziam nas discordâncias, resistências, negociações ou interpretações intencionalmente enviesadas que os sujeitos apresentavam em relação às normas que deviam seguir. Tal aspecto se articula com as problematizações em torno do conceito de tradição trazidas por Burke (2007) e que têm a ver com o contraste em constantes mudanças e inovações do mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social (Hobsbawm, 2002, p 10).

Na sequência, Borges (2021) ressalta a assimetria na correlação de forças entre docentes e instâncias governamentais.

[...] Porém, isso não significa que nas relações entre governo [...] e professores houvesse necessariamente uma situação permanente de tensão e de resistência, por estarem em posições diferentes. Governo e professores, no que diz respeito tanto às tradições quanto inovações, também poderiam compartilhar ideias e agir em cooperação, de forma contínua ou provisória, parcial ou totalmente, de acordo com suas posições no cenário político e com os governantes.

Contudo, a possibilidade de acesso ao sistema de ensino revelava-se precária. Em decorrência da inexistência de escolas e a escassez de professores, o Governo Imperial publicou decretos visando corrigir essa defasagem. As ações preconizavam a implantação de Escolas Normais cujo objetivo era a formação de professores para os educandários de “primeiras letras”.

No cômputo final, apenas alguns liceus haviam sido instalados nas capitais provinciais, paralelamente à existência de outros estabelecimentos de cunho privado, bem como em relação à oferta de Cursos Normais. Desse contexto educacional decantado e cristalizado, já naquele momento histórico, resulta a estrutura desigual da sociedade brasileira, contribuindo para a reprodução do quadro sócio-político dominante e a manutenção dos caprichos e interesses de classe.

MOMENTO III

O poder político reconfigurou-se e, mesmo com a instauração da República, a desigualdade socioeconômica continuou aumentando, pois os republicanos não tiveram interesse em alterar a ordem econômico-social. Por essa forma, as camadas subalternas compostas por um contingente de analfabetos, não foram incorporadas aos processos decisórios, acarretando as crises políticas de então.

Para minimizar o impacto do analfabetismo, os republicanos conceberam e implantaram as chamadas “Escolas Modelo” anexas às escolas normais. De igual modo também procederam à construção dos Grupos Escolares, tendo como centro difusor a cidade de São Paulo. Esse conjunto de educandários públicos tornou-se o símbolo da política educacional durante a “República Velha”, pois representavam o “portal mítico” pelo qual a população carente e analfabeta deveria transpor para se fazer valer ao direito a que a elas era dado e, dessa forma, superar os infortúnios da desigualdade social.

Somente a partir a 1ª Guerra Mundial, com o estabelecimento do meio urbano-industrial no Brasil, considerando-se às dificuldades de se importar recursos e produtos para atendimento das demandas internas, passa a florescer camadas populacionais do 6 tipo “classe média”. Estas serão catalisadoras das transformações culturais, sobretudo relacionadas à escolaridade oficial, pois, esse segmento social desejava fazer-se ouvir e influenciar no processo decisório. Para isso era preciso alcançar a condição precípua de cidadania mediante a criação de um sistema de ensino eficaz para toda a população, dado ao percentual de analfabetos na sociedade.

MOMENTO IV

O advento da “Era Vargas” redundou em inovações na política educacional visando desenvolver o ensino em âmbito geral. Neste período Getúlio procurou adequar a educação ao projeto desenvolvimentista em curso. Assim, foram instaladas Faculdades de Educação, Ciências e Letras junto às universidades. Em meio ao torvelinho das transformações urbanas brasileiras encontravam-se os professores, ávidos por mudanças no sistema educacional do país, razão pela qual um grupo de docentes enfeixou suas propostas num documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cujo arcabouço teórico continha o Plano de Educação Nacional que fora inserido na Constituição de 1934.

No alvorecer da “República Nova”, devido às transformações político-econômicas em curso, a “centralidade” do território passa a ter em São Paulo o seu centro difusor em matéria de inovações e, não raro, mudanças na educação a partir de reformas envolvendo a Escola Normal. Deste modo,

As Escolas Normais foram, aos poucos, se consolidando como principal caminho para formar professores. Os estados instituíram cada qual um modelo diferente e, na década de 1930, com o movimento escolanovista em seu auge, começam a acontecer reformas educacionais.

A mais relevante delas foi a proposta por Anísio Teixeira que, em seu texto, faz críticas contundentes às escolas normais que, segundo ele, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.” Não propõe sua extinção, mas a sua transformação em Escolas ou Institutos de professores (Aratangy, 2019).

As políticas educacionais de Vargas aprofundaram a desigualdade social, porquanto a sua base ideológica encontrava-se lastreada pela contradição do tipo “explorador” *versus* “explorado” ou “capital” *versus* “trabalho”, atendendo-se por essa forma os anseios das camadas dominantes. Isso significava formar uma “elite” com as condições intelectuais para o domínio e uma classe de “trabalhadores” para atender à demanda do mercado.

Por essa mesma época, isso já no decorrer do “Estado Novo” [1937 - 1945], são sancionadas e promulgadas as “Leis Orgânicas de Ensino”, segundo as quais ficaram estabelecidas as modalidades de ensino, compreendendo o primário, o ginásial, o colegial, o normal, o comercial, até a modalidade agrícola, além de dispor acerca da criação do SENAC e do SENAI, bem como a instituição das subcategorias “bacharelado” e “licenciatura” para os cursos de graduação superior.

Doravante, no decurso do “Nacional-Desenvolvimentismo” cuja tônica circunscreve-se pelo planejamento governamental materializado no “Plano de Metas”. Em um contexto socioeconômico-político-cultural em mutação emerge a teoria do Capital Humano, que infletiu a temática desenvolvimentista para o âmbito educacional; por essa forma, fazendo relacionar a educação ao mercado e a produção, estimulou-se o ensino técnico e profissional em detrimento da educação propedêutica.

No Congresso Nacional as discussões de âmbito educacional transcorriam em meio a embates acalorados entre os defensores dos educandários particulares e laicos, e confessional-religioso; por outro lado, os progressistas em defesa da escola pública, laica e universalizada. Assim, deste modo, no ano de 1959 os educadores progressistas reeditam as ideias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932.

Seguindo o viés “populista-nacional-desenvolvimentista”, João Goulart assumiu a Presidência do país após a renúncia de Jânio Quadros. Tendo adotado uma postura política caracterizada pelo dualismo ideológico, interpretado politicamente como “pragmatismo tático”, procurou atender as elites empresariais, as camadas médias urbanas, como também aos movimentos sociais que reivindicavam reformas de base.

As correntes partidárias progressistas lançaram os programas de educação popular com ênfase no Movimento de Educação de Base (MEB), e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, o qual se tornou dispositivo do Plano Nacional de Educação – PNE. Além disso, foram criados os MCC (Movimentos de Criatividade Comunitária), com o objetivo de formar lideranças autônomas no interior das comunidades pobres. Há de se ressaltar que a implementação dessas ações ocorreu durante o governo de J. Goulart.

Assim,

no período de 1946 a 1964, garantiu-se o direito constitucional à educação; foi elaborada e aprovada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional; elaborou-se um complexo plano estratégico de desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e cultural, inclusive redirecionando o papel de instituições educacionais, como o INEP, ou criando novas instituições voltadas ao desenvolvimento científico e à formação de quadros para o ensino superior, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); a criação do Conselho Federal de Educação (em 1961); a realização de campanhas e movimentos voltados à alfabetização de adultos, à educação e à cultura popular; etc. (LOMBARDI, 2006).

MOMENTO V

Havendo sido desferido um golpe de Estado contra o governo Goulart, os militares que assumiram o poder em março de 1964, além das perseguições, torturas e extermínios de opositores, instauram uma lógica de governança com base na racionalidade técnico-burocrático-militar, que intensificou a exclusão e a desigualdade socioespacial, mas, por

outra, estimulou e favoreceu a acumulação e concentração patrimonial beneficiando as elites nacionais e internacionais, em detrimento das políticas públicas visando qualidade de vida e bem-estar urbano e rural para a massa populacional.

A partir de então o Estado recua de sua responsabilidade para com os mais pobres, deixando uma lacuna a qual será preenchida pela Igreja Católica, sobretudo por parte de um de seus órgãos internos denominado por “Cáritas”, criado para atuar na promoção e assistência aos pobres, tendo, à época, assimilado um apêndice de cunho religioso, e com o mesmo potencial de alcance, a Federação para Assistência Social e Educacional (FASE), que se caracterizava por abarcar uma gama de atividades com a finalidade de promover a emancipação popular, numa tentativa de resgatar e desvincular os atores sociais segregados da condição de sujeição, além de se sobressair na vertente educacional.

Decorrente da ação dos grupos vinculados ao catolicismo, foi criado o Movimento de Educação Popular (MEB), lastreado pelo método de Paulo Freire. De igual modo, foi estimulada a criação do “Movimento de Criatividade Comunitária” (MCC), cuja base fundamenta-se nas teorias acerca da organização humana. O sucesso dependia do engajamento de técnicos, professores e agentes comunitários prestando serviços em caráter voluntário, a fim de minimizar a consequente desigualdade resultante de um processo histórico crônico e adverso, arraigado de injustiças sociais.

Especificamente para o campo educacional, o regime empresarial-militar materializava as intenções dos militares. Começando pelo alinhamento de seus interesses ao do capital internacional estadunidense, sobretudo. Assim, foram assinados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID), prevendo a atuação direta dos técnicos norte-americanos na reorganização, no planejamento, no treinamento de técnicos e docentes, no rigor dos conteúdos administrados, no controle de publicação e distribuição de manuais técnicos e didáticos, enfim, tudo sobre o funcionamento do sistema educativo nacional. Com isso, outorgava-se aos estrangeiros o

direito de se intrometer em todos os níveis de ensino, desde o primário até o superior, incluindo-se também a formação profissionalizante.

Com as reformas implantadas pelos militares, a educação passou a ser encarada sob uma perspectiva utilitarista, com base na Teoria do Capital Humano, que vincula o binômio ensino-aprendizagem ao sistema produtivo. Deste modo, conforme destacam Brandão e Silva (2021), a redefinição da política educacional no período ditatorial militar foi instrumentalizada pela Lei 5692/71, sendo que o objetivo principal dessa reforma era “ampliar a escolarização, buscando expandir o processo de formação de recursos humanos; criar um ciclo único de primeiro grau, que já sinalizava a possibilidade de profissionalização, nos anos finais e, no nível de segundo grau, implementar a profissionalização obrigatória”.

De igual modo mudanças foram inseridas nos segmentos de primeiro e segundo graus, estes já estabelecidos no decorrer do regime ditatorial. Com a crescente demanda por vagas na rede escolar pública, esta necessitava de expansão, mas alegava-se não existirem recursos. Quanto aos professores, estes foram convocados a contribuir com esforço redobrado, além de terem seus salários aviltados, simultaneamente à dúplice ou tríplice jornada de trabalho. Por essa forma, corroborando com a presente enunciação, Brandão e Silva (2021) salientam que

as imprecisões na política de formação de professores no país estiveram acompanhadas de “ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade de ensino em todos os níveis” (Tanuri, 2000, p. 85). Portanto, a necessidade de organização e mobilização dos docentes, juntamente, com a sociedade, são ações estratégicas para que o Estado incorpore políticas voltadas para a valorização dos professores, como a qualidade de formação inicial e continuada ofertada, planos de carreiras, piso salarial, etc.

Ademais, suprimia o método de alfabetização Paulo Freire, como também extinguiu o PNE do governo Goulart. Para compensar a lacuna deixada com a inexistência desses programas, foram criados o Movimento

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada da Ação Básica Cristã. Paralelamente, após a promulgação da Lei 5692/71 o Conselho Nacional de Educação fixou as normas de habilitação específica para o magistério (HEM), dada a “necessidade de habilitar professores em curto prazo, garantindo-lhes continuação dos estudos no Ensino Superior” (BRANDÃO e SILVA, 2021).

As universidades foram duplamente atingidas pelas reformas. Deste modo, tornava o ensino acadêmico débil, produtivista e acrítico, além de esfacelá-lo e sufocá-lo em seu radicalismo intelectual, bem como as perseguições, prisões e torturas de professores. Estabeleceu-se a departamentalização e a extinção das cátedras, parcelando o trabalho, assim como os cursos, com a instituição do sistema de créditos por disciplinas, além de adotar a modalidade de ingresso mediante vestibular unificado e classificatório, cujo objetivo patente era o de favorecer os filhos da classe média, porquanto não se propunha ampliar seu número de vagas.

MOMENTO VI

Revisitando-se o período de transição democrática a “verticalidade” neoliberal, há de se considerar o avanço gradual das correntes democráticas e progressistas a partir do início da segunda metade da década de 1980. Contudo, promulgada a Constituição de 1988, pôde-se perceber um movimento retrógrado por parte dos constituintes, em se tratando da temática educacional, porquanto a Carta Magna não garantiu a exclusividade de recursos públicos para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, abrindo-se uma lacuna a ser preenchida pelo setor privado.

Na sequência, dada à crise em que se encontrava o capitalismo global à época, isso ao longo da década de 1980, assolando o capitalismo, e início dos “90”, embora a curva descendente tenha-se iniciado nos anos “70”, marcado pela crise de acumulação e reprodução do capital. Por conta desse fato, prosperam as teses neoliberais de Friedrich August Von Hayek e Milton Friedman, os quais exortam a desigualdade como valor positivo

e imprescindível ao desenvolvimento dos povos e nações, todavia, com flutuações espaço-temporais distintas, de acordo com Anderson (1995), restando apenas saber para “quem” ou “quais” frações ou camadas sociais presumidamente hegemônicas.

Essa doutrina de choque verticalizado foi imposta, gradativamente, em diferentes *loci* mundiais, contudo, para isso fora necessária a ideologização do fenômeno (globalização neoliberal) cujos processos são retratados como “coisas”, de tal modo que o seu caráter sócio-histórico é “eclipsado” ou ofuscado. No entanto, o seu êxito explica-se em face do colapso de todas as formas de pensamento historicista e de políticas voluntaristas, deixando-nos crer que o mundo era regido pelas leis impessoais da “economia de mercado”, de acordo com Sene (2004).

Além do avanço científico-tecnológico-informacional sem precedentes em escala mundial, sobretudo no centro do sistema capitalista, embora esse progresso não fosse para atingir a todos os povos e nações, pois em muitos desses territórios não havia mais o que se explorar, contudo, assim adverte Damirdjian (2019) no sentido de não se demonizar a cultura digital.

Por meio dela, ideias são propagadas, crenças são construídas ou destruídas, eleições são ganhas ou perdidas. É claro que ela gera transformações. Mas há alguns fatores preponderantes inerentes a seu uso que extrapolam essas características: ele tem alta tendência a oferecer experiências fragmentadas, e paradoxalmente incita a um uso interminável (DAMIRDJIAN, 2019).

A digressão dos rumos político-econômicos em escala global somente se cristalizou e tornou-se factível em função das mudanças internas ocorridas no regime soviético. Em meados da penúltima e no limiar da última década do século passado, a ex-URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) sinalizou para o mundo a distensão ou o recuo de seu modelo de Socialismo Real, outrora existente na Europa do Leste, e do qual a União Soviética era o baluarte. Essa desconstrução culminou com a sua desintegração.

Desse episódio em diante e, adentrando ao século XXI, os Estados Unidos da América fortaleceram-se e intensificaram as interferências em nações soberanas, seja por meio do enfraquecimento das forças sindicais e dos movimentos sociais, das espionagens, deposição de governantes, instauração de governos fantoches ou subservientes ao “mercado”, inclusive no Brasil, etc., tendo como elementos mentores, articuladores e executores os órgãos de Estado das estruturas de poder dos EUA associados com atores públicos e privados em cada país, curvando-se aos ditames da “Nova Ordem”.

MOMENTO VII

Paralelamente às lutas sociais e populares por melhoria das condições de vida e sobrevivência humanas, ocorrem reivindicações no campo da educação em diferentes latitudes e longitudes do “Sul Global” (“periferia” do sistema). Com relação ao tema educacional, vê-se no Brasil um *continuum* de movimentos de lutas dispostos temporalmente, ora pelos docentes ora pela sociedade civil organizada ora por ambos, visando a implantação de um processo de ensino-aprendizagem minimamente emancipatório, efetivo e eficaz, para os discentes, incorporando-se tecnologias digitais, mas, sobretudo modelos gestados no exterior.

Também é um período de igual relevância para os docentes, considerando-se tratar de um momento suscetível às invectivas das reformas neoliberais, dada a desarticulação da categoria em função de consecutivas derrotas impingidas pelo Estado, sobretudo no âmbito do Poder Executivo de seus entes federados. Como se por demais não fosse o aviltamento que acomete os docentes no Brasil, em geral nas redes públicas municipais e estaduais, sinalizam o quanto o magistério carece de unidade, objetividade e coesão em suas lutas e reivindicações, tendo-se em vista minimizar a descrença coletiva que se abateu por sobre os professores do Ensino Básico no Brasil, sobretudo.

Desta maneira, Maués (2014) faz um alerta no sentido de que, na contemporaneidade,

a Nova Gestão Pública ganha espaço como uma forma de administração que representa “a implementação de uma gestão pelos resultados baseada na realização de objetivos, de medição e de avaliação dos desempenhos” (PONS, 2019 p. 64). Essa “nova” forma de gestão trouxe para o setor público as práticas adotadas no setor privado, com metas, indicadores, resultados, premiação, bônus, performance, meritocracia, exames em larga escala e externos, responsabilização dentre outros artefatos. A lógica empresarial passou a fazer parte da educação, o Estado deve atuar seguindo a perspectiva das empresas privadas, contribuindo para o surgimento de um discurso que coloca em destaque a eficiência, a eficácia, a imputabilidade [...] O docente foi alçado ao patamar de responsável pelo sucesso ou principalmente, pelo fracasso, do aluno.

Essa clivagem do arcabouço instrumental disposto institucionalmente permeia as escalas “micro” e “macro” no âmbito das relações que se materializam nos educandários públicos e privados. Apesar dos frequentes embates entre correntes de forças antagônicas a rivalizarem-se por meio de táticas e estratégias na disputa pelos arranjos e políticas que lhes sejam mais adequadas ou convenientes, segundo a ideologia evocada pelas parcelas majoritárias que se fazem representar pelo poder político. Por essa forma,

Borges (2021) corrobora quando argumenta tratar-se de uma questão

bastante discutida quando se fala do tratamento dado pela micro-história às relações sociais que é o “risco de se perder o contexto geral em que essas relações se inseriam”, bem como o fato de que dar atenção aos micropoderes e aos conflitos locais, “poderia igualmente levar a descuidar dos horizontes mais amplos da escala” (Lima, 2006, p. 128). Operando com um conceito de jogos de escala, Revel (1998) problematiza que na experiência da microanálise, no entanto, “cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e portanto se insere em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global” (p. 28). Desse modo, para o autor, não existe hiato, nem oposição entre história local e história global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de construção histórica do processo educacional, mudam-se as personagens, os contextos e seus múltiplos elementos, mas os fatos repetem-se de forma cíclica e ascendente, cujos quesitos dispõem-se dispersos em uma escala em que o gradiente varia em função da intensidade e da duração do fenômeno (sobrevivência docente em meio ao desmonte do magistério e as modificações ocorridas na escolarização).

A título de pontuar possíveis desdobramentos para o magistério e a educação, no presente século, tanto a instituição escola quanto o conjunto de seus membros necessitam atuar de forma sistêmica, pois se trata de uma complexidade orgânica entre os seus elementos constitutivos. Por essa forma, cientistas sociais, humanistas, influenciadores e formadores de opinião pública progressista, sinalizam para a importância das ações coletivas e horizontalizadas.

Sempre será necessário corrigir os rumos, pois, como se pôde inferir dos movimentos em torno dos temas educacionais analisados ao longo de cinco séculos, estes são decorrentes de processos cujos fatores estruturais e conjunturais são mutáveis, razão pela qual os resultados nesse campo de embate dialético podem revelar avanços ou recuos, a depender da sinergia entre os sujeitos protagonistas.

Desbravando caminhos, a coragem do professor permite que este sujeito vá inscrevendo seus feitos na história. Pois, ao se utilizar de sua sagacidade e irreverência, tem sabido conduzir este processo revolucionário em curso na educação no/para o século XXI.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARATANGY, Cláudia. Um pouco de história da docência no Brasil – Marquês de Pombal. São Paulo: Centro de Formação da Vila, 2019. Disponível em: <https://>

cfvila.com.br/blog/2019/08/29/um-pouco-de-historia-da-docencia-no-brasil-marques-de-pombal/. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

BORGES, A. A urdidura do magistério primário na Corte Imperial: um professor na trama de relações e agências [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2021, 548 p.

BRANDÃO, J. C. Silva; SILVA, Renata Maldonado da. A reforma educacional da Ditadura Militar: as descontinuidades na formação de professores. In: 10º CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2021, Niterói. Anais do 10º CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói: Even3, 2021.

CASTANHO, Sérgio E. M. Educação e trabalho no Brasil Colônia. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (organizadores). Navegando na História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico.html. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

DAMIRDJIAN, Fermin. Instrumentos. São Paulo: Centro de Formação da Vila, 2019. Disponível em: <https://cfvila.com.br/blog/2019/11/01/instrumentos/>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Pedagogia e Infância em Tempos Neoliberais. In: BUENO, Maria Sylvia; MARRACH, Sônia Alem; JÚNIOR, Celestino A. da Silva; GHIRALDELLI Jr., Paulo. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo. Cortez, 1996 – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 61).

LOMBARDI, José C. Educação e Nacional-Desenvolvimentismo (1946-1964). Revista HISTEDBR On-line. Campinas, São Paulo, v. 14 nº 56. DOI 10.20396/rho.v14i56.86. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640432>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024

MAUÉS, O. C.. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. Rebello. de; SARTI, F. Medeiros. (Org.). Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

SENE, Eustáquio de. Globalização e espaço geográfico. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. 192 p.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.017

GRUPO ESCOLAR JOÃO PESSOA EM COLINAS-MA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR (1932-1971)

João Antonio de Sousa Lira¹Eduardo Mororó de Sousa²

RESUMO

O presente estudo, integrante do programa “Primeiros Passos na Ciência” da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), teve como objetivo investigar o processo de institucionalização e funcionamento do Grupo Escolar João Pessoa, localizado em Colinas-MA, entre os anos de 1932 e 1971. Buscou-se compreender de que forma a sociedade local foi educada e se autoeducou nesse intervalo temporal. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em abordagem documental e histórica, fundamentada nos ensinamentos de Minayo (2011). Foram utilizadas fontes públicas, como jornais antigos, arquivos institucionais, legislações e registros escolares. O referencial teórico dialogou com autores como Chartier (1990), Silva (2015), Julia (2001) e Viñao Frago (2000), enfatizando conceitos como cultura escolar e culturas escolares. A investigação centrou-se na análise da estrutura institucional e do funcionamento do Grupo Escolar João Pessoa, abrangendo disciplinas, livros didáticos e, especialmente, a organização do tempo escolar e sua influência na vida

- 1 Doutorando em Educação na Universidade de São Paulo- USP. Professor substituto no curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Colinas-MA. E-mail: joao.lira.antonio1@gmail.
- 2 Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Colinas-MA. Email: eduardom-sousa39@gmail.com

social. Os resultados indicam que a escola, ao mesmo tempo em que atuava como instrumento de reprodução de normas e valores sociais vigentes, também se configurava como espaço de resistência e de luta simbólica. O estudo evidencia que o Grupo Escolar João Pessoa desempenhou papel relevante na formação de identidades, na difusão de representações de poder e na construção de um imaginário coletivo sobre educação na cidade de Colinas-MA. Ao institucionalizar práticas e ritmos escolares, a escola interferiu diretamente na dinâmica social, moldando comportamentos e, por vezes, oferecendo possibilidades de contestação às hierarquias estabelecidas. Dessa forma, a pesquisa contribui para o entendimento histórico da educação maranhense e para a valorização da memória das práticas escolares no contexto local.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Culturas Escolares, Grupo Escolar João Pessoa, Colinas-MA.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil revela uma trajetória marcada por assimetrias regionais, disputas ideológicas e tentativas contínuas de construção de um modelo de ensino nacional. No contexto da Primeira República, os grupos escolares emergiram como uma das principais estratégias do projeto republicano de modernização social e unificação cultural. Inspirados no modelo graduado europeu e impulsionados pelo modelo adotado no Grupo Escolar Caetano de Campos em São Paulo em 1893, esses estabelecimentos foram disseminados com o objetivo de padronizar práticas pedagógicas, disciplinar os corpos e moldar sujeitos alinhados aos ideais de “ordem e progresso”.

No estado do Maranhão, esse processo se deu de forma desigual, especialmente nos municípios do interior, onde a precariedade estrutural e o distanciamento da capital impunham limites à materialização desse modelo. Nesta perspectiva Silva (2015) ao investigar a institucionalização dos grupos escolares no Maranhão no recorte temporal de 1903 a 1920 realizou um levantamento dos grupos escolares institucionalizados até o ano de 1950, e identifica 54 grupos escolares no território maranhense.

No entanto, nos levantamentos documentais empreendida por Silva(2015) não consta a institucionalização do Grupo Escolar João Pessoa em Colinas -MA, anteriormente denominada de Picos. Entretanto, mesmo distante dos principais centros de poder e informação, essa escola tornou-se uma referência educacional e cultural para a região, embora permaneça ausente dos principais levantamentos bibliográficos.

Este estudo parte justamente dessa lacuna historiográfica para investigar a institucionalização e o funcionamento do Grupo Escolar João Pessoa entre os anos de 1932 e 1971. Para isso, consideram-se tanto as fontes documentais quanto as memórias de ex-alunos e professores, valorizando as múltiplas vozes que compõem o cotidiano escolar.

Como destaca Viñao Frago (2000) a escola é um espaço de produção de cultura, significados e representações (Chartier, 1990). Assim, inves-

tigar a história do Grupo Escolar João Pessoa é também refletir sobre os processos de construção da identidade local, sobre as tensões entre tradição e modernidade, e sobre os modos como a educação se entrelaça com os projetos políticos e sociais mais amplos. Ao recuperar essa experiência, pretendeu-se visibilizar sobre uma parte esquecida da história da educação maranhense e contribuir para a valorização da memória escolar como patrimônio cultural coletivo.

Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar o processo de institucionalização e funcionamento do Grupo Escolar João Pessoa em Colinas-MA, no período de 1932 a 1971. Especificamente, pretende-se: conhecer o contexto social, político e educacional de criação dessa instituição; identificar a clientela atendida, os professores, os rituais, a arquitetura escolar e os materiais de ensino utilizados; descrever as culturas escolares que caracterizaram o cotidiano do grupo; e, por fim, identificar e analisar as representações construídas por alunos e professores sobre o Grupo Escolar João Pessoa em Colinas-MA.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário compreender o Grupo Escolar João Pessoa não apenas como uma instituição de ensino, mas como um espaço social dinâmico, no qual se expressam práticas, valores e representações que dialogam com o contexto histórico, político e cultural de sua época. O estudo propõe-se, portanto, a reconstruir a trajetória dessa escola articulando as dimensões estruturais e simbólicas da vida escolar, considerando as políticas públicas de educação, as transformações locais e as memórias individuais e coletivas que dão sentido à experiência educativa. Essa abordagem busca integrar diferentes fontes e olhares, permitindo uma leitura mais ampla e sensível sobre a relevância do Grupo Escolar João Pessoa na formação da identidade educacional de Colinas-MA.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a execução deste trabalho, utilizou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Segundo Minayo (2011, p. 21), a pesquisa de abordagem

qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, ou seja, com os elementos subjetivos que fazem parte de uma realidade social. Nesse sentido, buscou-se compreender como se institucionalizou o Grupo Escolar João Pessoa em 1932 e como sua cultura escolar foi organizada até 1971.

Desse modo, essa pesquisa se caracterizou como histórica do tipo documental. Assim, buscaram-se fontes documentais junto a arquivos de domínio público, físicos e digitalizados em bancos de dados da internet, jornais, legislações da época e na sede da escola, como: diários de classe. Por tratar-se, na maioria das vezes, de documentos oficiais, foi necessário entendê-los como fragmentos da história que se conservaram ao longo do tempo, um monumento daquilo que deveria ser lembrado como prática e representação (Chartier, 1990), além de questioná-los como locais de produção de silenciamentos.

Além da pesquisa documental de caráter qualitativo, também foram realizadas entrevistas orais com uma ex aluna que estudou no Grupo Escolar João Pessoa entre os anos 1953 e 1957. Essa entrevista foi realizada com o intuito de capturar relatos e experiências pessoais que ajudam a preencher lacunas nos documentos e a oferecer uma perspectiva mais detalhada sobre os eventos passados. A fim de respeitar os princípios éticos, utilizamos Resolução 510/2016 e Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, no que diz respeito aos valores que respeitam a cultura, o bem-estar, a moralidade e o compromisso social. Desse modo, nos referiremos a essa entrevistada pelo nome fictício *Ipê*³.

Outrossim, a análise dos dados deu-se mediante os pressupostos teóricos e metodológicos da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Segundo Franco (2020), a análise de conteúdo compreendeu os

Pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem [...], aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elaborou e desenvolveu

3 Nascida em junho de 1944.

representações sociais no dinamismo interacional que estabeleceu entre linguagem, pensamento e ação (Franco, 2020, p. 12-13).

Após a constituição do corpus de análise da pesquisa, seguiu-se para as etapas propostas pela técnica de análise do conteúdo, que, de acordo com Franco (2020), são as seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Para seguir esses passos, primeiro realizou-se uma leitura flutuante do texto, para, em seguida, organizar todas as respostas por eixos de temas e, assim, seguir para a etapa da interpretação dos dados.

GRUPO ESCOLAR JOÃO PESSOA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Antes de receber a atual denominação de Colinas, o município era conhecido como Picos. Pereira(2017) ao abordar a história da região do Alto Itapecuru maranhense no século XIX, enfatiza que o nome Picos adveio da formação geográfica no qual estava localizada e a mudança de nomenclatura para “Colinas” se deu à medida que a cidade se desenvolveu e sua identidade evoluiu. O nome Colinas começou a ganhar força, possivelmente devido a mudanças na paisagem ou ao desejo de refletir uma imagem mais pastoral ou acessível da cidade. Essa nova designação, que começou a se firmar na memória coletiva e nos registros oficiais simboliza uma evolução cultural e social mais ampla dentro da comunidade e em de 31 de dezembro de 1943 pelo Decreto-lei Estadual n.º 820, município de Picos passou a denominar-se Colinas. Consequentemente os documentos reverberam essas nomenclaturas

No que se refere à institucionalização do Grupo Escolar, é fundamental explicitar, como destaca Magalhães (2007, p.70) que

compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa [...] integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência.

Dessa forma, a análise documental revelou que o Grupo Escolar João Pessoa foi instituído por meio do Decreto nº 270, de 26 de abril de 1932, assinado pelo interventor do Maranhão, Lourival Seroa da Mota. O decreto foi promulgado com a justificativa de que não contrariava o Código dos Interventores, uma vez que não implicava aumento das despesas previstas na lei orçamentária vigente. Conforme decreto supracitado,

Art.1º - São criados em Pedreiras, Picos, Barra do Corda e Carolina quatro grupos escolares, sendo um em cada Localidade

Art.2º - Os grupos escolares, ora criados, reger-se-ão no que lhes for aplicável, pelo Regulamento baixado nº 252- de 2 de maio deste ano. Art.3º - O presente decreto entrará em vigor no dia imediato ao da sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.(Maranhão, p. 129, 1934).

A justificativa para a criação dos grupos escolares nas localidades mencionadas estava fundamentada no aumento do número de crianças em idade escolar e na constatação de que as escolas isoladas então existentes eram insuficientes para garantir um ensino eficaz, muito embora observa-se a criação de diversas escolas isoladas durante o período em todo território maranhense, Picos, por exemplo teve a criação de quatro escolas isoladas conforme apontado pelo Decreto Nº 273 de 9 de maio de 1932.

Art. 1 - São criadas quatro escolas isoladas no município de Picos, sendo duas no povoado “São Domingos”, uma no “Almeida” e outra no “Serra Negra”.

Art.2 - Nas escolas, ora criadas, aplica-se-ão as disposições constantes do Regulamento baixado com o decreto nº252- de 2 de março de 1932. Art.3 - O presente decreto entrará em execução no dia imediato ao da sua publicação. (Maranhão, p.132, 1932)

Em ambos os decretos, da institucionalização dos grupos escolares e das escolas isoladas, enfatiza que a medida não comprometeria o orçamento vigente, pois não implicava em acréscimos de despesa pública, estando em conformidade com as normas previstas no Código dos Interventores.

Além disso, o texto legal estabelece que os grupos escolares e escolas isoladas criados seriam regidos pelas diretrizes do Regulamento do Decreto nº 252, de 2 de março de 1932, que aprova o novo Regulamento do Ensino Primário no estado.

Diante do exposto, as chamadas escolas isoladas(ou escolas singulares) caracterizavam-se por contar com apenas um professor e, em geral, localizavam-se em áreas afastadas dos centros urbanos. Essas instituições não dispunham de prédios próprios para fins educativos, funcionando frequentemente em espaços improvisados, como casas ou galpões adaptados. Em contraste, os grupos escolares, conforme destaca Souza (2008), representavam uma modalidade de ensino primário considerada mais moderna e de melhor qualidade. Essa concepção se consolidou à medida que desvalorizava os modelos anteriores, como as escolas isoladas, adotando a estrutura da escola graduada. Nessa organização, os alunos eram classificados por nível de conhecimento, as aulas ocorriam em salas separadas com um professor por turma, os conteúdos eram distribuídos por disciplinas, e as práticas avaliativas seguiam critérios sistematizados (Souza, 2008).

Nesse sentido, o decreto nº 252, de 2 de março de 1932, ao estabelecer as diretrizes pedagógicas e administrativas a serem seguidas pelas escolas recém criadas, de certo modo exclui do processo de padronização de ensino à época as escolas isoladas, uma vez que a estrutura administrativa, pedagógica e arquitetônica das escolas divergia. Desse modo, as disposições do decreto atendiam em suma os grupos escolares uma vez que instituiu normas sobre a organização do calendário escolar, funcionamento das aulas, feriados, estrutura administrativa das escolas e diretrizes sobre a aquisição de livros didáticos e constituição de bibliotecas escolares.

De certo modo, essa dualidade estabelece uma hierarquia dos modos de aprender e ensinar, pois a padronização das práticas pedagógicas e administrativas, seguindo o modelo de escola graduada implantado em outras regiões do Brasil incluía a divisão dos alunos por séries, a definição de um currículo comum e a organização rígida do tempo e do espaço

escolar características que definem o modelo de grupo escolar como instrumento de civilização e disciplinamento social no contexto republicano, em contrapartida as escolas isoladas apresentavam em certa medida a antítese à modernização.

Tal afirmativa se baseia no decreto nº 38 de 19 de julho de 1904 (Maranhão, 1904) que aprova o regimento interno dos grupos escolares da capital e que serve posteriormente para a organização dos grupos escolares criados no interior do estado. Conforme análise do decreto o ensino era dividido em três classes, correspondentes aos diferentes níveis do ensino primário. Na primeira classe, os alunos iniciavam a aprendizagem da leitura, escrita e cálculos básicos. Já na segunda classe, os conteúdos seriam aprofundados, com ênfase em gramática, operações matemáticas mais complexas e noções de ciências e geografia. A terceira classe preparava os alunos para uma compreensão mais estruturada da língua portuguesa, além de introduzir conceitos de física, química, anatomia e instrução cívica.

Tabela 1: de Organização do Ensino nas Classes dos Grupos Escolares

Classe	Conteúdos Principais	Objetivos Educacionais
1ª Classe	- Leitura inicial (método analítico)- Escrita (cópias, ditado, resumos)- Noções básicas de gramática (nome, adjetivo, número, concordância)- Aritmética (adição e subtração, contagem concreta)- Noções de forma e tamanho- Observação da natureza	Alfabetizar e iniciar o raciocínio lógico e observação do mundo físico e social
2ª Classe	- Leitura fluente e compreensão textual- Gramática (pronomes, frase, verbo, adjetivos, sintaxe básica)- Redação simples- Matemática (multiplicação, divisão, frações, sistema métrico)- Geografia (localidade, orientação, mapa)- Ciências naturais	Aprofundar leitura, escrita e cálculo; desenvolver noções de espaço, natureza e cidadania
3ª Classe	- Análise lógica e gramatical- Redação desenvolvida- Matemática avançada (raízes, potências, progressões, equações)- Física, Química e Ciências Naturais- História do Brasil e Maranhão- Educação Cívica e Moral	Consolidar conhecimento formal; desenvolver pensamento crítico, científico e senso de responsabilidade cívica

Fonte: Maranhão, 1904.

O regimento também regulava rigorosamente a rotina escolar. As aulas acontecem de fevereiro a novembro, todos os dias úteis, das 9h às 13h. A matrícula era realizada anualmente, com critérios específicos para admissão, inclusive exigências como comprovação de idade, vacinação e condições de saúde.

A disciplina dos alunos era valorizada com rigor: exigia-se pontualidade, respeito e asseio. Estavam previstas penalidades para quem infringir as regras, variando desde advertência verbal até a expulsão, dependendo da gravidade da falta. O papel das professoras é igualmente disciplinado. Elas deveriam seguir o horário e o currículo estabelecidos, manter a ordem em sala de aula e zelar pelo material escolar. O descumprimento dessas obrigações poderia acarretar advertências, multas e até perda do cargo. Há ainda um sistema de fiscalização constante, com registros obrigatórios em livros específicos, inspeções regulares e avaliação do aproveitamento dos alunos por meio de médias mensais e exames anuais.

Tomamos por base esse regimento para ilustrar a organização do ensino, muito embora sabe-se que com a institucionalização de grupos escolares no interior do estado, caso de Colinas, anteriormente denominado de Picos, outros regimentos foram elaborados conforme a organização das políticas educacionais da época, entretanto durante a pesquisa documental não foi possível encontrar outros documentos que ilustrasse tão bem essa organização.

Em notícia publicada em jornal em 8 de maio de 1932, com o título “*O ensino popular em Picos: inauguração de um edifício escolar*” evidencia-se um discurso que Picos através da inauguração do Grupo Escolar João Pessoa estaria entrando em uma em uma nova realidade pautada no progresso e civilização, características atribuídas aos grupos escolares como instituição de modernização da educação.

Os discursos proferidos no ato inaugural abrangeram o progresso educacional e a importância social da nova instituição. Expressões como “*o governo do Estado está resolvido a não poupar esforços para dar ao povo escolas decentes*” e menções à civilização e ao futuro do país sugerem

alinhamento com os ideais do projeto republicano da época: modernizar o ensino, disciplinar a infância e formar cidadãos úteis à nação.

O texto menciona autoridades políticas, escolares e eclesiásticas, o que reforça a importância simbólica e pública da inauguração. Isso também reforça a articulação entre Estado, Igreja e sociedade na legitimação das escolas enquanto espaços de moralização e formação social.

Já na década de 1940, em conformidade a Lei Orgânica do Ensino Primário Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional Decreto Lei nº. 1.462 de 31 de dezembro de 1946 do Governo do Estado do Maranhão regulamentava o ensino primário, sendo seus estabelecimentos designados segundo critérios: ministrarem um ou mais curso e serem mantidos pelo Estado ou particulares. Essa legislação não criou modelos escolares, mas reconheceu formalmente os diferentes formatos de escolas que já operavam no cotidiano da educação básica. Assim, passaram a ser classificados os estabelecimentos de ensino primário:

Art. 17. Os estabelecimentos de ensino primário, mantidos pelo Estado, serão assim designados:

I- Escola Isolada (E.I), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.

II- Escolas Reunidas (E.R), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e números correspondente de professores.

III- Grupo Escolar (G.E), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.

IV- Escolas Supletivas (E.S), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e professores.

Art. 18. As escolas isoladas e escolas reunidas ministrarão apenas o curso elementar; os grupos escolares poderão ministrar o curso elementar e o curso complementar; as escolas supletivas ministrarão apenas o curso supletivo.

Art. 19. Os estabelecimentos de ensino primário fundamental, mantidos por particulares terão as seguintes designações, independentemente do número de seus alunos e docentes:

I- Curso elementar (C.E), quando apenas ministre o curso elementar.



II- Curso primário (C.P), quando ministre o curso elementar e o complementar.

III- Curso supletivo (C.S), quando mantenha o curso supletivo. (Maranhão,1946)

A partir do Decreto-Lei nº 1.462 de 1946, é possível observar de forma mais clara a organização curricular dos Grupos Escolares, o que inclui, de maneira direta, o Grupo Escolar João Pessoa, uma vez que este já se enquadrava na tipologia de instituição com cinco ou mais turmas e número proporcional de professores. Com essa legislação, o funcionamento pedagógico dessas escolas foi sistematizado em dois níveis distintos de ensino: o curso primário elementar e o curso primário complementar.

art. 5- o curso primário elementar será feito em quatro anos, e compreenderá:

I- Leitura e linguagem oral e escrita;

II- Iniciação matemática.

III- Geografia e História do Brasil.

IV- Conhecimentos gerais aplicados a vida social, a educação para a saúde e ao trabalho.

V- Desenho e trabalhos manuais.

VI- Canto orfeônico.

VII- Educação física.

art. 6- o curso primário complementar de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

I- Leitura linguagem oral e escrita.

II- Aritmética e geometria.

III- Geografia e História do Brasil, noções de Geografia geral e História da América.

IV- Ciências Naturais e higiene.

V- Conhecimento das atividades econômicas da região.

VI- Desenho.

VII- Trabalho manuais e práticas educativas referentes a atividades econômicas da região.

VIII- Canto orfeônico.

Essa estrutura curricular demonstra uma tentativa clara do Estado de padronizar e qualificar o ensino primário público, ao mesmo tempo em que buscava alinhá-lo às necessidades sociais, econômicas e culturais

da realidade brasileira. Para escolas como o Grupo Escolar João Pessoa, o decreto representou uma transição importante de um modelo local e muitas vezes empírico, para uma atuação pedagógica legalmente respaldada, com objetivos formativos bem definidos e organizados por etapas.

A esse respeito a entrevista com Ipê, oferece um valioso testemunho sobre a vivência escolar no Grupo Escolar João Pessoa, durante o período de 1953 a 1957. Como ex-aluna, ela compartilha lembranças que ajudam a compreender o cotidiano educacional da época, revelando aspectos organizacionais, pedagógicos e afetivos do ambiente escolar. Ao se referir ao cotidiano escolar ela enfatiza que

Nosso dia escolar iniciava cedo, sete horas. Participávamos da forma, cantávamos o hino Nacional e íamos, em fila para nossas salas. Os professores era um para cada turma. Eram dois tempos de aulas, com um Intervalo para o recreio. Meio dia, era o retorno ao lar. Férias, meses de julho, dezembro, janeiro e fevereiro. Tinham comemorações cívicas. A Escola era gerenciada por um Diretor(...). Uma só zeladora. (Entrevista com Ipê em 28 de abril de 2025)

A estrutura organizacional do Grupo Escola João Pessoa foi delineada com base no programa oficial destinado às escolas primárias do estado do Maranhão. Conforme estabelecido na legislação educacional vigente à época, esse programa normatizava a organização pedagógica e administrativa de distintas modalidades de instituições escolares. Entre elas, destacam-se os Grupos Escolares, compostos por cinco docentes, cada um responsável por uma classe distinta, com jornada diária de quatro horas; as Escolas Agrupadas diurnas, com dois docentes e carga horária equivalente; e as Escolas Singulares diurnas, operando com apenas um docente, igualmente submetido ao regime de quatro horas de trabalho por dia (Maranhão, 1942).

Evidencia-se, portanto, na fala de Ipê, que o Grupo Escolar João Pessoa seguia a institucionalização regimentar da jornada diária de quatro horas como parâmetro regulador do tempo dedicado às atividades escolares,

consolidando-se como elemento estruturante da organização temporal do ensino primário no referido contexto histórico.

Outro ponto importante a se destacar é havia a presença de comemorações cívicas, reforçando a formação moral e patriótica.

Essas comemorações inserem-se no âmbito da cultura escolar, compreendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (Julia, 2001, p. 10). Sob essa perspectiva, as comemorações cívicas realizadas durante o período republicano assumiam um papel pedagógico central, constituindo-se como espaços privilegiados para a disseminação de valores como o amor à pátria e o civismo. Além disso, essas celebrações visavam à formação de comportamentos considerados desejáveis, tanto no ambiente escolar quanto na vida em sociedade, como o respeito mútuo e a internalização de normas de conduta compatíveis com os ideais republicanos.

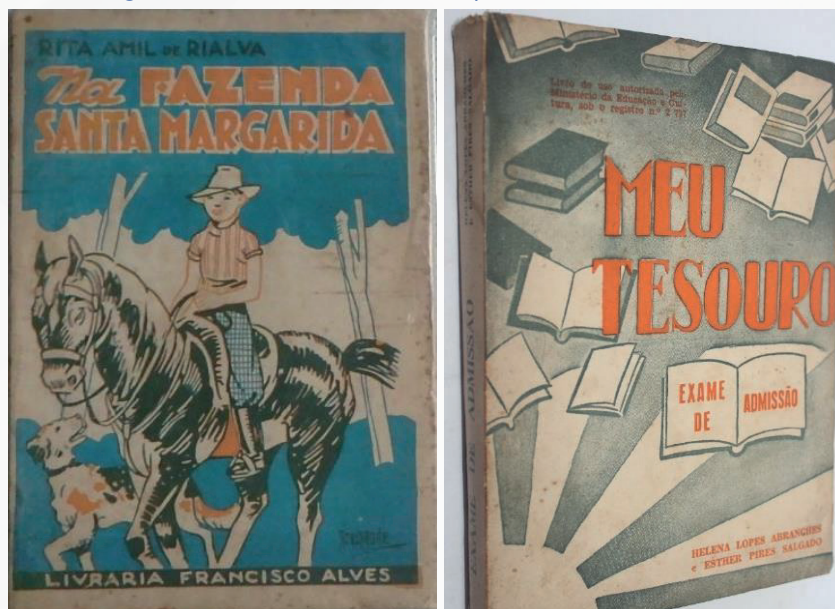
Em relação às disciplinas, ela menciona que “Matemática era a menos preferida”, o que reflete uma experiência comum entre os alunos de sua geração. Entretanto, recorda com riqueza de detalhes os conteúdos abordados, evidenciando a intensidade da carga curricular:

Português, livros ‘Meu Tesouro’, ‘Minha Pátria’, ‘Na Fazenda Santa Margarida’, Matemática, Geografia, História, Ciências, Moral e Cívica, Geografia, História e [...] do Maranhão. Na terceira série tínhamos 10 livros. O estudo era muito pesado. [...] Tinham as atividades em sala de aula, como leitura, ditado, cópia, redação, narração, cartas, telegramas. Muito explorado leitura e escrita. Também, as tarefas de casa. Toda semana, na quinta feira, era o dia de declamar poesias, aprendemos muito” (Entrevista com Ipê em 28 de abril de 2025)

Dentre os livros rememorados por Ipê, estão “Na fazenda Santa Margarida” de Rita Amil de Rivalda, entretanto não foram encontrados dados biográficos sobre a autora, porém Silva (2023) aponta que há registros de sua atuação como tradutora e professora. O outro livro é “Meu Tesouro: exame de admissão” e uma espécie de compendio voltados para o ensino primário, abrangendo disciplinas como Língua Portuguesa, Geografia, História do Brasil e Matemática. Sobre Helena Lopes Abranches e Esther

Pires Salgado, não foi possível encontrar dados biográficos para além que ambas e eram professoras e autoras de livros.

Figura 01: livros usados no Grupo Escolar João Pessoa



Fonte: Google Imagens, (2025)

A entrevista com Ipê, portanto, permite compreender como os Grupos Escolares, marcados pela disciplina, civismo, valorização do ensino da língua portuguesa e da moral, mas também por uma vivência afetiva positiva e cheia de recordações marcantes, principalmente ao considerarmos que o Grupo Escolar como espaço de ensino e aprendizagem se diferenciava das outras escolas: isoladas e reunidas.

Diante o exposto, verificamos a movimentação escolar na década de 1950 em Colinas, a fim de verificar como a educação se configurava: quantidade de escolas, docentes, matrículas de alunos, aprovação e conclusão.

Tabela 2: movimentação escolar em Colinas- 1952 a 1956

Ano	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula geral	Matrícula efetiva	Frequência média	Aprovação geral	Conclusão
1952	16	25	1.044	997	732	338	55



Ano	Unidades escolares	Corpo docente	Matrícula geral	Matrícula efetiva	Frequência média	Aprovação geral	Conclusão
1953	24	29	1.449	1.342	955	491	70
1954	29	35	1.602	1.489	1.136	577	121
1955	32	37	1.570	1.473	909	887	162
1956	21	49	1.598	1.456	1.041	814	167

Fonte: Maranhão (1956)

Entre os anos de 1952 e 1956, os dados revelam uma tendência geral de crescimento do número de escolas, docentes, matrículas e conclusão de ensino. No início do período, em 1952, havia 16 unidades escolares em funcionamento, número que aumentou progressivamente até 32 em 1955. Contudo, é importante destacar que esse aumento no número de escolas não necessariamente reflete uma melhoria na qualidade da educação. Supõe-se que a maioria dessas unidades eram escolas isoladas ou reunidas, ou seja, instituições com estrutura precária, funcionamento em turnos múltiplos e geralmente com um único professor para várias séries o que limita significativamente a qualidade do ensino oferecido, sendo registrada apenas um grupo escolar - Grupo Escolar João Pessoa.

Apesar disso, o corpo docente cresceu de forma consistente ao longo dos anos, passando de 25 professores em 1952 para 49 em 1956, o que demonstra algum esforço de investimento na ampliação da equipe pedagógica.

As matrículas gerais aumentaram de 1.044 em 1952 para 1.598 em 1956, acompanhadas também por crescimento nas matrículas efetivas (alunos que de fato frequentavam a escola). A frequência média também teve um aumento expressivo, de 732 para 1.041 no período, atingindo seu ponto mais alto em 1954 (1.136). Isso indica um avanço no acesso e na presença dos alunos nas escolas.

No que diz respeito ao desempenho dos estudantes, observou-se progresso. O número de aprovações gerais quase triplicou, indo de 338 em 1952 para 887 em 1955, embora tenha caído levemente para 814 em 1956. Já as conclusões (provavelmente referentes à finalização do ciclo ou

série) passaram de 55 para 167 no mesmo intervalo, representando uma melhora significativa.

A taxa de conclusão em relação à matrícula efetiva subiu de 5,5% em 1952 para 11,5% em 1956, indicando uma evolução na capacidade do sistema de levar os alunos até o final do percurso escolar.

O grupo escolar funcionou sob essa denominação até 1971 quando houve a reforma do ensino primário pela Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o Grupo Escolar João Pessoa em Colinas-MA (1932-1971) anteriormente chamada de Picos, permitiu compreender como a institucionalização escolar, mesmo em regiões periféricas, esteve diretamente ligada aos ideais de modernização e disciplinamento do projeto republicano. A pesquisa revelou que, apesar das limitações estruturais e da ausência em levantamentos oficiais, o Grupo Escolar desempenhou um papel fundamental na formação educacional, cultural e cívica da comunidade local.

A análise documental, aliada ao relato oral da ex-aluna Ipê, evidenciou não apenas a estrutura organizacional e pedagógica da escola, mas também os significados atribuídos à experiência escolar por aqueles que dela participaram. O cotidiano disciplinado, o uso sistemático de materiais didáticos, a realização de comemorações cívicas e a valorização da leitura e escrita demonstram como a escola foi concebida como um espaço de transmissão de saberes e valores sociais.

Além disso, o trabalho apontou para a dualidade existente entre os grupos escolares e as escolas isoladas, destacando o grupo escolar como símbolo de progresso e civilização frente a um modelo anterior considerado ultrapassado. Essa hierarquização do ensino refletiu-se nas práticas educacionais e nas políticas públicas implementadas no período.

Portanto, este relatório contribui para a valorização da memória educacional no interior do Maranhão, ressaltando a importância das instituições escolares como espaços de disputa simbólica, formação cidadã e preservação cultural. A continuidade da pesquisa poderá aprofundar a compreensão sobre a evolução da educação básica na região e sua repercussão na identidade local.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2020.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação n°1 jan./jun, 2001.

MAGALHÃES, Justino. **A construção de um objecto do conhecimento histórico**. Do arquivo ao texto—a investigação em história das instituições educativas. Educação Unisinos, v. 11, n. 2, p. 69-74, 2007.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Decretos de janeiro a dezembro de 1932**. São Luís: Imprensa Oficial, 1932.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Decreto-Lei nº 1.462 de 1946**. São Luís: Imprensa Oficial, 1946.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Decretos e Leis de janeiro a dezembro de 1942**. São Luís: Imprensa Oficial, 1942.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, Paulo Eduardo de Sousa. **Entre fronteiras: o Arraial do Príncipe Regente e o devassamento do Alto Itapecuru no século XIX**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) Universidade Estadual do Maranhão, UEMA. São Luís, 2016.

VIÑAO FRAGO, António. **Culturas escolares y reformas** (sobre la natureza histórica de los sistemas e instituciones educativas). Revista Teias, volume I, 2000, p. 1-25. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23855/16828>

SILVA, Larissa Santos Cordeiro da. **Mulheres escritoras: um panorama da autoria feminina na literatura infantil brasileira (1881-1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2023.

SILVA, Diana Rocha da. **A Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1920)**. São Luís: EDUFMA, 2015.

SOUZA, R. F. de. **Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República**: questões para um debate. Revista de Educação Pública - v. 17 n. 34 - (maio-agos. 2008) - Cuiabá: EdUFMT, 2008.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.018

“A NOSSA HYGIENE”: FLÁVIO MAROJA E EDUCAÇÃO PARA SAÚDE NA REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO PARAIBANO-IHGP

Alanny Paulo Ricardo de Almeida¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar as práticas educativas do médico Dr. Flávio Maroja em seus escritos para a Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano-IHGP, no período entre 1909 à 1932. Flávio Maroja foi um intelectual, um político e um mediador cultural, inserido no cenário científico, social e cultural da Paraíba, que buscou, a partir de suas práticas educativas, promover uma “educação para a saúde”. O intelectual Flávio Maroja percorreu durante sua vida pública diversos espaços de saber e de poder. No campo político, foi deputado em algumas legislaturas, alcançando o cargo de Primeiro Vice-Presidente do Estado no governo de Solon de Lucena (1920- 1924), atuou em postos públicos na área da saúde, na imprensa e em instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Paraibano-IHGP e a Sociedade de Cirurgia e Medicina da Paraíba-SCMPB. No desenho metodológico, utilizo a metodologia de *análise de discurso* proposta por Michel Foucault (2012), atentando para os discursos, enunciados e irregularidades discursivas sobre a temática da educação para a saúde promovida por Flávio Maroja. No campo teórico, recorro às noções de *intelectual* (2003) e de *engajamento* (2003) de Jean-François Sirinelli, esse debate em torno do intelectual, de seu engajamento e da mediação e produção cultural me coloca no cerne da História

1 Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN)

Cultural. E, para pensar os discursos profiláticos para os corpos paraibanos, dialogo com a noção de *biopolítica* na esteira do pensamento de Michel Foucault (2014). Por fim, concluo que a atuação de Flávio Maroja no meio intelectual e científico da Paraíba, possibilitou a amplificação de seu poder discursivo e de suas práticas educativas que intencionavam uma educação para a saúde da população.

Palavras-chave: Flávio Maroja; Práticas Educativas; Revista do IHGP; Educação para Saúde.

INTRODUÇÃO

“[...] afagamos de há muito a ideia da organização do serviço sanitário d’esta Capital, - do seu saneamento - em condições de fazer a sua hygiene defensiva e estabelecer a prophylaxia das moléstias transmissíveis, aparelhando-se a autoridade competente dos elementos seguros que nos proporciona a hygiene moderna.” (Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, 1911).

Ao caminhar pelas ruas da capital paraibana o médico Flávio Maroja observava o cotidiano, as condições da falta de higiene, saneamento, e salubridade que os transeuntes se deparavam. O cenário insalubre da rua General Ozório e de demais localidades da capital foi apresentado pelo paraibano no artigo *Nossa Hygiene*, publicado na Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano em 1911. O odor fétido, a visão nauseabunda das latrinas, da putrefação do lixo, do esgoto a céu aberto, foi transcrita no artigo, com riquezas de detalhes. Intencionando chamar a atenção para a situação insalubre da capital paraibana, Maroja buscou promover a defesa de uma “hygiene moderna”.

Flávio Maroja iniciou sua vida pública em 1889, em um consultório localizado na “Rua Marquez do Herval nº 13” (MAROJA, 2014), na capital do estado da Paraíba. Em sua atuação na clínica médica, atendeu a pacientes que recorreram aos serviços particulares, já em 1891, ingressou no Exército através de concurso público, na condição de médico tenente, segundo Nóbrega (1979, p. 210) “A 5 de agosto de 1891, promulgada a Carta Magna Estadual, vai ao Rio de Janeiro submeter-se a concurso para permanecer no corpo de saúde do Exército [...] Dado o sucesso nas provas, foi engajado numa guarnição aquartelada em Goiás”. A carreira médico militar não se prolongou e em 1894 Flávio Maroja retorna a Paraíba, na oportunidade solicita desligamento do Exército e volta a atuação profissional na clínica médica, nesse período foi nomeado para compor o corpo médico do Hospital Santa Isabel, da Santa Casa de Misericórdia, e posteriormente a direção do mesmo (Nobréga, 1979), o médico estava inserido ainda na imprensa, na política e em instituição de saberes, espaços que

transitou em sua vida pública e que foram realçados nas memórias e nos discursos construídos sobre ele.

Em seu itinerário, percorreu diversos espaços na política paraibana, conforme Celso Mariz (1897) foi deputado da Primeira Assembleia Constituinte e Legislativa da República (1891-1894) dissolvida em 1892, deputado pela Oitava Legislatura (1916-1919), eleito para a Nona Legislatura (1920-1923) logo renunciou ao cargo, pois foi eleito Primeiro Vice-Presidente do Estado, quadriênio (1920-1924) no governo Solon de Lucena. Exerceu influência política na sociedade e participou de diversos setores e departamentos públicos, foi diretor da Inspetoria de Saúde do Porto, do Instituto Vacinogênico e membro das Comissões de Saneamento e Profilaxia Rural. O médico ocupou ainda cargos de direção dos hospitais Santa Isabel, Hospital Oswaldo Cruz, atrelados a Santa Casa de Misericórdia, atuou ativamente em defesa do Instituto de Assistência e Proteção à Infância. Esse engajamento político social favoreceu sua projeção e atuação enquanto intelectual, médico-sanitarista, e potencializou a produção e mediação cultural.

Além das instituições, o Flávio Maroja ajudou a criar instituições de saber, foi sócio fundador do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), que presidiu nas duas primeiras décadas do vigésimo século, e fundou a Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba (SMCPB). Os discursos de Flávio Maroja possuíam caráter pedagogizante, sua liturgia profilática estava presente nos mais variados textos e suportes, sejam em entrevistas, crônicas, artigos, matérias ou em documentos oficiais como relatórios, seus enunciados visavam o saneamento, a higiene, a saúde do porto, da cidade, dos hospitais, das fábricas, do cinema, do campo, dos corpos, da infância, do homem, da mulher, da boca, dos olhos, das gerações, das raças e da nação.

Destarte, esse artigo objetiva analisar a produção cultural e os discursos voltados a educação para saúde do intelectual Flávio Maroja na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano-IHGP, nas três primeiras décadas do vigésimo século. O debate sobre a figura do intelectual vem

se tornando cada vez mais necessário principalmente no contexto atual do Brasil, onde observamos um constante ataque as instituições de saber, as ciências, aos intelectuais e ao próprio campo da História. Pensar Flávio Maroja enquanto intelectual ajuda a problematizá-lo enquanto uma agente de saber, que fez circular na Paraíba saberes e práticas atrelados ao discurso médico e científico sobre uma educação da saúde. O caráter polissêmico do termo intelectual é apresentado por Jean-François Sirinelli (2003) a partir de duas definições que ajudam a delimitar fronteiras:

[...] uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou “mediadores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” da cultura (SIRINELLI, 2003, p. 242).

A inserção de Flávio Maroja na imprensa, nas sociedades de saber como o Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP) e a Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba (SMCPB), sua produção nas revistas dessas instituições – Revista do IHGP e Revista de Medicina – e na revista *Era Nova*, além de sua atuação política, apontam para as características de criador e mediador cultural, destacando que e o seu engajamento político gerou uma maior influência social aumentando a capacidade de amplificação de seus discursos. Ao estabelecer essa caracterização do intelectual atrelada a noção de engajamento Sirinelli (1998) vinculou o intelectual à atividade política, conferindo a essa uma dimensão cultural, sem separá-la das maneiras de produção, circulação e recepção dos produtos culturais.

Assim, entendemos Flávio Maroja enquanto um intelectual engajado politicamente, entendendo esse processo como um “[...] fenômeno histórico que emerge em um terreno de criação e mediação cultural” (ALVES, 2019, p. 32) e que é marcado por redes de sociabilidades e relações de saber/poder. Para o historiador francês o criador e mediador cultural pode ser definido como:

[...] um homem de cultura. Sob esta classificação podem estar reunidos tanto os criadores como os « mediadores » culturais: à primeira categoria pertencem os que participam criação artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber (SIRINELLI, 1998, p. 261).

Segundo Sirinelli (1998), esse debate em torno do intelectual, de seu engajamento e da mediação e produção cultural nos coloca no cerne da História Cultural. O caráter polissêmico do termo intelectual suporta tanto os mediadores culturais, quanto os sujeitos que possuem um engajamento na vida da cidade devido a sua atuação política, leia-se atuação em uma cultura política e não apenas em uma estrutura política, portanto, os diferentes sentidos que o termo intelectual suporta não se apresentam enquanto um problema, mas sim como possibilidades de análise que contribuem para pensar Flávio Maroja enquanto um intelectual na amplitude do termo.

Conforme Gomes e Hansen (2016) a noção de intelectual suporta tanto os sujeitos produtores culturais, quanto os indivíduos responsáveis pela difusão cultural, os divulgadores da cultura que ao disseminar produtos culturais podem ser lidos como mediadores culturais. Produtor e mediador cultural não são conceito opostos, eles são interligados, a questão não é delimitar as fronteiras e sim perceber os inter cruzamentos, as simbioses, a capacidade de mobilização social e política que estes sujeitos intelectuais promovem ou não. Ainda sobre o conceito de intelectual as autoras destacaram que

[...] na acepção mais ampla que aqui consideramos, são homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social (GOMES, HANSEN, 2006, p. 10).

O intelectual percebido no domínio da História Cultural, não necessita se autoafirmar enquanto um intelectual, ou ser reconhecido pelos seus pares, muitas vezes esse reconhecimento social será tardio, ou só virá por meio da historiografia. Não é a figura do intelectual advindo única e exclusivamente de um grupo social elitista que interessa. É notório que muitos intelectuais e o próprio Flávio Maroja fazem parte de uma elite, mas não é apenas esse fator que os configuram enquanto intelectuais.

O conceito de intelectual em sua dimensão polissêmica possibilitar pensar o agente político e cultural em suas redes de sociabilidades, de produção e mediação cultural, bem como, sua atuação no cenário social e científico e a capacidade de mobilização que esse sujeito consegue atuar em meio aos seus projetos, discursos e ideias suas configurações, atuações na sociedade. Assim, tal noção nos oferta os subsídios necessários para pensar Flávio Maroja enquanto um intelectual nas diferentes vertentes que o conceito suporta.

METODOLOGIA

A Para analisar a produção cultural de Flávio Maroja na Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano utilizamos no desenho metodológico a noção de análise do discurso postulada por Michel Foucault (2008) que entende o discurso como um “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2008. p. 133). O discurso é uma prática social produzida a partir de relações de poder e é composto por enunciados que possuem elementos básicos, a saber, um referente, um sujeito, uma formação discursiva e uma materialidade. Essa noção ajuda a analisar, por exemplo, o discurso médico inserido em uma formação discursiva que suporta diversos enunciados sobre o sujeito o qual, para Michel Foucault (2008), é uma instância do discurso, não apenas corpo biologizado, mas, uma construção narrativa que existe e se constrói na linguagem. Assim, os discursos e escritos

de Flávio Maroja ajudaram a construir sua identidade dentro de uma relação de saber-poder que possibilitou práticas discursivas e não discursivas.

As proposituras de Michel Foucault subsidiam interrogar os discursos de Flávio Maroja tencionando os regimes discursivos, as relações de poder que se dão dentro do enunciado, questionar por que em um determinado momento foi possível o esculápio desejar incutir através de sua prática uma educação para saúde que seguiu certas formações discursivas. Como coloca Fischer (2001, p. 202), é “[...] perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado”.

Dentre os diversos suportes utilizados por Flávio Maroja para difundir os discursos médico-sanitários voltados para educação para a saúde, analiso sua produção na Revista do Instituto Histórico Geográfico. Para tanto arrolei as séries discursivas sobre educação para saúde presentes na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano-IHGP, enquanto materialidades de suas práticas discursivas. Vale ressaltar, que dialogo com Michel Foucault, que, para além de entender os discursos como conjuntos de signos os define “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2008, p. 55), assim, percebo os discursos do sanitarista como práticas, que se relacionam com diversos objetos.

Nesse sentido, as práticas educativas de Flávio Maroja se constituíram a partir de discursos médico-sanitários voltados para uma educação para a saúde, no sentido mais amplo do termo, e visava incutir na população novas técnicas e cuidado de com o corpo e dos outros, através dos discursos sobre a higiene dos corpos humanos e social, das ideias eugênicas, da profilaxia de doenças, especialmente das endemias rurais, bem como, da defesa da vacinação e de cuidados com saúde. Esses discursos constituíram a promoção da educação para a saúde, afinal de contas “[...] a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social” (Larrosa, 1994, p. 53). Nessa perspectiva, também pode ser lida enquanto um dispositivo da *biopolítica*, resultado da ampliação

do campo de atuação da medicina, que buscou a normalização da sociedade através da regulação dos comportamentos relacionados à saúde, à doença e principalmente, a fazer viver a população.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

[...] a perpetuidade do passado, o estudo do presente, em busca de um futuro digno da Pátria comum: eis o lema desta Revista (Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, 1909, p. 4).

Fundado em 1905, o Instituto Histórico Geográfico Paraibano (IHGP) só veio a alcançar o projeto de publicar uma revista para divulgar, fazer circular os trabalhos da instituição e a produção científica dos sócios no ano de 1909. A proposta de periódico estava presente no Capítulo 1º, parágrafo 4º do Art. 1º do Estatuto da instituição, “[...] publicar uma Revista em que serão reproduzidos os documentos colleccionados, retratos de homens ilustres, de monumentos, paisagens e as memmorias, conferências e quaisquer estudos feitos de acordo com estes Estatutos” (Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, 1909, p. 11).

O primeiro número da Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano contou com a direção de Irineu Pinto e com a comissão de redação “[...] Dr. Francisco Xavier Junior, Dr. Manoel Tavares Cavalcanti, Dr. José Rodrigues de Carvalho, Dr. Romulo de Magalhães Pachêco, Coriolano de Medeiros” (Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, 1909, p. 1). O polo editor foi formado pelos confrades da instituição, médicos, advogados, jornalistas, professores, políticos, padres, magistrados e militares, esse eram o perfil dos sócios-fundadores. A direção da casa da memória paraibana, como era conhecido o instituto, estava assim composta:

Presidente- Dr. Flávio Maroja.

1º Vice-Presidente- Dr. Francisco de G. Nobrega.

2º Vice-Presidente-Dr. Ulrico Sonntag.

1º Secretario -Padre- Álvaro Cezar.

2º Secretario- Coriolano de Medeiros.

Supp. do 1º Secretario- Theodoro José de Souza.

Supp. do 2º Secretario – Prof.- Francisco Barroso. Orador – Dr. Octacilio de Albuquerque. Vice Orador – Conego - Odilon Coutinho. Thesoureiro – T.C. – Francisco C. de Lima e Moura. Bibliothecario - Irineu Pinto (Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, 1909, p. 2).

A composição da diretoria evidencia o predomínio de uma elite letrada e médica que, ao articular ciência, moral e política, legitimava-se como guardiã da memória estadual. O corpo diretor possuía várias funções distintas, ao presidente, posto que Flávio Maroja ocupou nas duas primeiras décadas do vigésimo século, competia corresponder-se com associações congêneres e com as autoridades públicas, designar sócios para ocupar interinamente cargos ou comissões, nomear comissões extraordinárias, convocar sessões, redigir ao final de cada mandato um relatório, entre outras atividades, em sua ausência o vice-presidente assumiria as funções.

A função de presidente da casa da memória paraibana garantiu ao intelectual um maior destaque social, ampliou suas relações com outras instituições e associações congêneres dentro e fora do estado. Através da análise das correspondências observei que ele se correspondeu com diversas instituições, inclusive do exterior, em 1918, Flávio Maroja enviou uma carta endereçada ao Presidente da República e ao Ministro do Exterior, em razão do fim da Primeira Guerra Mundial, expressando o “[...] o voto grande regozigio triunfante [ilegível] aliados” (Maroja, 1918, n.p); em outra correspondência, o médico, em nome do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, comunicou a Academia Americana de História que aderiu a instituição para “[...] prestar os seus modestos auxílios ao levantamento do grandioso edifício da história geral da América, correspondendo assim ao honroso convite de V. Excelência” (Maroja, 1920 n.p).

Na pasta de correspondências recebidas, constam diversos documentos, desde circulares de eventos, comunicações de eleição de novas diretorias de outras instituições, bem como, o recebimento de documentos e missivas enviadas pelo próprio instituto paraibano. Chamo atenção para as correspondências recebidas a nível internacional, a saber: a Sociedade de Geografia de Lisboa que acusou “o recebimento do estatuto do Insti-

tuto Histórico Geográfico Paraibano” (Sociedade de Geographia de Lisboa, 1908); a Sociedade Americana de Geografia localizada em Nova Iorque, nos Estados Unidos, enviou uma correspondência escrita em inglês “[...] acusando o recebimento de documentos do instituto” (American Geographical Society, 1915, n.p.); a Sociedade Mexicana de Geografia e Estatística enviou um cartão de felicitações “[...] para o ano novo de 1913” (Sociedad Mexicana De Geografia y Estadística, 1912, n.p.). Era uma prática característica dos institutos históricos a troca de correspondências que faziam circular os informes referentes as instituições, as produções científicas e literárias, conferências, homenagens, biografias, votos de congratulações e notas de falecimentos, formando assim uma rede de informação e de difusão do conhecimento entre as instituições congêneres.

O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano possuía, além do corpo diretor, diversas comissões, como a de Sindicância e Contas, a de Pesquisa e Estudos Históricos e a de Redação da Revista, formadas por membros da diretoria e demais sócios, sujeitas a alterações pelo presidente ou pela diretoria. Segundo o estatuto, o número de sócios era ilimitado, dividido em categorias: fundadores, efetivos, beneméritos, correspondentes e honorários. Os fundadores eram os signatários do termo de criação da entidade, enquanto os efetivos, residentes na capital, possuíam maior prestígio e poder deliberativo. Os A análise da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP)* revela que sua periodicidade e circulação estiveram diretamente condicionadas às relações políticas e econômicas locais, especialmente durante as gestões de Flávio Maroja (1907/1908 e 1909/1932). No período em que o médico esteve à frente da instituição, foram publicados sete números da revista. As quatro primeiras edições tiveram periodicidade anual, mas a quinta só veio a público em 1922, após um longo hiato motivado pela crise econômico-financeira do Estado e pela interrupção da impressão gratuita na Imprensa Oficial. A retomada da publicação nesse ano coincidiu com a ascensão política de Maroja, então Primeiro Vice-Presidente do Estado, durante o governo de Solon

de Lucena. No entanto, o rompimento político entre ambos resultou em nova suspensão das edições.

A sexta publicação, lançada apenas em 1928, voltou a mencionar as dificuldades financeiras e a ausência de apoio estatal, reafirmando a dependência da revista em relação às instâncias governamentais. A normalização da impressão só ocorreu em 1932, sob o governo do interventor federal Antenor Navarro. Dessa forma, a periodicidade do periódico estava intrinsecamente vinculada ao poder político de seu presidente e às articulações institucionais do IHGP, demonstrando como os “jogos de poder” locais influenciavam a produção e a circulação do impresso.

Quanto à circulação, a *Revista do IHGP* alcançava sobretudo os círculos intelectuais da capital e do interior paraibano, bem como instituições congêneres nacionais e internacionais. Correspondências comprovam o envio de exemplares a entidades como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Biblioteca e Arquivo Público do Pará, a Smithsonian Institution e a *American Geographical Society of New York*, entre outras. Apesar dessa difusão, o conteúdo publicado mantinha foco predominante em temáticas regionais, voltadas ao público e aos interesses locais, especialmente nas produções de Flávio Maroja, que articulavam saber científico, política e identidade paraibana”. Neste sentido, vejamos a produção de Flávio Maroja:

Quadro I - Mapeamento das Publicações de Flávio Maroja na Revista do IHGP

EDIÇÃO	TÍTULO	TEMÁTICA
Volume 1 Ano: 1909 Páginas: 115-122	Relatório apresentado pelo Dr. Flávio Maroja, presidente do Instituto Histórico e Geográfico Parahybano, na sessão magna de 7 de setembro de 1908	Descrição das atividades que foram desenvolvidas pelo Instituto nos anos de 1907 e 1908 com os seguintes tópicos: sessões solenes e ordinárias, estatutos, móveis, notas sobre história da Paraíba, falecimentos, finanças, revista e eleição.



EDIÇÃO	TÍTULO	TEMÁTICA
Volume 2 Ano: 1910 Páginas: 385-394	Relatório apresentado na sessão magna de 7 de setembro de 1910, do Instituto Histórico e Geographico Parahybano pelo presidente do mesmo instituto dr. Flávio Maroja	Descrição das atividades que foram desenvolvidas pelo instituto nos anos de 1909 a 1910 com os seguintes tópicos: sessões, o Instituto considerado de utilidade pública, do acordo Luso-brasileiro, reforma dos estatutos, biblioteca, finanças, novos sócios, sede do instituto, da revista, falecimentos, nova diretoria
Volume 3 Ano: 1911 Páginas: 431-438	A nossa hygiene. Considerações gerais	Artigo sobre as condições de higiene da capital da Paraíba, que destacou os problemas do lixo, esgoto e água, bem como a falta de um serviço sanitário na capital.
Volume 4 Ano: 1912 Páginas: 417-123	Relatório do movimento do Instituto Histórico e Geographico Parahybano	Descrição das atividades que foram desenvolvidas pelo instituto nos anos de 1911 a 1912 com os seguintes tópicos: das sessões, 5 de agosto, revista, sede social, falecimentos, correspondentes, biblioteca e nova diretoria.
Volume 5 Ano: 1922 Páginas: 163-167	Professor Joaquim Silva. Como o conheci. Um pequeno trecho de história	Texto que discorreu sobre a homenagem direcionada ao professor Joaquim José Henrique da Silva por ocasião da comemoração primeiro centenário de nascimento
Volume 6 Ano: 1928 Páginas: 37-40	O I Centenário da capital de Pernambuco	Artigo em homenagem a Recife pela ocasião do centenário de sua fundação, enunciados evidenciaram os vultos históricos, as belezas e as riquezas na capital vizinha.
Volume 7 Ano: 1932 Páginas: 3-5	A nossa revista	O texto apresentou as dificuldades para retomar a publicação da revista, e discorreu sobre a importância da geografia e da história enquanto elementos de conhecimento, expressão de verdade e civismo.
Volume 7 Ano: 1932 Páginas: 188-194	Relatório apresentado na sessão magna de 7 de setembro de 1925, do Instituto Histórico e Geographico Parahybano, pelo presidente (reeleito), s. Dr. Flávio Maroja	Descrição das atividades que foram desenvolvidas pelo instituto nos anos de 1924-1925 com os seguintes tópicos: trabalhos do instituto, novos sócios, prédio próprio, a Revista do instituto, visitantes ilustres, eleição de diretoria.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do mapeamento das edições da Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (2023).



As publicações de Maroja, majoritariamente de caráter institucional e laudatório, indicam a sobreposição entre a função administrativa e a de intelectual, evidenciando o caráter autorreferencial do impresso. Flávio Maroja ocupou a presidência do IHGP por vinte e quatro anos. Na revista do instituto ele esteve na comissão de redação até a edição n. 8, publicada em 1935. Nesse período, exerceu forte influência nas escolhas dos textos publicados no impresso, e moveu sua rede de influência na tentativa de manter a periodicidade da revista publicando-a na Imprensa Oficial do Estado. A função social que o médico ocupou a frente do instituto mobilizava uma rede de sociabilidades a quais ofereceram além de apoio político trocas de favores para ele e para a instituição. Segundo Gomes e Hansen (2016) a ocupação de um intelectual

[...] numa instituição cultural, pública ou privada, numa associação ou organização política, ou atua desde um lugar privilegiado numa rede de sociabilidades, de onde protagoniza projetos de mediação cultural de enormes impactos políticos (Gomes, Hansen, 2016, p. 21).

Nesse sentido, ocupar a presidência da casa da memória paraibana também expressava o desejo do intelectual de ser parte integrante dessa memória, de entrar no panteão dos vultos da instituição, da Paraíba e do Brasil.

Era preciso então, deixar registrados os textos produzidos, as atas das reuniões por ele organizadas, as conferências, os discursos, seus escritos sobre os mais variados temas. Na materialidade do impresso, Maroja desejava imprimir mais que seus discursos, buscou propagar seu nome, sua vida, sua imagem. A IHGP era para ele, um espaço oportuno para divulgar a produção científica, mesmo que os exemplares não contassem com textos de sua autoria, o seu nome estaria presente enquanto responsável pela organização do impresso, projetando sua identidade enquanto pertença do Instituto Histórico Geográfico Paraibano.

Ao mapear as edições do impresso, localizei oito textos assinados pelo médico. A metade, correspondia aos relatórios referentes às ativida-

des que foram desenvolvidas pelo instituto no período de sua presidência, descrição de cada período de gestão, conforme o estatuto do IHGP. Além dos relatórios, Flávio Maroja escreveu um artigo sobre a comemoração do primeiro centenário da fundação de Recife, seus enunciados em tom de exaltação de sujeitos e da própria cidade evidenciaram as belezas da capital Pernambucana, seus vultos e heróis históricos. A exaltação do sujeito nas comemorações de centenário foi uma regularidade discursiva presente nas inúmeras comemorações de centenários de nascimento organizadas pelo IHGP, enunciados que também deram o tom ao texto escrito pelo intelectual e publicado no quinto volume da *Revista do IHGP*, com o título “Professor Joaquim Silva Como o conheci”, narrativa em homenagem ao professor em alusão do primeiro centenário natalício (Cf.: Maroja, 1922).

A edição de n. 07 publicada no ano de 1932, timbrou em suas páginas o texto “A Nossa Revista”. Era característica do impresso apresentar um texto de abertura percorrendo um pouco sobre a edição, sobre o intervalo entre as publicações entre outros pontos, no texto em questão o intelectual ampliou o enunciado de insatisfação, que em sua maioria era destino as dificuldades financeira, e apontou para o número reduzido de colaboradores no impresso: “[...] onde, aqui e ali, reduzido é o número dos estudiosos e investigadores do nosso passado e cultores das nossas tradições” (Maroja, 1932, p. 3), mais que refletir sobre as dificuldades de publicação, ainda assinalou:

[...] por tudo isso se vê que a História precisa ser melhormente estudada e escripta, restabelecendo a verdade para que preenchida seja a sua desejada finalidade, vindo o passado servir de ensinamento ao presente, com os seus exemplos edificantes e os lances de verdadeiro heroísmo. Amemo-la! (Maroja, 1932, p. 5).

A perspectiva que o intelectual tinha sobre a escrita da história era a positivista², privilegiando os acontecimentos factuais e lineares, datas

2 A historiografia positivista de Augusto Comte ganhou força em meados do século XIX e dominou a escrita historiográfica dos Institutos Históricos brasileiros. Conforme Soares Júnior (2021) Flávio Maroja está inserido na primeira geração de autores que discutiram

comemorativas, exaltação de heróis nacionais e locais. Buscava por uma pretensa verdade lida nos documentos oficiais. Afirmando que ele não era um sujeito isolado, estava inserido em um lugar institucional responsável por produzir e divulgar essa perspectiva historiográfica no Brasil do início do vigésimo século.

No terceiro volume da *Revista do IHGP* foi publicado o artigo “A nossa hygiene. Considerações gerais”. O texto estava datado em 1905, porém só chegou a ser publicado em 1911. O artigo com sete páginas expôs de forma mais consistente as considerações de Flávio Maroja sobre a falta de higiene da capital paraibana. Ao longo da narrativa, o médico buscou explanar as condições sanitárias, de higiene e de saúde. Iniciou o artigo narrando o estado de atraso da saúde pública da “Phelippéa” que remontava ao padecimento das condições passadas, vejamos:

[...] não é sem bons fundamentos e sem a observação a curada de alguns annos que nos animamos a despertar a attenção dos governos presentes e futuros sobre os males que nos ameaçam deante da constituição médica da Parahyba, que já não é das mais favoráveis, cotejando-se o coefficiente de mortalidade de hoje com o da de épocas remotas. Por onde quer que se comece o estudo das diversas causas productoras umas, e agravantes outras, da má hygiene da nossa capital, ver-se-a, no seu término, que são innumerables essas causas, cada qual mais carente de prompto e efficaz remedio, todas merecedoras de um remodelamento accorde às exigências da hygiene moderna (Maroja, 1911, p. 431).

A “hygiene moderna” seria a solução para a sujidade, para a mortalidade e para as mazelas que insistia em colocar a capital no passado, tais enunciados relacionavam a falta de preceitos higiênicos com o atraso, e esse atraso deveria ficar no passado. Importante destacar que o discurso sobre a modernidade englobava os discursos higiênicos, eugênicos e sani-

temas relacionados a saúde e a doença na Paraíba, seus escritos não são textos acadêmicos, mas narrativas que privilegiaram “[...]quase que exclusivamente a transcrição de documentos históricos delicadamente selecionados com o interesse de assegurar fatos e personagens que ‘muito contribuíram’ para a saúde da Paraíba (Soares Júnior, 2021, p. 102).

tários, o desejo de uma capital moderna passava antes hygiene urbana e da população.

Para Flávio Maroja a “hygiene moderna” seria o remédio para os inúmeros males que atingiam a população, inclusive para o melhoramento do “[...] o coeficiente de mortalidade” (Maroja, 1911, p. 431), que segundo ele mantinha-se como no passado, em 1905, em Mensagem Apresentada a Assembleia Legislativa, o presidente do Estado informou que a taxa de óbitos da capital paraibana chegou ao número de “[...] 632 óbitos sendo 340 do sexo masculino e 290 do sexo feminino; 194 nascimentos, sendo 101 masculinos e 93 do feminino” (Machado, 1905), ao relacionar a taxa de natalidade com a de mortalidade vislumbra-se que em relação ao quantitativo da população, a taxa de obituários, mantinha-se em um número elevado. Antes de assinalar os discursos profiláticos sobre higiene, o sanitarista discorreu sobre os diversos perigos das sujidades que emporcalhavam a capital:

[...] pisamos sobre um *vulcão latente*, e este fará um dia a sua explosão, si, porventura, mão bemfazeja não cuidar de dotar esta capital de melhoramentos que nos acautelem contra a invasão das epidemias que encontram presentemente em nosso meio causas muito favoráveis ao seu repasto, bastando para mantel-as o ar corrompido que respiramos, proveniente do mephytismo tellurico. Entrássemos em minudencias a esse respeito, e veríamos que ao lado de diversas outras causas infecciosas sobressae a falta de canal sação d’água e exgôto, e d’ahio uso que ainda fazemos das *fossas fixas* a que, por euphemismo, chamamos essas latrinas, em sua maioria malcuidadas e d’onde se desprendem miasmas capazes de determinar as mais graves intoxicações (Maroja, 1911, p. 432)

Risco iminente de uma explosão de enfermidades, o intelectual compara o estado de sanitário da capital com um “vulcão latente”, tal preocupação era justificada, pois a cidade não tinha sistema de esgotamento sanitário, segundo Advíncula (2009) em 1910 foi implantando um sistema de abastecimento de água na capital, contudo sem a devida rede de esgotamento, ficando a cargo das fossas, quando existentes, o destino dos excrementos humanos, exalando o “mephytismo tellurico”, gases

oriundos da putrefação dos dejetos que segundo o médico colocava em risco a saúde da população. Para Soares Júnior (2021) Maroja apesar de justificar as ações do governo elogiando as ações que ele implementava, mesmo que insipientes, o médico paraibano ao citar os exemplos de outros estados, fazia uma crítica indireta e dando a entender que “[...] a ordem de seu discurso parecia orientar os chefes do governo à ‘correta’ formar de conduzir a higiene na Paraíba” (Soares Júnior, 2021, p. 105).

Em uma análise comparativa, o autor cita a situação insalubre da Paraíba, relacionando com o Recife e as diversas crises de saúde pública que a capital pernambucana estava enfrentando. As epidemias que afligiram aquela localidade foram descritas como um exemplo de um povo que negligenciou os cuidados sanitários.

Antes do leitor ficar apreensivo com o panorama catastrófico anunciado por Maroja, ele aponta para um segundo caso e descreve como o sistema sanitário de saúde de Fortaleza foi um exemplo que poderia ser seguido, indicando assim a solução para o casal local, que seria a criação do Serviço de Higiene,

[...] do quanto temos dito, embora não o sufficiente para provar a efficacia das medidas sanitárias postas em prática nos centros populosos, se evidencia a necessidade urgente da organização do serviço de hygiene desta capital, até agora desconhecedora do seu coeifficiente exacto de natalidade e mortalidade à falta de uma estatística demógrafo-sanitária. Essa necessidade torna-se tanto mais palpitante e humanitária, quanto preciso se faz conhecer quaes as nossas moléstias endêmicas, – e se é que o impaludismo é a única a ter convivência comnosco, – a fim de atacal-as em seus focos, destruindo os *germens* que pullulam em torno de nós, arruinando-nos a saúde, preparando-nos a velhice precoce, e, portanto, o sacrificio da raça que degenera carcomida pelo vício e exgottada pela moléstia. Empenhemo-nos n’essa humanitária campanha e salvemos o futuro das futuras gerações (Maroja, 1911, p.432).

A estatística “demógrafo-sanitária”, ou dito de outra forma, o levantamento estatístico das taxas de mortalidade, natalidade, número de doentes por faixa etária e por tipo de doenças, mapeamentos de casos endêmicos, controle de longevidade, enfim, foram “[...] os primeiros alvos

da atuação biopolítica que surgiram na segunda metade do século XVIII” (Foucault, 2008, p. 204), e um dos principais campos de mobilização e intervenção sobre esses alvos foi o saber-poder da medicina, os enunciados de Flávio Maroja são legitimados por esse saber-poder que colocava na ordem do dia a necessidade dos dados estatísticos para melhor intervir planejar os dispositivos de normalização da população.

Nas palavras de Maroja, a organização do “serviço de hygiene” seria o primeiro passo para mudar o cenário insalubre da capital paraibana, ele continua a narrativa detalhando a organização do serviço de higiene do Ceará, “[...] em cada município existe uma delegacia de hygiene, destinada à defesa sanitária da circunscrição e dotadas todas ellas dos recursos precisos para a consecução dos seus fins” (Maroja, 1911, p.433), as ações sanitárias eram descentralizadas, não ficavam restritas a capital. Outro exemplo apontado pelo intelectual para reforçar seu argumento da necessidade de organização de um serviço de higiene foi a prática adotada no Maranhão, que teria “[...] dotando-o de melhoramentos taes em matéria que a sua directoria já distribue boletins semanaes, pelos quaes se torna conhecido o seu movimento de natalidade, nupcialidade e mortalidade” (Maroja, 2011, p. 435).

O controle dos dados estatísticos funcionaria, na perspectiva de Foucault (2008), enquanto um mecanismo regulador que objetivava buscar um equilíbrio orgânico na população, vai “[...] ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade” (Foucault, 2008, p. 207). Essa tecnologia regulamentadora da vida, foi um dos diversos dispositivos da biopolítica mobilizados pelo saber-poder médico, e, consequentemente, por Flávio Maroja.

Dando continuidade à análise do artigo, o sanitarista discorreu sobre os riscos de doenças causados pela falta de rede de esgotamento sanitário, pelo uso das latrinas que ficavam nos fundos dos quintais, “[...] uma asquerosa e nauseabunda, contra as regras da mais rudimentar hygiene” (Maroja, 1911, p. 435), das fossas e da prática de expelir os dejetos fecais nos cantos de muro ou nas matas. A maneira como a população lidava

com as necessidades fisiológicas é apontada como um potencial causador das enfermidades que os afligiam:

[...] estão accordes todos os médicos clínicos e hygienistas em afirmar que a matéria fecal provoca a febre typhoide, chegando alguns a acreditar não carecer mesmo que ella tenha proveniência específica e outras que as fezes são o germen typhico e typhogênico.[...] este facto, seja dito de passagem, deve merecer a nossa atenção sobre as febres que, de preferênciã, no começo da estação invernosa, se desenvolve nesta cidade e que, tratadas como uma typho-malária, podem, entretanto, ser outra entidade mórbida que tenha como responsável bacilo de Eberth, produtor da genuína febre typhoide, vez do hematosoario de Laveran, gerador da malária (Maroja, 1911, p. 135-136).

Flávio Maroja chama a atenção para o risco de contaminação do “material fecal” causador da “febre typhoide”, conforme o Ministério da Saúde (2024) é doença bacteriana aguda causada pela “Salmonella entérica” ou como também era conhecida “baello de Eberth”, entre os sintomas mais comuns estavam a febre alta, dores de cabeça, retardamento do ritmo cardíaco, aumento do volume do baço, prisão de frente ou diarreia, tosse seca, se não tratada pode levar a morte a febre tifoide³ apresentava-se de maneira endêmica e tinha como forma de contágio o contato direto com portador por meio de suas mãos contaminadas ou de forma indireta através da consumo de alimentos ou água contaminados.

No enunciado ele chama atenção para as “febres” levantando a hipótese que a febre tifoide poderia ser confundida com outras doenças também endêmicas como a malária, os diagnósticos dessas doenças, em sua maioria, eram realizados a partir da avaliação médica, quando se tinha o acesso a um médico. O tratamento era direcionado aos sintomas, apesar de já existir vacina para a doença, não foi encontrado nas fontes pesquisadas menção a vacinação contra febre tifoide nas duas primeiras décadas do vigésimo século na Paraíba, prevalecendo as medidas profi-

3 Atualmente no Brasil a doença é incidente de forma endêmica em regiões isoladas e no Norte e Nordeste, está estritamente associada à falta de saneamento básico (Ministério da Saúde, 2024).

láticas preventivas associadas aos cuidados com a higiene, ao tratamento da água e a rede de esgoto

Em 1911, o então presidente do estado, o sr. João Lopes Machado, informou no relatório suas ações para a saúde pública da Paraíba:

[...] felizmente a nossa capital já está prestes a possuir os factores indispensáveis às organizações sanitárias, como sejam os serviços de abastecimento d'água, esgotos e iluminação, que acarretarão como consequência imediata o calçamento das ruas, a viação electra, arborização, deposito, remoção e destruição do lixo, que representam medidas complementares de valor (Machado, 1911, p. 28).

Vale salientar que o presidente João Lopes Machado era médico. Ele baixou “[...] o decreto n. 494, de 8 de junho do orrente anno, que organiza a Repartição de Hygiene, e acordo com o regulamento expedido na mesma data” (Machado, 1911, p. 27), e buscou implantar “[...] os factores indispensáveis às organizações sanitárias” (Machado, 1911, p. 27), para tal contratou em 1913 o “[...] projeto de esgotamento sanitário do Escritório Francisco Saturnino de Brito” (Machado, 1911, p. 27), tal projeto só foi executado em 1922, no governo de Solon de Lucena. Além da questão do saneamento a questão do lixo foi apontada por Flávio Maroja como um grave problema, questão também descrita na mensagem de João Machado no ano de 1911, que afirmou que a capital estava “[...] prestes a possuir” (Machado, 1911, p. 28), ou seja ainda não tinha um serviço apropriado de “[...] remoção e destruição do lixo” (Machado, 1911, p. 28). Sobre essa situação, escreveu Flávio Maroja:

[...] ao lado das fezes figura o lixo, que composto de toda a sorte de detritos orgânicos animais e vegetais em fermentação e armazenamento em immundos caixões a um canto das casinhas, entra como grande factor na corrupção do ar que se respira nesses quase sempre acanhados ambientes, onde innocentes criancinhas, pelas condições de sua receptividade mórbida, vão muitas vezes se intoxicar, inconsciente da nocividade do elemento deleterio que por longas horas ali permanece (Maroja, 1911, p. 436).



No enunciado acima, o médico descreveu as práticas cotidianas da população em relação ao lixo, desde o “[...] armazenamento em imundos caixões” (Maroja, 1911, p. 436); a localização desses resíduos em um recanto das casas; o fato de que a putrefação desses materiais orgânicos exalarem um odor fétido, nas palavras de Maroja causava a intoxicação das “criancinhas”; o lixo no interior das residências atraía ratos, insetos, moscas, baratas, enfim, vetores de inúmeras doenças.

Essas práticas também eram campos de intervenção da biopolítica. Na medida que, conforme Foucault (2008) essa tecnologia do biopoder buscava propor preceitos higiênicos para assegurar a longevidade da população, incidiam sobre a organização espacial da cidade, sobre a sexualidade e procriação e exerciam pressões “[...] sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados as crianças; a escolaridade etc.” (Foucault, 2008, p. 211).

Se o lixo no interior das residências era motivo de preocupação sanitária, o nas vias públicas escancarava o problema sanitário para todos os transeuntes e moradores da capital paraibana:

[...] os carroções descojuntados, e mal guiados da nossa Municipalidade, arrastando-se morosamente pelas ruas, deixando quasi sempre pelo seu trajeto basta cauda desses resíduos em decomposição, oferecem um verdadeiro contraste entre o que realmente são e os fins que se destinam, fazendo o serviço de *limpeza pública*. Os caixões que servem de depósito de lixo são bruscamente arrastados das portas dos domicílios e despejados nos taes carroções, acontecendo muitas vezes que metade do seu conteúdo fica derramado pelos passeios e calçamentos, o que vale dizer remove-se um foco de infecção para deixal-o a pequena distância, produzindo os seus efeitos perniciosos e escandalizando aos transeuntes, e especialmente aos nossos visitantes, que testemunham tão deprimente espetáculo! (Maroja, 1911 p. 236).

Os enunciados do intelectual exibiam qualidade do serviço de limpeza urbana da capital aqui estudada, apontando para a contradição de um serviço que deveria ser sinônimo de higiene, mas que na prática era responsável por deixar em seu percurso “[...] basta cauda desses resíduos

em decomposição”. Tal serviço acontecia de forma precária, os carroceiros amontoavam suas carroças abertas de lixo, o que resultava em rastro fétido por onde passava, esses detritos não tinham destinos adequados, eram despejados nos terrenos baldios nas regiões mais afastadas da cidade, o que gerava outro problema, o risco de contaminação dos mananciais de água.

No relatório sobre a saúde enviado por Machado (1911) a Assembleia Legislativa o presidente do estado relatou a compra de “[...] um forno de incineração com capacidade para destruir 10 a 12 toneladas de lixo, que é a produção diária da capital” (Machado 1911, p. 28). Essa iniciativa, resolveria parte do problema do lixo, faltando a organização do serviço de coleta que segundo ele seria providenciado assim que o forno fosse entregue, a

[...] adoção de caixas metálicas fechadas e providas de certa quantidade de desinfectantes, e a de carroças fechadas e munidas de revestimento interno metálico, de modo a se prestar a lavagens desinfectantes e em número suficiente para serem destruídas pelas zonas em que deverá ser dividida a cidade, teremos, necessariamente, a solução de tão urgente e importante problema sanitário (Machado, 1911, p. 28).

O discurso do presidente do Estado contidos na mensagem endereçada à casa legislativa estadual, podem ser entendidos como uma possível resposta aos enunciados de Flávio Maroja, em seu artigo “A nossa hygiene”. Pelo menos no campo discursivo, as demandas destacadas pelo sanitarista foram levadas em consideração pelo governo de João Lopes Machado, que projetou implementar as medidas sanitárias, as mesmas apontadas por Maroja, contratou uma empresa para realizar um projeto de rede de esgotamento sanitário, comprou um incinerador para o lixo e indicou o desejo de adquirir “[...] caixas metálicas fechadas e [...] carroças fechadas e munidas de revestimento interno” (Machado, 1911, p. 28). para resolver o problema da coleta de lixo, soluções para o problema da coleta e criou a “[...] ‘Repartição de Hygiene’ pelo decreto n. 494 de 08 de junho de 1911” (Machado, 1911, p. 27).

Provavelmente, o chefe do executivo estadual leu o artigo, ou ouviu do próprio Maroja os discursos sobre a situação da saúde do estado e da capital, e a necessidade da “[...] organização do serviço sanitário” (Maroja, 1911, p. 437) e buscou indicar na mensagem as ações que estava tentando implementar na capital, na prática apenas a repartição de hygiene foi instalada ficando os outros problemas de saúde pública a assolar não apenas a capital, mas também os interiores, acontecimentos que continuaram a ser matéria dos discursos de Flávio Maroja, seus enunciados foram instrumentos de intervenção da biopolítica, em seu amplo campo de atuação que leva em conta “[...] os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (Foucault, 2008, p. 2007). Nesse sentido, a aplicação das diversas normas de hygiene e de cuidados com a saúde da população foram mobilizadas por um poder regulamentador da população, esses discursos foram divulgados em uma revista especializada, “[...] que estava alicerçada numa escrita histórica objetiva, dita verdadeira e científica como convinha a época” (Soares Júnior, 2021, p. 112). Assim, o próprio veículo de circulação dos escritos de Maroja colaborava para referenciar seus discursos no campo científico, porém essa prática não ficou restrita a *Revista do IHGP*, o intelectual investiu suas forças na criação de uma associação médica e de uma revista específica que se trata da medicina, saúde e doença, no tópico seguinte adentramos nesse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revista do IHGP sob a direção de Flávio Maroja evidencia como ciência, política e práticas de hygiene estavam interligadas no início do século XX na Paraíba. A periodicidade e circulação do periódico refletiam relações de poder locais, enquanto o conteúdo articulava discursos de modernidade, intervenção sanitária e biopolítica. Maroja utilizou a revista como instrumento de projeção social, consolidando sua presença institucional e promovendo a circulação de conhecimento científico e histórico em redes

locais e internacionais. As análises demonstram que a atuação de Flávio Maroja ultrapassou os limites da medicina e do Instituto, projetando-se na esfera política e no imaginário de modernidade. Através de seus discursos, práticas e publicações, consolidou-se uma concepção de higiene enquanto instrumento civilizatório, vinculando a saúde da população ao progresso da Pátria. Assim, o IHGP não apenas preservava a memória da Paraíba, mas também legitimava um projeto de governo dos corpos e das cidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alanny Paulo Ricardo de. **“Um homem de ciência”: saberes e práticas médico-educativas do intelectual Flávio Maroja na Paraíba (1889-1964)**. 2024. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2024.
- ADVÍNCULA, A. **História do saneamento na Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.
- AMERICAN GEOGRAPHICAL SOCIETY OF NEW YORK. **Correspondência recebida**, 1912.
- SOCIEDADE DE GEOGRAFIA DE LISBOA. **Correspondência recebida**, 1908.
- BIBLIOTECA E ARQUIVO PÚBLICO DO PARÁ. **Correspondência recebida**, 1910.
- SMITHSONIAN INSTITUTION. **Correspondência recebida**, 1911.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. HANSEM, Patricia Santos. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política / organização Angela Maria de Castro**

Gomes, Patricia Santos Hansen. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.

MAROJA, F. **A nossa hygiene.** Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, v. 3, p. 431-438, 1911.

MAROJA, F. **Professor Joaquim Silva: Como o conheci.** Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, v. 5, p. 163-167, 1922.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Febre tifoide: causas e prevenção.** Brasília: Ministério da Saúde, 2024

MAROJA, F. **A nossa revista.** Revista do Instituto Histórico Geográfico Paraibano, v. 7, p. 3-5, 1932.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO PARAIBANO. v. 1 a 7, 1909-1932..

SOARES JÚNIOR, R. **Discursos sanitários e modernidade: a Paraíba no início do século XX.** João Pessoa: Editora UFPB, 2021

SOCIEDAD MEXICANA DE GEOGRAFIA Y ESTADISTICA. **Correspondência recebida,** 1912.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean- François. **Para uma história cultural.** Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 259-281.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: **Por uma história política I** [Direção de] René Rémond; tradução Dora Rocha. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-270.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.019

EM CARTAZ O CINEMA DE MURILO SANTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O DOCUMENTÁRIO EM BUSCA DO BEM VIVER COMO RECURSO DIDÁTICO¹

Welliton Fernando Pereira Soares²

RESUMO

A Lei nº 13.006/2014 determina que as escolas públicas e privadas devem exibir, no mínimo, duas horas de sessões de filmes. O dispositivo legal abriu espaço para a operacionalização do cinema enquanto ferramenta pedagógica no ensino de História. Dessa forma, a questão que orienta o presente estudo é: de que forma o documentário Em Busca do Bem Viver pode contribuir para o aprimoramento da consciência histórica e, sobretudo, para a ampliação da discussão de sujeitos historicamente silenciados? Este estudo, pois, empreende uma análise fílmica do documentário supracitado, do cineasta maranhense Murilo Santos, como fonte para a História e como recurso de ensino. A produção realiza um mapeamento das principais formas de disputas por terra e socioambientais no Maranhão contemporâneo, à época da posse do governador Flávio Dino, em 2015. Os conflitos representados envolvem ribeirinhos, quebradeiras de coco, pescadores, indígenas, posseiros, etc., contra fazendeiros, empresários, grileiros, madeireiros, dentre outros atores. Como aponta Marcos Napolitano (2022), os filmes permitem uma dupla aná-

- 1 O presente capítulo trata-se de uma edição revisada e ampliada da minha monografia defendida na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, intitulada: História, cinema e questão agrária: o conflito do povoado Aldeia (1985-1988) à luz do documentário Em Busca do Bem Viver e sua aplicação em sala de aula.
- 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST-UEMA). E-mail para contato: welliton.soares@discente.ufma.br.

lise: se por um lado há possibilidade de discutir as representações cotejadas pelo diretor/produtor, por outro, há análise do contexto de produção, disseminação e recepção da película no momento de sua elaboração. Assim, adotar-se-ão os contributos de Marc Ferro (1996), Michéle Lagny (2009), Rodrigo de Almeida Ferreira (2018), importantes teóricos sobre o cinema enquanto fonte para a História e/ou ferramenta de ensino. Articular-se-ão também as pesquisas sobre o contexto agrário maranhense e nacional, notadamente os estudos de Regina Bruno (2002), Márcia Milena Galdez Ferreira (2015) e Jaciara Leite Frazão (2020). Como resultado, pretendo apresentar um guia de análise fílmica, destinado aos professores de História do Ensino Médio, para subsidiar as discussões em sala de aula, assim como recurso complementar/auxiliar ao livro didático. A proposta, portanto, está diretamente ligada ao ensino de História e às práticas escolares.

Palavras-chave: Cinema; Ensino; Murilo Santos.

INTRODUÇÃO

Pretende-se analisar, neste texto, as representações de posseiros, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, praieiros, etc. presentes no documentário *Em Busca do Bem Viver*, do cineasta maranhense Murilo Santos. A justificativa para a escolha do cinema como objeto de estudo deu-se porque as produções cinematográficas permitem uma dupla análise: por um lado, é possível estudar as representações contidas nas obras fílmicas. Por outro, o pesquisador, a partir de um filme, pode analisar o contexto social e histórico de produção, recepção e divulgação da película. Dessa forma, o cinema enquanto documento admite inúmeras possibilidades de estudo.

Nesse sentido, pesquisas em História que empregam o cinema para compreender as representações dos sujeitos do campo vêm para somar a uma área relativamente nova e em construção. No caso dos estudos agrários, as investigações são ainda mais escassas, posto que são poucas as obras cinematográficas que elencam a questão agrária como centro da narrativa. No caso do documentário em foco, o diretor adota como fio condutor da narrativa as disputas pela terra no campo maranhense e, pois, reside o aspecto *sui generis* da produção.

A obra em questão se enquadra no gênero documentário, isto é, uma produção que procura documentar algo. No que tange a este estudo, não será analisada enquanto documento que revela a “verdade” daquilo que se propõe documentar. Pelo contrário, esta pesquisa concebe-o como representação e, portanto, trata-se de uma visão recortada da realidade e da situação dos sujeitos do campo, captada e selecionada a partir da confluência do olhar do diretor e a posição dos financiadores. Dessa forma, urge destacar que o documentário “está permeado de escolhas, pode ser alterado, transformado, componentes em sua produção podem ser inseridos ou retirados de acordo com aquilo que se quer transmitir” (Ferreira, 2012, p. 64).

Para estudar as produções cinematográficas, Rodrigo Ferreira (2012, p.52) sinaliza que um percurso provável “[...] é analisar o filme a partir

das representações sócio-históricas produzidas [...] assim como qualquer outra produção documental, o filme se estrutura a partir de intenções e subjetividades”. Para ele, o cinema dialoga diretamente com a História Pública na medida em que exercem um papel importante na divulgação da História, mesmo que em bases não historiográficas.

Nesse sentido, decorre a necessidade de proceder críticas a essas produções, não as demonizando, sob a justificativa de que elas cometem anacronismos, por exemplo. Pelo contrário, os filmes podem ser analisados justamente a partir dessas lacunas enquanto marcadores próprios de suas intenções, posto que o “não dito” é um dado para o pesquisador. Além disso, o cinema também possibilita realizar discussões sobre questões mais amplas que colocam em primeiro plano temas sociais trabalhados pelo saber acadêmico.

Sob as lentes de Murilo Santos, por exemplo, é viável discutir o fato de o Estado brasileiro ser incapaz de lidar, de forma sistemática, com o uso e o controle da terra. Ao longo dos anos, o país criou uma estrutura fundiária desigual, opressora e violenta para aqueles que não pertencem ao “tempo” do capitalismo. O documentário Em Busca do Bem Viver parte da 12ª Romaria Estadual das Águas e da Terra, ocorrida na cidade de Chapadinha, 2015, para fazer um balanço da questão agrária maranhense na época da posse do Governador Flávio Dino.

Ao longo de 53 minutos, o diretor lista diversas formas de conflitos por terra no estado, que envolvem, de um lado, indígenas, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, praieiros, posseiros, ribeirinhos etc. e, de outro, fazendeiros, grileiros, empresários rurais e donos de megaempreendimentos. Nesses conflitos, o que está em jogo é a posse por terra e a possibilidade de permanência de milhares de famílias que moram há anos na região em litigância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MURILO SANTOS E O CINEMA: EXPERIÊNCIA CAMPONESA E FILMOGRAFIA

Ao longo da década de 1970, o cinema maranhense passou a realizar produções para além da “arte pela arte”. Os cineastas imersos no contexto da Ditadura Militar, que lhes tolhia os direitos, a liberdade e defronte com a onipresente desigualdade que perpassava a sociedade, passaram a realizar produções com um teor de resistência aos mandos e desmandos do Estado. Em paralelo, almejaram inculcar ideias e discussões em torno das mazelas sociais, visando conscientizar a população do contexto de pobreza e supressão dos direitos políticos.

Esse processo de alteração de foco adquiriu fôlego a partir do barateamento de equipamentos fotográficos, sobretudo a partir do surgimento das câmeras de 8 milímetros e de 16 milímetros. Visando atingir novos públicos e tornar popular o acesso a filmadoras, inúmeras companhias empresariais lançaram alternativas à câmera de 35 milímetros. Nesse ínterim, a empresa Kodak, em 1932, lançou as câmeras de 8 milímetros, mais acessível financeiramente que a de 16 milímetro e destinada a uso doméstico. A principal diferença entre as máquinas era que as imagens geradas pela lente de 8 mm eram menores que a de 16 mm,

As câmeras de 8mm, além de fazer a captura da imagem, também realizam a captação de som. Isso permitiu roteirizar e sonorizar os filmes. Em razão disso, vários jovens cineastas, motivados pelas possibilidades e inovações advindas da super -8, passaram a utilizá-la como instrumento para expressões artísticas, superando, pois, o uso meramente doméstico:

A generalização da super-8 possibilitou a diversificação de temas, em especial, aqueles ligados às questões sociais e políticas, já que as produções não pertenciam ao circuito nacional, o qual operava em uma lógica eminentemente mercadológica. Inserido nesse contexto de barateamento das câmeras fotográficas, de desenvolvimento da cinematografia

local, é que Murilo Santos inicia sua trajetória com produções “autorais e independentes, que refletiam a realidade social a partir da linguagem fílmica, estética, dentre outros elementos que compõem a narrativa fílmica” (Frazão, 2020, p. 44).

Nesse âmbito, as produções de Murilo Santos com caráter documental adquiriram relevo, uma vez que: “(...) um jovem talentoso, Murilo Santos, que entre documentários e ficções, se enveredou mais pelo primeiro e tem temas ligados à cultura popular como seu principal foco de interesse” (Moreira Neto, 1990, p. 12, apud Feitosa, et al, 2018, p. 319). A aproximação de Murilo Santos com o cinema começou pela fotografia, incentivado por seu pai, também fotógrafo:

A minha paixão com a imagem começou com a fotografia. Começou com 15 anos de idade, quando meu pai me deu uma câmera. Meu pai era fotógrafo amador e comerciante. Ele tinha como hobby, digamos assim, a fotografia. Ele tinha um laboratório fotográfico em casa, que revelava fotos e a um certo momento, quando eu com 15 anos, ele permitiu que eu entrasse no laboratório, porque praticamente eu fui o único que se interessou mais com isso dentre os meus irmãos na época. [...] Aí eu comecei a fazer fotografia e a revelar fotos. [...] A partir daí eu já fiquei já com 15 ano a fotografar e depois meu pai me deu a câmera profissional dele. Logo em seguida eu já estava com interesse em cinema, em fazer cinema (Santos, 2023).

O processo de imersão nas técnicas de fazer cinema pela via do teatro contribuiu de sobremodo para o aprimoramento na forma de fazer filmes do jovem cineasta. Por exemplo, em 1974, Murilo Santos lança o filme *Um Boêmio no céu*, produzido em câmera super-8 e com oito minutos de duração. A esse respeito, Feitosa et al (2018) considera esse filme a primeira produção de cunho ficcional maranhense, ou seja, feito por um maranhense e com o enredo relacionado ao estado.

Com o objetivo incentivar as produções cinematográficas locais dos jovens cineastas entusiasmados com a câmera super-8, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por intermédio da Coordenação de Extensão e Assuntos Comunitário, criou em 1975, o cineclube universitário. Foi

então que Murilo Santos dirigiu, em super -8, o filme *Os pregoeiros de São Luís*, em parceria com o cineclube universitário.

Outro grande marco da filmografia maranhense foi a criação do Laboratório de Expressões Artísticas (LABORARTE), em 1972, grupo que nucleou as principais expressões artísticas do estado, do qual Murilo Santos foi um dos pioneiros. O laboratório reuniu jovens cineastas, músicos e artistas que adotaram a arte como instrumento de resistência à censura, à supressão de direitos, assim como ferramenta para reivindicar justiça social e meio para denunciar a desigualdade que imperava no estado. Murilo Santos demarca o surgimento do Laboratório a partir da influência da Teologia da Libertação:

[...] O Laborarte surgiu com essa coisa do Ver, Julgar e Agir. O ver no sentido de ter a ciência daquilo. O julgar, não no sentido de julgar o que era certo ou errado, mas julgar no sentido de ter uma noção sobre aquilo, que era o laboratorizar. O agir, era a forma de expressão. O agir poderia ser um espetáculo, na arte, poderia ser um filme. São mais ou menos essas três expressões que se encaixam no Laborarte (Santos, 2023, p. 45).

O Laborarte emergiu como um espaço de confluência das expressões artísticas do Maranhão e reuniu várias linguagens, como a música, teatro, fotografia e o cinema, de modo que “[...] a formação inicial desse grupo se deu em consequência do reencontro de pessoas representantes de várias linguagens e que compartilhavam do mesmo propósito” (Caldas, 2016, p. 101). Cada expressão, tinha um departamento que eram independentes, mas que deveriam dialogar entre si para elaborar as produções:

De acordo com Caldas (2016, p. 114), o Laborarte apresentava uma forma subterrânea e subversiva, por efeito das produções, eminentemente em super-8, conter a estética do experimentalismo e imbuídas de forte teor político, sobretudo porque “se apropriou da bitola Super 8 como ferramenta política, social e artística nas práticas locais de cinema no Maranhão durante a década de 1970”.

A inserção de Murilo Santos na temática do mundo rural, iniciou quando, em 1975, o referido diretor deixa a direção do Departamento de Fotografia

e Cinema do LABORARTE, e entra para um grupo de trabalho da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre 1979 a 1981. A equipe da CPT atuava para conscientizar, a partir do projeto, populações envolvidas em conflitos por terra e auxiliá-los nos processos de resistência e auto-organização:

[...] Em 78 ou 79, o padre Vitor Asselin, coordenador da CPT, montou uma equipe de pesquisa de educação popular e já com essa experiência de fotografia que tinha adquirido com Bárbara foi importante. A irmã Bárbara convidou a Maristela e a Maristela me convidou, por conta da experiência que eu já tinha em fazer fotografia e audiovisual, que eram os slides com trilha sonora, feita em fita K-7. Assim, eu faria parte do material audiovisual que servia para pegar os conteúdos da pesquisa e como a gente falava, devolver para a população em formato de audiovisual. Mas dentro de uma metodologia inspirada em Paulo Freire. [...] Tudo isso concorreu para que eu ficasse imerso nesse ambiente de trabalho com comunidades e a trabalhar a realidade agrária. Foi montado a equipe, composta por mim, Maristela, a coordenadora, irmã Barbara, Zé Antonio Broi, que era do Laborarte e Marconi. A gente se distribuiu por várias áreas. O Meu trabalho era fazer fotografias e também o trabalho de audiovisual. Eu fiquei com uma área, que era a área do Caru, foi por conta disso que eu comecei a filmar e fiz o filme 'Bandeiras Verdes'. Bandeira Verdes eu fiz por conta da igreja e desse trabalho (Santos, 2023, p. 68).

A equipe criada pelo padre Vitor Asselin era composta por cineastas, antropólogos, religiosos, professores e atuava da seguinte forma: primeiramente havia o deslocamento para os locais em litígios, momento o grupo coletava as informações in loco sobre o conflito. Em seguida, montavam os materiais de conscientização (cartilhas, vídeos, cordéis) para dá a devolutiva da pesquisa, ao passo que buscavam conscientizar os sujeitos do campo sobre a violência e como poderiam formar movimentos de auto-organização.

A inserção de Murilo Santos no Laborarte e posteriormente na equipe da CPT foi essencial para a imersão do diretor na problemática dos conflitos por terra. Além disso, teve igualmente relevância o contato com a professora Maristela de Paula Andrade, que para além inserir o diretor na temática do mundo rural, foi a responsável também pelo processo de

amadurecimento intelectual do diretor, principalmente no que diz respeito a elaborar produções com teor de resistência:

Quando eu passei a ter contato com uma pessoa muito importante na minha vida e também até no cinema daqui do Maranhão nos anos 70, que era a professora Maristela de Paula Andrade. Ela chegou de São Paulo para pesquisar a recepção da TV educativa, CEMA, numa comunidade de pescadores chamada Saco, bairro do saco [...] lá de São José de Ribamar. Eu trabalhava na TVE, era cinegrafista, fotógrafo, laboratorista e a gente se conheceu lá na TVE. Aí começou, ela estava recém separada lá em São Paulo e vindo aqui para fazer a tese e acabou ficando um tempo por aqui e a gente ficou junto e durou 17 anos. Mais lá nesse período de 75, assim que a gente começou e ela entendendo assim a realidade, e ela uma pessoa de esquerda, uma pessoa que tem uma visão humana, assim incrível. Aí começou a me passar livros que eu desconhecia, como Gramsci, a coisa do intelectual orgânico, essa coisa da arte a serviço do povo (Santos, 2023.).

As produções “a serviço do povo” a qual Murilo Santos faz referência, serão lidas como produções engajadas. Tais filmes, tinham um forte teor de resistência e conscientização, pois não buscavam apenas o estético, mas também tecer críticas à situação representada. Murilo Santos analisou, na sua dissertação de mestrado Cinema engajado no Maranhão: interfaces com a educação popular, um conjunto de filmes pedagógicos produzidos pela CPT, ao longo da década de 1970, que ele denomina de filmes engajados.

Para Santos (2017), o cinema engajado se constitui a partir de filmes que possuem como foco conscientizar o público a respeito de questões sociais, econômicas e políticas. As produções teriam como objetivo transformar a sociedade e, portanto, os cineastas produziram/produzem filmes que suplantam a “arte pela arte”. N esse sentido, o público alvo são as pessoas que estão/estavam sujeitas às situações narradas.

A esse respeito, Frazão (2020) vai ao encontro do entendimento de Murilo Santos e destaca que o referido diretor pertence ao conjunto de cineastas engajados, tendo em vista que suas produções tem com centro os conflitos por terra e, para além disso, visam denunciar e conscientizar

as populações que lutam pelo fim da concentração fundiária. O engajamento de Murilo Santos com questões sociais não é uma característica *sui generis* do filme Em Busca do Bem Viver. O diretor assina várias produções em que o enredo perpassa as disputas por terra no Maranhão. A tabela abaixo condensa alguns filmes/documentários do diretor.

Todas as produções do cineasta apresentam como fio condutor a questão agrária maranhense e as disputas por terra, sejam na esfera rural, seja na urbana, explorando temas como: grilagem, migração, violência, desapropriação e etc., tópicos essenciais para entender o contexto agrária maranhense. Dessa forma:

Suas produções filmicas têm um caráter engajado voltado para propostas de conscientização das desigualdades sociais vividas no estado, em virtudes de questões econômicas, sociais e políticas que se desdobram em situações críticas e de extremo descaso com os diversos grupos sociais, com destaque especial para os envolvidos em conflitos no tocante à expropriação dos seus territórios, seja em espaço rural ou urbano, dentre outras problemáticas que passam a ser refletidas através da linguagem fílmica (Frazão, 2020, p. 107)

Portanto, a filmografia de Murilo Santos apresenta marcas de seu tempo, de modo que o contexto histórico, social e político de cada período influenciou como ele produziu cada filme. Além disso, a sua inserção com a temática rural, em especial, não iniciou com a produção do documentário Em busca do bem viver, posto que a questão agrária perpassa boa parte de sua carreira. A partir de produções entendidas como engajadas, Murilo Santos, partir de suas lentes, procurar denunciar as inúmeras violências pelos quais os homes do campo passam, à medida que busca conscientizar os sujeitos envolvidos nessas disputas.

CINEMA, ENSINO E HISTÓRIA: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A inserção do cinema no ensino de História não é uma prática recente no Brasil. Desde a década de 30 do último século, já havia educadores que

discutiam as possibilidades do emprego do filme em sala de aula. Contudo, com o passar do tempo, as práticas do cinema-educação mudaram sensivelmente, fruto, sobretudo, da associação entre a imagem filmada e a realidade representada.

Ao longo dos séculos XIX e XX, no bojo do positivismo, e consigo a relação documento-verdade então em voga pelos historiadores, o emprego do cinema, tanto na pesquisa histórica, quanto no ensino, influenciou a forma de conceber as produções fílmicas enquanto expressões da verdade. Essas noções influenciaram sobremaneira as práticas pedagógicas do emprego do cinema em sala de aula.

No caso do Brasil, as obras pioneiras nas discussões História-Cinema-Educação, são os trabalhos de Jonathas Serrano em coautoria com Venâncio Filho, Cinema e Educação e o livro Cinema contra cinema, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, ambos de 1931. Essas produções, mesmo que atualmente, muitas de seus apontamentos estão em desuso, contribuíram para abrir um novo campo de discussão: Como usar o cinema em sala de aula? Quais as vantagens? Qual o papel do professor? Essas questões até hoje ainda não foram totalmente solucionadas, mas as pesquisas apontam caminhos possíveis para o docente que queira utilizar o cinema em suas práticas pedagógicas.

A obra de Jonathas Serrano apontava alguns caminhos possíveis. Ele dedicou, de forma pioneira, um capítulo para discutir as possibilidades de utilizar o cinema como recurso pedagógico. O professor conclamava seus colegas a usufruir dessa ferramenta, como uma possibilidade para “escapar” do ensino tradicional, de bases positivistas – alicerçado na memorização de conteúdo, datas, figuras políticas, acontecimentos e etc.-. Para ele, o cinema teria a capacidade de ensinar “pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (Serrano, 1932, apud Bittencourt, 2011, p. 372).

Serrano vislumbrava as obras cinematográficas como uma estratégia para readequar o processo de ensino e cativar os alunos por meio das imagens produzidas. No entanto, o educador tinha receio quando o emprego

de alguns gêneros fílmicos. Para ele, os chamados filmes históricos, ou seja, aqueles ambientados com alguma temática do passado, não seriam adequados para a sala de aula, pois eram imbuídos de erros de datas, conjunturas e personagens, de forma que sua exibição seria prejudicial para os alunos.

A despeito do pensamento de Serrano estarem datados, sua contribuição reside no seu pioneirismo, no Brasil, para o uso de filmes como estratégia de ensino. A proposta de “ressureição histórica” proposta foi, posteriormente, revisto pelos estudiosos. Na década de 70, por exemplo, as pesquisas de Marc Ferro, portanto, quase 40 anos depois das formulações de Serrano, realizaram profundas alterações na forma de utilizar o cinema na pesquisa.

A partir desse momento, Ferro (1995), chamara a atenção para perceber as obras cinematográficas não como produtos imparciais e passivos, mas sim obras que são passíveis de interesses. Assim, era imprescindível proceder a críticas internas e externas à produção.

Os filmes, portanto, deveriam ser analisados enquanto um documento parcial e ideológico. Além de Marc Ferro, Pierre Sorlin também contribuiu para as pesquisas sobre cinema. Para Sorlin (1994), os filmes deveriam ser analisados a partir das imagens que produzem, as quais não falam por si. É necessário, segundo ele, empreender um conjunto de críticas às imagens presentes nos filmes, visando a captar as intenções do diretor.

Ambos os pesquisadores evidenciaram que as obras fílmicas não ilustram nem reproduzem a realidade, mas a reconstroem com base em uma linguagem própria e produzida em um determinado contexto histórico. Para tanto, pesquisadores, professores e alunos devem:

[...] ater a cada elemento constitutivo da arte cinematográfica, às técnicas de sua produção, aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz e a consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas (Bittencourt, 2011, p. 374).

Transcorrido alguns anos após os posicionamentos de Serrano e a partir dos trabalhos de Marc Ferro e Pierre Sorlin, o emprego do cinema como recurso para o ensino, passou a ser comum entre educadores, em especial, entre professores de História. Contudo, ainda persistem algumas questões de ordem teórica -metodológicas em aberto. A primeira, de ordem conjuntural, é, como sinaliza Ferreira (2018) a formação de professores nos cursos de licenciatura que não integram, nas suas matrizes curriculares, a discussão do emprego do cinema como recurso de ensino.

A professora Circe Bittencourt (2008) considera que é importante analisar o modo como as obras fílmicas estão sendo usadas pelos professores, se como ilustração, ressurreição histórica ou como instrumento de difusão de ideologias. A questão, portanto, é perceber qual o grau de criticidade dos professores em relação aos filmes. No entanto, por mais que haja essas barreiras, os docentes não podem se furtar de empregar esse recurso. Este texto será um esforço para apontar alguns caminhos que podem ser seguidos pelos educadores.

As questões levantadas serão para apontar possibilidades para empregar o cinema tanto como “uma fonte referente ao período histórico abordado, sobretudo mediante o cruzamento com outras quantos”, quanto um “objeto de estudo e interpretação do passado” (Ferreira, 2018, p. 46). Dentro dessa perspectiva, as novas abordagens, tendem a destacar a imprescindibilidade de debater com os discentes a produção, disseminação, reprodução, recepção e a composição da obra (cores, figurinos, textos, cenas, diálogos), uma vez que esses elementos, juntos, conformam as ambições do diretor e dos financiadores.

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor reveste-se de grande relevância, pois será mediante a sua organização prévia do percurso metodológico que os alunos poderão efetivar uma leitura crítica da obra, identificar as lacunas históricas enquanto pertencente ao fazer do cinema, bem como discutir os interesses que permeiam a produção. Nesse sentido, é papel do professor suscitar essas questões, cabendo a ele mediar e participar do debate. O filme, por si só, não fala. Desse modo, seu emprego

no contexto atual, em que as pessoas são expostas a milhares de imagens, fotos, cenas e vídeos implica na necessidade de saber lê-los e, pois, é salutar uma reeducação do olhar:

Em época de sobrecarga de imagens, a atividade de História em sala de aula, não pode ficar indiferente, mas, insistimos neste ponto, nunca como ilustração ou distração, mas como fonte de reflexão. Imagem por imagem, o cinema de ação e televisão fornece em excesso para nossos alunos (Karnal, 2007, p. 135).

Para que os filmes não sejam usados como instrumento de ilustração e/ou distração, é importante empreender uma reeducação do olhar, de forma que ao observar as imagens produzidas é necessário vê-las enquanto representação social do passado, sob o prisma dos cineastas. As imagens construídas partem do lugar social que o diretor ocupa, suas intenções, ideologias, anseios em um jogo de conflitos/cooperação com os financiadores da obra. O filme, destarte, é uma representação mais ligada ao contexto em que foi produzido, ao invés da época em que representa.

Ao discutir as nuances da produção, comercialização, distribuição e recepção de uma película, o professor pode, nesse momento, paralelamente, chamar atenção do corpo discente para o conceito de fonte histórica e consigo o pressuposto de que o cinema é fruto da produção humana e, conseqüentemente guarda finalidades e interesses. Essa é uma estratégia que auxilia o desenvolvimento da criticidade dos estudantes em relação ao contexto histórico em que vivem.

As possibilidades para empregar o cinema em sala de aulas são variadas. Não existe uma metodologia universal, já que o professor deve considerar, por exemplo, o gênero do filme, o contexto das escolas, os recursos disponíveis, o perfil dos alunos, dentre outros elementos. Por isso, as observações de ordem metodológica não são uma “receita de bolo” a ser seguida fielmente.

A primeira questão de ordem metodológica, está relacionada ao receio de empregar longas metragens em sala de aula, por conta da duração das produções, que excede o tempo de uma aula, geralmente de 50

minutos. É oportuno pontuar o pensamento de Carlos Vesentini (2003), que entende os filmes como uma obra textual. Dessa forma, sendo o filme um tipo de “texto”, não haveria problema, segundo a perspectiva, exibir apenas cenas e/ou fragmentos da produção, posto que seria viável discutir a produção a partir desses recortes.

Neste caso, o filme seria um instrumento para complementar o conteúdo estudado, além de ser uma estratégia que permite interação entre o professor, os alunos e a obra analisada. Além disso, ao recortar uma cena ou uma sequência é possível analisá-la melhor, chamando atenção para os elementos que a compõem, os enquadramentos e os detalhes. Essa metodologia é uma boa saída para as produções de longa duração que necessitaria de várias aulas para ser exibida.

É importante mencionar que tal forma depende dos objetivos do professor, as particularidades e características da escola e dos alunos. Ao adotar uma obra fílmica, urge justificá-la pedagogicamente, sobretudo para que o filme possa dialogar com o conteúdo programado. Para isso, o momento de decisão de qual obra adotar é importante, para que ela possa ser explorada em toda a sua potencialidade.

Para isso, o educador deve considerar de que forma as representações construídas dialogam com o contexto histórico, social e político do tema analisado. Além disso, cabe destacar que a decisão de qual filme exibir, não necessariamente pode ser uma escolha exclusiva do docente. Uma estratégia viável para favorecer a participação, é permitir que os discentes escolham o filme. Para isso, é necessário que o professor explique previamente quais seriam os objetivos da aula e os temas a serem discutidos. Assim, os alunos teriam as balizas para pesquisar quais as obras se enquadrariam nos critérios definidos.

Deve-se atentar também para a estrutura da escola, ou seja, se ela tem os recursos necessários. Não adianta programar uma atividade e, no dia, o televisor não está funcionando, a sala não seja apropriada, faltar recurso, como extensão, cabos, tomadas etc. Realizada a sondagem do ambiente, é importante que antes da exibição, o professor realize uma

contextualização da obra, ou seja, explicando o contexto, enredo e narrativa da produção. O intuito é apenas introduzir o tema, de forma a evitar enviesar o olhar da turma. Esse momento é apenas para não os deixar “solto” em relação ao enredo da obra.

Um recurso profícuo é disponibilizar uma ficha técnica de análise. Esta pode conter itens como: o título, o ano de publicação, o diretor, os atores, o período retratado, os locais, o gênero etc. Esse é um recurso importante, uma vez que “O uso da ficha com essas e outras questões que se apresentem como relevantes permite que o aluno sintetize os elementos principais que constituem a obra cinematográfica, auxiliando, assim, o seu entendimento” (Oliveira; Araújo; Albuquerque, 2018, p. 102).

As questões podem ser discutidas mediante uma roda de conversa, um texto crítico ou a elaboração de material artístico, como peças, vídeos, paródias etc. O importante é que os alunos sejam capazes de mostrar o grau de discussão e criticidade adquirido com a proposta. Esses são alguns caminhos que o professor pode adotar, não sendo uma regra a ser seguida fielmente. Cada educador tem a liberdade para adequar as propostas para a realidade e a situação de suas turmas. O importante é que a proposta possa “consolidar as aprendizagens em História mediadas pelo uso de filmes do cinema” (Oliveira; Araújo; Albuquerque, 2018, p. 102).

O emprego do cinema em sala de aula, não está distante das diretrizes institucionais de ensino, dado que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio determinam que o ensino deve formar cidadão capazes de decidir e analisar criticamente o seu meio, de modo que: [...] o ensino pauta-se pelo conceito de educação permanente, tendo em vista o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e das que incentivam uma intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno. (Brasil, 2006, pp. 67-68).

A mesma legislação, ainda determina que as práticas de ensino devem ser interdisciplinares e baseadas em estratégias e recursos diversos para fomentar o olhar crítico dos alunos. Assim, as práticas de utilização do cinema em sala de aula, para além de sua capacidade de suscitar a cons-



ciência histórica, estão em consonância com as orientações legais para empreender uma educação significativa e transformadora da realidade.

LUZ, CÂMERA E EDUCAÇÃO: PRÁTICA DE ENSINO COM CINEMA.

“Papai, então me explica para que serve a História” Essa frase é ouvida dezenas de vezes por inúmeros professores que atuam no Ensino Básico. O excerto foi extraído do famoso livro do historiador Marc Bloch, intitulado *Apologia da História, ou o ofício de historiador*. Ela, a frase, é exemplificativa, pois ao ser proferida, denuncia que o enunciador, não consegue compreender a relevância do estudo da História e, portanto, em boa medida, não vê sentido em estudar o “passado” em sala de aula.

Esse questionamento exprime diante da comunidade acadêmica “o problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que a da legitimidade da História” (Bloch, 2001, p. 41). Essa legitimidade trata -se de justificar até que ponto o estudo da história, aplicado ao ensino básico, é relevante.

Sob esse prisma que este texto parte, uma vez que ele é um esforço para elaborar um material de apoio para o professor e, em boa medida, para os alunos, para que a obra de Murilo Santos seja trabalhada em sala. Entendemos que sua produção contribui para as discussões sobre a questão agrária, não apenas no âmbito da academia, mas também para o ensino de História, de modo que “eis portanto o historiador chamado a prestar contas” (Bloch, 2001, p. 41).

A necessidade de responder a indagação que abre o livro de Bloch evidencia que as pesquisas do campo da História necessitam chegar ao público não acadêmico e, portanto, sair do enclausuramento dos muros das universidades. Dentro dessa seara decorre as discussões relativas à História Pública e a necessidade de “prestar contas” à sociedade. Rodrigo Ferreira (2018) explica que a História Pública apresenta, grosso modo, duas questões básicas.

Em primeiro lugar, preocupa-se em publicizar os saberes historiográficos, no esforço de democratização do conhecimento produzido pela academia, de modo a alcançar um público não especializado. Em segundo lugar, a noção de História Pública dialoga diretamente com a multidisciplinaridade, pois exige do pesquisador/professor traçar um percurso com outras áreas do saber, a fim de garantir a consecução do conhecimento, prezando pelo “[...] compromisso social, político e educativo, o favorecimento do acesso às informações e a divulgação do conhecimento histórico” (Ferreira, 2014, p. 279).

Rodrigo Ferreira (2014) entende que o cinema dialoga diretamente com a História Pública na medida em que as produções fílmicas, a seu modo, exercem um papel importante na divulgação da História, mesmo que em bases não historiográficas. Por isso, decorre a necessidade de proceder críticas a essas produções, não a demonizando, mas servindo de alicerce para discussões sobre questões mais amplas que colocam em primeiro plano a produção histórica acadêmica em consonância com os saberes escolares.

A sala de aula é, pois, um locus privilegiado para tecer diálogos entre o saber acadêmico e o saber escolar. Em consonância com Alves (2018) que entende que o ensino de história impescinde que os educandos reconheçam a relevância da disciplina para o entendimento da sociedade que os circunda e a necessária autorreflexão sobre suas experiências e práticas vividas. Nesse sentido, a “aula seria um momento caracterizado pela tradução, no qual o professor se vale do conhecimento historiográfico acumulado, mas também das formas da história que circulam mais amplamente” (Abreu; Cunha, 2019, p. 118).

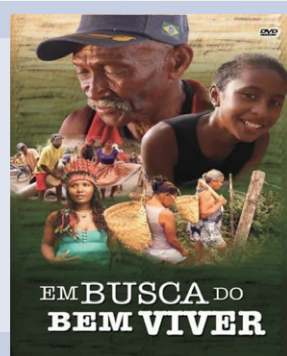
A partir disso, a proposta que será apresentada decorre das discussões empreendidas ao longo da pesquisa e do necessário debate a respeito da questão agrária no ensino básico, sobretudo no Maranhão, estado que não consegue resolver os problemas da concentração fundiária. Para tanto, o cinema de Murilo Santos é uma fonte profícua para desenvolver esse debate, desde que o professor saiba utilizá-lo primeiramente como documento his-

tórico – não o adotar como reprodução fiel da “verdade” dos fatos- e como instrumento pedagógico – seu objetivo deve ser para fins educacionais e não para transformar os educandos em pequenos historiadores.

Em relação a produção de Murilo Santos, apresenta-se, a seguir um roteiro de análise que pode ser usado pelo professor ao exibir a produção:

FICHA TÉCNICA

- Título: Em Busca do Bem Viver
- Direção: Murilo Santos
- Roteiro: Murilo Santos
- Duração: 53 minutos
- Gênero: Documentário
- Trilha sonora: Joãozinho Ribeiro, Zé Vicente, Cecília Castilho
- Classificação indicativa: Livre
- Disponível: Plataforma YouTube



SINOPSE

O documentário *Em Busca do Bem Viver*, aborda diversas formas de violência e conflitos por terra no Maranhão. Ao longo da produção, o diretor Murilo Santos lista litígios envolvendo de um lado, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, pescadores, quilombolas, indígenas, praieiros etc. e, de outro, grileiros, fazendeiros, agropecuaristas e empresários rurais. Tais confrontos não raramente resultaram em assassinatos, expulsões e diversos outros tipos de violência. O documentário realiza um balanço da questão agrária maranhense, explicitando que os conflitos por terra transformam o estado em um lócus de disputas.

OBSERVAÇÕES GERAIS

É tema pacificado dentro da historiografia a respeito do cinema, que as produções filmicas não são documentos-verdades e, portanto, são dotados de intenções, objetivos e suscetíveis a interesses e ambições, quer seja do diretor, quer seja, dos financiadores. Nesse sentido, mesmo a produção em questão sendo um documentário – para o senso comum representam a verdade do que está sendo narrado – para a História, é visto como um documento instituído de intenções, de forma que suas imagens/fotografias devem ser analisadas e criticadas, buscando captar suas ambições. Pensando nisso, elaborou-se alguns pontos que servem de orientação no momento de sua análise.

PARA REFLETIR

- O documentário emprega no seu título o conceito de *Bem Viver*. Como ele é acionado ao longo da produção? O que significa lutar e buscar o *Bem Viver* dos povos à luz da obra?
- As produções de Murilo Santos pertencem ao denominado *Cinema engajado*. É possível perceber formas de engajamento na produção? Fique atento ao tema da produção, quem são os sujeitos representados, os locais de filmagens, os indivíduos entrevistados, os instrumentos pedagógicos usados pelo diretor para passar sua mensagem (fotos, cartazes, mapas, músicas etc.)



- Toda produção constrói representações a respeito dos personagens. Como são representados os sujeitos do campo? Eles são atuantes na defesa de seus direitos ou apenas passivos frente aos processos de disputas?
- Quem é o público alvo do documentário?
- Quais são os sujeitos financiadores da produção? Você consegue perceber suas intenções?
- São enumeradas diversas formas de conflitos por terra no Estado. Quem são os sujeitos envolvidos? Em quais regiões? Qual são os alvos de disputas?
- Qualquer obra filmica, especialmente os documentários, usam fontes para subsidiar a elaboração da produção. Quais tipos de documentos Murilo Santos usou na produção?
- Como o diretor representa a atuação do estado diante dos conflitos por terra? Ele atua para solucionar a concentração de terras ou é leniente diante da atuação dos latifundiários?
- Quais os tipos de conflitos aparecem na produção?
- Como é representada a questão agrária no Maranhão? Ela é atual ou pertence a um passado distante que não se repercute na atualidade?
- Escolha uma das formas de conflitos por terra que aparecem na produção (quilombola, quebraadeiras de coco, pescadores, camponeses) e explique como o diretor as representa.
- O documentário apresentado, representa a realidade fiel dos conflitos por terra?
- Ou trata-se de um recorte visto a partir do prisma do diretor?
- Pesquise a respeito da trajetória de Murilo Santos e explique quais as possíveis causas da escolha desse diretor para produção do documentário.
- Como o documentário contribui para o entendimento a respeito da questão agrária maranhense?
- Pesquise a situação agrária no Maranhão entre 2015 a 2017, e discuta quais as prováveis repercussões do contexto histórico na conformação da produção;

Os elementos levantados foram elaborados segundo os critérios levando em consideração as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, a competência três é elucidativa ao objetivar:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018, p. 574).

Em relação às habilidades, adotamos as habilidades do Novo Ensino Médio (NEM) que destaca os seguintes pontos:

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à

exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. (BRASIL, 2018, p. 575)

A sugestão que é essa atividade seja empregada dentro da História Contemporânea, considerando o contexto do Brasil, atrelada à História do Maranhão.

Para tanto, o professor terá que ter domínio do contexto agrária nacional e regional. Por ser uma atividade que demanda tempo e considerando a carga horária reduzida do Novo Ensino Médio, a sugestão que é o professor faça uma eletiva com o tema Cinema e História. No entanto, é possível também realizar a discussão dentro dos próprios horários de aula. Uma estratégia seria exibir pequenos trechos do documentário, destacando alguns conflitos em específico. Para isso, terá que adaptar a ficha de análise, para ela possa se adequar aos objetivos da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que o cinema tenha surgido em fins do século XX, enquanto registro do cotidiano, ao longo dos anos, os cineastas empreenderam diversas metamorfoses na produção de filmes, deixando-os mais densos, perspicazes e utilizando efeitos artísticos (zoom, cortes, posicionamento de câmeras). Nesse processo, as películas perderam a perspectiva de registro do cotidiano para se tornarem instrumentos de difusão de ideologias, valores culturais e religiosos. Dessa forma, o cinema não é um agente imparcial e passivo, mas sim susceptível a interesses e ambições, seja do diretor, seja dos seus financiadores.

À proporção que as obras cinematográficas foram adquirindo densidade, a sua inserção, enquanto documento para a pesquisa, foi tendo notoriedade. Desse modo, a partir dos caminhos propostos por Marc Ferro, as películas passaram a ser vistas como uma fonte que permite

uma dupla análise: possibilita a análise das representações contidas nas obras, mas também permite o estudo do contexto em que a produção foi feita.

Nesse sentido, entende-se a obra de Murilo Santos como uma produção que traz marcas do seu tempo e da própria trajetória do diretor enquanto cineasta engajado no seio das discussões relativas às questões agrárias. Os conflitos por terra que ocorrem no Maranhão são inúmeros e esparsos por toda a região. O referido estado é, historicamente, marcado por disputas que caracterizam as relações de (des)encontro de tempos históricos que, sob espectros distintos, colocam trabalhadores rurais em disputas diretas com o patronato rural.

Murilo constrói uma representação a respeito dos sujeitos que lutam para permanecer em suas terras para mostrar, tanto as formas de agência, quanto as mobilizações, conquistas e o universo da violência que perpassa os conflitos agrários. Desse modo, deixa evidente que o campo é um locus da violência privada, da desumanização do homem do campo, perpetrado por fazendeiros, grileiros e empresários rurais que não consideram esses sujeitos como possuidores de direitos, pois, as formulações de Martins (2009).

Sendo assim, a presente proposta visa a promover uma reeducação do olhar, mediante a possibilidade de interpretação e discussão das representações contidas nas obras filmicas. Como base legal, destacamos que a inserção no cinema na educação básica, está prevista no principal marco legal da educação, a BNCC, a qual incentiva o emprego e a exploração de diversas ferramentas de ensino. Neste estudo, procuramos destacar que o cinema deve ser visto como um dos recursos para materialização em um ensino significativo.

REFERÊNCIAS

FONTE ORAL

SANTOS, Murilo. Entrevista realizada por Welliton Fernando Pereira Soares em São Luís, nov. 2023.

BIBLIOGRAFIA

AUMONT, Jacques. **A estética do filme**. Campinas: Papirus editora, 2008.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História e História Pública**: conhecimento histórico e seu papel social. *Diálogos*, v. 22, n.3, p. 20-31, 2018.

BARROS, José D' Assunção. Cinema-História: Múltiplos aspectos de uma relação. **Revista Dispositiva**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 17-44, 2014.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História, ou, o ofício de historiador**. Trad. André Telles, Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

CALDAS, Leide Ana Oliveira. **Superoitismo no Maranhão**: os modos de fazer, temas e formas de falar e a invenção do cinema local como prática de microrressistências (1970-1980). São Luís, 2016, 266 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas, São Luís, 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagens: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOS, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) **Domínios da História**: ensaios de teorias e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

COSTA, Alexandre Bruno Gouveia. **Cinema e filosofia**: um estudo da narrativa cinematográfica maranhense das jornadas por meio da tríplice mimesis. São Luís, 2015, 139 f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

FEITOSA, Antônio Cordeiro. Memória em movimento: reflexões sobre o uso do audiovisual em expedições no Maranhão. **Mídia e cotidiano**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 312-328, dez. 2018.

FERREIRA, Marcia Milena Galdez. **Construção do Eldorado Maranhense**: experiência camponesa e narrativa de migrantes nordestinos em municípios do Médio Mearim-MA (1930-1970). Niterói, 2015, 337 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

FERREIRA, Marcia Milena Galdez. Configurando o espaço social do Vale do Mearim: Terra, trabalho e migração. In: FERREIRA, Marcia Milena Galdez; FERRERAS, Noberto O.; ROCHA, Cristiana da Costa. (Orgs). **Histórias sociais do trabalho**: uso da terra, controle e resistência. São Luís: Editora UEMA, 2015.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). História: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 199 - 215.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e História!**: práticas de ensino com cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FRAZÃO, Jaciara Leite. **História e memória da questão agrária no maranhão**. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

FRAZÃO, Jaciara Leite. **Conflitos agrários no Médio Mearim-MA (1970-1990)**: memória e experiência da luta pela terra no Povoado Aldeia. São Luís, 2017, 118 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de História. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto (Org.) **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: Edufba, 2009, p. 99- 133.

MATOS, Marcos Fábio Belo. ... **E o cinema invadiu a athenas**: a história do cinema ambulante em São Luís (1989-1909). São Luís: FUMC, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. Variáveis escritura fílmica da história. História: jan./jun. 2022. do filme histórico ficcional e o debate sobre a **Questões e Debates**, Curitiba, v. 70, n. 1, p. 12-44,

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia de (Orgs). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2005.

NOVOA, Cristiane. Narrativas históricas e cinematográficas. In: NÓVOA, Jorge;

FRESSATO, Soleni Biscouto (Org.) Cinematógrafo: um olhar sobre a história. Salvador: Edufba, 2009, p. 133-147. NÓVOA, Jorge. Cinematógrafo: laboratório da razão poética e do “novo” pensamento. In: FRESSATO, Soleni Biscouto. **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: Edufba, 2009, p. 159-193.

MARIE, Michel. A Nouvelle Vague. **Significação: revista de cultura audiovisual**, v. 30, n. 19, 2003, p. 165-180.

PAIVA, Eduardo França. **Histórias e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Lara Rodrigues. Cinema como fonte para a escrita da História e seu ensino escolar: reflexões e possibilidades. Córdins. **História e Cinema**, São Paulo, [s/v], n. 15, p. 38-47, jul/dez. 2015.

RAMOS, Fernão. A cicatriz da tomada: documentário, ética e imagem-intensa. In: (Org.) **Teoria contemporânea do cinema**, vol. 2, Campinas: Papirus, 2005. p. 159-226.

SANTOS, José Murilo Moraes dos. Cinema engajado no Maranhão: interfaces com a educação popular. São Luís, 2017, 109f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. **Cinema e historiografia:** trajetórias de um objeto historiográfico (1971-2010). História da historiografia, Ouro Preto, v. 5, n. 8, p. 151-173, abr. 2012.

KARNAL, Leandro. A história moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007, p. 127-143.