

ANAIS DE
TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 5
**INSTITUIÇÕES
EDUCATIVAS**

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020



ANAIS
DE
**TRABALHOS
COMPLETOS**

V. 5

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 2358-3959

COLUBHE 2020

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

23 a 26 de fevereiro de 2021

COLUBHE2020

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ANAIS DE **TRABALHOS COMPLETOS**

V. 5

Organizadoras

Elizabeth Figueiredo de Sá
Marijâne Silveira da Silva
Thalita Pavani de Castro

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

23 a 26 de fevereiro de 2021

ISSN 2358-3959



FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

C749a Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (12.:2021: Cuiabá-MT)
Anais de trabalhos completos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação v.5 (COLUBHE) [recurso eletrônico]. Organizadoras: Elizabeth Figueiredo de Sá, Marijâne Silveira da Silva e Thalita Pavani de Castro. – Dados eletrônicos. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.
Modo de acesso: <https://gem.ufmt.br/xii-colubhe/anais.html>
496p.

ISSN: 2358-3959

1.História da Educação – congresso. 2.Cuiabá-congresso. 3.Anais de trabalhos completos.
I.Sá, Elizabeth Figueiredo de. II.Silva, Marijâne Silveira da. III.Castro, Thalita Pavani de. IV.Título.

CDU 37(063)

Bibliotecária: Elizabete Luciano/CRB1-2103

Promoção

Grupo de História da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM/UFMT)
ANPED
HISTEDUP

Organização

Universidade Federal de Mato Grosso

Coordenação Portugal

Joaquim Pintassilgo (IEULisboa)

Coordenação Brasil

César Augusto de Castro (UFMA)

Coordenação Local

Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT)

Comissão organizadora Portugal

Cláudia Pinto Ribeiro (FL/UPorto/CITCEM/HISTEDUP)
José António Afonso (IE/CIEEd/UMinho)
Raquel Pereira Henriques (FCSH/UNL/IHC)
Luís Mota (IPC/ESE)

Comissão organizadora Brasil

Adriana Maria Paulo da Silva (UFPE)
Claudia Alves (UFF)
Maria Helena Câmara Bastos (UNISINOS)
Sílvia Helena Brito (UFMS/SBHE)

Comissão organizadora Local

Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)
Marijâne Silveira da Silva (UNIR)
Magda Sarat (UFGD)
Rômulo Pinheiro de Amorim (Seduc/MT)

Comissão Técnica-Organizadora

Dálete Cristiane S. H. Albuquerque (PPGE/UFMT)
Francine Suelen Assis Leite (PPGE/UFMT)
Josiana Antônia Proença Amaral de Moraes (PPGE/UFMT)
Luis Renato dos Santos Dias (PPGE/UFMT)
Roberto Costa Silva (PPGE/UFMT)
Thalita Pavani Vargas de Castro (PPGE/UFMT)

Comissão Científica - Brasil

Alessandra Cristina Furtado (UFGD)
Alessandra Frota Martinez de Schueler (UFF)
Ana Maria Galvão (UFMG)
André Luiz Paulilo (UNICAMP)
Gisele de Souza (UFPR)
Irma Rizzini (UFRJ)
José Edinar de Souza (UNISINOS/UCS)
Maria Angela Salvadori (USP)
Maria Zeneide C. M. Almeida (PUC-GO)
Marcos Levy Bencostta (UFPR)
Marta de Araújo (UFRN)
Olivia Moraes de Medeiros Neta (UFRN)
Rachel Discini de Campos (UFU)
Regina Helena Silva Simões (UFES)
Samuel Luis Velazquez Castellanos (UFMA)
Sonia Maria de Araújo (UFPA)
Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)
Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA)

Comissão Científica - Portugal

Ana Isabel Madeira (IEULisboa)
Ana Maria Pessoa (ESSE/IPS)
Ana Paz (IEULisboa)
António Gomes Ferreira (FPCEUC)
Áurea Adão (IEULisboa)
Carla Vilhena (Ualg)
Carlos Manique da Silva (IEULisboa)
Ernesto Candeias Martins (ESSE/IPCB)
José Eduardo Franco (Uab)
José V. Brás (ULHT)
Justino Magalhães (IEULisboa)
Luís Alberto Marques Alves (FLUP)
Luís Grosso Correia (FLUP)
Margarida Felgueiras (FPCEUP)
Maria João Mogarro (IEULisboa)
Maria Romeiras Amado (IEULisboa)
Maria Teresa Santos (Uévora)
Nuno Martins Ferreira (ESELx)

Editoração eletrônica

Laércio Miranda Comunicação

Projeto visual

Fernando Barros

APOIO:



REALIZAÇÃO:



ANAIS DE TRABALHOS COMPLETOS

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

EIXO
**INSTITUIÇÕES
EDUCATIVAS**

V.5

COLUBBHE2020



SUMÁRIO

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

A ESCOLA PROFISSIONAL DOMÉSTICA NAS MONTANHAS MINEIRAS (1927-1965).....	5
PALLOMA VICTORIA NUNES E SILVA – UFU	
BRENDA MARIA DIAS ARAUJO – UNESA	
BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO – UFU	
A ESCOLA E AS PRÁTICAS FISCALIZADORAS DO ESTADO (1957-1971)	19
PAULA LORENA CAVALCANTE ALBANO DA CRUZ - SME	
A ESCOLARIZAÇÃO POMERANA NA SERRA DOS TAPES - RS (1945 - 1970): RITOS CULTURAIS E RELIGIOSIDADE.....	30
KAREN LAIZ KRAUSE ROMIG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	
A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1970-1996) 44	
JORISMARY LESCANO SEVERINO - UFMS	
PAOLLA ROLON ROCHA - UFMS	
MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ - UFMS	
A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CÔNEGO JOSÉ BENTO E SUA DIMENSÃO CULTURAL E SOCIAL DURANTE AS DÉCADAS DE 1930 E 1940	55
JÚLIA NAOMI KANAZAWA – UNICAMP	
A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA REGIÃO CENTRO-SUL DO PARANÁ (1980-2000)	68
JOÃO CARLOS DA SILVA – UNIOESTE	
ANDERSON SZEUCZUK – UNIOESTE	
A MOBILIDADE JAPONESA NO PARAGUAI: UMA ANÁLISE SOBRE A CRIAÇÃO DA REDE DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NIPO-PARAGUAIAS (1936-1956)	78
MARKLEY FLORENTINO DE CARVALHO – FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNICAMP	
ARNALDO PINTO JÚNIOR – FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNICAMP	
A PROVÍNCIA E A EDUCAÇÃO (1812-1834)	89
DALVIT GREINER DE PAULA – UEMG	
LEVANTAMENTO E CATALOGAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO DOS SANTOS (1897-2003)	99
ELISIANE DE CÁSSIA RIBEIRO TITO - UFSJ	
ARQUIVO HISTÓRICO ESCOLAR DO COLÉGIO SANTO ANTÔNIO EM SÃO JOÃO DEL - REI: UM LEVANTAMENTO (1909-1972)	110
STHEFANI BIANCK TEIXEIRA ORTIZ- UFSJ	
AS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO FORMAL DA COLÔNIA PINHAL E ESCOLA JAPONESA 1964-2001... 126	
ADRIANA APARECIDA ALVES DA SILVA PEREIRA – UFSCAR	
WILSON SANDANO - UNISO	
ATHENEU ALAGOANO: UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO PARA O SEXO FEMININO (1883 -1887)	143
DANIELLE FERNANDA LOPES MATHEUS DIAS – UFAL	



CAMINHOS E DESCAMINHOS PERCORRIDOS NA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA NO PARÁ (CFR).....	156
WALNÉLIA BENIGNO MAGALHÃES CARRIJO – UEPA	
A CRIAÇÃO AO FUNCIONAMENTO DO CURSO DE MAGISTÉRIO DO CENTRO ESPECÍFICO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM) DE NAVIRAÍ-MS - BRASIL (1994-2000)	168
NATALICIA GOMES TEIXEIRA ARCANJO – PPGEDU/FAED/UFMG	
DEUTSCHE SCHULE E A ETNICIDADE GERMÂNICA (RIO DE JANEIRO, 1861-1863)	177
HELOISA HELENA MEIRELLES DOS SANTOS – UERJ	
DISCUTINDO O SENTIDO DA UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRRJ	190
MARIA ANGÉLICA DA GAMA CABRAL COUTINHO – UFRRJ FERNANDO CESAR FERREIRA GOUVÊA – UFRRJ	
ESCOLA DE DANÇA DO TEATRO GUAÍRA: ORIGENS HISTÓRICAS DO CURSO DE DANÇAS CLÁSSICAS, DE 1956 A 1961.....	201
ALESSANDRA TORRES BITTENCOURT – UNIANDRADE PR	
ESCOLA SERVIÇO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: 40 ANOS DE FORMAÇÃO NA CIDADE DE DOURADOS-MS	217
LUANA TAINAH ALEXANDRE BRAZ – UFGD	
AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE IGUAPE	226
CRISTIANE CORREA STRIEDER – UNISO VANIA REGINA BOSCHETTI – UNISO	
MEMÓRIAS DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO, CÁCERES-MT	240
GIUSLANE FRANCISCA DA SILVA (UERJ-SEDUC-MT)	
O ENSINO SECUNDÁRIO EM CAMPO GRANDE, SUL DE MATO GROSSO (1920-1961)	249
PAOLLA ROLON ROCHA - UFMS JORISMARY LESCOANO SEVERINO - UFMS MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ- UFMS	
O GRUPO ESCOLAR BENJAMIN CONSTANT: O ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO NO PARÁ REPUBLICANO (1922-1927)	260
MONIKA RESCHKE – UFPA JOÃO MAZZINI – UFPA LUCAS SILVA – UFPA	
O MUSEU CASA DE PADRE TOLEDO E AS ESCOLAS DA CIDADE DE TIRADENTES (MG).....	275
ANA CRISTINA DE AQUINO CASTRO FERREIRA - UFSJ	
O PERCURSO HISTÓRICO DO GRUPO ESCOLAR VISCONDE DE TAUNAY (1938-1973): A PRIMEIRA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA CIDADE DE GUIA LOPES DA LAGUNA.....	291
CLÁUDIA DE CILLO MAZUCATO NERI - UEMS NEDINA ROSELI MARTINS STEIN – UEMS	
O PRIMEIRO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DO RJ: ENSINO SEMIPRESENCIAL DE 1º GRAU E SUAS REPRESENTAÇÕES PELO JORNAL O FLUMINENSE (1974-1986).....	313
ROSA MONACO – PROFESSORA SEEDUC/RJ - DOUTORANDA PROPED/UERJ	
O PROCESSO DE CRIAÇÃO E OS PRIMEIROS ANOS DO GINÁSIO SANTO ANTÔNIO (1961-1975)....	327
THAYNÁ LUANA BORGES -UFV DENILSON SANTOS DE AZEVEDO - UFV	
ORIGEM DO CURSO PROFISSIONALIZANTE DA PMDF (1809-1920).....	337
SAMUEL ROBES LOUREIRO – USP	



PESQUISAS SOBRE INSTITUIÇÕES: INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO (1933-1975).....	349
ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO - UNESP FERNANDA PLAZA RODRIGUES – UNESP	
“POR MAIS ESCOLAS NORMAIS NO DISTRITO FEDERAL”: A INSTALAÇÃO DA ESCOLA NORMAL HEITOR LIRA ENTRE OS ANOS 1957 E 1959	359
FÁBIO SOUZA LIMA – FACED/ UFAM	
PRÁTICAS DO COTIDIANO DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA: A PAULISTINHA (DÉCADAS DE 1970 E 1980)	368
ROSANA CARLA DE OLIVEIRA-UNIFESP	
PRIMÓDIOS DO ENSINO SECUNDÁRIO NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO: O SEMINÁRIO EPISCOPAL DA CONCEIÇÃO (1858 - 1880).....	382
ARILSON APARECIDO MARTINS – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC/MT)	
QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA.....	396
VESTÍGIOS HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ISMAEL COUTINHO E INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANSI – RIO DE JANEIRO.....	396
KARYNE ALVES DOS SANTOS – SEEDUC/PROPED	
REFLEXOS DA UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES) NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE URUTAÍ – 1986.....	411
SILVIA APARECIDA CAIXETA ISSA IF GOIANO - CAMPUS URUTAÍ JUSSANA MARIA TAVARES IF GOIANO - CAMPUS URUTAÍ	
UBERABA, MINAS GERAIS-BRASIL, NO CENÁRIO DA REPÚBLICA VELHA: DA ORGANIZAÇÃO À (DES) CENTRALIZAÇÃO EDUCACIONAL (1895 – 1917)	422
BRUNO BERNARDES CARVALHO – UFU CARLOS HENRIQUE DE CARVALHO	
A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE COIMBRA (1942-1974). UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL	432
LUÍS MOTA – IPC, ESE/ GRUPOEDE, CEIS20, UC ANTÓNIO GOMES FERREIRA – FPCEUC/ GRUPOEDE, CEIS20, UC CARLA VILHENA – FCHS, UALG/ GRUPOEDE, CEIS20, UC	
DA FACULDADE DE FARMÁCIA À UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1962-1979)	445
DILZA PORTO GONÇALVES	
ESCOLA POLIVALENTE DE OSÓRIO-RS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL.....	456
MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA -IFRS VALESCA BRASIL COSTA – FACULDADE DE DIREITO - JPPII	
OS GRUPOS ESCOLARES EM CAMPO BOM/RS: CONSTITUIÇÃO DE UM MODO DE ORGANIZAR O ENSINO PRIMÁRIO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX.....	467
JOSÉ EDIMAR DE SOUZA- UCS	
UMA CASA DE COMÉRCIO E UMA CASA DO SABER: RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E MERCADO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA (SÃO PAULO, 1893-1895)	479
WIARA ROSA RIOS ALCÂNTARA - UNIFESP	

A ESCOLA PROFISSIONAL DOMÉSTICA NAS MONTANHAS MINEIRAS (1927-1965)

Palloma Victoria Nunes e Silva – UFU

Brenda Maria Dias Araujo – UNESA

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – UFU

Resumo: O objetivo desta pesquisa é compreender a expansão do currículo e a formação na instituição escolar para moças no sul de Minas Gerais. O recorte temporal escolhido corresponde ao período de 1927, data de criação da escola até o ano de 1965, último ano de funcionamento da instituição. O procedimento metodológico procurou analisar dialeticamente as articulações local, estadual e nacional a respeito do ensino profissional doméstico. As fontes de estudo incluem legislação educacional, anuário de ensino, atas da instituição e a imprensa. A análise dessas fontes seguiu o referencial teórico apresentado na inter-relação de ensino profissional, com exclusão, pobreza e juventude. A premissa é que esse ensino se alinhou a uma classe social alta, porém com vagas custeadas pelo município e Estado para alunas menos afortunadas — que desenvolveram tardiamente um ofício, pois as obrigações no lar se impunham e as oportunidades profissionais se destinavam a priori ao trabalhador masculino. O estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo: “Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais”, 1909–27, aprovado pela FAPEMIG e CNPq, agências brasileiras de fomento à pesquisa acadêmica. Os resultados da pesquisa apontam que a Escola Doméstica de Brazópolis abrangia em seu currículo importantes competências para ensino de tarefas domésticas e matérias técnicas destinadas para aprimoramento moral e religioso das alunas. Concluímos que por meio das práticas desenvolvidas, a instituição foi de exímia importância para o progresso da mulher na sociedade suscitando a autonomia feminina, abrindo espaços sociais, estabelecendo os valores do seu intelecto. Percebe-se a modificação da estrutura curricular na linha temporal de funcionamento da escola, com a inclusão de matérias científicas e a formação para o curso de Magistério possibilitando uma conjuntura favorável para emancipação econômica e abertura no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Instituições Escolares. Educação Feminina. Escola Profissional Doméstica.



Introdução

O objetivo desta pesquisa foi compreender a expansão do currículo e a formação na instituição escolar para moças no sul de Minas Gerais, a Escola Doméstica de Brazópolis. Analisando o método educacional na Escola Doméstica de Brazópolis (MG) e investigando o contexto e processo social, histórico e cultural para compreender as intencionalidades propostas no currículo e de que forma sua atuação contribuiu para a mudança social, intelectual ou moral da mulher. Discorrendo a partir das características de instituição social constituído para atender demandas da sociedade na que se insere, sendo uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo, originando-se para a evolução da sociedade.

A investigação é fruto de estudos desenvolvidos durante a iniciação científica e advêm do projeto de pesquisa *Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais – 1909–1927*, que incide sobre a História da Educação Brasileira em geral e na História da Educação Profissional de Minas Gerais, tem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa pesquisa compõe as pautas do Grupo de Pesquisas em História e Historiografia em Educação – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (Instituto de Ciências Humanas do Pontal – UFU) e dos Projetos: Globais e o Estranho, Situações locais e o diverso trabalho (Universidade Federal de Santa Catarina).

No procedimento metodológico buscamos articular dialeticamente as dimensões local, estadual e nacional, analisando à luz do contexto econômico, político, social e cultural. Assim Nosella e Buffa (2005, p.359) afirmam que a “dialética, em seu sentido etimológico, significa a arte de relacionar os contraditórios”. As fontes de estudo incluem mensagens de governadores estaduais, discursos, legislação educacional, anuário de ensino, regimento interno da instituição, registro de visitas de inspetores, diplomas de ex-alunas e a imprensa. A análise dessas fontes seguiu o referencial acima citado com a preocupação na inter-relação de ensino profissional e juventude no recorte temporal entre os anos de 1927, ano de fundação da escola e 1965, quando a instituição encerra seus trabalhos.

Iniciamos a pesquisa analisando em âmbito nacional como era mas publicações em jornais sobre as Escolas Profissionais Femininas na Primeira República (1889-1930), a partir do acervo disponibilizado na Hemeroteca Digital Brasileira¹, que possibilita o acesso a vários jornais publicados durante o período pesquisado. No decorrer da pesquisa, destacou-se a Escola Doméstica de Brazópolis por ser a primeira instituição de educação profissional doméstica no Estado de Minas Gerais, como afirma o Jornal *A Noite*, do Estado do Rio de Janeiro, em 8 de março de 1928, se referindo à instituição aferindo sobre “os estabelecimentos que honram o espírito de iniciativa e a orientação pedagógica do Estado, destaca-se a Escola Domestica Modelar de Brazópolis, a primeira que se criou em Minas Geraes”.

1 Cf. <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>



Figura 1 – Reportagem Jornal A NOITE, 8 março 1928, p.4
 Transcrição: NAS MONTANHAS MINEIRAS Brazopolis e a sua Escola Domestica

Entre os estabelecimentos que honram o espirito de iniciativa e a orientação pedagogica do Estado, destaca-se a Escola Domestica Modelar de Brazopolis, a primeira que se creou em Minas Geraes.

Construída e organizada segundo as mais perfeitas regras da moderna pedagogia, esse instituto destina-se a disseminar entre a juventude feminina a theoria moral e a pratica da perfeita mãe de familia. A alumna que ali consegue o curso, não só terá apprendido todas as disciplinas essenciaes, correntes nas escolas normaes, como também terá apprendido uma educação eminentemente pratica que a habilita a ser, de futuro, mãe consciente dos seus deveres (por que não dizer?) technicians: a orientação moral, cultural e hygienica dos filhos.

A direção do estabelecimento está entregue às Irmãs da Providencia, que o regem.

A Escola Domestica de Brazopolis fundada sob os auspicios do Sr. Dr. Wenceslao Braz é um titulo honroso para a Instrução de Minas Geraes. (A NOITE, 8 março 1928, p.4)

Comprendemos que no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, com o início da República, intensificaram-se no país os ideais de modernidade e industrialização, alternando “o perfil de um país predominantemente agrário, para um urbano-industrial” (REIS; MARTINEZ, 2012, p. 28). Assim, o país inicia um processo de organização para a preparação escolar técnica de trabalhadores para o exercício profissional, visando



à educação técnica como meio e possibilidade para resolver problemas nacionais e promover o progresso do país por meio da preparação para o trabalho.

O país almejava a modernidade e para tanto era necessário se colocar no nível dos outros países. Veiga (2007, p. 237) afirma que “na época da proclamação da República a população era estimada em 14 milhões de habitantes, com 85% de analfabetos²”. Neste contexto, buscando o progresso social e econômico, em setembro de 1909 foi promulgado o decreto lei 7.566, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906, prescrevendo o ensino profissional dirigido a pobres e desafortunados do país a fim de dar-lhes uma utilidade diante do processo de expansão industrial e êxodo rural, considerando como “um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação³” (BRASIL, 1909, p.1), preceituando o ensino profissional técnico sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, assinado pelo então Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha⁴.

Assim, buscamos apresentar a cidade de Brazópolis e a história da institucionalização de uma escola profissional doméstica feminina no interior do Estado, analisando as práticas de ensino, o currículo educacional da Escola Doméstica de Brazópolis e como dispunha de fortes influências da educação feminina europeia. Por fim, expressamos as conclusões levantadas a partir da pesquisa realizada.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOMÉSTICA NO BRASIL

Podemos analisar o caráter formativo das escolas de educação profissional feminina em 1922, durante comemorações ao Centenário da Independência do Brasil, quando a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino⁵ organizou a “I Conferência pelo Progresso Feminino”, realizada na Ordem dos Advogados do Brasil, no Rio de Janeiro, então capital federal. O evento teve ampla cobertura da imprensa escrita e como *tese geral* “A colaboração da Liga pelo Progresso Feminino na educação da mulher no bem social e aperfeiçoamentos humanos”. Marinho afirma que:

No que se refere à educação visava refletir sobre a formação para o magistério primário; o exercício das profissões do comércio e ofícios; a função doméstica e a responsabilidade sobre a educação dos filhos; a formação de valores. Nessa discussão específica, encontra-se a necessidade de proporcionar principalmente às meninas pobres, a educação doméstica em todo território nacional. (MARINHO, 2006, p. 2)

As concepções de educação profissional feminina e educação doméstica foram discutidas pela primeira vez durante a I Conferência pelo Progresso Feminino, realizada

2 O registro de analfabetos refere-se à população acima de 15 anos.

3 Todas as transcrições no decorrer do texto seguem literalmente igual ao texto original.

4 Nilo Procópio Peçanha foi um político brasileiro que assumiu a Presidência da República após o falecimento de Afonso Pena, em 14 de junho de 1909 e governou até 15 de novembro de 1910.

5 Criada por um grupo de mulheres de classe média e de alta escolaridade, uma dos membros de sua diretoria era Bertha Lutz, considerada pioneira das lutas feministas brasileira. A Federação Brasileira das Ligas pelo Progresso Feminino é originária da Liga para Emancipação da Mulher, criada em 1919 por Bertha Lutz.



após a participação de Bertha Lutz⁶ na Conferência Pan-Americana de Mulheres⁷. A conferência estava voltada para criá-las nos moldes de educandário existentes na Suíça, Bélgica e Alemanha, entre outros países desenvolvidos (MARINHO, 2006). A delegada da Liga Paulista, Cora de Moraes Barros, apresentou algumas reflexões na conferência, considerando conhecimentos necessários à mulher, para que possa “contribuir com a saúde da família e da nossa sociedade” (MARINHO, 2006, p. 7) sugeriu para o currículo das escolas domésticas: higiene domiciliar, defesa social, preceitos da puericultura, medicina caseira e indústrias caseiras.

Para Rodrigues (2000) o currículo nas escolas profissionais femininas no Brasil contemplavam a educação doméstica com o intuito de conceber jovens “aptas” para o casamento, a maternidade e a vida no lar, considerando o papel social da mulher a época como profissionais para o emprego doméstico. No mesmo sentido, Louro (1997, p.62) afirma que a escola profissional feminina devota “intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’ capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha e pintura”.

A partir da I Conferência pelo Progresso Feminino, percebemos nos discursos e teses apresentados, indicações e sugestões de medidas e métodos para as escolas de educação profissional doméstica que delineavam os objetivos da educação doméstica, a partir das discussões levantadas na conferência, concluiu-se quanto ao ensino profissional e doméstico que a Liga pelo Progresso Feminino deverá:

Trabalhar pela criação e desenvolvimento de Escolas Profissionais, de modo a formar das operárias artífices ou artistas em qualquer dos ramos de actividade manual para o qual revelem aptidão ou vocação. 4º. Fomentar a disseminação do ensino de Economia Doméstica em todos os collegios existentes no territorio da Republica, de modo a formar do melhor modo possível e de maneira homogenea a dona de casa e a mãe de familia brasileira (MARINHO, 2006, p. 11).

Deste modo, a Educação Profissional Doméstica se formaliza com o objetivo de formar as jovens para o trabalho no lar, cuidado da família e assim “o discurso propagado contribui para imputar às mulheres a responsabilidade sobre a saúde da família e por extensão do tecido social; e reforça o papel do ser feminino” (MARINHO, 2006, p. 8). O ensino doméstico “não se limitava a uma disciplina escolar ou a uma formação específica ela se apresentava como um conjunto de saberes tradicionais ou escolares difundidos socialmente de muitas formas”, como afirma Rodrigues (2000, p.1)

Marinho (2006) afirma que durante a Conferência, Branca Canto e Melo citou fragmentos de uma palestra proferida pelo professor Aprígio Gonzaga no Conselho de Educação de São Paulo, afirmando que para esse educador “a escola doméstica profissional deve organizar-se de modo que a mulher se baste a si mesma, e seja um elemento de evolução comum. Para isso, a mulher tem deveres e direitos: educar-se, dirigir o lar e trabalhar”.

6 Bertha Maria Júlia Lutz foi uma ativista feminista, bióloga e política brasileira. Nasceu em São Paulo, dia 2 de agosto de 1894, faleceu no Rio de Janeiro em 16 de setembro de 1976.

7 Realizada em Baltimore, Estados Unidos em 1922.



Nos jornais repetidamente reafirmavam a que se destinava a educação doméstica profissional, fortalecendo também as direções e intencionalidades a qual eram destinadas a educação profissional feminina nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Sendo especificamente pensado para aperfeiçoamento da mulher para o lar com currículos de caráter higienista e para reforçar a sociedade patriarcal da época, tendo em vista que os ideais de educação europeia acreditavam na mudança da sociedade por meio da mulher no/dentro do lar.

Assim, concluímos que o objetivo da educação profissional doméstica para a mulher estava especificamente voltada para “aprimoramento da mulher como mãe e dona de casa”, como afirmam Tavares e Stmatto (2018, p.28).

A CIDADE DE BRAZÓPOLIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA

Localizada no interior de Minas Gerais, a cidade de Brazópolis é marcada pelas inúmeras iniciativas políticas, civis e religiosas, manifesta seus primeiros esforços para instaurar na cidade uma escola feminina em 1909, registrado no Jornal Vargem-Grandense que “o Sr. Mendonça Júnior, inspetor técnico de ensino, convidou Irmãs da Providência da Ordem de São Francisco de Uberabinha⁸ para estabelecer nesta cidade uma escola de ensino primário e secundário” (ACADEMIA BRAZOPOLENSE DE LETRAS E HISTÓRIA, 2001, p.83). A primeira tentativa não se concretizou, vindo a ser fundada uma instituição para a educação feminina apenas em 1927.

A instituição, Escola Doméstica de Brazópolis, foi fundada em 1927, por iniciativa do Sr. Wenceslau Braz junto ao patrocínio da Sociedade Protetora da Instrução, que era um grupo de cidadãos de Brazópolis, incluindo o Sr. Wenceslau Braz, dedicados à instrução da juventude local e regional. Sob o título da matéria “De Brazopolis uma visita à Escola Domestica”, publicado no jornal *O Imparcial*, do Rio de Janeiro, aos vinte e um dias de fevereiro de 1936 afirma sobre a Sociedade Protetora da Instrução:

Foi sob a iniciativa patriótica do dr. W. Braz, que se fundou em Brazopolis, no dia 8 de setembro de 1926, a Sociedade Protectora da Instrucção. Sua funcção era nobilissima. Tinha em mira a fundação de dois estabelecimentos de ensino secundario, que são: o Gymnasio para rapazes e a Escola Domestica para meninas. (O IMPARCIAL, 1936, p. 9)

Em uma matéria jornalística consta-se o discurso do Sr. José Alfredo Gomes, então diretor da Sociedade de Proteção à Instrução, de Brazópolis, lido por Gina de Oliveira Castro (secretária da Escola Doméstica de Brazópolis em 1933), visto que o diretor não pôde comparecer por problemas de saúde, durante um evento na Escola de Aperfeiçoamento (criada em 1929, projetada por Francisco Campos⁹), em Belo Horizonte, tendo presentes Dr. Noraldino Lima, secretario da Educação; professor Guerino Casa-Santa, inspetor geral da Instrução; diretora e professoras da Escola de

8 Atualmente o topônimo é Uberlândia localizada em Minas Gerais.

9 Revista do Ensino - Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução. Ano VII. 15 de agosto de 1933. N. 93. Belo Horizonte, MG. p. 88



Aperfeiçoamento, assistentes técnicos e professoras-alunas. Em palestra da autoria do Sr. José Alfredo, este menciona a finalidade das escolas domésticas, que

[...] visam a preparação da mulher para a direção do lar e para o papel relevantíssimo de educadora completa dentro deste mesmo lar. Por elas o que se faz é a defesa dos nossos costumes tradicionais, identificando a mulher com as funções que a natureza lhe destinou e habilitando-a a exercê-las cientificamente, para que o lar seja, com a escola, um fator de aperfeiçoamento nacional. Encerrando a sessão, o sr. Secretário disse da sua preocupação relativamente aos cursos domésticos, quasi nada, entretanto, lhe tendo sido possível realizar dada a carencia de recursos financeiros. Em falta de tais recursos, tem procurado estimular - mais possível, a iniciativa particular, tendo auxiliado a uma escola doméstica com a quinta parte dos fundos de que necessita, e tendo conseguido, com dificuldades enormes, subvencionar também a de Brazópolis, que representa o modo pelo qual o povo daquela cidade alcançou a importância deste problema, que diz de perto com a vida, a organização e estabilidade da família brasileira. (Jornal de Brazópolis, s/a, s/p - disponível no Dossiê de documentos históricos arquivados sobre a Escola Doméstica de Brazópolis.)

Deste modo, concretiza-se a finalidade para a qual a instituição havia sido criada. Saviani (et. al. 2004) afirma que “o desígnio da educação era preparar o homem para as ocupações relacionadas à produção e a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com marido e os filhos”. Desta maneira, se reproduziam os discursos acerca da importância da educação profissional feminina voltada para o lar. Elucubravam constantemente sobre os trabalhos realizados nas instituições de ensino doméstico que eram repetidamente divulgados em impressos e apreciados pela sociedade.



Figura 2 – Benção da Pedra Fundamental, 1926. Fonte: Dossiê Prefeitura.



Em 1926, foi realizada a cerimônia de benção da pedra fundamental do edifício da instituição como mostra na Figura 2, sendo um marco histórico para a cidade. A cerimônia abençoa o primeiro bloco de pedra a ser instalado para a construção do prédio dando início à edificação. Na imagem, vemos o Exm^o Bispo D. Antônio de Assis, de Pouso Alegre e um grande número de pessoas assistindo à cerimônia. Ao fundo da imagem, vemos o Santuário de Nossa Senhora Aparecida, que então era a Capela de Nossa Senhora Aparecida.



Figura 3 – A Escola Doméstica de Brazópolis. Fonte: Blog/Jornal A Janela do Braz.

A escola possuía alunas internas que residiam na instituição, e semi-internas, que apenas assistiam às aulas, como consta em documentos presentes no Arquivo Histórico da Escola Doméstica de Brazópolis (Dossiê disponível na Prefeitura Municipal de Brazópolis). Alunas internas ficavam responsáveis pela limpeza, assim como apreendiam todos os ofícios de uma dona de casa. Como afirma Ribeiro; Araújo e Silva(2017, p. 73) sobre a educação profissional feminina “era compreendida como uma instituição que não formasse operárias, mas donas de casa, inculcando regras e valores morais necessários para exercer a maternidade e a função de esposa”. Sobre esse processo de escolarização, Louro afirma que

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa [...]. A escola adquiria, também, o caráter da casa idealizada, ou seja, era apresentada como um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior, um local limpo e cuidado. Apontava-se que a polêmica e a discussão eram “contra a natureza feminina”. (LOURO, 2004, p. 383)



Em 1952 a Revista Acaiaca publicou uma edição especial em comemoração ao cinquentenário da cidade. Em 1952 a instituição concluía seus 25 anos de funcionamento, a revista publicou o total de 4.550 matrículas realizadas durante esse tempo, sendo cobrado a 61% das alunas o valor da anuidade integral, 4,3% com anuidade reduzida, e 33% gratuitas. Do total de matrículas de alunas que não pagavam anuidade, 61% eram oferecidas pela escola, 5,8% exigidas pelo Estado e 32,9% foram custeadas pela prefeitura municipal de Brazópolis (BRANT, 1952).

Essa relação público-privado viabilizou vagas para as filhas de famílias menos abastadas, Saviani (2005a, p. 168) afirma que “quando fazemos a história da educação pública, a história da educação privada faz-se presente, ainda que o seja na forma de interlocutor oculto, e vice-versa”, na Escola Doméstica de Brazópolis se faz presente na relação público-privado em simetria, tendo os poderes públicos subsidiando parte das finanças da instituição e realizando inspeções acompanhando desempenho e qualidade da educação difundida na instituição.

A revista Acaica (BRANT, 1952) registrou um relevante número de matrículas na instituição durante os 25 anos (1927, data de início da Escola a 1952, publicação da revista), salientando a relevância da instituição para a cidade e região. O subsídio do Estado e Município para alunos desfavorecidos também foi de suma importância devido ao número de matrículas que foram realizadas com o apoio destes. No entanto, apesar do grande número de matrículas registrado após 25 anos de funcionamento, a primeira turma de formandas da instituição foi composta apenas por cinco alunas, como mostra quadro a seguir.

Em 1931 o Governo do Estado reconhece a Escola Doméstica de Brazópolis como instituição de utilidade pública, usando de atribuições que lhe confere o decreto n. 19.398 do Governo Provisorio da Republica. Em 1931 o Decreto nº 9884 considera como instituição de utilidade pública a Escola de Economia Doméstica “Nossa Senhora Aparecida”, de Brazópolis, sendo reconhecida pelo governo do Estado. Após este Decreto, foram registrados na Secretaria de Educação e Saúde Pública os diplomas conferidos por esse estabelecimento de ensino. Este Decreto foi assinado em 13/03/1931 pelo então presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Olegário Maciel, marcando um importante momento para a instituição.

O currículo da instituição tinha como finalidade promover mudanças sociais a partir da mulher no lar, porém, foi capaz de modificar o paradigma social, pressupõe-se que as mulheres não ocupavam cargos no mercado de trabalho inicialmente, estando sua atuação atrelada às tarefas domésticas e posteriormente foram tomando espaços sociais conseguindo visibilidade social e empregabilidade, como foi possível analisar a partir dos cadernos de Atas de Reunião (datado de 1939 a 1965), no quadro de funcionários da escola apareciam nomes de ex-alunas formadas na instituição que posteriormente trabalharam na escola como professoras e secretárias.



O CURRÍCULO DA ESCOLA DOMÉSTICA DE BRAZÓPOLIS

A diferença entre o currículo das escolas de ensino profissional para homens e ensino profissional doméstico para as mulheres, perceptível nas escolas profissionais criadas a partir do Decreto 7.566 de 1909, definia que as instituições canalizadas para o ensino técnico dos homens deveriam atender às necessidades de mão de obra das indústrias próximas às cidades, e as instituições voltadas para o público feminino focalizassem em um currículo que abarcasse questões domésticas e voltadas para formar mulheres para o lar, como Soihet (2000, p.98) afirma que era proibida a educação comum dos dois sexos, não só devido à rígida moral católica como, igualmente, devido à certeza da ciência hegemônica na época acerca das diferentes aptidões entre homens e mulheres. E ressaltando essa realidade, Reis (2013, p. 18) afirma que “à mulher cabia a educação para o cuidado da casa, de atividades domésticas, visando cuidar bem do futuro marido e dos filhos provenientes do casamento”.

A instituição seguiu o padrão ainda vigente na época das Escolas Femininas Européias, chamadas *Ménagere*, do francês. *Ménager* que seria econômico, poupado, regrado, isto é, escolas enfatizando a formação doméstica, tais escolas eram também de influência e orientação religiosa. A visão de educação feminina nesse período estava voltada para o lar e o modelo curricular europeu sustentava a ideia da mulher como pilar para mudanças sociais, assim a mulher influenciaria nos lares e na família, promovendo tais mudanças e/ou progressos. Como afirma Tavares e Stmatto (2018, p.4) que “[...] a Europa vinha enfatizando uma educação generalizada da população, tendo a mulher como transmissora da cultura e valores e um modelo social, passando a ter o papel de preparar o homem moderno”. Assim, a educação enfatizava o intelecto da mulher, porém com preceitos e conservadorismos católicos da época fortemente identificados na organização pedagógica da instituição.

O “Programa de Ensino Domestico e Agrícola da Escola Domestica de Brazopolis” (s/d) estava dividido em três categorias, sendo o curso primário; curso domestico e o curso especial facultativo. O curso primário seguia o Regulamento das Escolas primarias (grupos escolares) do Estado de Minas Gerais, de acordo com Guimarães (1998), e o Curso Doméstico dividido em quatro anos. Este programa objetivava em suma a educação doméstica da mulher a preparando como “boa mãe e esposa”, e assim constantemente era relatado nos jornais locais a quê se destinava a educação na instituição. Porém, contava também com os trabalhos práticos, e eram divididos em três turmas, sendo a primeira turma responsável pela cozinha e dispensa; a segunda turma responsável pela limpeza e arranjo da casa, lavagem e engomagem da roupa; e a terceira turma responsável pelo quintal, horta e jardim.

No currículo também contatavam com aulas de Religião e Moral, Português, Francês, Aritmética, Geometria, História Pátria, Geografia, Ciências, Desenho, Canto e Psicologia, de acordo com Caderno de Actas de Exames e Promoção, registros de 1930 a 1936, disponíveis no arquivo da Escola Estadual Wenceslau Braz (acesso em abril de 2019). A grade curricular abarcava desde as competências para ensino de



tarefas domésticas à matérias técnicas destinadas para aprimoramento moral e religioso das alunas. Assim aduz Rodrigues que:

[...] o ideal de mulher deveria ser suplantado pelo ideal de mulher prática, civilizada, com uma formação voltada para sua vida, para o seu dia-a-dia nos espaços privado e social. [...] A filosofia de formação feminina trouxe embutido o referencial de mulher equilibrada financeiramente, econômica no uso dos recursos do lar, organizada em suas tarefas domésticas. (RODRIGUES, 2007, p. 112)

Assim como ocorre em consonância ao que é apresentado no currículo ofertado na instituição, promovendo a prática e estudo teórico de ensino doméstico. Em 1933 a instituição passou a oferecer também curso para habilitá-las para o exercício do magistério nas escolas de primeiro grau e como missão social visava à formação integral das moças como cidadãs modelos da cidade.

A equiparação da instituição com outras instituições de formação de Normalistas foi de grande relevância, compreendendo a boa reputação da instituição e seu grande valor social com a formação das alunas. À vista disso constatamos que o currículo da Escola Doméstica de Brazópolis, com influências do currículo ofertado nas Escolas Femininas na Europa, abrangia importantes competências para o ensino doméstico com práticas pedagógicas vivenciadas e exploradas a partir de tarefas domésticas e matérias técnicas destinadas para a formação moral e intelectual das alunas, tencionando para o progresso da sociedade a partir da mulher dentro do lar. Contudo, com a inclusão do ensino normal em 1932, a instituição passa a ter também como objetivo o aprimoramento moral das alunas e a formação para normalistas.

CONCLUSÕES

A Educação Profissional Doméstica no Brasil se formalizou com o propósito de aperfeiçoar as habilidades e aptidões da jovem mulher para o lar, formando “boas mães e donas de casa”, a partir de um conjunto de saberes tradicionais buscando a formação da mulher para educar-se, dirigir o lar e trabalhar. Sendo as instituições voltadas para o Ensino Profissional Doméstico bastante mencionadas nos impressos da época, expressando boa visibilidade das instituições ante a sociedade.

A cidade de Brazópolis é marcada pelas infindas iniciativas políticas e civis, tendo como filhos da terra, o Cel. Francisco Braz e seu filho, Wenceslau Braz Pereira Gomes que foi presidente do Brasil entre os anos de 1914 a 1918, importantes figuras públicas que se dedicaram a criação da Sociedade Protetora da Instrução, fundada em 1926, objetivando a instrução dos jovens da cidade e região, formalizando a criação do Ginásio de Brazópolis, para a educação dos jovens homens e a Escola Doméstica Nossa Senhora Aparecida em 1926, para o ensino doméstico voltado para as jovens mulheres.

O número de matrículas que foram realizadas na instituição de ensino doméstico profissional enfatiza o destaque da escola na sociedade e sua boa reputação. A Escola Doméstica de Brazópolis possibilitou à mulher brazopolense uma nova perspectiva na medida que ampliou sua possibilidade de inserção social por intermédio também



da Escola Normal. Proporcionando por meio do currículo com características da educação feminina proposta na Europa, que visava à transformação e progresso da sociedade por meio da mulher dentro dos lares, com fortes preceitos religiosos da época, assim enfatizavam a condição de mulher feita para o lar e dona de casa, próprias do contexto histórico daquela época e o progresso da sociedade através da educação da mulher e suas influências dentro do lar e na família.

A partir do Caderno de Registro de Visitas De Inspetores e do jornal A Noite esta foi a primeira instituição do Estado de Minas Gerais englobando a educação profissional feminina, matriz e modelar, conclui-se que por meio de suas práticas desenvolvidas, foi de exímia importância para o progresso da mulher na sociedade suscitando a autonomia feminina, abrindo espaços sociais, estabelecendo os valores do seu intelecto. Concluímos que a modificação da estrutura curricular na linha temporal de funcionamento da escola, com a inclusão de matérias científicas e a possibilidade de formá-las para no curso de Magistério, abriu espaços para emancipação econômica e abertura no mercado de trabalho. Enfatizamos a importância desta instituição para a formação social e profissional das alunas no município e região de Brazópolis, visto que ocorriam matrículas de alunas de diversas cidades na instituição devido sua notoriedade.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRAZOPOLENSE DE LETRAS E HISTÓRIA. **Brazópolis Cem Anos De Emancipação Política**, 1901 - 2001. Brazópolis, 2001. 250 p.

BRANT, Celso (org.). **Revista Acaiaca**, Belo Horizonte: Acaiaca, p. 146-147, 1952.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de set de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Acesso em setembro de 2017. Recuperado de <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>

BORIS, Fausto. **A revolução de 1930**: historiografia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 16ª Ed.

CAMBI, Francisco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A República e os seus projetos de educação profissional: escolarização do trabalhador do campo e da cidade. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.3, n.1, p. 205-225, jan/jun. 2012.

GONÇALVES, Irlen Antônio; CHAMON, Carla Simone. O congresso mineiro e a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.153-174. jun. 2012

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. - 3. Ed. - São Paulo: Contexto, 2004. Páginas 443 a 481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARINHO, Nailda. Concepções de educação doméstica: as teses da I Conferência pelo Progresso Feminino - 1922. In: **VII Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas**, 2006, Campinas. Anais do VII Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas. Campinas: FE- Hlstedbr/Unicamp. p. 1-10.



MENCARI, Filipe. **“São Wenceslau”**: O governo Wenceslau Braz na imprensa de humor (1914-1918). Niterói: UFF. 2019. 228f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ.

MOURA, A. B. **O discurso da cidadania em Marshall**: a influência do modelo clássico na teoria jurídica moderna. JURISVOX. Patos de Minas: UNIPAM, (10):22\201034, 2010.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351- 368, jul./dez. 2005.

REIS, F. A. R. **O ensino profissionalizante (feminino) no Brasil**: Uma análise da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha (CAMPOS, RIO DE JANEIRO, 1922 - 1930). 2013. 143f. Dissertação (Pós Graduação em Políticas Sociais) - Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2013.

REIS, F.A.R; MARTINEZ, S. A. O ensino profissional feminino no Brasil: uma análise da escola profissional feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922 - 1930). **A Cor das Letras (UEFS)**, v. 13, p. 27-45, 2012.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; ARAUJO, José Carlos Souza; SILVA, Elizabeth Farias. Ensino Profissional Feminino: pobreza e marginalidade na nova capital mineira (1909 a 1927). In: OLIVEIRA, AntonellaCarvalhode (Org.). **Campo de saberes da História da Educação no Brasil**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2017. p. 67-87.

RODRIGUES, Andréa Gabriel F. **Educar para o lar, educar para a vida**: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914 – 1945). 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

RODRIGUES, Rosane Nunes. Educação doméstica e a produção de imagens femininas (DF-1920-1930). In. **Caderno de resumos do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Educação no Brasil: história e historiografia. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação. 6 a 9 de nov. 2000. P.345-346

SAVIANI, Dermeval; et al. O legado educacional do século XX. Campinas: Autores associados, 2004.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para a pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs.) A escola Pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: Histedbr. 2005a.

SOIHET, Rachel. A Pedagogia Da Conquista Do Espaço Público Pelas Mulheres E A Militância Feminista De Bertha Lutz. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2000 N° 15

TAVARES, Marianna Carla Costa; STMATTO, Maria Inês Sucupira. A concepção de mulher no currículo da Escola Doméstica de Natal (1914 – 1944). **Research, Society and Development**, v.7, n. 3, p.01-17, 2018

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.



FONTES

Acervo Publico de Minas Gerais.

Arquivo histórico da Escola Doméstica de Brazópolis (1927 – 1965).

Caderno de Actas de Exames e Promoção, registros de 1930 a 1936. Brazópolis. Disponíveis no arquivo da Escola Estadual Wenceslau Braz. Acesso em abril de 2019.

Caderno de Actas de Reunião, registros de 1939 a 1965. Brazópolis. Disponíveis no arquivo da Escola Estadual Wenceslau Braz. Acesso em abril de 2019.

Dossiê de documentos históricos arquivados sobre a Escola Doméstica de Brazópolis, organizado por Maria Noronha. Disponível na Prefeitura Municipal de Brazópolis.

Programa de Ensino Domestico e Agricola da Escola Domestica de Brazopolis. Disponível na Prefeitura de Brazópolis. Acesso em abril de 2019.

JORNAIS

A NOITE: jornal mensal. Rio de Janeiro: mar., 1928. Acervo digital disponível na Hemeroteca Digital Brasileira.

Brazopolis- Orgão Oficial dos Poderes Municipais. Redator-gerente: Santos Lima. Publica-se aos domingos. Ano 7.º. Brazopolis MG. 22 de março de 1931, numero 357

Brazopolis - Orgão Oficial dos Poderes Municipais. Redator: Benedito Marcondes. Publica-se aos domingos. Ano 29.º. Brazopolis Mg. 1º de fevereiro de 1953, numero 1.473

Diário Nacional: A Democracia em Marcha. São Paulo: mai., 1928. Acervo digital disponível na Hemeroteca Digital Brasileira.

O Imparcial: jornal mensal. Rio de Janeiro: fev., 1936. Acervo digital disponível na Hemeroteca Digital Brasileira.

O JORNAL: jornal mensal. Rio de Janeiro: dez., 1930. Acervo digital disponível na Hemeroteca Digital Brasileira.

A ESCOLA E AS PRÁTICAS FISCALIZADORAS DO ESTADO (1957-1971)

Paula Lorena Cavalcante Albano da Cruz - SME¹⁰

Resumo

O presente artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) a respeito dos grupos escolares do Estado potiguar. Seu objeto de estudo são as práticas e representações existentes entre os órgãos estaduais e as figuras responsáveis ligadas a educação, bem como a relação desses com o Grupo Escolar Barão de Mipibu. Tem por objetivo analisar as práticas da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte sobre o Grupo Escolar Barão de Mipibu. Os documentos utilizados na pesquisa foram: os *Livros de entradas e saídas de correspondências do Grupo Escolar Barão de Mipibu*; os *Termos de visita e inspeção do Grupo Escolar Barão de Mipibu*; a *Legislação Educacional do Rio Grande do Norte e Mensagens dos governadores* das décadas de 1950 a 1970. O artigo possui relevância para os estudos da História da Educação, pois possibilita o conhecimento dos mecanismos e das práticas realizadas pelos meios de fiscalização dos grupos escolares no Rio Grande do Norte, apresentando as relações existentes entre o ambiente escolar e os órgãos de fiscalização do Estado; além de contribuir para a compreensão e construção da história educacional local e nacional. Escolheu-se realizar a pesquisa através do viés cultural e tem como principais expoentes que orientam o trabalho, tendo como principais expoentes Chartier (2002) e Julia (2001). Ao realizar a pesquisa, foi possível compreender que a fiscalização escolar do período em análise passou por modificações na atuação e nas representações acerca do órgão e das figuras pertencentes ao Estado, ocorrendo uma transição de uma inspeção mais pedagógica para práticas fiscalizadoras mais técnicas, influenciadas pela Pedagogia Tecnícista que foi implantada durante o Regime civil militar.

Palavras-chaves: Grupo Escolar; Fiscalização; Práticas.

¹⁰ Professora de História da Secretaria Municipal de Educação do Natal - RN.



Introdução

Analisar as representações e as práticas da fiscalização do Estado dentro do âmbito educacional, a partir do *lócus* da escola é inserir-se no estudo das instituições escolares, de forma específica dos grupos escolares.

No Brasil, observa-se que as pesquisas nessa temática surgiram nos anos de 1990 como resultado de um movimento de renovação na história da educação, que se encaminhou para duas vertentes de investigação, a saber: história das instituições educativas e cultura escolar. Tais pesquisas trouxeram à tona a educação dada nas várias regiões do país, com suas especificidades e semelhanças.

Observa-se a relevância dos estudos sobre grupos escolares ocorre diante do reconhecimento do papel que os mesmos desempenharam na organização e desenvolvimento da educação primária brasileira durante a República, visto que surgiram no país nos anos de 1890 e permaneceram como modelo educacional até o ano de 1971, sendo substituídos pelas escolas de 1º grau.

O recorte temporal do artigo inicia-se em 1957, a escolha dessa data ocorreu por ser o ano da criação da Secretaria de Educação do Estado sob a direção de Tarcísio Vasconcelos Maia, por força da Lei nº 2.225, de 9 de dezembro de 1957, passando o órgão a se chamar Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEC-RN). O término da pesquisa ocorre em 1971, ano que marca o fim dos grupos escolares no Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, a qual extinguiu os grupos escolares, substituindo-os pelas escolas de ensino de Primeiro Grau, que unificou o ensino básico. Como recorte espacial, escolheu-se o Grupo Escolar Barão de Mipibu, que está localizado no município de São José de Mipibu, na região agreste do Rio Grande do Norte, distante da capital Natal cerca de 40 km.

O Grupo Escolar Barão de Mipibu é uma escola centenária, tendo sido fundada ainda no final Império, em 1880, como Casa de Instrução Pública e passou a ser um grupo escolar no início da República pelo Decreto nº 204 de agosto de 1909, inserido na política estadual da criação dos grupos escolares, revelando assim a sua relevância para os estudos locais e nacionais, pois foi uma das primeiras escolas graduadas a serem criadas no estado – sendo a primeira fora da capital – e que desde o seu início sofreu forte atuação dos órgãos estaduais sobre si.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e apresenta resultados a partir dos estudos de Cruz (2018), em que, se baseou na análise das documentações encontradas no arquivo escolar, que revelaram as relações entre o Estado, através da Secretaria de Educação, e o Grupo Escolar Barão de Mipibu. Os documentos que serviram de fontes para a pesquisa foram: os *Livros de entradas e saídas de correspondências do Grupo Escolar Barão de Mipibu*, através dessa documentação foi possível identificar a comunicação entre a escola e a Secretaria, observar as ordens oferecidas pelas autoridades e os conflitos nas realizações ou o cumprimento das mesmas, como também as necessidades do grupo escolar no seu ordinário, revelando a submissão do Grupo à secretaria; os *Termos de visita e inspeção do Grupo Escolar Barão de Mipibu*, os quais expressavam as anotações sobre a fiscalização que abarcava a inspeção técnica, da estrutura física e higiene do Grupo como também de ordem pedagógica, além disso, revelava as práticas realizadas no



Grupo pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte como políticas implantadas pelo órgão; a *Legislação Educacional do Rio Grande do Norte* das décadas de 1950 a 1970, documentação que possibilitou compreender as leis que foram criadas no período, bem como comparar a existência da lei e as práticas realizadas pela Secretaria de Educação no grupo escolar Barão de Mipibu como meio de aplicação e as *Mensagens dos governadores*, documentação que possibilitava conhecer os discursos dos governantes na Assembleia.

O referencial teórico-metodológico está inserido no campo historiográfico da História Cultural. Escolheu-se realizar a pesquisa através do viés cultural e tem como principais expoentes que orientam o trabalho, os historiadores franceses Roger Chartier com sua obra *A História Cultural: entre práticas e representações* (CHARTIER, 2002) e Dominique Julia, com seu artigo *A cultura Escolar como objeto histórico* (JULIA, 2001).

O primeiro contribui com as noções de ‘prática’ e ‘representação’, ou seja, na compreensão dos “modos de fazer” e dos “modos de pensar” da Secretaria em relação as escolas estaduais, incluindo o Grupo Escolar Barão de Mipibu. Os estudos sobre práticas e representações possibilitou analisar a atuação da Secretaria de Educação dentro do Grupo Escolar Barão de Mipibu e assim, entender as representações criadas acerca da educação da época, do órgão de fiscalização e dos sujeitos que o compunham.

O segundo, traz as contribuições acerca do conceito de Cultura Escolar, ao entender a mesma como um conjunto de normas e conduta bem como um conjunto de práticas. Tais estudos sobre práticas escolares contribui para o voltar-se ao funcionamento interno das escolas, com também é no âmbito das práticas que se é possível compreender as modificações ao longo do tempo (JULIA, 2001). Observa-se a importância da Cultura Escolar, por analisar as práticas existentes dentro do ambiente escolar, que possuem finalidades que podem variar segundo as épocas como podemos observar na mudança do Regime Político democrático para o Regime Cívico-militar no Brasil. Além disso, o autor explica que é através das práticas escolares é possível compreender os discursos educacionais.

1. A organização dos órgãos de fiscalização da educação no Rio Grande do Norte (1957-1964)

Os órgãos de fiscalização educacional do Rio Grande do Norte, durante a década de 1950, passaram por desafios no quantitativo do quadro de funcionários para realizarem as visitas às escolas, pois o número de inspetores educacionais não conseguia acompanhar a quantidade de escolas existentes, bem como os desafios financeiros enfrentados pelo órgão impossibilitava a locomoção dos inspetores para a realização das fiscalizações.

Diante desses desafios, o então Departamento de Educação do Estado decidiu atribuir ao diretor escolar a função de auxiliar na fiscalização das escolas; assim, cada gestor teria que controlar o ensino no seu próprio município e relatar as conclusões ao Departamento, como afirma o governador Sílvio Pedrosa na Exposição sobre a situação educacional estadual:



Seria de desejar fosse melhor o serviço de fiscalização em todos os estabelecimentos de ensino do Estado. As disponibilidades consignadas para esse fim, o reduzido número de inspetores, a falta de veículos para transporte e facilidade das viagens através do litoral e dos sertões, são as causas primordiais dessa deficiência. Até que possa aparelhar-se de bons meios de transporte e de um corpo de inspetores maior, o departamento dá aos diretores de grupos escolares a atribuição de auxiliares de inspeção escolar. Cada diretor de grupo controla o movimento de ensino nos seus municípios e dele dá contas à Diretoria Geral. (MENSAGEM DO GOVERNO, 1952, p.70)

Essa decisão tomada pelo governo do Estado, aumentou as atribuições dos diretores escolares, que passaram a acumular funções, dificultando um controle maior do Departamento sobre as escolas.

É possível observar essa falta de controle nas fiscalizações, ao analisar as documentações do Grupo Escolar Barão de Mipibu desde a sua fundação até a década de 1970, pois durante todo esse período, somente os anos de 1950 a 1962 observa-se uma lacuna na documentação, ou seja, não foi localizado nenhum Termo de visita na escola durante esse período. Isso conduz à inferência de que o período em questão, por ter sido marcado pela desestabilização do cargo de inspetor e pelas mudanças ocasionadas no final da década de 1950 com o Departamento de Educação, houve uma dificuldade em se fiscalizar o grupo, podendo chegar a não acontecer nenhum registro, aparecendo somente a partir de 1963, justamente no período em que já se encontra a Secretaria de Educação funcionando plenamente.

Diante dessa crise do funcionamento da Inspetoria Educacional, em 1955, o governador Dinarte Mariz iniciou algumas mudanças na organização do Departamento trazendo-lhe nova forma de atuação. O governador trouxe técnicos de outros estados para capacitar os funcionários e estruturar o departamento. A partir dessas mudanças, o governo decidiu extinguir o Departamento de Educação para criar a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEC-RN), por força da Lei nº 2.225 (VIEIRA, 2005).

O governo de Dinarte Mariz, foi marcado por diversas mudanças no âmbito educacional, a começar pela própria criação da Secretaria de Educação e Cultura e pela organização do CEPE (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais), que foi criado com o objetivo de organizar toda a “matriz curricular dos cursos, assim como a indicação do material didático e das atividades que deveriam ser seguidos pelos professores” (VIEIRA, 2005). O órgão era ligado ao Departamento de Educação e fazia parte das sete divisões da administração governamental. Era composto por personalidades que coordenavam os trabalhos de reforma educacional, em geral profissionais de cunho técnico-educacional, como afirma Araújo.

[...] as diretrizes da educação escolar no Rio Grande do Norte se afastavam da orientação da pedagogia ‘escolanovista’, de caráter político pedagógico, para outra orientação também autorizada por essa



pedagogia, mas de cunho eminentemente técnico educacional. (ARAÚJO, 2006, p. 258)

Além das mudanças apresentadas anteriormente, a Secretaria de Educação trouxe outra novidade da orientação educacional para o Estado, a saber: a substituição da inspeção escolar pela orientação educacional, que passou a ter a função de orientar e fiscalizar as escolas. Contudo, essa substituição, na realidade, não apresentava muitas mudanças, a não ser acerca da orientação, que tinha por objetivo acompanhar o rendimento escolar do aluno, a atuação do docente, o funcionamento da escola e a organização de cursos de treinamento pedagógico, sendo que este último não era uma função do inspetor.

É importante ressaltar que a decisão do governo no Estado do Rio Grande do Norte não era isolada, pois estava em sintonia com as ações e discussões em âmbito nacional. Era um período em que se questionava a ação do inspetor como aquele que visitava a escola e preenchia um relatório formal segundo o que se pedia, sem adentrar nos problemas escolares. Santos (2012) explica como ocorreu essa mudança em geral no Brasil.

Vale enfatizar que foi a partir da proposta de que o serviço de Inspeção Escolar deixasse de lado o aspecto meramente formal e passasse a ter um caráter essencial de supervisão educacional, é que surgiu a Supervisão separada da Inspeção, trazendo a concepção de educação como instrumento para a transformação social e enfatizando os métodos e as técnicas de ensino, objetivando dessa forma modernizar a escola e preparar os professores leigos. (SANTOS, 2012, p.30)

Outra novidade que surgiu nesse período foi a criação das Inspetorias Regionais de Ensino, que eram 5 ao total, instaladas nas respectivas cidades: Natal, Mossoró, Caicó, Angicos e Paus dos Ferros, as quais eram as maiores do estado, e tinham por função intermediar o contato do CEPE com as escolas existentes, desde a entrega de material para as instituições educativas públicas até inspecionar as atividades escolares (VIEIRA, 2005). Também foi responsável pela divisão de áreas de atuação da secretaria e, nesse sentido, o Grupo Escolar Barão de Mipibu fazia parte da Inspetoria que respondia por Natal, por sua proximidade com a capital do Estado, como é possível observar no Termo de Visita do ano de 1963 da 1ª Inspetoria de Natal, no qual encontram-se as visitas realizadas ao Grupo Escolar Barão de Mipibu.

O CEPE e a Inspetoria Regional de Ensino compunham a estrutura da Secretaria de Educação, juntamente com o Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte, responsável pela questão financeira e o Setor de Ensino Médio e de Planejamento.

Durante o final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, observa-se que houve um crescimento da organização da antiga Diretoria de Instrução Pública para atual Secretaria de Educação. As práticas que começaram a ser realizadas no órgão criaram uma nova representação das figuras que simbolizavam esse poder dentro do governo estadual.



2. O Grupo Escolar Barão de Mipibu e as relações com a Secretaria de Educação e cultura (SEC-RN)

O Grupo Escolar Barão de Mipibu, inserido nessa nova dinâmica que se apresentava nas estruturas organizacionais dos órgãos de fiscalização da educação no Rio Grande do Norte, apresenta em suas documentações muitas das práticas realizadas na instituição pela Secretaria de Educação, bem como é possível observar as representações construídas acerca da Secretaria nesse tempo.

A primeira observação que os documentos apresentam é a maneira como as visitas das inspetoras-orientadoras eram realizadas, que antes eram feitas de forma apressada, como foi exposto pelo governador Sílvio Pedrosa, no início da década de 1950. Contudo, passaram a ser realizadas com uma estrutura mais organizada e de forma cautelosa, a começar pela quantidade de visitas, pois nesse período em média a escola era visitada semestralmente.

Além disso, as mudanças no formato de registro acabaram com o uso dos termos de ficha técnica¹¹ e retornaram aos relatos escritos em prosa, porém textos menores que os da década de 1920, chegando a no máximo uma lauda.

A preocupação com o conteúdo também apresentava certas mudanças, pois se revelavam mais focadas no registro da ação do inspetor no dia da visita, sem descuidar das informações de cunho administrativo e quantitativo (alunos, professores, frequência de alunos e funcionários), mas dando relevante atenção às reuniões de treinamento pedagógico e aos cursos de formação.

Tais ações aconteciam porque foi um período marcado pela preocupação na capacitação dos lentes através do CEPE, e era preciso dar ao secretário da Educação um retorno das orientações dirigidas às instituições de ensino público. Portanto, as mudanças em relação à forma e ao conteúdo dos documentos vão encerrando uma nova concepção do fazer da inspetoria, que além de fiscalizar, passou a buscar orientar, através do diálogo com os agentes escolares e dos cursos de treinamento pedagógico.

Encontra-se, em vários momentos, nas práticas das inspetoras-orientadoras a atenção à formação do corpo docente, como se pode observar em seguida:

Marquei reunião para o dia seguinte, 26, no qual foram discutidos vários assuntos de caráter pedagógico como planejamento de trabalho, rendimento escolar, uso do material nas classes e acima de tudo o entusiasmo que deve ter a professora pela nobre missão de formar cidadãos para o dia de amanhã (GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU, 1966).

Veem-se, também, reuniões direcionadas a todo o pessoal que compunha a escola, o que revela uma ampliação nos agentes participantes das atividades do Grupo, apresentando uma nova compreensão do corpo escolar, que não é feita apenas pela gestão e corpo docente, como se pode observar no trecho a seguir:

11 As Fichas técnicas foram utilizadas a partir da década de 1930 até o início da década de 1950, tendo uma estrutura pré-preenchida em que o inspetor tinha a preocupação apenas de preencher as lacunas, sem adentrar nos reais problemas e necessidades da escola.



Tivemos a oportunidade de fazer uma reunião, a qual assistiu todo o pessoal administrativo, docente e subalterno, do G. E. “Barão de Mipibu”. Nesta reunião tratamos de assuntos administrativos e pedagógicos, e pudemos dizer a todos da nossa satisfação ao verificar o bom ritmo de trabalho do G. E. Barão de Mipibu” (GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU, 1963).

Além disso, o Grupo era referência em todo o município, espaço de reuniões para discussão de assuntos referentes ao funcionamento das escolas públicas da localidade.

Convocamos os professores da sede e do município para uma reunião no dia 08 de junho. Além de debatermos os problemas de cada escola, com o objetivo de melhorar as condições técnicas e planejar os meios de dotar cada escola de mobiliário e dar aos alunos melhores condições de aprendizagem (GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU, 1965).

Observa-se que os modos como foram sendo realizadas as reuniões da inspetoria educacional no Grupo Escolar Barão de Mipibu e nas escolas da região, revelam uma prática repleta de novos significados e novas representações, pois foi um período marcado por uma educação mais dialógica, atenta a escutar os agentes escolares e preocupada em discutir os reais problemas das escolas, não atenta apenas aos dados e envio dessas informações para a Secretaria de Educação.

A década de 1960 foi vivenciada pela presença atuante dos inspetores no Grupo Escolar Barão de Mipibu, em geral com visitas anuais, mas que duravam mais de um dia, pois constantemente eram seguidas pelos cursos de capacitação ou treinamento do corpo docente.

Pensar as práticas realizadas pela inspetoria nesse período faz compreender também as representações atribuídas à figura do Estado nas escolas, através dos inspetores. Pois antes, eram percebidos como uma autoridade governamental, que por serem poucos, detinham certo poder e influência na sua área de atuação, cumpriam apenas o papel de fiscalizar a escola.

No final da década de 1950 e início de 1960, porém, a orientação modificou a representação existente dos inspetores, pois, naquele momento, passaram a ser representados como colaboradores da formação pedagógica e administrativa escolar, um agente mais participativo das questões que aconteciam no interior da escola.

Observa-se, também, que as mudanças na perspectiva da inspetoria pública, bem como nas práticas realizadas junto às escolas do estado e as representações criadas nesse período, tanto no que diz respeito às ações como a imagem dos agentes envolvidos na fiscalização e orientação escolar, estavam inseridas numa grande efervescência social acerca da educação que marcou a década de 1960.

Segundo Aranha (2006), nos anos de 1960, cerca de 50% da população em idade escolar estava fora da escola. A sociedade brasileira ainda continuava com um alto índice de analfabetos e de pessoas sem escolarização. Esse número diminuiu se for comparado com a década de 1920, em que era 80%, mas ainda era grande. Vários setores da sociedade se engajaram em prol da educação. Foram crescentes os



movimentos de educação popular, de projetos e ações de alfabetização nas áreas rurais e urbanas periféricas, como os Centros de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP), Movimentos de Educação de Base (MEB), as escolas radiofônicas.

No Rio Grande do Norte, encontrava-se o Estado, inserido na mesma dinâmica de ações de educação popular. A cidade de Angicos foi palco de diversas atividades que visavam à alfabetização através do método Paulo Freire e a formação política do cidadão norte-rio-grandense. Houve também a Campanha “De Pé no chão também se aprende a ler”, organizada pelo professor e secretário da educação Moacir de Góes.

Esses movimentos de cunho educacional e político surgiram imbuídos dos valores de uma educação para todos, da ideia de que se fazia necessário erradicar o analfabetismo e ampliar o acesso da população à escola.

3. Grupo Escolar Barão de Mipibu e as mudanças na inspeção escolar (1964 - 1971).

No ano de 1964, o Brasil iniciava o Regime Cívico-militar, inserindo o país em um contexto diferente do que estava se vivenciando no final da década de 1950 e início da década de 1960.

Houve nesse período uma aproximação ainda maior do Brasil com os Estados Unidos (EUA), em que foram realizados diversos acordos em vários âmbitos institucionais, inclusive na área educacional, com a inserção de novas políticas, novas leis e novos modelos educacionais. Entre os acordos realizados entre o Brasil e os Estados Unidos, encontrava-se o MEC-USAID que incluía assessoria técnica aos órgãos e instituições educacionais.

Na década de 1960, o Estado realizou altos investimentos na formação de técnicos e especialistas em educação no Brasil, através de cursos e treinamentos, como o Programa de Assistência brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o qual teve relevante influência nas formações de professores e inspetores no Rio Grande do Norte.

Além disso, a lei de nº 5.540/68, conhecida também por Reforma Universitária, tratava de transformar a Supervisão Educacional em nível superior através de habilitações técnicas ou especializações dentro do curso de Pedagogia. Nesse período, na graduação, encontravam-se formações como: Orientação educacional, Administração escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar.

Libâneo (2007) expõe ainda que o próprio curso de Pedagogia passou a ter em sua grade curricular princípios tecnicistas, e entre os componentes curriculares, o autor apresenta a *Administração escolar* como exemplo.

Os conteúdos de Administração Escolar até, pelo menos, os anos 1960, seguiram *pari passu* os estudos da Administração Geral, mesmo considerando-se as peculiaridades de funcionamento de uma instituição escolar. [...] A orientação clássico-científica, na tradição da



Escola Clássica da Administração, concebe a administração como atividade racional e científica de organização do trabalho, com objetivos e procedimentos bem delimitados, tais como o planejamento, a organização, a gerência, a avaliação. [...] Segundo Lourenço Filho, trata-se de “imprimir às atividades humanas, que neles se representem (nos serviços escolares), sentido *funcional*, por maior conhecimento e gradação de *fins*, e articulação mais produtiva dos elementos e recursos com que esses fins possam ser propostos e satisfatoriamente alcançados, ou a racionalização dos *meios* empregados” (1963, p. 30). (LIBÂNEO, 2007, p. 10).

A valorização pela formação a nível técnico e acentuada pela perspectiva tecnicista na área educacional foi amplamente direcionada a partir das teorias de administração e organização empresarial americana.

“Dessa forma, o profissional supervisor passou a ter uma postura acrítica e ingênua, repassando aos professores uma visão de escola na qual devia se evitar um questionamento maior acerca de seus reais problemas” (SANTOS, 2012, p. 31).

É possível observar essa mudança nas práticas da inspeção educacional no Grupo Escolar Barão de Mipibu através dos Termos de Visita. Pois os registros revelam que as reuniões continuaram a acontecer, porém com a aplicação de cursos de formação para docentes através de técnicos enviados pela Secretaria e que existia uma atenção em relatar se a escola estava ou não seguindo as orientações da Secretaria.

As reuniões aconteciam todos os anos para a orientação e a inspeção da educação do município, mas passaram a serem regulares, recebendo o nome de Semana Pedagógica. Vê-se, pelo relato da inspetora regional, como aconteceu a Primeira Semana Pedagógica no Município de São José de Mipibu:

De acordo com o planejamento realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e com a colaboração da 1ª Inspeção Regional de Ensino Primário, realizou-se no Grupo Escolar Barão de Mipibu, no período de 8 a 13 de agosto de 1966, a 1ª Semana Pedagógica do município de São José de Mipibu, reunindo professores de São José e Nísia Floresta. (GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU, 1966)

As práticas adotadas pela área educacional do Governo Federal para a formação do profissional da educação eram de postura tecnicista e isso influenciou modificações nas representações acerca da educação brasileira, mas também a respeito dos agentes que eram responsáveis pela fiscalização educacional. É possível observar essa mudança a partir da análise que Santos (2012) faz ao afirmar que, o supervisor passou ser percebido através de características, como a falta de criticidade e com ação ingênua, cumprindo as orientações para as quais foi formado, sem adentrar e pensar mudanças significativas para o cenário escolar daquele período; imagem de um técnico que não pensava como educador, mas reprodutor dos direcionamentos da Secretaria.



Considerações Finais

Ao observar através da escola, do funcionamento interno e das relações estabelecidas com os órgãos de fiscalização educacionais do Estado, foi possível compreender que houve mudanças nas práticas, produzindo novas representações a respeito do funcionamento dos órgãos de fiscalização da educação e dos agentes responsáveis pelo órgão no Rio Grande do Norte.

Compreendeu-se que as escolhas realizadas pelo novo de regime político no Brasil pós-1964, trouxe várias mudanças nas práticas fiscalizadoras da Secretaria de Educação. Entende-se que o processo que havia iniciado nos fins dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, foi interrompido, ou seja, as práticas que estavam sendo desenvolvidas pela SEC-RN, numa perspectiva mais dialógica com os sujeitos escolares, buscando pensar e repensar a escola, seus problemas, desafios, bem como a aplicação de cursos de formação de professores sofreu uma mudança de perspectiva, passando a se centrar somente nos cursos aplicados pelos técnicos educacionais da secretaria.

Além disso, entendeu-se que a Ditadura Militar pretendeu desenvolver no país uma educação funcional. Todas as iniciativas e mudanças no contexto de formação dos gestores e da parte de inspeção escolar passaram a estar voltadas para o tecnicismo, vendo a escola como um organismo funcional de uma empresa. Isso, configurou cada vez mais o distanciamento entre a escola e o Estado, no sentido de que a funcionalidade proposta nessa época não exigia a presença de supervisores que adentrassem a escola e a pensassem como lugar de formação integral do cidadão, atenta ao diálogo, mas essas figuras se apresentavam cada vez mais distantes por seu viés técnico e fiscalizador, que cumpriam as orientações da Secretaria aplicando os cursos.

Ao realizar a pesquisa, foi possível compreender que a fiscalização escolar do período em análise passou por modificações. Ao se observar as práticas realizadas pela Secretaria de Educação, no final da década de 1950 e até o início de 1970, percebe-se que ocorreram mudanças na atuação e nas representações acerca do órgão e das figuras pertencentes ao mesmo. Ocorreu uma transição de uma inspeção mais dialógica para práticas fiscalizadoras mais pautadas na execução de técnicas, influenciadas pela Pedagogia Tecnicista que foi implantada durante o Regime civil militar.

Fontes

GRUPO ESCOLAR BARÃO DE MIPIBU. **Termos de Visitas do Grupo Escolar Barão de Mipibu: 1963-1970.** São José de Mipibu, 1970.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem dos Governadores.** Natal: Tipografia da República, 1952.



Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Marta Maria. Uma ousada reforma educacional do governo Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956–1961) e o apoio institucional de Anísio Teixeira como diretor do Inep. In: ARAÚJO, Marta Maria; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952–1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2002.

CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da. **Da suntuosidade à funcionalidade: Grupo Escolar Barão de Mipibu (1909-1971)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN: 2018.

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História de Educação**. n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf> Acesso em: 20 jul 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha. Año 2007, Número 13. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. **Educação em Revista: Marília**, v. 13, n. 2, p. 25-36, Jul.-Dez., 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/download/3285/2545>> Acesso em: 15 jun 2018.

VIEIRA, Daniela Fonsêca. **As mudanças na educação do RN nos idos de 1950 e 1960: a prática de Lia Campos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2005.

A ESCOLARIZAÇÃO POMERANA NA SERRA DOS TAPES - RS (1945 - 1970): RITOS CULTURAIS E RELIGIOSIDADE

Karen Laiz Krause Romig – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Resumo: Este trabalho traz como temática a escolarização pomerana na Serra dos Tapes, na região sul do Rio Grande do Sul, delimitado pelo período temporal de 1945 a 1970. Por sua vez o artigo visa tratar sobre os ritos de passagem, que são atos religiosos luteranos que demarcam a passagem dos indivíduos de um papel social para outro, esses ritos estão interligados com a cultura e a religiosidade luterana do povo pomerano. A metodologia do artigo contou com a análise documental baseada em Cellard (2014) e na técnica de história oral baseada em Ferreira e Amado (2006), traz o relato oral de um entrevistado que falou sobre sua escolarização e sobre os ritos religiosos praticados em sua adolescência. Este trabalho busca trazer para o conhecimento da comunidade científica, as relações existentes entre a escolarização e os ritos de passagem praticados pelo luteranismo, percebe-se que nesse contexto de colonização pomerana haviam influências culturais e religiosas para com a escolarização da população que habitou este recorte de tempo e espaço, percebe-se também que fatos históricos como a nacionalização do ensino do governo de Getúlio Vargas influenciaram no enfraquecimento dessa escolarização germânica na região.

Palavras-chave: Escolas luteranas; Ritos de passagem; Religião;

Introdução

Este trabalho aborda o contexto da escolarização de descendentes pomeranos na região sul do Rio Grande do Sul, especificamente na Serra dos Tapes. O recorte temporal da pesquisa está compreendido entre os anos de 1945 a 1970. A partir do período da nacionalização houve um enfraquecimento dessas escolas étnicas paroquiais, mas muitas delas mantiveram suas atividades até aproximadamente 1970, quando as escolas públicas foram surgindo no meio rural. A escolarização deste período esteve diretamente relacionada com o contexto cultural pomerano e com a prática da religião luterana, pois essas escolas particulares surgiram também com o objetivo de prestar subsídio escolar para os filhos dos sócios das comunidades ou



associações. Após a nacionalização muitas dessas escolas passaram a se denominar como escolas luteranas particulares.

Este trabalho visa também problematizar as intervenções culturais dos ritos de passagem e demais reflexos religiosos que incidiram na escolarização de crianças e jovens que estudaram nessas escolas particulares luteranas.

No período em análise (1945-1970), as igrejas e escolas luteranas eram construídas em um projeto comum, como uma maneira de fortalecer a fé dos imigrantes e de seus descendentes, pois desta forma as crianças tinham contato desde cedo com a doutrina religiosa. Os imigrantes e seus descendentes consideravam importante que seus filhos aprendessem a ler e escrever. Como destaca Steyer (1999), nas congregações religiosas, as escolas ocupavam prioridade, pois muitas igrejas surgiram em função da escola, permitindo que os filhos de membros dessas comunidades religiosas frequentassem uma instituição escolar. Essa ligação, por sua vez, fez com que os ritos de passagem¹² vivenciados na igreja, interferissem na vida social e escolar das famílias, especialmente na de crianças e adolescentes, nesse grupo étnico a prática da religião tinha uma posição de destaque.

Salienta-se, que a presença do grupo étnico dos pomeranos nesta região do Brasil, faz parte de um processo migratório e cultural de adaptação de imigrantes europeus, as quais trouxeram e ressignificaram seus costumes e práticas religiosas, em que essa região é palco de estudos culturais, principalmente por abranger a presença de diferentes grupos étnicos.

Para entender o contexto político da época, voltamos ao período da nacionalização que ocorreu na Era Vargas, que teve duração de quinze anos, se estendendo de 1930 a 1945, em que Getúlio Vargas foi o presidente do Brasil, sendo instituída a campanha de nacionalização, que foi basicamente um conjunto de medidas adotadas durante o governo para diminuir a influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no Brasil e forçar a integração nacional da população brasileira, enfatizando as características patrióticas do país.

No contexto da investigação, parte-se do princípio de que as famílias pomeranas atribuíam importância ao estudo básico da escola, como ler, escrever e fazer operações de matemática, mas, por outro lado, também consideravam a igreja a instituição que preparava o jovem para a vida, ensinando-lhe os valores considerados necessários para a vida em sociedade (BAHIA, 2011). Os imigrantes e seus primeiros descendentes trataram de edificar igrejas luteranas e junto a elas vincular as escolas comunitárias. Fato que favoreceu que eles próprios organizassem recursos necessários para sua vida religiosa, o que fomentou a consolidação da religião luterana na área da Serra dos Tapes,

12 Veremos os ritos de passagem luteranos ao longo deste trabalho. São eles: batismo, confirmação, casamento e morte. Será aqui enfocado principalmente o rito da confirmação que por ser realizado no período da adolescência dos jovens, influenciava diretamente no período de escolarização, no ato de permanecer ou não na escola.



representadas por três vertentes luteranas: a Igreja Luterana Independente, Igreja do Sínodo Riograndense (atual IECLB¹³) e a Igreja do Sínodo de Missouri (atual IELB¹⁴).

De acordo com Weiduschadt (2015, p.55),

A forte adesão à religião luterana proveio da terra natal dos imigrantes, mas se configurou no contexto em que esse grupo se fixou. As principais instituições que atuaram na região meridional do Rio Grande do Sul foram o Sínodo Riograndense (IECLB), Sínodo de Missouri (IELB) e a pioneira, por muito tempo não considerada uma instituição oficial e sim um desvio do Luteranismo, as igrejas independentes¹⁵.

Por se tratar da abordagem dos ritos culturais dos pomeranos, cabe aqui serem elencados e discutidos esses quatro rituais, que são o batismo, a confirmação, o casamento e a morte. Bem como entender o contexto geral de imigração pomerana e suas respectivas relações com a consolidação de instituições escolares.

Metodologia

Este artigo tem como metodologia o uso de história oral e análise documental, com a presença de análises prévias feitas na pesquisa de mestrado da autora, em que foram analisados, ainda de forma preliminar, documentos de duas escolas luteranas situadas na Serra dos Tapes, essas escolas tiveram suas atividades em caráter particular luterano, são apresentadas também as narrativas de um aluno de uma dessas escolas, com a finalidade de relatar de maneira preliminar o contexto escolar e religioso da época. Para contextualização dos documentos são apresentados alguns dados preliminares, com base nas seguintes fontes documentais:

Documentos da Escola 1: Livro de ata (1941 – 1986), estatuto redigido em alemão gótico (1923), livro de registros de batismo (escrito em língua alemã – 1913), livro de assinatura/presença de reuniões (1945), livro de assinatura/presença de reuniões (1950), estatuto de Criação – registrado em cartório (1923), e caderno de registros do professor referente aos atos cívicos (década de 1950).

Documentos da Escola 2: Livro de chamada (outubro/1948 à dezembro/1956), livro de ata de abertura e encerramento do ano letivo (sem data), livro de chamada da escola (julho/1940 à maio/1945), livro de chamada da (junho/1945 à maio/1952), livro de frequência escolar (março/1960 à outubro/1963), livro de atas cívicas (março/1969 à Setembro/1981), livro de atas cívicas (setembro/1943 à setembro/1948), livro

13 Após a constituição das comunidades ditas independentes, surge a organização do Sínodo Rio-Grandense, em que posteriormente originou a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil). Foi formada uma instituição religiosa de cunho luterano, influenciada por igrejas luteranas alemãs. Esta instituição se estabeleceu no Brasil no século XIX, a partir da reunião de pastores vindos da Alemanha para atuar nas comunidades de imigração, consideradas luteranas. A sua expansão se deu mais em comunidades no norte do Estado que valorizavam a igreja e a escola, como uma instituição associativa (WITT, 1990).

14 Atualmente é chamada de Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Mas estabeleceu-se no sul do Brasil como Sínodo de Missouri, uma instituição religiosa fundada nos Estados Unidos por imigrantes alemães. Esta instituição estabeleceu-se nas regiões de Pelotas e São Lourenço do Sul, região meridional do Rio Grande do Sul, em 1900 (WEIDUSCHADT, 2007).

15 Independentismo comunitário luterano. Nessas comunidades ocorreu uma oposição aos sínodos, a partir da ação dos membros-leigos, que não queriam um compromisso com uma instituição maior e, se opunham abertamente aos pastores das instituições eclesiais (TEICHMANN, 1996). As comunidades eram autônomas, cada uma supria suas necessidades (WEIDUSCHADT, 2007).



de frequência escolar sem nome de alunos (junho/1939 à agosto/1943), livro de frequência escolar diária (abril/1956 à outubro/1956), livro de frequência escolar diária (abril/1946 à dezembro/1950), livro de frequência escolar diária (abril/1946 à novembro/1959), ata de batismos, confirmações, casamentos e sepultamentos (1939 – 1970), livro de matrícula escolar (1939 – 1949), lista de bolsistas da escola (1969 – 1977), e ata de batismos, confirmações, casamentos e sepultamentos (1942 – 1970).

O total de fontes são apresentas neste artigo, para que o leitor também se familiarize com os documentos que serão trabalhados na pesquisa, para a percepção da dimensão de possibilidades frente às fontes. Pois como aponta Cellard (2014, p.296) “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”.

Ao analisar esses documentos constatou-se que muitas crianças deixavam de estudar após serem confirmadas, e que muitas delas precisavam frequentar a escola para serem consequentemente confirmadas, e que após casarem as pessoas não mantinham vínculo com a escolarização, mas somente com a instituição religiosa.

Além da análise de alguns documentos, o trabalho conta também com a técnica da história oral, trazendo narrativas sobre os temas elencados. A história, oral como todas as metodologias, também estabelece e ordena procedimentos de trabalho, como entrevistas e a transcrição de depoimentos. A história oral possibilita a reflexão sobre diversos fatos e indagações. Na história oral, existe a geração de entrevistas que possuem uma característica singular, são resultado de diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo (FERREIRA, AMADO, 2006).

Na narrativa do interlocutor, que é da escola 1 (Escola da Sociedade Religiosa Escolar da Favila), fala sobre a importância dos ritos de passagem, especialmente da confirmação, onde fala sobre os detalhes da confirmação, e afirma que após ser confirmado, não frequentou mais a escola, pois deveriam ajudar sua família no trabalho na lavoura, visto que o público dessas escolas abrangia especialmente os filhos de colonos agricultores de descendência pomerana.

Essas duas escolas citadas no trabalho estão localizadas na Serra dos Tapes, mais especificamente no município de Canguçu. Estas escolas aparecem no estudo pois foram algumas das poucas que ainda preservam alguns de seus materiais documentais.

Contexto pomerano da Serra dos Tapes – RS

O grupo étnico dos pomeranos é um grupo proveniente da Pomerânia, que atualmente está nos territórios de Alemanha e Polônia (KRONE, 2014). O estudo enfoca a região sul do Rio Grande do Sul. Nesta região o número de imigrantes pomeranos que se estabeleceram a partir de 1858 foi bastante expressivo.

A imigração europeia foi incentivada para garantir a posse e a exploração de regiões pouco povoadas, garantindo a produção de gêneros alimentícios para o mercado interno. Os imigrantes por seu estado de pobreza enxergavam no Brasil uma possibilidade do recomeço de vida. As terras brasileiras destinadas aos imigrantes eram de difícil acesso, sem grande interesse do governo ou de estancieiros que viviam nos arredores. Isto é, os imigrantes e seus descendentes foram direcionados para



o trabalho agrícola, que ocasionou um processo histórico de dedicação às atividades camponesas (THUM, 2009).

No extremo sul gaúcho, os costumes e tradições pomeranas são bastante evidentes. As características culturais desse povo estão presentes, por exemplo, na língua que ainda é falada, na gastronomia, nas festas religiosas, nos rituais de passagem e nas demais manifestações culturais (PITANO; ROMIG, 2018). Todos esses traços culturais fazem com que estudos sobre os pomeranos no sul do Brasil sejam de necessidade de investigações acadêmicas.

Escolarização pomerana

A escolarização dos descendentes de origem alemã e especialmente pomerana esteve associada entre ao luteranismo e a um projeto educacional que contemplou a escolarização dos primeiros grupos de imigrantes, este contexto de religiosidade e escolarização foi visível na região meridional do Rio Grande do Sul (WEIDUSCHADT, 2015).

Como confirmado nos estudos de Weiduschadt (2015, p.56),

As escolas denominadas confessionais, ou seja, aquelas organizadas por comunidades ligadas a uma instituição religiosa, marcaram presença entre comunidades de imigração alemã, em especial, no Rio Grande do Sul. Na região meridional do Estado, nas regiões de Pelotas¹⁶ e São Lourenço do Sul¹⁷, as comunidades de imigrantes, em sua maioria constituídas por pomeranos, mantinham as formas de uma organização comunitária de escola relacionada com a religiosidade.

Essa organização comunitária marca justamente a escolarização e a religiosidade, que estão interligadas pelas práticas religiosas e culturais, como os ritos de passagem que veremos neste trabalho, pois como a escola estava localizada junta da igreja, ambos espaços se inter-relacionavam. Neste sentido Weiduschadt (2015) diz que a organização escolar e religiosa desses imigrantes mantinha como objetivo central a unidade comunitária, ou seja, privilegiavam as relações sociais da comunidade, para se fortalecerem como grupo, este grupo que por sua vez, relacionava a igreja e a escola, na tentativa de propiciar aos alunos e para a comunidade valores religiosos e morais pertencentes a cultura desse grupo.

Para compreender as influências dos ritos de passagem na escolarização dos jovens deve-se entender a finalidade e intencionalidade de cada rito de passagem. A organização escolar e religiosa desses imigrantes e seus descendentes buscavam privilegiar as relações sociais da comunidade, fortalecendo o grupo na inter-relação da religiosidade e escolarização (WEIDUSCHADT; CASTRO, 2015). Por isso, que a igreja e a escola foram instituições que estiveram unidas por um longo período.

16 Parte do território deste município pertence à região da Serra dos Tapes no sul do Rio Grande do Sul.

17 São Lourenço do Sul é um município localizado na beira da Lagoa dos Patos no sul do RS. É o município onde a imigração pomerana começou, e que atualmente carrega fortes traços culturais desse processo colonizador.



Ritos culturais

O primeiro rito da vida dos indivíduos neste contexto cultural é o batismo, que acontece após o nascimento da criança, onde a criança passa a ser vista como ser pertencente ao universo da igreja luterana.

De acordo com Maltzahn (2011, p.65), “a vida social é dividida em ciclos, então o batismo é a transição do nascimento para a integração na estrutura social, o próximo passo, a confirmação, é a transição da infância para a idade adulta”.

O ritual a seguir do batismo é a confirmação, é um ritual semelhante à Crisma da religião católica, praticada por jovens entre 12 e 14 anos (MALACARNE, 2017). A confirmação é um ritual com forte ligação com a escolarização dos descendentes de pomeranos, pois a idade da confirmação coincidia, muitas vezes, com o período de término dos estudos, fato que veremos no decorrer deste texto.

A confirmação é uma cerimônia muito importante, no sentido de integração à comunidade de fé e mesmo à comunidade social. A conotação social implica em que a partir da confirmação o jovem tem um “passe-livre” para ir ao baile, namorar, e ter eventualmente, relações sexuais e assumir, gradativamente, no seu todo, o papel de adulto (TEICHMANN, 1996).

A confirmação¹⁸ de fé no luteranismo é um momento que simbolizava a decisão do jovem de permanecer na igreja e “confirmar” sua fé perante toda a comunidade. Representava a ideia de autonomia do jovem, que a partir da prática deste rito passava e a ter responsabilidade sobre seus atos, tendo liberdade sobre suas escolhas. No ato da confirmação o jovem recebia uma certidão de confirmação, confirmando para a sociedade que o mesmo havia passado pelo ritual. Um exemplo de certidão de confirmação é apresentado a seguir:



Figura 1 – Certidão de Confirmação. Fonte: autora, 2019.

18 A confirmação é um dos ritos de passagem da cultura pomerana característica da religião luterana. É um ritual semelhante à Crisma da religião católica, praticada por jovens entre 12 e 14 anos (MALACARNE, 2017).



Outro rito de passagem dentro do contexto pomerano é o casamento, que para Bahia (2011) é também um momento de ruptura e transformação, marcando o fim dos bailes, do tempo de namoro, e de separação de família e amigos, onde duas pessoas de famílias diferentes se integram e passam a ter laços permanentes. Nas concepções de Bahia (2011, p.199), “a transação matrimonial deve ser compreendida como o momento no interior de uma série de trocas materiais e simbólicas”. Isto é, o casamento não era considerado apenas a união de duas pessoas, mas também o seguimento da vida e do trabalho no campo e da constituição da família dentro da comunidade social e religiosa.

E por fim a morte é o ritual de ruptura do contexto social. O ritual que carrega mais simbolismo e superstição seja no sepultamento ou nas crenças após morte ou na edificação dos cemitérios. Além da prática de enfeitar os túmulos, muitos descendentes de pomeranos praticam o hábito, de já em vida, deixarem seus túmulos prontos, como uma maneira de conhecerem previamente a sua morada eterna, como salienta Farofa (2018, p. 448),

Aqueles que já tem sua sepultura pronta, não querem deixar trabalho e despesas no âmbito financeiro aos familiares. Há também uma perspectiva escatológica, ou seja, dentro da esperança cristã, a crença, em especial dos familiares, de estarem em conjunto no paraíso com Jesus Cristo após a morte. Na doutrina luterana, a fé em vida na obra de Jesus Cristo relatada na Bíblia é o que leva o indivíduo para a eternidade junto de Deus. Após a morte não há mais nada o que se possa fazer pela alma do falecido, através de orações e outros ritos. Como a salvação, o desejo de estar no paraíso após a morte, tem de ser resolvida em vida, uma materialização dessa fé e dessa vontade de estar com Deus e reencontrar os seus após a morte se faz já na sepultura.

Esses quatro rituais de passagem são ainda praticados nos dias atuais, porém foram sendo reinventados ao longo das gerações. Mas desde o início do processo de colonização esses ritos ganham importância na vida dessas famílias de origem rural, pomerana e praticante da religião luterana.

Religiosidade Luterana

A religião perpassa toda a vida dos indivíduos dessas comunidades, mas já a escolarização era restrita às crianças até o período do rito confirmatório, pois a crianças passava a ser vistas enquanto adultas após ser confirmadas. A comunidade passava a acreditar que os jovens confirmados não deveriam frequentar a escola, mas sim ajudar seus pais no trabalho da lavoura. Nas narrativas também é percebido um discurso de importância destinada à igreja, sendo a principal instituição de formação cidadã para esses descendentes.

Como destaca Rambo (2002, p.66), “a igreja protestante começou por implantar comunidades solidamente estruturadas em torno de suas igrejas, suas escolas, seus cemitérios e demais aparelhos comunitários”. O que remete, que se as estruturas de



igrejas e escolas estão unidas, suas práticas religiosas e ritualistas se entrelaçam em relações, que refletem na comunidade e nos alunos que frequentavam essas escolas, tornando a igreja também uma instituição educativa.

Narrativas e Documentos

Foi feita uma entrevista com uma pessoa que estudou na escola da Sociedade Religiosa escolar da Favila¹⁹. Essa entrevista narrou sobre a escolarização e sobre o ritual de confirmação.

Nas narrativas é reforçada uma questão que se salienta entre a evasão e permanência escolar após a confirmação, que é sobre o trabalho camponês, pois as famílias que habitavam essa região nesse período se dedicavam quase que exclusivamente para a agricultura, e os jovens que eram confirmados, pela ideia de liberdade e de visão adulta, passavam a ajudar seus pais na agricultura e conseqüentemente não iam mais para a escola. Como demonstra a narrativa a seguir:

A turma que eu estudava na escola era grande, mas agora derrubaram tudo (*se refere ao prédio da escola*), era uma sala de aula, todas as séries na mesma escola (*sala*), estudavam ali na sala até a 3ª série [...] tinha muitos que faltavam e por isso não aprendiam nada, entre ir para escola e trabalhar na lavoura, eu gostava muito de trabalhar na lavoura, e era bem pequeno quando minha mãe me ensinou as coisas da lavoura [...] (GRIEP, 2019).

Neste trecho, o entrevistado relata a diferença da concepção de juventude da atualidade para o período de sua vivência, é reforçada a vida no campo e a dedicação à agricultura, em que os jovens da época visavam ajudar seus pais na agricultura e que logo as famílias priorizavam a ajuda de seus filhos.

A Sociedade Religiosa Escolar da Favila, escola ao qual os entrevistados estudaram, teve atividades voltadas para a escolarização e religiosidade. Sendo assim ambas as atividades estiveram interligadas de maneira que uma interferia na outra. Pois os sócios dessa Sociedade tinham a ideia de que estavam amparados na questão religiosa e escolar.

As escolas denominadas confessionais, ou seja, aquelas organizadas por comunidades ligadas a uma instituição religiosa marcaram presença entre comunidades de imigração alemã, em especial, no Rio Grande do Sul. Na região meridional do Estado, as comunidades de imigrantes, em sua maioria constituídas por pomeranos, mantinham as formas de organização comunitária da escola relacionada com a religiosidade (WEIDUSCHADT; CASTRO, 2015, p.175).

19 A escola da Sociedade Religiosa da Favila, funcionou de 1912 a 1968 atendendo aos filhos dos sócios da comunidade. Atualmente essa Sociedade ou Associação não possui mais serviços escolares, conta atualmente com a igreja e um salão de festas.



A escola 1, que é a escola da Sociedade Religiosa escolar da Favila tinha o objetivo de atender os filhos dos membros de seus sócios²⁰, como comprovado no trecho da ata da comunidade, demonstrado a seguir. Em uma das atas, foi visto que para serem confirmadas, as crianças deveriam frequentar a escola da comunidade. Aquela criança que não fosse alfabetizada ou nunca tivesse participado das atividades da escola, não poderia frequentar o ensino confirmatório e nem participar da cerimônia do rito da confirmação.

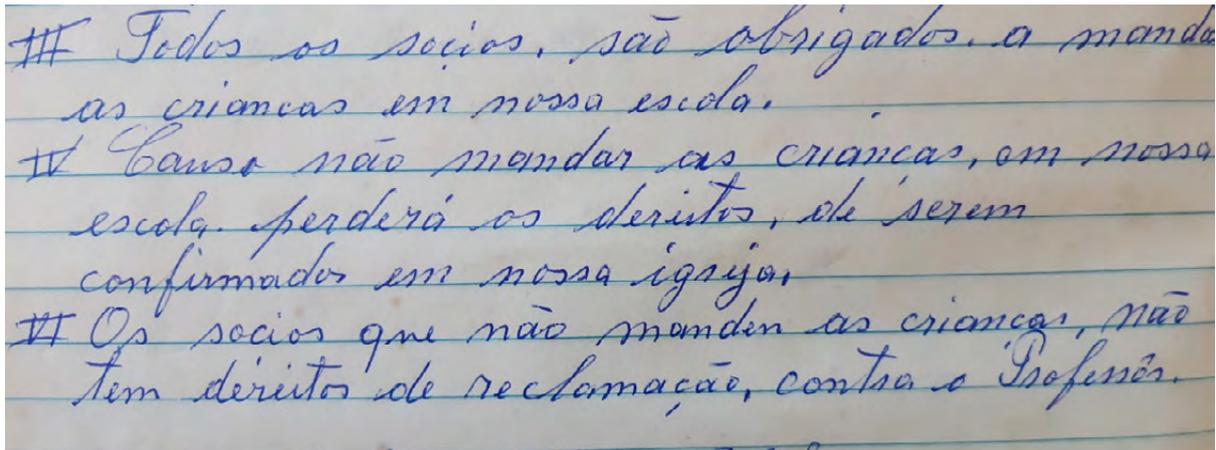


Figura 2 - Fragmento da ata da Associação Religiosa Escola da Favila, constando a obrigatoriedade da frequência escolar para a confirmação. Ano de 1964.

Fonte: autora, 2019.

Na imagem anterior percebe-se uma breve relação de permanência na escola para a confirmação, ou seja, as crianças frequentavam a escola, pois as regras da comunidade estabeleciam que para ter direito à confirmação, os jovens deveriam frequentar a escola da igreja.

Outro aspecto revelado pelas narrativas enfatiza as práticas cívicas e nacionalistas vivenciadas na escola após a nacionalização: [...] “cantávamos o hino nacional, isso era uma vez na semana. Era uma sala de aula, todas as séries na mesma sala” (GRIEP, 2019). Nesta afirmativa, o entrevistado ressalta que a escola funcionava em regime de classe multisseriada, em que todas as séries estudavam na mesma sala de aula, também é reforçada a questão do nacionalismo e patriotismo derivado do período do governo de Getúlio Vargas, em que as escolas que, anteriormente, eram étnicas, passaram a ter características cívicas, em que as atividades na escola eram voltadas para a veneração da pátria, com características de uma escolarização focada na identidade nacional brasileira.

20 Foi constatado no livro de registros de reuniões dessa comunidade, que conforme o número de filhos havia um adicional financeiro na contribuição trimestral de cada sócio.

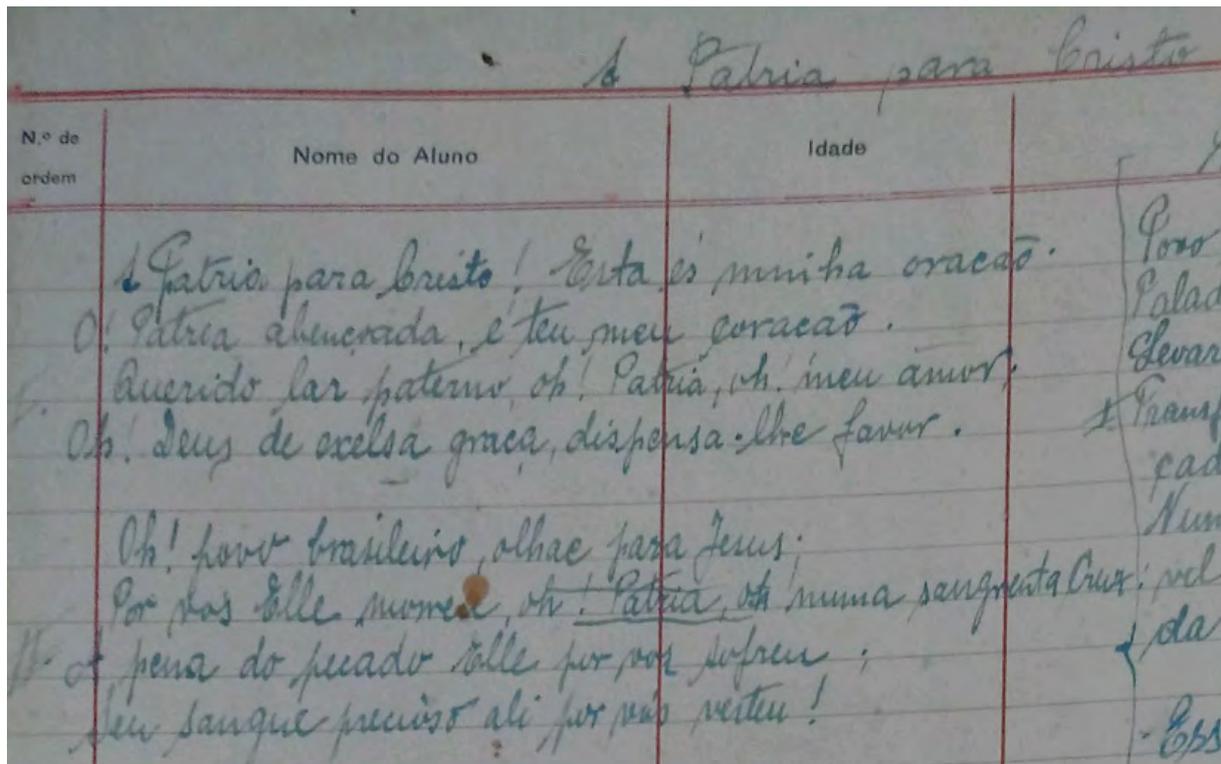


Figura 3 – Fragmento de um caderno de registros cívicos da Escola da Sociedade Religiosa Escolar da Favila.
Fonte: autora, 2020

Na imagem anterior (figura 4), percebe-se brevemente que a escola enfatizava as características de uma identidade nacional e patriótica brasileira, como a exigida pelo governo de Getúlio Vargas, porém, mesmo com essas características, as práticas não se desvinculam da religião, pois junto de palavras como “povo brasileiro” e “pátria”, aparecem termos como “Cristo” e “Jesus”, o que reforça a ligação dessas escolas com as igrejas luteranas, com uma escolarização permeada pelo nacionalismo e pela religião.

A maioria das famílias desejava que seus filhos continuassem no campo, em virtude do acesso ao ensino secundário que era complexo na época, para isso a autora a seguir diz que “para as famílias que desejavam a permanência de seus filhos na zona rural, a escola servia apenas para ensinar o mínimo necessário para as situações formais que eles terão de enfrentar” (BAHIA, 2001, p. 73). Em suma, a escola tinha um caráter fundamental, em virtude da formação do sujeito enquanto cidadão e para a preparação de sua vida religiosa, devendo ensinar o necessário para viver em comunidade, as famílias queriam a permanência dos filhos na agricultura, logo não era incentivada a preparação para o mercado de trabalho, nem para a continuação dos estudos, sobre o rito da confirmação vemos que:

“Eu estudei para a confirmação por um ano, eu estudei o catecismo, mas não me lembro como era o catecismo. Quando tinha estudado todo o catecismo nós podíamos ser confirmados, ninguém seguia estudando, só estudava até a confirmação e depois terminava a escola” (GRIEP, 2019).



Ao tratar sobre as atividades realizadas na escola e que estavam interligadas com as práticas da igreja, destaca-se prioritariamente o rito da confirmação de fé, pois culturalmente entendia-se que esses jovens que já tinham sido confirmados eram adultos perante, pois tinham responsabilidade concedida pela igreja.

Comecei a ir para a escola com 9 anos, e parei de estudar com 14 anos, aí fui confirmado e não estudei mais, não tinha mais colégio grande. Depois da confirmação ninguém mais queria estudar, as crianças só queriam trabalhar na lavoura (GRIEP, 2019).

O trecho da narrativa anterior corrobora com o fato dos jovens abandonarem a escola quando eram confirmados. O período de preparação e estudo para esse rito também coincidia com o tempo escolar.

O culto do rito de confirmação acontece uma vez por ano em cada comunidade. Mas, antes de chegar esse dia especial, os jovens frequentam o ensino confirmatório por determinado tempo. Nesse período de instrução cristã aprendem mensagens bíblicas, a confissão da igreja, os mandamentos do catecismo, entre outras coisas. Os jovens geralmente começam a frequentar o ensino confirmatório depois de terem completado onze anos, mas em alguns casos a idade pode variar entre onze e quinze anos (MALTZAHN, 2011, p.65).

Entende-se que as escolas particulares da igreja luterana tinham o objetivo de preparar seus alunos para a vida religiosa. Conforme destaca Dreher (1990, p. 252), “as escolas tinham a característica de serem escolas de catecismo [...] com a finalidade de ensinar às crianças a leitura para que pudessem aprender o Catecismo Menor de Lutero²¹”.

Schlee (2000, p.6) em seu trabalho sobre a evasão escolar em comunidades pomeranas de Canguçu, salienta que,

É através da confirmação que o adolescente assume um papel importante perante os adultos, adquirindo certa liberdade para sair ou ir a festas sem a companhia dos pais, começando a relacionar-se com outras pessoas de sua idade. Há um certo rito de passagem da infância para a vida adulta. Depois da confirmação, o jovem passa a ter um certo poder decisório, até mesmo em relação aos estudos: pode optar em continuar estudando ou não.

Como foi verificado, em se tratar dos aspectos religiosos dessa Sociedade aparece principalmente o rito da confirmação. As narrativas falaram mais sobre a escola e seu interior, e aquilo que foi marcante em seu processo formador.

Sobre a escola de número 2, analisada neste artigo também se verifica o abandono das atividades escolares após a passagem pelo rito da confirmação, o que se confirma através da análise documental de fontes sobre a escola.

21 Pequeno livro organizado em forma de perguntas e respostas sobre os dez mandamentos e suas respectivas explicações. Fora organizado por Martinho Lutero. É um instrumento utilizado nas instruções e preparo da confirmação.

A seguir é apresentada uma imagem que representa um indício dessa relação de evasão e permanência escolar nessa instituição no qual consta uma anotação em que no motivo de cancelamento da matrícula está escrito confirmação, ou seja, alguns dos alunos desta lista tiveram sua matrícula cancelada em razão de sua confirmação.

Seção a) - Pagina destinada aos alunos

N.º	DATA DA MATRÍCULA			NOMES	DATA DO NASCIMENTO	IDADE	SEXO	NACIONALIDADE	RESIDENCIA	CANCELAMENTO		OBSERVAÇÕES
	DIAS	MESES	ANOS							DATA	MOTIVO	
1	10	3	1943	Anna Lianke	23/09/1920	22	M	bras. catol.	Herval			
2				Elza Lianke	01/01/1921	22	F					
3				Vanda Rodrigues	09/07/1921	21	F					
4				Elza Vayg	01/04/1920	22	F					
5				Anna Vayg	09/09/1921	21	M					
6				Remando Vayg	19/04/1922	21	M					
7				Rosa Solber	15/09/1922	20	F			01/01/1943	Confirmação	
8				Ilse Quast	09/06/1922	20	F					
9				Theodoro Quast	25/12/1922	20	M					
10				Klde Quast	19/07/1922	20	F					
11				Kelmut Helbig	10/09/1922	20	M		Chacara dos Negros	01/01/1943	Confirmação	
12				Emilda Helbig	01/01/1922	21	F					
13				Hel Helbig	10/07/1922	20	M					
14				Elza Bimboly	20/04/1920	22	F			01/01/1943	Confirmação	
15				Elza Bimboly	22/07/1920	22	F		Herval			
16				Elza Bimboly	11/07/1921	21	F					
17				Alaide Bimboly	01/01/1921	22	F					
18				Wanda Ramon	09/07/1922	20	M			01/01/1943	Confirmação	
19				Waldemar Ramon	15/02/1922	21	M					
20				Adelina Ramon	22/07/1922	20	F					
21				Levino Helbig	09/09/1921	21	M		Chacara dos Negros			
22				Wanda Vieira da Rosa	09/07/1921	21	M		Herval			
23				Maria Teresinha Vieira da Rosa	22/11/1922	20	F					
24				Lucasina Vieira da Rosa	10/04/1923	20	F					
25				Helena Soares da Fonseca	09/09/1920	22	M		Ignatimni			
26				Anna Joquina Brande Rosa	11/01/1921	22	F		Herval			
27				Antônio Augusto da Silva	11/01/1921	22	M		Chacara dos Negros			
28	10	1	1943	Waldemar Brande Rosa	01/01/1921	22	M		Herval			

Figura 4 - Página de livro de frequência escolar indicando a confirmação como motivo de cancelamento de matrícula. Ano de 1943.
Fonte: autora, 2019.

Esta imagem prova de maneira documental o indício de que um ato religioso, como a confirmação luterana, gerava o abandono da escola e/ou o cancelamento da matrícula, em que essas anotações são do próprio professor da escola, subentendendo-se que tal fato era visto como naturalidade pela comunidade, justamente por esses jovens confirmados serem vistos como adultos aptos para um trabalho camponês e familiar na propriedade rural.

Considerações Finais

Percebe-se que o rito religioso que mais influenciou nas atividades escolares foi o rito da confirmação, justamente por ser um rito que se concretiza na adolescência, em uma fase intermediária entre a infância e a fase adulta, em que o jovem passa a tomar decisões sobre sua vida, como visto, no período estudado, a grande maioria dos jovens acaba por optar em seguir sua vida na agricultura.

Com o período da nacionalização, as escolas analisadas e entre outras que se constituíram na região perderam suas características étnicas germânicas, e, passaram para uma identidade patriótica nacional, mas, mesmo assim continuaram suas



atividades, fazendo com que os filhos dos membros dessas comunidades religiosas tivessem sua formação básica constituída, como aparece nas narrativas.

Por sua vez, ao analisar as narrativas e verificar alguns documentos referentes a essa escola, constatou-se que as instituições escolares luteranas de caráter particular funcionaram em regime multisseriado, em uma dinâmica que valorizava o aprendizado da leitura e a escrita, bem como o domínio da tabuada.

Verificou-se que no período analisado a religião luterana determinou a escolarização e as práticas culturais dos indivíduos descendentes de pomeranos, moradores das Serra do Tapes, no sul do estado gaúcho. Em que a escolarização do período foi também permeada por uma ideia de importância do trabalho na lavoura.

Fonte Oral

GRIEP, Alfonso. Entrevista [jul. 2019]. Entrevistadora: Karen Laiz Krause Romig, 2019, Canguçu. Entrevista concedida para fins de pesquisa acadêmica.

Referências

BAHIA, Joana. A lei da vida: confirmação, evasão e reinvenção da identidade entre os pomeranos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n1, p. 69-82, jan./jun. 2001.

BAHIA, Joana. **O tiro da Bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

FAROFA, R.R.; Espaço dos mortos, sepulturas dos vivos. Uma análise sobre práticas em edificações tumulares nos cemitérios luteranos de Canguçu – RS. In: ARENDT, Isabel Cristina; CUNHA, Jorge Luiz da; SANTOS, Rodrigo Luis dos. (Org.). **Migrações - perspectivas e avanços teórico-metodológicos**. 1ºed. São Leopoldo: Oikos, 2018, v. 1, p. 438 - 453.

FERRREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2006.

KRONE, Evander Eloí. **Comida, memória e patrimônio cultural: a construção da pomeraneidade no extremo sul do Brasil**. 2014. 175f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MALACARNE, I. K. Ensino confirmatório e confirmação: adolescência e rito de passagem. In: **Anais do Salão de Pesquisa da Faculdades Est**, v.16. p. 39-53, 2017, São Leopoldo.

MALTZAHN, Gislaine Maria. **Família, ritual e ciclos de vida: Estudo Etnográfico sobre narrativas pomeranas em Pelotas (RS)**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Sociologia e Política. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

PITANO, S. C. ROMIG, K. L. K. A influência da cultura pomerana na transformação do espaço geográfico no extremo sul do Rio Grande do Sul. **Revista Formação (ONLINE)**, v. 25, n. 46, set-dez/2018, p. 109-128. 2018.



RAMBO, A. B. A igreja dos imigrantes. In: DREHER, Martin (org.) **500 anos de Brasil e a Igreja na América Meridional**. Est. Edições: Porto Alegre, 2002.

SCHLEE, Vera Maria Krumreich. **A evasão escolar em comunidades pomeranas de Canguçu**. 2000. 25 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2000.

STEYER, Walter. **Os imigrantes alemães no Rio grande do Sul e o Luteranismo**: a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense, 1900-1904. Porto Alegre: Singulart, 1999.

TEICHMANN, Eliseu. **Imigração e Igreja**: As comunidade - Livres no Contexto da Estruturação do Luteranismo no Rio Grande do Sul. São Leopoldo, Instituto Ecumênico de Pós Graduação, Dissertação de Mestrado, 1996.

THUM, Carmo. **Educação, História e Memória**: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. 2009. 383 f. Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação. Centro de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2009.

WEIDUSCHADT, P.; CASTRO, R. B.; Instituições escolares e imigração na região colonial de Pelotas/RS (1928 - 1953). **História Unicap**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2015.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX**: identidade e cultura escolar. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

WEIDUSCHADT, Patrícia. Pomeranos, luteranismo e educação na Região Meridional do RS. In: MELO, Sandra Márcia de; SOUZA, Marcos Teixeira de. **Pomeranos no Brasil**: olhares, vozes e história de um povo (orgs.). Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2015. p. 55- 71.

WITT, Osmar Luiz. Igreja na Imigração - o Sínodo Riograndense e o acompanhamento de imigrantes. In: DREHER, Martin (org). **Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja**. Porto Alegre, São Leopoldo, EST-Sinodal, 1990, p. 281-294.

A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1970-1996)

Jorismary Lescano Severino - UFMS

Paolla Rolon Rocha - UFMS

Margarita Victoria Rodríguez - UFMS

RESUMO

O resumo apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento. Este trabalho objetiva investigar a criação e consolidação dos cursos de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, no período 1970-1996, ou seja, do início da criação do estado até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O Ensino Superior no estado de Mato Grosso do Sul é ministrado por instituição pública e privada. a) A principal instituição pública é a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. b) A principal universidade privada é a Universidade Católica Dom Bosco. Como referência metodológica optou-se pelo enfoque do materialismo histórico dialético, por considerá-lo mais apropriado, pois contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação. Os procedimentos metodológicos utilizados compreendem a investigação bibliográfica e documental (leis, decretos, resoluções e pareceres), também foram consultadas e sistematizadas fontes institucionais dos anos de 1970, 1980 e 1990. Os resultados da pesquisa visam, principalmente, registrar a história e trajetória dos cursos e sua contribuição para a formação dos quadros docentes que atuavam na educação básica no estado.

Palavras-chave: 1) História da Educação; 2) Formação Inicial de Professores; 3) Curso de Pedagogia; 4) Estado de Mato Grosso do Sul.



INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa em andamento, cujo objeto é a história de criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande, integra o grupo de pesquisa “Sociedade História e Educação - GEPSE/HISTEDBR-MS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul”, vinculado à Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação mestrado e doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O artigo objetiva investigar a criação e consolidação dos cursos de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, no período 1970-1996, ou seja, do início da criação do estado até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O referido recorte temporal foi definido em decorrência da divisão do Estado de Mato Grosso e das reformulações nas políticas de formação inicial de professores ocorridas na área da Pedagogia em nível nacional, durante a ditadura militar, e a posterior democratização do país, bem como as mudanças ocorridas na educação superior pública brasileira.

Os procedimentos metodológicos compreendem a investigação bibliográfica e documental, ou seja, foram consultadas e sistematizadas fontes institucionais dos anos de 1970 e 1980. Durante a coleta de dados adentramos aos centros de documentação do Estado de Mato Grosso do Sul em busca de documentos do período que apresentassem dados sobre o curso. Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul (APE), Arquivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Arquivo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco.

Optou-se como referência metodológica pelo enfoque do materialismo histórico dialético, por considerá-lo mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação. Desta forma, o artigo apresenta inicialmente os aspectos históricos e legais que organizaram o curso de Pedagogia no Brasil e finaliza com a caracterização história do curso de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul.

ASPECTOS HISTÓRICOS E MARCOS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de Pedagogia no Brasil no decorrer de sua história enfrentou inúmeras modificações curriculares as quais interferiram e direcionaram a sua estrutura, bem como a identidade dos profissionais da educação. O mesmo foi criado mediante o Decreto-lei nº 9 1.190, de 04/04/1939 que organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, apresentando na sua estrutura quatro eixos fundamentais Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, bem como uma seção direcionada ao curso de Didática.

O Instituto Superior de Educação que funcionava anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, inaugurado em 1901 pela Ordem das Beneditinas de São Paulo, tinha o intuito de formar os professores em nível superior mediante cursos de nível



superior. Entretanto, não conseguiram ser efetivados continuando a formação destes educadores apenas nas escolas normais em nível secundário.

No Decreto-lei nº 9 1.190/1939, no artigo 19, estabelece a duração de três anos para o curso e as disciplinas que deveriam ser cursadas na primeira, segunda e terceira série da formação do pedagogo, apresenta na Secção XI, a estrutura curricular para o curso de pedagogia.

As disciplinas foram organizadas da seguinte forma: na primeira série as disciplinas complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação e psicologia educacional. Na segunda série Estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, psicologia educacional e administração escolar. Na terceira série história da educação, psicologia educacional, administração escolar filosofia da educação e educação comparada (BRASIL, 1939, S/P).

Assim, a licenciatura em pedagogia era obtida com mais um ano de estudos no curso de Didática que habilitava os professores no exercício do magistério nos cursos normais. Por meio do Decreto-lei nº 3.454/1941 o curso de didática deveria ser cursado depois da formação no bacharelado sendo proibido matrículas simultâneas num curso de bacharelado e no curso de didática.

O Decreto-lei nº 9.092 do ano de 1946 objetivou alterar a organização do curso de Pedagogia, definindo que a formação seria de quatro anos para as duas habilitações bacharelado e licenciatura. Entretanto, não ocorreu esta modificação visto que a maior parte das faculdades não efetivou essa determinação legal e manteve a organização de 3+1.

Silva (2006) descreve a estrutura curricular do curso de Pedagogia que organizou as disciplinas do bacharelado da seguinte maneira complementos de matemática (1ª série), História da Filosofia (1ª série), Sociologia (1ª série), Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série), Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), estatística educacional (2ª série), História da Educação (2ª e 3ª séries), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série), Administração Escolar (2ª e 3ª séries), Educação Comparada (3ª série) e Filosofia da Educação (3ª série). Para a habilitação em licenciatura acrescentavam-se as disciplinas de Didáticas Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Desta forma, ao término do curso de pedagogia bacharelado para garantir as duas habilitações o profissional deveria cursar as disciplinas de Didática Geral e as Especiais que não são descritas na grade curricular.

Como destacado por Silva (2006) o curso apresentava dificuldades relacionadas as questões teóricas que eram pouco discutidas nas disciplinas oferecidas e apresentava características técnicas, outro fator preponderante era a inexistência de pesquisas na matriz curricular. Nesse sentido, a formação dos educadores estava fundamentada nas atividades práticas tornando o curso alvo de críticas e intimidações de extinção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961, modificou a esta estrutura curricular que prevaleceu até 1961. Posteriormente, em 1962, o



Conselho Federal de Educação (CFE) por meio do Parecer nº 251/1962 em decorrência da Lei 4.024/1961 fixou um currículo mínimo para o curso de pedagogia²².

O Parecer nº 252/1969 e a Resolução nº 02/1969 do Conselho Federal de Educação, realizou uma segunda reformulação do curso como afirma Coelho (1987, p. 10) neste ano “se procurou, pois, tornar mais explícito e mais preciso o que em 1962 ainda estava latente, implícito, difuso e impreciso.”

A compreensão histórica que impulsionou a mudança na organização do Estado brasileiro como consequências das demandas da produção capitalista, alterou as políticas de formação de professores desenvolvidas nas últimas décadas, suscitando desdobramentos de natureza política, econômica e social. Este fenômeno desencadeou investigações e discussões entre os pesquisadores da educação com o objetivo de compreender a indução de tendências e orientações nas políticas educacionais.

No período final da década de 1970, a formação de professores era tratada como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. Em 1980, as referidas concepções foram combatidas pelo movimento dos trabalhadores que lutavam pela qualidade da educação pública e no quadro geral pela democratização da sociedade. Estas lutas políticas e pedagógicas dos docentes trouxeram relevantes contribuições para a educação, em especial, para a formação de professores (FREITAS, 2002).

Neste período, havia no país um grupo de estudiosos que buscava romper com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação. Os movimentos, por meio das associações Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), realizavam debates que discutiam as concepções sobre a formação dos profissionais de educação evidenciando as características sócio-históricas dessa formação, a necessidade de um profissional formado com um conhecimento sobre a ampla realidade do seu tempo, com postura crítica e propositiva para que consiga transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (MACIEL; NETO, 2004).

Apesar das inúmeras discussões e questionamentos sobre a formação de professores, a década de 1980 chega a seu final sem que se tenha elaborado uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico por parte das universidades e seus cursos de pedagogia. Dentre os grandes fatos ocorridos neste período podemos destacar a criação do Comitê Pró-Formação do Educador (1980), constituído por dois grupos de intelectuais, um que incorpora a produção do poder instituído e outro a produção do coletivo de educadores (KULLOK, 2000).

O primeiro grupo é homogêneo, inclui a produção de documentos que conservam uma forma monolítica, sem mudanças, o sistema preconizado pelo CFE, propondo alguns princípios transformadores. O segundo grupo, heterogêneo, revela muitas tendências

22 Romanelli (1978) afirma que prevaleceram os interesses da iniciativa privada. Assim, a duração do curso ficou definida em quatro anos, unindo o bacharelado e a licenciatura. Permitiu a existência de duas matrículas para cursar ao mesmo tempo as disciplinas de referentes as habilitações de licenciatura e bacharelado.



de transformação assumidas e divulgadas pela própria práxis. Procuravam unir a compreensão teórica à compreensão do real, relacionar a atividade teórica à prática.

Como podemos observar, havia uma imperiosa necessidade de modificar os cursos de formação de educadores, e a necessidade de estabelecer articulações entre a universidade com os demais níveis de ensino, e com as diversas entidades de classes e grupos representativos da comunidade. Proclamava-se a necessidade de uma maior autonomia universitária e participação da comunidade acadêmica nas decisões universitárias gerando condições para a revalorização do profissional da educação.

Assim, o movimento com sua concepção emancipadora da educação e da formação, avançou no sentido de superar as dicotomias presentes na formação dos profissionais de educação, ou seja, na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos (MACIEL; NETO, 2004).

Durante os anos 1990, principalmente no período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, surgiram várias ações regulatórias, normas legais, direcionadas à formação dos professores. Segundo Moon (2008, p. 802), “[...] a impressão geral é de que mais atenção política foi dada à educação dos professores na década de 1990 do que nas centenas de anos de história que a precederam, e que a maior parte dessas ações enfocou a qualidade”.

Sendo assim, a criação dos institutos superiores de educação, a oferta de cursos de formação como os cursos normais superiores, cursos de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas expandiram-se principalmente em instituições privadas. O crescimento dos Institutos de Educação Superior (IES) pela iniciativa privada foi um dos pilares que sustentou a política neoliberal que busca a efetivação de um mercado educacional livre e conseqüentemente fazer da educação mais uma mercadoria do sistema capitalista (MACIEL; NETO, 2004).

Nesse período, a ANFOPE²³ teve papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial sobre formação de professores. Tal instituição, de caráter político-acadêmico, originária do movimento dos educadores na década de 1970, teve um papel importante no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da educação.

No contexto dos anos 1990 ocorreu a promulgação da LDBEN resultado de dois projetos: o primeiro elaborado pelas entidades da sociedade civil e o segundo articulado pelo senador Darcy Ribeiro que causou polêmica no Congresso Nacional, pois desencadeou muitas contradições e grandes avanços (GATTI, 2011). Tal lei admite que o professor dos primeiros anos do ensino fundamental tenha formação em nível médio.

As instituições de ensino superior assumiram a responsabilidade pela formação inicial e continuada dos professores da educação básica conforme o artigo 63, incisos I, II e III, da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) para realizar e manter os cursos formadores de profissionais para a educação básica.

23 A ANFOPE participou da aprovação das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e atuou na formulação das diretrizes para o curso de Pedagogia.



Assim, seguindo a Parecer CNE/CP nº 04/1997²⁴, outros documentos foram elaborados com o intuito de orientar a formação dos professores como: os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), o Parecer nº 115/1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação²⁵ e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001). Tais documentos direcionaram a organização curricular dos cursos de formação profissional.

Nesse momento histórico, a formação dos professores recebeu uma relevância estratégica para a efetivação das reformas educativas que culminaram na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. A seguir se discute o histórico do curso de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul tendo como base a análise da política educacional de formação inicial de professores em âmbito estadual a partir da década de 1980 ano da divisão do Estado de Mato Grosso.

AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: O CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior no estado de Mato Grosso do Sul iniciou na atual Universidade Católica Dom Bosco no ano de 1961 com a criação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), na década seguinte em 1970 com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ampliou a oferta dos cursos de Pedagogia para as cidades do interior do estado, em 1976 a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) e o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) ampliam a oferta do curso na rede privada de ensino.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em Mato Grosso do Sul o Estado possui até o ano de 1996 22 instituições de nível superior, destas, 2 universidades sendo uma pública e outra privada, quatro federações de escolas e faculdades integradas e dezesseis estabelecimentos isolados.

No início da década de 1960 com a necessidade de instituições superiores de ensino se instala a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI) instituída mediante o Parecer CFE de nº 619 de 24 de outubro de 1961, tornando-se a primeira faculdade da região Sul do Estado de Mato Grosso, transformada em 1993, em Universidade Católica Dom Bosco, localizada na cidade de Campo Grande – MS.

A instituição surgiu no contexto histórico de disputas políticas regionais com o debate sobre a divisão do Estado de Mato Grosso e nacionais com uma crise social que posteriormente resultou na ditadura civil militar no Brasil. O curso de Pedagogia foi o primeiro do estado em nível superior localizado na região Sul destinado a formação dos profissionais de educação. Iniciou suas atividades no ano de 1962 com

24 PARECER Nº: CP 04/97 Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino.

25 O parecer criado considera os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/1961, com a redação dada pela Lei 9.131/1995.



uma turma de trinta e um alunos, formação curricular era especialista em educação com duração de quatro anos e duas habilitações administração escolar para o ensino primário e o ensino ginásial e supervisão escolar para o ensino primário e o ensino ginásial (Universidade Católica Dom Bosco, 1993).

O Conselho Federal de Educação no ano de 1968 aprovou o reconhecimento da FADAFI pelo Parecer CFE de n.º 689/1968. O curso é regido pela Lei de n.º 4024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) desde sua criação até a década de 1970 fundamentado no Parecer CFE 251/1962 que não define o campo de trabalho do pedagogo como “técnico de educação” ou “especialista em educação”. Desta foram, o Curso de Pedagogia da FADAFI inicia seguindo o modelo das demais instituições brasileiras sem uma definição exata sobre a identidade do curso de Pedagogia.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FADAFI afirma que a criação do curso foi em dos estudantes de ensino médio que buscavam formação em nível superior e dos professores em exercício que não tinham graduação em nível superior para exercer a profissão docente (Universidade Católica Dom Bosco, 1993).

A promulgação da Lei de n.º 5540/1968 da Reforma Universitária instituída pelo regime militar vigente no Brasil, ocorreu a diminuição da duração do curso de quatro para três anos e ampliando suas habilitações para formar o orientador escolar e o inspetor escolar. Também, incorporou neste momento ao diploma as duas habilitações de licenciado e técnico.

Nesse momento, FADAFI recebeu uma nova denominação Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso (FUCMAT) aliada ao crescimento da cidade de Campo Grande que estava com boa estrutura econômica e social, favorecendo o aumento de alunos e o crescimento dos cursos de graduação, contribuindo para o desenvolvimento regional.

A promulgação do Parecer CFE de n.º 1901/1975 em 1975 o criou a FUCMAT, não alterou a estrutura do curso de Pedagogia que continuou com as mesmas habilitações da FADAFI.

Nesse período, mediante a Lei Complementar de n.º. 20, o governo brasileiro estabeleceu a criação de novos Estados intensificando as discussões referente a divisão do estado de Mato Grosso. Em 1976, a liga sul-matrogrossense favorável a divisão do Estado forneceu ao governo federal, no governo do presidente Ernesto Geisel, subsídios para a criação do novo estado, Mato Grosso do Sul.

Em 11 de outubro de 1977, o presidente Geisel assinou a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, sob a Lei Complementar n.º. 31 sendo nomeada a cidade de Campo Grande para capital.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT) funcionava sob a égide da Lei 5440/1968 a reforma universitária, porém, permanecia com a mesma estrutura, mas, com uma grande característica, o de ser o primeiro Curso de Pedagogia do então recém criado Estado de Mato Grosso do Sul.

No ano de 1994, o curso foi reestruturado, passando a ter duração de quatro anos e habilitação em magistério da Pré-escola e Séries Iniciais do ensino de 1º grau. Em 1999, visando adequar o curso à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), houve uma mudança na nomenclatura e na concepção da habilitação, que



era em magistério da pré-escola passou a ser nomeada de magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, essa transformação acarretou uma nova estrutura do curso, alterando e incluindo novas disciplinas na matriz curricular.

Posteriormente, a análise do primeiro curso de Pedagogia localizado na região Sul de Mato Grosso e depois do novo estado de Mato Grosso do Sul será realizada uma análise do Curso de Pedagogia da UFMS e quais as alterações que este passou até a promulgação da LDB 9394/4996.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve seu início em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande. No entanto suas origens estão mais ligadas à instauração da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), pela Lei Estadual nº 2.947, de 16.09.196937, que tinha como vocação inicial, no interior do Estado a formação de professores em cursos de licenciatura curta. Esta universidade marcou o início do ensino público superior no Sul do então Estado de Mato Grosso.

No ano de 1967, Pedro Pedrossian, Governador do Estado de Mato Grosso criou em Corumbá o Instituto Superior de Pedagogia, e o Instituto de Ciências Humanas e Letras na cidade de Três Lagoas, ampliando desta forma, a rede pública estadual de ensino superior. Em 16 de setembro de 1969, a Lei Estadual nº 2.947, integrou os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas instituindo, portanto, a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. No ano de 1970 foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, e estes adicionados a UEMT.

Com a divisão do Estado de Mato Grosso em 11 de outubro de 1977, a UEMT foi federalizada pela Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979, com sede administrativa no município de Campo Grande e foram criados mais quatro campi nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Dourados, e Três Lagoas, sendo ainda criados no ano de 2001 mais dois campi: um no município de Coxim e outro no município de Paranaíba. Destes sete campi, quatro ofereciam o Curso de Pedagogia, são eles, os campi de Campo Grande, Corumbá Três Lagoas e Aquidauana.

O primeiro campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul antiga Universidade Estadual de Mato Grosso a disponibilizar o Curso de Pedagogia na região sul do Estado, foi o de Corumbá no ano de 1967 por meio da Resolução COEPE/UFMS de nº de 27/12/196739. Esse curso entrou em funcionamento no ano de 1968 e tinha como habilitações Administração escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Sua duração inicialmente era de três anos, alterando-se para quatro anos desde o ano de 1994, com carga horária de 2.618 horas, o diploma conferido era o especialista em educação conforme a Lei n 5440 de 1968.

No ano de 1994, a Portaria do MEC nº 1183 de 15/08/1994 autorizou a abertura de outras duas habilitações: Magistério da Pré-escola, juntamente com Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério para as séries iniciais do 1º grau, em conjunto com Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. O diploma conferido passou então a ser o de licenciado, assim a partir do ano de 1995 foram desativadas as habilitações técnicas. O curso oferecia um total de 40 vagas anuais no período noturno.



Um outro campus da UFMS a proporcionar o Curso de Pedagogia foi o de Três Lagoas. Implantado no ano de 1970, oferecendo as habilitações técnicas de Orientação Escolar até o ano de 1987 e Supervisão Escolar até o ano de 1991. A partir desta data passou a disponibilizar somente as habilitações para o Magistério da Pré-escola, Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, passando a formar também o licenciado. Disponibilizava um total de 40 vagas anuais em período noturno, com duração de quatro anos e carga horária de 2618 horas.

No ano de 1981 foi implantado o Curso de Pedagogia no campus da cidade de Campo Grande, diferentemente dos outros cursos de Pedagogia da UFMS. Esse curso começou com as habilitações de licenciatura para o Magistério da Pré-escola e Magistério para as séries do iniciais 1º grau. Sua carga horária também era superior a dos outros campi, totalizando 3056 horas, sendo disponibilizadas 50 vagas anuais, no período noturno. A duração do curso era de três anos e meio.

No campus de Dourados foi criado no ano de 1983 o Curso de Pedagogia com as habilitações técnicas de Administração Escolar até o ano de 1990, Orientação Educacional até o ano de 1992 e Supervisão Escolar até o ano de 1997. No ano de 1991, também passou a oferecer as habilitações de Magistério da Pré-escola, Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

Desta forma, o curso no ano de 1997 formou a última habilitação técnica. O curso oferecia 45 vagas no período matutino e tem duração de quatro anos com carga horária de 2618 horas. O curso funcionou sob o domínio da UFMS até o ano de 2005, quando este campi, transformou-se em Universidade Federal da Grande Dourados. O curso oferece atualmente 50 vagas no período noturno com duração de quatro anos e 2420 horas aulas. As habilitações oferecidas são de magistério na educação infantil e magistério nas primeiras séries do ensino fundamental.

E por fim, Aquidauana foi o último campus da UFMS a disponibilizar o Curso de Pedagogia, implantado no ano de 1996. Oferecia a habilitação de Magistério da Pré-escola, Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. O diploma conferido era o de licenciado, tendo seu funcionamento no período vespertino com um total de 40 vagas anuais. A duração do curso do curso era de quatro anos com um total de 2618 horas.

Embora, as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia da UFMS tenham sido elaboradas seguindo o currículo mínimo estabelecido pela Resolução 002/196942 do Conselho Federal de Educação, cada campus, possuía uma estrutura própria do Curso de Pedagogia, com diferentes habilitações e principalmente cargas horárias. Todavia, essas estruturas sofreram várias alterações, principalmente no que se refere à carga horária. De acordo com a Resolução UFMS, N° 145 de 26 de outubro de 1990, a carga horária do curso no campus de Campo Grande, passou a ser de 2.445 h para as habilitações técnicas e de 2.415 para as habilitações referentes ao Magistério. O tempo de integralização do curso passou a ser de 3 anos.



No ano de 1992 a Resolução UFMS N° 086 de 18 de dezembro altera a carga horária para 2.500 nas habilitações técnicas e 2.480 para as habilitações de magistério, a duração do curso passa a ser de 4 anos. Uma outra Resolução que altera a carga horária do Curso de Pedagogia da UFMS, foi a de n° 099 de 12 dezembro de 1994. Nesse documento não há diferenciação de carga horária para as habilitações, pois a partir do ano de 1991 o curso passou a oferecer a habilitação em magistério da pré-escola e magistério para as séries iniciais do 1° grau, desativando-se, portanto, no ano de 1997 a última habilitação técnica no Curso de Pedagogia da UFMS.

Os cursos ficaram com 2.618 horas, com duração de quatro anos. Esta resolução está em vigor até o ano de 2006 nos campus de Corumbá, Dourados e Três Lagoas. No campus de Aquidauana o curso não sofreu nenhuma alteração desde sua implantação. Já em relação ao campus de Campo Grande, além das alterações citadas acima, houve ainda outras referentes as Resoluções N° 121 e 122, ambas do ano de 1995, que aprovam alterações no currículo pleno do curso.

Considerações finais

O curso de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul foi implantado num momento histórico caracterizado pelo modelo tecnicista que privilegiava a formação de especialistas. Nesse contexto, a Universidade Católica Dom Bosco e a posteriormente a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul implantou o Curso de Pedagogia com o intuito de atender a demanda de estudantes e docentes sem qualificação profissional da educação básica que precisava de profissionais capacitados para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Destaca-se que a Universidade Católica Dom Bosco que iniciou a formação dos professores no estado é uma instituição privada, sem fins lucrativos e religiosa, teve a hegemonia do curso de Pedagogia na capital do estado, visto que o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul estava presente no interior do estado, adentrando o campo da capital apenas na década de 1980.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Decreto-lei n° 9 1.190, de 04 de abril de 1939. Dispõe sobre a organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Diário Oficial da União. 04 de abr. de 1939.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. °9394/96. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília 1996.

BRASIL. Decreto-lei n° 9 1.190, de 04 de abril de 1939. Dispõe sobre a organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Diário Oficial da União. 04 de abr. de 1939.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n° 80 (Número Especial), 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 20 set 2018.



GATTI, Bernardete Angelina. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014.

KULLOK, M. G. B. As Exigências da Formação do Professor na Atualidade. EDUFAL, 2000.

MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação à distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104 (Especial), p. 791-814, out. 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas: Autores associados, 2006.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco, 1993. Reestruturação do curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Portaria 129-A, de 15 de novembro de 1980. Regulamenta a estrutura curricular do curso de Pedagogia. Diário Oficial da União. 15 de novembro de 1980.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CÔNEGO JOSÉ BENTO E SUA DIMENSÃO CULTURAL E SOCIAL DURANTE AS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Júlia Naomi Kanazawa – UNICAMP

INTRODUÇÃO

Parte da pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, este estudo teve como objetivo investigar, por meio do relatório de diretor, boletins informativos, jornais e fotografias, dentre outras fontes, os eventos que a Escola Profissional Agrícola Industrial Mista, localizada em Jacareí-SP, promoveu durante as décadas de 1930 e 1940, em torno da sua materialidade e revelar a sua dimensão cultural e social, na perspectiva histórica e da cultura escolar.

Estes eventos vêm contribuir para dar identidade e chamar a atenção da população para a escola (SOUZA, 1998, p.253), e também para incutir valores sociais e projetos políticos e ideários defendidos num dado período histórico. Como a maioria ocorreu durante o governo Vargas, valores como trabalho, ordem, progresso e nacionalismo foram percebidos a todo instante.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR CÔNEGO JOSÉ BENTO: CRIAÇÃO, INSTALAÇÃO E FUNCIONAMENTO ATÉ A DÉCADA DE 1940

A instituição escolar Cônego José Bento, atualmente denominada Escola Técnica Estadual Cônego José Bento, integra a rede de escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/CEETEPS, que administra 220 escolas técnicas e 66 faculdades de tecnologia. Sua história teve origem na década de 1930, quando foi criada com a denominação Escola Profissional Agrícola Industrial Mista, em 5 de julho de 1935.

Em São Paulo, durante a década de 1930, foram criadas três escolas agrícolas pelo governo do Estado de São Paulo. A primeira delas foi em Espírito Santo do Pinhal, em 1935; em seguida, em Jacareí, também em 1935; e em São Manuel, em 1939.

Jacareí, município localizado no Vale do Paraíba, nesta época, possuía 25.682 habitantes (IBGE, 1937). Economicamente, contava com algumas indústrias que,



desde o final do século XIX e início do século XX, começaram a se instalar no município e foram conduzidas pelos imigrantes que chegaram para compor a população local. Indústrias como a Fábrica de Biscoitos Jacareí, Tapetes Santa Helena, Fogos Caramuru marcaram presença em Jacareí e os mesmos participaram também como mão de obra destas fábricas.

A Estrada de Ferro Central do Brasil, construída no século XIX, continuava a atuar como importante meio de transporte no eixo São Paulo e Rio de Janeiro, tanto de produtos agrícolas e industriais, como de pessoas. Essa Estrada, associada ao desenvolvimento agrícola e da pecuária, justificaram a criação da Escola Profissional Agrícola Industrial Mixta por Armando Sales de Oliveira.

Além destas justificativas, duas negociações antecederam a criação da Escola. A primeira refere-se à promessa de uma escola profissional por Armando Sales de Oliveira aos dirigentes de Jacareí. A segunda foi a presença de Chiquinha Rodrigues, vice-presidente da Bandeira Paulista de Alfabetização, na cidade, pouco mais de um ano antes da criação, para ver a possibilidade de instalar no município uma escola profissional, conforme noticiou a *Folha do Povo* no dia 6 de maio de 1934.

Escola Profissional

Em missão da Bandeira Paulista de Alfabetização da qual é vice-presidente, esteve hontem nesta cidade a exma sra D. Chiquinha Rodrigues.

S. Excia, que também fez parte do Directório Central do Partido Constitucionalista ver a possibilidade de, entre outras cousas, instalar-se em Jacarey uma escola profissional, tendo, para tanto feito demoradas visitas ao Collégio São Miguel e ao prédio onde funcionou a antiga Fábrica Fiiinha.

(*Folha do Povo*, 6 de mai. 1934, p. 1)

Ademais, já havia uma preocupação em imprimir ao ensino agrícola paulista novas diretrizes educacionais por parte do governo do Estado de São Paulo que queria fundar escolas de grau médio profissional para resolver um problema vital na vasta zona rural, caracterizada pela agricultura e criação, pela escassez de trabalhadores e pelo esgotamento da fertilidade do solo. Era preciso aprender profissionalmente cultivar a terra de forma racional, fazê-la render o máximo sem esgotá-la, obter maiores colheitas em menor espaço de tempo e com menos custo.

Considerando a necessidade de atrair para as atividades dos campos a parte da juventude que, “encerrada a educação na escola primária, não podendo continuá-la, arrastará os azares de um destino inferior”, o governo paulista criou a primeira Escola Profissional Agrícola Industrial Mista em Pinhal, em 1935, pelo decreto nº 7.073. Coube à Superintendência do Ensino Profissional, órgão vinculado à Secretaria da Educação e Saúde Pública do Governo do Estado de São Paulo, criada em 1934, a instalação e a organização pedagógica desta modalidade de ensino em Espírito Santo do Pinhal, destinado aos jovens, não necessariamente só do campo, e a partir de 14 anos, idade imposta para evitar que eles comessem imediatamente a lutar pela vida sem uma educação complementar. Sua finalidade consistia na preparação de



operários, mestres de cultura, capatazes, administradores agrícolas e na formação de donas de casa orientadas para as atividades de campo. (SUPERINTENDENCIA DO ENSINO PROFISSIONAL, 1939, p.11).

No mesmo ano, no dia 5 de julho, foi criada pelo decreto nº 7.319 a Escola Profissional Agrícola Industrial de Jacareí, subordinada à Secretaria da Educação e Saúde Pública do Governo do Estado de São Paulo. Neste decreto um espaço já havia sido determinado para a instalação da escola.

Artigo 10º - O Secretário da Educação e da Saúde Pública fica autorizado a assinar contrato com o Bispado de Taubaté, para funcionamento da escola na chácara denominada “Colégio São Miguel de Jacareí”, pelo prazo mínimo de (20) anos.

Palácio do Governo do Estado de São Paulo, aos 5 de julho de 1935.
Ass Armando de Sales Oliveira
Cantidio de Moura Campos

(Decreto nº 7.319, 5 jul. 1935)

Localizada no bairro Avareí, a propriedade que pertencia ao Bispado de Taubaté desde 1912, correspondia a uma área de 32 a 35 alqueires. No dia 7 de fevereiro de 1936 firmou-se um contrato de 30 anos entre o Governo do Estado de São Paulo e o Bispado, em que o segundo cede o uso e desfrute gratuito da propriedade para o primeiro. A cláusula VIII previa que, no final do prazo da cessão, o imóvel seria restituído ao Bispado com todas as benfeitorias, tendo o Governo do Estado direito de renovar o contrato pelo mesmo prazo estipulado. (ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. Contrato entre partes Governo do Estado de São Paulo e Bispado de Taubaté. 7 de fevereiro de 1936, cópia).

No decreto de criação da Escola, no seu artigo 2º, estava explicitado que: “A escola terá a mesma organização da Escola Profissional Agrícola-Industrial de Espírito Santo de Pinhal. Esta organização contemplava a fazenda, composta de campo-escola e campos experimentais, onde seriam desenvolvidas várias culturas de forma racional; os laboratórios para estudos e pesquisas necessários para o domínio da agricultura, da zootecnia e veterinária; as oficinas e as seções de máquinas agrárias, mecânica agrícola, tecnologia e criações.

Mário França, diretor-professor do Núcleo de Ensino Profissional de Cruzeiro, chegou dia 24 de julho de 1936 para exercer, em comissão, o cargo de diretor da Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Jacareí.

No primeiro semestre de 1936, o prédio administrativo começou a ser edificado. Localizado logo na entrada, foi construído em alvenaria e abrigou hall; a portaria; salas para diretoria, médico, espera, secretaria, escritório, dentista, arquivo, zeladoria, cozinha dietética e banheiros, na parte superior, conforme projeto de 18 de dezembro de 1935. Inicialmente o prédio também abrigou os dormitórios dos alunos.

Por falta de instalações para as práticas educativas, as atividades escolares só se iniciaram em setembro de 1937 com uma turma de 54 alunos, somente do sexo



masculino, sendo 24 admitidos em regime de internato. (ESCOLA PROFISSIONAL AGRICOLA INDUSTRIAL MISTA. Relatório. 1937, p. 15). Ofereceu o curso primário profissional de iniciação agrícola, com duração de três anos, com o objetivo de formar operários agrícolas. (SUPERINTENDENCIA DO ENSINO PROFISSIONAL, 1939, p. 16).

Em 1940 França foi transferido, a pedido, para a Escola Profissional de Franca, e no dia 12 de maio de 1940, Job Aires Dias assumiu a direção da escola. Durante o seu mandato houve um crescimento significativo no número de alunos matriculados o que o levou a alugar um prédio no centro da cidade para acomodar os alunos. Para resolver o problema Aires iniciou a construção do prédio do internato com dois dormitórios, cozinha, copa, refeitório dentro do espaço escolar.

Foi também durante a sua administração que instituição recebeu o nome Cônego José Bento na sua denominação no dia 19 de novembro de 1940, pelo decreto nº 11.588. O religioso José Bento de Andrade era natural de Jacareí e passou sua infância em companhia da avó, na propriedade agrícola que ela possuía no município. Concluiu sua formação acadêmica na cidade de São Paulo e ordenou-se sacerdote pelo Bispado do Rio de Janeiro. Vigário, prestou serviço nas paróquias de Santa Izabel e Nossa. Sra. Imaculada Conceição, posteriormente, solicitou sua remoção para a cidade de Caçapava onde ficou por alguns anos. Retornou a Jacareí e recebeu, por doação, um sítio distante, aproximadamente 3 quilômetros do centro da cidade e onde, em 1885, fundou o Colégio São Miguel, o “Coleginho”, como era chamado. Ali acolheu os meninos órfãos, abandonados que viviam nas ruas da cidade em plena miséria. Deu-lhes abrigo e alimentação, ministrou ensino religioso, ensinou a ler e a escrever e, preocupado com eles na fase adulta, ensinou-lhes também os ofícios de alfaiate, pedreiro e sapateiro.

Após o término do seu mandato, no dia 8 de novembro de 1944, assumiu a direção Arnaldo Laurindo, vindo da Escola Profissional Agrícola Industrial D. Sebastiana de Barros, de São Manoel, onde ocupava o cargo de professor-assistente. Este comunicou ao jornal *Folha de Povo* a sua posse, que o felicitou desejando “feliz permanência em nosso meio e fecunda e próspera administração do nosso futuro estabelecimento”. (*Folha do Povo*, 26 de novembro de 1944).

As atividades realizadas por Laurindo durante o seu mandato serão relatadas com base na reportagem que foi posteriormente publicada pelo jornal *O Combate*, no dia 23 de agosto de 1953, data em que ele se encontrava como diretor geral do Departamento do Ensino Profissional do Estado de São Paulo, já há seis anos.

Ao que tudo indica a matéria do jornal, Laurindo encontrou uma escola em estado desolador e desorganizado em todos os setores, com instalações quebradas e abandonadas. Na cidade este era o fato mais comentado, além da possibilidade dela ser fechada, era o desinteresse de muitos pais em matricular seus filhos na Escola.

(...) Na cidade de Jacareí assunto de quase todos era o da Escola. Que estava abandonada, que poderia ser extinta, que os alunos eram maltratados e por isso o desinteresse de muitos pais em matricular seus filhos.(...)

(*O Combate*, 23 ago. 1953)



O aviário, que tinha projetado a instituição em outra fase de sua história, foi uma das dependências que Laurindo encontrou em total abandono, estava com parques tomados pelo mato, as diversas dependências com materiais empilhados e necessitando reparos, as telas soltas ou corroídas pela ferrugem, mas que conseguiu reorganizá-lo e povoá-lo. Outras instalações, como o prédio administrativo, a cozinha, a rouparia e a lavanderia, também encontrou-as desorganizada e sem zelo. (*O Combate*, 23 ago. 1953).

Sem ao menos completar uma década de funcionamento, a situação da escola parecia outra, bem diferente, frustrando as expectativas da sociedade e dos agentes diretamente ligados à instituição. Municípios, autoridades, políticos, alunos, pais, funcionários e professores projetaram na escola um modelo de ensino agrícola para o país e, de certo modo, vivenciaram esta realidade, em outro momento da sua história.

Mas Laurindo, segundo o jornal, instalou salas para os administradores e professores, o gabinete médico e dentário, a enfermaria, o vestiário; aparelhou a sala de desenho técnico; reinstalou a sala de Educação Física e Fanfarra; reorganizou as oficinas, a biblioteca, que possuía somente alguns livros e publicações, e a cooperativa escolar; destinou novas dependências para a selaria; reformou o caminhão, as máquinas agrárias e outros equipamentos e o mobiliário e construiu uma edificação para tecnologia animal e vegetal. (*O Combate*, 23 ago. 1953)

Também projetou a escola perante a sociedade local, por meio dos alunos, que participaram de diversos desfiles cívicos. Desfiles cívicos eram vistos como vitrines dos ideais republicanos pelos agentes educacionais, desde o final do século XIX e início do século XX. Eram momentos para dar visibilidade à modernidade escolar, consolidar no espaço urbano novas atitudes e valores, como a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade, entre outros. As cidades precisavam ser percebidas não somente como locais de trabalho e de deslocamento, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo ao belo, da harmonia e da ordem.

No terceiro ano de sua gestão, em 1946, conforme aponta as impressões da visita efetuadas por Horácio Augusto da Silveira, Superintendente do Ensino Profissional do Estado de São Paulo, em sua passagem pela Escola, foi a das melhores. Este relatou que percorreu todas as suas dependências, oficinas e campos de cultura e, no aviário, cujo setor de criação é uma das características. Encontrou-o totalmente reformado, repovoado com aves que apresentam excelente aspecto físico e em franca produção, e destacou a ordem e técnica de trabalho que predominavam no local. (LAURINDO, 1961, p. 286). Segundo ele, “em tudo há ordem e técnica de trabalho, sendo visível a preocupação educacional que preside todas as atividades escolares (...)”. (LAURINDO, 1961, p. 286).

Ao que tudo indicava, a escola estava conseguindo recuperar parte de sua identidade na gestão de Laurindo, como se preconizou no início da sua trajetória, porém no segundo semestre de 1946, ainda no seu mandato, à instituição foi dada uma nova organização, que subordinou-se em caráter experimental à Diretoria Geral do Departamento do Serviço Social, da Secretaria da Justiça, pelo decreto-lei nº



15.934, de 9 de agosto de 1946. Professores, alunos e funcionários foram transferidos, na sua totalidade, para outras instituições, e Arnaldo Laurindo seguiu para a Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica.

Pelo decreto-lei nº 16.809, de 29 de janeiro de 1947, a nova organização e a subordinação se tornaram definitivas. A escola passou a chamar-se Escola de Menores Abandonados anexo ao Instituto de Menores Abandonados do Estado de São Paulo e neste período contou exclusivamente com alunas menores, encaminhadas pela Diretoria Geral do Departamento do Serviço Social do Estado e direção foi entregue a uma freira, Irmã Zoé. (LAURINDO, 1961, p. 281).

Em 1947, com Adhemar Pereira de Barros no governo do Estado de São Paulo e em atendimento aos apelos dos municípios, a escola retornou à sua antiga organização, com a frequência mista e vinculada à Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo, conforme decreto-lei nº 17.327 de 26 de junho de 1947; e a direção passou a ser exercida, em comissão, por Fernão Paes Leme Zamith. (LAURINDO, 1961, p. 281-282).

No mesmo mês em que a Escola encerrava, temporariamente, suas atividades, uma legislação federal foi editada, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 20 de agosto de 1946, que reorganizou o ensino agrícola pelo Decreto-lei nº 9.613. Foi a última das leis orgânicas do ensino profissional proposta pela Reforma Capanema, mas que foi publicada somente no governo Dutra.

Mediante a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1947 e por meio do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, o Governo do Estado de São Paulo aprovou a Consolidação das Leis e demais normas relativas ao ensino. Com o Decreto os estabelecimentos de ensino agrícola passaram a ser administradas pela Secretaria da Agricultura. A Escola, no entanto, continuou sob a jurisdição da Secretaria da Educação até 1955.

Com base neste Decreto e com a influência de Arnaldo Laurindo, que ocupava neste momento o cargo de Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica, ingressa a primeira turma feminina do curso de Iniciação Agrícola na Escola Profissional, em 1948, depois de mais uma década de funcionamento da instituição e logo após a sua reabertura. (*O Combate*, 10 dez. 1950, n. 3, ano 1, p.2 e 4).

A turma feminina de iniciação agrícola da escola seguiu o currículo estabelecido na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, aprovada por meio do Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946. O quadro curricular da turma compreendia a parte propedêutica ou cultura geral e a técnica. A seção propedêutica constava de Português, Matemática, Geografia e História, Ciências, Higiene Rural e Desenho; a seção industrial, Corte e Costura e Economia Domestica, e a seção técnica, Olericultura e Jardinagem e Zootecnia Veterinária Especializada e Apicultura.

Anos mais tarde, em 1954, pela Lei nº 2.561, de 12 de janeiro de 1954, as escolas de Jacareí, de Pinhal e a de São Manuel, foram transformadas em Escolas Agrotécnicas para atender às normas da Lei Orgânica Federal do Ensino Agrícola, porém continuaram vinculadas a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Assim a instituição teve a sua denominação alterada para Escola Agrotécnica Cônego José



Bento e a passou oferecer o curso de iniciação agrícola, em dois anos, e de mestria agrícola, também em dois anos, dirigido para o público masculino. No entanto, somente em 1956 a escola vinculou-se à administração da Secretaria da Agricultura, pela Lei n. 3.423, de 28 de julho de 1956.

Durante esta trajetória escolar, que abrange desde a sua criação até o seu funcionamento na década de 1940, a instituição desenvolveu uma cultura escolar própria, especialmente por meio de eventos como festas, comemorações e exposições, dentre outros, que serão a seguir abordados, com o objetivo de revelar a dimensão cultural e social da Escola Profissional Agrícola Industrial Mista, além dos aspectos legais e administrativos.

OS EVENTOS DA ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA

A Festa do Trigo foi um dos primeiros eventos que a escola organizou no campo experimental onde foram cultivados o trigo e o centeio de inverno. Era uma das formas de contribuir para a divulgação da campanha do trigo e centeio, lançada pelo Ministério da Agricultura em 1937. Mário França declarou no seu relatório que “este era um esforço que este estabelecimento dispendeu para ocupar lugar honroso na campanha patriótica do plantio de trigo e centeio, cuja finalidade é simplesmente aproveitar as nossas próprias possibilidades até agora esquecidas e desse modo libertar o Brasil do mercado estrangeiro.” ((ESCOLA PROFISSIONAL AGRICOLA INDUSTRIAL MISTA. Relatório. 1937, p. 57).

Horácio da Silveira, superintendente do Ensino Profissional do Estado de São Paulo na época, visitou mais de uma vez o local. A colheita do trigo conseguiu atrair muitas pessoas, desde autoridades municipais até professores e alunos dos estabelecimentos de ensino da cidade. A festa foi matéria de noticiários jornalísticos como Correio da Manhã, Diário de São Paulo, Correio Paulistano, Folha da Noite, Vida Doméstica, O Sitiante, O Trigo Nacional, dentre outros. A propaganda sobre a cultura do trigo e centeio não se limitou no campo experimental, mas também nas exposições que a direção da escola organizou, uma em Jacareí, uma em São José dos Campos, e uma em Santos.

Como a Escola Profissional estava se constituindo como um local privilegiado para a formação dos futuros técnicos esta festa contribuiu para tal intento; foi um momento na qual a sociedade pode comprovar os benefícios da instituição como o melhor lugar para a educação dos alunos, sem a necessidade de enviá-los para outros lugares para estudar. A festa foi uma das formas de disseminar os valores da escola, mas também de mostrar para a população qual era a sua finalidade social.

Em seguida, ocorreu a festa do menor que trabalha, no dia 17 de outubro de 1939, demonstrando o culto ao trabalho como valor moral e cívico desde a infância e o ideário do futuro operário agrícola. Ao conclamar alunos dos grupos escolares e jovens operários das fábricas de Jacareí, a escola se exteriorizava, divulgando não só o seu ideário, mas também o projeto de nação do Estado Novo que valorizava o trabalhador como mão de obra necessária para a sua construção.



Na Escola Agrícola

A escola Profissional Agrícola e Mixta desta cidade, realizará, terça-feira, 17, a “festa do menor que trabalha”.

Esta magnífica festa, que terá início ás 10 horas, além do enaltecimento do trabalho por ella visado, tem ainda a grande finalidade de “Fazer investigações sobre a mentalidade profissional do nosso escolar primario e a divulgação da necessidade de orientação profissional dos mesmos”.

A referida festa, que está sendo organizada com carinho pela directoria do estabelecimento e seus auxiliares, constará de visitas ao mesmo pelos alumnos do quarto anno dos Grupos escolares locais e de uma concentração e visita de jovens operários das fabricas e outros misteres, às secções de avicultura, apicultura, piscicultura, e outras da Escola; um discurso do prof. Ayrton Soares do Nascimento sobre a festa, uma competição esportiva entre operários da Malharia N. Sra. Da Conceição e alumnos da Escola Profissional e, finalmente, um churrasco, que será servido aos menores que trabalham, autoridades e convidados.*

Inquestionavelmente, é o amparo moral e cívico da nossa infância, o mais auspicioso preparo do Brasil futuro, uma das mais significativas realizações do Estado Novo.

Festas como esta da “Semana da Criança” dizem bem alto do valor dessa obra de reerguimento sadiamente nacionalista em que se empenham os nossos governantes solidários com o benemérito Presidente Dr. Getúlio Vargas.”

(*Folha do Povo*, 17 out. 1939, p. 1)

A entronização da imagem de Dom Bosco, cedida pela Escolástica Rosa, no interior da Escola, foi outro acontecimento ocorrido na instituição. Noticiada pelo jornal *Folha do Povo*, foi acompanhada por várias pessoas.

Escola Profissional Agrícola Industrial Mixta de Jacareí A entronização da imagem de S. João Bosco padroeiro das Escolas Profissionais

Excederam ás melhores expectativas as festividades realizadas domingo passado, com a entronização no edifício da Escola Profissional da imagem de S. João Bosco, festividades que contou com a presença do que Jacarehy tem de mais representativo socialmente.

Não vamos, portanto ocupar a atenção do publico leitor com detalhes de uma festividade assistida por todos.

O que sobremodos deve-nos encher de justo jubilo e o altilo- quente significado

Significado nitidamente catholico desse acto do Sr. Professor Job Aires Dias, digno diretor da nossa escola profissional revivendo, na nobreza de um gesto, a origem do ensino profissional iniciando neste londoso recanto da terra paulista por aquele que em vida foi o inolvidável Cônego José Bento de Andrade no seu Collegio S. Miguel, de saudosa memória. Tendo-a abrilhantar-lhe a presença do nosso querido Bispo D. André Arcoverde, a lista de domingo marca sem duvida, o inicio de um áureo cyclo para a nossa Escola Profissional, pela acção de verdadeiro apostolado com que quer vê-la crescer e progredir o seu actual director.



Inspiradamente no seu eloqüente discurso, o Professor Job Aires Dias accorda na alma do jacarehyenses o symbolo mais expressivo do seu sentimento do Cônego José Bento, e, se conseguir que a “Escola Cônego Jose Bento”, terá prestado a Jacarehy, homenagem de tal valor e significação só por si sufficiente para a conquista da nossa administração e estima que hão de traduzir-se no crescente apoio a obra educacional que lhe confiou o preclaro Interventor, Dr. Adhemar de Barros.

Apresentado, pois, ao Professor Job Aires Dias as nossas mais calorosas felicitações por mais esse acto marcante da eficiencia e religioso carinho com que de inicio procura purisolar sua actuação da direcção do nosso futuroso poder, desde já, congratulamos-nos com a esperançosa mocidade jacarehyense que, na gestão de S. S. poder, desde já, confiar de todo o coração.

Que alma bonissima do Cônego José Bento advogue junto a São João Bosco, por Nossa Senhora Jesus Cristo, os elevados destinos e maiores truimphos da nossa Escola profissional!

(Folha do Povo, 30 jun. 1940)

No dia 19 de novembro de 1940, quando a Escola Profissional Agrícola Industrial Mista recebeu o nome Cônego José Bento na sua denominação pelo decreto nº 11.588, uma grande festividade foi promovida para comemorar esta homenagem, que

constou de uma missa solene celebrada pelo Bispo Diocesano de Taubaté, acompanhada pelo coral da Escola; ida ao cemitério municipal, onde os alunos depositaram uma coroa de flores sobre o túmulo do Cônego José Bento; inauguração dos retratos de Adhemar Pereira de Barros e do Cônego José Bento no gabinete da diretoria; apresentação das bandas de música da Guarda Municipal de São Paulo e da banda municipal Coronel Carlos Porto; confraternização aos corpos docente e administrativo; concerto público na praça Rio Branco; e conferência sobre cônego José Bento no salão Alfredo Shurig, acompanhada de declamação, cantoria e apresentação da orquestra sinfônica. (ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. Boletim informativo. Homenagem a Cônego José Bento, patrono da escola (cópia). 1940, p. 12).

Os retratos de Adhemar Pereira de Barros e do Cônego José Bento, inaugurados no gabinete da diretoria, demonstram, como afirma Souza,

“(...) um elemento de decoração das escolas públicas. Além da homenagem, o retrato ratifica a história social e política do Estado e da localidade e constrói uma memória que articula à história social com a história da instituição.” (SOUZA, 1998, p. 136).

Adhemar Pereira de Barros teve papel relevante na reabertura da escola, quando esta esteve sob a jurisdição da Secretaria da Justiça, entre 1946 e 1947; e Cônego José Bento, patrono da escola a partir de 1940, desempenhou um papel social importante em Jacaré e, ele quanto sua obra assistencial, são constantemente lembrados na história do município.



A Escola Agrícola Industrial Mista, no ano seguinte, no dia 9 de novembro de 1941, sediou a grande concentração da Juventude Escolar do Vale do Paraíba, momento em que reuniu cerca de 2500 jovens estudantes de todo Estado de São Paulo, e contou com a presença do interventor federal do Estado de São Paulo, Fernando Costa, patrono do evento e demais autoridades.

Esta concentração, não visa outro fim senão, o de promover a aproximação das classes estudiosas da zona denominada Central do Brasil. Finalidade altamente educativa e de consequências admiráveis, quando encarada pelo lado da formação no espírito da mocidade, desse sentimento de brasilidade.

Sua Excia. o Sr. Dr. Getúlio Vargas, o preclaro estadista que dirige os destinos desta grande nação, cujos feitos não nos cansamos de admirar e louvar, aprecia essa aproximação dos estudantes do Vale do Paraíba pois, sabe sua Excia. as vantagens que decorrem dessa aproximação.

É esse fim altamente patriótico da grande concentração em Jacareí.

Cerca de dois mil e quinhentos rapazes de todas as cidades do “norte” do Estado, num amplexo fraterno, se reunirão na velha e lendária Jacareí para comemorar o dia da nacionalidade e quiça, da nossa raça, cuja data foi transferida por motivos de força maior.

Dessa concentração advirão frutos ótimos e que só futuramente se poderá aquilatar, quando na vida prática esses jovens de hoje tiveram sua parcela de responsabilidade.

Nesta breve história das festividades de 9 de novembro não nos é possível descrever a psicologia desse fato. Nos limitaremos, no entanto, a descrição sucinta de todos os acontecimentos que mais de perto nos interessam e que constituem os motivos desta narrativa, aos nossos presados visitantes. (ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL CÔNEGO JOSÉ BENTO. Boletim da concentração da juventude escolar do Vale do Paraíba (cópia). 9 de nov. 1941).

No mesmo dia da concentração, a escola promoveu a Campanha da Sericicultura, juntamente com a assistência técnica da 3ª. Seção do Departamento da Indústria Animal, da Secretaria da Agricultura, para incentivar a produção do bicho da seda entre os pequenos agricultores do município. Intentava-se estimular uma produção nacional e desprender-se da dependência do mercado internacional que se encontrava abalada devido a Segunda Guerra Mundial. (ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL CÔNEGO JOSÉ BENTO. Boletim da concentração da juventude escolar do Vale do Paraíba (cópia). 9 de nov. 1941).

No interior da escola os alunos participaram de outras atividades educativas, além do ensino. Uma delas foi Corporação Escolar de Bandeirantes orientados pelo professor Paulo Amaral Palmeira (ESCOLA. PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. Livro de chamada dos bandeirantes da Escola Agrícola Industrial Mista. Julho/novembro, 1938).

Nas escolas profissionais essa corporação foi fundada em 25 de janeiro de 1936, oficializada em 19 de janeiro de 1937 pela lei n. 2.913 e visava desenvolver nos alunos a prática das virtudes morais e cívicas, ao lado da preparação técnica especializada da ginástica e exercícios militares. (LAURINDO, 1961, 170).



A prática dos bandeirantes consistia em realizar exercícios físicos ao ar livre para desenvolver habilidades como espírito de coragem, iniciativa e altruísmo. Também recebiam instrução militar para a defesa nacional; deste modo, apresentavam-se enquadrados em formação de cavalaria. Os jovens das escolas agrícolas industriais, especialmente, praticavam intensamente a equitação, pois eram conhecedores de práticas de selaria e de veterinária. (LAURINDO, 1961, 170).

Foi extinta em 1938, tendo em vista a promulgação da Constituição de 10 de novembro de 1937, que criava nas escolas do país, a organização Juventude Brasileira.

Por fim, outro evento que deu visibilidade à escola, desde o final de 1948, foi a organização e promoção de exposições em clubes locais ou no próprio espaço escolar, e se constituíram também como forma de (re)afirmação da identidade da instituição perante a comunidade local. Nestas ocasiões eram apresentadas produtos, tais como foices, rastelos, ferraduras, animais e aves taxidermizados²⁶, dentre outros objetos, que representavam signos de técnica e de progresso.

Eram momentos de demonstrar a vida escolar, por meio de artefatos confeccionados pelos alunos, através de um método de ensino, o aprender fazendo, que consistia no ensino teórico e prático ministrado de forma intuitiva e experimental, com a finalidade de proporcionar aos alunos conhecimentos necessários para concorrer para o progresso da agricultura, logrando resultados materiais na profissão escolhida e para a qual a escola procurava orientar. (SUPERINTENDENCIA DO ENSINO PROFISSIONAL, 1939, p. 18).

Deste modo, no interior da escola se promoveu uma cultura própria, peculiar a uma instituição de ensino agrícola, mas que não esteve dissociada de outras práticas mais amplas da sociedade. A presença de autoridades em alguns dos eventos evidenciou a aproximação do Estado e os diversos grupos sociais, por outro lado, eles dimensionaram a importância social e cultural da instituição.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo da trajetória escolar, entre as décadas de 1930 a 1940, as festas e as exposições promovidas pela/na escola, assim como as comemorações, a concentração e a campanha, se constituíram em momentos para estabelecer relações sociais, afirmar a sua identidade como instituição de ensino profissional agrícola, e também para imprimir e propagar valores, como o nacionalismo, preconizados no projeto político do Estado Novo.

Aspectos da cultura escolar, os eventos promovidos no interior da instituição não estavam dissociados das representações dos alunos, dos dirigentes, dos professores, dos funcionários, da população local e da sociedade. A escolha deles, muitas vezes, esteve relacionada ao projeto político e social vigente, como a Festa do Trigo, a festa do menor que trabalha e concentração da Juventude Escolar do Vale do Paraíba.

26 Animais e aves taxidermizados foram considerados como materiais de ensino entre o final do século XIX e início do século XX; na escola, eles foram preparados com seres encontrados no próprio espaço escolar, como galinhas, gaviões e garça.



Os alunos participaram de outras atividades além das aulas, onde prevaleceram a ordem e disciplina, requisitos de ordem pedagógica e política, que se constituíram em elementos simbólicos que elevaram o valor da escola e deram crédito à instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html> <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17.06. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/545856/publicacao/15636362>. Acesso em 17.06.2016.

ESCOLA Profissional. **Folha do Povo**, 6 mai. 1934, p. 1. Acervo da Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacareí.

ESCOLA Profissional Agrícola Industrial Mixta de Jacareí. A enthronização da imagem de S. João Bosco padroeiro das Escolas Profissionais. **Folha do Povo**, Jacareí, 30 jun. 1940. Acervo da Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacareí.

ESCOLA AGROTÉCNICA CÔNEGO JOSÉ BENTO. Folder. Década de 1950. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. Contrato entre partes (cópia). 1936. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA. PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. Livro de chamada dos bandeirantes da Escola Agrícola Industrial Mista. Jul./nov., 1938. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. Relatório. 1937, elaborado por Mário França para a Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica. Acervo da Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacareí.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA. Termo de Visita. 28 ago. de 1937. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. Boletim da concentração da juventude escolar do Vale do Paraíba (cópia). 9 nov. 1941. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. Boletim informativo. Homenagem a Cônego José Bento, patrono da escola (cópia). 1940. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. Livro de atas do curso de formação de monitor agrícola. 1950 a 1954. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.

ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA INDUSTRIAL MISTA CÔNEGO JOSÉ BENTO. Livro de assinaturas. s/d. Acervo do Centro de Memória Etec Cônego José Bento.



LAURINDO, A. **50 anos de ensino profissional Estado de São Paulo, 1911-1961**. SP: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S/A, 1961, v. 1.

NA Escola Agrícola. **Folha do Povo**, 17 out. 1939, p. 1. Acervo da Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacareí.

SÃO PAULO. Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/99515>. Acesso em 17.06.2016.

O COMBATE. 23 ago. 1953. Acervo da Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacareí.

O COMBATE. 10 dez. 1950, n. 3, ano 1, p.2 e 4. Acervo da Fundação Cultural José Maria de Abreu/Prefeitura Municipal de Jacareí.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SUPERINTENDENCIA DO ENSINO PROFISSIONAL. O ensino profissional primário e médio agrícola em São Paulo. SP: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA REGIÃO CENTRO- SUL DO PARANÁ (1980-2000)

João Carlos da Silva – UNIOESTE

Anderson Szeuczuk – UNIOESTE

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos discutir a interiorização do ensino superior público no Estado do Paraná que foi proveniente da criação das novas universidades estaduais a partir de uma incorporação de instituições isoladas instaladas no interior do Estado.

O interesse na proposta de pesquisa é decorrente da Dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2016, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Percebemos no decorrer da pesquisa a possibilidade de continuação dos estudos sobre o ensino superior na região de Guarapuava e no Paraná, após o levantamento e catalogação das fontes, tais como fotografias, jornais e a legislação estadual, verificamos uma diversidade de documentos que podem contribuir para compreensão das práticas políticas sobre a instituição.

O enfoque inicial da dissertação foi uma abordagem histórica acerca da instituição que sucedeu a UNICENTRO, ou seja, a Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) em que analisamos a constituição desta instituição entre os anos de 1970 a 1990 e alguns aspectos até o ano de 1997.

Sobre a história do ensino superior no Estado do Paraná, identificamos a existência de estudos isolados sobre as instituições, algumas pesquisas sobre o surgimento destes estabelecimentos, outras direcionadas à análise da conjuntura política local ou estadual.

Como proposta para este trabalho, dispomos de fontes primárias de pesquisa, arquivadas no Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO (CEDOC), e uma vasta legislação educacional disponível no Sistema Estadual de Legislação do Estado do Paraná. Objetivamos também utilizar para o trabalho um jornal de circulação local do município de Guarapuava que evidentemente não tem uma prática apartidária, buscando compreender o discurso da mídia impressa local sobre a educação superior, e os interesses políticos em torno da criação da instituição. Isso justifica a importância do estudo e análise das instituições de ensino superior, a fim de compreendermos a relação entre Estado e sociedade.



QUESTÕES HISTÓRICAS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

A universidade no Brasil desde sua constituição histórica esteve relacionada ao desenvolvimento social do contexto em que esteve inserida, com suas peculiaridades em cada momento histórico que esteve presente. O estudo da história e análise de políticas públicas educacionais propicia a reconstrução e novas interpretações referentes à constituição das instituições de ensino.

A concepção de universidade tal como conhecemos na contemporaneidade, foi resultante de um longo processo histórico com a presença de diferentes segmentos, como a Igreja, o Estado, e a sociedade. Foi delineada e modelada no decorrer da história, partindo dos interesses de seus idealizadores, contribuindo significativamente para transformação da sociedade na qual a compunha.

A universidade está intimamente relacionada ao desenvolvimento social e econômico em âmbito local e regional. Além de seu compromisso com a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho por meio da graduação e pós-graduação, sua importância se intensifica pela extensão universitária, interagindo diretamente com a comunidade acadêmica. Com relação a extensão, temos que considerar que no Brasil são em sua maior parte realizados pelas instituições públicas.

No contexto atual, o ensino superior público no Brasil perpassa por profundos ataques vindos de diferentes segmentos da sociedade, do Estado e de outras instituições. Deste modo, a atual sobrevivência da universidade pública no Brasil depende de múltiplas determinações econômicas, sociais e políticas. No âmbito do ensino público, a partir de uma organização constituída pelo Estado, por meio de políticas públicas específicas fica evidente o desinteresse no cenário atual do investimento em políticas públicas educacionais, especialmente no ensino superior.

O estudo sobre o ensino superior é fundamental para compressão dos processos educativos em suas diferentes modalidades. Ao considerarmos a universidade enquanto espaço de conflitos de interesses, seu estudo torna-se fundamental para compreensão do meio social e político que esteve inserida.

A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O Paraná, atualmente, conta com sete Universidades Estaduais. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), A Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Quanto a instituições públicas federais também contamos com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Instituto Federal do Paraná (IFPR).

As universidades estaduais foram criadas a partir da incorporação de instituições isoladas em torno de um órgão da administração central. Neste momento são criadas as primeiras universidades estaduais de Ponta Grossa, Londrina e Maringá resultado da incorporação das outras faculdades.



A UNICENTRO é umas das sete universidades estaduais do Paraná, o Campus central está localizado no município de Guarapuava com Campi Universitários em mais seis municípios. Criada a partir da junção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI) no ano de 1990, mas reconhecida como universidade apenas em 1997.

Deste modo a criação da universidade e de cursos específicos foi resultante da participação da sociedade civil e de lideranças políticas locais e regionais em movimentos sociais locais e na assembleia legislativa estadual.

Consideramos que os discursos políticos são meios construtores de uma imagem como bons políticos reivindicando recursos em nome da região, mas outras vezes em benefícios próprio ou de seu grupo. Nesse sentido devemos questionar quais as vantagens que uma instituição de educação superior traria aos políticos locais? Primeiramente é importante destacar que a mesma traria votos diretos e indiretos, uma forma de “cativar” seus leitores, o político seria visado como um “bom homem”, preocupado com o crescimento da região e com benefícios a seus eleitores.

Algumas vezes estes discursos estão presentes nos jornais locais de maneira direta outras vezes indiretamente por meio do incentivo aos financiadores destes meios de comunicação, esta questão de neutralidade em determinadas situações passa despercebida aos leitores do veículo de informação, em outros momentos fica mais evidente quando há uma exaltação de uma personagem político ou ataque a outro.

No estado do Paraná, verificamos assim como no âmbito nacional, uma abertura ao capital internacional após os anos de 1990, sendo a educação acompanhada por estas tendências. Podemos acompanhar o crescimento das instituições de educação superior no estado na tabela a seguir entre os anos de 1996 a 2017 pelos dados do INEP.

Tabela 1: Instituições de Educação Superior 1996 a 2017 públicas e privadas no Paraná

Sinopse Estatística da Educação Superior 1996 a 2017 Estado do Paraná					
1996		2005		2017	
Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública
33	23	150	22	176	13

Fonte: INEP, 2019.

Para construção da tabela levamos em consideração todas instituições públicas no Estado do Paraná sendo as federais, estaduais e municipais. A partir das informações fica evidente o crescimento do ensino superior privado que contava com 33 estabelecimentos no ano de 1996, para 176 no ano de 2017, um crescimento aproximado de 533%. Em contraposição os estabelecimentos de ensino públicos tiveram uma redução de 23, para 13 instituições, aproximadamente 55%.

No entanto, nestes dados devemos considerar que muitas instituições estaduais isoladas foram reunidas em instituições maiores e outras em forma de campus. No Paraná, após a estadualização de várias instituições de educação superior havia



uma tendência na organização de estabelecimentos isolados em torno de um órgão central para formação ou mesmo incorporação a uma universidade.

Segundo Campos (2018) desde a década de 1960 o Estado do Paraná, já contava com um conjunto de faculdades localizadas no interior do Estado. Posteriormente, há uma movimentação para criação das universidades. Neste momento são criadas as primeiras universidades estaduais Ponta Grossa, Londrina e Maringá.

A sobrevivência das universidades públicas no Brasil perpassa por múltiplas determinações econômicas, sociais e políticas. A partir de uma organização constituída pelo Estado por meio de políticas públicas evidenciamos o desinteresse no ensino público que acaba não sendo um setor estratégico de investimento, mas é relevante para um momento político como uma eleição.

Desta forma a educação acaba sendo subordinada aos interesses do mercado e modelada conforme ideologias econômicas e políticas. Dentro desta lógica consideramos que sua função é a produção de lucro de acordo com a demanda e as necessidades do sistema capitalista:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2015, p.16).

No momento em que o Estado investe em políticas públicas específicas para uma modalidade educacional acaba enfatizando os interesses políticos das lideranças naquele momento, *podemos analisar as políticas educacionais em um contexto onde a educação é considerada uma mercadoria*. No entanto, quando o governo não investe adequadamente na educação pública, acaba não atendendo a demanda necessária, favorecendo indiretamente o setor privado que percebe o caminho para sua hegemonia. Esta questão enfatizo no início desta discussão quando mencionamos a questão da presença do setor privado de educação no município e conforme Mesários:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. (MÉSZÁROS, 2015, p.15).



As políticas públicas do governo federal, possibilitaram ainda mais a ascensão do ensino superior privado, que por vários meios, conseguiu apoio governamental para seus interesses, como incentivos fiscais e gratuidade mediante políticas de bolsas de estudo oferecidas pelo poder público. Um dos elementos para compressão da presença do ensino privado em paralelo público, é a questão da legislação de cada período que legitimou a presença deste setor em uma área prioritária para sociedade.

FONTES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A pesquisa em questão será realizada com a utilização de fontes primárias arquivadas no Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO, localizado no município de Guarapuava. Propomos a utilização de jornais editados periodicamente para proposta de pesquisa, em especial o “Esquema do Oeste”. Também utilizaremos os jornais internos da própria instituição publicados com intuito de informar os eventos e avisos da instituição, eventualmente poderemos utilizar os jornais Gazeta do Povo disponível na Biblioteca Pública do Paraná.

Entendemos neste sentido a sociedade apresentada de forma conflituosa, os interesses antagônicos são os elementos transformadores da realidade material. Deste modo entendemos o Estado como mediador da ideologia dominante na, com isso evidenciamos a importância de compreensão seus interesses diretamente na criação de uma determinada instituição de ensino.

No entanto, muitas vezes não levamos em consideração que a efetivação de propostas educacionais pelo Estado, este detentor do poder, é concretizada por meio da pressão das classes oprimidas, com isso percebemos que a proposta da gratuidade do ensino superior no Estado Paraná, como também a criação de uma universidade evidenciou diretamente os interesses políticos de determinado grupo.

A educação nesse contexto, é o motor para a mudança neste sistema de reprodução das ideologias dominantes observada como transformadora da realidade social do sujeito histórico, o desenvolvimento da sociedade e suas contradições que são a gênese do modo de produção capitalista. Desse modo, entendemos que políticas públicas, como o ensino superior gratuito, tem o poder de reduzir as desigualdades sociais provenientes do capitalismo.

Quando trabalhamos com impressos, especialmente com jornais enquanto fontes de pesquisa alguns elementos devem ser observados, como o destaque a alguns temas frente a outros na página inicial, a organização das notícias pelas páginas do impresso, o tamanho, estilo e a cor da fonte. Mas também a análise do discurso do editorial e equipe jornalística:

Consagrava-se a ideia de que o jornal cumpre a nobre função de informar ao leitor o que se passou, respeitando rigorosamente a “verdade dos fatos”. Mudança sem volta, em que pese o percurso atribulado do jornal-empresa e os limites do seu grau efetivo de mercantilização diante de entraves de caráter político, socioeconômico e cultural. (LUCA, 2008, p.138).



A notícia não é livre de imparcialidade ela carrega os interesses dos grupos envolvidos no processo de construção ou desconstrução de um ideário político. Quando evidenciamos que uma notícia é “imparcial”, podemos afirmar que seu objetivo foi cumprido. Deste modo o trabalho com jornais deve ser minucioso, temos que ter uma percepção de seus donos, filiação partidária e interesses convergentes ou divergentes com quem está no poder.

Os veículos de informação têm uma função fundamental na criação de opiniões e acabam atuando como mediadores e interventores de determinadas informações muitas vezes destinadas a um público específico, de acordo com interesses econômicos e políticos de seus financiadores e do proprietário. Deste modo o trabalho de pesquisa com impressos locais possibilita uma diversidade de interpretações acerca da sociedade do período analisado.

Também dispomos de fontes como o próprio jornal interno da instituição e fotografias que apresentam o processo de consolidação desta instituição e as práticas políticas tais como recursos e verbas e celebrações com representantes políticos do Estado e do município.

Para reconstruímos a história da educação superior no município de Guarapuava as fontes primárias são fundamentais, pois o princípio da pesquisa em história da educação são as fontes de pesquisa, pois enfatizamos que “sem documento não há história”. Deste modo ao trabalharmos com instituições escolares, destacamos que muitas das fontes estão arquivadas por um período pré-determinado, algumas vezes por demanda da legislação, outras por questões de conscientização da preservação documental:

Quando consideramos o caso específico da história da educação brasileira, não podemos esquecer que a política arquivística de preservação de fontes para pesquisa é algo complexo, pois não envolve apenas questões governamentais. Implica a percepção, por parte dos administradores educacionais, diretores de escolas, professores, funcionários e alunos da importância desta preservação. (SAVIANI, 2013, p.17).

No momento da produção de um documento, geralmente não há uma preocupação na preservação e conservação do mesmo como uma possível fonte de pesquisa, deste modo é comum o descarte das fontes por parte das instituições educativas que poderiam propiciar a reconstrução da história destes espaços pelos historiadores da educação.

Segundo Saviani (2013), é necessário “[...] o desenvolvimento da consciência da preservação, [...]” (SAVIANI, p.16). Ou seja, a necessidade de desenvolver a percepção na comunidade, afim que os mesmos possam compreender a importância documental para futuras pesquisas acadêmicas.

O pesquisador da história da educação, ao levantar a documentação sobre as instituições escolares, deve levar em consideração que elas se diferem entre si, na medida que, foram criadas, e em contextos diferentes com condições sociais específicas, para atender a necessidade da população em um determinado momento histórico:



“[...] compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, [...]”. (MAGALHAES, 1996, p.2).

Nesse contexto destacamos a importância do papel do historiador, este tendo como base as fontes primárias, poderá delimitar seu objeto de pesquisa e por fim procurar novas hipóteses e interpretações para seu problema, como afirma Castanha (2008):

Os documentos que provêm do passado certamente não foram elaborados pensando no trabalho dos futuros historiadores, mas sim visavam atender às exigências ou necessidades específicas de um determinado momento histórico. É evidente que nem todas as ações humanas ficaram registradas para a posteridade, pois a grande maioria acabou se perdendo no tempo e não poderão mais ser recuperadas e contadas. Mas os “homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória”. Os registros históricos são as peças usadas pelos historiadores para produzir determinadas explicações históricas. Fica claro, portanto, que a qualidade do conhecimento histórico depende da relação dos historiadores com as fontes. (CASTANHA, 2008, p.17).

E estes objetos só adquirirem status de fonte, nas mãos do historiador, que ao delimitar seu problema, estará recortando os objetos, e com a metodologia adequada respaldo a sua problemática. A relação dos historiadores com as fontes é são uma das bases alicerce fundamental da pesquisa sobre a qual edificavam-se a pesquisa e o conhecimento histórico.

No entanto é importante considera que o trabalho com fontes não garante a verdade das informações. “De posse desses documentos, o historiador deverá interrogá-los, fazendo-os falar”. (VIEIRA, 2013, p.69). De posse dos documentos o historiador poderá reconstruir os vestígios de um passado, quando interrogar estas fontes poderá ter um respaldo a seus questionamentos. Dessa forma a fonte irá responder aquilo que perguntarmos, deste modo, afirmamos que não existe “neutralidade” diante das fontes, ou seja direta ou indiretamente, o pesquisador irá recortar, privilegiar aquilo que lhe convém em seu trabalho:

Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. Na história local e específica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais e com o abstrato médium de referência, que é à história nacional. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Dessa forma, com o levantamento de fontes individuais, podemos perceber e incorporar uma problemática local em um contexto geral, partindo assim do local, para o nacional e por meio de uma história local e regional se entender a história constituída e relacionada entre si, reafirmando que tudo está relacionado.



Constantemente verificamos em nossas leituras, pesquisas que vão ao passado em busca de fatos para responder os problemas do presente. O problema que procuramos em elementos isolados, a resposta para questões contemporâneas, sem sua devida articulação com a totalidade. Acabamos destacando uma história única, perceptível como natural, sem observar suas contradições e a totalidade que foram produzidas a partir de condições materiais durante este processo (DALAROSA, 2000).

Com a apropriação de novos métodos, contamos com a possibilidade de trabalhos de pesquisa, com a utilização de fontes anteriormente desconsideradas, que possibilitam responder a novos problemas e questionamentos pelo pesquisador, deste modo evidenciamos que sempre há a necessidade de criação de novos métodos e conceitos na pesquisa histórica:

As fontes, contemporaneamente, são lidas a partir de múltiplas relações, tais como as relações subjacentes à sua produção, seleção, modo de reunião, conservação e, também, de forma comparativa, na perspectiva de encontrar reiteração ou especificidade diferencial. Comparação não somente com as outras fontes análogas-homólogas ou heterólogas, mas também com os outros lugares de produção, com os outros momentos de transmissão, com os outros estudos que as interrogaram. O que significa dizer-retornando aos três níveis anteriormente citados, ou seja, o da produção da fonte no seu contexto específico, da sua seleção-conservação no tempo e da sua interpretação no presente-que as relações não são sempre horizontalmente e verticalmente unívocas, mas sim com graus diversos de força e de significância, além de graus diversos de contradição e tensão intrínseca e recíproca. (RAGAZZINI, 2008, p. 16-17).

Percebemos como a história nos últimos sofreu certa fragmentação, decorrente das diversas correntes historiográficas que levaram a diferentes questões referentes a pesquisa histórica. Percebemos como na contemporaneidade, não conta uma característica única, com isso observamos que não existe uma única maneira de se construir história, mas diversas abordagens que possibilitam diferentes perspectivas na pesquisa.

A nova historiografia ao criticar a História Tradicional, que era baseada em uma percepção cumulativa e progressista, trazia a possibilidade da criação de novas metodologias e para produção do conhecimento. Deste modo os registros do passado, caracterizam-se elementos fundamentais para compreendermos a transformação de uma determinada sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade, historicamente, esteve relacionada ao desenvolvimento econômico, político e social do momento histórico em que esteve presente. No Brasil a universidade desde seu projeto inicial, contou com peculiaridades em cada período de sua existência como concepções ideológicas específicas, destinação de recursos e prevalência entre público e privado.



A interiorização do ensino superior foi resultado de transformações econômicas, políticas e sociais, ocorridas na sociedade brasileira principalmente após a década de 1960, que conduziram as camadas médias, mais que qualquer outra, a pressionar as lideranças políticas pelo acesso e aplicação de vagas no ensino superior.

Neste processo contamos com a modernização de ensino, visando principalmente o atendimento desta demanda e a formação de recursos humanos qualificados, para suprir as necessidades econômicas emergentes. O processo de expansão o ensino superior na região Centro Sul paranaense, esteve relacionado a um projeto de ampliação das instituições de educação superior em todo País. Não se desenvolveu de maneira isolada no interior do Paraná, mas esteve articulada a um ideal de nação republicana, que vinha sendo delineado pelas elites econômicas e políticas. Deste modo consideramos que a formação de cada universidade é marcada pelas características da época em que se desenvolveu, os interesses da sociedade, a situação econômica, e também as questões religiosas e políticas envolvidas em sua formação.

O estudo sobre a constituição histórica das instituições de ensino superior é importante para compreensão de todo processo de luta dos estudantes e sociedade civil para criação e consolidação das universidades. A reivindicação de cursos, a questão da gratuidade, são elementos que muitas vezes passam despercebidas pela sociedade atual em um contexto em que o sistema educacional público perpassa por profundos ataques e cortes de recursos financeiros.

Ao abordar a história de uma instituição local estamos reconstituindo a história de sujeitos que lutaram pela conquista desta instituição em um passado não muito distante. Por isso o trabalho de reconstrução da memória de instituições de ensino também reconstrói a memória de pessoas que presenciaram os fatos que foram registrados nos documentos históricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHA, André Paulo. As fontes e a problemática da pesquisa em História da Educação. In: ORSO, P.J.; CASTANHA, A.P.; SILVA, J.C.; **História da Educação: Levantamentos de fontes e Instituições Escolares**. Cascavel, Coluna do Saber, 2008.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. 3ª ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DALAROSA, Adair Ângelo. Anotações a questão para que estudar História da educação. In. LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Pesquisa em Educação - História**. Filosofia e Temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2000.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Expansão e interiorização da Universidade Federal de Goiás Nos Anos 80: A Parceria com O poder Público Municipal**. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação - UNICAMP - Campinas – SP, de 14 a 19 de dezembro de 1997, p.539-550.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em 29 de set. De 2019.



- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 3ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- LUCA, Tânia Regina de. **História dos nós e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.111- 154.
- MAGALHAES, J. **Contribuindo com a história das instituições educativas –entre a memória e o arquivo**. Brag. Univesidade do Minho, 1996.
- MARCONDES, G. G.; ABREU, A. T.G; NEVES, C.L.S.; MICHALISZYN. S. A., **Fafig: 15 anos de história**. Guarapuava: FAFIG, 1985.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, 2015.
- RAGAZZINI, Dário. “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?”. In: **Educar em revista** n. 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, 2001 p.13-28.
- SANFELICE, Jose Luis. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: JACOMELI, Mara Regina M. e SILVA, Tânia Mara T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira**. Concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, Unisal, 2005, p.177-185.
- SAVIANI, Dermeval. Apresentação. In. SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (Org.). **Recortes da história de uma Universidade Pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: EDUEM, 2001. PP.01-05.
- SAVIANI. Dermeval. Instituições de Memória e organizações de Acervos. In SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p. 13-31.
- SETI/PR dados de 2015, reorganizado pelo autor (<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>).
- VIERA, A. M.D.P. Instituições Escolares. In: SILVA. João Carlos da Silva. **História da Educação: Arquivos, Instituições escolares e memória histórica**. Campinas, Alínea, 2013. p. 155.

A MOBILIDADE JAPONESA NO PARAGUAI: UMA ANÁLISE SOBRE A CRIAÇÃO DA REDE DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NIPO-PARAGUAIAS (1936-1956)

Markley Florentino de Carvalho – Faculdade de Educação/ UNICAMP

Arnaldo Pinto Júnior – Faculdade de Educação/ UNICAMP

RESUMO

O presente trabalho focaliza a mobilidade japonesa e a trajetória de suas instituições educativas no Paraguai, criadas por esses sujeitos nas regiões do *Alto Paraná* e no distrito de *Amambay*. E investiga o processo de escolarização dos referidos imigrantes entre a chegada do primeiro grupo de colonos no Paraguai, em 1936, e a atuação das associações japonesas até o ano de 1956. Problematicamos as condições que impulsionaram o projeto político de emigração do governo japonês para os países da América Latina. Com o fim de compreender o fenômeno da mobilidade dos japoneses, vale destacar a institucionalização da corrente imigratória na sociedade paraguaia, que se fez presente com a chegada de companhias estatais de emigração e agências governamentais japonesas de apoio ao desenvolvimento do trabalho e da formação educativa. No trabalho de investigação documental, buscamos inicialmente acessar os registros históricos relacionados às associações e suas instituições educativas. Em um segundo movimento da pesquisa, realizamos o levantamento de referências bibliográficas tanto do período histórico delimitado quanto de autores contemporâneos que abordam o contexto da época. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e bibliográfica que analisa a problemática proposta sobre diversos aspectos: histórico, econômico, político e cultural. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas pelos sujeitos no âmbito das instituições educativas configuram-se como objetos de investigações históricas, potencializando reflexões acerca da escolarização como lugar de constituição cultural, formação identitária, disputas em torno das narrativas e da representatividade de um grupo no cenário político nas sociedades de origem ou de acolhida.

PALAVRAS-CHAVE: Mobilidade Japonesa. Associações Japonesas. Instituições Educativas. Escolarização de Imigrantes Japoneses.



Introdução

Considerando a complexidade das relações políticas e sociais do período, procuramos abordar questões que abrangem a cultura identitária dos imigrantes e de seus descendentes, sobretudo a partir das experiências desenvolvidas nas instituições educativas nipo-paraguaias. Focalizamos nesse trabalho, a mobilidade japonesa e a trajetória de suas instituições educativas no Paraguai, criadas por esses sujeitos nas regiões do *Alto Paraná* e no distrito de *Amambay*.

Nesse contexto, problematizamos as condições que impulsionaram o projeto político de emigração do governo japonês para os países da América Latina, identificam-se os fenômenos de “guerras internas e externas, de instabilidade econômica, de êxodo rural e de altas taxas de desemprego” (MOTOYAMA, 2011, p. 24). Com o fim de compreender o fenômeno da mobilidade dos japoneses, vale destacar a institucionalização da corrente imigratória na sociedade paraguaia, que se fez presente com a chegada de companhias estatais de emigração e agências governamentais japonesas de apoio ao desenvolvimento do trabalho e da formação educativa.

No trabalho de investigação documental, buscamos inicialmente acessar os registros históricos relacionados às associações e suas instituições educativas. Em um segundo movimento da pesquisa, realizamos o levantamento de referências bibliográficas tanto do período histórico delimitado quanto de autores contemporâneos que abordam o contexto da época. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e bibliográfica que analisa a problemática proposta sobre diversos aspectos: histórico, econômico, político e cultural.

Considerou-se na empreitada da pesquisa; os aportes teóricos-metodológicos da história cultural, especificamente no que diz respeito a “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2001, p. 170). Nesse sentido, as instituições educativas configuram-se como objetos de investigações históricas acerca da escolarização como lugar de constituição cultural e formação identitária nas sociedades.

Mobilidade japonesa: formas de organização social e sociabilidade

No processo da mobilização percebe-se as colônias representadas por associações; que cumpriram o importante papel de órgão aglutinador da comunidade, principalmente; entre 1936 e 1956, isto é, até o marco de fundação da *Federación de Asociaciones Japonesas del Paraguay*. Elas passaram duas décadas fomentando relações políticas em busca de uma melhor socialização dos imigrantes e da resolução de conflitos em seu campo de atuação, tanto na comunidade interna quanto na sociedade paraguaia.

Assim, como as colônias, as associações possuíam entre as suas funções “recriar aqui uma sociedade, uma comunidade rural aos moldes do Japão (um mini-Japão), para poder viver em espaço estrangeiro” (MORIWAKI, 2008, p. 38).



As práticas sociais e culturais ao longo da trajetória das associações japonesas propõem um modelo de organização social e circulação dos sujeitos imigrantes internamente em sua comunidade, como também em outros espaços da sociedade paraguaia. Nesse modelo de organização foram criadas instituições educativas singulares em suas práticas sociais e representações culturais, com o objetivo de estimular os estudos da língua de garantir a formação identitária dos descendentes.

O processo de escolarização dos imigrantes japoneses e de seus descendentes no Paraguai ocorreu paralelamente ao contexto da sua mobilidade espacial na América Latina. Dessa necessidade de deslocamento populacional, conforme empreendido pelas autoras Trindade e Wawzyniak (2011, p. 3), pode-se:

[...] considerar o estudo dos processos migratórios e sua mobilidade, e a conseqüente ocupação e transformação territorial, como uma fonte profícua para compreendê-los como resultantes de conjunturas várias que os motivaram. Nessa vertente insere-se a análise da imigração japonesa [...] e a incansável marcha de seus participantes em busca de melhores condições de vida e trabalho [...]. Para reconstruir o itinerário dos imigrantes japoneses [...] é necessário entender o significado social e econômico da mobilidade espacial e identificar quais são os valores culturais acionados pelos nipônicos nesse processo.

Vale lembrar que antes de chegarem ao Paraguai, a corrente imigratória empregada por esse povo nas Américas inicialmente se concentrou nos Estados Unidos e Canadá. O descolamento dessa corrente para as nações latino-americanas começou na década de 1870, com México e Peru recebendo imigrantes para o desenvolvimento de atividades agrícolas (DEZEM, 2014).

No cenário político e econômico, mesmo que os países da América Latina estivessem abertos à imigração japonesa, esse fluxo aumenta quando os Estados Unidos suspendem definitivamente em 1924 o acordo informal nipo-americano *gentlemen's agreement*, que na realidade nunca foi ratificado pelo Congresso norte-americano desde suas primeiras tratativas em 1907.

Nessa perspectiva, a presença dos japoneses na América Latina se estabelece de modo geral em três modalidades (KASAMATSU, 2011a, p. 44-45): a primeira trata dos trabalhadores que vieram com contratos de trabalho em fazendas ou companhias agroindustriais; a segunda foi organizada em forma de colônia e administrada por companhias de emigração estatal vindas do Japão, agências do governo japonês; e a terceira refere-se ao fluxo individual de imigrantes.

A imigração japonesa aos países da referida região tem especificidades que estão condicionadas aos respectivos lugares de destino, ao mesmo tempo em que muitas vezes se assemelham por relações de fluxos, de períodos, de modalidades, de relações econômicas e de políticas estipuladas pelos acordos com o Departamento de Emigração do Ministério das Relações Exteriores do Japão²⁷.

27 Departamento criado em 1891 durante a reforma da Era *Meiji*, como parte da política de modernização do Estado. “As denominações das épocas com que se marca a passagem do tempo no Japão são designadas a partir de 1868, com a ascensão de um novo imperador. O nome escolhido é retirado dos poemas clássicos chineses e referem-se aos bons desígnios para o reinado. Assim, *Meiji* significa ‘governo iluminado’” (ONAHA, 2018, p. 90).



Diante do cenário internacional do “entre guerras”, a mobilidade japonesa para o Paraguai foi um desdobramento do conjunto de restrições adotadas pelo Brasil. Kasamatsu (2011b) e Motoyama (2011) esclarecem que, em princípio, o governo japonês não tinha intenção de enviar seus cidadãos ao país vizinho. Entretanto, no ano de 1934 a “Lei de cotas” promulgada pelo governo brasileiro, como esclarece Kasamatsu (2011b, p. 142), “afectó al plan trazado por el gobierno japonés, en lo referente a la politica emigratoria de Japón que ya tenía previsto la emigración masiva a ese país”.

Observemos que a presença japonesa e sua mobilidade relacionam-se à história das imigrações ocorridas nos referidos países. E, com efeito, foram iniciados em 1936 os preparativos para a primeira leva de cidadãos japoneses ao Paraguai. Neste mesmo ano, migraram do Brasil alguns japoneses com a incumbência de prospecção do território paraguaio.

Acompanhia japonesa de emigração no Brasil, denominada *Brasil Takushoku Kumiai* (BRATAKU), foi designada para efetivar as negociações do ingresso dos imigrantes japoneses no Paraguai: “en marzo de 1936 se instala una oficina de inmigración en la capital paraguaya con el nombre de Paraguay Takushoku Kumiai Parataku (PARATAKU) [...] con el propósito de la inmigración” (KASAMATSU, 2011b, p. 142).

Seria importante ressaltar que as companhias faziam parte de uma nascente política emigratória japonesa em caráter oficial sob diretrizes governamentais. Na relação político-econômica entre os dois países se forma a primeira etapa da colonização, com a implantação da colônia agrícola de japoneses que contava com 132 famílias em 1936, a *La Colmeña*, atual cidade paraguaia localizada na província do *Alto Paraná*, a qual fez parte da primeira etapa da imigração no Paraguai, como afirma a historiadora nipo-paraguaia Kasamatsu (2011b, p. 142-143):

Debido a estos acuerdos y la epoca de ingreso de los inmigrantes, se puede clasificar el proceso en dos etapas fundamentales que son: antes y despues de la Segunda Guerra. Primera etapa desde 1936 a 1941 y segunda etapa desde 1954 a 1970.

Acompanhando a trajetória acerca do processo emigratório do Japão e sua mobilidade do Brasil ao Paraguai, chamado de “remigração” pelos autores Kikumura-Yano (2002) e Nadalin (2000), observa-se quanto às migrações internacionais que o modelo de colonização organizada e administrada por convênios entre as companhias colonizadoras e agências do governo japonês remontou nesse país o *modus operandi* dos deslocamentos e permanências estabelecidos inicialmente no Brasil.

Importante destacar, primeiramente, que esse processo emigratório se estabeleceu mediante acordos governamentais, com a contrapartida do Japão contribuir para o desenvolvimento da agricultura no Paraguai. Ao considerar a realidade das atividades agrícolas, destaca-se que as relações e os atos políticos emigratórios foram amparados pela legislação paraguaia, assim como no *decreto ley n° 1.026/1936* assinado pelo presidente Rafael Franco: “[...] con ciertas medidas restrictivas en cuanto a la producción agrícola a la que debieram dedicarse los inmigrantes



japoneses, a razón de 100 familias con fines de colonización y a título experimental” (KASAMATSU, 2011b, p. 143).

O segundo destaque trata da dimensão quanto ao movimento imigratório japonês nos países Brasil e Paraguai, como também, em outros países da América Latina, como afirma Kasamatsu (2011a, p. 46): “La creciente participación de los japoneses y sus descendientes en el ámbito económico, geopolítico y social de la sociedad pan-americana es resultado de un proceso de largos años”.

Houve períodos de percalços para o povo japonês na América Latina, sobretudo no Brasil e Paraguai, acerca das ações de restrição à imigração, à permanência e aos seus direitos. O clima político de cerceamentos, no entanto, propiciou o recrudescimento nos objetivos de conformação da identidade cultural do imigrante. Segundo Moriwak (2008, p. 54), a mentalidade do japonês e os descendentes durante a restrição política trazia uma:

[...] imagem idealizada dos *nissei*²⁸, criada pelo imigrante em meio à situação contraditória de o ensino da língua japonesa atingir seu apogeu em plena repressão política, podemos perceber o estado de espírito do imigrante, que enaltecia a “formação do japonês” como sendo a sua filosofia de educação.

É interessante perceber a relação entre educação, política e a cultura, na qual se constata as representações e práticas sociais que viabilizam a ação contrária às proibições, como por exemplo a estratégia de criação de instituições educativas por meio das associações japonesas durante esse momento.

A representatividade das instituições mantenedoras das atividades educativas de língua e cultura presente nesse cenário faz parte do movimento intensificado na política emigratória japonesa, articulada pelas relações de diplomacia e economia do Ministério de Assuntos Exteriores do Japão e direcionada aos países da América Latina, principalmente ao Paraguai.

Assim, primeiramente a instituição que organizava a instalação, a vida cotidiana da comunidade e dos sujeitos era a própria companhia de emigração: “La formación de la Colonia La Colmeña [...] con la instalación de la Parataku en el territorio. [...] se oficializa como la fecha de la fundación de la primera colonia japonesa en el Paraguay, La Colmeña” (KASAMATSU, 2011b, p. 143).

Observa-se na infraestrutura e na organização das colônias a relevante atuação das associações que promoviam as práticas sociais de integração, com a criação de parcerias, de atividades e de subsídios para as instituições responsáveis pela educação dos seus sujeitos imigrantes, distribuídos no país de maneira a construir a cultura identitária na sociedade de acolhimento.

28 Descendentes da segunda geração.



As associações recreativas e culturais e a criação da rede de instituições educativas

A era *Meiji*²⁹ trouxe transformações no regime da nação nipônica, dando prioridade à difusão da educação, o japonês imigrante que viveu em seu país uma época assim peculiar, valorizava a instrução como opção de se manter vinculado as suas raízes étnicas e ao governo japonês.

Como afirma Kanashiro (2015, p. 14), em “fins do século XIX, [...] a questão nacional colocava-se no centro do debate cultural e intelectual no Japão, que vivia também seus anos de modernização e consolidação do Estado-nação”.

Nesse sentido, as relações entre educação (escola), língua e consciência nacionais faz parte do ideal do Estado-nação (SEYFERTH, 2012), o Japão não divergiu dos outros na busca de uma identidade nacional coletiva, só considerada possível inculcando sentimentos patrióticos nos cidadãos japoneses, imigrantes e seus descendentes através da manutenção da língua e cultura na sociedade de acolhimento.

Conforme Moriwaki (2008, p. 95), não somente no Paraguai, como também em outros países na América Latina, a visão do imigrante se direcionava “para a educação dos seus filhos e preocupada com os valores japoneses”, provavelmente porque a educação dos descendentes incluía não só práticas da cultura japonesa, mas ainda, a marca da consciência de ser filho de imigrante, justamente configurando a noção étnica.

Justamente, as expressões manifestadas como marcas étnicas presentes nas práticas culturais envolviam “estratégias de educação” (WAWZYNIAK, 2004, p. 73) nas vivências das famílias presentes nas colônias japonesas e nas relações com a sociedade paraguaia.

Convém mencionar que as instituições educativas faziam parte dos projetos de organização administrativa, social e de sociabilidade desses imigrantes em sua nova terra; nelas foram desenvolvidos processos formativos organizados por meio dos departamentos escolares, os quais eram mantidos pelas associações japonesas.

A educação na comunidade tem destaque nas próprias companhias de emigração junto ao governo, que inseriam nas bases estruturais da colônia um espaço físico para o ensino com a presença de uma escola. Como testemunha Kasamatsu (2011b, p. 144-145): “La educación en el idioma japonés, que era la prioridad para las autoridades y padres, se há desarrollado dentro de una estricta disciplina por los profesores venidos desde el Japón y más algunos de formación local”.

Mediante tais indícios, observa-se que a escolarização teve início paralelamente à organização de suas vidas na colônia, como iniciativa para a expansão das instituições educativas dentro da comunidade japonesa e mais tarde se faz presente na sociedade de acolhimento.

No Paraguai, as associações japonesas também assumiram as instituições educativas e constituíram-se como as responsáveis pela sua manutenção, perante a formação educativa e a difusão da cultura identitária do grupo. Esse modelo de organização dessas instituições possui a singularidade em suas práticas e

29 Revolução política e social iniciada em 1868.



representações culturais, com o objetivo de estimular os estudos da língua e garantir a formação dos descendentes.

Elas articularam as práticas inspiradas nas experiências da peculiaridade da imigração e da organização pelo modelo de colônias administrativas, as quais promoviam um espaço destinado a ser a “escola de japonês”. Tal pressuposto direciona a reflexão sobre a trajetória das referidas instituições educativas, por meio da problematização das práticas culturais e dos professores como agentes sociais do ensino da língua e da cultura.

No processo de escolarização dos referidos imigrantes entre a chegada do primeiro grupo de colonos no Paraguai, em 1936, e a atuação das associações até o ano de 1956, foram focalizados nessa investigação inicialmente os registros históricos de dez associações japonesas distribuídas pelo país, das quais selecionamos a representatividade de quatro instituições educativas (Quadro 1):

Quadro 1 – Relação das associações japonesas e as instituições educativas.

Instituição Educativa	Localização	Área	Associação Recreativa e Cultural
Escuela Japonesa de Amambay	Pedro Juan Caballero	Rural	Asociación Japonesa del Amambay
Escuela Japonesa de Capitán Bado	Capitán Bado	Urbana/Rural	Asociación Japonesa del Amambay- Sucursal Capitán Bado
Escuela Japonesa de Ciudad del'Este	Ciudad del Este	Rural	Asociación Japonesa Ciudad del Este
Escuela de Idioma Japonés de La Colmeña	La Colmeña	Rural	Asociación Cultural Paraguayo-Japonesa de La Colmeña

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados no Portal da *Federación*³⁰.

Dessas associações, três delas têm proximidade geográfica com o Brasil e possuem relações com a presença de estudantes nipo-brasileiros nas instituições nipo-paraguaias e a quarta associação se faz fundamental para a história da imigração japonesa no Paraguai, por se ela a colônia pioneira no país.

Estrategicamente configuraram-se a união das colônias japonesas em associações recreativas e culturais potencializando a escolarização como um lugar de constituição cultural, formação identitária e representatividade do grupo nas sociedades como experiências de imigração desenvolvida pelos sujeitos no Paraguai, conforme segue as especificidades da organização e localização dessas instituições: 1) *Escuela Japonesa de Pedro Juan Caballero*, localizada na capital do departamento de *Amambay*, constitui uma conurbação internacional com a cidade brasileira de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul; 2) *Escuela Japonesa de Capitán Bado*, localizada no departamento de *Amambay* noroeste, região que faz divisa com o Brasil; 3)

30 Fonte: <http://www.rengoukai.org.py/index.html>. Acesso em: <10/08/2019>.



Escuela Japonesa de Ciudad del'Este, localizada na capital do *Alto Paraná*; e, por fim, a 4) *Escuela Japonesa de La Colmeña*, localizada no departamento de Paraguari, na região do *Alto Paraná*.

Especificamente no que diz respeito a “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2001, p. 170), ao longo da sua trajetória e das suas práticas durante as décadas de 1930 a 1950, as associações japonesas propuseram um modelo de organização social, como uma realidade de circulação dos sujeitos imigrantes entre as colônias implantadas, como também em outros espaços da sociedade paraguaia e na fronteira do país.

Nesses termos, apesar das colônias japonesas ocorrerem como fenômeno característico da imigração em vários países da América Latina, a abordagem histórica das instituições educativas no Paraguai tem a relevância acerca de uma escolarização complexa. Primeiramente pelas dimensões dos espaços e dos sujeitos, porque embora não apresentassem as condições para se construir uma escola, houve registros da implementação da educação dentro da estrutura social da colônia com “ensino de história do Japão, educação moral, educação física, caligrafia em pincel, artes, música, *undokai*³¹, *gakiguaeikai*³²” (MORIWAKI, 2008, p. 110).

Esse cotidiano recreativo assume as práticas culturais, as representações das formas de ensino e a problematização do ambiente educativo nas colônias. Havia a iniciativa de lideranças comunitárias, sujeitos que se destacaram entre os imigrantes na administração colonial, nas associações e/ou nas escolas e que exerceram a presença do professor leigo³³ no interior da colônia, com o intuito da “formação do japonês” (MORIWAKI, 2008, p. 35-36) e da educação dos descendentes a partir do ideário de um retorno ao Japão.

Nesse contexto, o professor figurava como o responsável pela representação da sua coletividade, assim, podemos compreender que a condição de imigrantes e de professores nesse período contribuiu para inseri-los como agenciadores de relações e interações no seu grupo de imigrantes e na sociedade de acolhimento, por meio da representatividade da sua cultura e do ensino da língua aos descendentes nipo-paraguaios.

Antes da instalação da escola em alguma colônia, as crianças das comunidades rurais iam, por vezes, estudar à noite, na casa de pessoas mais letradas, formando grupos subdivididos na própria comunidade, porém, a existência de escolas que ensinavam em língua estrangeira, tinha uma posição fundamental para a realidade colonial, assinalando o sentido de pertencimento a uma coletividade por meio de práticas culturais que promoviam a “construção social da etnicidade”, conforme (SEYFERTH, 2012, p. 23):

31 *Undokai* é um campeonato poliesportivo realizado uma vez por ano na escola ou na comunidade com a participação de todos (MORIWAKI, 2008, p. 110).

32 *Gakiguaeikai* é uma apresentação artística apresentada uma vez por ano, em que todos os alunos participam cantando, tocando, dançando, encenando individualmente ou em grupo (*Idem*).

33 O “professor leigo” se fez presente em diversos países da América Latina na década de 1930 no ensino público e no ensino realizado no interior dos grupos estrangeiros, conforme explica Monlevade (2001, p. 13): “Na realidade os professores/as ou “lente” [grifo do autor] das cadeiras dos Liceus eram clérigos ou profissionais liberais, formados em áreas afins ou simplesmente detentores pela prática de determinado conhecimento. Um médico lecionava biologia, um advogado história, um engenheiro lecionava matemática e um cidadão nascido na Itália ou França italiano ou francês”.



Essa identidade é coletiva, supondo o reconhecimento da pertença a um grupo ou coletividade, e individual, porque significa a pessoa na sociedade. A identidade, assim como a memória, não pode ser inteiramente desapegada da realidade objetiva que lhe serve de base. Daí a necessária referência inicial à formação das etnicidades no contexto da colonização.

Nesse sentido a construção social da identidade étnica de descendentes japoneses associou por um lado à memória da imigração e colonização e, por outro, destacou a “herança cultural” compartilhada na coletividade das associações e instituições educativas. A ideia de cultura nipo-paraguaia nessa realidade incluiu a partilha de alguns elementos substantivos de diferenciação, por exemplo, a comida, o conhecimento da língua, a ancestralidade, os costumes e hábitos relacionados à sociabilidade, tradições familiares, etc.

Mas, a história da colonização japonesa no contexto aqui estudado, as colônias implantadas no Paraguai, envolveu ainda o recurso da memória (individual, familiar, coletiva) reelaborada com o peso de uma identidade étnica forjada dentre os períodos que compreendem ora acordos entre os governos do Japão e do Paraguai, ora conflitos mediante o nacionalismo no país durante as décadas de 30 e 50 do séc. XX.

Conforme, Certeau (1982, p. 16) convém assinalar que a historiografia “Não se interessa por uma “verdade” escondida que seria necessário encontrar; ela constituiu símbolo pela própria relação entre um espaço novo, recortado no tempo e um *modus operandi* que fabricam ‘cenários’”.

Assim, a época e o meio ambiente repercutiram na integração entre os imigrantes japoneses e os nativos, assim como, a integração com os seus próprios descendentes. A primeira geração na América Latina estabeleceram as associações, escolas e lugares de recreação:

As colônias “estrangeiras” tomam para si a tarefa de construir suas escolas, hospitais, igrejas, contratar professores e médicos, providenciar padres e pastores da mesma origem dos colonos, seja por falta de recursos ou mesmo por descaso do governo, que pouco se preocuparam com suas obrigações a esse nível. Em algumas colônias oficiais até o diretor era, muitas vezes, um estrangeiro. [...] Há uma mudança na legislação imigratória. Procurava-se sanar [...] inclusive a questão da educação primária, deixada nas mãos dos próprios colonos. (SEYFERTH, 1986, p. 58-59).

Assim, o cotidiano escolar assume a necessidade de aprofundamento e reflexão acerca de seus aspectos internos, as práticas e as representações das formas de ensino e a problematização do ambiente educativo.

O cenário ímpar de escolarização dos imigrantes e descendentes constituiu um processo paralelo e contínuo junto à fundação de núcleos coloniais, por iniciativa governamental (colônias oficiais) ou por empresas de colonização criadas para essa finalidade (colônias particulares) e autorizadas pelo poder público da sociedade paraguaia.



A interrelação entre educação (escola), língua e formação identitária faz parte do ideal da construção e uma memória coletiva e representações vinculadas a um passado “pioneiro” e a outros símbolos de distinção percebidos na vida cotidiana, nas festas comemorativas, nos eventos culturais e também na narrativa inspirada no passado colonial.

Considerações Finais

As instituições educativas faziam parte do projeto de educação e de vida do imigrante, e com elas se concretizava a formação identitária, por meio dos departamentos escolares mantidos pelas associações japonesas. Importante ressaltar que no âmbito da educação se constituíam as relações políticas e sociais que implicaram na expansão gradativa da presença japonesa em instituições educativas em distintas colônias na sociedade paraguaia.

A educação dos descendentes incluía não só práticas da cultura japonesa, mas, também, a marca da consciência étnica de ser filho de imigrante, justamente configurando a noção étnica. E esse grupo tinha no professor a figura de um sujeito na situação das múltiplas identidades, que ao mesmo tempo era o responsável pela representação da sua coletividade. Outro fator importante para a educação na comunidade, as próprias companhias de emigração junto ao governo inseriam nas bases estruturais da colônia um espaço físico para o ensino com a presença de uma escola.

Como testemunha Kasamatsu (2011b, p. 144-145):

“La educación en el idioma japonés, que era la prioridad para las autoridades y padres, se há desarrollado dentro de una estricta disciplina por los profesores venidos desde el Japón y más algunos de formación local”.

Mediante tais indícios, observa-se que a escolarização teve início, paralelamente à organização de suas vidas na colônia, como iniciativa para a expansão das instituições educativas dentro da comunidade japonesa e mais tarde se faz presente na sociedade.

A interlocução com estudos sobre a escolarização japonesa promove novas perspectivas para o aprofundamento do conhecimento histórico acerca das especificidades do processo focalizado, revelando nas representações de suas instituições e nas práticas culturais vivenciadas, algumas estratégias adotadas pelas famílias de imigrantes na educação dos seus descendentes na sociedade de acolhimento.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. As práticas da história. In: _____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit.** Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001, p. 161-186.

CERTEAU, M. de. Fazer história. In: _____. **A Escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 31-64.

DEZEM, Rogério. O início da imigração japonesa para a América Latina: um breve histórico. **Revista de Estudos Brasileiros**, Osaka, v. 10, p. 121-145, 2014.



KANASHIRO Victor Uehara. **Cantos da memória diaspórica:** representações, (des) identificações e performances de Mishima a Okinawa. 2015. 248 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281248?mode=full>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KASAMATSU, Emi. Origen y evolución de la inmigración japonesa en el Paraguay. In: MOTOYAMA, S. **A presença japonesa na América Latina.** São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2011.

KASAMATSU, Felix Singo. La contribución de los japoneses y sus descendientes en las Américas. In MOTOYAMA, Shozo. **A presença japonesa na América Latina.** São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2011.

KIKUMURA-YANO, Akemi. **Encyclopedia of Japanese Descendants in the Americas:** an illustrated History of the Nikkei. Walnut Creek, Calif: AltaMira Press, 2002.

MORIWAKI, Reishi; NAKATA, Michiyo. **História de Ensino da Língua Japonesa no Brasil.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008.

MOTOYAMA, Shozo. Introdução. In: _____. **A presença japonesa na América Latina.** São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2011.

NADALIN, Sérgio Odilon. **Imigrantes de origem germânica no Brasil:** ciclos matrimoniais e etnicidade. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000.

ONAHA, Cecília. Una invitación al estudio de la historia del Japón: de sushi, bonsái, samurái, karaoke y Pokemon. In: _____.; PFOH, Emanuel; LANARE, Luciano. (coord.). **Invitación al estudio de la historia de Asia y África.** La Plata: Universidad Nacional de La Plata; La Plata: EDULP, 2018.

SEYFERTH Giralda. Memória coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no Sul do Brasil. In: **MÉTIS: história & cultura**, v. 11, n. 22, jul./dez. 2012.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; WAWZYNIAK, Sidinalva Maria dos Santos. Japoneses em marcha: mobilidade territorial e reconstrução social. In.: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 2004, São Paulo. **Anais...**São Paulo: ANPUH, 2011.

WAWZYNIAK, Sidinalva Maria dos Santos. **Histórias de estrangeiro:** passos e traços de imigrantes japoneses (1908-1970). 2004. 193 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/19142>. Acesso em: 15 jul. 2019.

A PROVÍNCIA E A EDUCAÇÃO (1812-1834)

Dalvit Greiner de Paula – UEMG

A ideia de uma Constituição Política não é uma novidade para a Europa do fim do século XVIII, porém a novidade é a mudança do *locus* político da soberania que deixa o rei e é transferida à nação, tornando-se o mote revolucionário liberal desse período. Esse período revolucionário liberal construiu o mundo contemporâneo, incluindo o Brasil como resultante desse processo. A soberania da nação refletirá os desejos das elites locais por meio das constituições políticas que surgiram no rastro revolucionário. Porém, para se fazer representar as elites locais criariam essa novidade institucional que é a Província. A Província, além de garantir a representatividade regional diante de um governo central buscava garantir, pela educação, a formação e a consolidação de uma identidade regional. Província e Educação seriam, pois, um dos reflexos da modernidade institucional criado pelas revoluções do século XIX. O Projeto *O Império das Minas Gerais: relações entre política, poder, educação e cultura na administração dos negócios da província (1834-1889)*³⁴ visa analisar as relações que se estabeleceram entre a província de Minas Gerais e o Governo Central de modo a compreender os possíveis impactos da composição e da atuação do segundo escalão da burocracia imperial – a presidência – na administração dos negócios da Província, em especial, no âmbito das ações voltadas para a educação no período de 1834 a 1889.

Província já não faz parte do nosso vocabulário político, exceto de forma pejorativa quando dizemos que alguém é provinciano, atrasado numa clara oposição ao cosmopolita, avançado. No século XIX, a nossa província já não tinha a mesma conotação da província romana. Já não era nem mesmo uma herança política romana, na medida em que o termo apenas designava uma região administrativa conquistada a outrem, agora sob o domínio do Império. Porém, a palavra e a condição de província significavam até a Revolução Francesa um espaço físico com pouca ou nenhuma representatividade política. A província, enquanto povo e território, era um objeto de troca entre beligerantes, dada e recebida como paga das dívidas de guerra provocadas pelo perdedor.

Em Portugal a palavra já era grafada desde o século XIV como *prouença* e daí *proença*, aquele que é da província, e *província* significando uma circunscrição territorial e administrativa. No limiar do século XVIII, o conceito já vinha sofrendo alterações. De terra subjugada pelos romanos com governo designado pelo imperador

34 Projeto concebido e liderado pela Profª. Drª. Vera Lúcia Nogueira, da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, com apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia – CNPq do qual sou integrante.



ou rei incorporava ao seu entendimento a língua e os costumes adiantando uma ideia de nação que ainda não havia nascido.

Assim chegamos ao final do século XVIII onde a Província era uma região sob o domínio de uma cidade cabeça incorporada a um Reino. Ainda não tínhamos uma significação política da representação junto ao rei como nos referimos, hoje, às entidades autônomas de um Estado, monárquico ou republicano. No mundo moderno, principalmente em fins do século XVIII, a província torna-se uma demanda política do Liberalismo como forma de representar e representar-se, perante o rei, de uma determinada região com seus objetivos políticos e econômicos específicos.

Enquanto espaço físico e também político-social, as Províncias apresentam seu apoio às causas nacionais e também suas demandas de maneira a buscar nesta balança de interesses as maiores vantagens para si: da proteção de um exército maior que sua guarda regional, de um conjunto de leis e normas que garantiria um entendimento mútuo entre as mesmas, de um sistema tributário e de trocas que favoreceria o seu excedente num mercado ampliado. Para isso, mas sem perder a sua autonomia, a província se submeteria a algumas regras gerais discutidas entre si e o rei e preserva-se em relação às demais.

O que veremos nesta comunicação é um esboço de como se constituíram as províncias no Império do Brasil e como tais províncias construíram e se submeteram às regras gerais negociadas entre si buscando a construção de sua autonomia e a construção de uma ideia geral de educação que difundisse a língua e os comportamentos básicos de um país que se queria civilizado e moderno. Para isso, dividimos esta comunicação nessa introdução e três partes quando tentamos demonstrar a materialização dessa ideia, a reorganização do império e, como exemplo, a educação na província de Minas Gerais; por fim, as conclusões a que chegamos até o momento de nossa pesquisa.

AS PROVÍNCIAS NO BRASIL

Como se criou a ideia de província, essa novidade institucional do liberalismo político no século XIX? Percorrer as páginas do Correio Braziliense (1808-1822), o jornal de Hipólito José da Costa (1774-1823), editado em Londres para consumo de portugueses europeus e americanos, é percorrer a mudança de entendimento do termo província no final do século XVIII e início do século XIX. Ao noticiar essas mudanças de entendimento, o jornal vai conduzindo os brasileiros para uma nova relação com os portugueses. E assim o demonstra. Até as Guerras Napoleônicas, ao se falar em província estava se falando de um pedaço de terra conquistado com toda a sua população inclusa sem nenhum recurso a consulta, usado estrategicamente como objeto de conquista, troca ou paga. As fronteiras eram desfeitas e refeitas e a população recebia ordem para que prestassem juramento ao seu novo rei. Esse era o sentimento dos brasileiros: como terra conquistada, podia se tornar objeto de exploração e troca ao bel prazer do governante, com mudanças de fronteiras à revelia de seus habitantes. Dessa forma, o jornal aconselha que num grande império como o Império Português, o soberano deve evitar as diferenças de tratamento político, independentemente de



onde reside a Corte, evitando-se as “[...] odiosas diferenças de nome, de Capitánias e Províncias, e ainda mais se devem evitar as perniciosas consequências que desses errados nomes se seguem” (CORREIO BRAZILIENSE, 1810 (4), p. 433).

Partes de uma mesma península, os acontecimentos na Espanha influenciariam Portugal, sujeitos que eram aos franceses e sua revolução. Guerra à tirania era a palavra de ordem. O império das leis era a grande novidade nesse período contrapondo-se às guerras. E o seu retorno era urgente. O problema é a forma que ele tomaria daqui em diante. A ideia de província que vai sendo construída nas constituições de Cádiz, em 1812, vai influenciando o pensamento e as ações de portugueses e espanhóis dos dois lados do Atlântico.

A errática política espanhola começa também a preocupar os portugueses. As Cortes de Cádiz haviam igualado as províncias ultramarinas às europeias, porém Fernando VII (1784-1833) não reconhece as Juntas Provinciais, eleitas durante a crise para administrar as províncias. E a pergunta tornou-se ofensa: “Pode alguém negar aos povos da América o direito de obrar da mesma maneira que os seus compatriotas da Europa” (Idem, 1811 (6), p. 707-708)? Não, não pode! Igualar, politicamente os povos seria uma temeridade. Dar os mesmos direitos políticos a quem nasceu no continente americano não significaria juntar o velho e o novo mundo num projeto comum de sociedade liberal. Haviam conflitos diferentes e diferenciados que levavam a projetos também diferentes. Na América, como igualar negros e indígenas escravizados, bem como brancos livres e pobres, à elite colonial e europeia? Impossível. Isso significaria destruir todo o sistema econômico no qual se baseava as colônias espanholas e portuguesas. No caso brasileiro, após o processo de independência, seria necessário reorganizar o império sob uma outra lógica.

REORGANIZANDO UM IMPÉRIO

Com o incipiente surgimento da província, não organizada a sua força política, as Câmaras Municipais ainda mantêm o seu lugar de interlocução com o rei como na época das capitánias. Demonstração clara disso é o fato de D. Pedro I enviar às Câmaras Municipais, não às Juntas e Conselhos, que apesar de criados não estavam instalados, a Constituição Imperial de 1824 para o juramento da comunidade na sede política do poder municipal. A urgência, nessa conjuntura, não sacramentaria uma ideia nova que estava sendo posta em prática, mas que precisaria de mais tempo para se organizar. À medida que as províncias vão se organizando haveria uma sensível diminuição do poder municipal, passando à cidade capital, que agora concentra o poder político de toda a região tornando-se a única interlocutora com o poder central. O tiro de misericórdia nos localismos políticos é dado pela lei de 1º de outubro de 1828 que subordinou totalmente os municípios à província obrigando-os a se tornarem apenas administradores locais das decisões provinciais e imperiais retirando-lhes toda a capacidade decisória, inclusive naquilo que demonstra a autonomia de um município: a gestão financeira, totalmente submetida aos Conselhos e mais tarde, às Assembleias Provinciais.



Essa concentração de poder na nova esfera pública exigiria uma distribuição das funções administrativas no Império. O problema colocado é o que deveria caber a cada esfera política e administrativa, momento em que é retirado dos municípios grande parte de sua autonomia, fazendo com que aquele velho eleitor de paróquia, que decidia ali mesmo os rumos da sua localidade, perdesse a sua importância. Neste momento, a transferência do seu capital político para alguém, com quem não teria contato direto, faria instaurar no Brasil uma democracia representativa que não faria sentido, na medida em que, a pouca população geraria, no representante da província e da nação, quase uma representação de si mesmo. Geraria uma distância do eleitor e do eleito perante o parlamento, mesmo na capital da província, quiçá, ainda mais, na Assembleia Geral. Porém, essa estratégia também fazia parte do processo de centralização do Império: retirar o poder dos eleitores de paróquia retirando assim o poder dos municípios; centralizando o debate nas assembleias provinciais e as decisões na Assembleia Geral. A Constituição do Império (1824) coloca a presidência da província e os ministérios no mesmo patamar institucional, ligados diretamente ao Poder Executivo. Isso acabaria de vez com as pretensões de um municipalismo que traria a Câmara Municipal para o centro das decisões. A última vez que a Câmara Municipal foi consultada o foi para referendar e jurar a Constituição. Foi a morte do poder camarário colonial.

Mas, o que nos interessa diretamente, nessa administração do poder local é o cuidar da “instrução pública elementar”. No modelo anterior, as poucas aulas régias das escolas de primeiras letras, eram providas e pagas pelas Câmaras Municipais. Cabia às Câmaras Municipais recolher o Subsídio Literário e dispô-lo de maneira eficiente para que instrísse seus meninos e meninas da melhor maneira possível. Com a assunção da Província como interlocutora do processo, as aulas seriam sugeridas pela Câmara Municipal que deveria demonstrar a sua necessidade; acolhida pela Assembleia Provincial e verificada a sua viabilidade financeira a mesma solicitação seria enviada à Assembleia Geral para sua aprovação caso houvesse disponibilidade no erário público para que se realizasse. Se aprovada, retornaria à Assembleia Provincial que deveria realizar o concurso público para escolha do mestre ou mestra e só assim enviar ao município a autorização. Imaginemos tais aulas sendo abertas nos confins da província do Rio Negro (atual Amazonas) ou na de Mato Grosso? Se, anteriormente, a decisão e implementação das aulas públicas e o pagamento dos professores dependia única e exclusivamente da Câmara Municipal, agora dependeria de todo um processo para sua autorização e instalação. É possível que o legislador pensasse numa equalização entre os municípios de modo a transferir recursos do Subsídio Literário para outro município mais pobre. Isso espalharia a educação pela província, porém não é o que acontecia na prática. A necessidade, segundo a lei, era imposta pela quantidade de meninos e meninas em idade escolar no município e a proximidade da sede de modo a perfazer o mínimo de vinte e cinco estudantes por professor. Nada mais.

A província é, também, o resultado do crescimento e da diversidade econômica promovida em determinadas regiões que vão buscar o poder político para o atendimento



de suas demandas. A construção dessa ideia cruzou o oceano Atlântico no final do século XIX na esteira das ideias francesas. A disposição de buscar a liberdade para seus negócios vai de encontro com a disposição dos reis de não perder os seus impérios. Nesse processo de negociação surge a primeira característica de um Estado: a Constituição, antecipada por uma Carta de Direitos, previa a liberdade do cidadão perante o Estado, recriando na Europa e criando na América o Contrato Social rousseiano.

No Brasil, fez-se sentir os efeitos da Revolução do Porto que com seu caráter liberal exigiria do rei e dos príncipes o juramento constitucional. A exemplo dos espanhóis reunidos nas Cortes de Cádiz (1810-1812), a ideia de província passou a ser uma exigência das elites locais e as outrora capitanias coloniais, com seus limites territoriais e econômicos já quase consolidados, definiriam assim sua participação na constituição do Império. Essa elite provincial exigiria uma nova pactuação onde a província daria todo apoio ao centro desde que o mesmo satisfizesse suas necessidades econômicas, políticas e sociais.

Dessa forma, haveria uma redistribuição do poder centralizando no Rio de Janeiro, a Corte com o rei e os principais pilares do Estado: o Tesouro Real, a Assembleia Geral e as Forças Militares. Isso enfraqueceu os localismos municipais esvaziando as funções das Câmaras Municipais. Ainda nesse processo de centralização, e o que mais nos interessa neste momento, as províncias concentrariam boa parte das atividades municipais, incluindo nesse conjunto, a Educação. É disso que vamos tratar na próxima parte desta comunicação. Como a Província Minas Gerais se organizaria no Império do Brasil e como trataria a sua educação.

A PROVÍNCIA E A EDUCAÇÃO

A província é, então, o novo espaço público, a novidade do século XIX, a novidade no Brasil. É um novo espaço de discussão e decisão. E para isso, a educação deveria ser mobilizada para que esse espaço fosse bem usado. Em 1828, o Astro de Minas, já anunciava o papel da educação como promotora do espaço público. Estar no espaço público requer o mínimo de preparo, o que não quer dizer necessariamente passar por uma escola, mas conhecer os caminhos a serem percorridos e as ferramentas a serem manejadas para se fazer ouvir pelo Estado. Assim o redator se manifesta:

Quando o Chefe da Nação, ou o seu Conselho, não é instruído, convém que a Nação supra as ideias acanhadas do Ministério: eis o que acontece nos Estados em que existem espalhadas algumas luzes políticas; então as ideias falsas dos Ministros se retificam, solta-se um grito geral, e *aparecem os felizes efeitos de uma educação pública bem dirigida*. Então não há mais temor servil: faz-se justiça ao homem de Estado, despreza-se o impostor e se não há, como diz um antigo, cidade para escravos, há sempre um governo para os homens instruídos (ASTRO DE MINAS, 1828 (47), p. 3, grifo nosso).

O redator procuraria demonstrar que a educação funcionaria como um corretivo aos governos conferindo verdade àquelas ideias discutidas em público. O político profissional não tem que necessariamente ser instruído, porém tem que ser bem



aconselhado pelo seu ministério ou conselho; a este sim, são necessárias as mais vastas luzes. Porém, se a estes também faltam luzes, cabe a uma população educada promover a felicidade da nação. Os “efeitos de uma educação pública bem dirigida” se reflete na falta de medo que o governado tem de seu governante. Por sinonímia, a Liberdade. A liberdade de soltar um grito geral apontando as falhas e os corretivos necessários ao Governo, promovendo assim a felicidade da sociedade. Para o redator, o governo ao promover a educação pública promove a si mesmo na medida em que não governará uma cidade de homens brutos.

Dessa forma, a educação vai se tornando a promotora do espaço público na medida em que se torna ferramenta útil para se estar, melhor fortalecido, na arena de debate. Numa sociedade com altíssimos índices de analfabetismo – aliás, a regra -, suprir a população de educação era um princípio caro ao Liberalismo, pois “a desigualdade de instrução é uma das principais fontes de tirania” (CONDORCET, 2008, p. 19). Jornalistas, sacerdotes, advogados: pessoas que tinham experimentado a leitura e a escrita perceberam que contra as armas militares, base do despotismo, apenas a opinião pública e a ampliação da arena de debate e participação. Chamados, em seus princípios, a construir uma opinião pública com outra estratégia que não o púlpito, essa novidade que é a imprensa brasileira do século XIX, requererá para si o direito à liberdade de expressão. Assim se manifesta o Astro em 1829:

Existe em cada Nação um Tribunal de alguma sorte invisível, mas cuja ação é contínua e mais poderosa que as da Lei, dos Magistrados, dos Ministros e do Príncipe; um Tribunal que, dirigido por más Leis pode tornar-se em uma origem de abusos e de erros de todo o gênero, mas que regido por boas Leis pode ser o órgão da justiça e da virtude. E este Tribunal, cujo poder é invencível, quem nos mostra, sobretudo, que a Soberania existe constante e realmente no Povo, e que este não deixa de a exercer, ainda que a autoridade imediata seja colocada nas mãos de muitos ou de um só, de um Senado ou de um Rei. Este Tribunal é o da Opinião Pública (ASTRO DE MINAS, 1829 (223), p. 2).

E não havia forma mais eficaz para o aumento do público e amplificação das ideias nessa arena pública do que a imprensa. Porém, para que a imprensa se tornasse efetiva era necessário ampliar o número de leitores e se garantisse a liberdade de expressão, outro espaço, além da Assembleia Nacional, para a crítica ao governante. Para a imprensa, a arena pública é o lugar dos escritores e dos leitores, sabendo-se que aqueles que manejam a pena e usam o jornal, um instrumento privado, para tornar pública as suas opiniões visando, assim, formar ou interferir na opinião pública. Não basta ao jornal ser apenas um espaço para que seu público leitor se manifeste: ele se quer porta-voz da sua comunidade de leitores que é a sua cidade, com suas paróquias, e sua província. O jornal torna-se um partido político numa época sem partidos políticos quando, via de regra, ataca seus adversários com palavrões e impropérios – “[...] o *Fluminense*, cloaca de indecência, registro da imoralidade e crônica escandalosa das mais indecentes personalidades” (idem, 1828 (114), p. 4) - advertindo-os, contraditoriamente, que a arena de debates é a Câmara



dos Deputados. Mas, o espaço público inclui a cidade, e agora também a província, devendo a Câmara ser apenas espaço de reverberação da opinião pública.

Para o jornal *O Universal* (1835) a imprensa tinha outro papel fundamental: o de vulgarizar o conhecimento cujo principal objetivo é o progresso humano. Aqui a imprensa se apresentaria com um duplo papel educativo. Ela promoveria a educação pública e a instrução técnica. Além das escolas, cumpriria a imprensa esse novo papel, de fazer chegar à população todo o conhecimento possível. O redator vê nessa “[...] necessidade e o desejo de aprender” (*O UNIVERSAL*, 1835 (2042), p. 4) por parte da população a esperança de inclusão da educação no debate público aspirando “[...] ansioso ver as Províncias rivais irreconciliáveis pleiteando adiantamentos” (*ibidem*, p. 4). Dessa forma, a educação seria também equalizadora das potências de cada província trazendo entre elas a paz necessária ao Império. Outra função “[...] que nos compete na cena pública” (*idem*, 1841 (67), p. 2) é agir em defesa da liberdade e dos direitos do cidadão fazendo a censura pública ao governo oferecendo as informações necessárias ao seu público para que possa repelir os traidores. Estávamos às vésperas de mais uma revolução: a Revolução Liberal de 1842, nas províncias de Minas Gerais e São Paulo.

A Educação passa a ser vista como a grande promotora da esfera pública na medida em que o esclarecimento da população provoca a vigilância necessária ao Estado, gera o Bom Governo, pois

[...] A educação pública é a mais forte barreira que se pode opor ao despotismo, este monstro nutrido-se da estupidez há de, forçosamente, sucumbir logo que aquela tenha espalhado pelo povo brilhantes [e filosóficas] luzes (*ASTRO DE MINAS*, 1830 (391), p. 4).

A educação e a escola pública passam a ser também uma exigência aos novos Estados nacionais como caminho para civilizar essa população. Ela será requerida como estratégia para a construção de novos e outros laços de solidariedade (o amor à Pátria, por ex.) e de sociabilidade (a cortesia, a etiqueta, por ex.). Essa nova sociabilidade não desconhecia as relações de vizinhança (na paróquia), porém o enfraquecimento das Câmaras requeria novos rituais para o entendimento e a aceitação daquelas novas instituições que estavam se colocando, notadamente a Província e sua Assembleia Provincial. Apesar das eleições ainda serem uma atribuição das Câmaras, seu papel ficaria reduzido à administração da cidade, mesmo assim com autorização da Província para executar a maioria das decisões locais. As assembleias provinciais determinavam a receita e a despesa municipal e controlava o uso e a distribuição das terras, os empregos, dentre outros aqueles relativos à educação.

A decisão de criar escolas era quase uma unanimidade. Portanto, num estado de direito, era preciso regulamentá-las e regulá-las. Instalá-las é objetivo para outras pesquisas. A produção de legislação escolar na primeira metade do século XIX é intensa e variada. Varia de província a província na esteira da maior autonomia provincial emanada do Ato Adicional de 1834. A lei n.º 13 de 28 de março de 1835, na província de Minas Gerais é uma tentativa de consolidar uma legislação educacional. Organizando



o ensino nos dois níveis em toda a província, cria uma Escola Normal, autoriza o ensino particular, obriga os pais a matricularem seus filhos na escola, porém nega-a aos cativos, define aqueles que podem ser professores e cria uma burocracia para inspeção. Dessa forma o governo organiza a instrução pública na província.

Em 1861, Tschudi e Halfeld (1861) nos fala da organização escolar em Círculos Literários subordinados a um diretor e os mesmos a um Diretor Geral da Instrução Pública com sede na capital da província. Uma atualização no rodapé da página do livro de Tschudi e Halfeld (1861) apresenta-nos a organização do ensino na Província de Minas Gerais. Fala-nos a nota, atualizando os autores, que a província de Minas Gerais já tinha, à época,

[...] três delegacias de ensino, que compreendiam um total de vinte círculos literários, com duas agências literárias subordinadas a cada círculo. As delegacias eram sediadas em Ouro Preto (sete círculos literários), São João Del Rei (nove círculos literários) e Diamantina (quatro círculos literários). E em cada uma das sedes havia um Externato Colegial (o de Ouro Preto era o Liceu Mineiro) e em cada uma delas estava criada uma Escola Normal, mas só a de São João estava provida (TSCHUDI; HALFELD, 1861, p. 116-118).

Apontam que com essa organização a província disponibilizava, em média, uma escola para cada 3.900 habitantes. Havia “[...] 222 escolas primárias, 56 secundárias, 56 cadeiras em escolas intermediárias, e 51 escolas femininas” (ibidem, p. 116-118) com professores recebendo de 400\$000 (quatrocentos mil réis) na escola primária e nas cidades maiores até 800\$000 (oitocentos mil réis), havendo, porém 27% de cargos vagos sem as nomeações necessárias ao atendimento da população. Nomeações essas que não eram realizadas, segundo os autores, pela falta de qualificação profissional ideal para o cargo. Apesar de alguns elogios, os autores não se furtam em apontar os problemas que a educação mineira sofria nessa década do século XIX: falta de professores com postos vagos desestimulados pelas dificuldades do cargo e da irregularidade dos pagamentos, as dificuldades do Liceu Mineiro que teve seu fechamento pedido várias vezes pelos deputados provinciais seguindo os rumos do Liceu de Mariana fechado em 1835. As escolas religiosas, para meninos ou meninas, não sofriam dificuldades insuperáveis como as demonstradas pelos autores sobre as escolas públicas. Seu financiamento era outro, claro!

Andrade (2007), com base na legislação vigente – o Regulamento 28 de 1854 - preparou um organograma da organização da instrução pública na Província de Minas Gerais (p. 90). À essa época, professores e professoras já estavam muito distantes, física e burocraticamente, do Presidente da Província. Entre eles haviam quatro níveis hierárquicos em que os problemas da educação iriam se diluindo sem uma solução entre eles. O principal problema: salários.

A província não lutava pela sua autonomia política para aumentar as suas despesas, nem para franquear a instrução pública. Justo o contrário: a franqueza necessária para os deputados provinciais era a do comércio e da agricultura, colocando a Província de Minas inteiramente dedicada à sua vocação neste meado de século.



Conforme o Recenseamento Geral do Império do Brasil, 1872 ainda tínhamos uma grande parte da população fora da escola, aproximadamente 217 mil crianças e pré-adolescentes fora da escola, apesar de toda a legislação de obrigatoriedade que a província produziu no período.

Crianças escravizadas, possivelmente, estudavam em escola noturna, mas não foram consideradas no censo. Os indígenas em seus aldeamentos também não foram levados em conta. Os números são insignificantes para um censo e a opinião da época, não para a História. Porém, isso nos leva a crer que os poucos escravizados que se alfabetizavam o faziam em condições extraescolar nos locais de trabalho que exigiam a leitura e a escrita ou nas Irmandades e sociedades auxiliaadoras.

Os quase dois milhões de habitantes analfabetos – homens e mulheres, livres e escravizados – espalhados por toda a província, porém concentrados no centro-sul mais povoado e agrícola, colocava próximo à capital do Império uma massa de gente com um potencial de explosão social que precisava ser domada e dominada. Junte-se todos à população da Província do Rio de Janeiro, no vale do Paraíba do Sul, que apresentava números pouco diferentes. A esperança era a educação. Porém, o investimento necessário impedia que esse Liberalismo se realizasse completamente como filosofia de vida para a população de um Estado e uma província nascentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de província chegou no início do século XIX, como consequência direta da Revolução Liberal do Porto, em 1820. Porém a discussão seria anterior a essa data, na medida em que as possessões espanholas na América colonial discutiriam e se organizariam como províncias do Império espanhol. No processo de implantação no Brasil após a independência, a elite brasileira asseguraria o antigo território da capitania colonial e suas relações locais de poder. Em troca ofereceriam apoio a um governo central e forte que naquele momento se fazia necessário. Com o Ato Adicional e a criação das Assembleias provinciais, a elite definiu claramente o seu lugar no espectro político imperial. Indicaria ao imperador os possíveis nomes para exercer o cargo de presidente da província, em geral ligado ao partido no poder, e ocupando as vice-presidências por meio do processo eleitoral local reforçando assim o seu poder.

Resultado desse arranjo, a educação como maior investimento do Estado imperial, foi delegada à província. Foi retirado do município para centralizar na capital as decisões sobre a criação e fechamento das aulas públicas, da contratação e demissão de professores e professoras, da assistência aos estudantes como o fornecimento dos materiais necessários aos seus estudos. Isso levou as províncias a criarem e recriarem ao longo do século XIX modelos pedagógicos.

Havia, sim, entraves de outra ordem, como a preparação de pessoas que se dispusessem ao magistério. Porém, na outra ponta não haveria, da parte de deputados e governantes o afã necessário para construir um projeto de longo prazo para a educação nas províncias. Financiamento, incentivo, formação, equipamentos



e tudo o mais necessário a uma política pública de educação, sem correr o risco de anacronismo, pouca coisa se encontra nos Relatórios dos Presidentes da província e nos Anais da Assembleia Provincial. Nos jornais, a crítica é para o seu contrário: liberais criticam conservadores no poder; conservadores criticam liberais no poder. E o resultado, após um século de educação, a província repete os mesmos números do Império: 85% de analfabetos entre a população maior de quinze anos de idade; 15% da população em idade escolar matriculadas, repetindo assim, ano após ano os mesmos índices. Tanto o Império quanto suas províncias não se depreendem um projeto de lei e diretrizes para uma educação geral, das primeiras letras até as academias. Vimos ações e atitudes esparsas, muito voluntarismo, uma severa vigilância sobre o dinheiro público aplicado na educação e pouco planejamento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renata Fernandes Maia de. **Organização da Instrução na Província de Minas Gerais: da legislação aos relatórios dos presidentes (1850-1889)**. 2007. 234 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14068/1/RFMAndradeDISPRT.pdf>

ASTRO DE MINAS, O. De nov./1827 a jun./1839, São João Del Rei (MG): Typographia do Astro. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/astro-minas/709638>

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Unesp. 2008.

CORREIO BRAZILIENSE, ou Armazém Literário. De jun./1808 a jul./1822, Londres, ING: Impressor W. Lewis Paternoster. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/correio_braziliense/correio_braziliense.htm

TSCHUDI, J. J. von; HALFELD, H. G. F. **A província brasileira de Minas Gerais**. Tradução de Myriam Ávila. Belo Horizonte: FJP: Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1998 (1861).

UNIVERSAL, O. De jul./1825 a maio/1842. Ouro Preto, MG: Oficina Patrícia de Barbosa & Cia. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/universal/706930>

LEVANTAMENTO E CATALOGAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO DOS SANTOS (1897-2003)

Elisiane de Cássia Ribeiro Tito - UFSJ

INTRODUÇÃO

Quando se pesquisa na área da História da Educação, é necessário que haja fontes, as quais não são fáceis de serem encontradas, pois é um trabalho árduo e minucioso. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é identificar e catalogar o arquivo histórico da Escola Estadual João dos Santos, instituição inaugurada em 1908, descrevendo e analisando os documentos que possuem, sua localização e suas condições de preservação e guarda.

Justificativa:

Este trabalho se justifica tanto pela inexistência de informações sobre a documentação histórica educacional da cidade, quanto pela importância de manter a preservação da memória escolar em diferentes tempos históricos.

Fatos como: acomodações escolares precárias, abundante número de documentos burocráticos que a escola produz, grande exigência que funcionários e gestores escolares estão sujeitos, a falta de parcerias para a conservação dos documentos, ilustram as más condições de preservação e guarda dos documentos de um arquivo histórico que é a atual realidade brasileira.

Outro quesito importante a ser considerado é a possibilidade de apagamento da memória escolar da Escola Estadual João dos Santos se os documentos não sejam revelados, registrados e conservados.

Autores como Moraes, Zaia e Vendramento (2005) discursam sobre a importância de se fazer um estudo sobre o arquivo histórico escolar de uma escola, pois

A realização de um projeto que viabilizasse o levantamento, acondicionamento dos documentos produzidos e/ou acumulados pelas escolas [...] é possível constatar a situação precária de conservação dos documentos e a necessidade urgente de atuação conjunta da universidade e da escola pública na luta pela o (MORAES; ZAIA; VENDRAMENTO, 2005, p. 119).



Assim, com essa pesquisa, foi possível descobrir o arquivo escolar da Escola Estadual João dos Santos, graças ao levantamento das fontes encontradas, as quais foram possíveis encontrar dados preservação e acesso a essas fontes da História da Educação que podem contribuir com a História da Educação da cidade de São João del-Rei.

Este projeto possibilita que novos pesquisadores que tenham vontade de realizar suas pesquisas na área da História da Educação, possam construir projetos tendo como base essa pesquisa, para estimular a propagação do conhecimento histórico escolar e ações de conservação dos documentos dentro das organizações educacionais.

Recorte da pesquisa:

Como essa pesquisa é em busca dos dados que são os documentos encontrados no arquivo da Escola Estadual João dos Santos, esse estudo se encaixa como quantitativa pois investiga e quantifica fatos, como justifica Zanella (2011) quando discursa que

A pesquisa quantitativa é aquela que se caracteriza pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados, e que tem como finalidade medir relações entre as variáveis. No estudo quantitativo, por sua vez, o pesquisador parte de um plano preestabelecido com hipóteses e variáveis claramente definidas. Procura medir e quantificar os resultados da investigação, elaborando-os em dados estatísticos (ZANELLA, 2011, p. 35).

Assim, com a coleta de dados que a pesquisa quantitativa demanda, o levantamento é muito importante, e com ele, ajuda ao pesquisador a fazer o recorte da pesquisa, que nesse caso a data de 1897-2003, se deu a partir da observação do documento mais antigo e do documento mais recente a ser levantado e catalogado.

Metodologia:

O primeiro passo para a metodologia dessa pesquisa foi a leitura de textos referentes à temática para que se tenha uma base teórica antes de dar início a prática. Nos textos, foi possível observar que é recente o interesse de pesquisar em tal área e ainda não é algo comum de se achar, já que segundo Faria Filho (2003)

A produção inicial do campo também vem sendo investigada, ainda que de maneira esporádica, revelando-se um objeto recente de interesse. Pretendendo contribuir para a compreensão histórica da configuração do campo da História da Educação no Brasil, sistematizando a bibliografia disponível sobre a temática e propondo um novo ordenamento para a análise (FARIA FILHO, 2003, p. 38).

Logo, o processo de pesquisa na Escola Estadual João dos Santos na cidade de São João del-Rei é de suma importância porque é algo singular realizado na cidade.

Em seguida, foi construído um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes e em Revistas da área da História da Educação com as seguintes palavras-chave: *Levantamento de arquivos escolares; Levantamento de Arquivos Escolares no*



século XX; Inventariamento de Arquivos Escolares; Investigação de Arquivos Escolares; Catalogação de Arquivos Escolares e Digitalização de Arquivos Escolares. Assim, foi possível encontrar quatro artigos que são explicitados no quadro abaixo:

Quadro 1: Artigos sobre levantamento de arquivos escolares.

Título	Autores	Artigo	Programa/Área e Instituição	Local de Publicação	Ano de Publicação
História e Memória: arquivos e instituições escolares na região oeste do Paraná.	João Carlos da Silva; Maria Valdeny Ferreira Gomes; Valdecir Antonio Nath e Lidiane Maciel Mufatto	Artigo	Programa de Pós-graduação/ Mestrado em Educação. UNIOESTE.	Revista HISTEDBR On-line	2012
Organização e digitalização de documentos sobre a formação e profissionalização de professores das escolas rurais de Dourados e região (1988-1996).	Alessandra Cristina Furtado e Aline Nascimento Cavalcante	Artigo	Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados.	Revista Interfaces da Educação	2014
Grupo Padre Luiz Gonzaga-Brangança-PA: Arquivos, método e fontes da História da Educação da Amazônia, no século XX.	Maria José Aviz do Rosário e Clarice Nascimento de Melo	Artigo	Grupo de Estudos e Pesquisa, História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – Secção – PA – UFPA – ICED – FAED.	Revista HISTEDBR On-line	2015
Missões de pesquisa: inventariando a documentação escolar do sertão baiano.	Vânia Muniz dos Santos e Antonieta Miguel	Artigo	Departamento de Ciências Humanas - DCH – Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia	Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo	2015

Fonte: Produzido pela autora.

Diante do exposto no quadro acima, é possível observar que não há muitos trabalhos com a finalidade de fazer levantamentos sobre arquivos escolares no Brasil, e isso se dá graças a precariedade ou inexistência de arquivos históricos, decorrente das más condições de guarda (documentos acumulados em caixas ou armários na parede, sem higienização ou cuidado com umidade) e descartes de documentos sem algum tipo de orientação sobre a sua importância para a pesquisa na área da Educação.

Logo, essa pesquisa se diferencia por ter como objetivo central identificar e listar o arquivo histórico da Escola Estadual João dos Santos, relatando quais os tipos



de documentos que as escolas possuem, a localização de guarda deles e as suas condições de preservação.

Então, em outubro de 2018 a orientadora deu o primeiro passo à prática: Entrou em contato com a direção da Escola Estadual João dos Santos e marcou uma reunião para o dia 01 de novembro de 2018 que contou, além da orientadora, com a presença da bolsista de Iniciação Científica e mais duas voluntárias. O objetivo dessa reunião foi conversar sobre a possibilidade de se realizar a pesquisa em tal escola, apresentando o projeto da Pesquisa.

A diretora, consentiu com a realização do projeto na escola e, portanto, o processo de pesquisa aconteceu da seguinte forma: A primeira conduta foi visitar os possíveis locais de guarda dos arquivos, no espaço escolar. A partir disso, foi mapeado os seguintes lugares: Sala Arquivo, Sala da Direção e Secretaria Escolar.

Ficou decidido, então, que nas terças e quintas-feiras das 13h às 17h aconteceria o levantamento e catalogação dos arquivos históricos que seriam encontrados nos lugares demonstrados acima.

Tendo isso em mente, o primeiro local a ser escolhido para começar a catalogação foi a Sala de Arquivo, uma vez que a quantidade de documentos guardados era maior. Os documentos encontravam-se desorganizados em armários, sem um processo anterior pensado para guarda destes, de forma que a procura de um arquivo específico, caso seja necessário, não acontecia de forma acessível, logo, aconteceu o processo de retirada dos documentos, catalogação e guarda dos mesmos em ordem cronológica nos armários que eles foram retirados, para que ocorresse uma melhor e mais rápida futura localização e pega do documento desejado.

Com o auxílio de luvas, óculos e máscara foi realizado, manualmente e com destreza o manuseio de cada arquivo encontrado, para observar os dados que era necessário para a alimentação, posteriormente, do banco de dados e para as etiquetas que cada arquivo receberia.

Na parte inferior e direita de cada arquivo foi colado uma etiqueta em forma de retângulo, que constavam as informações: Código (número), Título e a Data do documento, distribuídas na etiqueta como a figura abaixo mostra, escritas com a caneta Stabillo de cor preta, número 88, com ponta de 0,4:

Quadro 2: Exemplo de etiqueta

Código	Título
	Data

Fonte: Produzido pela autora.

Assim, foi vista os aspectos que possibilitassem a notação de cada documento, em uma primeira oportunidade, em folhas sulfite para serem transcritas no



Programa Access 2016, em tais abas que armazena as seguintes informações relacionadas aos documentos:

Quadro 3: Abas sobre as informações de cada documento

Código	Tipo de documento	Data	Autor	Número de páginas	Condições de preservação	Palavras-chave	Local de guarda	Observações gerais
--------	-------------------	------	-------	-------------------	--------------------------	----------------	-----------------	--------------------

Fonte: Produzido pela autora.

Foram catalogados 285 documentos.

Referencial Teórico

Para a realização dessa pesquisa, é preciso ter em mente a ideia de conceitos muito relevantes que muito são falados e discutidos quando se é pesquisador da área da História da Educação.

O primeiro conceito a ser abordado é o de documento. Como proferiu Marc Bloch (1942), os documentos

não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência no fundo dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado (MARC BLOCH, 1941, p. 29-30 *apud* LE GOFF, 1990, p. 469).

Desta forma, os documentos são uma forma de registro sobre algum determinado enunciado produzido para comprovar um acontecimento, circunstância ou situação e para que o uso desse documento tenha valor para a sociedade, é importante ver o documento como monumento, já que como diz Le Goff (1990), “Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. Ou seja, tendo total consciência da importância que os documentos da Escola Estadual João dos Santos têm para a constituição da Educação na cidade mineira de São João del – Rei e do país, ver os documentos como algo único e significativo é trata-los com respeito em sua totalidade.

Outro ponto primordial nessa pesquisa é o conceito de fonte e para isso, Saviani (2006), descreve fonte como uma

palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender.



Além disso, a palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, “naturalmente” e a algo que é construído artificialmente. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado (SAVIANI, 2006, p. 28-29).

Quer dizer, então, que as fontes é o ponto de partida para qualquer pesquisa que tem o mesmo objetivo que esta que é levantar e catalogar o arquivo histórico da Escola Estadual João dos Santos. Conseguir manusear e identificar fontes é um “trabalho de formiga” como diz Maria Zilda Cury (1998) *apud* Eliana Tolentino (2007), já que é um trabalho minucioso, cuidadoso e detalhista.

As fontes podem ser divididas em alguns eixos, um deles são as fontes primárias. Assim, tem que ter em mente o que afirma Medeiros (2000):

Constituem fonte primária os documentos adquiridos pelo próprio autor da pesquisa. Esses documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, particulares, anuários estatísticos. São ainda consideradas fontes primárias: fotografias, gravações de entrevistas, de programas radiofônicos ou provenientes de televisão, desenhos, pinturas, músicas, objetos de arte (MEDEIROS, 2000, p. 41).

Logo, a fonte primária pode ser considerada, também, como uma fonte original porque ainda não houve nenhum reconhecimento e pesquisa sobre ela. A mesma pode ser qualquer fonte de informação como, por exemplo, livros, relatórios, fotografias e objetos pessoais.

As fontes primárias dão para o pesquisador uma informação direta, sem nenhum tipo de intervenção prévia sobre o instrumento considerado. Toda essa definição é vista totalmente nessa pesquisa pois a pesquisadora lida diretamente e em primeira mão com os documentos encontrados no Arquivo da Escola Estadual João dos Santos.

Além das fontes primárias, existem também e é considerado neste trabalho as fontes secundárias, já que para falar sobre a História da Escola Estadual João dos Santos foi buscado no Museu Regional informações sobre a mesma, uma vez que as fontes secundárias são:

fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de *segunda mão*, ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento (OLIVEIRA, 2007 *apud* ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 6).

Assim, as fontes secundárias são princípios resultantes de obras/documentos originais e são escritos com a finalidade de considerar e explicar fontes primárias, que no caso da presente pesquisa foi usado a exposição do Centenário da Escola Estadual João dos Santos, realizada pelo Museu Regional de São João del-Rei, em 2008.

Os documentos levantados e catalogados nesta pesquisa foram encontrados no Arquivo que a Escola Estadual João dos Santos guarda em seu interior. Para se



ter um melhor entendimento sobre esse conceito, é possível observar, segundo Cury (1995):

A palavra *arquivo* guarda, na sua origem grega, o sentido de palácio, residência dos principais magistrados. Por isso a origem semelhante a arconte (nome que designa os magistrados da antiga Grécia). O verbo grego do qual se origina a palavra [arquivo] significa ir à frente, guiar. Daí também archote que ilumina, que abre caminho (CURY, 1995, p. 56-57).

Então, ir a um arquivo é ir a um espaço que se comporta a produção viva de uma época passada que se investigada minunciosamente, há várias descobertas a serem realizadas.

A ESCOLA JOÃO DOS SANTOS

Poucas informações se têm sobre a história da Escola Estadual João dos Santos. O que localizei no Museu Regional, em uma matéria do jornal “O S. João D’EL-REY”, do dia nove de abril de mil novecentos e vinte e um, é uma matéria que se trata sobre o nome da escola sendo uma homenagem à João dos Santos, um operário português, que depois da independência do Brasil, em 1822, fez a escolha que o Brasil seria sua terra natal.

O operário teve um filho e não mediu esforços para que esse filho fosse formado como um ser humano de honra e o proporcionou para que estudasse em Medicina no Rio de Janeiro.

Esse filho era o Dr. João Baptista dos Santos, o qual foi político e recebeu do Imperador D. Pedro II, o título de Visconde de Ibituruna e era esse homem representado, abaixo, na figura 2. O artigo de jornal mostra que tanto a mocidade quanto a velhice do Visconde de Ibituruna foi marcado por grandes feitos e grandes caridades como médico e pelo exercício, durante anos, em cargos públicos, onde foi nomeado como membro da antiga Inspectoria de Hygiene, sendo eleito presidente duas vezes.

Lendo mais à frente a matéria, é possível ler a transcrição da ata de inauguração da Escola João dos Santos, a qual está escrito que a escola foi fundada pelo Dr. João Baptista dos Santos, na casa número 8 da Prainha, com objetivo de, segundo a ata, “perpetuar a memória do seu venerado pae” e que para a inauguração da escola, no dia 20 de abril de 1881, D. Pedro II, o imperador do Brasil, compareceu ao evento juntamente de outras pessoas importantes da época como o Ministro da Marinha e conselheiro José Rodrigues de Lima Duarte, dentre outros.

Estavam presentes para se matricular em tal escola, 17 meninos e 44 meninas para estudarem do ensino primário elementar e o primeiro superior.

Com a ida ao Museu Regional e em conversa com os responsáveis pela exposição do centenário da Escola Estadual João dos Santos, em 2008, descobri que com a morte do Visconde de Ibituruna, a escola se fecha, e assim, em 26 de julho de 1908, é instalado na cidade o Grupo Escolar de São João del-Rei, situado à rua da Prata, atual Pe. José Maria Xavier, nº 15. Fundada pelo Doutor João Pinheiro da Silva, então



Presidente da Província de Minas Gerais, teve sua data de instalação escolhida em homenagem a Santana Mestre, modelo de educadora.

No ano de 1918, a escola se transfere para seu prédio próprio, na Av. Eduardo Magalhães, onde funciona até hoje. Nessa mesma época, foi proposta a mudança do nome da escola e após consulta popular, venceu o nome do Dr. João Batista dos Santos, o Visconde de Ibituruna, em virtude de ter sido ele, o precursor na fundação e manutenção de um estabelecimento de ensino na cidade, passando a ser chamado por “Grupo Escolar João dos Santos” e posteriormente, “Escola Estadual João dos Santos”.

O ARQUIVO DA ESCOLA JOÃO DOS SANTOS E SEUS DOCUMENTOS

No arquivo histórico da Escola Estadual João dos Santos foi possível observar 09 tipos de documentos que está representada na tabela abaixo:

Quadro 4: Tabela dos tipos de documentos

Número	Tipo de documento	Autor	Data	Condições de preservação
1	Registro de Frequência Diária	Grupo Escolar João dos Santos	1950-1974	Bom
2	Livro de ocorrências	Curso de Complementação Industrial Autônomo Mateus Salomé	1962-1973	Bom
3	Registro de Atividades dos Professores	Professoras do Grupo Escolar João dos Santos	1973	Ótimo
4	Livros diversos	Cada livro é de um autor distinto	1897-1987	Bom
5	Controle de Merenda/ Relatório Semana da Alimentação/ Caixa Escolar	Grupo Escolar João dos Santos	1973-1982	Bom
6	Livro de Inventário	Grupo Escolar João dos Santos e Curso de Complementação Industrial Autônomo Mateus Salomé	1908-2003	Ótimo
7	Comunicados da Secretaria de Educação	Secretaria de Educação de Minas Gerais	1925	Bom
8	Atas/Lista de presença em reuniões	Grupo Escolar Joao dos Santos	1908-2003	Bom
9	Pasta de Folhas de Pagamento	Curso de Complementação Industrial Autônomo Mateus Salomé	1970	Ótimo

Fonte: Produzido pela autora.

Por meio do levantamento foi possível identificar as possíveis possibilidades de pesquisa que os documentos encontrados oferecem.



1. **Registro de Frequência Diária:** Esse tipo de documento possibilita ao pesquisador a investigar a produção histórica e social - escolar da época e a fazer estudos longitudinais de trajetórias escolares pois nesses diários há as seguintes informações sobre o aluno, sua família e a turma como: nome, data de nascimento, idade, sexo, cor, a profissão do pai, se o aluno recebe ou não a caixa escolar, a religião que a família pratica, a frequência que o aluno vai à escola, datas das aulas, situações de evasão, remanejamento, relação entre meninos e meninas estudando na mesma escola, transferência de turma ou de escola e o índice de aprovação e reprovação.
2. **Livro de Ocorrências:** Quando o pesquisador se propõe a fazer um estudo na escola, ele está em busca pela maior quantidade de documentos que ele consiga encontrar, sobre o recorte de tempo que ele está disposto a pesquisar, logo, o livro de ocorrências pode ajudá-lo a entender as mudanças de professores nas classes de aula, demissão de professores e/ou funcionários da escola, atividades realizadas fora do ambiente escolar, etc.
3. **Registro de Atividades dos professores:** Com esses registros, o pesquisador pode se atentar aos materiais didáticos que os professores utilizavam e as práticas pedagógicas que os mesmos usavam com os alunos no decorrer do ano letivo. As atividades fora do ambiente escolar, que era uma tendência da escola nova, foi observada em “fichas amarelas” que segundo Freinet (1998) seriam as “aulas-passeio”, as quais pode proporcionar às crianças momentos de experiência com o novo, estimulando a criatividade e criticidade das mesmas, despertando novas sensações e interesses às crianças.
4. **Livros diversos:** Na escola há um acervo diverso de livros antigos como, por exemplo, livros de religião, cartilhas de leitura e livros de histórias. Os livros que eram trabalhados pelos professores dentro de sala de aula nas matérias que as professoras ministravam diz muito sobre o tipo de conteúdo e a forma que o mesmo era mediado para os alunos na época considerada. Pesquisar tal assunto é de suma importância para se fazer um mapeamento que mostraria o desenvolvimento dessa temática no decorrer do tempo.
5. **Controle de Merenda/ Relatório Semana da Alimentação/ Caixa Escolar:** O pesquisador ao observar esse tipo de documento atentamente, é possível que perceba como que esse tipo de atividade funcionava dentro das escolas, já que ela era muito importante para as crianças menos favorecidas, pois com essa ajuda, era possível ter materiais escolares, uniforme e merenda durante o período escolar.
6. **Livro de Inventário:** Os livros de inventário servem para que o pesquisador possa estudar, coletar e organizar dados sobre algo que quer conhecer melhor. Compreender os objetos, materiais, documentos, enfim, tudo o que se mobiliza na escola é um meio para entender o âmbito escolar de determinada época.
7. **Comunicados da Secretaria de Educação:** Para entender melhor o contexto escolar, o pesquisador pode se empenhar em analisar os documentos oficiais que a Secretaria de Educação mandou para a escola, já que neles é possível verificar falas que a mesma queria que a escola se comportasse nas diversas situações que o ambiente escolar pode oferecer.
8. **Atas/Lista de presença em reuniões:** Para o pesquisador, as atas são um dos documentos mais importantes para se fazer uma investigação, pois elas são feitas para se ter um registro fiel do que aconteceu em reuniões de professores e de pais, para um encontro de associação ou grupo de sujeitos discutirem sobre algum ou vários temas, dependendo da finalidade de cada reunião. Ou seja, com as atas, é possível se ter um olhar, detalhadamente, uma determinada situação.
9. **Pasta de Folhas de Pagamento:** O pesquisador pode se indagar como funciona a parte burocrática que se diz respeito ao pagamento dos funcionários escolares. Esse tipo de documento mostra em sua totalidade a quantia a ser paga, como e por onde é feito o



pagamento para cada funcionário, dentre outros quesitos.

Em suma, todos esses tipos de documentos guardam aspectos individuais para que os mais variados tipos de pesquisadores da área da História da Educação possam realizar estudos em cima do que procura. O âmbito do arquivo histórico escolar abrange os mais variados quesitos pois ali abriga uma vida de serviço aos alunos, conservando informações relevantes para os indivíduos, empregando essencialmente a garantia a coesão do grupo e a ligação de pertencimento entre os seus integrantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando realizado o levantamento sobre os trabalhos já feitos sobre a mesma temática que a presente pesquisa, fica claro que há um amplo vazio na área da História da Educação, uma vez que foram encontrados apenas quatro artigos científicos.

Portanto, a realização de tal trabalho foi de grande valia para o conhecimento de quais documentos são encontrados em uma escola do interior de Minas Gerais e inaugurada em 1908, em quais lugares os são armazenados e as condições de preservação dessas fontes tão importantes para a construção da identidade escolar de São João del-Rei e, conseqüentemente do país.

Dentre os 285 documentos está disponível, pelo menos, nove tipos de pesquisas diferentes que se podem ser concretizadas mediante ao interesse e desejo de pesquisadores da área da História da Educação em preencher lacunas sobre o histórico da referente escola desde a sua fundação até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa Documental: pista teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Santa Vitória do Palmar, RS: n. 1, v.1 2009, p.1-15.

CAVALCANTE, Aline Nascimento; FURTADO, Alessandra Cristina. Organização e digitalização de documentos sobre a formação e profissionalização de professores das escolas rurais de Dourados e região. **Interfaces da Educação**., Paranaíba, v.4, n.12, 2014. p. 20-33.

CORSO, A.M.; SANTOS, C. P.; ZANLORENZI, C. M. P. Estado de conhecimento. Atas como fonte histórica. **III SEPED-Semana de Estudos do Curso de Pedagogia**, 2012, p. 1-15.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Acervos: Gênese de uma nova crítica. In: MIRANDA, Wander Melo. **A trama do arquivo**. Belo Horizonte: Editora UFMG-CEL, 1995. p. 53-63.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23. n° 45, 2003, p. 37-70.

FREINET, Celestein. **Técnicas Freinet de la escuela moderna**. México: Siglo Vietiono Editores, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. p. 469.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 4.



ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAES, Silvia V.M.; ZAIA, Iomar B.; VENDRAMENTO, Maria C. Arquivos Escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação Brasileira. **Pró Posições**. v. 16, n. 1(46), jan/abr. 2005, p. 117-144.

O S. JOÃO DEL- REY. São João del-Rei, 09 abr. 1921.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. Grupo Padre Luiz Gonzaga-Bragança-PA: Arquivos, método e fontes da História da Educação da Amazônia, no século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 62, p.18-31, mai/2015.

SANTOS, Vânia Muniz dos; MIGUEL, Antonieta. Missões de pesquisa: inventariando a documentação escolar do sertão baiano. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas, v. 1, n. 1, jul./dez. 2015, p. 158-171.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP: n. especial, 2006, p. 28-35.

SILVA, João Carlos da; GOMES, Maria Valdeny Ferreira; NATH, Valdecir Antonio; MUFATTO, Lidiane Maciel. História e Memória: arquivos e instituições escolares na região oeste do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, mai 2012, p. 64- 75.

TOLENTINO, Eliana da Conceição. Fontes primárias: Bastidores da memória cultural. **ICHS-UFOP**, 2007, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/LCA/clca07.htm> Acesso em 15 out 2007.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

ARQUIVO HISTÓRICO ESCOLAR DO COLÉGIO SANTO ANTÔNIO EM SÃO JOÃO DEL - REI: UM LEVANTAMENTO (1909-1972)

Sthefani Bianck Teixeira Ortiz- UFSJ

RESUMO: As pesquisas voltadas ao arquivo histórico de instituições escolares vêm ganhando destaque nos estudos e pesquisas do campo educacional nos últimos anos. Vale lembrar que, segundo Moraes, Zaia e Vendramento (2005), os pesquisadores que têm embrenhado em pesquisas em arquivos históricos escolares têm enfrentado problemas diversos, como a extinção de escolas, mudança de gestão (municipal ou estadual), desorganização dos documentos existentes, descarte de documentos ou a retirada indevida de materiais dos seus locais de guarda. Esta pesquisa tem o objetivo de identificar e catalogar os arquivos históricos do Colégio Santo Antônio, inaugurado em 1909 na cidade de São João del-Rei e que encerrou suas atividades em 1972, decorrente de um incêndio acidental em 1968. Este trabalho se justifica pela ausência de informações e levantamento sobre os arquivos históricos escolares da cidade de São João del-Rei, inclusive sobre o arquivo do Colégio Santo Antônio, o que pode revelar um possível apagamento da memória educacional da região. Diante deste panorama este trabalho realiza o processo de levantamento e catalogação dos documentos encontrados neste arquivo que se encontra sob a guarda da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa. O processo metodológico se deu com a descrição e análise dos documentos ainda existentes, sua localização e as condições de preservação e guarda. Também foi procedimento metodológico a criação e disponibilização de um banco de dados para consulta pública com informações coletadas durante o processo de pesquisa. O referencial teórico adotado parte do diálogo com autores como Furtado (2011) e Moraes, Zaia e Vendramento (2005), que discorrem sobre o conceito de cultura material da escola, ou seja, sobre a relevância e importância dos arquivos históricos escolares para o estudo e preservação da memória da história da educação brasileira.

Palavras chave: Arquivos históricos escolares. Colégio Santo Antônio. Cultura material escolar. São João del-Rei.



INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas na área de História da Educação necessitam de fontes, porém, é comum o pesquisador ter dificuldade em encontrá-las, revelando-se por muitas vezes um trabalho difícil, complexo e minucioso. As instituições escolares ao longo de seu funcionamento produzem uma gama de diversos tipos de documentos e registros de caráter administrativo, pedagógico e histórico, que são exigidos pela administração e por questões burocráticas. Sendo assim, as escolas podem ser espaços portadores de fontes de informações fundamentais para formulações de tais pesquisas na área. (FURTADO, 2011).

De acordo, com Moraes, Zaia e Vendramento (2005) , pesquisadores que têm embrenhado sobre a pesquisa em arquivos históricos escolares têm enfrentado diversos problemas como: a busca por arquivos escolares de escolas já extintas ou reorganizadas no que diz respeito à gestão (municipal ou estadual), a desorganização do documentos dos arquivos existentes, o descarte de documentos ou a retirada indevida de materiais dos seus locais de guarda, a recusa de disponibilização desse arquivo para a pesquisa, a precariedade das instalações escolares e a falta de parcerias para a conservação dos documentos, entre outros.

Diante dessa perspectiva, Moraes, Zaia e Vendramento (2005) destacam a importância da realização de um estudo sobre o arquivo histórico escolar de uma instituição escolar. E para além desse estudo irão frisar as condições precárias que por muitas vezes os documentos se encontram, e a necessidade de preservação, pois

No decorrer do estudo, constatamos a situação precária de conservação dos documentos e a necessidade urgente de atuação conjunta da universidade e da escola pública na luta pela preservação e acesso a essas fontes da História da Educação. [...] um dos problemas mais graves observados consiste na eliminação indiscriminada dos documentos (MORAES; ZAIA & VENDRAMENTO, 2005, p. 119, 120).

O objeto de pesquisa deste trabalho é o arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio, inaugurado em 1909 na cidade de São João del-Rei e que encerrou suas atividades em 1972, decorrente a um incêndio acidental em 1968. Em que seus documentos se encontram sob a guarda da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa, desde o encerramento de suas atividades.

Este trabalho se justifica pela possibilidade de reflexão e difusão do conhecimento histórico escolar. Bem como pela ausência de informações e levantamento sobre os arquivos históricos escolares da cidade de São João del-Rei, o que revela um possível apagamento da memória educacional da região.

Outro quesito importante a ser considerado é a possibilidade de apagamento da história e memória escolar do Colégio Santo Antônio, devido a sua condição de uma escola extinta, se os documentos de seu arquivo não forem revelados, levantados, catalogados e conservados.



Este trabalho tem como propósito relatar o processo de levantamento e catalogação do arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio. Tal discussão encontra-se organizada em três partes, a primeira aborda sobre o objetivo geral e específicos da pesquisa, e metodologia, recorte de pesquisa e referencial teórico utilizado. A segunda parte traz o histórico do Colégio Santo Antônio. E, por fim, a terceira aborda os resultados da pesquisa.

O PROCESSO DE LEVANTAMENTO E CATALOGAÇÃO DE FONTES

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e catalogar o arquivo histórico do Colégio Santo Antônio, instituição inaugurada em 1909 em São João del-Rei e que encerrou suas atividades no ano de 1972 após um incêndio acidental em 1968. Esta identificação e catalogação deu-se por meio da análise dos documentos que a instituição possui, apontando sua localização e as condições de preservação e guarda dos documentos deste arquivo.

Os objetivos específicos são: conhecer o arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio, identificar as fontes que possui o arquivo explorado que se encontra atualmente sob a guarda e cuidados da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa, catalogar as fontes encontradas em um banco de dados, registrar espaços de guarda dessas fontes, condições de preservação e algumas características, disponibilizar o banco de dados produzido para possibilitar futuras pesquisas em Educação.

A pesquisa se realizou a partir da busca dos dados que são os documentos encontrados no arquivo do Colégio Santo Antônio. Diante disso se caracteriza como quantitativa, pois de acordo com Zanella (2011)

A pesquisa quantitativa é aquela que se caracteriza pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados, e que tem como finalidade medir relações entre as variáveis. No estudo quantitativo, por sua vez, o pesquisador parte de um plano preestabelecido com hipóteses e variáveis claramente definidas. Procura medir e quantificar os resultados da investigação, elaborando-os em dados estatísticos (ZANELLA, 2011, p. 35).

Com o levantamento realizado ao longo da coleta de dados, foi possível delimitar o recorte temporal da pesquisa. A data recortada para esta pesquisa (1909-1972) compreende o período da fundação e encerramento das atividades do Colégio Santo Antônio. A escolha do recorte pelo período integral de funcionamento desta instituição escolar, justifica-se devido ao fato citado anteriormente de que seu arquivo se encontra sob a guarda da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa, ou seja está sob a guarda pública, diante do risco de perda ou realocação deste arquivo foi necessário que sua catalogação fosse realizada na íntegra. Vale ressaltar que o grande número de documentos encontrados durante o levantamento possibilitou a realização de uma catalogação completa. Podemos destacar também que neste processo foi encontrado no arquivo documentos datados de 1909 e 1972, nos quais remetem ao ano de fundação e encerramento das atividades do Colégio Santo Antônio.



O processo metodológico se desenvolveu em etapas. Inicialmente foi realizada a leitura da bibliografia referente ao tema de pesquisa. A partir dessa aproximação com a produção acadêmica já existente, foi possível perceber ao longo do processo de leitura o surgimento recente de interesse de diversos grupos de pesquisa nesta área, segundo Vidal e Faria Filho (2003),

Ao longo dos anos de 1990, a par de um incremento das ações do GT de História da Educação e do HISTEDBR, a área se viu enriquecida com a constituição de inúmeras outras instâncias de aglutinação de pesquisadores e condensação/difusão de perspectivas teórico-metodológicas. A primeira grande novidade foi, ao que nos parece, uma mudança substantiva na forma própria de organizar e realizar as pesquisas: além da continuidade da tradição das investigações efetuadas individualmente, emergiu na área, como em todo o campo da educação, uma multiplicidade de grupos de pesquisa que se impuseram o desafio de investigações de escopo alargado, de longo prazo e com grande preocupação com o mapeamento, organização e disponibilização de acervos documentais (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p.59).

Portanto diante desse crescimento na área, o processo de pesquisa no Colégio Santo Antônio e em demais escolas a partir de um projeto mais amplo em São João del-Rei, tem grande relevância e se faz necessário. Pois não há um levantamento na cidade, ou seja, não há um conhecimento prévio de materiais existentes que podem revelar a nossa história da educação.

Em seguida, foi realizado leituras de trabalhos sobre o Colégio Santo Antônio, para compreensão acerca da história e trajetória do colégio. Sendo possível encontrar, até o momento, uma dissertação e um artigo. Além desses, o impresso “Notas históricas”, que é uma fonte documental que se encontra no arquivo que traça a história da instituição com autoria dos próprios frades holandeses fundadores do Colégio.

A dissertação *Práticas educativas do Ginásio Santo Antônio (São João del-Rei, 1909-1945)*, de Agostini (2018) analisou as práticas educativas adotadas pelo colégio, o recorte cronológico da pesquisa é de 1909 a 1945 e toma como referência as transformações e acontecimentos que marcaram a história da educação de Minas Gerais. A autora adotou diversas fontes de pesquisa entre elas: documentos do arquivo do colégio e realizou cruzamento de fontes com a imprensa local. Agostini (2018) ao longo da dissertação nos possibilita, diante da sua discussão, perceber como o Colégio Santo Antônio construiu suas práticas em diálogo com o contexto do período ao qual considera do recorte e, segundo a autora, aliando tradição e modernidade.

Já o artigo *Do Colégio Santo Antônio à Universidade Federal de São João Del-Rei: caminhos e descaminhos de sua trajetória (1909-2002)*, de Arruda et al. (2005) vai nos trazer, a partir de diversas fontes, à análise dentro de uma perspectiva historiográfica educacional, a constituição do Colégio Santo Antônio desde a fundação. Diante de informações significativas acerca da instituição, nos permite ter acesso a história e os objetivos no qual a instituição escolar visava.



O impresso “*Notas históricas*” de 1926, redigido pelos frades holandeses do Colégio Santo Antônio encontra-se como fonte documental impressa no arquivo do colégio que está sendo pesquisado. Nele podemos encontrar diversas informações da instituição dentre elas informações sobre sua fundação, os métodos e programas, as disciplinas ofertadas entre outros aspectos que irão caracterizar o perfil e os valores da instituição.

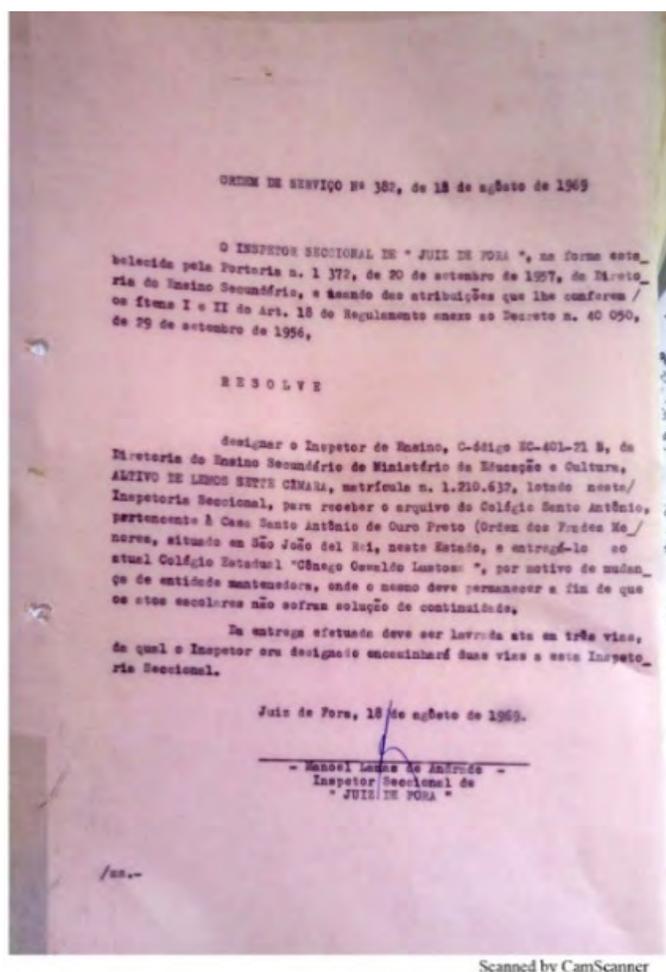
A partir destes trabalhos encontrados, percebe-se que é de extrema importância o trabalho realizado por essa pesquisa. Na qual relata quais os tipos de documentos que o arquivo do Colégio Santo Antônio possui, a localização de guarda deles e as suas condições de preservação. Pois a partir desses dados, outros pesquisadores terão acesso a informações sobre as fontes deste arquivo possibilitando novas pesquisas tanto acerca da trajetória e história do Colégio, quanto outros temas de pesquisa na História da Educação.

O trabalho em campo teve início em março de 2019, quando a orientadora e orientanda do projeto tiveram autorização da Escola Cônego Osvaldo Lustosa, na qual como citado anteriormente possui a guarda dos documentos do arquivo de Colégio Santo Antônio. O arquivo encontra-se sob os cuidados desta escola desde 1969, de acordo com a Ordem de Serviço, n.382, 18 de agosto de 1969:

Em 18 de agosto de 1969, o inspetor seccional de Juiz de Fora, Manoel Lamas de Andrade, despachou uma ordem de serviço, designando o inspetor de ensino, Altivo de Lemos Sette Câmara, a receber o “arquivo do Colégio Santo Antônio, pertencente à Casa Santo Antônio de Ouro Preto (Ordem dos Frades Menores, situado em São João del-Rei, neste estado), e entregá-lo ao atual Colégio Estadual ‘Cônego Osvaldo Lustosa’”. Após findar as atividades do GSA no ano de 1968, o Colégio Estadual “Cônego Osvaldo Lustosa” ficou então designado a funcionar pelo período de dois anos nas dependências do Santo Antônio e por motivo de mudança de entidade mantenedora, ficou o Colégio Estadual responsável pelo recebimento e guarda dos arquivos do Ginásio, como já mencionado anteriormente, “a fim de que os atos escolares não sofram solução de continuidade” (Ordem de Serviço, n.382, 18/ Agos/1969).



Imagem 1: "Ordem de Serviço, n.382, 18/Agos/1969"



Fonte: Arquivo Colégio Santo Antônio

Após o consentimento da diretoria, tivemos acesso ao local de guarda no qual se encontra o arquivo. Este encontra-se localizado em dois armários que pertenciam ao mobiliário do Colégio Santo Antônio, no fundo da sala arquivo que é ligada à secretaria, sala na qual possui diversos arquivos de outras escolas extintas além dos seus. A partir de relatos orais de funcionários antigos da secretaria da escola em que o arquivo se encontra, foi relatado que o arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio, passou por diversos espaços físicos nesta instituição, até ser colocado nesta sala que foi organizada como sala arquivo em meados dos anos 2000.

Os documentos do arquivo do Colégio Santo Antônio encontram-se organizados em pastas que são denominadas no mercado pastas arquivo morto azul ofício, eles estão numerados e agrupados de acordo com o tipo de documento ou assunto que se trata, o que facilita no processo de levantamento e catalogação. Porém apesar desta organização prévia, o trabalho de levantamento e catalogação tem organizado cada documento a partir de seu conteúdo e data no interior das pastas.



Imagem 2: "Armário 1 (sala arquivo)"



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 3: "Armário 2 (sala arquivo)"



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Manualmente cada documento encontrado no arquivo, passo pelo manuseio no qual é observado os dados necessários para a alimentação, posteriormente, do banco de dados e para as etiquetas que cada documento recebe ao longo da pesquisa. Vale frisar, que alguns documentos durante o processo de levantamento foram encontrados reunidos em envelopes ou pastas cartonadas e em seu montante possuíam datações diversas. Em casos assim, foi realizado a datação do documento mais antigo para o mais recente encontrado, permanecendo no envelope ou pasta cartonada no qual foi encontrado.

Na parte inferior e direita de cada arquivo foi colado uma etiqueta em forma de retângulo, que constavam as informações: Código (número), Título e a Data do documento, distribuídas na etiqueta como a figura abaixo mostra, escritas com a caneta Stabillo de cor preta, número 88, com ponta de 0,4. Como exemplificado abaixo:

Quadro 1: Exemplo de etiqueta

Código	Tipo de documento	Data	Autor	Número de páginas	Condições de preservação	Palavras-chave	Local de guarda	Observações gerais	Informações

Fonte: Produzido pela autora

Diversos aspectos são observados para que possibilitassem a notação dos dados de cada documento, que inicialmente foram feitos em folhas sulfite para serem transcritos no Programa Access 2016 no qual é feito o banco de dados a ser disponibilizado. Estas abas que armazenam as seguintes informações relacionadas aos documentos:



Quadro 2: Abas sobre as informações de cada documento

Código	Título
	Data

Fonte: Produzido pela autora

*Foram catalogados 243 documentos.

O banco de dados foi alimentado frequentemente, e o levantamento e catalogação foi realizado semanalmente. Este manejo realizado com as fontes propicia a construção de novos conhecimentos de acordo com Moraes, Zaia e Vendramento (2005),

O manejo das fontes pode, portanto, propiciar a revisão de certos pressupostos teóricos e de método, que, por sua vez, conduza à busca de novas fontes de estudo, a leituras mais fecundas da documentação e à construção de novos conhecimentos sobre a trajetória da educação em nosso país, e, mais especificamente, sobre a história da relação trabalho-educação (MORAES; ZAIA & VENDRAMENTO, 2005, p.131).

Este processo realizado durante a pesquisa é o primeiro passo para que esse arquivo seja conhecido e divulgado. Segundo Felgueiras (2005), “Inventariar é o primeiro e decisivo passo para se conhecer, divulgar e estudar esse patrimônio.” (FELGUEIRAS, 2005, p.101).

Para a realização desta pesquisa, foi imprescindível a compreensão de alguns conceitos fundamentais e de extrema importância que são frequentemente utilizados e discutidos quando se pesquisa a área de História da Educação, e neste caso questões voltadas ao arquivo histórico das instituições escolares.

O primeiro conceito a ser exposto é o de documento, de acordo com Marc Bloch (1941-1942)

Não obstante o que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações (BLOCH, 1941-1942, p. 29-30 *apud* LE GOFF, 2003, p. 534).

Ou seja, os documentos são formas de registrar sobre determinado enunciado ou relato, afim de atestar ou comprovar determinada situação ou acontecimento. Para Le Goff (2003) devemos ver todo documento como monumento, “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.” Ele ressalta que todo documento é produto de escolhas e intenções de quem o elabora



“o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.

Algo de extrema importância para compreendermos a produção dos documentos do Colégio Santo Antônio, e a importância destes para o entendimento acerca do contexto da educação em São João del-Rei. Diante disso, Moraes, Zaia Vendramento (2005) reforçam que documentos para a educação devem ser tomados na sua mais ampla acepção.

Outro ponto essencial é o de fonte, para isso utilizamos da concepção que Orso (2013) tem acerca desse conceito

Fontes são documentos, registros, marcas, vestígios, deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades, pela natureza, que representam ou expressam uma determinada forma de ser da matéria, quer seja ela natural, humana ou social, em seu processo de contradição e transformação. O acesso a elas torna-se um meio de conhecer o passado, permite desvendar os hábitos, os costumes, a produção, a distribuição e o consumo, a forma de organização de indivíduos e das sociedades, conhecer o modo de sobrevivência (ORSO, 2013, p. 43).

Elas são o ponto de partida para qualquer pesquisa em História da Educação, e principalmente para que as que possuem o mesmo objetivo desta. Orso (2003) ressalta, que “a qualidade do conhecimento histórico que se produz depende da relação dos historiadores com as fontes.”

As fontes podem ser divididas e classificadas, dentre esta classificação temos a fonte primária, na qual é considerada da seguinte forma por Medeiros (2000):

Constituem fonte primária os documentos adquiridos pelo próprio autor da pesquisa. Esses documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, particulares, anuários estatísticos. São ainda consideradas fontes primárias: fotografias, gravações de entrevistas, de programas radiofônicos ou provenientes de televisão, desenhos, pinturas, músicas, objetos de arte (MEDEIROS, 2000, p. 41).

Diante dessa perspectiva, este trabalho utilizou de fontes primárias, devido ao fato do acesso a fontes originais que não passaram por nenhum tipo de intervenção. Ou seja, não houve nenhuma mediação entre a fonte e o pesquisador. Sendo que a pesquisadora lida de forma direta, em primeira mão com as fontes do arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio.

Deve-se ressaltar também o conceito de arquivo, sendo que as fontes levantadas e catalogadas para a realização desta pesquisa foram encontradas no arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio. Medeiros (2003) define arquivo como:

Os arquivos se constituem em conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos (MEDEIROS, 2003, p.01).



O arquivo nos possibilita imensas possibilidades de pesquisas, devido a riqueza de fontes e são fundamentais para a preservação das mesmas.

O COLÉGIO SANTO ANTÔNIO

O Colégio Santo Antônio foi inaugurado no ano de 1909, era um colégio católico, particular destinado para alunos do sexo masculino. Diante dessas características Arruda *et al.* (2005), cita que algumas características consideradas básicas relacionadas ao público que o colégio atendia

Assim, a caracterização básica dos alunos do colégio Santo Antônio desde a sua fundação, tendo em vista que o colégio era particular, compunha-se, basicamente, por alunos pertencentes à elite agrária, em geral, filhos de fazendeiros e também por filhos de profissionais liberais, que viam na formação dada pelo colégio a chance de seus filhos ocuparem, futuramente, funções de maior poder dentro da hierarquia social. (ARRUDA *et al.*, 2005, p.05).

As primeiras instalações do colégio aconteceram na Rua da Prata, nº 34, em um casarão, no qual de acordo com Arruda *et al.* (2005), funcionara o colégio das professoras D. Augusta Eliza da Costa Moreira e D. Maria Porsina da Costa Moreira. No impresso “Notas históricas” de 1926, os próprios freis da Ordem dos Frades Menores da “Casa de Santo Antônio de Ouro Preto”, que era mantenedora das atividades do colégio desde a sua fundação, relatam o processo de instalação

Cousa mui simples, pois, e de todo conforme ao instituto que abraçaram, era pensarem os padres Franciscanos, que em 1904 se estabeleceram em S. João del Rey em fundarem um colégio no qual ensinassem à juventude, que, entregue a professores indiferentes em matéria religiosa ou francamente hostis à Igreja catholica, facilmente perde a fé, e, não raras vezes, se torna zombadora de doutrinas e usos catholicos. Preservar deste perigo a mocidade foi o fim que se propuseram os fundadores (FRANCISCANOS, 1926, p. 5).

No ano de 1914, o Colégio havia alcançado renome e prestígio não apenas na região, mas em todo país. Diante de pedidos de matrícula advindos de diversas partes do Brasil, foi inaugurado o internato. A partir desse crescimento repentino, tornou-se necessário a construção de um novo prédio que atendesse a estrutura da quantidade de alunos, sacerdotes docentes e professores seculares. Os freis descrevem no impresso a arquitetura do edifício

É um vasto edifício de dois andares, medindo 33 metros de comprimento, 18 de largura e 17 a altura. O primeiro andar é dividido em dous salões, servindo um de sala de jantar, o outro de dormitório dos menores; o segundo andar todos é um único salão, tendo as dimensões acima indicada; é o dormitório dos maiores (FRANCISCANOS, 1926, p. 7).



Imagem 4: “Fotografia da fachada lateral do Ginásio Santo Antônio.”



Fonte: Impresso Notas Históricas - O Gymnasio Santo Antônio (1926), arquivo do Colégio Santo Antônio, alocado na Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa.

Ao longo dos anos até 1930, houve ampliação e reestruturação do espaço físico do colégio. No qual “constava de amplas salas de aula, laboratórios, capelas, biblioteca, sala de lazer, gabinete dentário, farmácia, barbearia, refeitório, dormitórios, salão nobre, quadra de esportes, campo de futebol, além de um cinema que funcionava no teatro do ginásio.”(ARRUDA *et al.*, 2005, p.09).

O colégio através de suas práticas preocupava-se na formação moral, cívica e religiosa além da prioridade na formação profissional dos alunos. O programa do colégio seguia as propostas impostas pelo governo vigente da época. Segundo Agostini (2018),

Até o ano de 1942, a instituição funcionou como Ginásio, tendo sido equiparada aos moldes do Colégio Pedro II em 1943. A equiparação autorizada pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, possibilitou o funcionamento do ensino secundário, passando então o educandário a ser denominado de Colégio Santo Antônio (AGOSTINI,2018, p.54).

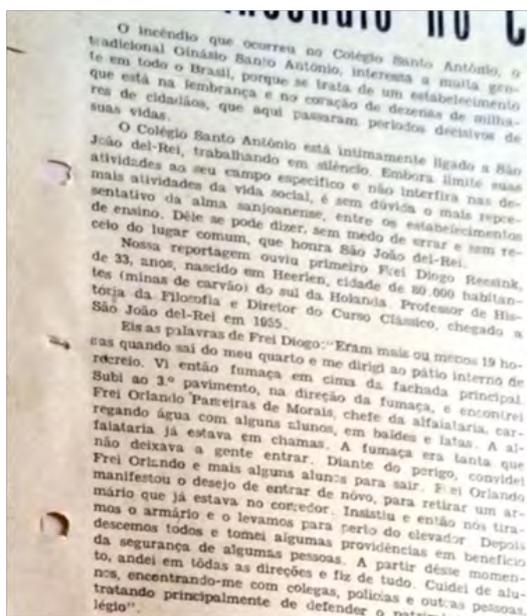
A instituição se dividia em três cursos: o primário, com três anos de estudos, o complementar com um ano de estudos e o ginásial, que era realizado em seis anos de estudos, sendo que o 6º ano era facultativo. Em 1950, o Colégio ampliou suas



atividades para Belo Horizonte, no regime de externato. Porém, em 1968 ocorre um incêndio acidental nas dependências do Colégio destruindo grande parte de sua estrutura, com grandes danos. Este fato culmina no fim do Colégio Santo Antônio, como relatado pelas autoras Arruda *et al.* (2005)

A ordem Franciscana alegava não ter mais recursos para a reconstrução do prédio e para o funcionamento do internato. Além disso, a manutenção do ginásio estava cada vez mais difícil e era mais escasso o número de jovens frades que quisessem lecionar. Devido a isso, o Pe. Frei Erardo Veen, decidiu doar o prédio ao Estado de Minas Gerais. A fundação Municipal, voltada para o ensino superior reivindicou a posse do prédio às autoridades, obtendo êxito, com a proposta de que a Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa funcionasse em suas dependências por 02 anos e absorvesse as turmas do Ginásio Santo Antônio do último ano, ou seja, em 1972. A turma do 3º ano científico ficaria ainda sob a responsabilidade do Colégio Santo Antônio. Em 1972 o colégio Santo Antônio termina sua trajetória. (ARRUDA *et al.*, 2005, p.13).

Imagem 5: "Jornal Ponte da Cadeia de 1968."



Fonte: Arquivo do Colégio Santo Antônio, alocado na Escola Estadual "Cônego Osvaldo Lustosa"

Imagem 6: "Turma de externos na limpeza após o incêndio, 1968."



Fonte: Acervo LUIZ LAF

Atualmente, o prédio pertence à Universidade Federal de São João del-Rei, no qual localiza-se o Campus Santo Antônio.



RESULTADOS DA PESQUISA

No arquivo histórico do Colégio Santo Antônio foram catalogados 243 documentos. Foi possível observar 14 tipos de documentos, que está representado no quadro abaixo:

Quadro 3: Tabela dos tipos de documentos

Número	Tipo de documento	Autor	Data	Condições de preservação
1	Atas	Gymnasio Municipal Santo Antônio/ Ginásio Santo Antônio/ Colégio Santo Antônio/ Comissão Municipal de Bolsas de Estudo	1916- 1972	Precário
2	Boletins e Resultados Gerais	Ginásio Santo Antônio/ Colégio Santo Antônio	1933-1947	Bom
3	Atestados Médicos	Dr. Joaquim Martins Ferreira, Dr. José Ernesto Braga, Dr. Antônio de Freitas Carvalho, Dr. Clario de Couto Monteiro, Dr. Imanuel Esteves dos Santos, Dr. Antônio Andrade Reis	1938	Precário
4	Relatórios	Ginásio Santo Antônio/ Colégio Santo Antônio/ Divisão do Ensino Secundário/ Ministério da Guerra	1931-1972	Bom
5	Regulamentos/ Ofícios/Estatutos/ Regimento Interno	Colégio Santo Antônio/ Padres franciscanos// Delegacia Regional do MEC em Minas Gerais e Goiás/ República Federativa do Brasil/ Ministério da Educação e Cultura/ Diretoria do Ensino Secundário	1930-1968	Ótimo
6	Livros de Matrícula	Gymnasio Santo Antônio/ Ginásio Santo Antônio/ Colégio Santo Antônio/	1909-1972	Precário
7	Publicações da Instituição Escolar	Padres franciscanos/ Ginásio Santo Antônio/Colégio Santo Antônio/ Jornal O Porvir/	1926-1945	Bom
8	Correspondências e Circulares	Francisco Abreu/ Ginásio Santo Antônio/ Delegacia Regional de Ensino/ Sindicato dos Empregados no Comércio em São João del-Rei (Ary Maciel-presidente) e PEBE- Programa Especial de Bolsas de Estudo (Armando Brito) Diversos autores	1933-1972	Bom
9	Manuais e Inventários	Ginásio Santo Antônio/ Colégio Santo Antônio/ Gráfica Tamoios (Seção especializada de impressos escolares) / Ministério da Educação e Cultura	1940-1972	Bom
10	Livro de protocolo	Colégio Santo Antônio	1955-1965	Bom
11	Livro de Registro	Ginásio Santo Antônio/ Colégio Santo Antônio	1940-1972	Bom
12	Documentos relativos à gestão financeira e contabilidade do Colégio	Ginásio Santo Antônio/ Colégio Santo Antônio / Diretoria do ensino secundário/Serviço de Assistência aos menores/ Prefeito Antônio Viegas/Comissão Municipal de Bolsas de Estudo/ Comissão de Assistência Educacional de B.H.	1936-1972	Precário

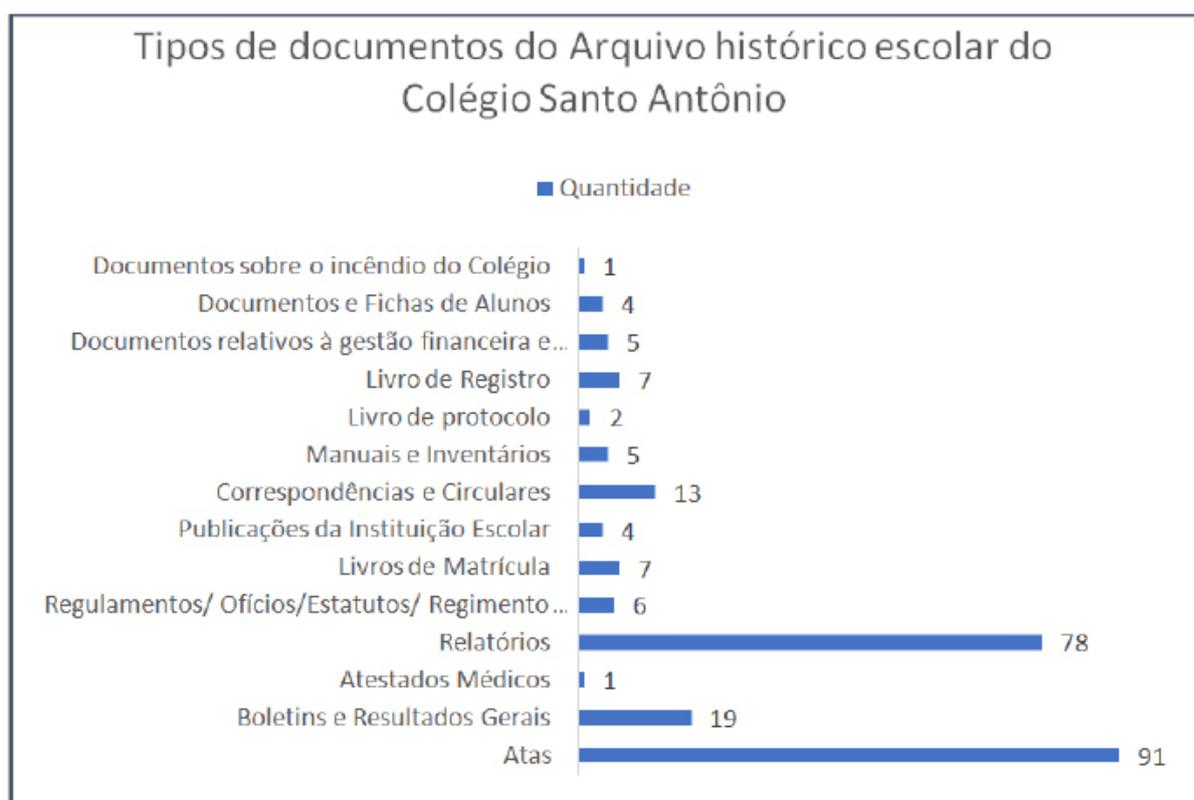


Número	Tipo de documento	Autor	Data	Condições de preservação
13	Documentos e Fichas de Alunos	Gymnasio Municipal Santo Antônio/ Ginásio Santo Antônio/Colégio Santo Antônio	1910-1971	Bom
14	Documentos sobre o incêndio do Colégio	Altivo Lemos Sette/ Jornal Ponte da Cadeia/Manoel Lamas de Andrade (Inspetor Seccional de Juiz de Fora) / Jornal do Brasil/Jornal "O Minas Gerais"/Colégio Santo Antônio	1968-1971	Bom

Fonte: Produzido pela autora

A partir dessa classificação, o gráfico abaixo ilustra a quantidade de documento de cada categoria:

Gráfico 1: Gráfico dos tipos de documentos e suas respectivas quantidades



Fonte: Produzido pela autora

A partir do levantamento e catalogação do Colégio Santo Antônio percebe-se uma avariada gama de documentos encontrados, registros de diferentes espécies e natureza, como enfatiza Furtado (2011)

Nestes arquivos encontram-se registros de diferentes naturezas e espécies, que, muitas vezes, já fazem parte de uma memória “perdida”, esquecida, porém uma memória que representa um passado de escolarização, com características próprias da instituição escolar a qual pertence e identificada com a sua época. Esses registros de diferentes



naturezas e espécies documentais tornam-se, diante do olhar pesquisadores em História da Educação, fontes fundamentais para o estudo dos processos de escolarização, da história das instituições escolares, da cultura escolar, entre outros aspectos (FURTADO,2011, p.150).

Devemos nos atentar que os documentos de arquivo, refletem a vida da instituição que os produziu (MOGARRO,2005, p.107). Sendo assim o arquivo do Colégio Santo Antônio à medida que sofre o processo de levantamento e catalogação reflete a vida dessa instituição.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A realização dessa pesquisa evidencia a importância do processo de levantar e catalogar nos arquivos de instituições escolares. Para além das possibilidades de pesquisa que tais documentos trazem questões relacionadas a condições para a preservação dos documentos destes arquivos tornam-se extremamente necessárias, para que não se perca a memória da história educacional do nosso país.

Desse modo, este trabalho foi de grande valia para a compreensão e descoberta de parte do contexto educacional da cidade de São João del-Rei a partir dos documentos que foram encontrados. Especificamente da figura do Colégio Santo Antônio instituição de ensino particular com orientação católica, destinado a alunos do sexo masculino, considerado um espaço de renome de formação para a elite brasileira, da época vigente.

A documentação do arquivo histórico escolar do Colégio Santo Antônio em São João del-Rei apresenta inúmeras e diversas possibilidades para a pesquisa em História da Educação, dentre os 243 documentos encontrados, está disponível 14 tipos de pesquisas diferentes que podem ser efetuadas. Tanto para a investigação sobre a história desta instituição de ensino e de sua cultura material escolar, como também informações relevantes para refletirmos sobre as práticas que aconteciam, as relações que se estabeleciam entre todos os atores sociais deste espaço, e de revelar parte da história da educação da região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Juliana. **Práticas educativas do Ginásio Santo Antônio: (São João del-Rei, 1909-1945)**. 2018. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.

ARRUDA, Maria Aparecida. BENEVIDES, J. R. S.; ELEUTERIO, W. A. L.; SILVA, G. F.; VALE, A. S. **Do colégio santo antônio à Universidade Federal de São João Del Rei: caminhos e descaminhos de sua trajetória (1909-2002)**. III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, v. 3, p. 1-16, 2005.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1, p. 87-102, jan./abr. 2005



FRANCISCANOS, Padres. **O Gymnasio Santo Antônio dos Padres Franciscanos em S. João d'El-Rey.** Notas Históricas. 1 de fevereiro de 1914 – 1 de agosto de 1926. Typ. Commercial – S. João d'El-Rey, 1926.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Os arquivos escolares e sua documentação:** possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. In: CID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011. p. 145-159.

LE GOFF, Jacques. Memória. **História e Memória.** 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MEDEIROS, R. **Arquivos escolares:** breve introdução ao seu conhecimento. In: Simpósio do Museu Pedagógico, 3, 2003, Bahia Disponível em: <<http://histdbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 15/10/2019.

MOGARRO, M.J. 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.

MORAES, Sylvia V. M.; ZAIA, Iomar B.; VENDRAMETRO, Maria C. Arquivos Escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pró-Posições.** V. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005, p. 117- 144.

ORSO, P. J. História, Instituições, Arquivos e Fontes na Pesquisa e na História da Educação. In: João Carlos da Silva; Paulino José Orso; André Paulo Castanha; Lívia Diana rocha Magalhães. (Org.). **História da Educação:** arquivos, instituições escolares e memória histórica. 1ed. Campinas-São Paulo: Alínea, 2013, v. 1, p. 33-48.

VIDAL, D. G., FARIA FILHO, L. M. de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n.45, p.37-70, 2003.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa.** 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

AS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO FORMAL DA COLÔNIA PINHAL E ESCOLA JAPONESA 1964-2001

Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira – UFSCAR
Wilson Sandano - UNISO

Introdução

Este artigo, tece algumas considerações a partir da análise parcial da pesquisa: que tem como objetivo registrar a história da Colônia Pinhal e analisar como as instituições/organizações criadas durante os 60 anos da colônia contribuíram para manter as tradições japonesas e integrarem os imigrantes na sociedade local.

Nestas considerações iremos apresentar algumas facetas da fundação das escolas na Colônia Pinhal: a escola primária Massanori Karasawa e a Escola Modelo de Língua Japonesa, com objetivo analisar o contexto socioeconômico onde as escolas foram criadas, a função de cada instituição na Colônia Pinhal e analisar a trajetória histórica de cada uma por meio de suas práticas, no período referente a 1964, ano da fundação de ambas as escolas, a 2002, ano que ocorreu o processo de municipalização.

A periodização 1964 a 2002, permite analisar o processo de implementação, suas práticas, mudanças de edifícios, passagem para administração pública estadual da escola primária, ampliação da escola japonesa para escola modelo e por fim o processo de ampliação da escola oferecendo o segundo ciclo do ensino fundamental e a municipalização do primeiro ciclo.

Foram utilizados documento escritos, iconográficos e orais. É importante enfatizar que os documentos da Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal estão escritos em japonês. Dentre as fontes utilizadas destacamos: Livro de visita dos inspetores escolares; Livro de matrícula de alunos; Prontuários de alunos; Escrituração da JICA; Discursos de autoridades japonesas que visitaram a Colônia, Livros didáticos; Coleção de correspondência escolar; Revista Escolar Cruzeiro do Sul; Planejamento escolar; Material didático, Revista do 50º Aniversário Comemorativa da Colônia Pinhal, recortes de jornais, fotografias e depoimentos de professores, funcionários, alunos e moradores locais.

As fotografias foram utilizadas como fontes e também foram entrelaçadas com as fontes orais. A maior dificuldade com os relatos orais, assim como algumas fontes



escritas foi que muitos moradores das Colônia Pinhal falam português com muita dificuldade ou só falam japonês. Procuramos nortear os depoimentos dividido nas seguintes partes: História da família - trajetória do Japão para o Brasil, trajetória no Brasil até chegar a Colônia; Cotidiano na Colônia Pinhal - dificuldades, vantagens, rotina, convívio com os antigos moradores de São Miguel Arcanjo; Escolas – práticas escolares, festas, atividades cívicas, professores, interação com os demais alunos, regras disciplinares, brincadeiras e rotina escolar.

Este trabalho procura apresentar alguns aspectos do processo de imigração japonesa para o Brasil, algumas facetas da criação e organização da Colônia Pinhal e por fim a fundação e algumas práticas da Escola Japonesa, atual Escola Modelo de Língua Japonesa e Escola Municipal Mista da Colônia Pinhal atual E. E.E.E. Massanori Karasawa.

O processo de imigração japonesa para o Brasil

A chegada do navio Kasatu Maru, em 1908 representa um marco na imigração japonesa e para o Brasil. Apesar de registros anteriores de pequenos grupos de imigrantes japoneses no Brasil de forma independente, apenas em 1908 se concretizam acordos políticos entre Japão e Brasil, configurando uma política de imigração que beneficia ambos os países.

O Brasil necessitava de mão de obra, com o fim da escravidão e o crescimento da produção de café. Inicialmente, priorizava-se o imigrante europeu, pois, além de suprir a falta de mão de obra, contribuiriam com o progresso brasileiro, tendo em vista a ideia de “branqueamento” do país.

Com a falta de mão de obra, o crescimento de demanda internacional por café, as exigências do governo e dos fazendeiros contratantes diminuíram e se passou a aceitar a possibilidade de receber os imigrantes asiáticos.

Em 1907, o governo brasileiro publicou a Lei da Imigração e Colonização, permitindo que cada Estado definisse a forma mais conveniente de receber e instalar os imigrantes. E, em novembro desse mesmo ano, Ryu Mizuno fechou acordo com o Secretário da Agricultura de São Paulo, Carlos Arruda Botelho, para a introdução de três mil imigrantes japoneses em um período de três anos. Nesse período, início da Era Meiji, o Japão atravessava uma grave crise, em que grassava o desemprego, resultado da política econômica implementada no Japão. A balança comercial japonesa era desfavorável em relação aos países industrializados, uma vez que, comparada à desses países, a indústria nipônica era incipiente.

Segundo Sakurai (2007, p.113) a Era Meiji (1868-1912) iniciou após uma crise sem precedentes, fruto da abertura dos portos japoneses às potências ocidentais, industrializadas. A crise gerou o enfraquecimento do governo Xogunal e revoltas que levaram a uma guerra civil, que culminou em 1868 com a vitória dos que queriam a restauração do poder do imperador, e que defendiam a modernização rápida do Japão em moldes ocidentais.



Enquanto o Japão precisava escoar o excesso de mão de obra, o Brasil necessitava dessa força trabalhista, apesar de não condizerem com os ideais da construção da identidade nacional.

A divisão da história da imigração japonesa em três períodos distintos: O primeiro é caracterizado pelas primeiras experiências com os braços japoneses na lavoura cafeeira e se estende do ano de 1908 a 1925. O segundo período se estende de 1926 a 1941 e é marcado pela transferência de subsídios do governo paulista para o governo japonês, sendo o período em que se atingiu o ápice de entradas, de 1928 a 1933. O período se encerra com a o fim das relações diplomáticas entre Brasil e Japão em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Por fim, o terceiro período é definido com a abertura para novos imigrantes em 1953 (SAITO, 1961, p. 34–40).

Cardoso (1995), assim como (SAITO , 1961), também caracteriza o processo de imigração japonesa no Brasil em três períodos, destacando no período de 1925 até 1941, pois é o período em que o Brasil recebeu mais de cento e quarenta e cinco mil japoneses (número que corresponde a cerca de 75% dos imigrantes japoneses antes do Brasil entrar na II Guerra Mundial), foi marcado pela vinda dos imigrantes japoneses para trabalhar nas mais diversas áreas, mas principalmente como colonos em pequenas propriedades.

Nesse período, paralelamente ao encaminhamento de mão de obra assalariada, o governo japonês promoveu a imigração de colonização. Em 1927, criou-se no Japão a Federação das Associações Ultramarinas e, em São Paulo, o órgão representativo dessa associação, a Sociedade Colonizadora do Brasil (Bratac). A finalidade dessas empresas era recrutar e encaminhar imigrantes com algum recurso, que pudessem responsabilizar-se pela compra de um pequeno lote. A Bratac, a partir de 1928, adquiriu glebas de terra nos Estados de São Paulo e Paraná, para loteá-las e vendê-las aos colonos, formando núcleos agrícolas. Estes imigrantes, que contavam já com um capital inicial, são designados comumente como “imigrantes de colonização”, em oposição aos demais que aqui chegaram como assalariados.

As colônias recebiam apoio das empresas de imigração e colonização japonesa no que diz respeito a orientações, técnicas de plantio e comercialização, mesmo porque boa parte do algodão produzido era comercializada com as indústrias têxteis japonesas. O que também contribuiu para formação das colônias foram os loteamentos organizados pelas empresas de imigração japonesa, proporcionando a imigração de colonização no interior paulista, como dito anteriormente.

Segundo Cardoso (1995) é o período de maior movimentação da imigração japonesa no Brasil, que começa a declinar com implementação do sistema de cotas, fruto da política nacionalista que controlava a imigração, até sua paralisação em 1941, ano em que o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial.

Segundo Cardoso (1995), apenas em 1951 foi autorizado novamente a entrada de japoneses, porém esta imigração de após-guerra tem um caráter bastante distinto. Não só nunca alcançou a importância numérica do período anterior, mas também o tipo de imigrante é diferente.



Os imigrantes japoneses vinham para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial como pequenos proprietários de terras. Era imigração de colonização financiada por empresas como a Japan Migration and Colonization (JAMIC) ou como mão de obra assalariada. (Gonçalves, 2008).

A JAMIC foi uma das empresas de colonização criada pelo governo do Japão para estimular a migração de japoneses para países da América Latina e Havaí. A empresa financiava a compra de terras e criação de colônias agrícolas. (HASHIMOTO, 2008, p. 216)

A Colônia Pinhal, foi formada, por imigrantes japoneses que chegaram do Japão, após a Segunda Guerra Mundial, caracterizado por Cardoso (1995) como o terceiro período de imigração com apoio da JAMIC (Japan Migration and Colonization) atual, JICA ((Japan Internacional Cooperation Agency)

Colônia Pinhal

A Colônia Pinhal fica a 170 km de São Paulo, na zona rural de São Miguel Arcanjo, próximo à serra do mar, entre as cidade de Pilar do Sul e São Miguel Arcanjo.

São Miguel Arcanjo tornou-se município em 1908. Segundo Lopes e Damaceno (2017):

São Miguel Arcanjo localiza-se na região sudoeste do Estado de São Paulo e pertence à 19ª Região Administrativa. Até a capital, em linha reta, são 143 km pela rodovia Castelo Branco. A extensão territorial chega a 1.081 km², se for incluído o Parque Estadual Carlos Botelho. O município tem como principais afluentes o Rio Taquaral, Rio do Turvo, Ribeirão São Miguel, Rio Acima, Guarupu e o Córrego do Pinhalzinho. Como limites tem-se: na direção Norte, Itapetininga que dista 30 km; na direção Sul tem Sete Barras que dista 85 km; na direção Leste tem Pilar do Sul que dista 23 km e na direção Oeste tem o município de Capão Bonito que dista 45 km. Conta com uma população estimada de 33.577 habitantes e uma área de 930 km. A Mata Atlântica é o bioma predominante, cuja densidade demográfica é de 33,91 km. (LOPES; DAMACENO, 2017, p.54)

A economia tem como base a agricultura e pecuária.

Após a II Guerra Mundial, chegaram os imigrantes na cidade. Primeiro vieram os italianos, introduziram o cultivo da batata, em 1950, uma família de imigrantes japoneses que trouxeram as primeiras mudas de uva Itália, que mais tarde tornou-se a principal fonte de renda do município (LOPES; 2017).

A imigração em São Miguel Arcanjo aumentou em 1962 com a criação da Colônia Pinhal, na zona rural da cidade. No início da década de 60 do século XX, a JAMIC (Japan Migration and Colonization) atual, JICA ((Japan Internacional Cooperation Agency), com apoio do governo da província de Fukui e da Cooperativa Sul Brasil LTDA, compra as terras onde estão localizada a colônia, começam a campanha para convencimento das primeiras famílias como parte do plano de ação de colonização.

Segundo documentos da Associação Cultural e Esportiva da Colônia Pinhal, inicialmente chegaram três famílias vindas da província de Fukui e nos anos seguintes



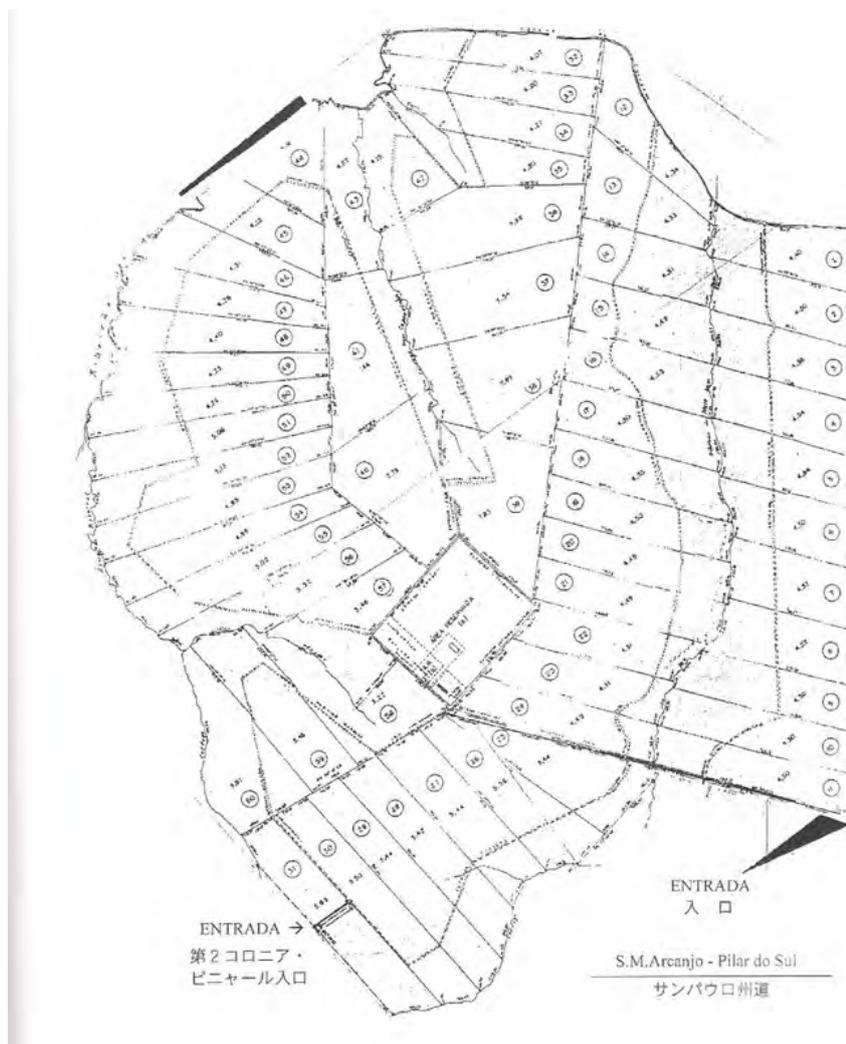
em torno de 54 famílias vindas de diversas localidades do Japão, mas principalmente da província de Fukui. Como destacou o governador da Província de Fukui, que esteve na Colônia Pinhal em 19 de junho de 1998, em 1962 vieram para localidade três famílias:

Yukio Ota, Shigueru Okawa e Seitti Deguti, em dezembro de 1962; desde então, esta colônia tem prosperado magnificamente até a presente data. Este desenvolvimento ocorreu graças a perseverança destes imigrantes que superaram as dificuldades provenientes das diferenças de cultura, costumes e clima... Como Província de Fukui, também nos esforçamos para colaborar com esta colônia. Ajudamos na construção deste Kaikan e na aquisição dos bens necessários ao seu funcionamento. Cooperamos na construção da Escola de Língua Japonesa e equipamentos a mesma com todos os materiais didáticos necessários ao seu bom desempenho (TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO DO PRESIDENTE DA PROVINCIA DE FUKUI, 1998)

Segundo Ota, membro da primeira família que chegou nas terras onde hoje é a colônia, seu marido tinha boas condições financeiras no Japão, mas tinha espírito aventureiro e entrou em conflito com um vizinho, então leu um cartaz sobre a formação da colônia e resolveu vir para o Brasil, trazendo ela, uma filha pequena e duas motos na bagagem. Quando chegou ao Brasil, um senhor responsável pela Cooperativa Agrícola Sul Brasil, foi busca-los juntamente com mais duas famílias em Santos. Ela achou a viagem longa, chegou ao entardecer, ficou em uma fazenda próxima da colônia, até derrubarem a mata, construir sua casa e iniciarem o plantio. As famílias chegaram nos anos seguintes ficavam em um alojamento construído na colônia.

No plano de ação de colonização da JAMIC a colônia deveria ser nomeada como Colônia de Fukui, mas popularmente ficou conhecida como Colônia Pinhal, devido os grandes pinhais do local. Neste mesmo plano, em 1962 as terras foram divididas em 60 lotes de três a seis hectares cada um, como podemos observar no mapa da Colônia Pinhal:

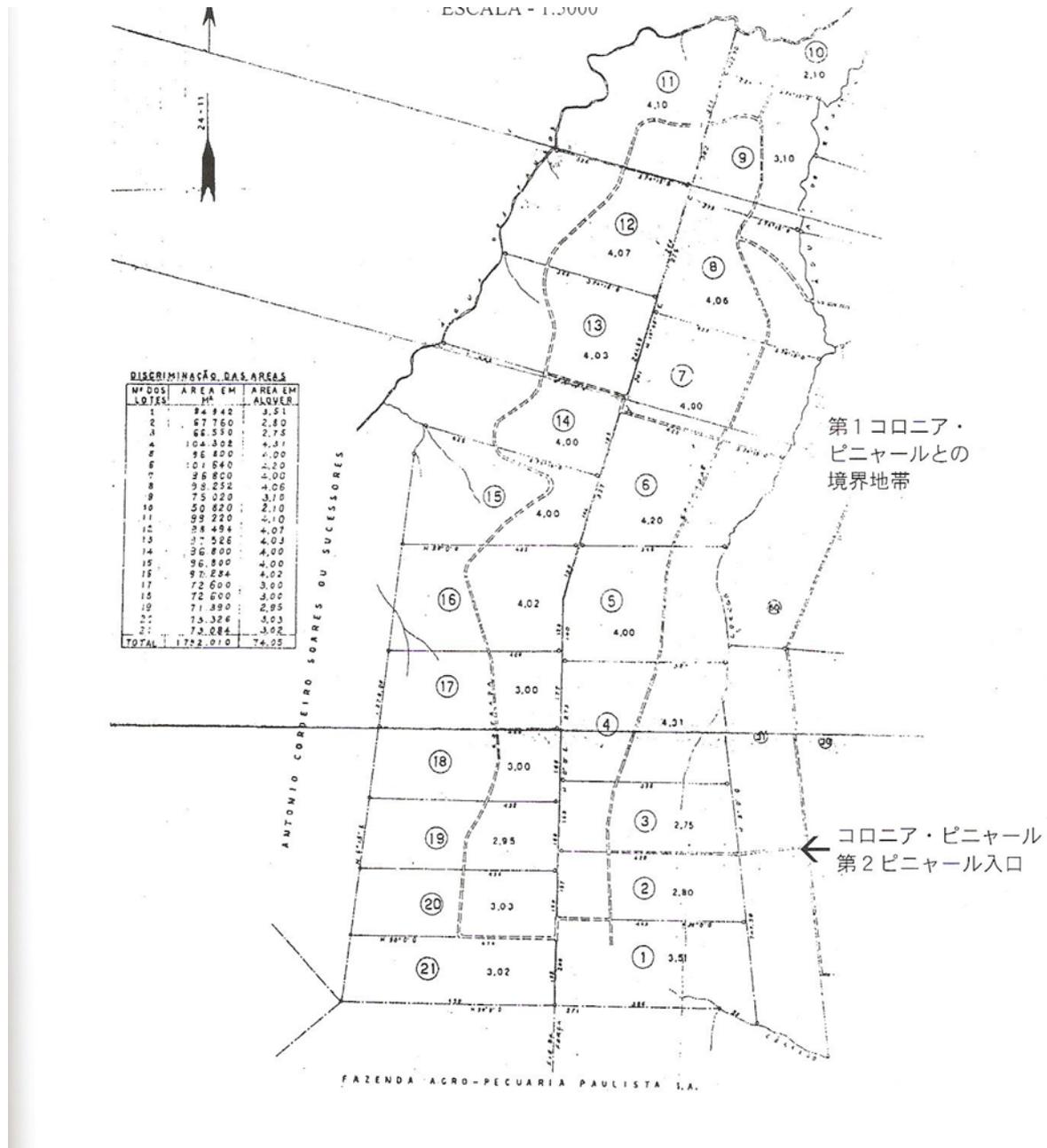
Figura 01: Mapa da Colônia Pinhal



Fonte: Arquivos da Escola Modelo de Língua Japonesa



Figura 02: Ampliação da Colônia Pinhal em (), feita pela Cooperativa Centra I Agrícola Sul-Brasil LTDA



Fonte: Revista do 40º Aniversário Comemorativo da Colônia Pinhal

De acordo com a Revista 50º Aniversário Comemorativo da Colônia Pinhal, no ano seguinte após a chegada das primeiras famílias foi fundado a Associação Japonesa que depois passou a ser chamada Associação Cultural Esportiva de Colônia Pinhal. Em 1964 as família já instaladas se filiaram ao deposito da Cooperativa Sul Brasil de Pilar do Sul.

Associação Japonesa com apoio da Cooperativa Sul Brasil e da JICA (Japan International Cooperation Agency), em maio de 1964, deu inicio das aulas da Escola Brasileira, sob responsabilidade da professora Yume Yamazoe e em outubro de mesmo ano inicio das atividades da Escola Japonesa.



A JAMIC era uma agência de imigração japonesa para o Brasil e outros países que se tornou a JICA um órgão do governo japonês, uma agência responsável pela execução da Assistência Oficial para o Desenvolvimento, que apoia o esforço do desenvolvimento socioeconômico dos países em desenvolvimento, e cujo objetivo principal é contribuir para a paz e o desenvolvimento da sociedade internacional.

Atualmete a JICA possui uma representação em 100 países e presta assistencia a mais de 150 países. No Brasil um dos eixos de cooperação da JICA são parcerias com a comunidade Nipo-brasileira com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento e crescimento da sociedade local, acredita que "... a otimização destes setores contribui no fortalecimento das relações entre os dois países e desenvolvimento da sociedade brasileira" (JICA, 2011, p. 1.2). Atualmente a JICA possui três programas de parceria com a Comunidade Nipo-brasileria: 1) Programa de envio de voluntários (jovens e seniores) à Comunidade Nikkei; 2) Programa de treinamento de nikkeis no Japão; 3) Programa de subsídio para as entidades nikkeis. Cada programa tem objetivos específicos, com apoio em todas as esferas: formação de professores, subsídio para infraestrutura e materiais, não só da escola, mas na assistência geral das entidades nipo-brasileira do Brasil (JICA 2011, p. 12).

Na Colônia Pinhal acontece os três programas de parceria com a comunidade Nipo-brasileria da JICA. A JICA contribui para a infra-estrutura, com instalação de energia elétrica, construção de prédios, inclusive os da escola de Língua Japonesa, da Escola Mista Municipal da Colônia Pinhal (escola primária), e da Associação Japonesa, além materiais didáticos, treinamentos para os professores e envio de voluntários do Japão que atuam como professores.

A Educação formal na Colônia Pinhal – Escola Modelo de Língua Japonesa e E. E. Masanori Karasawa

No prefacio da obra "Educação e Cultura: Brasil e Japão" organizados pelas autoras Kishimoto e Dermatini, o presidente da Comissão do Centenário da Imigração Japonesa do Brasil, Sedi Hirano, incia o texto com a seguinte frase: "Quando se juntam três europeus, eles constroem uma igreja. Quando se juntam três japoneses eles constroem uma escola" (2012, p. 11).

Na Colônia Pinhal foi construida duas: A Escola japonesa Atual Escola Modelo de Língua Japonesa e a "Escola Brasileira" - Escola Mista Municipal da Colônia Pinhal (escola primária), atual E.E. Massanori Karasawa. A necessidade de abertura de duas escolas pelo imigrantes japoneses recém chegados, é uma característica que faz com que a Colônia Pinhal se diferencia de outras colônias japonesas já estudas pela historiografia e revela a intenção de permanência dos colônos em terras brasileiras, pois havia interesse em aprender a língua portuguesa .

Na sequência iremos trazer algumas facetas da fundação e práticas das escolas da Colônia Pinhal, consideramos importantes destacar, como já foi escrito anteriormente que, estamos na fase inicial da pesquisa, por isso não encontramos algumas informações como decretos de fundação e funcionamento das escolas. As análises apresentadas são a partir das fontes encontradas nas respectivas instituições, fontes orais e iconográficas.



Da Nihon Gakkou em uma pequena sala a Escola Modelo de Língua Japonesa

A Ninon Gakkou – escola japonesa da Colônia Pinhal começou a funcionar em 1964. A instituição foi fundada pelos associados da Associação Esportiva Japonesa, e faz parte da associação.

Para o moradores locais a Escola Japonesa é motivo de orgulho, essencial para que a cultura japonesa seja transmitida para as novas gerações, acreditam e valorizam uma formação integral e internacional. Segundo Sr. Yamashita um dos autores da Revista em Comemoração do 50º da Colônia Pinhal “através do ensino da língua japonesa, dar aos alunos a formação integral e internacional que capacite o aluno brasileiro a viver plenamente com o vigor o século XXI, no contexto da sociedade e da humanidade” (REVISTA EM COMEMORAÇÃO DO 50º DA COLÔNIA PINHAL, 2012, p.63).

Encontramos outros indícios da valorização do ensino da língua japonesa, na porta da biblioteca da Colônia Pinhal, considerada pelos moradores como o maior acervo da América Latina em exemplares em japonês há uma placa dizendo: “O povo que esquece a sua língua materna um dia perderá seu dinamismo”. Segundo o senhor Amano, morador local e fundador da biblioteca, a escola, a biblioteca são essenciais para manter a cultura:

Então ele quer que progrida com a colônia, então se tem esse tudo, a colônia ele acha que consegue manter, então pra manter ele sempre pensa muito nisso... quer deixar essa cultura japonesa assim, se morrer essa cultura ele acha que Brasil não é nada, que Brasil só pensa em lucrar, lucrar aí a pessoa fica muito pobre na parte espiritual tudo, isso ele não quer que fique.(entrevista janeiro de 2020)

Podemos observar a importância para os moradores da Colônia Pinhal em manter seus costumes e principalmente a língua de seu país de origem, porém como falei anteriormente diferentes de outros grupos de imigrantes japoneses, a intenção era permanecer no Brasil, desta forma em abril de 1964 foi aberta com apoio da prefeitura de São Miguel Arcanjo a escola primária e em outubro do mesmo ano em uma das salas da escola primária a Escola Japonesa com a professora Miyuki Muto.

Inicialmente as atividades eram informais e aconteciam apenas aos sábados tinham como objetivo ensinar a língua japonesa escrita, pois os recém chegadas dominavam a oralidade da língua japonesa e manter os costumes e tradições japoneses.

Segundo dona Aurora moradora local e atual professora de música da escola, as aulas eram apenas da escrita e utilizavam os livros didáticos das escolas japonesas “era igualzinho a cartilha do Brasil” (entrevista concedida dezembro de 2019). Mesmo com uso da cartilha Dona Aurora também utiliza a música para ensinar: “Primeira era linguagem era única, mas só com letra enoja, pra disfarçar ajuntava a música e musica aprende mais rápido e guarda no memoria e aproveitei o canção”.(entrevista concedida dezembro de 2019)

Erika Ota Yamada, moradora e aluna da escola, também recorda de ter usado um livro didático do japonês e que aprendia “...escrita e leitura”.



Segundo Dona Aurora, que lecionou na escola japonesa na década de 70 e leciona atualmente desde de 1997, as práticas de ensino da escola japonesa mudaram. Para ela as mudanças se deram principalmente porque as novas gerações não aprendem falar a língua japonesa em casa. “Mudou muito a forma de ensinar. Agora é quase zero né, no começo da aula a criançada começa do zero, por isso tem que ter um pouco de sabedoria em língua daqui pra ensinar. Os pais já falam português né.” (entrevista dezembro 2019).

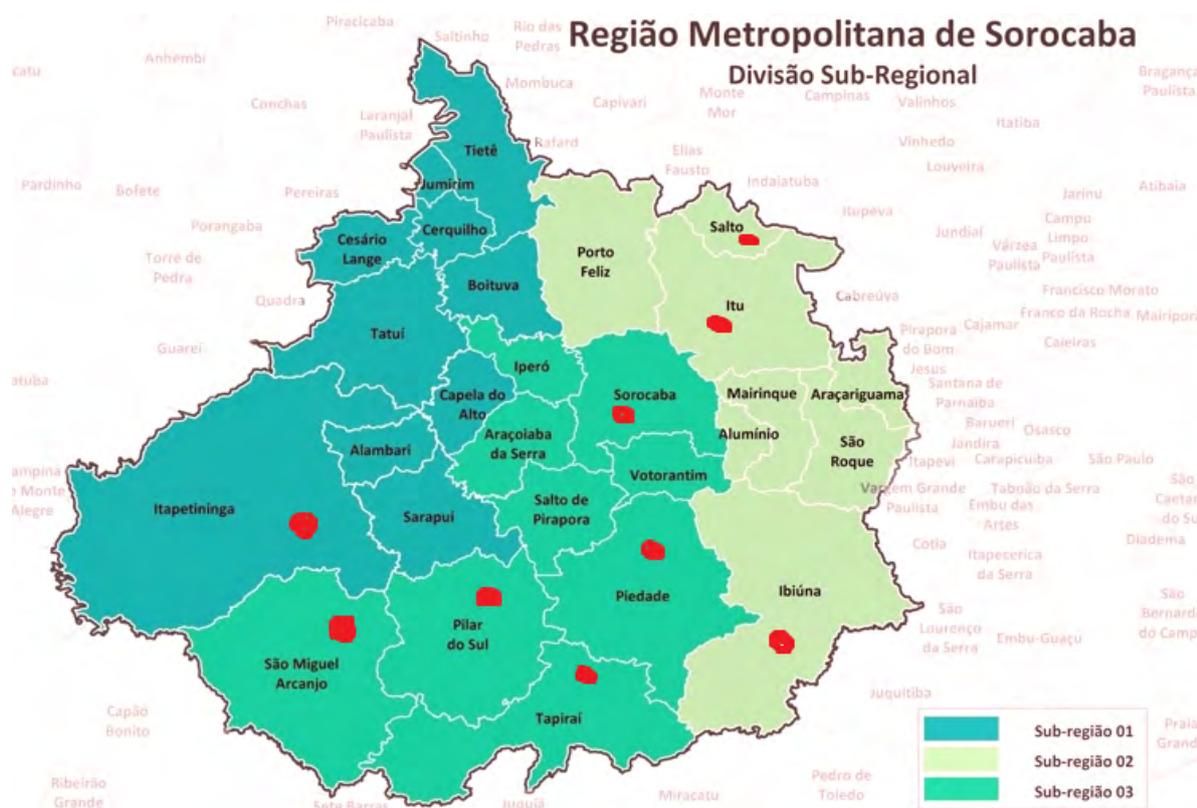
Com o crescimento do número de alunos a escola passou a funcionar diariamente, mas sua principal atuação continuava sendo o ensino da língua escrita e as tradições japonesas. Não encontramos lista de matrículas dos alunos, para analisar o crescimento de matrículas, porém no documento em Comemoração dos 30 anos de Fundação do Grupo de Estudos da Região Sudoeste (UCE) 1983 – 2013, o autor Yamshita escreve que em 1997 a Escola Japonesa possuía 50 alunos, em 2002, o mesmo autor na Revista em Comemoração do 40º da Colônia Pinhal, escreve que possuía 60 alunos em 1991 e 30 alunos em 2002 e em 2012 na Revista em Comemoração do 50º da Colônia Pinhal tinha 36 alunos.

O número de alunos, considerado grande para uma escola de línguas na zona rural, e informações sobre o crescimento econômico da Colônia Pinhal durante as últimas décadas do século XX, nos fez levar em consideração a hipótese que estes dois fatores contribuíram para que a Escola Japonesa se torna-se Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal em 1997.

Em diversos momentos da pesquisa, questionamos: O que significa ser escola modelo? Por que uma escola localizada na zona rural se tornou escola modelo? A Colônia Pinhal fica na zona rural de São Miguel Arcanjo, uma cidade situada em uma região com várias cidades que possuem moradores japoneses e descendentes e em todas elas há escolas japonesas. Como podemos observar na figura:



Figura 3. Região metropolitana de Sorocaba



Fonte: Marcas feita pela autora no mapa da Empresa Paulista de Planejamento Metropolitana

Estas perguntas entre outras ainda estão sendo respondidas. O que podemos destacar nesta fase da pesquisa são três características da Colônia Pinhal que contribuem para responder: primeiro a Colônia Pinhal é um agrupamento um bairro rural planejado por uma órgão japonês (JAMIC - JICA), a única da região; segunda, o número de alunos da Escola Japonesa que é significativo em consideração aos alunos das escolas japonesas das cidades vizinhas; e terceira, a década de 90 e início do século XXI foi considerando o auge do crescimento econômico da Colônia Pinhal, em razão do cultivo da uva.

Estas três características ajudam a responder porque a criação de uma escola modelo na Colônia Pinhal, mas ainda questionamos o que significa torna-se escola modelo.

A Escola Japonesa tornou-se Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal em 1997, após intervenção do morador local Yamashita junto a JICA.

A JICA é o principal órgão de fomento do ensino de língua japonesa no Brasil juntamente com a Fundação Japão. Dentre os programas da JICA estão o financiamento de estudos da língua japonesa, eventos, bolsas de estudos para professores e alunos de ambos os países, intercâmbio, material didático e tecnológicos para as escolas, e o "... financiamento da diversas escolas-modelos espalhadas no Brasil todo" (MORALES, 2008, p. 108).

Segundo o Centro Brasileiro de Língua Japonesa, uma entidade civil sem fins lucrativos, foi fundada em 1985 pela unificação das entidades já existentes a) Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e Assistência Social; b) Aliança Cultural



Brasil e Japão e c) Federação das Escolas de Língua Japonesa no Brasil, existem 9 escolas modelos de língua japonesa, no total de 287 escolas de língua japonesa no Brasil.

As 9 escolas modelos de língua japonesa segundo o Centro Brasileiro de Língua Japonesa são: Escola Modelo de Língua Japonesa – Mogi das Cruzes – SP; Escola Modelo de língua Japonesa de Marília – Marília- SP; Escola Modelo de Língua Japonesa de Colônia Pinhal - São Miguel Arcanjo-SP; Escola Modelo de Londrina (Aliança Cult. Brasil-Japão do Paraná) – Londrina-PR; Associação da Cultura Japonesa de Porto Alegre (Escola Modelo) - Porto Alegre-RS; Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados - Dourados-MS; Escola Modelo de Língua Japonesa Goiás (Assoc. Nipo-Br. Goiás) – Goiânia-GO; Escola Modelo Assoc. Nipo-Br da Amazônia Ocidental - Manaus-AM ; Escola Modelo de Língua Japonesa de MG - Belo Horizonte-MG.

A Escola Japonesa da Colônia Pinhal iniciou suas atividades em uma sala da escola primária, depois passou para o prédio onde inicialmente era usada como alojamento dos imigrantes recém chegados e em 1997 se tornou Escola Modelo e passa funcionar em seu prédio próprio construído pela JICA.

Ser escola modelo no caso da Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinha significa ser referencia para o ensino da língua japonesa na região sudoeste, por isso a JICA enviou um professor senior Yoshitaka Fujitani para organizar as práticas de ensino, dar formação para o professores, manteve a vinda do professore voluntário do Japão e equipou o novo prédio da escola com materiais didáticos e computadores.

Desde de 1997, segundo o projeto político pedagógico a escola tem como objetivo:

Educar os alunos para que conservem a tradição dos imigrantes japoneses através do estudo da língua japonesa, desenvolver a compreensão das diferenças culturais, desenvolver o conhecimento e imaginação fértil e ter o corpo e a alma forte e saudável.

Lema da escola: Ser forte, corajoso e ter grande ideias;

Alvos a serem atingidos:

1. Estudar com esperança
2. Ter coração magnânimo
3. Ter corpo e alma vigoroso

Com as mudanças para Escola Modelo as práticas da instituição passam por reestruturação, definição práticas como ensino de culinária, música, desenho com pincel, lápis, origami, atividades esportivas, caligrafia, redação, oratória, atividades como Campi Day, concursos entre outras que devem ser analisadas com detalhes em um próximo trabalho.

Além da organização dos aspectos pedagógicos a escola se tornou um espaço de estudo sobre a cultura e ensino da língua japonesa na região sudoeste do Estado de São Paulo. Espaço de encontro bimestrais do grupo de estudos dos professores das escolas japonesas da região sudoeste de São Paulo. Inicialmente o grupo era formado por professores de cinco escolas, chegando a 10 escolas japonesas.

Nas reuniões são discutidos os planejamentos bimestrais, orientações de ensino, as atividades como concursos de redação, oratório, excursões entre outras atividades



a serem desenvolvidas ao longo do bimestre, com objetivo de melhoramento no atendimento educacional.

A Escola Modelo de Língua Japonesa iniciou suas atividades de forma improvisada, com aulas ministradas por professores voluntários, tornou-se modelo, referencia para demais escolas, espaço de cultura e estudo, cresceu em quantidade de alunos e atualmente a comunidade luta para manter a escola, a associação, enfim a colônia, pois a maior preocupação segundo todos os entrevistado até o momento da pesquisa e o envelhecimento da colônia, a saída dos mais jovens, que vão para universidade e preferem não volta para o campo.

A saída dos mais jovens repercutem na produção agrícola e no número de crianças nas escolas, seja ela japonesa ou “brasileira”.

“Escola Brasileira” - Escola Mista Municipal da Colônia Pinhal

Como destacamos anteriormente estamos em uma fase inicial da pesquisa, ainda não encontramos decretos de criação e inicio de funcionamento da escola, as principais fontes que revelam a existência, funcionamento da escola, são os livros de visitas dos inspetores escolares; livros de matriculas e exames e relatos orais.

A Escola Mista Municipal da Colônia Pinhal era uma escola primária, começou a funcionar, segundo a Revista 40º Comemoração da Colônia Pinhal e o registro de visita do inspetor escolar Francisco Pássaro em 1964, deu inicio das aulas da Escola Brasileira, sob responsabilidade da professora Yume Yamazoe.

A escola foi reivindicada pela Associação Esportiva Japonesa da Colônia Pinhal, que também sede o espaços, mobiliário e materiais para o inicio do funcionamento da escola, conforme encontramos registros no livro de inventário da instituição e no livro de visita: “Prédio, sala e material escolar, ótimos, pertencentes a colônia”(TERMO DE VISITA DA ESCOLA MISTA MUNICIPAL DA COLÔNIA PINHAL, 1965, p.02) Era uma escola municipal, sob supervisão do Estado. Não temos informações até o momento se a professora Yume Yamazoe foi contrata pelo municipio ou era uma professora do Estado.

Segundo o Livro de visitas escolares o inspetor escolar Francisco Pássaro e o prefeito municipal de São Miguel Arcanjo fazem a primeira visita à escola. Interessante destacar tanto nesta visita como nas demais registradas, a preocupação com o ensino da “Língua Padria”, pois a escola está localizada em um “Núcleo Japonês”

As orientações didáticas, em sua maioria tem como objetivo do ensino da Língua Portuguesa, mas o ensino Cívico, e conhecimentos gerais do Brasil e o desenvolvimento do plano rural também aparecem nas orientações.

As professoras são elogiadas pelo trabalho na escola, sendo considerado um trabalho importante para o pais junto a nacionalização dos imigrantes e também cobradas para o uso da língua Portuguesa na oralidade e na escrita.

A professora Yume Yamazoe. Encontra recursos “não adequados” pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Falar exclusivamente português na escola era uma exigência do programas escolares, porem Yume Yamazoe, permitia que os alunos fizessem questões em japonês e ela respondia em português.



A escola primária não era fácil para as crianças japonesas e descendentes, pois elas não falavam português, muitas vezes estavam no 3º ou 4º ano da escola no Japão e tiveram que retornar para o 1º ano no Brasil. A dificuldade era tão grande que muitas crianças não sabiam nem pedir para ir ao banheiro. Segundo Yumiko Fujizawa, moradora local e aluna da escola:

Era nossa professora Lummy, desde o começo. Era (pausa) acho que era professora que vinha sozinha, morava sozinha. De lá da escola brasileira atual e ela dava, ainda bem que ela sabia falar alguma coisa em japonês, isso ajuda né, porque como a gente não sabe de nada, mas tinha bastante japonês na colônia naquela época tinha mais de vinte alunos né, e outra que como chegaram, eu e minha irmã na verdade ela tava estudando terceira série primária no Japão, lá é primeira, mas chegou aqui todo mundo entrou junto no primeiro, então era todo mundo junto. Ensinava mais o português, falar português, a escrever. Tinha um livro, cartilha Caminho Suave, ate que um dia a colega que estudou junto comigo né colocou no face: você lembra desse livro? Eu lembro sim. (risos)

E facilitou pra aprender a cartilha?

Facilitou porque era detalhe bem mais simples, com desenho e tal.

Midori fala: e ela ensinava a gente, eu não entendia o que era navio, aí a professora fala ... (navio em japonês pesquisar) (risos)

Ela já traduzia isso ajuda. Mas só que na comunidade aqui da colônia né, a gente entre nós só falava japonês nossa como só falava japonês, até formar quarto colegial a gente não usava o português só falava japonês né, entre nós porque realmente tinha bastante japonês junto naquela época. (entrevista dezembro 2019)

Dona Aurora, moradora local também relata da dificuldade dos filhos que estudaram na década de 80 na “escola brasileira”:

Como na casa é só japonês, então a primeira coisa que aconteceu é não conseguir chegar no banheiro (risos), minha filha era assim e as meninas acho que nunca me contou, bom essa parte de escapar o xixi, mas que escapou o xixi. Parece que era estressante contato com a professora que só falava português.... Primeiro botei no pré-primário em português, depois acho que botei na aula japonês nossa fiquei, como é feliz a escola japonesa, dona Érica explicava tudo com língua japonesa, disse que era alívio pra ela, eu voltar em casa muito feliz (risos), escola japonesa é muito feliz, mas oh a escola japonesa tem a parte desse amor, tem bastante que vê a salvação... ambiente da escola japonês, porque esses dias já é misturado japonês com português no próprio lar, mas o coração japonês continua né então isso que é estranho costume da escola brasileira, escola brasileira é mais... bastante... não tem amor, bullying, quando é gordo (pausa) gordinho, agora na japonesa não faz isso, já sabe que ela fica triste, não toque nesse assunto. Tinham varias casas que tiveram salvação na escola japonesa. Isso ai que minha filha contou comigo né, nossa tô feliz com escola japonesa. (entrevista dezembro de 2019)



Nas visitas dos inspetores nos primeiros anos de funcionamento da escola destaca que a escola está localizada em uma colônia japonesa e que 100% dos alunos são japoneses e descendentes. Observando os registros dos exames de 1964 a 1975 observa que o número de japoneses e descendentes permanece grande, porém já há alunos não descendentes de japonês na escola.

Com a ampliação da escola para atender da quinta a oitava série, atual segundo ciclo do ensino fundamental (6º ano ao 9º ano), aumenta os número de alunos não descendentes de japonês e esse número aumenta, até que atualmente o número de alunos japoneses e descendentes na instituição é insignificante.

As entrevistas com moradores locais sinalizaram para duas hipóteses em relação a diminuição de crianças japonesas e descendentes na escola, primeiro o número de filhos por família diminui e segundo a colônia está envelhecendo, muitos jovens estão saindo da Colônia Pinhal para estudar e não querem voltar para o trabalho no campo.

Com aumento de alunos no final da década de 60 a Escola Mista Municipal da Colônia Pinhal deixa de ser municipal e passa a ser estadual.

Em 1979 foi construído o novo prédio da Escola Mista da Colônia Pinhal, pela JICA e então a escola passa ser nomeada E.E. P.G. Masanori Karasawa.

Masanori Karasawa foi um dos fundadores da Colônia Pinhal, funcionário da Cooperativa Central Agricola Sul Brasil era responsável por ir buscar os recém-chegados em Santos e auxiliar na instalação e permanência na colônia.

Em 1982 a escola foi ampliada atendendo o que atualmente designamos como segundo ciclo do ensino fundamental e em 2002 foi municipalizado a educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Atualmente a escola atende alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio em dois períodos.

Está escola fundada por imigrantes japoneses, tem sua origem marcada por uma clientela majoritariamente japonesa ou descendente, atualmente poucos alunos são japoneses ou descendentes e da ênfase em trabalhos sobre o conhecimento do bairro, suas origens e a cultura japonesa.

Considerações finais

Este é um trabalho fruto de uma pesquisa em fase inicial, tivemos varias dificuldades por causa das fontes escritas em japonês, mas esperamos ter trazido um pouco das diferentes facetas das escolas da Colônia Pinhal e que possam contribuir com a discussão sobre as escolas étnicas na constituição do sistema educacional brasileiro.

Referências Bibliográficas

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1977.



CARDOSO, Ruth C. L. *Estrutura familiar e mobilidade social: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo*. São Paulo: Primus Comunicação, 1995.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 136 – 161.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Japoneses em São Paulo: desafios da Educação na Nova Terra. In: _____.; KISHIMOTO, TozukoMorchida. *Educação e Cultura: Brasil e Japão*. São Paulo: Edusp, 2012, p. 23 – 46.

_____. *Marcas da Guerra em terra distante: relato de japoneses em São Paulo*. *História Oral*. n.7, 2º sem, 2004, p. 145 – 180.

_____. *Pesquisa Histórico-Sociológica, Relatos Orais e Imigração*. In: _____;

TRUZZI, Oswaldo Mário Serra. *Estudos Migratórios: perspectivas metodológicas*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2005. p. 87–113.

_____. *Relações interétnicas na prática pedagógica*. In: ARAUJO, Marta M. (Org). *Intelectuais, Estado e Educação*. Natal: EDUFRN, 2006. p. 163-184.

_____. *Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira*. *Educação & Sociedade*, n. 72, ago, 2000. p. 43-72.

GONÇALVES, Rogério Bessa. *O sincretismo de culturas sob a ótica da arquitetura vernácula do imigrante japonês na cidade de Registro*. São Paulo. *An. mus. paul.* vol.16 nº.1 São Paulo Jan./June 2008

HANDA, Tomoo. *O imigrante japonês: Histórias de sua vida no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

SAITO, Hiroshi. *O Japonês no Brasil: Estudo de mobilidade e fixação*. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1961.

_____. *À margem da contribuição de japoneses na horticultura de São Paulo*. In: SAITO, Hiroshi; MAYEYAMA, Takashi. *Assimilação e integração dos Japoneses no Brasil*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 189 – 200.

_____. *Assimilação e integração dos Japoneses no Brasil*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. *A Presença Japonesa no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz; Edusp, 1980.305

SAKIMA, Tatsuo. *Breve História de Okinawa*. In. YAMASHIRO, Issamu (Coord.). *Imigração Okinawana no Brasil: 90 anos desde o Kasatu Maru (1908 –*



1998).ASSOCIAÇÃO OKINAWA KENJIN DO BRASIL, 1998.

SAKURAI, Célia. Imigração Japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada. In: FAUSTO, Boris. Fazer a América: a imigração em massa para a América. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, p. 201 – 237.

ATHENEU ALAGOANO: UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO PARA O SEXO FEMININO (1883 -1887)

Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias – UFAL

INTRODUÇÃO

O colégio particular *Atheneu Alagoano* destinado ao sexo feminino foi fundado no dia 02 de julho de 1883 pela professora e literata Maria Lucia de Almeida Romariz (1863 - ?), tendo sido fechado provavelmente no ano de 1887. A intenção do *Atheneu*, conforme a proprietária, era elevar o nível de instrução intelectual das mulheres, ao ponto de levá-las aos cursos superiores do Império. O colégio ministrava aulas nas modalidades primária, secundária e normal. Contudo a proposta era não somente ofertar o ensino elementar para as meninas, mas dar a possibilidade de alcançarem outros níveis de ensino até então interditados a elas.

A nomenclatura *atheneu*³⁵ parece caracterizar o nível do ensino que era ministrado e a sua finalidade. Para Alves (2005, p.68) o objetivo do *Atheneu Sergipense* era: “[...] proporcionar a instrução necessária para acesso aos cursos superiores, ministrando as cadeiras exigidas nos Exames de Preparatórios, [...]”. Arriada (2007, p.25) compartilha da mesma opinião que Alves, pois o *Liceu Dom Afonso*³⁶ caracterizou-se por fornecer o ensino secundário que pode ser qualificado como um dos níveis do processo educativo trata-se de “[...] ensino preparatório, propedêutico e secundário. Seu alcance ou objetivo é o de encaminhar para o ensino superior, caminho para uma elite, [...]”. Finalidades essas compatíveis com os objetivos do *Atheneu Alagoano*.

A alagoana Maria Lucia era filha de um funcionário público. Madeira (2018) afirma que “[...] a autora do Almanack das Senhoras pretendia ofertar às jovens alagoanas a possibilidade de realizar um sonho seu interrompido: um curso superior”. (MADEIRA, 2018, p.75). Casou-se com o professor de francês Antonio de Almeida Romariz ficando viúva aos 20 anos, mesmo ano da fundação do *Atheneu*. Esse fato e sua frustração com a educação ofertada às mulheres foram decisivos para que ela fundasse um colégio nesses moldes.

35 *Atheneu* segundo o dicionário de Silva (1890) era o título de alguns estabelecimentos particulares de instrução. No Brasil essa nomenclatura é utilizada tanto para colégios particulares, como o *Atheneu Cearense* (1863) quanto para estabelecimentos públicos, como o *Atheneu Sergipense* (1870) e o *Atheneu Rio-Grandense* (1871).

36 Primeiro nome do *Atheneu Rio-Grandense*.



A educação feminina imperial tinha como modelo o internato nas escolas particulares confessionais ou não, pois “A educação dispensada nos internatos constituía-se privilégio de classes ou de posições sociais de famílias ricas, seguimentos que podiam fazer face aos dispêndios do internato”. (CONCEIÇÃO, 2017, p.24). O colégio de Maria Lucia funcionava nas modalidades de internato, semi-internato e externato a fim de atender as moças alagoanas que tivessem condições de arcar com os custos da instituição. Vale a pena ressaltar que o *Atheneu* também atendia alunas órfãs na condição de bolsistas³⁷.

No Império o ensino pela iniciativa privada surgiu para suprir a necessidade de educação da elite feminina, que até então, recebia o ensino de primeiras letras em suas residências. Em Alagoas além do *Atheneu* temos conhecimento de três colégios particulares de educação feminina funcionando durante essa época, dos quais provavelmente Maria Lucia tenha se inspirado para criar a sua instituição: *Collegio Oito de Janeiro*, criado por Aristhea Maria de Araujo Jorge (SANTOS, 2018, p. 121,122.); *Collegio Nossa Senhora da Conceição*, criado por Afra Pereira Branco; e *Collegio de Sant’Anna*, dirigido por Anna Candida Cutrim Moeda. (SANTOS, 2012, p. 72,78). O objetivo dessa educação não era instrução intelectual, mas sim uma educação moral e de primeiras letras, ensinando-as a ler, escrever, contar e realizar serviços domésticos. Ressalta-se que Maria Lucia também oferecia em seu colégio o ensino primário e o estudo de prendas domésticas, talvez por fazer parte de uma sociedade que exigia das mulheres tal conhecimento, porém não descartou a preocupação com o progresso intelectual de suas alunas.

A pesquisa sobre o *Atheneu* foi realizada através da análise das publicações no jornal alagoano *O Orbe*, fundado em 1879 pelo jornalista José Leocadio Ferreira Soares. Inicialmente este periódico não era partidário político, passando a defender o partido conservador a partir de 1886 (BARROS, 2005). No primeiro número do periódico Soares explica o seu objetivo: “[...] advogar a causa do honesto, do justo e do útil, triplice aureola do poder que se baseia nos esplendores da virtude, solida argamassa do engrandecimento moral [...]”. (O ORBE, 1879, nº1, p.1). Talvez por causa dos seus objetivos fossem publicadas diversas notícias entre os anos de 1883 - 1887 a respeito do *Atheneu*, pois o redator considerava Maria Lucia uma jovem viúva muito justa, abnegada e inteligente. “[...] creado sob a inspiração de nossa intelligente e estudiosa comprovinciana a exma. Snra. D. Maria Lucia [...]”. (O ORBE, 1883, nº 78, p.1).

Para César Toledo e Riomar Skanlinski Junior os periódicos “[...] são uma rica fonte de informações para pesquisas em História da Educação”. (TOLEDO; SKANLINSK JUNIOR, 2012, p.256). Para Tania Luca (2006) são peças documentais importantes, pois não são, como se pensava anteriormente, um conjunto de informações distorcidas ou um quadro parcial do cotidiano, mas sim uma fonte da qual apreendemos traços da cultura da época. Não foram encontrados documentos oficiais da instituição pesquisada,

37 Segundo os artigos 4 e 5 do Estatuto do *Atheneu* as órfãs deveriam ser realmente desvalidas. Elas teriam educação moral e aprenderiam alguma prenda doméstica que lhes dariam possibilidade de se sustentarem no futuro.



provavelmente por ser uma instituição particular³⁸, os reclames do periódico *O Orbe* possibilitaram o acesso às informações acerca do colégio de Maria Lucia.

As pesquisas historiográficas em torno da educação feminina surgiram a partir da década de 1970 através dos movimentos feministas. As mulheres se perceberam como sujeitos históricos, passando a ser “[...] tanto objetos de estudo como pesquisadoras”. (ALMEIDA, 1998, p.45). A autora afirma que os pressupostos teórico-metodológicos para o estudo da educação feminina devem ser ancorados nas pesquisas pautadas nos conceitos da Nova História, pois devem levar em conta as histórias de mulheres invisíveis, seu cotidiano e, em certo ponto, sua resistência a uma sociedade masculinizada.

A proposta deste artigo é analisar a trajetória do colégio *Atheneu Alagoano* nas publicações do periódico *O Orbe*. Buscou-se entender, tendo como fio condutor a instituição alagoana, como era a configuração da educação feminina no Império, especialmente na província alagoana e os impactos da iniciativa de Maria Lucia ao ofertar, sobretudo o ensino secundário para as mulheres.

A EDUCAÇÃO FEMININA NO IMPÉRIO

A educação feminina no Império passou a ter alguma visibilidade através da Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida na historiografia educacional como Lei Geral do Ensino. Nos artigos 11 e 12 foi prescrito que fossem criadas escolas de primeiras letras para as meninas e que contratassem mestras. O programa de ensino das escolas femininas e masculinas aparece nesse decreto, apresentando as diferenças entre o que seria ensinado aos meninos e às meninas. Aos meninos seriam ofertadas matérias mais complexas, como geometria e aritmética, enquanto que para as meninas as mais elementares como o ensino da leitura e da escrita, as quatro operações simples da aritmética, doutrina e religião católica e prendas domésticas.

Esta Lei estimulou a criação das escolas de formação docente na Corte e em outras províncias, inicialmente para formar professores do sexo masculino, porém a procura dessa formação pelos homens era reduzida. Para Leonor Tanuri (2000) tal fato se deu devido aos baixos salários que eles recebiam, por isso, optavam pelos cursos secundários que lhes dava possibilidade de realizar os exames preparatórios e concorrer a um curso superior, bem como seguir carreira nas profissões liberais como advogado e jornalista, por exemplo. A procura pelos cursos normais pelas mulheres se deu porque seria a possibilidade profissional que teriam, pois a profissão era considerada como uma extensão da maternidade, uma vez que elas por natureza teriam aptidão para cuidar de crianças, imaginário este produzido e concebido como natural pela sociedade da época. (ALMEIDA, 1998).

A educação brasileira imperial fundamentava-se nos modelos europeus. Os programas de ensino e os colégios se organizavam tendo como modelo as escolas francesas. No século XVIII o que era destacado para a educação francesa de acordo

38 Nos acervos alagoanos a maior incidência de documentação oficial refere-se a instituições públicas. Sobre a educação particular foi encontrado em alguns relatórios somente o quantitativo de matrículas feminino e masculino, com a finalidade de fazer um comparativo entre a quantidade de crianças matriculadas e as que não estavam.



com o relatório de Condorcet, um dos idealizadores da Revolução Francesa, era um tratamento igualitário, gratuito e laico de ensino entre os sexos. A lei brasileira estava de certa forma traindo os ideais de Condorcet, pois a intenção era a separação entre o Estado e da Igreja, porém havia uma aproximação entre eles. Boto (2003) interpreta que a intenção da educação feminina para Condorcet era que:

[...] Elas deveriam manter-se no lar – disso Condorcet não abria mão – a vida da mulher deveria voltar-se para alguma coisa mais instrutiva e enriquecedora que os meros afazeres domésticos. Por essa razão, Condorcet já sugerira, algures, que às mulheres fosse confiada a redação de livros dedicados ao ensino elementar. (BOTO, 2003, p.747)

Elas teriam direito a todos os níveis de instrução, mas caberia à sociedade decidir como esse conhecimento seria usado. Para ele a primeira função da instrução feminina seria a educação dos filhos. (Ibid.).

No século XIX através da lenta modernização iniciada no país, devido à ascensão das ideias da Revolução Francesa, fez com que a oligarquia comesse a pensar na educação escolar das meninas, uma vez que não era mais possível mantê-las na ignorância. Contudo essa educação não era profissionalizante, “[...] mas uma educação voltada para o polimento sociocultural das mulheres”. (MANOEL, 1996, p.22). A oligarquia e os pais de famílias mais abastados não colocavam suas meninas em escolas públicas, quando estas existiam, porque acreditavam que o melhor modelo de educação, além do que era oferecido a elas em casa, seria o internato.

A educação no Império constituía-se como privilégio de poucos e a educação feminina conservadora, pois era voltada, como já dito anteriormente para o polimento social e moral, por isso baseava-se na aprendizagem de línguas, como o francês e o inglês, da cultura como a música, o piano e a doutrina, a fim de cuidar dos filhos pequenos e dos assuntos do esposo, contribuindo para o progresso do país através do cuidado de sua família.

Segundo Almeida e Boschetti (2012) as mulheres precisavam ser educadas nos preceitos católicos, pois:

As mulheres educadas segundo os postulados católicos levariam o lar cristão a se tornar verdadeiramente fiel à Igreja e disseminariam seus dogmas, numa postura calculada para que fossem as multiplicadoras da mensagem do catolicismo pela sua influência junto aos filhos, maridos e escravos domésticos, cristianizando, assim, toda a sociedade. Deus – Pátria – Família, se constituiu na tríade de sustentação da sociedade brasileira. (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012, p. 229)

Para a oligarquia a ausência de educação religiosa seria danosa para as mulheres, pois estariam à mercê de falsos preceitos e se contaminariam. Por esses motivos as famílias tradicionais mantiveram suas meninas em colégios católicos, ou nos particulares que confessassem a fé católica e a moral, como era o caso do *Atheneu Alagoano*. O colégio mantinha os preceitos do catolicismo e da moral na formação



de suas alunas, embora as levasse a buscar um conhecimento intelectual elevado à semelhança do que era ensinado aos meninos no Liceu de Maceió.

O *Collegio Oito de Janeiro* de Aristhea Jorge possuía algumas disciplinas do ensino secundário, tais como: Gramática Portuguesa e Análise dos Clássicos, Francês, Inglês, Geografia, História, Aritmética, Escrituração Mercantil, Física, Química e História Natural, bem como as disciplinas de Primeiras letras, música, piano, dança e Prendas Domésticas. (SANTOS, 2018, p. 121). No *Liceu Alagoano* nessa mesma época eram ofertadas as mesmas cadeiras do *Collegio Oito de Janeiro* e *Atheneu*, com exceção da Escrituração Mercantil. (Ibid. p.110).

Contudo não há indicações que o colégio de Aristhea ou os outros dois colégios femininos alagoanos já citados tinham a intenção de elevar o conhecimento intelectual das suas alunas a ponto de levá-las aos cursos superiores do país, como era o caso do *Atheneu*.

A FUNDADORA DO ATHENEU

Maria Lucia de Almeida Romariz nasceu em Palmeira dos Índios (AL) em 15 de abril de 1863. Filha do capitão José Vieira Sampaio³⁹ e Capitulina Clotildes Alves Vieira, realizou quando adolescente seus estudos no *Liceu Alagoano*, provavelmente matriculada em aulas avulsas e no curso normal. Ela desejava estudar em uma das faculdades do país, porém não conseguiu a aprovação para entrar no curso superior. Foi casada com o professor de francês e poeta Antonio de Almeida Romariz, morto aos trinta e três anos, ficando Maria Lucia de apenas vinte anos sem o sustento do marido, contudo, como seu pai era funcionário público, ela provavelmente não deve ter ficado sem amparo, como afirmavam os jornais. Este acontecimento aliado à frustração com sua própria educação foi decisivo para a fundação do *Atheneu Alagoano*. Os jornais *O Orbe* publicava em suas páginas, os estatutos, propagandas e elogios ao novo estabelecimento educacional e à fundadora. O jornal *O Orbe* do dia 08 de julho de 1883 escreveu sobre a Maria Lucia:

Educada com todo esmero por seus dignos paes, foi, ha bem poucos mezes, na flor dos annos e no seio da felicidade do lar, traiçoeira e atrozmente golpeada pelo inesperado infausto passamento de seu prezado esposo e distincto litterato Antonio de Almeida Romariz; e eis que, já hoje, recalcando os amargos soluços que inda lhe arcavão o peito, e enxugando as lagrimas de fogo que a face lhe escaldára no terrivel transe, atira-se com afan e coragem no meio de enormes difficuldades na senda escabrosa da nobre cruzada da instrucção e do trabalho que desde logo lança, como germen de estímulo á futura imitação no tenro coração de seu innocente filhinho. (O ORBE, 1883, nº 78, p.1).

Elogios como esse eram comuns às publicações sobre o *Atheneu* e sobre sua fundadora, onde exaltavam a coragem, inteligência e a abnegação de uma jovem viuva.

39 José Vieira Sampaio era Tabelião de Maceió, foi formado em 1847 em aulas avulsas de Gramática Latina com o padre Antonio Craveiro de Barros Leite na cidade de Penedo.



Maria Lucia tinha um projeto de formação para o feminino, que seguia do *Atheneu*, até a publicação de dois periódicos, quais sejam: *A Revista Alagoana* (1887) e o *Almanack Litterario Alagoano das Senhoras* (1888) e depois como professora de português do Colégio Santíssimo Sacramento já na República. Embora a fundação destas revistas tenha sido após o fechamento da instituição, tal informação auxiliou na compreensão da expansão do projeto intelectual para o feminino. Maria Lucia era leitora assídua dos periódicos portugueses, onde também publicou contos e poesias, daí provavelmente tenha surgido a inspiração para a criação dos seus periódicos.

A Revista Alagoana Periodico Scientifico e Litterario de Propaganda da Educaçãoda Mulher de acordo com Constância Duarte foi um periódico quinzenal tendo como redatoras e proprietárias Maria Lucia e Rita de Mendonça Barros Correia. Seu primeiro número foi no dia 31 de janeiro de 1887 e o último foi o número 11 no dia 30 de junho de 1887. (DUARTE, 2016). No jornal *O Orbe* do dia 21 de novembro de 1886 foi noticiado o lançamento da *Revista Alagoana* para o próximo ano. A publicação trazia informações acerca dos objetivos do novo periódico: “Seu programma terá por objectivo primordial a educação da mulher, a instrucção popular, industrias, especialmente commercial e agricola, ciencias, letras, artes e modas.” (O ORBE, 1886, n. 156, p.1). O periódico possuía oito páginas, muito semelhante aos jornais tradicionais, divididas em três colunas, sem figuras ilustrativas. Não se sabe os motivos pelos quais *A Revista Alagoana* deixou de ser publicada.

Sobre o *Almanack Litterario Alagoano das Senhoras* é sabido que foi um “[...] almanaque destinado a publicar e intercambiar as produções literárias de mulheres brasileiras e portuguesas da década de 1880”. (MADEIRA, 2018, p.63). Numa época em que a mulher não tinha muito espaço intelectual e profissional, além da possibilidade de ser professora de primeiras letras, a fundação dos periódicos *Almanack* e *A Revista Alagoana* visibilizavam a ascensão intelectual feminina num ambiente hostil ocupado por homens. Estes periódicos indicaram uma crescente abertura para que mulheres letradas pudessem expor suas opiniões, mesmo que ainda sob a censura da intelectualidade masculina e, de certa forma, oportunizou a expansão da atuação feminina no final do Império.

Em 1889 ela se casou com J. Francisco Duarte e mudou seu nome para Maria Lucia Duarte. Após seu matrimônio pouco a pouco seu nome vai desaparecendo das publicações jornalísticas, reaparecendo com pequenas notas sobre obras de caridade e de cunho religioso, bem como de propaganda de suas aulas particulares de português, geografia e aritmética. A data de sua morte é desconhecida, a última aparição nos jornais foi em 1917.

ATHENEU ALAGOANO PARA O SEXO FEMININO

O *Atheneu Alagoano* para o sexo feminino foi instalado na Rua Pedro Paulino, antiga Rua da Alegria nº12, em Maceió. Segundo o jornal *O Orbe* o local era “[...] simples e modesto, mas de vistas largas e prometedoras [...]”. (O ORBE, 1883, nº 78, p.1)

O Estatuto do *Atheneu Alagoano* foi publicado na íntegra na segunda página do mesmo Jornal no dia 01 de julho 1883. O estudo do Estatuto “[...] evidencia algumas



características culturais tais como condições de admissão, vestimentas, alimentação, recreios, horários de atividades e férias [...]”. (CONCEIÇÃO, 2017, p.58,59). Através dele foi possível analisar a instituição e ter uma ideia do que se propunha.

O Estatuto do *Atheneu Alagoano* contém 32 artigos subdivididos em 8 capítulos conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Estatuto do Atheneu Alagoano para o sexo feminino

Capítulos	Títulos	Artigos	Conteúdos
I	Do Atheneu e sua organização	1 a 6	Natureza da instituição, seus objetivos, missão, funcionamento, tipo de ensino ofertado, admissão de órfãs e de funcionários.
II	Dos estudos	7 a 8	Currículo do Ensino Primário e Curso Normal: Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Pedagogia, Catecismo, Desenho Linear, Musica Vocal, Piano e Dança; Currículo Ensino Secundário: Línguas Portuguesa, Francesa e Inglesa, Álgebra, Geometria, História Universal, Desenho de Paisagem, Caligrafia, Escrituração Mercantil, noções de ciências naturais incluindo física, química, botânica, zoologia, higiene, ensino das coisas.
III	<i>Das condições para admissão</i>	9 a 12	Critérios para admissão, materiais necessários para a modalidade internato e os valores de matrícula e mensalidades.
IV	<i>Do Anno Letivo</i>	13 a 16	Calendário letivo, horário de funcionamento e folgas.
V	As Alumnas	17 a 21	Regras da casa, bem como o procedimento em caso de doenças e a emissão do acompanhamento de cada aluna dado aos pais.
VI	Das Recompensas e das penas	22 a 24	Recompensas por bom comportamento e as penas pelas transgressões.
VII	Dos Professores	25 a 28	Regras para os professores quanto ao horário de aula, assiduidade, prestação de contas e reuniões pedagógicas.
VIII	Da Directora	29 a 32	Atribuições da diretora, zelar pelo pleno funcionamento do colégio, resolução de problemas, supervisão de exames e assinatura de habilitações.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações do Estatuto do *Atheneu Alagoano* extraído do Jornal O Orbe do dia 01 de julho de 1883.

Como é possível notar no quadro do Estatuto do *Atheneu Alagoano* abrange o completo funcionamento do colégio, desde seus objetivos e missão, até mesmo o currículo ministrado, as regras para alunas, funcionários, mensalidades e materiais necessários. Sendo noticiado nos jornais, este regulamento auxiliava os pais a conhecerem a instituição recém-criada e dava visibilidade para os leitores de que tipo de estabelecimento estava sendo aberto. A instituição era composta por regime de internato, externato e semi-internato.

Logo no primeiro artigo encontram-se a missão e o objetivo do colégio:

O Atheneu Alagoano é uma instituição de educação domestica e social e de instrucção primaria e secundaria para o sexo feminino. [...] tem por missão especial, em comunhão de esforços com os collegios aqui existentes, promover o aperfeiçoamento moral e intellectual da mulher



alagoana, no intuito de elevar-lhe o espirito ao nivel do progresso do seculo. (O ORBE, 1883, n° 75, p.2)

É possível notar que havia uma diferença entre educação e instrução, sendo a primeira utilizada pela mulher socialmente e a segunda o conhecimento intelectual propriamente dito. Por isso a missão era o aperfeiçoamento moral por meio da educação e o intelectual através da instrução. Vale a pena ressaltar que Maria Lucia não descartou o ensino doméstico, seja porque ela de certa forma concordava com isso, ou porque era o ideal preconizado para o feminino na época. Em nenhum momento foi negado a necessidade de educar as meninas moralmente e para os serviços domésticos, em outras palavras, a diretora do Atheneu não via problema nesse tipo de ensino, mas sim, no ensino exclusivo deste, em detrimento do ensino secundário.

No artigo 3 obteve-se a informação que o colégio poderia ser também frequentado por “senhoras” que quisessem se habilitar nas disciplinas do Curso Normal para seguir o magistério primário ou para aquelas que pretendessem estudar os preparatórios para ingressar nas faculdades do Império. Não foi informada a idade de ingresso dessas “senhoras” e nem para as moças que frequentariam o Curso Secundário. Conforme Arriada (2007, p.25), o ensino secundário era destinado para adolescentes, dando a possibilidade de inferir que a idade de ingresso delas nessa modalidade de ensino estaria entre 12 e 16 anos.

No capítulo II “Dos Estudos” nos artigos 7 e 8 obteve-se informações sobre o programa de ensino das primeiras letras, curso normal e do ensino secundário, a lista das matérias constam no quadro 1. O currículo era muito semelhante ao *Liceu Alagoano*, do *Atheneu Sergipense* e do *Atheneu Rio-Grandense*, com exceção do ensino dos clássicos e da língua latina que não aparecem no programa do *Atheneu Alagoano*. (SANTOS, 2018, p.86; ALVES, 2005, p. 80; ARRIADA, 2007, p.21). As matérias do ensino secundário que eram ofertadas pela instituição oportunizava a aprovação nos Exames de Preparatórios e o ingresso aos cursos superiores, em outras palavras, o *Atheneu* ministrava um ensino propedêutico como nos Liceus e Atheneus. O enfoque de Maria Lucia no ensino secundário é explicado pelo fato de que somente com o aprendizado do programa de ensino das primeiras letras, as alunas não teriam um arcabouço teórico suficiente para serem aprovadas nos Exames e, conseqüentemente, ingressarem no nível superior.

No Capítulo III encontram-se as normas para a admissão de alunas e os valores das mensalidades para cada modalidade de ensino, bem como os valores para alunas internas, semi-internas e externas. Os artigos 11 e 12 tratam de detalhes das roupas, sapatos e utensílios permitidos no colégio. Maria Lucia determinava que as roupas deviam ser simples e decentes. A preocupação da diretora residia em torno da mensalidade, isto é, da responsabilidade de cada família em manter um ensino particular, das regras sobre vestimentas e utensílios permitidos.

No capítulo IV “Do anno lectivo”, obteve-se a informação que o colégio funcionaria do dia 10 de janeiro ao dia 10 de dezembro, ou seja, no ano inteiro. No artigo 14 havia



as regras sobre os horários que a alunas precisavam se submeter desde o acordar às 5h e o deitar após as músicas sacras e o chá das 21h30min. Todo o dia era programado com períodos de aulas, alimentação, higiene, recreio e descanso. Esse cronograma de atividades era realizado de segunda a sábado. No domingo depois da missa, cada aluna estudaria por 2h, ficando com o restante do dia livre. Vale a pena ressaltar que os tempos escolares não são neutros, ou existem somente para cumprir exigências estruturais, Faria Filho e Vidal (2000, p. 20) afirmam que “[...] tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais”. Pensar no tempo e o que deveria acontecer a cada momento era um meio de controle, característico dos colégios, e, uma forma de garantir que as alunas tivessem um maior aproveitamento do dia e de tudo que a instituição oferecia.

Durante os dias letivos a aluna se preparava intelectual e moralmente para alcançar a excelência. Podemos notar uma rigidez de estudos e regras, uma rotina intensa que cada aluna precisava passar por 11 meses, típica dos colégios em regime de internato. Conceição (2017, p. 50) afirma que “[...] o internato era o espaço ideal para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. [...] considerava-se que as adversidades enfrentadas no internato agiriam positivamente para fortalecer o indivíduo”. A intencionalidade de Maria Lucia era o fortalecimento da moral e a aprendizagem intelectual de suas alunas, que exigia regras rígidas e um grande esforço por parte de todos os envolvidos, tanto do colégio, quanto das próprias alunas, pois as dificuldades que seriam enfrentadas por elas as auxiliaria a alcançarem o progresso intelectual.

Havia regras sobre a proibição do uso de joias caras ou dinheiro dentro do colégio, visitação das internas e sobre as doenas, nesse caso a diretora disponibilizaria atendimento médico dentro da instituio gratuitamente. Somente em caso de doena grave ou contagiosa que as alunas seriam dispensadas para suas casas, ficando sob o cuidado e responsabilidade de suas famílias.

Alguns colégios internos de ensino secundário do Império tinham as mesmas regras quanto   visitao, doenas, usos de objetos de valor, como no *Colégio Feminino de Botafogo*, *Colégio Barbacenense*, *Colégio Pinheiro*, *Colégio de Meninas*, *Francês*, *Portugues na Corte* e o *Colégio de Educao Clássica de Todos os Santos* na Bahia. (CONCEIO, 2017). A diretora do *Atheneu* provavelmente incorporou essas prescrioes, que eram disponíveis na imprensa para determinar as regras que seriam seguidas em sua instituio.

O capitulo VI tratava das recompensas e penas. Seriam recompensadas as alunas que se comportassem durante o ano letivo, além daquelas que tivessem notas boas ou ótimas. Por sua vez as penas seriam aplicadas às alunas que propositalmente descumprissem alguma regra. Não haveria castigos físicos, mas sim repreensões brandas, e maternais, como privaoes do tempo livre ou castigos envolvendo a escrita. Não seriam toleradas, sob-risco de expulsão, qualquer insubordinao   diretora, aos professores ou funcionários do colégio, bem como qualquer atitude imoral. Tais formas de manter a disciplina, sobretudo na questão da brandura foram observadas nos colégios femininos citados, pois, “[...]”



ênfatizava-se que as meninas entregues aos cuidados do estabelecimento seriam merecedoras de cuidados especiais, tratadas com desvelo e ternura maternal”. (CONCEIÇÃO, 2017, p.229).

Nos dois últimos capítulos do estatuto, encontram-se os deveres do professorado e as atribuições da diretora. Relacionado aos professores havia regras sobre a assiduidade, o preenchimento da ficha de aproveitamento de cada aluna e sobre o conselho dos docentes do *Atheneu* que se reuniam para tratar de assuntos relacionados aos estudos. Foram localizados os nomes de três professoras que compuseram o quadro docente do *Atheneu*: Suzana Wucherer que ministrava aulas de inglês, francês, canto e piano; Suzana Sampaio Costa, irmã da diretora e Laura Diégues. Não foram localizadas as informações acerca das matérias que Suzana Sampaio e Laura Diégues ministravam.

As atribuições da diretora foram dispostas nos artigos finais do Estatuto. Ela seria responsável por manter a higiene do colégio, zelar pela disciplina buscando a ordem, harmonia e regularidade, alterar o estatuto se necessário, visitar e assistir os exames parciais e finais e assinar os atestados de habilitação.

O Estatuto do *Atheneu* prescrevia como deveria ser o cotidiano do colégio, expondo detalhadamente os deveres das alunas, professores e da diretora. Não foram encontradas nos jornais alterações a esse regulamento, exceto no valor das mensalidades.

As regras de funcionamento do *Atheneu* não se diferenciaram muito dos outros colégios internos femininos do Império, como os colégios femininos da Corte já mencionados, pois foram encontradas algumas semelhanças entre eles, como por exemplo, nas regras sobre o horário de funcionamento, visitas, penas e recompensas, atribuições de professores, funcionários e diretoria, como por exemplo, no *Colégio de Meninas Frances, Portugues* a regra quanto aos boletins e notas de comportamento: “cada trimestre os pais de família recebem uma conta fiel da conduta de suas meninas, assim como dos seus progressos”. (GESLIN, apud. CONCEIÇÃO, 2017, p.257). A mesma regra foi aplicada às alunas do *Atheneu*. Contudo o diferencial da instituição alagoana se deu por causa da sua intenção de contribuir para a elevação intelectual feminina ministrando as matérias do ensino secundário e o preparo para o ingresso nos cursos superiores, pois de acordo com Conceição (2017) nos outros colégios femininos:

A instrução ministrada às meninas nos colégios correspondia aos papéis de mãe e esposa a que estavam relegadas as mulheres na sociedade brasileira do século XIX. [...] Em alguns colégios também eram oferecidas disciplinas do ensino secundário, mas sem possibilidade de progressão nos estudos superiores. (CONCEIÇÃO, 2017, p.235)

O *Atheneu* fechou provavelmente em 1887, pois nos primeiros meses daquele ano foram localizadas notícias no jornal *O Orbe* sobre a instituição, referindo-se aos exames de dezembro de 1886. A data exata e as causas do fechamento não foram descobertas. É possível que Maria Lucia tenha se ocupado demais com os periódicos que fundou nos anos de 1887 – 1889, uma vez que o *Atheneu* exigia



dedicação exclusiva. Outra causa provável refere-se aos gastos dispendiosos com o colégio e a ausência de lucro.

Recuperamos no jornal *O Orbe* os nomes das alunas matriculadas que realizaram os exames da instituição nos anos de 1884 e 1886, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Alunas matriculadas no Atheneu Alagoano

Matriculadas em 1884	Matriculadas em 1886
Anna Costa	
Anna Alves Vieira Sampaio	
Edméa Accioly	
Eliza Brond	Adelia Duarte de Farias
Ermelinda de Souza Barbosa Mello	Horana Lopes Vieira
Eudocia da Silva Barbosa	Isabel Pereira Caldas
Leonor Rosaura Jatobá	Julia Vieira Sampaio
Lucila Farias Lobo	Laura Lopes Vieira
Maria Calheiros de Albuquerque Mello	Leonilda Duqueza de Amorim
Maria Carmina Pompilio Passos	Maria Emilia Accioly
Maria Emilia Accioly	Maria Honoria Sampaio
Maria Thereza Pompilio Passos	Maria Perdigão
Othila de Farias Lobo	Virginia de Farias
Olympia Castilho	
Olympia Sampaio	
Virginia Cavaquinho	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações encontradas no Jornal *Orbe* do dia 10 de dezembro de 1884 e do dia 02 de fevereiro de 1887

Havia no ano de 1884 dezesseis alunas matriculadas⁴⁰ e no ano de 1886 dez alunas. Dentre elas Anna Alves Vieira Sampaio, irmã mais nova da diretora, que se destacou pois, conseguiu ingressar na Faculdade de Direito do Recife em 1888, tendo se formado em 1893. Ela foi a primeira mulher alagoana formada em um curso superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Atheneu Alagoano* fundado no final do Império espelhava a educação liberal e iluminista, baseada na Revolução Francesa do século XVIII. Para que houvesse progresso, precisaria existir uma educação igualitária entre os sexos, esta era a motivação de Maria Lucia, diminuir a diferença entre o ensino ministrado aos homens e às mulheres, dando a elas as mesmas oportunidades, conforme Boto (2003).

A educação feminina retratada no Império buscava um polimento social da mulher, ela deveria saber falar outras línguas, principalmente o francês e o inglês, cantar, tocar piano, bem como as prendas domésticas, além de ler, escrever e contar. Nesse período ela deveria ser educada moralmente para que soubesse lidar com os assuntos do esposo e na criação dos filhos como afirma Conceição (2017). No geral

40 Estes números poderiam ser diferentes, pois foram contabilizadas somente aquelas que realizaram os exames finais dos anos de 1884 e 1886, cujos nomes foram publicados nos jornais.



essa educação estava fundamentada nos preceitos do catolicismo, na intenção de mantê-las sob a tutela dos homens e conformadas para que cumprissem o papel de mãe e esposa. A única possibilidade de ascensão social era o de se tornarem professoras de escolas de primeiras letras, após terem estudado nos cursos normais (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012).

Maria Lucia empreendeu um modelo de educação que ultrapassava esses limites, a intenção dela era elevar o nível intelectual feminino, permitindo que durante o funcionamento do seu colégio suas alunas tivessem acesso ao ensino secundário e propedêutico que havia nos Liceus e Atheneus. Porém a fundadora do *Atheneu* entendia que as mulheres tinham suas especificidades, tanto que oferecia o estudo de prendas domésticas, que na educação masculina não havia. Ela queria igualdade de estudo intelectual, mas acatava as diferenças entre os sexos que vigoravam na época.

A diretora queria dar oportunidade às suas alunas para que, se quisessem, pudessem ingressar nas faculdades do Império, assim como sua irmã mais nova, Anna Sampaio alcançou ao ingressar na Faculdade de Direito do Recife em 1888. Este foi um indicativo de que o *Atheneu*, em parte, alcançou os seus objetivos.

O fechamento do colégio se deu provavelmente no ano de 1887 por causas desconhecidas, algumas possibilidades foram conjecturadas, como por exemplo, a ocupação da diretora com seu novo empreendimento ou os dois periódicos fundados e mantidos por ela, uma vez que as ocupações na instituição exigiam dedicação exclusiva.

Mesmo diante do funcionamento efêmero desse colégio, ele foi relevante para a época, pois ofereceu um ensino para as mulheres, visando não somente uma profissão pautada no magistério feminino das escolas de primeiras letras, mas na possibilidade de ascensão social em carreiras até então ocupadas pelos homens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane. *Mulher e Educação: Paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, Jane; BOSCHETTI, Vania. Devotas e instruídas: a educação de meninas e mulheres no Brasil – fragmentos do passado histórico (1846/1930). *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v.16, n. 3, p. 225-233 set-dez. 2012.

ARRIADA, Eduardo. *A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público* Porto Alegre. 2007. 372f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. *ABC das Alagoas: dicionário bibliográfico, histórico e geográfico das Alagoas*. Brasília: Senado Federal, 2005. V.2

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Laica e Gratuita: O Relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.84, p. 735-762, set. 2003.

CONCEIÇÃO, Joaquim. *Internar para Educar: Colégios Internatos no Brasil (1840 – 1950)*. Aracaju: Edise, 2017.



DUARTE, Constância. *Imprensa Feminina e Feminista no Brasil: Século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, cidade, n. 14, p. 19-34, mai-ago, 2000.

LUCA, Tania. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla. (org). *Fontes Históricas*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MADEIRA, Maria. Magistério e literatura em periódicos alagoanos da década de 1880: as composições poéticas de Alcina Leite e Maria Lucia Romariz. In: SILVA, Edigleide; SANTOS, Ivanildo; ALBUQUERQUE, Suzana. (org). *A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 63-78

MANOEL, Ivan. *Igreja e Educação Feminina: 1859 – 1919*. Uma face do conservadorismo. São Paulo: Unesp, 1996

ROMARIZ, Maria. Instrução: Estatuto do Atheneu Alagoano para o sexo feminino. *O Orbe*, Maceió, ano V, n. 75, p. 2, 3, 01 de julho de 1883.

ROMARIZ, Maria. Atheneu alagoano. *O Orbe*, Maceió, ano IX, n.10, 02 de fevereiro de 1887.

SANTOS, Ivanildo. *A instrução secundária nas Alagoas: as aulas avulsas e o Liceu Provincial (1784-1892)*. 2018. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SANTOS, Ivanildo. *O saber histórico escolar no Liceu Alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente*. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SILVA, Antonio. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Empreza Litteraria Fluminense, 1890. V.1.

SOARES, Jose. Prospecto. *O Orbe*, Maceió, ano I, n.1, p.1, 02 de março de 1879.

SOARES, Jose. Atheneu Alagoano. *O Orbe*, Maceió, ano V, n.78, p. 1,2, 08 de julho de 1883.

SOARES, Jose. *O Orbe*, Maceió, ano VIII, n. 156, p. 1, 21 de novembro de 1886.

TANURI, Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio – agosto, 2000.

TOLEDO, César; SKANLINSK JUNIOR, Oriomar. A Imprensa Periódica como fonte para a História da Educação: Teoria e Método. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 48. p. 255-268, dezembro, 2012.

CAMINHOS E DESCAMINHOS PERCORRIDOS NA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA NO PARÁ (CFR)

Walnélia Benigno Magalhães Carrijo – UEPA

Início da caminhada

Nos caminhos percorridos pela educação brasileira, a educação do e no campo é apresentada como uma nova modalidade que se afirma em meio a um cenário de lutas e resistências dos movimentos sociais ligados aos povos do campo.

Em sua trajetória, os protagonistas da educação do campo, tem trilhado caminhos e descaminhos, numa “história tão tensa e tão dinâmica quanto a mais recente história do campo e das lutas pelo direito à terra, ao trabalho” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 7).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em seu capítulo I artigo 21, a educação básica, passou a compor os níveis de ensino, abrangendo da educação infantil ao ensino médio, tornando-se um direito de todos, e devendo ser ofertada com qualidade por meio das escolas públicas. No artigo 28 da referida LDB, os sistemas de ensino poderão adaptar a oferta da educação básica para a população do campo, considerando as peculiaridades e necessidades da vida rural de cada região, podendo adequar calendários letivos e estruturas curriculares na parte diversificada.

Para Hage (2006) estes documentos legais recentes, embora tenham preconizados avanços significativos a realidade que os sujeitos vivenciam nas escolas do campo ainda precisa transpor muitos desafios para que os preceitos institucionais e referidos marcos operacionais definidos na legislação específica, sejam garantidos, resultando em qualidade do ensino público oferecido aos povos que vivem no e do campo.

Neste contexto, apresentamos uma pesquisa que investigou, por meio de revisão bibliográfica, consultas a documentos oficiais e através das vozes de alguns sujeitos protagonistas, os caminhos e descaminhos históricos percorridos na implantação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia no Pará (CFR), como movimento de luta e resistência em defesa ao direitos a educação dos povos



que vivem no e do campo, permeado pelo contexto político do estado liberal brasileiro e mais especificamente, em meio aos conflitos de terra no sudeste paraense.

Para compreendermos a trajetória da citada escola, primeiramente lançamos um olhar sobre a história da implantação das CFR, onde observamos que a primeira do Brasil, teve sua implantação no Nordeste, mais especificamente no município de Arapiraca, Estado de Alagoas, no ano de 1981 (ESTEVAM, 2012). Foram inspiradas no modelo francês das *Maison Familiale Rurale*, e são uma forma de fazer da educação no e do campo uma experiência significativa e democrática. Na CFR busca-se “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2010, p. 30).

Neste modelo de escola, o ensino é mediatizado pela Pedagogia da Alternância, que rompe com a tradicional forma de ensinar por meio de uma pedagogia plana e adota uma pedagogia no espaço e no tempo que a torna diversa das instituições escolares formais, relegando novos papéis aos atores nela implicados. Para Gimonet (2007, p. 19) “[...] jovem (pré-adolescente, adolescente ou jovem adulto) em formação, isto é, o alternante, não é mais aluno da escola, mas já é um ator num determinado contexto de vida e num território”. Partindo desta expectativa, iniciam-se diálogos e parcerias que as consolidam como instituições escolares. Conforme Castanho (2007) as instituições escolares

no sentido próprio, trata-se de lugar social dotado de permanência, ou estabilidade, cercado de reconhecimento em sua missão, mantido por recursos materiais e humanos delimitados, normatizado externa e internamente e, enfim, sustentado por valores, ideias e comportamentos que, no seu conjunto, constituem a cultura institucional, no caso, a cultura escolar (CASTANHO, 2007, p. 40).

Em Conceição do Araguaia/PA a CFR representa uma conquista das famílias camponesas assentadas, que mobilizadas como entidades da sociedade civil, movimentos eclesiais, instituições públicas e educadores do campo, por meio de muitas lutas e resistências conseguiram concretizar uma escola comunitária, construída coletivamente, valorizando a vocação identitária do local onde vivem, considerando em seu processo educativo, o trabalho e a produção familiar.

Caminhos políticos que impulsionaram a implantação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural em Conceição do Araguaia no Pará

O estado do Pará ocupa um espaço geográfico e territorial de dimensões expressivas ocupando a posição de segunda maior unidade da federação brasileira. Possui muitas riquezas naturais, mas com um cenário social contraditório onde são registradas situações de extrema pobreza e miséria, em que as populações são privadas de infraestrutura mínima que possam garantir a qualidade de vida.

Embora o estado do Pará, por meio da exploração dos recursos naturais, aponte para expectativas favoráveis ao desenvolvimento econômico, ainda perdura disparidades quanto a disponibilização de políticas públicas voltadas para garantir



a melhoria das condições de vida da população, sobretudo das classes populares, que ocupam os espaços periféricos urbanos, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outros. (PEE, 2015).

Santos (2012) assevera que o Pará possui uma rica diversidade étnico-racial, uma vez que sua população é formada por caboclos, camponeses, quilombolas, indígenas e ribeirinhos, conquanto, nem sempre são considerados ao se efetivarem políticas de desenvolvimento, entre elas, as que garantam a estes povos, o direito a educação de qualidade em todos os níveis de escolaridade.

Outros fatores colocam o estado em evidência, entre eles os intensos conflitos agrários, as lutas dos movimentos sociais, indígenas e quilombolas pelo direito a terra e a luta dos ribeirinhos por melhores condições de vida, que são resultantes da ausência de políticas sociais governamentais eficazes que busquem a promoção da cidadania, do trabalho e da educação.

Neste panorama, as condições para oferta da educação de qualidade, fica comprometida em todas as suas dimensões. Os desníveis históricos geram a desigualdade e impedem a democratização da educação no estado, sendo mais relevantes em algumas regiões em especial as que estão localizadas mais distantes da capital, que é o caso do município de Conceição do Araguaia. Conforme registrados no Plano Estadual de Educação (PEE), outras questões como a ampla extensão territorial e as condições ambientais são obstáculos naturais que impedem a intersecção entre as regiões e contribuem para o aumento da disparidade entre as mesmas.

Vislumbrar o desenvolvimento social do Estado do Pará a luz da contribuição que a educação pode propiciar, implica no fortalecimento da integração regional, como elemento indutor da diminuição das desigualdades regionais, visando a elevação da melhoria da qualidade de vida social de toda a população paraense (PEE, 2015).

A região de Conceição do Araguaia, apresenta-se com potencial vocação para a agropecuária, com inúmeras propriedades rurais e trinta e cinco (35) projetos de assentamento, que segundo dados do INCRA (Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária), atendem 3.500 famílias, além de receber, migrantes de várias partes do país que vem para a região em busca de aquisição de terras e de trabalho, dessa forma, o município apresenta um expressivo aumento de sua população do campo (PME, 2016).

Os dados numéricos indicam o aumento da população camponesa e também direcionam para a necessidade de que esta população precisa ser atendida com políticas públicas que lhes favoreçam a inclusão social, entre as quais a educação do campo.

Todavia, as informações sobre a quantidade de escolas do campo da rede municipal de ensino, examinadas no Sistema Data Escola Brasil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam um quadro controverso, que demonstram o aumento da população do camponesa e um decréscimo de escolas situadas em áreas do campo.

Conforme números observados, as escolas rurais em áreas específicas denominadas “escolas do campo” no ano de 2008 eram de 30 escolas, em 2009 diminuiu para 25, já no ano de 2010 somente 21 escolas estavam em funcionamento. Em relação as escolas em “área de assentamento” os dados do referido Sistema



apontam que no ano de 2008 haviam 24 escolas, em 2009 reduziu para 13, em 2010 permaneceu com a mesma quantidade de 13 escolas.

Estes dados expõem um cenário de desigualdade e exclusão o que nos remete a afirmação de Arroyo (2011):

É urgente rever essa cultura e estrutura seletiva e perguntar: que estrutura de escola dará conta de um projeto de educação básica do campo? A estrutura que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos. Tarefa urgentíssima para a construção da educação básica do campo: criar estruturas escolares inclusivas (ARROYO, 2011, p. 86).

A interação dos sujeitos sociais que protagonizam a CFR promove um significativo movimento de caminhos e descaminhos no propósito da construção da educação do campo que, ao se articular, vai formatando uma escola que atende a sua realidade, mas que não está isolada do projeto que contribui para o desenvolvimento da sociedade.

Para compreendermos o contexto onde foi criada a primeira sede da CFR necessitamos ampliar o nosso olhar ao contexto social, econômico e político do país e do município há alguns anos antes dela ser implantada.

Nos 121 anos de sua existência, a cidade de Conceição do Araguaia já foi palco de conflitos tencionados por movimentos sociais que buscavam a emancipação e democratização da sociedade, entre estes podemos destacar a Guerrilha do Araguaia, movimento repercutido nacionalmente, ocorrido no início da década de 1970, que almejava o fim da ditadura militar, contexto político em que estava vivendo o Brasil na sua história.

No governo militar, foram criados projetos de desenvolvimento e expansão capitalista, com a criação de instituições como a Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), por meio da qual foram aprovados 34 projetos agropecuários para o município de Conceição do Araguaia, entre 1960 e 1980, com a justificativa de que estes estariam contribuindo para desenvolver a vocação natural da região (SANTANA, 1995).

O município de Conceição do Araguaia foi selecionado para iniciar a atuação da SUDAM. Foram distribuídas concessões e isenções fiscais que atraíram grandes empresários do sul e sudeste do país, provocando mudanças estruturais nos modos de vida da região (TERENCE, 2013).

O mesmo autor assevera que, dos projetos aprovados pela SUDAM que foram instalados no município, estava a fazenda denominada Agropecuária Santa Maria da Canarana, que era de propriedade de um grupo de empresários de São Paulo. Posteriormente houve a desapropriação da terra dando origem ao projeto de assentamento chamado Canarana, onde foi construída a primeira sede da CFR.

A fazenda foi beneficiária de créditos do Banco do Brasil ao longo dos anos 1980, e implantou projetos como uma destilaria de álcool desencadeando poluição ambientais. Neste mesmo período, houveram várias tentativas independentes de



ocupar a referida fazenda, mas que só se consolidou em 1990 já com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sendo esta ação sido registrada a primeira experiência do MST no Pará. No entanto, depois da ocupação da fazenda os posseiros se desentenderam com a liderança do movimento por discordarem das práticas adotadas de demarcação e distribuição dos lotes.

O MST seguia a prática de fazer os cortes lineares dos lotes para distribuir igualmente entre as famílias e os posseiros seguiam uma tradição local ao ocuparem a terra costumavam “cortá-la” em lotes e juntamente com seus familiares faziam uma rápida derrubada, onde queimavam e transformavam em pequenas roças, assumindo a sua posse de maneira espontânea indo até as fronteiras de onde pudessem trabalhar, mantendo assim o “limite do respeito”.

De acordo com Terence (2013), o fato de parte dos camponeses terem discordado das práticas do MST, o mesmo teve influência no movimento de ocupação da Agropecuária Santa Maria da Canarana, uma vez que das 100 famílias que entraram na terra, muitas logo saíram do acampamento, ficando apenas de 15 a 20 sob a orientação do MST.

Em todas estas ações do movimento, o referido autor releva o apoio técnico e jurídico que a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) davam aos camponeses e que junto ao INCRA já lutavam pela desapropriação da fazenda. O apoio não estava vinculado a orientação dos mesmos em aceitarem ou não o modelo orientado pelo MST, uma vez que ambos (CPT e STR) juntamente com o MST são organizações sindicais que atuam concordemente para que a luta pelo direito a terra e a reforma agrária sejam assegurados.

As dissensões ocorridas no seio do movimento de ocupação da Agropecuária Santa Maria da Canarana, a união em torno da luta pela terra foi o brado maior que fortaleceu os vínculos dos movimentos permitindo que a união destes movimentos conquistasse a terra e que as famílias fossem assentadas em seus lotes.

Estes indícios históricos desvelam a caminhada percorrida pelos camponeses, tanto pela conquista da terra quanto para a implantação da CFR e evidenciam que a história desta comunidade vem sendo estabelecida diante de constantes lutas e resistências. Iniciaram lutando mais intensamente pelo direito a terra onde pudessem morar, cultivar, viver e após alguns anos de ocupação no assentamento a luta continuou para conquistar vários direitos, entre os quais a educação no campo.

Trilhas históricas: os caminhos percorridos para a implantação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural em Conceição do Araguaia no Pará

A implantação da escola ocorreu no lote 11 da Projeto de Assentamento Canarana, após cerca de seis anos de intensos debates acerca de sua criação. Várias instituições apoiaram as comunidades rurais para criarem a CFR, todavia na implantação, somente as famílias dos agricultores, a CPT e o STR é que se encontravam à frente



da construção da escola. Com o passar dos anos a demanda de matrículas cresceu impulsionando-os a buscarem parceria com o poder público para sua ampliação.

Em 2007 a CFR atendeu seus alunos em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal. Esta parceria foi conquistada pelos membros da Associação mantenedora da CFR, uma vez que havia necessidade de ampliação de turmas e também da expansão para o ensino médio, tomaram a iniciativa de pleitear junto ao poder público municipal a referida cedência, recebendo assim o apoio para sua continuidade. O espaço cedido era mais amplo e adequado, tendo propiciado a funcionamento das primeiras turmas de ensino médio integrado profissionalizante com ênfase em agropecuária.

A nova situação da CFR, impulsionada pelo aumento de atendimento aos estudantes e ampliação ao ensino médio integrado, motivou a Associação mantenedora, por meio de seus conselheiros, buscarem também parcerias com o governo do estado que cedeu servidores para atuarem como professores de áreas específicas do currículo, como também a contratação de pessoas das comunidades do campo para executarem os serviços gerais, de apoio pedagógico e administrativo, fortalecendo assim a credibilidade de muitas outras comunidades que passaram a apoiar a CFR. Observa-se que embora houvesse as parcerias do poder público a escola não perdeu sua característica de escola comunitária voltada a atender as demandas da população do campo.

No ano de 2009, mesmo com a CFR funcionando integralmente no local cedido pela Prefeitura, o governo municipal fez uma divisão do terreno em duas áreas, doando para o Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus de Conceição do Araguaia e para a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). A área onde estava funcionando a CFR foi doada para o IFPA que imediatamente solicitou a desocupação para a construção de um Centro Experimental de Agroecologia (CEAGRO) que seria para uso das práticas de campo dos estudantes do referido instituto.

Esta situação colocou a CFR na eminência de uma possível interrupção do atendimento aos estudantes, o que impulsionou a Associação Mantenedora buscar novas parcerias para garantir seu funcionamento, recorrendo a Diocese da Santíssima Conceição do Araguaia que cedeu por período de um ano (2010) uma Chácara Paroquial Diocesana, onde a CFR funcionaria de maneira provisória até o encerramento do período letivo.

Ao finalizar o ano letivo, estando em endereço provisório e ainda não tendo conseguido a construção do prédio definitivo para o funcionamento, a Associação Mantenedora decidiu continuar buscando parcerias tendo então solicitado a EMATER que cedesse a área que a instituição tinha recebido por doação da Prefeitura, por ocasião da divisão do terreno onde já havia funcionado a CFR, assim retornou ao antigo endereço, mas, usando outras dependências. Esta parceria foi oficializada por meio de convênio publicado no Diário Oficial do Estado do Pará (DOEPA) e tem se renovado a cada dois anos, tendo sua vigência até o ano de 2019.

Ao longo da sua jornada, desde que foi implantada, a CFR materializou-se em diferentes cenários e territórios. Iniciando no ano de 2002, percorrendo diversas trilhas, estando em permanente construção. Existem muitos desafios a serem



superados, entre os quais estão a necessidade de criação de políticas de repasses financeiros que possam custear a contratação de profissionais para atuarem diretamente neste modelo de escola, que já é reconhecida pela legislação brasileira, bem como a construção de prédio apropriado para seu funcionamento, considerando que durante o processo de formação os estudantes passam por período de alternância entre a escola e a comunidade em que vivem, necessitando que o espaço escolar ofereça uma estrutura física para atendê-los integralmente.

Destacamos que já houveram várias tentativas de pleitear recursos e políticas públicas para a construção de prédio próprio, que foram frustradas esbarrando nas exigências dos órgãos financiadores que a tornam excluída de ser passível de atendimento.

Este cenário adverso, alia-se a situação da desmobilização dos movimentos sociais do campo, que diante do atual quadro político do país, coloca a CFR em situação de risco, podendo paralisar suas atividades letivas. Entretanto a Associação Mantenedora, resiste e busca sentido na luta pela educação do campo, pois esta população não está sendo atendida de forma satisfatória pelo poder público, que tem ofertado uma educação urbanizada e distante dos sujeitos do campo.

Construindo caminhos: narrativas de lutas e resistência

As narrativas sobre a implantação da CFR em Conceição do Araguaia, articula-se com a história dos caminhos percorridos luta dos povos que vivem no e do campo pela conquista da terra, trazendo consigo a experiência do envolvimento de diversos sujeitos e instituições.

Esse movimento foi registrado em documentos e também marcaram a memória daqueles que estão abrindo diariamente este caminho. Ao fazerem suas narrativas, enfatizam o significado que a CFR possui na vida dos camponeses e como a caminhada consciente tem sido relevante na consolidação desta experiência.

Decorridos alguns anos de debates e mobilizações, protagonizadas por camponeses assentados na região do Projeto de Assentamento Canarana em articulação com outros movimentos sociais e comunidades do campo a CFR foi construída no referido assentamento. Não obstante de maneira provisória e com espaços físicos limitados e improvisados, Silva (2016) que foi diretora da CFR, narrou que a sua implantação teve um sentido especial “porque surgiu a partir da necessidade que a gente tinha na região, de lidar com a situação do jovem no campo e com a dificuldade de se matricular numa escola”.

O depoimento revela um dos principais problemas que os mesmos enfrentavam, que era o da falta de oportunidade de terem acesso a uma escola no local onde viviam. Esta demanda desfavorecia que o direito à educação, previsto legalmente, fosse concretizado e colaborava para a redução das possibilidades que os sujeitos do campo tinham de serem escolarizados.

Os passos iniciais para a caminhada, peregrinou por várias etapas, com ações que foram articuladas em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), constituído de vários movimentos sociais das comunidades do campo e foram



assessorados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), que através de seus agentes, fez a sensibilização social para a criação de uma escola no modelo da CFR, conforme registamos na narrativa da agente da CPT:

Primeiro a gente participou do processo de sensibilização das famílias [...]a respeito do que era a Casa Familiar Rural. Então, nesse período, eu como assessora da CPT e das Casas Familiares Rurais, prestava essa assessoria em reuniões nas associações e indo até mesmo nas próprias escolas públicas do campo, pois eu tinha esse papel de informar para juventude como funcionava e o porque a gente queria implantar esse modelo escola. (BEZERRA, 2018).

Desde 1996 já haviam várias famílias assentadas na antiga fazenda Canarana, no entanto, a escola pública que poderia atender os moradores da região, ofertava apenas até a quarta série e mesmo assim, ainda ficava distante dos lotes dos assentados. Conforme relato da coordenadora pedagógica da CFR, os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental não tinham o transporte escolar intra-campo para poderem ter acesso a referida escola, uma vez que o transporte ofertado pelo poder público municipal só atendia aos estudantes das séries finais matriculados em escolas localizadas na cidade, caracterizando assim mais um problema a ser enfrentado:

Elas estudavam em uma escolinha do município que funcionava, da forma multisseriada de primeira à quarta série. Mas aí, para eles acessarem o ensino fundamental maior e o ensino médio já ficava um pouquinho mais distante. Que era, dependendo do local onde eles estavam, ficava sete a oito quilômetros de distância. Aí dificultava muito, muitos pais não tinham moto na época, não tinha o ônibus escolar para levar eles, às vezes tinha que ir de bicicleta, a pé. Então, isso era muito difícil para eles (SOUSA, 2018).

Este depoimento enfatiza um problema que já fora retratado por Hage e Cruz (2015) em estudos desenvolvidos sobre a educação do campo no Pará, quanto ao uso do transporte escolar:

Embora o CNE/CEB recomende na Resolução nº 2 de abril de 2008 o transporte intra-campo, é possível afirmar que essa não é a prática mais utilizada nos municípios do estado do Pará, onde diariamente são transportados até os centros urbanos de grandes, médias e pequenas cidades 31.935 estudantes da educação básica (HAGE; CRUZ, 2015, p. 7).

É atestado pelos autores, que embora haja uma indicação legal quanto a prioridade do transporte escolar para os estudantes matriculados em escolas no campo, na prática o poder público, por não oferecer escolas nas comunidades mais distantes da sede do município, não seguem as recomendações legais e transportam estudantes do campo para a cidade. Sendo esta, uma situação vivenciada pelas famílias dos estudantes que residiam na região da Canarana, os mesmos ficavam expostos a uma situação precária que propiciava a evasão escolar e exclusão do processo de escolarização, por não serem atendidos em escolas próximas de onde residiam.



As situações demonstram que haviam barreiras geográficas que distanciava a escola dos sujeitos do campo, como também barreiras pedagógicas, uma vez que a escola tinha um currículo urbanizado distante dos interesses e necessidades dos camponeses, apontando uma configuração de escola deficitária, o que impulsionou os moradores a discutirem e pensarem em meios mais eficientes que pudessem garantir a escolarização dos jovens estudantes do campo

Devido todas as dificuldades lá dentro do assentamento [...] os pais e a comunidade [...] juntamente com o sindicato dos trabalhadores rurais sentiram a necessidade de criar a escola, a casa familiar rural, por acharem que era uma boa oportunidade para os alunos se estudarem (FERREIRA, 2018).

Este cenário excludente em que viviam estas famílias, nos aponta a Caldart (2011, p.107) quando afirma que “não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo”.

A CFR de Conceição do Araguaia foi uma iniciativa popular, dos movimentos sociais e suas parcerias, que tinham por objetivo conceber uma escola na perspectiva do e no campo, uma vez que o Estado além de não atendê-los, ainda os tornava invisíveis, não considerando que suas expectativas de aprendizagem, cultura e territorialidade fossem contempladas nos currículos escolares, sendo este vazio um dos motivadores que impulsionou estes sujeitos a buscarem uma forma de escola que refletisse a sua identidade e a resistirem ao modelo existente.

Para que a CFR se materializasse, foi formada uma comissão composta por membros de associações vinculadas ao STR, sob a orientação de agentes da CPT, para fazerem o levantamento das possíveis demandas de alunos e parceiros que pudessem dar início a escola. No ano de 2002 ocorreu uma reunião na Câmara de Vereadores do município, convocada pelo STR, onde foi criada a Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia, com o objetivo de ser a mantenedora da CFR.

Ante as dificuldades a serem enfrentadas, os membros da Associação Mantenedora permaneciam firme no propósito urgente de promover aos jovens filhos dos pequenos agricultores a oportunidade de estudarem. Sendo que em 2004, um dos associados decidiu propor a doação de um lote para que a própria comunidade se mobilizasse e construísse a escola. Segundo Bezerra (2017) a construção era de madeira e possuía os ambientes mínimos necessários para o atendimento aos estudantes, sendo que os professores eram voluntários ligados a CPT e as famílias contribuíam com a manutenção da CFR, conforme relatado:

Para mim, uma das maiores contribuições que as famílias deram, materialmente falando, foi sustentar esses jovens em relação à alimentação. Você imagina eles vindo trazendo o alimento, seja da sua própria produção, seja comprado. A maior parte da vida da Casa Familiar Rural, quem mantinha o funcionamento da casa era as famílias. (FERREIRA, 2018)



Na rotina dos estudantes haviam momentos planejados para que eles também colaborassem nas atividades de limpeza da escola. A gestão da CFR era compartilhada e exercida pela Associação Mantenedora composta por líderes comunitários e pais dos estudantes.

Contudo, todo o envolvimento e luta empreendido foram insuficientes para manter a escola em pleno atendimento. Atualmente, a mesma encontra-se em perspectiva de não funcionamento, à mercê das novas políticas públicas voltadas para a educação. Vale destacar ainda, a nova conjuntura social dos envolvidos no processo de implantação, pois muitos já deixaram o campo e estabeleceram vida nova na cidade, soma-se a isto, o fato de não terem novos líderes, ou pessoas comprometidas com a manutenção da CFR. Então, forma-se uma lacuna nesta luta tão importante, marcando a sua história de caminhos e descaminhos.

Assim, as narrativas dos sujeitos protagonistas, desvelam um cenário histórico que permeou a construção da CFR e apontou caminhos lutas e resistências enfrentadas para que o direito a educação fosse garantido no contexto da educação do campo na região do Assentamento Canarana no município de Conceição do Araguaia.

Considerações finais

Por meio das vozes dos participantes desta pesquisa, foram elencadas algumas demandas relacionadas a educação e as escolas do campo, que salientaram um conjunto de fatores que motivaram as comunidades camponesas iniciassem o trilhar da caminhada, superaram muitos desafios para que a CFR fosse materializada.

Ao assumirem o desafio de implantar uma experiência nos moldes da CFR, os mesmos enfrentaram uma diversidade de empecilhos, desde o início com a necessidade da construção de um local para o funcionamento, a manutenção, perpassando pela busca de possíveis parcerias e políticas públicas que pudessem suscitar convênios para garantirem a sua implementação, contudo seus protagonistas atestam que muitas foram as parcerias de instituições públicas e privadas, que sustentaram e contribuíram para o funcionamento da escola, enriquecendo a dinâmica de interação social.

O conjunto de fatores ressaltados através das narrativas desvelaram que serviram de motivação para que em meio as suas lutas pela propriedade da terra a educação também fosse bandeira de resistência a ser empunhada, sabedores de que a escola a ser construída no campo precisa expressar a identidade dos que por ela vivenciam o seu processo de escolarização como sujeitos participativos e não apenas como receptores ou beneficiários, uma vez que “pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo” (CALDART, 2011, p. 107) tecida neste processo de construção.

As circunstâncias vividas pelos que lutaram para a implantação da CFR desvelam que à educação do campo ainda é um protótipo em construção e que a sua identidade ainda está sendo forjada, sendo afirmada nas lutas e resistências a serem enfrentadas ao longo da caminhada.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEZERRA, Sebastiana. **Entrevista concedida a W. B. M. C. Conceição do Araguaia (PA)**, julho de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais. 23. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 1996.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do império e primeira República no Brasil. In: Nascimento, Maria Isabel de Moura [et.al.] (orgs). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ESTEVA, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. 2. ed. rev. ampl. Florianópolis: Insular, 2012.

FERREIRA, Cristiane. **Entrevista concedida a W. B. M. C. Conceição do Araguaia (PA)**, julho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação e movimentos sociais do campo: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. V. 87, n. 217, p. 302-312. Set/Dez. 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. **Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: Ações e Reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação**. In: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 7-17.

PEE - **Plano Estadual de Educação**. Governo do Estado do Pará. Aprovado pela Lei N°. 8.186/2015, de 11 de junho de 2015.

PME - **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Araguaia, 2016.

SANTANA, Márcia Alencar. **Planejamento regional e desenvolvimento: SUDAM e a produção do espaço em Conceição do Araguaia**. 1995. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1995.



SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. **A Educação no desenvolvimento da Amazônia**. Belém: ICED/PPGED/UFPA, 2012.

SILVA, Leinete Sousa. **Entrevista concedida a W. B. M. C. Conceição do Araguaia (PA)**, novembro de 2016.

SOUSA, Leinete de. **Entrevista concedida a W. B. M. C. Conceição do Araguaia (PA)**, junho de 2018.

TERENCE, Marcelo Fernando. **Avanços e limites da reforma agrária no sul do Pará: um estudo a partir do projeto de assentamento Canarana**. 2013. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2013_MarceloFernandoTerence_VCorr.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.



A CRIAÇÃO AO FUNCIONAMENTO DO CURSO DE MAGISTÉRIO DO CENTRO ESPECÍFICO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (CEFAM) DE NAVIRAÍ-MS - BRASIL (1994-2000)

Natalicia Gomes Teixeira Arcanjo – PPGEduc/FAED/UFGD ⁴¹

RESUMO: Este trabalho se insere nas pesquisas sobre a história da formação de professores no Brasil e, mais especificamente, na história da formação de professores de Mato Grosso do Sul. Nesta perspectiva, o presente trabalho visa analisar a história do Curso de Magistério do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), buscando compreender o processo de instalação e funcionamento desse Curso no município de Naviraí/MS, no período de 1994 a 2000. A delimitação temporal está associada a dois momentos da história do curso de magistério e na política educacional do período. O ano de 1994 marca a criação desse Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério junto à Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso, em Naviraí/MS. Embora a Resolução de Autorização de funcionamento do Curso de 2º Grau – Lei 7.044/82, no CEFAM – Juracy Alves Cardoso tenha ocorrido somente por meio da Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SED), n. 11.70 de 11 de março de 1997. Assim, no período de criação e autorização de funcionamento do CEFAM, em Naviraí, a legislação vigente era a Lei 7044/82 que constituiu uma emenda da Reforma de Lei 5.692/71, mas que não afetou a Habilitação ao Magistério. Já o ano de 2000 por corresponder ao período de fechamento desse Centro de formação de professores no município, devido à Deliberação do Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul (CEE/MS) n. 5803, de 09 de junho de 2000. Certamente, este fechamento do CEFAM, no ano de 2000 esteve relacionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que entrou em vigor a partir de 1997 e determinou que a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental fosse realizada em nível superior. O recorte espacial focaliza um espaço situado no estado de Mato Grosso do Sul, no caso para análise um Curso de Magistério oferecido pelo CEFAM situado no município de Naviraí. Desse modo, pode-se afirmar que é uma pesquisa de relevância social, porque certamente este estudo com os seus resultados contribuirá para os avanços das pesquisas em história da educação em Mato Grosso do Sul e, mais especificamente, para a história da formação de professores neste Estado brasileiro. Este trabalho orienta-se na perspectiva da Nova História Cultural e pauta-se também em uma bibliografia ligada à Magalhães (2004), Tanuri (2000),

41 Licenciada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí, Pedagogia pela UFMS/CPNV e Pós-Graduação em Educação infantil pela UFMS/CPNV, Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados PPGEduc/FAED/UFGD. E-mail: nati.gi@hotmail.com



Carvalho (1998), entre outros. As fontes que embasam essa pesquisa são constituídas por atas, diários, pastas, listas de matrículas, decretos, resoluções, fotografias, jornais, documento síntese da avaliação dos CEFAMs, cadernos, trabalhos escolares, avaliações. Essas fontes foram coletadas no Arquivo da Escola Juracy Alves Cardoso, na Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso do Sul e nos arquivos pessoais de antigos professores e de ex-alunos do CEFAM de Naviraí. Embora o CEFAM tenha tido um rápido funcionamento, foi possível constatar que esse Centro deixou marcas importantes na história da formação dos professores deste município, e também na história da formação de professores de Mato Grosso do Sul, uma vez que, conseguiu formar professores do município de Naviraí e da região, por meio de uma formação que visava articular a parte teórica dos conteúdos com a parte prática, proporcionando a eles uma formação em período integral, a fim de oferecer condições para que o aluno ampliasse gradativamente seu conhecimento, diferenciando assim, essa formação docente dos outros cursos de Magistério.

Palavras-chave: CEFAM. Curso de Magistério. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa de Mestrado, na qual está inserido nas pesquisas sobre a história da formação de professores no Brasil, mais especificamente, na história da formação de professores de Mato Grosso do Sul, vinculado às pesquisas realizadas pelo projeto intitulado “Inventário de Fontes Documentais: Um estudo sobre a formação e a profissão docente no município de Dourados e região (1959-1996)”. A pesquisa de mestrado visa analisar a história do Curso de Magistério do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) do município de Naviraí/MS, no período de 1994 a 2000. Especificamente objetivamos: investigar o processo de criação e instalação do Curso de Magistério do CEFAM em Naviraí, visando identificar o interesse governamental na criação desse Curso, bem como os fatores que contribuíram para a sua criação; caracterizar o perfil de seus alunos; examinar o perfil do seu quadro docente; e analisar a organização curricular do Curso de Magistério do CEFAM, buscando identificar também o que esse curso representou para a formação de professores em Naviraí.

O recorte temporal de 1994 a 2000 justifica-se pelos seguintes argumentos: o ano de 1994 por marcar a criação desse Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério junto à Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso, em Naviraí/MS. Embora a Resolução de Autorização de funcionamento do Curso de 2º Grau – Lei 7.044/82, no CEFAM – Juracy Alves Cardoso tenha ocorrido por meio somente por meio da Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SED), n. 11.70 de 11 de março de 1997 (MATO GROSSO DO SUL, 1997), conforme documento encontrado nos arquivos da Escola Juracy Alves Cardoso. Assim, no período de criação e autorização de funcionamento do CEFAM, em Naviraí, a legislação vigente era a Lei 7044/82 que constituiu uma emenda da Lei 5.692/71, mas que não afetou a Habilitação ao Magistério. Já o ano de 2000 corresponde ao período de fechamento desse Centro de formação de professores nesse município, devido à Deliberação do



Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul (CEE/MS) n. 5803, de 09 de junho de 2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Certamente, este fechamento do CEFAM, no ano de 2000 esteve relacionado à Lei 9.394/96, que entrou em vigor a partir de 1997 e determinou que a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental fosse realizada em nível superior. Contudo, essa Lei sofreu alterações em 20 de abril de 2009, quando passou a ser admitida como formação mínima o Normal Médio, para atuar no magistério na Educação Infantil, conforme prescreve o artigo 62, da Lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O recorte espacial focaliza um espaço situado no estado de Mato Grosso do Sul, no caso para análise um Curso de Magistério oferecido pelo CEFAM situado no município de Naviraí. Esta escolha não foi aleatória, pois, privilegia-se um Curso que funcionou em Naviraí um município de médio porte do Estado, em um importante centro econômico no cenário estadual, que tem a sua história marcada por um processo de colonização recente ocorrido no final da década de 1960 e na década de 1970 realizado pela Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda, um empreendimento imobiliário de Ariosto da Riva, empresário de Vera Cruz, município do Estado de São Paulo.

Desse modo, esta pesquisa se insere e privilegia um objeto de estudo sobre formação de professores, mais precisamente, a respeito da história de um Curso de Magistério que funcionou no município de Naviraí nos anos de 1990 e início dos anos de 2000, em uma localidade que ainda organizava o seu cenário educacional nesse período e necessitava de professores habilitados. Portanto, esta é uma importante contribuição para o campo de investigação da História da Educação, sobretudo, para a história da formação de professores em Mato Grosso do Sul.

O trabalho aqui proposto emerge a partir desta pesquisa, com o intuito de analisar a história do Curso de Magistério do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), buscando compreender o processo de instalação e funcionamento desse Curso no município de Naviraí/MS, no período de 1994 a 2000. O referido trabalho orienta-se na perspectiva da Nova História Cultural e pauta-se também em uma bibliografia ligada à Magalhães (2004), Tanuri (2000), Carvalho (1998), entre outros.

Na História da Educação, a influência da Nova História Cultural fez com que a pesquisa nesta área percorresse novos caminhos, como aponta Carvalho (1998, p. 32),

[...] penetrar a caixa preta escolar, apenando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise - como



gênero - e recortar temas - como profissão docente, formação de professores, currículos e práticas de leitura e escrita, são alguns dos novos interesses que determinam tal reconfiguração.

Há de se considerar que a Nova História Cultural ampliou o campo de abordagens dos historiadores da educação para novos horizontes, pois acontecimentos presentes na vida cotidiana e as personalidades esquecidas nas análises históricas começaram a ser estudados.

Com base na Nova História Cultural e nos estudos ligados, principalmente, à história das instituições escolares e à história da formação de professores, este trabalho foi também desenvolvido por meio da pesquisa documental. Essa modalidade de pesquisa nas instituições escolares possibilita encontrar documentos que informam sobre a constituição das relações sociais da escola e sobre como as políticas públicas educacionais que foram por ela implementadas. Porém, pesquisar em arquivos é uma atividade árdua, na qual exige disciplina e paciência. Este é um desafio constante para os que se envolvem nesta tarefa. O trabalho do pesquisador consiste, muitas vezes, em buscar papéis desorganizados; cabe a ele descobrir onde se localizam e quais podem ser úteis. Conforme analisa Magalhães (2004, p. 137),

A fim de valorizar os diferentes planos hermenêuticos, o historiador, mergulhado num arquivo ainda que não organizado, deverá, previamente a qualquer intervenção, proceder a um registro rigoroso da documentação, organização e estado de conservação, tal como a encontra, no pressuposto de que esse retrato corresponde ao estado da situação gerado pelas práticas e pela rotina da instituição.

Diante disso, a pesquisa documental que está sendo realizada nos arquivos da Escola Juracy Alves Cardoso, Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso do Sul e nos arquivos pessoais de antigos professores e de ex-alunos do CEFAM de Naviraí, tem possibilitado localizar atas, diários, pastas, listas de matrículas, decretos, resoluções, fotografias, cadernos, trabalhos escolares, avaliações, entre outros. Neste trabalho aqui realizado, utilizou-se, sobretudo, os decretos e as resoluções do CEFAM de Naviraí.

O artigo está dividido em duas partes: a primeira busca discorrer sobre a história do município de Naviraí. A segunda parte adentra no processo de criação de funcionamento do CEFAM em Naviraí.

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ

O município de Naviraí está localizado no sul do estado de Mato Grosso do Sul, a sua fundação ocorreu em 21 de novembro de 1952. É oportuno esclarecer que foi somente por meio da Lei Estadual n. 1944, de 11 de novembro de 1963, que Naviraí foi elevado a município, adquirindo a sua emancipação político-administrativa de Caarapó. O Projeto de Criação do Município foi de autoria do Deputado Estadual Dr. Weimar Gonçalves Torres.



O município de Naviraí cresceu muito em torno do ciclo de café e da madeira, a atividade comercial mostrou-se próspera, uma vez que a atividade agrícola e a indústria eram forças motoras no crescimento da cidade. Foi o processo de industrialização da madeira que proliferaram várias serrarias em Naviraí, e a mesma passou a ser conhecida como a Capital da Madeira. (GONÇALVES, 2015).

Naviraí é uma cidade que foi um projeto urbanístico da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda., criada em pleno território Sul do Estado de Mato Grosso (GONÇALVES, 2015). A figura apresenta uma imagem da configuração espacial de Naviraí, que permite observar que a Colonizadora a projetou em forma circular, como se pôde observar:

Figura 1 - Visão aérea da cidade de Naviraí-MS



Fonte: Prefeitura Municipal de Naviraí.

Convém lembrar que Naviraí foi uma das poucas cidades projetadas em forma circular, no Sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul). De acordo com Garcia (2016), a cidade desenvolveu-se e tornou-se uma das mais importantes de Mato Grosso do Sul, graças aos seus pioneiros empreendedores porque acreditavam que a região se tornaria um grande polo. Gradativamente a cidade começava a ganhar projeção a nível estadual com a chegada de novas famílias. Os primeiros moradores do município recebiam assistência e orientação da Colonizadora, por meio de Moroyoshi Fukuda e Antônio Augusto dos Santos, popularmente conhecido como “Virote” (proprietário da Colonizadora Naviraí).

A inauguração da primeira escola em Naviraí ocorre mesmo antes de sua elevação a município, pois essa instituição de ensino foi fundada no ano de 1956. No entanto, o ensino ginásial somente chegou em 1967, com o início das aulas das 5^{as} séries no Ginásio Estadual de Naviraí, atual Escola Estadual “Presidente Médici”, sendo seu 1^o



diretor o senhor Ludovico da Riva, que permaneceu no cargo até 1968. Nesse mesmo ano, chega a Naviraí um grupo de professores – Júlio Garcia Gagnin, Luiz Aparecido de Oliveira, Valdomiro Araújo de Souza, Gilberto Álvaro Pimpinatti, Sílvio Antonio Fernandes e Natalício Serpa – para compor o corpo docente desse primeiro ginásio. E, nesse mesmo ano, também tem início a construção do Grupo Escolar Marechal Rondon, em madeira, com 8 salas de aula (MARINHO, 2010).

DA CRIAÇÃO AO FUNCIONAMENTO DO PROJETO CEFAM NA ESCOLA ESTADUAL JURACY ALVES CARDOSO EM NAVIRAÍ

Em Mato Grosso do Sul, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério teve início apenas a partir do ano de 1987, devido a um movimento de consolidação e expansão desses Centros pelo país. Assim, é importante compreender que esses Centros no Sul de Mato Grosso não fizeram parte dos primeiros instalados no Brasil, ainda no início da década de 1980, conforme assinala Tanuri (2000).

No caso do município de Naviraí, a instalação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, ocorreu somente na década de 1990, mais precisamente, no ano de 1994, com a transição do Curso de Magistério da Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso para esse Centro.

Antes de adentrar na abordagem sobre o CEFAM de Naviraí, vale a pena explicar que a Escola Estadual Juracy Alves Cardoso, com sede no Município de Naviraí/MS, está localizada na rua Yokossuca nº 571 no município e comarca de Naviraí, estado de Mato Grosso do Sul, cuja entidade mantenedora é o Governo do Estado, por meio da secretaria de Estado e Educação.

A origem dessa escola está no Centro Educacional de Naviraí, criado em 1972, que passou de educandário a chamar-se Escola Estadual de I e II Graus Juracy Alves Cardoso, mediante Decreto nº 1589 de 16 de agosto de 1973 publicado no Diário Oficial de 12 de setembro de 1973. Essa escola recebeu esse nome em homenagem à primeira Dama, Senhora Juracy Alves Cardoso, esposa do então prefeito Sr. João Martins Cardoso, pelo seu altruísmo e dignidade, bem como, por relevantes serviços prestados aos menos favorecidos.

Contudo, a Escola Estadual de I e II Graus Juracy Alves Cardoso em 1973. No ano de 1989, passou a denominar-se de Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso.

Até meados de 1993, a Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso ofertava no período noturno a Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com o período de 3 anos. Após essa transição do curso noturno para diurno, passou a funcionar na modalidade de CEFAM. Entretanto, foi somente a partir de 1996 que ocorreu uma nova alteração no nome dessa escola passando para Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério “Juracy Alves Cardoso”.

O Projeto CEFAM teve seu início no Estado de Mato Grosso Do Sul no ano de 1989, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Joaquim Murtinho” no Município de Campo Grande, decorrente do convênio nº189/87 com a Sociedade de Educação



Superior Guairacá SESG/MEC, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação CEE, por meio da Deliberação nº 1.774 de 10/12/1987. A aprovação para a instalação do primeiro CEFAM veio mediante Deliberação CEE/MS Nº 2. 233, de 07 de julho de 1989 (DOCUMENTO SÍNTESE DE AVALIAÇÃO DOS CEFAMS, 1997).

De forma similar esse documento registrou também que a partir do ano de 1990, o referido Curso foi implantado nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Jardim, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. No caso do município de Naviraí, a instalação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, ocorreu somente no ano de 1992. No entanto, ao buscarmos outras fontes documentais como decretos e a deliberação observou-se que a autorização de funcionamento do CEFAM, em Naviraí ocorreu somente no ano de 1997, embora suas atividades tenham iniciado em 1994.

O interesse do CEFAM era formar professores atuantes desde a pré-escola até a 4ª série do 1º grau. Neste sentido, era importante garantir não só as aulas teóricas, mas também que os estágios fossem realizados com muita responsabilidade, integrando a prática com a formação teórica que os professores recebiam no Curso de Magistério do CEFAM. Desse modo, os alunos durante as aulas recebiam orientações de estudo com o intuito de permitir uma reflexão acerca da sua atuação tanto no estágio como no curso. Assim, os alunos poderiam relacionar a teoria das disciplinas com a prática, inclusive quando as escolas de Naviraí precisavam de professores substitutos, os diretores chamavam os alunos do CEFAM, apesar de não ser uma atividade remunerada, isso contava como horas complementares.

Entretanto, esse projeto de formação a nível médio que a Lei 5.692/71 admitiu, foi por algum tempo a base de formação de muitos profissionais da educação, exercendo suas funções de formação de professores que se habilitarão para atuar na Pré-Escola e nas quatro primeiras séries do 1º grau. Contudo, esse programa de formação de professores foi perdendo sua força e sendo substituído pelo sistema educacional, que agora formaria os seus professores em cursos de graduação com Licenciatura Plena, conforme registram Siquelli e Alves (2016).

Foi nesse contexto que surgiu o projeto CEFAM neste Município, em que o mesmo tinha como expectativa melhorar a formação desses professores para assim ofertar uma educação de qualidade na educação da pré-escola e do 1º grau, pois é a esse nível de ensino que as camadas populares tinham acesso, portanto o projeto CEFAM tinha a pretensão de redimensionar o curso do magistério, pois esse curso buscava aprimorar a relação entre teoria e prática com as suas alunas. Tais atividades eram integradas ao currículo obrigatório que compunha o plano de formação. Essa organização didático-pedagógica fundamentou-se na necessidade de oferecer condições para que o aluno ampliasse gradativamente seu conhecimento, incentivando-o no sentido da investigação, curiosidade, pesquisa e preparação para o trabalho. Portanto, as práticas de estágio, em escolas previamente envolvidas, eram desenvolvidas por meio da participação e observação, e tinham como objetivo abranger a aprendizagem de conhecimentos teóricos e experiências docentes, deveriam ser cumpridas integralmente e as mesmas eram acompanhadas e avaliadas por um professor orientador.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar do processo de criação ao funcionamento do Curso de Magistério do CEFAM de Naviraí – MS, no período de 1994 a 2000, permitiu compreender que, em Mato Grosso do Sul, os CEFAMs teve início apenas a partir do ano de 1987, devido a um movimento de consolidação e expansão desses Centros pelo Brasil. Desse modo, é importante entender que esses Centros em Mato Grosso do Sul não fizeram parte dos primeiros instalados em nosso país, ainda no início da década de 1980. Como no caso do município de Naviraí, que a instalação do CEFAM ocorreu somente em 1992, entretanto a autorização de funcionamento aconteceu apenas no ano de 1997. Mesmo assim, as suas atividades iniciaram em 1994, com a transição do Curso de Magistério da Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso para esse Centro de formação. Essa transição também promoveu mudanças no horário de funcionamento do Curso de Magistério, que com o CEFAM passou a ser ofertado em período diurno, pois até 1993, com a Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau, esse Curso funcionava apenas no período noturno.

Neste trabalho, foi possível constatar que o funcionamento do CEFAM de Naviraí/MS, permitiu reconstruir a compreensão de uma sociedade de acordo com o seu tempo (final de século XX). Somente com o olhar do presente ao passado, materializado pelas fontes, foi possível analisar e compreender a importância do projeto CEFAM para a região carente de formação de professores para a Pré-escola e as séries iniciais da educação básica.

Pode-se observar, também, que não foram somente às deliberações e os documentos que foram relevantes no processo de implantação do Projeto CEFAM, na referida escola, mas também o desejo de professores e direção para a materialização do mesmo, pois o Projeto do CEFAM implantado na Escola Juracy Alves Cardoso, no princípio, tinha o objetivo de formar professores para o exercício de sua profissão, num contexto de mudanças acentuadas e visíveis, que a educação brasileira estava passando no âmbito, socioeconômico.

É importante destacar aqui que, em Naviraí, o CEFAM foi desativado, mais precisamente, no ano de 2000, conforme já mencionado anteriormente, devido à implantação da LDB 9.394/96. Embora o CEFAM tenha tido um rápido funcionamento, os dados analisados revelaram que esse Centro deixou marcas importantes na história da formação dos professores deste município, e também na história da formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que, conseguiu formar professores do município de Naviraí e da região, por meio de uma formação que visava articular a parte teórica dos conteúdos com a parte prática, imprimindo um caráter diferenciado à escola pública, proporcionando a eles uma formação em período integral, a fim de oferecer condições para que o aluno ampliasse gradativamente seu conhecimento, diferenciando assim, essa formação docente dos outros cursos de Magistério.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. (Redação dada pela Emenda Constitucional de revisão nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização d ensino de 2º grau. *In*: MAIA, Ricamar P. de Brito Fernandes; RENAN, Iale. **Sistema educacional brasileiro: legislação e estrutura**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1983.

CARVALHO, M. M. C. de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. *In*: SOUSA, C. P. et al. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CHARTIER, R. **História Cultural: entre as práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 2002.

FURTADO, A. C. **Arquivos, fontes e instituições: um itinerário de pesquisa sobre o arquivo do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP (1918-1960)**. São Paulo: UNESP, v.8, n. 2, p. 186-209, jul./dez, 2012.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, J. **Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOGARRO, M. J. **Arquivos e educação**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 10, p. 75-99, jul./dez, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação do Estado. Superintendência de Educação Diretoria de Ensino Médio. **Documento Síntese da Avaliação dos CEFAMS. 1997**. Arquivo da Escola Juracy Alves Cardoso.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação do Estado. **Resolução da Secretaria de Educação do Estado (SED), n. 11.70 de 11 de março de 1997**. Arquivo da Escola Juracy Alves Cardoso.

MATO GROSSO DO SUL, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul (CEE/MS) n. 5803, de 09 de junho de 2000**. Arquivo da Escola Juracy Alves Cardoso.

SIQUELLI, Sonia Aparecida.; ALVES Mirian Aparecida Beltrão. CEFAM Paulista: **Contribuições da Historiografia e Fontes Históricas na Formação de Professores**. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 1, nº 2, p. 273 – 297, mai. - ago., 2016, p. 273-297

TANURI, L. História da Formação de Professores. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd-UERJ/A.Associados, n.14, maio-agosto/2000, p.61-88

DEUTSCHE SCHULE E A ETNICIDADE GERMÂNICA (RIO DE JANEIRO, 1861-1863)

Heloisa Helena Meirelles dos Santos – UERJ

Um espaço pouco estudado: migrantes alemães na cidade do Rio de Janeiro

A primeira ideia que um mundo novo oferece ao [migrante] é frequentemente a de uma esfera de possibilidades infinitas e onde a capacidade de ação não encontra estorvo. A aptidão para [migrar] envolve, sem dúvida, tal capacidade — nisso têm razão os que veem as migrações como um autêntico processo de seleção — mas envolve também uma capacidade de idealizar em excesso a terra procurada, “terra prometida”, criando imagens falsas e ilusórias. Certa dose de fantasia e credulidade, por pequena que seja, certo definhamento do senso de crítica, existiu sempre à origem de todas as migrações em grande escala. (DAVATZ, 1850, p.9)

A historiografia tem aprofundado o estudo sobre a migração alemã no Brasil com ênfase nos estados do sul e seus núcleos de colonização, no entanto, a história da migração para a cidade do Rio de Janeiro, sede do poder imperial, tem sido uma lacuna a ser preenchida ainda que, um ano após a independência brasileira, o Registro de Estrangeiros, no acervo do Arquivo Nacional brasileiro, demonstre que havia na Corte 200 “alemães”⁴² e, entre 1830 e 1850, o rol dos profissionais germânicos na cidade englobasse, também, comerciantes de café, corretores, livreiros, tipógrafos, médicos, engenheiros, taberneiros, artífices e colonos.

Explica a historiadora Sylvia Lenz (s/data) que, “a partir de meados de oitocentos, a presença alemã no Rio de Janeiro, em geral “[era] formada por negociantes da Cidade Hanseática de Hamburgo [e] a comunidade alemã era conhecida como hamburguesa.” (p.3). Também o relato do alemão memorialista Hiden (1922) indica que, para esta cidade, vinham funcionários de oficinas e de fábricas germânicas no esforço de garantir a qualidade dos produtos germânicos que eles aqui vendiam, e que aqui eram manufaturados⁴³. Assevera, também, Hiden (1822) que os empregados das casas destes comércios “logo aprendiam português e sabiam lidar com educação e destreza com a clientela local” (p. 216). No final do século XVIII, ele lembra que,

42 Estatística citada por Fouquet (1974, p. 48). Antes da constituição da Alemanha, enquanto Estado Nacional, os habitantes de diferentes Estados se uniam pela etnicidade da língua germânica.

43 Segundo Seyferth (1999) “o desenvolvimento urbano e a industrialização iniciada nas duas últimas décadas do século XIX, e acelerada após 1918, permitiram a formação de uma classe operária[germânica] relativamente numerosa [...]” (p.284).



das 85 firmas exportadoras de café no Rio de Janeiro, 19 eram alemãs. Ratificando tais afirmações, as historiadoras Lenz (2002, 2003) e Seyferth (2000) concluíram que, desde 1808, com o traslado da Corte portuguesa para o Brasil – e quando as freguesias da Sé⁴⁴ eram apenas as de Sacramento (instituída em 1826, substituindo a de São Sebastião), São José (instituída em 1751)⁴⁵, Santa Rita (instituída em 1751)⁴⁶ e Candelária (instituída em 1634)⁴⁷ – o número de migrantes alemães na cidade do Rio de Janeiro aumentou com a participação social dos diplomatas, negociantes, homens de ofício e dos militares, de origem germânica diferenciada, que por aqui aportaram. Estes germânicos, diferenciados em origem, buscavam no Rio de Janeiro, na segunda década do oitocentos, ampliar o mercado consumidor, ocupar profissões das quais o reino precisava, mas também assegurar a independência brasileira.

O Rio de Janeiro ocupa em situação e qualidade do solo um espaço muito irregular. Entretanto, grande parte da cidade forma um quadrilátero, limitado do lado do mar pelos morros de S. Bento e da Conceição, com a frente volta da para o porto, e daí se estendendo até o pantanal de S. Cristóvão [...] Na maioria, as casas são construídas ao gosto português. Infelizmente, porém, já se encontram algumas que dele se distanciam [...] Antes da elevação do Imperador ao trono, a cidade quase só possuía casas de um pavimento. Depois, subiu muito. Nas ruas principais, restam poucas daquelas velhas casas e há, pelo contrário, muitas de três, quatro e mais andares. A lei que permite levantar um andar sobre o prédio vizinho, se o proprietário não quer ou não tem meios para essa construção, contribuiu imensamente para melhorar a cidade. Devido ao calor, já os fundamentos e paredes mestras são tão fortes, que, sem perigo, podem aguentar diversos pavimentos (SCHLICHTHORST, 2000, p.39-41)

Pretendiam eles viver em sociedade, na sede da Corte portuguesa nas Américas, como o faziam antes da viagem nos seus locais de origem. Não eram apenas os “alemães”⁴⁸ abastados que o porto do Rio de Janeiro recebia, e que aqui desejavam viver pelo resto de suas vidas. Aqui chegavam os trabalhadores das indústrias germânicas instaladas no Rio de Janeiro e, também, aqueles esperançosos por um pedaço de terra cultivável no espaço territorial brasileiro ou os que, pobres e ingênuos, tinham sido logrados por especuladores que os fizeram aportar no Rio de

44 A divisão do registros de nascimentos, e propriedade, de casamento, etc. eram feitos na igreja determinada pela localização, submetido à divisão das freguesias eclesíásticas.

45 Limitava-se com as freguesias da Candelária (do cais Pharoux até o Beco da Igreja da Ordem 3ª do Carmo, lado ímpar), Sacramento (pelo meio da rua, lado par, até a Rua São José até a ladeira da Ordem 3ª da Penitência, no morro de Santo Antônio), Santo Antônio (pelos Arcos até o primeiro dos Dois Irmãos) e Glória (pela rua do Curvelo até o largo da Lapa, pelo Beco Campo dos Frades, ao lado do Passeio Público) (CARVALHO, 1982).

46 Limitava-se com as freguesias da Candelária (do Cais dos Mineiros à Igreja de Santa Rita), Sacramento e Santana. (CARVALHO, 1982)

47 Freguesia de Nossa Senhora da Candelária. Limitava-se com as freguesias de Santa Rita, partindo do cais dos Mineiros até a Igreja de Santa Rita; com a freguesia do Sacramento, pela rua dos Ourives (lado par) até a rua do Ouvidor; com a freguesia de São José, partindo do Cais dos Mineiros até o beco existente entre a Igreja da Ordem 3ª do Carmo e a Catedral, direto ao mar.(CARVALHO, 1982)

48 “[...] os alemães nunca deixaram de sentirem-se alemães e, como tal, eram e, como tal, eram percebidos pelos membros de outras nações, quer eles viessem da Prússia, de Hannover, da Baviera ou de outras partes do Reich” (ELIAS, 1997, p. 225).



Janeiro, um pedaço de chão que lhes era totalmente desconhecido, após longa e difícil viagem marítima.

Mas quem eram esses alemães? O que era a Alemanha? O que eram as Alemanhas? Antes de Bismarck, antes de 1870, [a Alemanha era] apenas um espaço geográfico onde vizinhavam ducados, principados, até reinados como a Prússia. Tudo comprimido, arrumado ou desarrumado pelas invasões napoleônicas que marcaram profundas diferenças entre o sul e o resto do País, união precária ameaçada pelos Habsburgos de um lado e pelo Império dos Czares do outro. Ali predominavam a língua e a cultura alemãs manejadas por diferentes nacionalidades, russos, tchecos, polacos, austríacos e suíços, sem falar nos dialetos, o que tornaria difícil qualquer tentativa de estatística precisa dessa imigração. (RIOS, 2013, p. 118)

Pondera Anderson (2008), ao tratar de comunidades imaginadas, que “uma nação existe quando pessoas em número significativo de uma comunidade se consideram formando uma nação, ou se comportam como se formassem uma” (p.33). Por isso, estes germânicos que desembarcavam no porto do Rio de Janeiro, tiveram suas necessidades atendidas na cidade de destino, apenas, e tão somente, por seus patrícios integrantes desta “comunidade imaginada”, fossem eles homens comuns, homens de negócio⁴⁹, profissionais liberais ou diplomatas germânicos de diferentes Estados nacionais, formaram um grupo étnico diferenciado dos demais, caracterizado pela língua e tradições em comum. A língua germânica denunciava, pelas variantes e dialetos, os espaços geográficos diferentes de onde vinham os migrantes, aos que partilhavam a mesma língua, mas os diferenciava como “alemães”, da comunidade local. Muitos deles chegavam com precisões de recursos que lhes provesse a subsistência; alguns precisavam de educação para os filhos que traziam, e teriam, na nova terra, e outros necessitavam de oportunidades para exercer sua religiosidade protestante, mas estes homens, e pouquíssimas mulheres, foram atendidos na cidade do Rio de Janeiro apenas por seus iguais da comunidade germânica. Todos os germânicos abastados ou não, ao aportarem no Rio de Janeiro, sede da Corte, com intuito de aqui se estabelecer, temporária, ou permanentemente, acreditavam em sonhos desde antes do embarque, o que lhes ensejava promessas de uma vida mais tranquila ou, talvez, mais promissora no novo espaço geográfico ainda desconhecido, por isso sua comunidade, mais que imaginada, era vivenciada.

Os alemães ocupam aqui [na cidade do Rio de Janeiro] o segundo lugar como negociantes. Tem, porém, interesses em comum tão pouco que ate um jornal alemão não se pode tentar e desapareceu por falta de apoio; enquanto que os portugueses, alemães, italianos, americanos possuem as suas folhas. Alemães sustentam uma igreja protestante, um pastor e uma escola allemã. Também existe um cemitério protestante. Além da Sociedade de Beneficência allemã, também devo citar dous clubs allemães: um ‘Germania’ tem quando muito 100 membros,

49 “O Império [brasileiro] dava aos alemães imigrantes a possibilidade de se estabelecerem para darem início às suas atividades comerciais. Assim, bancos, e representações comerciais iniciaram suas atividades a partir de 1850[...]” (PLÖGER, 2014, p.141).



pertencendo por assim dizer à parte aristocrática [...]do segundo, o ‘Schubert-bund’[...] um banco alemão-brasileiro, fundado pelo Banco de Descontos de Berlim. O seu fim é facilitar e simplificar as transações commerciaes entre o commercio daqui e o alemão. [...] A importação allemã tem subido constantemente desde 1870 e, nestes dez anos, tomou importante incremento. O negociante daqui, [da cidade do Rio de Janeiro] que antigamente só achava boas as mercadorias inglesas, francezas, americanas [...] se volta agora para o mercado alemão, que todos os dias adquire mais confiança e ganha terreno, todavia a somma da importação para aqui está muito aquém da exportação brasileira para a Allemanha. [A] Austria excede e pode competir com resultado, com as outras nações. Por exemplo, é quase exclusivamente ella que importa moveis curvados⁵⁰ para aqui. O que falta ainda é a navegação directa mais regular. (LAMBERG, 1896, p. 285-286)⁵¹

A forma como esta comunidade denominada de “alemães” se associa na cidade do Rio de Janeiro reflete, culturalmente os Estados Nacionais independentes de onde vinham, marcando as “*vereine*”⁵², que aqui reproduzem. Criaram aqui associações recreativas, como a Sociedade Germania (*Gesellschaft Germania*), espaço pluricultural para homens cultos e abastados oriundos de diferentes etnicidade (renanos, prussianos, austríacos, holandeses, belgas, suíços e dinamarqueses), onde podiam trocar informações comerciais, beber uma cerveja, ler jornais e livros em língua germânica ou distrair-se com jogos de cartas e bilhar. Estes homens também atuavam em associações beneficentes para, comunitariamente, ajudarem os mais pobres como na Sociedade Alemã de Beneficência, fundada em 1844, por alguns dos homens da Germania, para atender e “melhorar a situação de alemães ou dos que falam alemão, domiciliados no Rio de Janeiro, e que estiverem necessitados, sem distincção de religião, idade e sexo e melhoral-as por meio de conselhos e actos”⁵³. Ou, ainda, reuniam-se em comunidades religiosas, como a Igreja Alemã (constituída em 1827), para preservar a confessionalidade que optaram ter (luterana e calvinista), bem diferente da sociabilidade brasileira de então que se reunia apenas em suas residências urbanas e, ali, não tratavam de negócios ou confissões religiosas⁵⁴.

A Sociedade Germania nasceu em 1821, um ano antes da independência brasileira e três anos antes da Constituição imperial de 1824, congregando negociantes, em sua maioria exportadora do café brasileiro, homens de ofício, comerciantes e diplomatas de diferentes etnias e nacionalidades, propiciava contatos e negócios comuns. Explica Mota (2014), em estudo sobre a emergência da sociabilidade em clubes e associações, que, para europeus e norte-americanos, as associações permitiam “a utilidade das práticas de governo público, de seus contatos, conexões, suas práticas cotidianas, a

50 O texto faz referência às cadeiras Thonet, produzidas pela indústria pertencente ao austríaco Michel Thonet (1796-187) que, em 1849, passa a produzir móveis, em escala industrial, especialmente uma cadeira de madeira curvada em madeira faia (VEGESACK, 1996).

51 Obedecida a grafia da fonte.

52 Em tradução livre da autora, associações.

53 Estatuto da Sociedade de Beneficência Alemã.

54 [...] pelos costumes, pelas maneiras, em suma, pela feição mais íntima do seu caráter, o brasileiro é sempre, sempre se revela, sempre se afirma um homem do campo, à maneira antiga. O instinto urbano não está na sua índole; nem as maneiras e os hábitos urbanos [...] (VIANNA, 2005, p. 79)



partir de seus interesses individuais” (p.35). Afirma, ainda, que nestas agremiações, não se admitiam mulheres ou crianças e o sócio membro havia de ter recurso para pagar a alta mensalidade e desfrutar dos “benefícios” que a entidade oferecia. Destaca Lenz (s/ano) que “a mescla de estrangeiros com brasílicos que tinham o mundo dos negócios em comum, caracterizou a Germania mais pelos interesses comerciais do que pela identidade nacional” (p.5). Hiden (1922) lista os seguintes representantes diplomáticos germânicos como membros da Sociedade Germania, a *vereine* germânica na cidade, em 1865: o Ministro Von Eichman, do Reino da Prússia; Von Sonnleithner, do Império Austríaco; F.Schmid, Cônsul Geral do Reino da Bavária; o cônsul Carl Ricke, Reino da Saxônia; David Moers, do Reino de Württemberg; F. Sammann, do Reino de Hanôver; Ed. Lämmert, do Grão-Ducado de Hessen; A. Heyn, do Grão-Ducado de Oldenburg; J. Liberali, do Grão-Ducado de Mecklenburg; L. v.Bönninghausen, de Hamburgo; o cônsul geral H. Bauck, de Bremen; Chr.Stockmeyer, de Lübeck; A. Avé Lallemand (que foi pastor na Igreja Alemã), de Frankfurt e F.H. Andreae (p.216).

A Sociedade de Beneficência Alemã foi criada por alguns destes homens da Germania, para atender e “melhorar a situação de alemães ou dos que falam alemão, domiciliados no Rio de Janeiro, e que estiverem necessitados, sem distincção de religião, idade e sexo e melhora-as por meio de conselhos e actos”⁵⁵, segundo seu Estatuto. Outra das associações germânicas criadas no Rio de Janeiro tinha caráter religioso: a Igreja Alemã. A Igreja foi criada em 1827⁵⁶, por iniciativa de caráter privado do cônsul prussiano Guilherme Theremin (Karl Wilhelm Von Theremin)⁵⁷ a que se juntaram negociantes hanseatas e calvinistas (Riedy, da Associação Beneficente Suíça; o francês Brulaton, vice-diretor da Germania e Cornaz, Gustave Reye, hanoveriano), reunindo o seu presbitério nas residências, também, protestantes de língua francesa.⁵⁸ O pastor licenciado Ludwig C. P. Newman, oriundo de Breslau, foi o primeiro a officiar tais cultos. Conta Lenz (2002) que esta comunidade eclesiástica, em reunião, administrava as doações recebidas dos migrantes residentes na cidade, bem com as despesas e pagava “o salário do pastor, do auxiliar e do organista” (p.101). A partir de 1837, o presbitério da Igreja Alemã alugou um espaço, à rua Matacavalos⁵⁹ filiando-se, em 1843, à Igreja Evangélica da Prússia (IEP), por influência de Guilherme Theremin. Deste

55 Obedecida a grafia da fonte.

56 A ata de fundação da Congregação Protestante Teuto-Francesa, de 25 de junho de 1827, foi firmada pelos membros, representados individualmente ou pelas suas firmas, com os donativos em mil réis. (LEIPZIG, 1992, p. 91 apud LENZ, 2002, p. 110).

57 Karl Wilhelm von Theremin nasceu em Berlim, em 1784 e faleceu na mesma cidade em 1852. Foi pintor, desenhista e representante diplomático da Prússia. Estudou na Escola de Comércio, em Berlim. Atuou como cônsul, até 1817, em Antuérpia e na Bélgica. De 1818 a 1835, viveu no Brasil, estabelecendo-se como comerciante na cidade do Rio de Janeiro. Integrou a comissão incumbida da reforma e reconstrução da praça do Comércio, inaugurada por Dom João VI, em 1820. Fundou a Sociedade Germania (1821) junto com outros negociantes de diferentes origens (renanos, prussianos, austríacos, holandeses, belgas, suíços e dinamarqueses), e a Sociedade Beneficência Suíça, no mesmo ano. Em 1824, foi nomeado primeiro-cônsul e posteriormente cônsul-geral da Prússia no Brasil. Publicou, em 1835, o álbum “Saudades do Rio de Janeiro”, com seis gravuras desenhadas por ele e litografadas por Loeillot. Como pintor amador, registrou, em desenhos e aquarelas, a vida cotidiana do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX. (STICKEL, 2004, p. 590)

58 A Constituição Imperial de 1824 (Carta de Lei de 25 de Março de 1824), no artigo 5º (“A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”) permitia o culto em residências.

59 O Caminho da Bica foi aberto em 1567 para ligar o Morro do Castelo, sede da administração da cidade do Rio de Janeiro, ao bairro de São Cristóvão. Este primeiro nome foi dado devido a uma bica ali existente. Em 1772, a bica foi substituída por um chafariz. Como o logradouro era tortuoso e cheio de barrancos e atoleiros, passou a ser chamado de Caminho de Mata-Cavalos. O nome Riachuelo surge em 1865 para homenagear a vitória do Brasil na batalha do Riachuelo, durante a guerra conta o Paraguai.



modo, os cultos, ensinamentos, liturgias e serviços que a Igreja oferecia passaram a ser autorizados pela Igreja Evangélica Protestante (IEP), com sede em Berlim⁶⁰. Era uma igreja diferenciada porque “atendia às confissões calvinista e luterana, com cultos e registros bilíngues, zelando pelos matrimônios, batismos, confirmações e óbitos dos protestantes”. (ibidem, p.100). Em 1845, já estava a Igreja funcionando à Rua do Lavradio em frente ao nº 62, em prédio comprado com auxílio financeiro da IEP, e tendo à frente o pastor luterano⁶¹ F. Avé-Lallemant⁶² (LAEMMERT, 1845, p. 100).

Explica Wirth (1998)⁶³, ao estudar o papel do protestantismo na preservação da etnia dos migrantes, que “a importância e a significação que tem a dimensão religiosa na definição da identidade étnica varia consideravelmente de um grupo para outro e, dentro de um mesmo grupo, e de um momento para outro” (p.157). A Igreja Alemã parece ter sido não só uma portadora de tradições religiosas da pátria-mãe, mas também de tradições culturais e ideológicas do grupo de migrantes instalados no Rio de Janeiro. A comunidade ali reunida, não muito grande, ainda que incluísse duas confessionalidades (luteranos e calvinistas), participava ativamente do cotidiano do templo, contribuindo financeiramente para que tivessem seu espaço próprio⁶⁴, bem como para atender às necessidades de Educação dos residentes germânicos não abastados.

[...] tendo em vista esta política prussiana e, partindo dos documentos paroquiais, entendemos que houve dois motivos básicos para fundarem a congregação bi confessional: a) a existência de suíços franceses calvinistas, de escandinavos e alemães luteranos residindo em meio à maioria católica; b) a iniciativa inegável do cônsul prussiano que seguia as ordens provenientes de seu monarca (LENZ, s/data, p.109)

Ainda que esta comunidade germânica, já instalada no Rio de Janeiro, buscasse atender através da Sociedade de Beneficência Alemã, da Germania e da Igreja Alemã, às necessidades espirituais e pecuniárias mais urgentes dos novos migrantes da mesma origem que se estabeleciam na cidade, havia a necessidade, também, de prover a educação das muitas crianças que traziam, ou que aqui concebiam, mantendo a etnicidade do grupo. De início a Igreja Alemã, através de seu pastor luterano, Frederich Avé-Lallemant, intercedeu para obter vagas em escolas particulares para algumas das crianças, mas os esforços não tinham como atingir a precisão de todos⁶⁵.

60 A partir de 1843, a IEA (Igreja Evangélica Alemã) se afiliou à IEP (Igreja Evangélica Prussiana), fundada em 1817, unificando todas as igrejas prussianas das confissões luteranas e calvinistas e as subordinando ao Estado (LENZ, 2002).

61 O grupo mais expressivo de protestantes a entrar no Brasil e estabelecer-se em definitivo foi o dos luteranos, que, a partir de 1819, e em especial depois de 1824, vieram como imigrantes “alemães” (LENZ, 2002)

62 “Cura da Igreja Evangélica do Rio de Janeiro em 1845. Quando vieram para Petrópolis os primeiros colonos alemães contaram com a assistência religiosa de Frederico Avé-Lallemant, já conhecido de Koeler, pelo menos, desde 1844. Em vários ofícios ao Presidente da Província, o Diretor da Colônia solicitou autorização, depois concedida, para contratar Avé-Lallemant para os serviços religiosos evangélicos, vindo duas vezes por mês a Petrópolis” (IHP, s/d)

63 “O imigrante é portador, não somente de uma tradição religiosa, mas de toda uma bagagem cultural e ideológica distinta daquela da sociedade receptora. Essa bagagem representa um fator de coesão do grupo e lhe confere uma identidade no meio que lhe é estranho e, muitas vezes, adverso” (WIRTH, 1998, p.157)

64 A Igreja constrói, em terreno próprio, suas instalações à Rua dos Inválidos, em frente ao nº 62, recebendo, também, auxílio financeiro da Igreja prussiana.

65 “[...] passados aproximadamente 40 anos desde o início da imigração alemã, no Brasil, iniciada em 1824, as condições de trabalho, sustentabilidade das comunidades e de seguridade social das lideranças eclesiais e de seus familiares ainda não estavam encaminhadas satisfatoriamente [...]”.(OPPERMANN, 2012, p. 638)



Por outro lado, poucas eram as escolas de alemães para atender todos, e as escolas públicas, instaladas em casas-escolas em sua maioria, não tinham como atender satisfatoriamente àqueles que não falassem português, o que era, exatamente, o caso desses pequenos migrantes.

Os relatos sobre a utilização da língua alemã naquelas salas de aula ratificam a sua centralidade como elemento de comunicação entre os sujeitos e como objeto de aprendizagem, sublinhando o fator linguístico das relações sociais como o principal responsável pela caracterização da escola como um dos núcleos sociais de produção de relações étnicas (SANTOS, 2012, p. 553)

A partir de 1855, com a chegada do pastor Eugen Schmidt, que vem para substituir Frederich Avé-Lallemant, que voltava à Alemanha, por incompatibilidades com o presbitério e com Theremin⁶⁶, a Igreja, então já denominada “Igreja da Comunidade Alemã”, em sua nova sede própria, erguida na gestão do pastor anterior, à Rua dos Inválidos “defronte ao nº 62” (LAEMMERT, 1857, p.165), passa a tê-lo, também, como responsável pela Escola Paroquial, que ali fora instalada⁶⁷. A Igreja, com a ajuda financeira da Sociedade Alemã de Beneficência e de Berlim, contrata um professor para ministrar aulas, suprimindo, minimamente, a carência de educação aos pequeninos. Dos 32 alunos matriculados na Escola Paroquial, somente 12 deles tinham condições de pagar as mensalidades (BAIENSE, RANGEL E SCARPA, 2012, p.18), mas a escola na Igreja ainda não atendia às precisões quanto à educação dos filhos dos germânicos migrantes pobres. Importante ressaltar que a escola paroquial não visava o atendimento das crianças oriundas das famílias migrantes abastadas, cujo pai pertencia a Germania ou à Sociedade de Beneficência Alemã. Estes pais contratavam preceptores que, realizando a educação nas residências, atendiam a um currículo pautado no gosto e tradições familiares. Segundo Vasconcellos (2004)⁶⁸, a educação no Brasil durante o oitocentos é marcada pela ampliação sem precedentes da educação doméstica para as famílias abastadas da sociedade, o que incluí também os migrantes germânicos. Assim, de modo a colaborar na resolução deste problema educacional que afligia parte da comunidade germânica no Rio de Janeiro, em uma assembleia geral da Sociedade Alemã de Beneficência, por 75 votos a favor e três contrários, foi criado o *Deustche Schulen*.⁶⁹

66 [...] Theremin, negociante, voltado para a política, com trânsito entre as autoridades brasileiras e prussianas, definira o perfil dos pastores para esta comunidade: deveria ser um homem de religiosidade sincera e suave, experiente, conhecedor do mundo, de preferência, casado mas sem filhos, e não um teórico vindo diretamente da academia, nada de místicos pietistas mas tão somente homens que pregassem a pura moral bíblica[...] LENZ, s/data, p. 109)

67 A Escola Evangélica Alemã só foi fundada em 1855, sofrendo várias crises internas e disputas entre esta e a Associação Beneficente Alemã; a Escola Alemã, independente da igreja e de caráter laico, dentro da autonomia e pragmatismo desejado pelos negociantes, só foi possível em 1862. (LENZ, 2002, p. 110)

68

69 O educandário teve, ao longo do tempo, várias designações: Colégio Humboldt, Ginásio Cruzeiro e finalmente Colégio Cruzeiro.



Deutsche Schulen

A Escola Alemã, portanto, foi criada para entender às necessidades de ensino elementar de uma população estrangeira, mas aos poucos tomou uma feição étnica, assumida na configuração de etnicidade como instrumento da germanidade e perpetuadora da língua e cultura alemãs. (SHEYFERTH, 1999, p. 292)

A escola elementar para ambos os sexos, estabelecida pela Sociedade de Beneficência Alemã, começa a funcionar em um prédio alugado, bem próximo à Igreja Alemã, à Rua dos Inválidos, em 1º de setembro de 1862. Na época tinha matriculados 32 alunos. Segundo o documento da Inspeção Geral da Instrução Pública do Município da Corte, o diretor era Friedrich von Hagen⁷⁰. Contava, além do Diretor, com duas professoras, a Sra. Doefler e sua filha⁷¹ que assumiram a regência das três séries do Ensino Primário. No ano seguinte, a instituição passa a contar, em seu quadro funcional, com o pastor Carl Wagner, que assume a disciplina de Religião. Com o aumento do número de alunos matriculados, há necessidade de mais espaço para as atividades educacionais, e a escola muda seu endereço para a Rua do Arcos nº 21, ainda em prédio alugado, após a tentativa frustrada de auxílio financeiro por parte da Igreja Alemã, já dirigida, então, por Berlim e não mais pela Prússia..

De acordo com o Regulamento da Escola, de 1865, quando o educandário já era dirigido por Carl Wagner:

[Abrangia o ensino o] curso especial de portuguez, todas as matérias ensinadas nos collegios nacionais methodicamente repartidas em seis “sete” classes correspondendo ao ao desenvolvimento intelectual e às habilitações dos alunos. Na 6ª classe admitem-se crianças analfabetas de 6 e 8 anos, aprendo a ler e escrever portuguez e alemão, a fazer contas fáceis e exercícios de decorar e participãonas aulas de música vocal. Na 5ª classeentram aquelles que já sabem ler e escrever o portuguez e que têm princípios de Arithmética. As aulas desta classe são: Exercícios de conversação allemã; Leitura allemã; Exercícios de Decorar em Allemão; Lições intuitivas em Portuguez e Allemão;Leitura portuguesa; Arithmética; Calligraphia; Música Vocal; Desenho Linear Elementar. Na 4ª classe [...]:Portuguez-allemão; Gramática Allemã; Leituras, dictados,, Traduccões, Versões, Intuição e Conversação, Arithmetica e Calligraphia. (Regulamento da Escola Allemã, 1865 apud BAIENSE, RANGEL e SCARPA, 2012, p.21)⁷²

70 O documento da Inspeção grafa, e o próprio diretor assina, como Frederico José de Hagen, ainda que esta fonte marque sua naturalidade como da Prussia, Halle, nascido a12 de fevereiro de 1827. O Relatório da Instrução Pública Anexo H, à p.2, de 1863, grafa o nome como Frederico José Hayen. (In: BRASIL. Ministério do Império. Ministro Pedro de Araujo Lima. **Relatório do anno de 1862 que se devia apresentar a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 11ª Legislatura**, publicado em 1863)

71 Nada pude saber sobre tais professoras, mas nem todas as professoras dos colégios particulares eram registradas como tal na Inspeção.

72 Obedecida a grafia da fonte.



A escola utilizava metodologia do ensino intuitivo, em prática entre os germânicos desde o século XVIII⁷³. A metodologia objetivava propiciar o uso dos cinco sentidos através da visão, toque e discernimento de objeto concreto, usando fatos, a natureza e a indústria como estratégias, focando a aprendizagem pelo pragmatismo, característica da sociedade burguesa que se formava. O método caracterizava uma oposição à escolástica, inserido naquele contexto social onde a Reforma é pautada, sendo relevante a percepção de Bacon, Locke e Hume que, nos séculos XVII e XVIII, creditaram ao empirismo a teorização sobre o conhecimento. Relevante lembrar, também, que o período assinala o início da educação pública prussiana, com o objetivo de possibilitar a consolidação do Estado, pois a Educação correspondia à “[...] necessidade de contar com súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos” (LUZURIAGA, 1959, p.151). Johann Heinrich Pestalozzi⁷⁴, germânico de Zurich, reformista, apresentou em seus livros “As Horas Noturnas de um Ermitão” (*Die Abendstunde eines Einsiedlers*), de 1780; “Minhas indagações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento da espécie humana” (*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*), de 1797; e “Como Gertrudes ensina suas crianças” (*Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt*), de 1801, sua prática pedagógica intuitiva, divulgando suas ideias na comunidade germânica, inclusive na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1867, o *Deutsche Schule* introduz no currículo escolar o ensino das línguas francesa e inglesa e passa a oferecer o estudo de Química graças ao trabalho voluntário do médico suíço Dr. Nägeli. Também neste período a Sociedade Germania, possuidora de um acervo bibliográfico considerável abre, aos professores e estudantes do *Deutsch Schule*, sua biblioteca, o que permite acesso aos mais diversos livros em idiomas diversificados como inglês e francês. Em 1878, o educandário já contava com 120 alunos, entre meninos e meninas. Dez anos depois o número de matrículas da Escola cresceu para 225 alunos. Com grande número de alunos não-alemães, ou descendentes, no final do século XIX, a escola cria uma classe especial de ensino de alemão para os alunos que não conheciam o idioma. O regulamento escolar pretendia que o aluno adquirisse o idioma alemão “pelo methodo pratico da Instituição a faculdade de conversar desde o princípio já sobre todos os assuntos[...]”⁷⁵, . mas, passados quase dois séculos de sua criação, a História da Escola da Escola Alemã permanece, com os mesmos objetivos de etnicidade em outro contexto, em outra designação: Colégio Cruzeiro.

73 “Em 1763, Frederico II promulgou um regulamento geral para as escolas elementares, o qual tornava obrigatório, dos 5 aos 13 ou 14 anos, o ensino para toda a população masculina. Foi nesse século que começaram a ser construídas por Pestalozzi as formulações mais incisivas sobre as transformações pedagógicas” (ZANATA, 2005, p. 166).

74 Filho de Johann Baptist Pestalozzi, cirurgião e pastor protestante calvinista pietista de origem italiana. Sua mãe, Susanne Hotz, descendia de uma família de médicos. Nasceu em Zurich em 12 de janeiro de 1746. (SOËTARD, 2010).

75 Regulamento da Escola Alemã (BAIENSE, RANGEL e SCARPA, 2012, p. 23).



Conclusão

A etnicidade germânica no Rio de Janeiro foi permeada cultura difundida pelas associações (*vereine*) dos homens de elite dos 39 diferentes Estados reunidos em Confederação, que deram origem, em 1871, ao Estado. Esta comunidade “imaginada”, sem uma nação que a representasse enquanto Estado nacional, teve na Escola Alemã, a marca de um conjunto de práticas educativas de cunho étnico que mesclaram aspectos culturais germânicos ao Brasil, fazendo do uso da língua alemã em seu currículo e práticas metodológicas em uso nos países germânicos, um indicador étnico essencial para sua permanência na cidade do Rio de Janeiro.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

ARAUJO, Pedro Lucas de A. Negócios à germania: Homens de ofício, comerciantes e diplomatas na imigração alemã da cidade do Rio de Janeiro, entre 1808 e 1830. Anais. **XII Congresso Brasileiro e História Econômica**. Associação Brasileira de Pesquisadores da História Econômica, Niterói, 2017

ARQUIVO NACIONAL. Registro de Expulsão de Estrangeiros. Módulo 101.

BAIENSE, Carla; RANGEL, Fernanda e SCARPA, Karin. **Colégio Cruzeiro 150 anos de História**. Rio de Janeiro: Colégio Cruzeiro, 2012.

AVÉ-LALLEMANT, Frederico. **Instituto Histórico de Petrópolis/Acervo Histórico de Gabriel Kopke Fróes** Disponível em http://www.ihp.org.br/26072015/lib_ihp/docs/gkf19630000.htm Acesso 01/01/2020.

BENTES MONTEIRO, Rodrigo. As Reformas Religiosas na Europa Moderna. Notas para um debate historiográfico. *Varia Historia*, vol. 23, nº. 37, janeiro-junho, 2007, pp. 130-150

BRASIL. **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Majestade o Imperador.

BRASIL. **Ministério do Império. Ministro Pedro de Araújo Lima**. Relatório do ano de 1862 que se devia apresentar a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 11ª Legislatura, publicado em 1863.

CARVALHO, Afrânio de. **Registro de Imóveis**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

DAVATZ, Thomas. **Memórias de um Colono no Brasil**. Biblioteca Histórica Brasileira (dir. Rubens Borba de Moraes). Vol.V. São Paulo: Livraria Martins, 1850.

ELIAS, Norbert. Álvaro Cabral. **Os Alemães: A luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX**. Org. M. Schroeter. Trad. A. Cabral. Rev. técn. A. Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

INSTITUTO HISTÓRICO DE PETRÓPOLIS/Acervo Histórico de Gabriel Kopke Fróes/ Frederico Avé-Lallemant Disponível em http://www.ihp.org.br/26072015/lib_ihp/docs/gkf19630000.htm Acesso 01/01/2020

FRESTON, Paul. Dilemas de naturalização do protestantismo étnico: a igreja luterana no



Brasil. *Revista de Ciências Humanas* Florianópolis v.16 n .24p .61-73 out, de 1998

FOUQUET, Carlos. **O imigrante Alemão e seus Descendentes no Brasil (1808-1974)**. São Paulo, São Leopoldo: Instituto Hans Staden/ Federação 25 de Julho, 1974

GERTZ, René E. Evangélico-luteranos no Brasil e cidadania. reunião-almoço do **Grupo de Empreendedores Evangélico-Luteranos de Porto Alegre – GEELPA** em 24 de outubro de 2007. Disponível em <http://renegertz.com/arquivos/baixar/index.php?arquivo=REG.Luter.Br.pdf>. Acesso em 23/09/2017.

_____. A construção de uma nova cidadania. In: MAUSCH, Cláudia e VASCONCELLOS, Naíra. **Os Alemães no Sul do Brasil: cultura, etnicidade, história**. Canoas: Ed. Da ULBRA, 1994. pp. 29-42

GOETERS, .F. Gerhard; MAU, Rudolf, **Die Geschichte der Evangelischen Kirche der Union**. Ein Handbuch, Bd. 1, Die Anfänge der Union unter Landesherrlichem Kirchenregiment (1817–1850)

GRÜTZMANN, Imgart. Intelectuais de fala alemã no Brasil do século XIX: o caso Karl von Koseritz (1830-1890). *História Unisinos* 11(1):123-133, Janeiro/Abril 2007

HIDEN, Heinrich (ed.). **Deutsche und Deutscher Handel in Rio de Janeiro (1821-1921)**. Herausgegiben von der Gesellschaft Germania Rio de Janeiro zur Erinnerung na ihr hundertjähifes Bestehen. AJ, Paul Witte, 1921

INSTITUTO HISTÓRICO DE PETRÓPOLIS (IHP) registros de sociedades no Conselho de Estado (1860-1889) *Locus: Revista de História*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 144-170, 2007

KREUTZ, Lúcio. Escolas Étnicas de Imigração Alemã no Rio Grande do Sul. Anais. **XI Congresso Nacional de Educação(EDUCERE)/II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)/IV Seminário Internacional sobre Profissão Docente (SIPD- Cátedra UNESCO**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

LAMARÃO, Sérgio Thadeu de Niemeyer. **Dos Trapiches ao Porto: um estudo sobre a área portuária do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/ Secretaria Municipal das Culturas/ Departamento Geral de Informação e Documentação Cultural/Divisão de Editoração, 2006.

LAMBERG, Mauricio. **O Brazil**. (Ilust. com gravuras). Vertido do alemão por Luiz de Castro. Rio de Janeiro: Ed. Casa Lobaerts, Impr.Typographia Nunes, 1896.

LECLERC, Gérard. **Sociologia dos intelectuais**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

LENZ, Sylvia. **German Society in Rio: 100 years by Herr Hinden (1866-1888)**. Disponível em https://www.academia.edu/32958984/HINDEN_ENGENHEIRO_NO_P%C3%83O_DE_A%C3%87%C3%9ACAR_E_HISTORIADOR_DO_GERMANIA Acesso 01/12/2017

_____. A Igreja Evangélica Alemã no Rio de Janeiro (1837-1863): Serviços Religiosos, Sociais, Educacionais e Assistenciais. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 5, n. I, 2002. p. 99-126

_____. A sociabilidade alemã no Rio de Janeiro (1821–1863): a Germania, a Igreja Evangélica e a Sociedade beneficente. *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas – Anuario de Historia da America Latina*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag. Retrieved 39 Wuien, 2002, from <https://www.degruyter.com/view/j/jbla> Zugang 31/10/2017 p.103-123



LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1959.

MENEZES, Lená Medeiros de. Um outro olhar sobre a imigração no Rio de Janeiro. *Acervo*, vol.10, nº 2, Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, jul / dez 1997. pp.71- 83

MOTA, Saulo Tavares. Gestão dos Relacionamentos: a emergência das sociabilidades em clubes e associações. *Revista Húmus* vol. 4, num. 11, UFMA, 2014, pp.21-43.

OPPERMANN, Everson. A previdência na igreja evangélica de confissão luterana no Brasil (IECLB): aportes desde a Carta de Taquari e do Regulamento da Caixa de Pensões do Sínodo Riograndense. Anais... **Congresso Internacional das Faculdades EST**. São Leopoldo: EST, v. 1, 2012, | pp.636-649.

POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Joselyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

PLÖGER, Ingo. A Alemanha na Economia Brasileira: o comércio Brasil-Alemanha – do tratado de comércio de 1827 à comissão econômica Brasil-Alemanha. *Revista do IHGB*. Rio de Janeiro, a. 175 (465):, out./dez. 2014, p. 141-148

RIBEIRO, Guilherme. Luta pela Autonomia e pelo Território: Geografia e os Estados Alemão e Francês na Virada do Século XIX ao século XX. *Mercator - Revista de Geografia da UFC* vol. 8, nº15, 2009. p.19-28

RIOS, José Arthur. Diáspora da imigração alemã: correntes e contracorrentes *R. IHGB*, Rio de Janeiro, a. 175 (465). out./dez. 2014, p. 117-132.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. *Cad. Pesquisa*, vol. 42, n. 146. São Paulo, Agosto de 2012, p. 538-561, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13/02/2020.

SCHLICHTHORST, C. **O Rio de Janeiro como é (1824-1826): uma vez e nunca mais: contribuições de um diário para a história atual, os costumes e especialmente a situação da tropa estrangeira na capital do Brasil**. Trad: Emmy Dodt e Gustavo Barroso. Brasília: Senado Federal, 2000.

SHEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUSCH, Cláudia e VASCONCELLOS, Naíra. **Os Alemães no Sul do Brasil: cultura, etnicidade, história**. Canoas: Ed. Da ULBRA, 1994. pp. 11-22

_____. Identidade Étnica, Assimilação e Cidadania: a imigração alemã e o Estado brasileiro. Anais... **XVII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)**. Caxambu, MG, 22-25 de outubro de 1993, p.1-33 Disponível em <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/17-encontro-anual-da-anpocs-1/st-2/st01-1> Acesso 12/12/2019.

_____. A imigração alemã no Rio de Janeiro. In: GOMES, Angela de Castro (org) **Histórias de imigrantes e imigração no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000 p. 11-43

_____. A Etnicidade Alemã no Brasil. In: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**. São Paulo: EdUSP, 1999 p. 273-313

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Trad: Martha Aparecida Santana et all. Org.: João Luis Gasparin e Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.



SÖLDON, Ricardo Barboza. **A Escola dos Imigrantes Alemães no Brasil no período 1824-1938: Avanços e Retrocessos Educacionais.** Monografia de Graduação (Pedagogia). Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2008.

STICKEL, Erico João Siriuba. **Uma pequena biblioteca particular: subsídios para o estudo da iconografia no Brasil.** São Paulo: EdUSP, 2004

STROBEL, G. H. **Relatos de um pioneiro da imigração alemã.** Curitiba: IHGEP, 1987

VASCONCELOS, Maria Celi. C.; FRANCISCO, A. C. M. . Em busca de uma preceptora para a nobreza brasileira: a condessa e o imperador. In: SILVA, Alexandra Lima da; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. (Org.). **Escritas (auto) biográficas e Histórias da Educação.** Curitiba: CVR, 2014, v. 1, p. 11-32

_____; LOTE, K. T. Entre barões, condes e viscondes: a educação doméstica na província fluminense. In: AMORIM, Simone Silveira; VILAS-BÔAS, Ester Fraga Carvalho do Nascimento. (Org.). **Panorama da Instrução Primária no Brasil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016, v. 1, p. 185-216.

_____. VASCONCELLOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus Mestres: a educação doméstica como prática das elites no oitocentos** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2004.

VEGESACK, A. V. **Thonet: classic furniture in bent wood and tubular steel.** New York: Rizzoli, 1996.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005, p. 165-184.

WITT, Osmar Luiz. **Igreja na migração e colonização: a pregação itinerante no Sínodo Rio-Grandense.** São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1996.

WIRTH, Lauri Emilio. Protestantismo e etnia: sobre a preservação da identidade étnica no protestantismo de imigração. **Estudos Teológicos**, v. 38, n. 2, 1998 p. 156-172 .

DISCUTINDO O SENTIDO DA UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRRJ

Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho – UFRRJ⁷⁶

Fernando Cesar Ferreira Gouvêa – UFRRJ⁷⁷

“Apesar de suas rupturas, a história das universidades – segmento decisivo da história da cultura ocidental – possibilita também compreendermos melhor uma parte de nossa herança intelectual e do funcionamento de nossas sociedades.”

(CHARLE & VERGER)

Entende-se “Universidade” como a instituição que busca um conhecimento universal, científico e humanista, que desconhece fronteiras sociais e políticas. Para Charle & Verger (1996, p. 8), em um sentido mais restrito, “a instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França, e na Inglaterra no início do século XIII”. Esse foi o modelo de instituição que se disseminou por todos os continentes a partir do século XVI, fortalecendo-se, principalmente, entre os séculos XIX e XX. Durante toda a sua existência a universidade conheceu profundas transformações, refletindo as condições históricas dos diferentes tempos.

Assim, enquanto fruto da construção histórica de um povo, reflete, portanto, uma dada condição real da sociedade. Marilena Chauí afirma a respeito que

(...) a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. (2001, p.35)

Duas concepções de Universidade chocam-se e disputam na sociedade a preeminência de finalidade: a instituição como local de formação profissional e, o espaço ideal de ensino e pesquisa, ambos voltados para o conhecimento e para a formação humana. Humboldt (1769-1859), no século XVIII, afirmava que a instituição universitária deveria preocupar-se com o ensino para o conhecimento, e que deveria manter-se longe do controle do Estado, a fim de que pudesse desenvolver livremente sua pesquisa e, por consequência, o saber. Para ele, o conhecimento a ser transmitido e a formação do cidadão são o bem maior. A realidade universitária brasileira mantém

76 Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA). Laboratório Educação e República (LER)

77 Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA)



um grande distanciamento com o projeto de Universidade idealizado por Humboldt. O que se observa é que a vinculação entre as universidades e o Estado brasileiro é muito estreita, especialmente as instituições públicas, sob o rígido controle através das políticas públicas combinadas com as liberações de recursos financeiros para a sua manutenção. No Brasil, como analisado anteriormente, o ensino superior nasceu no século XIX com a criação de faculdades - instituições isoladas -, pois até a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, a criação de cursos superiores mantivera-se proibida.

Por outro lado, distinta da posição do pensador germânico Humboldt, o madrileno, filósofo da primeira metade do século XX, Ortega y Gasset⁷⁸, entendia a missão da Universidade como: a de preparar homens e profissionais para a vida na sociedade, bem como a de investir na pesquisa, a despeito de considerar que a formação de um cientista não se adequava a qualquer indivíduo, na medida em que dependia de vocação (NUNES, 2012), assim como também se constituía como responsável pela transmissão de cultura.

Entretanto, nota-se que para Ortega y Gasset, o ensino superior oferecido nas universidades consistia, sobretudo, na profissionalização, que ele afirmava ser o objetivo que atinge à maioria e na pesquisa, vocação que asseverava ser para poucos na sociedade.

(...) ser advogado, juiz, médico, farmacêutico, professor de latim ou de história num colégio de ensino médio são coisas bem diferentes do que ser jurista, fisiologista, bioquímico, filólogo etc. Aqueles correspondem a profissões práticas, e estes a atividades puramente científicas. Por outro lado, a sociedade precisa de muitos médicos, farmacêuticos, pedagogos, mas apenas de um pequeno número de cientistas. Se precisasse realmente de muitos cientistas seria catastrófico, porque a vocação para a ciência é especialíssima e rara. (ORTEGA Y GASSET, p. 43, 2010)

No Brasil, a história da universidade é marcada por dois momentos distintos, conforme Buffa & Pinto. Em uma primeira fase, a principal finalidade consistia na formação de quadros para o Estado, e não à toa, os cursos localizavam-se nos centros urbanos:

(...) as universidades criadas na primeira metade do século XX teriam seguido um modelo “clássico”, cuja função mais importante seria a formação dos quadros necessários ao Estado, das lideranças político-culturais e dos profissionais liberais. Por muito tempo, os cursos superiores considerados “clássicos” foram, não por casualidade, os de direito, medicina e engenharia. No que se refere às características arquitetônico-urbanísticas, essas universidades foram instaladas em prédios imponentes, com localização na malha urbana. (BUFFA&PINTO, 2016, p.811)

Em um segundo período, a perspectiva acadêmico-universitária era a de impulsionar o desenvolvimento do país.

78 O texto “A Missão da Universidade” tornou-se um clássico logo após a conferência de 1930 proferida na Universidade Central de Madrid.



(...) momento de grandes transformações econômicas, políticas, sociais e culturais e de grande expansão do ensino superior, com início nos anos 1960. Novas universidades foram criadas valendo-se de outro modelo, voltadas principalmente para impulsionar o desenvolvimento científico- -tecnológico do país e, por isso mesmo, acentuando o papel da pesquisa científica. (idem)

Alguns pensadores brasileiros destacam-se por refletirem acerca do tema Universidade. Anísio Teixeira foi um educador preocupado com as questões relativas ao ensino superior, destacando-se na educação brasileira. Assim, esteve envolvido nos principais e decisivos movimentos educacionais, como confirma Gouvêa

Por certo, Teixeira construiu uma sólida carreira no campo educacional e no campo da política em meio a tantas afinidades eletivas e ações de abrangência nacional e internacional. Caso contrário não teria permanecido por treze anos e por treze ministros na circunscrição do Ministério da Educação.

(...) A extensa lista de cargos ocupados pelo intelectual tanto no plano nacional quanto no internacional assinala a centralidade do ator no âmbito do poder público federal e na visibilidade que deteve no campo das ideias e ações na luta por uma educação pública, laica e com qualidade numa sociedade democrática. (2013, p. 2/3)

Nos anos de 1960, também, o sociólogo Florestan Fernandes debate o tema da Universidade a partir de seus dilemas. Para ele a grandeza da instituição somente poderia ser dimensionada a partir “(...) do que se faz com o que elas (universidades) produzem” (FERNANDES, 1966, p.205). Ou seja, Florestan analisa a Universidade através de sua vinculação com a sociedade, expressa por meio do uso que se possa fazer com a sua produção acadêmica.

Anísio Teixeira (1953) aproximou as duas vertentes conceituais sobre a Universidade. Assim, realçou a premissa de Humboldt de que a essência da instituição universitária só poderia ser assegurada a partir de sua condição de autonomia, posto que somente com a liberdade do pensamento e do saber, a Universidade poderá construir e produzir conhecimento essencial para o processo civilizatório “(...) as universidades anunciam o florescer da civilização ocidental” (1997, p.121). Para ele, a instituição cumpre um papel social muito além da difusão cultural, pois pretende manter vivas as experiências e os conhecimentos produzidos pela humanidade. A Universidade constitui-se

(...) em uma comunidade de objetivos mais amplos que os do ensino e o da pesquisa, pois os homens e mulheres que a compõem não visam apenas ensinar e aprender, investigar e descobrir, mas também viverem – num clima de fervor e devoção intelectual – a grande aventura do espírito humano na conquista da terra e de si mesmo. (1953, p.19)

Teixeira ambicionava uma Universidade que se refletisse por quatro pilares fundamentais; a instituição deveria ser um



(...) centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. (Folha de São Paulo, 19/07/1968)

A preparação de profissionais era uma das mais importantes tarefas da Universidade para Teixeira, mas não a única como revela a curta história da instituição no Brasil. Conforme o educador, a Universidade funcionaria como um noviciado da cultura, abrindo o contato do estudante com o mundo e a vida intelectual. Cabe ainda à instituição universitária a pesquisa com vistas ao desenvolvimento do saber humano. E, por fim, completando as quatro funções fundamentais da Universidade, a tarefa de transmitir a cultura brasileira, que para o pensador, representou a principal deficiência da referida instituição no Brasil (idem). Assim, para ele, a Universidade representava uma instituição indispensável para vida da sociedade, posto que a considerasse essencial para a formação humana.

Como dito acima, Teixeira entendia, também, a Universidade como um espaço de formação profissional, o *lócus* privilegiado que deveria, sobretudo, propiciar a aliança entre a prática e a teoria na formação do profissional. Por outro lado, ressaltando a importância dessa prática para a formação de professores, à semelhança do que ocorre na formação do médico. Daí o valor dos estágios supervisionados e, portanto, a necessidade de escolas ou colégios de aplicação, local instituído para que o professor da graduação possa acompanhar o estágio do licenciando, orientando os futuros professores.

Teixeira não se restringiu à idealização da Universidade, ele foi responsável por um projeto pioneiro de Universidade criado para a cidade do Rio de Janeiro, sob a gestão do Prefeito Pedro Ernesto. O projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF), instalada na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, representou a tentativa de Anísio Teixeira em contribuir para a concretização da ideia que deveria ser a universidade brasileira. Desta forma, desafiava o projeto de reforma universitária de 1931 de Francisco Campos, cuja finalidade era manter as instituições universitárias sob o controle federal. A UDF representava o sonho de nascer como uma universidade, que, diferente das outras, surgisse como um projeto e não fosse apenas uma reunião de cursos superiores. Contudo, a despeito dessa universidade ter nascido de um ideal, um plano que concebia a criação de seus cursos, tal instituição guardou uma singularidade em sua relação com a cidade - surgiu fragmentada no espaço urbano. Não estava concentrada em um campus ou cidade universitária, seus cursos estavam espalhados pela capital federal.

Trata-se de uma iniciativa efêmera já que o Golpe de Getúlio Vargas instaurando o Estado Novo, em 1937, não permitiu que a sociedade convivesse com uma instituição universitária que poderia vir a determinar mudanças significativas no quadro nacional das universidades. A criação da UDF buscava romper com as tradições que determinavam o atraso educacional do país, e via na instituição universitária, detentora de um projeto



de nação, o caminho para o desenvolvimento. Entretanto, a UDF constituía-se em um projeto que feria a Reforma Francisco Campos nos seus marcos regulatórios. A referida Reforma estabelecia a exclusividade de criação das instituições de ensino superior pelo ente federal. No entanto, a experiência da UDF, mesmo que passageira, tornou-se importante, pois, foi o projeto da primeira universidade brasileira, tendo como centro a formação de professores, e construída a partir de valores nacionais.

Interessante, ainda, destacar a atualidade do pensamento anisiano quando ele fala, em 1968, sobre a expansão do ensino superior no país, analisando o quanto o processo tinha de demagógico, pois apenas multiplicava o quantitativo de instituições sem que se procedesse à necessária reforma de ensino propugnada pela legislação.

Considero hoje a expansão do ensino brasileiro o caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia, porque não estamos reformando o ensino, não estamos dando o ensino que devíamos à sociedade brasileira e estamos multiplicando indefinidamente instituições que antes deviam passar por profundas reformas. E chegamos a criar essa coisa paradoxal. Cria-se o ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária. (TEIXEIRA, 1968, p. 40.)

Para Anísio e Darcy, a Universidade seria uma instituição social que pode significar um espaço político comprometido com a manutenção da estrutura social e política vigente, ou ao contrário, representar um ambiente político de crítica e rebeldia ao *status quo*, em que a transformação seja a dinâmica impulsionadora. Darcy Ribeiro (1969, p.9) analisou as perspectivas da Universidade, que como instituição tanto pode representar um “(...) agente de conservação da ordem instituída, como (...) em um motor da transformação da sociedade global”. Como intelectual e homem de “fazimentos”, segundo suas próprias palavras, a Universidade deveria ser capaz de atuar como um motor para o desenvolvimento social. Para tal, ele propunha a transfiguração da Universidade, de forma que esta pudesse ensejar a mudança na sociedade. Logo, uma universidade deveria representar um espaço de crítica e rebeldia ao *status quo*.

Às nações subdesenvolvidas cabe enfrentar a tarefa totalmente distinta de criar uma universidade que seja capaz de atuar como motor do desenvolvimento. Cumpre-nos perguntar, entretanto, se é possível inverter aquela sequência, isto é, criar uma estrutura universitária que não seja reflexo do desenvolvimento atingido pela sociedade, mas que seja ela um agente de aceleração do progresso global da nação. Teoricamente esta é uma tarefa realizável, já que as instituições sociais não somente contribuem para a manutenção das estruturas vigentes nas quais se encontram inseridas, mas também podem contribuir, em certas circunstâncias, para a alteração dessas estruturas, exercendo uma ação renovadora. (1969, p.31/32)

Em 1960, finalmente, nasceu a primeira universidade brasileira criada como tal, e que a despeito de muitos percalços em sua trajetória acadêmica, sobrevive até os dias



de hoje. Para Ribeiro não se tratava de inventar um novo arquétipo de universidade, mas sim, buscar evitar a reprodução dos modelos tradicionais.

Não temos que reinventar a universidade, mas também não temos que copiar os modelos alheios, inclusive porque até as universidades mais famosas e ricas estão descontentes consigo mesmas. Precisamos conhecer a experiência alheia para procurar soluções próprias, correspondentes a nossas condições históricas e a nossos problemas de povos que fracassaram na luta por integrar-se à civilização industrial moderna. (1969, p. 36)

A Universidade de Brasília (UnB), criada por Darcy Ribeiro, foi idealizada a partir da ideia original de Anísio Teixeira⁷⁹, quando esboçou a UDF em 1935. Nesse sentido, foi concebida como um projeto nacional, levando em conta valores característicos da cultura brasileira. Essa é a Universidade necessária de Darcy Ribeiro. O conceito cunhado por Darcy Ribeiro de “universidade necessária” nasceu do desejo de garantir a “aceleração evolutiva” do Brasil, ou seja, de asseverar ao país um caminho seguro em busca de sua autonomia (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012, p. 34).

A UnB foi projetada para oferecer o ensino superior para a nova cidade que fora construída para receber a nova capital federal, inaugurada em 1960. Em um primeiro momento, Darcy Ribeiro colocara-se contrário à transferência da capital do Rio para o planalto central, argumentando que a necessidade de interiorização do país poderia se concretizar através de outras medidas. Entretanto, à medida que a ideia de Brasília tomava forma, Darcy Ribeiro entusiasmava-se até aproximar-se desse projeto, assumindo, enfim, a liderança da criação da universidade (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012, p.28). Da mesma maneira que a primeira reação de Ribeiro foi de oposição à Brasília, Anísio Teixeira também repeliu de início, o convite para criar a universidade da nova capital (idem, p. 46), para cuja tarefa indicou o nome de Darcy Ribeiro com quem trabalhou no Projeto para a construção da nova universidade.

Esta instituição nasceu para enfrentar e criar soluções para os problemas nacionais através da formação cidadã dos estudantes, da capacitação de profissionais especialistas e para contribuir cultural e academicamente para a construção da nova capital. A concepção da universidade manteve-se muito distante da estrutura da tradicional universidade brasileira, foi construída assentando-se nas áreas de saber e pelos diferentes campos de conhecimento.

O projeto da UNB propunha uma distinção entre os campos do saber humano de um lado e de outro, o conhecimento aplicado por formação profissional, respectivamente, os cursos de graduação de ciências, letras e artes organizavam-se em institutos e, os cursos de formação profissional se organizam sob a forma de faculdades. Os institutos, além das graduações, eram também responsáveis pelas disciplinas introdutórias de todos os cursos da universidade, e ainda pela formação voltada para o magistério. (RIBEIRO, 1969, p.221/2).

79 A aproximação entre Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira ocorreu no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), proporcionada pelo antropólogo norte-americano Charles Wagley.



Torna-se interessante demarcar que as duas instituições que nasceram verdadeiramente como universidades, inspiradas, em última análise, nos ideais de Teixeira, esbarraram violentamente com o autoritarismo. A primeira experiência – a UDF – foi fechada definitivamente pelo Estado Novo, a ditadura de Vargas, enquanto a UnB – a segunda experiência – foi interrompida em seu conceito original a partir da intervenção sofrida em sua gestão pelo Golpe de 1964, quando Reitor e Vice-Reitor foram afastados, e todo o projeto de universidade, ainda inconcluso, foi arruinado.

Conquanto a concepção de Universidade seja fruto de seu tempo, e assim deva ser compreendida – como um conceito histórico – constata-se que cada um desses pensadores refletiu e contribuiu para a compreensão que hoje se encerra sobre o seu conceito. A Universidade, que atualmente se apresenta no Brasil, aproxima-se daquela propugnada por Ortega Y Gasset, em sua preocupação em atender à sociedade na formação de quadros profissionais e de Humboldt quando focaliza a pesquisa científica.

Do ponto de vista da organização espacial, as universidades brasileiras podem ser consideradas como cidades universitárias ou como *campi* universitários. Essas são denominações que refletem estruturas diferenciadas e que, se no Brasil tais diferenças não são radicais como nos EUA e Europa, elas demarcam, entretanto, momentos históricos distintos de disposição espacial para as instituições universitárias. Conforme Regina Celia Lopes Araújo, (2011, p. 79), professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e pesquisadora sobre o tema, essas duas possibilidades ensejam caracterizações de espaços acadêmicos que refletem estilos e projetos diferentes.

O modelo de cidade universitária foi o padrão de disposição espacial mais antigo adotado no Brasil. Originário na França, esse modelo foi predominante até os anos de 1960, quando o termo campus universitário tornou-se preponderante. Essa mudança de denominação para o território universitário demonstra explicitamente a transformação que a academia brasileira sofreu em relação às suas influências. Até a década de 1950, podemos afirmar que era o modelo europeu, sobretudo o francês, que influenciava a organização da universidade brasileira. Entretanto, a partir dos anos de 1960, a marca norte-americana tornar-se mais forte na instituição universitária brasileira, especialmente, marcada pela reforma universitária trazida pela Lei 5.540 de 1968, analisada em capítulo anterior.

Para Araújo (idem), a cidade universitária caracteriza-se por uma grande dimensão territorial, “com amplos espaços verdes percorridos por amplas vias de acesso”, enquanto o *campus* apresenta uma área mais restrita, muitas vezes concentrada em megaestruturas.

o caso UFRRJ

No campo da formação profissional, especificamente em se tratando de formação para o magistério, a preparação de professores na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro é ainda muito embrionária. As primeiras licenciaturas criadas estavam voltadas para formação de professores, sobretudo, no ensino médio. Esse era o caso dos cursos de Química e Biologia, cuja formação atendia, preferencialmente ao ensino médio. E, sobre as licenciaturas de Economia Doméstica e de Licenciatura em



Ciências Agrícolas, se restringiam, sobretudo, às escolas técnicas cujo quantitativo ainda era muito reduzido no território fluminense, e na região de Seropédica praticamente inexistiam.

A criação da maioria dos cursos de licenciaturas para atuar, em especial, no sistema municipal de ensino de Seropédica, e de outros municípios do entorno, exclusivamente para o ensino fundamental e para a educação infantil, como já demonstrado em capítulos anteriores, é muito recente. A partir de 1974, com a imposição do curso de Educação Física e mais fortemente com a implantação do projeto REUNI na Universidade. A formação da grande maioria dos cursos de licenciatura que atuam no ensino fundamental, portanto, data de cerca de seis anos, impossibilitando uma análise com maior distanciamento.

A Universidade Rural, desde que se instalou no Campus de Seropédica, não possuía em seu entorno uma concentração de escolas que justificassem a criação de licenciaturas para a escola básica. Nessa época, a universidade estava vinculada ao Ministério da Agricultura, e seu interesse era prestar assistência ao desenvolvimento das atividades agropecuárias, fomentando a pesquisa nesse campo do conhecimento, apoiando as atividades do campo, atendendo, sobretudo, aos interesses dos grandes proprietários rurais. Tal fato se comprova quando se identificam os cursos oferecidos e suas motivações. Os primeiros cursos de licenciatura da UFRRJ remontam a um período quando a instituição já havia se consagrado no ambiente acadêmico brasileiro, como uma referência no e para o setor agrário do país, aspecto que se mantém até os dias atuais.

No sentido de assinalar a dimensão atual da Universidade em questão e do seu processo de expansão dos cursos de Formação de Professores, apresenta-se abaixo um quadro com todos os cursos de licenciatura, que compõem a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, elaborado a partir de informações retiradas da página oficial da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

LICENCIATURAS DA UFRRJ POR DATA DE CRIAÇÃO⁸⁰

Ano da criação	Cursos
1963	Licenciatura em Ciências Agrícolas
1963	Econ. Doméstica
1968	Biologia ⁷⁹
1968	Química
1974	Educação Física
1975	Licenciatura em Ciências
2000	História (Seropédica)
2006	Pedagogia (Seropédica)

80 O Quadro refere-se à data de criação e não, necessariamente, ao efetivo início de funcionamento do curso.

81 O Curso de Biologia foi criado sob a denominação de História Natural.



Ano da criação	Cursos
2006	História (Nova Iguaçu)
2006	Pedagogia (Nova Iguaçu)
2006	Matemática (Nova Iguaçu)
2008	Belas-Artes
2008	Ciências Sociais
2008	Filosofia
2008	Letras (nos 2 campi)
2008	Filosofia
2008	Geografia (Seropédica)
2009	Geografia (Nova Iguaçu)

Fonte: PROGRAD/UFRRJ

Os cursos de Licenciatura da UFRRJ nasceram da necessidade de atender a um público relacionado ao mundo rural, que buscava alternativas para a profissionalização de algumas atividades do campo. A Licenciatura em Ciências Agrícolas e a Economia Doméstica vieram cumprir tal objetivo. As duas licenciaturas nasceram de um quadro social que em nada favorecia a presença feminina nas instituições de ensino superior. Esses cursos datam do ano de 1963 (OTRANTO, 2009).

Logo, os cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas e Economia Doméstica complementavam a vocação rural assumida pela instituição, e foram criados quando a universidade ainda se encontrava subordinada ao Ministério da Agricultura. A concepção desses cursos, não só atendia a uma demanda de um público feminino que, à época, começava a buscar uma profissionalização, como também se tornava mais viável diante da facilidade de criar disciplinas para as quais já havia professores, em função das afinidades das áreas de conhecimento.

Concluindo

O tema não é propenso a que se chegue a conclusões peremptórias. As considerações podem ser muitas pois a instituição de que tratamos é dinâmica e atualiza-se constantemente.

Mas, cabem aqui algumas reflexões, além do fato constatado de que é uma instituição histórica referenciada em seu tempo e em seu espaço de existência.

O projeto de Ortega Y Gasset vem sendo ameaçado pelas políticas públicas mais recentes. Hoje em dia a disputa da universidade como local de pesquisa ganhou novos contornos, políticas públicas vêm tentando desmanchar as pesquisas acadêmicas a partir de redução de investimentos, do desmonte de centros de pesquisa com a redução de quadros de pesquisadores.



A formação de profissionais, em particular a formação docente também se encontra sob risco em sua qualidade, visto que programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem sendo enxugado e reduzido em seu campo de benefícios, como foi o caso das bolsas oferecidas aos licenciandos, e sofrendo alterações quanto ao seu teor, que não cabem aqui serem discutidos.

Quanto à perspectiva de Humboldt, do século XIX, encaminhada e reforçada por Anísio Teixeira no sentido de garantia da autonomia, essa sim, vem sendo profundamente ameaçada no último ano, concretizada por ataques severos quanto aos aportes financeiros e à gestão democrática.

Como afirmam Charle & Verger na abertura do texto, as universidades refletem a nossa sociedade, como esta se organiza e, a conjuntura atual brasileira evidencia a tal realidade.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, Regina Célia Lopes. A universidade no contexto urbano: as representações presentes na relação socioespacial entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a cidade de Seropédica. 2011. 317f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BUFFA, ESTER; PINTO, GELSON DE ALMEIDA. O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 809-831, Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400809&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30/ Jan/ 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216742>.

CHARLE, C., VERGER, J. História das Universidades. SP: UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001.

FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade. São Paulo: Dominus, 1966.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. Entre sombras e ameaças: os artigos do intelectual Anísio Teixeira o jornal Folha de São Paulo em 1968. ANAIS 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia-GO.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Reflexões sobre a utopia necessária e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. In: VILLAR, José Luiz e CASTIONI, Remi (Orgs.). Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UNB e a educação brasileira. Brasília: Verbena, 2012.

NUNES, Edson de Oliveira. Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ORTEGA Y GASSET. Missão da Universidade In: SANCHÉZ, Juan Escámez. Ortega Y Gasset. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010.

OTRANTO, Celia Regina. A autonomia universitária no Brasil: dádiva legal ou construção coletiva? O caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: EDUR, 2009.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.



TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.20, n. 51, jul. /set. 1953, p. 3-22.

_____. Educação para a democracia: Introdução à administração educacional. 2ªed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.50, n. 111, jul. /set. 1968, p. 21-82.

_____. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras.**
Revista

Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n. 86, abr. /jun. 1962, p. 59-79.

ESCOLA DE DANÇA DO TEATRO GUAÍRA: ORIGENS HISTÓRICAS DO CURSO DE DANÇAS CLÁSSICAS, DE 1956 A 1961

Alessandra Torres Bittencourt – UNIANDRADE PR

Resumo: O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar a trajetória histórica da Escola de Dança do Teatro Guaíra, denominada, anteriormente, Curso de Danças Clássicas, no período entre 1956 a 1961. Para compreender a história da Escola de Dança do Teatro Guaíra foi necessário voltar no tempo, conhecer aspectos e possíveis origens do ensino da dança em Curitiba, antes da criação desta instituição, além de conhecer as singularidades do ballet clássico, seu surgimento e sua história, assim como os conteúdos específicos desta formação. A metodologia tratou da busca, coleta e análise de fontes através da linguagem do ensino da dança (MARQUES, 1999) e da História da Educação (NOSELLA; BUFFA, 2008, 2013) no seu contexto social, político, econômico e cultural. As fontes foram encontradas no Setor de Memória da escola, na sala de arquivos e memórias do Teatro Guaíra alocada no Arquivo Público do Paraná e em jornais e revistas do período. Para começar a contar esta história foi necessário trilhar o caminho dos primeiros profissionais que passaram por ela, enquanto diretores e professores. Tereza Padron e Aroldo Moraes conseguiram manter e dar continuidade à escola, mesmo enfrentando dificuldades. Desde 2012, a Escola de Dança do Teatro Guaíra (EDTG) oferece três cursos distintos, sendo: Curso Livre, Curso de Formação do Artista Bailarino e Curso Técnico em Dança e continua, até hoje, formando bailarinos.

Palavras-chave: ensino, ballet, escola de dança.

Formar artistas não é uma tarefa fácil. Em um país, como o Brasil, onde a qualidade do ensino básico e fundamental, ainda parece não ter uma solução satisfatória e sustentável, este tipo de formação poderia ser considerada desnecessária. Ao assumir uma escola de dança do Estado como objeto de pesquisa relacionada às Instituições Escolares pretendeu-se abrir caminhos para o olhar à outras instituições de artes, desconhecidas e/ou desvalorizadas pelo público acadêmico e pela sociedade.

A Escola de Dança do Teatro Guaíra, enquanto Instituição Escolar foi a primeira no Paraná que oferecia o ensino de ballet⁸² gratuito com a preocupação em formar bailarinos profissionais. Esta escola completará setenta anos em 2026. É uma

82 Este termo, encontra-se com a grafia “balé” ao ser traduzido para o português. Contudo, optou-se por utilizar a grafia “ballet”, em francês, língua que deu origem a todos os termos utilizados por esta arte, até os dias atuais.



instituição escolar específica da área da dança clássica⁸³ (em sua origem). Muitos saberes e práticas analisados por pesquisadores de instituições escolares fazem parte desta escola e estão presentes em suas práticas pedagógicas como, por exemplo: as disciplinas, os níveis escolares, o número de alunos e o de professores, entre outros. Há relações com o espaço, com o ensino, com os projetos pedagógicos específicos, além de terem disciplinas diferenciadas; sem esquecer as celebrações anuais que são os espetáculos que a escola desenvolve todos os anos com todos os seus estudantes. A formação existe, incluindo os aspectos de ônus e bônus de uma instituição escolar de ensino elementar, fundamental ou superior. Conformações, transformações e deformações são visíveis como em seus processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, não cabe julgar esta instituição, mas analisá-la no contexto sócio-político-cultural pelo que fez e faz pelos profissionais da área da dança em Curitiba, independentemente, de suas vitórias ou fracassos.

O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar a trajetória histórica da Escola de Dança do Teatro Guaíra, denominada, anteriormente, Curso de Danças Clássicas, no período entre 1956 a 1961. Para compreender a história da Escola de Dança do Teatro Guaíra foi necessário voltar no tempo, conhecer aspectos e possíveis origens do ensino da dança em Curitiba, antes da criação desta instituição, além de conhecer as singularidades do ballet clássico, seu surgimento e sua história, assim como os conteúdos específicos desta formação.

A metodologia tratou da busca, coleta e análise de fontes através da interdisciplinaridade, “interação que se estabelece entre disciplinas” (BARROS, 2012, p.104). As fontes coletadas foram analisadas através da linguagem do ensino da dança (MARQUES, 1999) e da História da Educação (NOSELLA; BUFFA, 2008, 2013) no seu contexto social, político, econômico e cultural para melhor compreensão da instituição escolar escolhida. Tanto a Historiografia da Dança quanto o estudo baseado em Instituições Escolares são áreas relativamente novas de pesquisa, especialmente, tratando-se da primeira. Segundo SILVA (2012), há uma fragilidade no campo de pesquisa em Historiografia da Dança não só por ser um campo novo de pesquisa, mas por apresentar acúmulos de relatos e trajetórias artísticas sem se “comprometer com a complexidade histórica e social que permeia os ambientes, os processos e os produtos artísticos da Dança” (SILVA, 2012, p.111). Para tentar compreender alguns destes processos relacionados à Escola de Dança do Teatro Guaíra foram pesquisadas fontes que partem de periódicos locais encontrados no Setor de Memória da própria escola. Alguns recortes de jornais encontravam-se sem identificação de data e nome do periódico sendo, algumas vezes, descartados. Contudo, aqueles encontrados no Arquivo Público do Paraná tinham a finalidade de analisar os fatos, nos respectivos contextos tentando aproximar-se da metodologia de pesquisa das Instituições Escolares, cuja a intenção era a de valorizar a Historiografia da Dança.

Com relação às fontes, abre-se um parêntese importante. Muitas fontes, referentes à Escola de Dança do Teatro Guaíra não foram encontradas, especialmente aquelas que tratavam dos períodos anteriores à década de 1970. Este fato sugere algumas hipóteses:

83 Ballet, ballet clássico e dança clássica são utilizados como sinônimos nesse texto.



1) o incêndio do Teatro Guaíra (1970) pode ter incinerado alguns documentos; 2) A Escola de Dança do Teatro Guaíra mudou de espaço por mais de três vezes e alguns documentos podem ter se extraviado ou ter sido dado como perdidos; 3) a burocracia para pesquisar dentro do arquivo do Teatro Guaíra, alocado no Arquivo Público do Estado que necessitava, obrigatoriamente, do acompanhamento de um funcionário do Teatro; 4) os espaços que a Escola ocupou por décadas foram divididos com outras escolas e cursos, fato que pode ter misturado os documentos; 5) o receio por parte de alguns entrevistados em revelar certas práticas da escola e mostrar documentos; 6) a vigilância, enquanto a pesquisadora estava no processo de coleta de fontes, e os poucos horários fornecidos para a pesquisa dentro da Memória da Escola. Todas estas hipóteses e situações dificultaram o acesso às fontes, relacionadas à Escola de Dança do Teatro Guaíra. Mesmo assim, foi possível acessar uma quantidade significativa de fontes que permitiu dar vida ao texto e, de acordo com Julia (2001) “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p.17).

Vale ressaltar que as fontes da área da dança diferenciam-se dos outros objetos de pesquisa, considerando que estes objetos não podem ser reproduzidos como em outros campos do saber. Estes tipos de fontes artísticas (a dança, o teatro e a música) se esvai logo que são consumidos, fruídos. São objetos efêmeros, na área das artes que merecem uma atenção metodológica própria, embora seja uma discussão para um próximo texto. Pode-se dizer que a dança é como uma vela que “consome a si mesma no próprio ato de criar a luz” (BERTHOLD, 2006, p.16).

O ballet, enquanto ensino sistematizado, faz parte da cidade de Curitiba desde 1929, quando Tadeu Morozowicz⁸⁴ cria o Curso de Ballet Thalia, dentro da Sociedade Thalia. Assim, é possível afirmar que algumas famílias da cidade já conheciam a estética desta arte, desde os anos 1930, através dos espetáculos de ballet que o curso promovia.

Nos anos 1950, Curitiba estava passando por um momento político e econômico próspero. O apogeu da economia do mate e o início da expansão cafeeira tiveram impacto na vida dos cidadãos que começaram a exigir melhorias de educação, moradia e saúde. O crescimento urbano expandia-se com grandes construções de edifícios mais altos, isto é, com mais de dez andares. (SUTIL, 2005, p.32).

O governo do Paraná, no período entre 1951 a 1955, do governador Bento Munhoz da Rocha favoreceu o crescimento e a expansão cultural da cidade, especialmente, tratando-se da comemoração dos festejos do Centenário do Paraná que incluíam as obras do Centro Cívico, da Biblioteca Pública do Paraná e do Teatro Guaíra.

A Lei de número 2382, de 10 de maio de 1955 que cria o Teatro Guaíra, “entidade autônoma, diretamente subordinada ao Governador do Estado” (DIÁRIO OFICIAL DO PARANÁ, 1956, n.59) afirma que o mesmo era destinado ao incentivo das belas artes e deveria proporcionar espetáculos para o público. De acordo com as palavras do próprio governador, Bento Munhoz: “É o teatro que, uma vez construído lançaria Curitiba no cenário nacional e mesmo internacional, atraindo para a nossa cidade os olhares e a atenção do mundo artístico” (AZEVEDO, 1949, p.45).

84 Tadeu Morozowicz, é conhecido por ter feito a primeira escola de dança, em Curitiba, em 1929. Esta escola de dança foi a segunda criada no Brasil, sendo, a primeira, do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, no mesmo ano. (BITTENCOURT, WOS- NIAK, 2019).



Sob o projeto arquitetônico escolhido em concurso, do engenheiro Rubens Meister (1922-2009), a construção do Teatro Guaíra inicia no ano de 1952. Dos três auditórios, o denominado Salvador de Ferrante, conhecido carinhosamente como Guairinha, foi o primeiro dos três a serem erguidos e o primeiro espaço a abrigar a escola de dança. Dois anos após a inauguração do Guairinha, em 1954, cria-se o Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra (1956), dirigido e ministrado por Tereza Padron.

Ballet

Foi criado recentemente no Teatro Guaíra um curso gratuito de ballet. Agora vem a ser indicada para dirigir o referido curso a professora Tereza Padron de Siqueira, indiscutivelmente uma das mais perfeitas conhecedoras da arte coreográfica em nossa terra. A professora Tereza Padron de Siqueira é a responsável pelo curso de ballet do Clube Curitibano há mais de cinco anos. (DIÁRIO DO PARANÁ, 8 abr., 1956, p.5).

Não faltavam elogios para a nova direção que assumia o curso de ballet do Teatro Guaíra. “A nova diretora (Tereza Padron – sem *grifo* no original) daquele curso reúne todas as qualidades essenciais para desincumbir-se a inteiro contento, nas suas novas funções (...) além de ter sido uma das primeiras bailarinas do Teatro Colón de Buenos Aires” (SETOR DE MEMÓRIA DA EDTG, 2014)⁸⁵.

É importante ressaltar que o Clube Curitibano, onde Tereza Padron trabalhava era uma sociedade local bastante conhecida, “Fundado em 25 de setembro de 1881, no Salão Lindemann, pelas elites curitibanas da época” (PASTRE, 2007, p.3) e tinha a finalidade de fortalecer os laços sociais e culturais das famílias da elite curitibana “civilizada”. O Clube Curitibano, além de ser uma sociedade para recreação e lazer também educava jovens e adultos a respeitar as normas da sociedade durante festividades, bailes e encontros sociais através dos cursos e atividades oferecidas. (PASTRE, 2007)

Dentro do Clube Curitibano, Tereza Padron dava aulas de ballet, além de ensaiar meninas para eventos de debutantes e organizar outras festas sociais. Muitas ocorrências encontradas em periódicos locais estão relacionadas a desfiles, bailes de debutantes e outros eventos (O DIA, 12 ago., 1952)⁸⁶. Provavelmente, sua fonte de renda vinha do referido clube, considerando que sua nomeação para a direção do Curso de Danças Clássicas dentro do Teatro Guaíra era sem ônus para o Estado (SETOR DE MEMÓRIA DA EDTG, 2014. PASTA N.1).

85 Setor de Memória da Escola de Dança do Teatro Guaíra. Jornal sem nome e sem data. Observação: A memória da EDTG começou a ser construída nos anos 1990, por Marlene Tourinho e os recortes de jornal não possuem nomes, nem datas. Pesquisa – 17 de setembro de 2014.

86 O jornal O Dia, de 12 de agosto de 1952, publicou a notícia *Ensaio das Debutantes do Clube Curitibano*, sob orientação da professora Teresa Padron. Fonte: O Dia, de 12 de agosto de 1952. Em 1955, o jornal Diário do Paraná aponta Tereza Padron como “orientadora dos cursos de ballet do Clube Curitibano”. Fonte: Diário do Paraná. Curitiba, 11 de maio de 1955. Ano I. n.35. Outra fonte encontrada foi o Jornal Última Hora, entre os anos 1940 a 1960 que mostra vinte ocorrências relacionando o nome de Teresa Padron ao Clube Curitibano. Os textos encontrados referem-se tanto aos bailes, aos desfiles, a preparação de moças para concursos e as aulas de postura, de ginástica e de ballet.



Secretaria do Estado dos Negócios do Governo.

Portaria n.29.

O secretário do Estado dos Negócios do Governo resolve designar Thereza Padron de Siqueira para dirigir o Curso de Ballet do Teatro Guaíra sem ônus para o Estado.

Secretaria do Estado dos Negócios do Governo em 6 de abril de 1956.

Nivon Weigert.

Secretário de Estado. (SETOR DE MEMÓRIA DA EDTG, 2014. [sem grifo no original]).

O objetivo do Curso de Danças Clássicas, na sua origem⁸⁷, era “preparar bailarinos com nível técnico e artístico capaz de formar um Corpo de Baile para o próprio Teatro Guaíra”. (CCTG, 2015)⁸⁸.

Decidiram-se pela criação de uma escola que preparasse bailarinos para compor a primeira companhia de dança oficial paranaense. Não havia data prevista, porém, trabalhava-se o futuro como uma conquista palpável. Dentro dessa perspectiva surgiu a Escola de Dança Teatro Guaíra, que ao longo dos anos sofreu modificações em seu nome, embora a nomenclatura jamais tenha afetado a seiva do ensino e seu direcionamento. (AUGUSTO, 2007, p.5).

Quanto ao ensino da dança desta época, os passos codificados eram aprendidos pelo treino corporal repetitivo (QUEIROZ, 2010).

Alunos em fila, voltados para o espelho com o corpo do professor à frente, seguindo incessantemente combinações rítmicas de movimento que mudavam a cada aula. Nas aulas de balé, raramente um aluno bailarino poderia falar: ele estaria concentrado em silêncio a aprender passos para, na aula seguinte aprender outros passos ainda mais difíceis. (QUEIROZ, 2010, p.95).

Embora Queiroz (2010) aborde o ensino da dança no Rio de Janeiro, possivelmente, em Curitiba a primeira diretora e professora do Curso de Danças Clássicas, Tereza Padron utilizava esse mesmo modelo.

As exigências para ingressar no curso gratuito de Ballet do Teatro Guaíra incluíam um teste de aptidão física para avaliar “suas reais tendências à dança clássica” como descreve o jornal. Além disso, era necessária a autorização dos pais para menores de idade e ter idade mínima de 10 anos.

O jornal informa a intenção de se preparar bailarinas para um futuro Corpo de Baile Oficial do Estado, hoje conhecido como Balé Teatro Guaíra, ainda inexistente.

87 As pesquisas mostram que a intenção primeira para este curso era preparar bailarinos para um Corpo de Baile (até então inexistente) que representasse o Teatro oficial da cidade, (ainda em processo de construção). Tanto o objetivo como os cursos sofrem mudanças ao longo dos anos de escola.

88 Texto publicado no portal do Centro Cultural Teatro Guaíra em 2015. Acesso 26 de setembro de 2015.



Corpo Permanente de Ballet

A nova diretora tenciona, ainda, organizar um corpo estável de ballet, com o propósito de, futuramente, poder o Teatro Guaíra contar com bailarinas paranaenses. Por isso o ingresso no aludido curso reclamará das candidatas que demonstrarem qualidade para tanto, como condição essencial, a prestação de um compromisso de permanência por tempo determinado, para garantir futura atuação. (O DIA, 13 abr., 1956, p.5).

Os primeiros alunos inscritos e aprovados⁸⁹ totalizavam 30, completando uma turma. As aulas de ballet aconteciam três vezes por semana, durante uma hora, das 17 às 18 horas.

Apesar de já existirem vários cursos de ballet na capital, em 1956, um jornal refere-se ao ballet como uma arte mais bem compreendida pela sociedade e informa a importância desta arte para a educação das meninas, especialmente, para o desenvolvimento da arte e da cultura para a cidade.

Curitiba já possui inúmeras escolas de ballet, demonstrando de maneira eloquente que sua mocidade, já cuida da arte com mais carinho.

Cada dia temos notícias de festivais, programas e espetáculos para o grande público, todos incluindo o ballet.

Assim penetra no seio da massa, este germen que virá produzir resultados magníficos. (DIÁRIO da TARDE, 4 abr., 1957, p.2).

A entrevista dada pela professora Tereza Padron, nesta matéria refere-se ao ensino do ballet no Brasil comparado com o ensino que a mesma teve no Teatro Cólón em Buenos Aires.

O ensino do ballet no Brasil ainda está bastante falho. Devo citar inicialmente que em Buenos Ayres, em um curso de ballet, se estuda história da arte, piano (teoria e solfejo), e anatomia. Porque a aluna deve ter uma cultura bastante acima do comum. Não esqueçam que ballet é talento, graça, técnica e acima de tudo refinamento geral. No entanto, se faz o que pode, e acredito que tudo vá melhorando gradativamente. (DIÁRIO da TARDE, 4 abr., 1957, p.2).

Em 1957, a precariedade de espaço era, igualmente, um problema a ser equacionado para desenvolver um programa efetivo de curso, pois a construção do Teatro Guaíra continuava em andamento. Assim registra o mesmo jornal, O Diário da Tarde, em agosto de 1957 quando pode assistir a uma aula aberta da professora Tereza Padron.

Assistimos, há dias, a uma aula ministrada no Teatro Guaíra⁹⁰, pela professora Thereza Padron de Siqueira, sobejamente conhecida e apreciada em nossos meios sociais e artísticos, pelo trabalho que vem desenvolvendo em prol da arte do Ballet do Paraná. (...) Pena é que nosso TG se ache ainda em fase construção o que dificulta um programa

89 Primeiros alunos: Alice Marta Lohmann, Doroty Maria Muniz, Durval Adolar Wigert, Eugenia Carnero, Galdívia do Carmo, Genny Pedroso, Jucirema de Souza, Jurema de Andrade, Katia Maria dos Santos Burger, Lea Gilbert, Lélia Mara Gasparin, Lenira Silva de Freitas, Deny Candido Oliveira, Louete Terezinha Natal, Lurdes Cortiano, Maria Eugenia Dal ´ Stella, Maria da Gloria Fara, Maria Helena Musek, Maria de Lurdes Andrade, Marilena Prado, Manon Jaga, Marli Lauzoni, Matilde Cordeiro da Luz, Rosa Maria de Almeida, Shirley Dorigatti, Terezinha Norma Largura, Vitória H. Faria, Wilma Cedi de Souza, Yara Maria Pereira e Ziole Zanotti. Fonte: Setor de Memória da EDTG. 1956-1958. Pasta n.1.

90 Teatro Guaíra neste caso refere-se ao Guairinha, construção acabada do teatro.



necessário a tais cursos. No entanto, dentro da precariedade do ambiente, a referida professora vem empregando o melhor de sua atividade no adexramento da turma a seu cargo (...). (DIÁRIO da TARDE, 4 abr., 1957, p.5).

Observa-se, na mesma matéria de jornal que os níveis de ensino não eram separados e as alunas iniciantes estavam misturadas na mesma turma daquelas que já tinham algum conhecimento.

Essa turma composta de alunos principiantes alguns e outros com vários meses de estudos, vem progredindo sensivelmente graças aos esforços da prof. Thereza e a assistência disvelada que lhe tem dado o Sr. Fabio Laynes, dedicado superintendente do TG. (DIÁRIO da TARDE, 4 abr., 1957, p.5).

Em apenas dois anos desde a criação do Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra já era possível perceber problemas em manter uma turma estável de alunas, fato que dificultava o ensino e o cumprimento do objetivo inicial de formar bailarinos para um futuro Corpo de Baile Oficial do Estado. Enquanto isso, o Teatro Guaíra continuava a ser construído, mantendo as salas de aula provisórias.

No Guaíra, d. Tereza, já há anos, continua sua tarefa, porém com óbices maiores. É que as alunas, a môr parte das vezes, por motivos múltiplos, inscrevem-se, frequentam aulas por um tempo e depois desistem. E assim, ano após ano, muito embora o exaustivo esforço da Professora é renovado o quadro de alunos sem que possam continuar a progressão normal do estudo e aprendizagem. (DIÁRIO da TARDE, 17 jun., 1958, p.2).

Os fatos apontados prejudicavam seriamente o ensino da dança clássica dentro do Teatro Guaíra. Como e por quais motivos alguém desenvolveria um programa de ensino de dança para o Teatro Guaíra se: alunos com diferentes níveis de conhecimento ocupavam a mesma sala de aula; o espaço era precário; o professor não recebia salário e havia alta rotatividade de alunos?

Neste contexto, em dezembro de 1956, Aroldo Moraes⁹¹ foi convidado a dar aulas de ballet. Natural de Morretes, litoral do Estado, Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná, Aroldo Moraes, ministrou aulas de Teoria e História da Dança no Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra. Muito embora as fontes oficiais como os programas de espetáculo e as pastas arquivadas na EDTG mencionem que as disciplinas teóricas só foram incluídas nos anos 1970, um documento digitalizado, arquivado em 1999 por Marlene Tourinho de Britez indica que este professor ministrava aulas de História da Dança no final dos anos 1950.

91 Aroldo Moraes foi aluno de Tadeu Morozowicz segundo depoimento de Milena Morozowicz (2016). Possivelmente indicado pelo professor Tadeu a dar aulas no referido Curso.



“Eu entrei aqui em dezembro de 1956. Eu lembro que a escola fora recém-criada. Por que o Corpo de Baile⁹² existiu? Porque foram alunos da escola de dança que foram reconduzidos ao Corpo de Baile” (MORAES, 2007).

Segundo depoimento do professor Aroldo Moraes, dado à Rosirene Gemael, em 2006, seu trabalho era sem ônus ao estado, como o da primeira diretoria. Para compensar seu trabalho o professor poderia utilizar as dependências do teatro “em dias alternados e, assim, obter proventos com aulas particulares”. (GEMAEL, 2007). Mesmo assim, Aroldo Moraes afirma:

Às vezes eu tinha que limpar o chão, pagar o pianista do meu bolso. Vi que ali não tinha futuro, estava abandonado. Aluguei uma sala na Rua Saldanha Marinho e montei a minha escola. Chamava-se Academia Paranaense de Balé. Em pouco tempo tinha mais de 100 alunos. (MORAES, 2006 In: GEMAEL, 2007, p.21).

Recém-chegado da Europa, percebendo as dificuldades encontradas dentro do Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra, Aroldo Moraes inaugura sua própria escola de ballet denominada *Academia Paranaense de Ballet*.

Inauguração da Academia Paranaense de Ballet
Amanhã, às 17 horas, será inaugurada a Academia Paranaense de Ballet (rua Saldanha Marinho, 830), dirigida pelo professor Aroldo Moraes, com a assistência das alunas Suely Tourinho, Ileana Kwasinski, Lea Lidova, Ceci Chaves e Alice Lohman. Na ocasião será oferecido um coquetel aos presentes. (DIÁRIO DO PARANÁ, 7 nov., 1958, p.1).

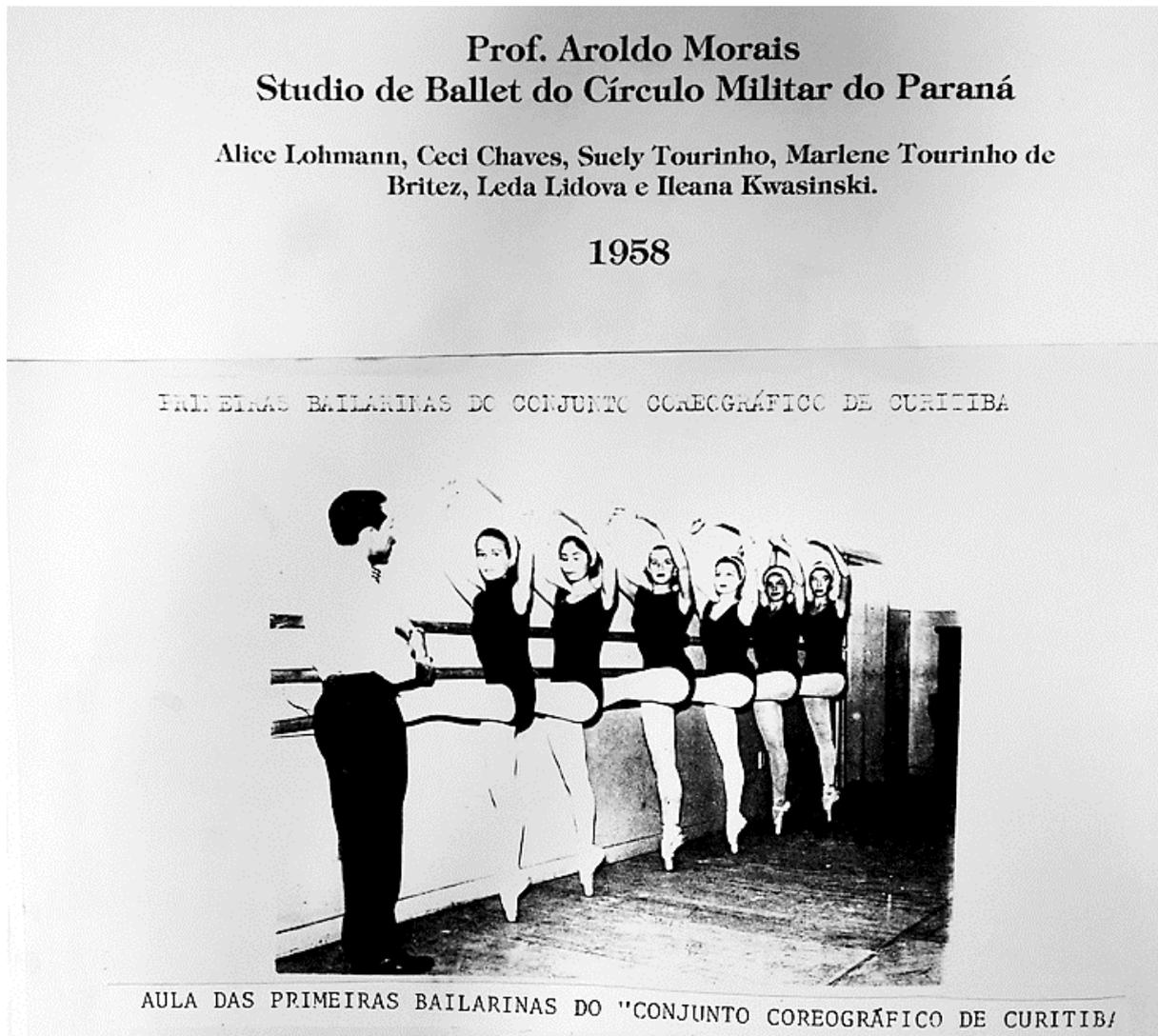
A foto a seguir, mostra as alunas, citadas anteriormente, na notícia do jornal, fazendo aula de ballet com o professor Aroldo Moraes. As seis alunas aparecem com sapatilhas de ponta, fato que indica um nível mais avançado de conhecimento técnico da dança clássica, para aquela época⁹³, especialmente, na cidade de Curitiba. Diferente das primeiras alunas do professor Tadeu Morozowicz, na década de 1930, estas alunas, em 1958, já usavam meia calça no uniforme.

92 Cabe lembrar que o Corpo de Baile, conhecido hoje (2016) como Balé Teatro Guaíra, ainda não existia.

93 Não vem ao caso, neste texto, fazer uma leitura semiótica de cada foto, dos corpos e da técnica de dança clássica adquirida no final dos anos 1950. Ressalta-se, no entanto, que os níveis avançados da dança clássica de hoje (2017) colocariam as meninas dos anos 1950 em um nível mais intermediário do que avançado.



Figura 5 – ALUNAS DO PROFESSOR AROLDO MORAES

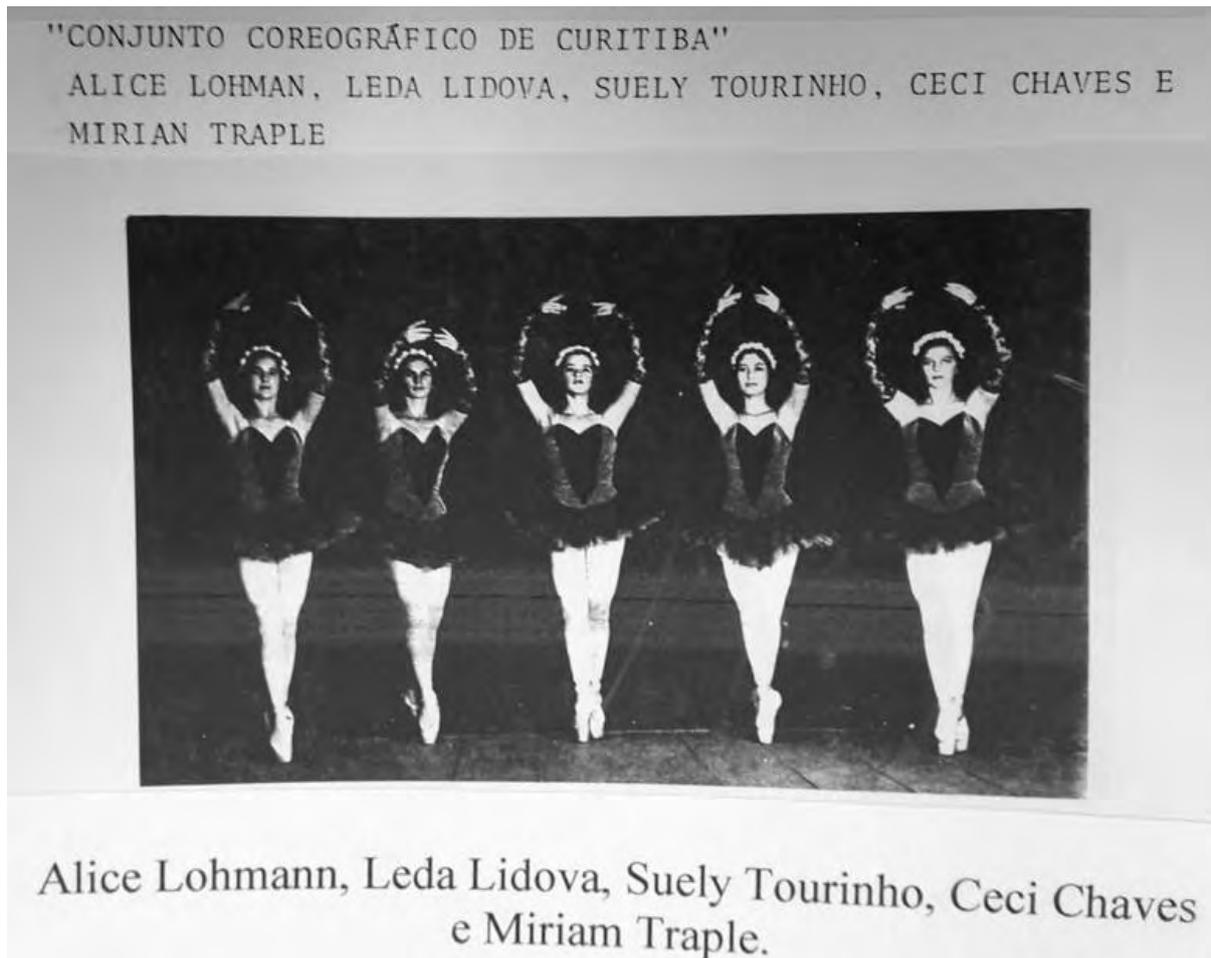


Fonte: SETOR DE MEMÓRIA da EDTG, 2014.

A próxima imagem apresenta as alunas com figurino próprio para apresentação, chamado de “tutu”. Este figurino representa, além da sapatilha de ponta, mais uma marca da estética da dança clássica.



Figura 6 – ALUNAS COM FIGURINO DE BALLET



Fonte: SETOR DE MEMÓRIA da EDTG, 2014.

O *tutu*, segundo *Schneider (2013)* “é composto por três partes: a saia, o cós e o corpete.” (Schneider, 2013, p.137). A primeira aparição do tutu, conhecido atualmente como *tutu* romântico, data de 1832. Marie Taglioni deu vida a uma sílfide, no ballet de mesmo nome *La Sylphid* e aparentava flutuar devido à leveza de sua técnica e de seu figurino esvoaçante.

O estilo da época em que surgiu o primeiro tutu permitia que as formas dos vestidos fossem suaves e leves, dando mais liberdade ao corpo. Esta mudança ocorreu após a Revolução Francesa, quando os ares da democracia, pensada na Grécia, chegavam às cortes francesas. Então, tudo o que caracterizava a Grécia antiga passou a ser moda. A arquitetura, o teatro, a arte, a escultura e as silhuetas gregas, inclusive os penteados. (SCHNEIDER, 2013, p.137).



Figura 7 - Marie Taglioni. tutu romântico



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Fonte: FRANÇA, 1830-1839.

Na imagem em que as alunas do professor Aroldo Moraes aparecem com este tipo de figurino, não se trata do *tutu* romântico, mas de um *tutu* clássico, ou seja, uma saia que parece um prato, sustentada por um ferro que mostra toda extensão das pernas.

Estruturalmente, o *tutu* clássico não difere tanto, em sua construção, do *tutu* romântico. Na confecção do *tutu* clássico as camadas são cortadas em tamanhos decrescentes, os pedaços são costurados em pregas e então postas em ordem para que a menor camada fique próxima à região pélvica. Na camada do meio é posto um ferro circular, principal acessório para a sustentação das camadas na horizontal. (SCHNEIDER, 2013, p.138).

A estética da dança clássica não era nova para os palcos curitibanos. Marlene Tourinho já tinha chocado a cidade com seu *tutu* clássico, na década de 1940.

Enquanto o público da cidade assistia a espetáculos de bailarinas com seus figurinos característicos, Aroldo Moares e Tereza Padron continuavam a lecionar sem receber salário. Por este motivo, os dois continuavam com suas atividades nas Sociedades Curitibanas. Aroldo dava aulas em sua Academia Paranaense de Ballet e no clube Círculo Militar e Tereza continuava a ministrar aulas no Clube Curitibano.

Após cinco anos de constantes desafios enfrentados, Tereza Padron escreve uma carta à nova superintendência do Teatro Guaíra, publicada em jornal a qual afirma não concordar mais com as medidas tomadas pela administração, em março de 1961.



Curitiba, 10 de março de 1961. Ilmo Sr. Antonio Fernando Pessoa Ferreira. DD. Diretor Superintendente do Teatro Guaíra.

(...) V.S. nos comunica que essa Superintendência está recebendo propostas de professores de Ballet Clássico para o preenchimento da função de professor de Ballet, da Escola⁹⁴ de Ballet do Teatro Guaíra, sem ônus para o Estado, até que seja feito concurso específico. Adverte V.S., outrossim, que temos um prazo até o dia 17 do corrente, para manifestar nossa pretensão em torno dessa proposição.

Permito-me, preliminarmente, acentuar que há mais de cinco anos vimos, diuturnamente, emprestando o melhor de nossos esforços junto ao Teatro Guaíra, no sentido de implantar no Paraná, mentalidade de Ballet Clássico, desenvolvendo o aprimoramento do gosto de milhares de pessoas por essa arte. Em nenhum instante, tivemos, como artista que somos, preocupação de ordem financeira ou desejo de locupletarmo-nos das prerrogativas do cargo para o qual fomos honrada no quinquênio passado.

(...) Desconhecendo V.S. os aspectos do Ballet Clássico, não poderá certamente aquilatar a somatória dos esforços que desenvolvemos, sem ônus para o Estado, para implantar essa arte em Curitiba, através do Teatro Guaíra, alcançando assim, gerações desta cidade. O Teatro, assim, dinamizou-se, encontrando se autenticamente, na sua real expressão de ser Instituto de difusão da Cultura e Arte.

(...) Devolvo-lhe o ofício, não o aceito. Considero esse documento um agravo ao patrimônio do que fiz pela arte do Ballet nesta Capital. (...) Queira aceitar o Ofício que lhe devolvo e a certeza de que, em nenhuma ocasião, colaboraremos com essa administração. Atenciosamente, Maria Tereza Padron de Siqueira. (CORREIO DO PARANÁ, 12mar, 1961, p.5).

A carta escrita por Tereza Padron referia-se a todos os desafios por ela vencidos, no último quinquênio, e ressaltava seus feitos e qualidades como professora de ballet e de arte reconhecida na cidade de Curitiba. Mostrou-se indignada ao receber um ofício do novo diretor do Teatro Guaíra, o qual pedia uma posição, quanto as suas intenções, em continuar ministrando aulas de ballet sem ônus ao Estado.

Durante mais de um mês, no início do ano letivo de 1961, o Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra fica sem diretoria e sem aulas. O então superintendente do teatro fica responsável por definir quem será o novo diretor e professor do Curso. Mas, nem a comissão que o ajudaria a avaliar as pretensões de cargo recebidas pelo ofício (aquele devolvido por Tereza Padron), conseguia reunir-se para tomar uma posição. O jornal Última Hora publicou:

Comissão Desaparecida

Continua sem aulas de danças as crianças que frequentam o curso de "ballet" gratuito no Teatro Guaíra. Candidataram-se à vaga os professores Haroldo Morais e Tadeu Morozowicz. Até o momento o superintendente do Guaíra, sr. Fernando Pessoa, não escolheu o titular da escola⁹⁵, alegando que não consegue reunir a comissão encarregada de opinar

94 Percebe-se que os professores do Curso de Danças Clássicas já o denominavam como "escola" no início dos anos 1960.

95 Os periódicos da época referiam-se ao Curso de Danças Clássicas tanto como "curso" quanto como "escola". Contudo, somente nos anos 1990 que o Curso de Danças Clássicas oficializa-se como uma escola de dança, portanto, depois do período de estudo.



sobre o assunto. Os membros da comissão: Renne Dotti, Carmela Saghy e Gilmar José Turin. (ÚLTIMA HORA, 22 ABR, 1961, p.3).

Assim, a década dos anos sessenta começa conturbada para o Curso de Danças Clássicas e com aulas suspensas por falta de direção. Aroldo Moraes torna-se o segundo diretor do referido curso (hoje, Escola de Dança do Teatro Guaíra), após a saída de Tereza Padron, em 1961.

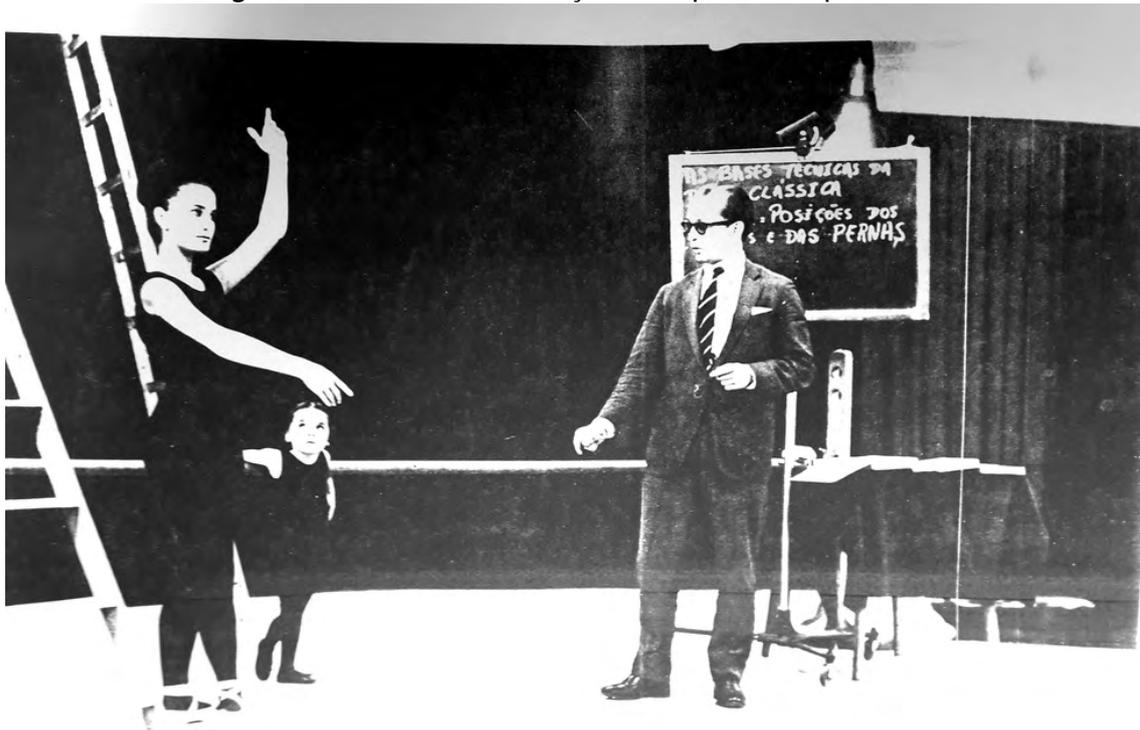
Além das atividades como professor na Academia Paranaense de Ballet, no Clube Círculo Militar e no Curso de Danças Clássicas, Aroldo Moraes ampliou seus contatos e começou a trabalhar, também, para a televisão com o objetivo de informar sobre a arte do ballet, conforme se vê na coluna Plateia, de Eddy Antônio Franciosi, no jornal O Dia, em 5 de fevereiro de 1961.

Balet na TV

Logo mais à noite (às 21 horas), Aroldo Moraes e suas alunas da Academia Paranaense de Ballet estarão presentes frente às câmaras da TV associada Canal 6 para uma apresentação de “Petroushka”, coreografia de Fokine e música de Strawinski. (FRANCIOSI, 1961, p.2).

Não bastassem as apresentações coreográficas, Aroldo Moraes também ensinava ballet na televisão. As aparições na TV incluíam aulas de dança clássica, com exemplos práticos de suas alunas. A imagem a seguir mostra uma aula da técnica da dança clássica e o professor Aroldo, de terno, ensinando as posições básicas de braços e pernas. Observa-se um quadro-negro atrás do professor que informa: “As bases técnicas da dança clássica. 1ª aula: Posições dos braços e das pernas”.

Figura 8 - Balet na TV: Posições dos pés e das pernas





Para ficar claro que o ballet poderia ser feito por meninas-moças e também por crianças, o professor Aroldo levava uma aluna adiantada e uma aluna de nível mais básico. A aluna adiantada aparece usando uma sapatilha de ponta e faz os movimentos mais adiantados referentes ao seu nível de instrução. A aluna criança aparece com uma sapatilha de “meia-ponta”, isto é, uma sapatilha adequada a sua idade, considerando que ainda não deveria ter instrução suficiente para ficar na ponta dos pés.

Uma barra e uma escada servem de material de apoio (assim como a barra que, normalmente, é material obrigatório nas aulas de dança clássica) para demonstrar os movimentos.

A estética do ballet começa a aparecer para o público curitibano, através da televisão, de modo mais didático. Mesmo com a saída de Tereza Padron, em 1961, Aroldo Moraes continua com seus trabalhos e mantém as aulas no Curso de Danças Clássicas.

Durante os primeiros cinco anos do curso no Teatro Guaíra, Aroldo Moraes e Tereza Padron enfrentaram tanto dificuldades financeiras quanto de continuidade de método de ensino. A construção do Teatro Guaíra não estava acabada e o grande auditório não tinha prazo para sua conclusão. O pequeno auditório, o Guairinha seria, desde 1956 a primeira casa a abrigar a Escola de Dança do Teatro Guaíra.

As belas artes e os espetáculos oferecidos ao público foram estimulados através da lei de criação do teatro. Entretanto, espetáculos da escola estavam longe de acontecer considerando precária a manutenção de alunas em um curso que não era muito conhecido, por ser novo era um desafio constante. Manter diretores e professores também era uma dificuldade devido às negociações com o Governo do Estado.

Os desafios estavam só começando. A escola continuaria a enfrentá-los, tanto é que sua arte resiste até hoje. É possível afirmar a necessidade em registrar a trajetória histórica da primeira escola de dança do Estado considerando que a mesma continua formando bailarinos e oferece, desde 2012, três cursos distintos, sendo: Curso Livre, Curso de Formação do Artista Bailarino e Curso Técnico em Dança.

Ressalta-se a valorização dos enfrentamentos das instituições escolares de todas as vertentes artísticas, especialmente, as da área da dança, considerada, historicamente, uma arte à margem de todas as outras.

Referências

AUGUSTO, V. M. H. M. Secretária da Cultura. 2007. In: GEMAEL, Rosirene. *Escola de Dança do Teatro Guaíra*. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura, Centro Cultural Teatro Guaíra, 2007.

BARROS, J, D´A. *A Escola dos Annales e a Nova História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BERTHOLD, M. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BITTENCOURT, A.; WOSNIAK, C. A Primeira Instituição Escolar de Dança do Paraná: Práticas Educativas Inseridas em um Contexto Social. *Revista Educação em Debate*. Ceará, v.41, n.80, set-dez, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/910/0>>. Acesso em 4 de janeiro de 2020.



CARTA ao Diretor do Guaíra. Dona Tereza devolveu ofício. *Correio do Paraná*. Curitiba, 12 de março de 1961. p.5.

COMISSÃO Desaparecida. *Última Hora*. Curitiba, 22 de abril de 1961. p.3.

CURSO de Ballet no Guayra. Assumi sua direção a prof. Teresa Padron de Siqueira. *O Dia*. Curitiba, 13 de abril de 1956, p.5.

CCTG [online] - CENTRO CULTURAL TEATRO GUAÍRA (Paraná). Disponível em: <<http://www.teatroguaira.pr.gov.br>>. Acesso em: 26 set. 2015

D. TEREZA Padron de Siqueira. *Diário da Tarde*. Curitiba, 17 de junho de 1958. p.2.

FRANÇA. Bibliothèque Nationale de France. *Maria Taglioni (La Sylphide) / Janet Lange*. 1830-1839. Domaine Public. Disponível em: < <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8425173d?rk=21459;2>>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

FRANCIOSI, E. A. Balet na TV. *O Dia*, Curitiba, 5 fev. 1961. Plateia, p. 2.

GEMAEL, R. *Escola de Dança do Teatro Guaíra: um registro*. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura, Centro Cultural Teatro Guaíra, 2007.

INAUGURAÇÃO da Academia Paranaense de Ballet. *Diário do Paraná*. Curitiba, 7 de novembro de 1958. Segundo caderno, p.1.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. 2001, n.1 (jan./jul.), 9-44.

MARQUES, I. A. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, A. Depoimento. In: FATOS e FOTOS: 50 Anos da Edtg. Direção do espetáculo: Débora de Lara. Curitiba. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura, Centro Cultural Teatro Guaíra, 2006. DVD (172min).

MORAES, A. Depoimento. In: GEMAEL, R. *Escola de Dança do Teatro Guaíra: 50 anos de arte e cidadania*. Secretaria do Estado da Cultura: Centro Cultural Teatro Guaíra, 2007.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Instituições Escolares: por que e como pesquisar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

_____. *Instituições Escolares: por que e como pesquisar*. In: VECHIA, A.; SANTOS, A. V. dos. (Orgs.). *Cultura escolar e história das práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2008.

O MUNDO Maravilhoso do Ballet. *Diário da Tarde*. Curitiba, 4 de abril de 1957, p.2.

PARANÁ NO ENCONTRO DE DANÇAS. *Diário do Paraná*. Curitiba, 31 de agosto de 1963. p.1.

PASTRE, M. O Clube Curitibano: Representações do “Plus” de Educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: PROCESSO CIVILIZADOR, X, 2007, Campinas, SP. *Anais eletrônicos...* Campinas: Unicamp, 2007. p.1-13. Disponível em: < http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Marcelo_Pastre.pdf>. Acesso: 20 de fevereiro de 2019.

QUEIROZ, C. F. P. de. A Subversão do Ballet. *Revista Ensaio Geral*. Belém, v.2, n.4, ago-dez, 2010. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/>



article/viewFile/131/56>. Acesso: 18 de agosto de 2016.

SILVA, C. F. de. Por uma história da dança: reflexões sobre as práticas historiográficas para a dança. 121f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8696/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

SUTIL, M. S.; FAZION, Fabiano. *Complexo Cultural Teatro Guaira: 50 anos de história*. Curitiba: Kraft Cultural, Cia. Cênica, 2005.

SCHNEIDER, T. Moda e ballet clássico: um estudo sobre figurinos. *Revista Moda palavra E-periódico*. Florianópolis, ano 6, n.11, jan-jun, 2013. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/7739>>. Acesso 27 de julho de 2017.

ESCOLA SERVIÇO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: 40 ANOS DE FORMAÇÃO NA CIDADE DE DOURADOS-MS

Luana Tainah Alexandre Braz – UFGD

Este trabalho é parte de uma investigação em andamento do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) situada na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Na pesquisa que estamos realizando, estudamos o curso de magistério que foi ofertado pela Escola Serviço de Educação Integral (SEI) nos anos de 1995-1998.

O mesmo formou apenas uma turma no período diurno e é indagado sobre as motivações para a criação deste curso sendo o SEI uma escola privada. Para tanto, muito interessa saber sobre o espaço em que foi oferecido este curso, e é sobre a escola que neste momento iremos focar, observando aspectos da sua história, trajetória, administração e formação. Como uma das formas de conhecer o seu processo histórico, analisando a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, representações, tradições e memórias que está inscrita na documentação e nos arquivos da escola (MAGALHÃES, 2004). No interesse de buscar respostas para as indagações sobre o curso de magistério ofertado e visualizar as contribuições desta escola, para o campo da história da educação no Município de Dourados e região.

Já que como aponta Buffa (2002) deve-se investigar o processo de criação e de instalação da escola, caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores) organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola, são categorias que permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade.

Pretende-se neste trabalho realizar uma escrita de reflexão sobre a escola SEI – Serviço de Educação Integral objeto de uma pesquisa de mestrado em andamento⁹⁶. E para que isto seja possível, pois não é tão simples estudar uma instituição escolar,

⁹⁶ A pesquisa em andamento é sobre um curso de magistério ofertado pela escola SEI no período de (1995-1998) tendo como orientadora a Prof^ª. Dr^ª. Magda Sarat.



vamos estabelecer um diálogo com alguns autores para melhor compreendê-la. Sobretudo, daremos enfoque em alguns momentos, mais especificamente nas obras de (Magalhães⁹⁷ 2004; 2007) que servirá como um verdadeiro manual para ir tecendo os nexos da instituição SEI.

A Escola SEI é uma instituição de ensino particular situada na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, como dito anteriormente. Foi criada em 1980 com fins de atender especialmente a Educação Infantil, passando ao longo dos anos a ofertar os demais níveis de ensino. Para tanto, faz necessário antes de mais nada realizar uma contextualização desta escola pois “compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição é integrá-la no modo mais amplo do sistema educativo, nos contextos e circunstâncias históricas em uma região, públicos e territórios e comunidade (MAGALHÃES, 2004, p. 133)”.

A escola SEI foi fundada em 05 de setembro de 1980 pela professora Ezir Bomfim Estremera Gutierrez⁹⁸ e seu esposo Jesus Estremera Gutierrez⁹⁹ ambos hoje com mais de 80 anos. Era um desejo de criança da dona Ezir ter a sua própria escola. E após vir morar em Dourados junto a seu esposo, com o financiamento inicial de seu pai o realizou. Cujo escopo consistiu em oferecer uma educação integral, mediante um currículo diferenciado, tendo como eixo norteador a criança, com perspectivas de formação que contemplassem os diferentes campos, fosse de natureza social ou intelectual, reafirmando a filosofia educacional da instituição. Assim,

O processo histórico de institucionalização da escola compreende uma complexificação crescente nos planos material e organizacional. A cultura escolar, suas bases normativas, culturais, organizacionais, metodológicas, relacionais [...] as institucionais educativas constituem realidades em constante transformação [...] inseridas em contextos geográficos e em tempos históricos marcados por fatores de natureza sociocultural, numas conjunturas e circunstâncias históricas (MAGALHÃES, 2004, p. 69).

Iniciou suas atividades educacionais com 50 alunos, após realizar os processos burocráticos relacionados à abertura e funcionamento da mesma. O atendimento iniciou com turmas de maternal, jardim, Pré I e Pré II, expandindo suas atividades educacionais para o ensino fundamental em meados de 1988 com mais de 150 alunos. Sendo a primeira escola privada de Dourados criada para atender especificamente crianças de 0 a 6 anos, com ênfase em aspectos lúdicos/ educativos, cujo escopo consistiu em oferecer uma educação integral, mediante um currículo diferenciado, tendo como eixo norteador a criança.

Dona Ezir diz que o SEI deveria levar a sua marca, com gente que “gosta do que ela gosta” e que “vê a educação com o mesmo enfoque ela vê”. E deste modo, neste ano

97 A publicação da obra Tecendo Nexos: história das instituições educativas (2004) é uma contribuição significativa para a reflexão sobre a história das instituições educativas, ao reunir, em uma única obra, um conjunto significativo de reflexões e posicionamentos teóricos, bem como de sugestões metodológicas para a pesquisa na área.

98 Formada em psicologia educacional.

99 Formado em pedagogia.



de 2020, a instituição completa seus 40 anos de existência e funcionalidade, atende em torno de 1500 alunos e está inserida na parte histórica da educação das crianças do município de Dourados/ MS, pois para Magalhães (2004, p. 127) “as escolas são organismos vivos e criativos” e responsável pela formação de indivíduos que fizeram/ fazem parte do contexto histórico da região da Grande Dourados e cidades vizinhas.

Seu público alvo são pais/responsáveis de alunos de classe média baixa, pertencentes a diferentes setores trabalhistas, no entanto com condições financeiras que permitem, ou pessoas que priorizam o investimento em educação a partir do pagamento à escola. Magalhães (2004, p. 67) aponta que “a história das instituições educativas é um campo de investigação, em que a instituição e a educação se articulam por ações do sujeito” cujos sujeitos ao analisarmos os registros das matrículas da escola, encontramos profissões relacionadas as famílias como, por exemplo: motoristas, vendedores/as, pedreiros, lavradores/as, boiadeiros, professores/as, funcionários públicos, pequenos/as empresários/as, artesãos, militares, religiosos/as entre outras.

Contudo, enfatizamos neste contexto que a escola que nasceu na década de 80 do século XX, década de grande efervescência política internacional como a queda do Muro de Berlim¹⁰⁰ e no Brasil com a ditadura militar¹⁰¹, o movimento Diretas já¹⁰², o fim da ditadura, e a promulgação da Constituição Brasileira¹⁰³ que está em vigor até os dias atuais. Realizou sua abertura neste cenário e tem um funcionamento crescente até os dias atuais, formando gerações no município de Dourados, prevalecendo com enfoque na educação básica, mesmo que nos anos de 1995 a 1998 tenha ofertado e formado uma turma no curso de magistério, atualmente atende da Educação Infantil até o 9º ano do ensino fundamental.

Magalhães (2004) nos orienta que entre as principais facetas que permitem descrever, compreender e analisar as instituições educativas relevam: os espaços, e a estrutura arquitetônica, estrutura física, organização dos espaços, estado de conservação, espaços de isolamento e acesso da comunidade. E traz ainda que nas escolas particulares tem-se uma maior facilidade de reajustar os espaços de acordo com as necessidades.

Sobre este fato, é pertinente informar que o primeiro prédio era alugado e estava situado na Rua Hayel Bom Faker, onde pouco a pouco fizeram as salas, dividiram o campo e foram melhorando. Mas neste prédio era algo inicial pois o prédio não era deles, todo dinheiro que necessitou neste início foi graças ao pai da dona Ezir que a financiou. E ao aluguel “barato” que a igreja Batista cobrava no prédio, por eles participarem da igreja e serem conhecidos. Ou seja, a fundação iniciou com uma escola pequena, em prédio alugado pela Igreja Batista, mas cresceu e mudou para um prédio próprio depois de algum tempo e em definitivo, para o atual endereço, na Rua. Balbina de Matos nº1.895 - Jardim, Dourados – MS.

100 1989 - Sua queda representou o fim do socialismo como alternativa de modelo econômico naquele contexto.

101 A ditadura militar no Brasil foi o regime instaurado em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares.

102 Diretas Já foi um movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil ocorrido entre 1983 e 1984.

103 A Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988.



Para compreender melhor sobre a organização dos espaços e estrutura física da escola em questão, esta apresenta espaços externos amplos com diversas quadras, piscinas, piscinas de areia, parede mágica, campos verdes, e uma fazendinha com vários animais onde os professores agendam e levam os alunos. E nos espaços internos tem-se as salas de aula todas com banheiros, salas de projetos e aulas extra turnos, além das coordenações, secretarias e direção.

É possível dizer ainda que, o prédio consta de uma disposição das salas com uma organização por idade. Ou seja, a Educação Infantil tem o seu espaço próprio com salas no térreo, pisos antiderrapantes, lousas na altura das crianças e estacionamento para os pais de ótimo acesso na entrega/recolhida dos filhos. Já os anos iniciais do fundamental acessam suas salas que ficam no 1º piso através de uma escada/rampa, e os anos finais da mesma forma.

Cabe apontar que todas as portas das salas são de vidros transparentes e isto cria uma constante vigilância dos alunos e professores, pois fica visível a prática e rotina a todos que desejarem olhar. Outro elemento é que cada nível de ensino tem sua coordenação específica e a mesma tem a sua sala no mesmo andar que estão as salas de alunos. Portanto, se os professores da educação infantil necessitam de algum apoio é só dar alguns passos e já tem acesso a coordenação.

Por falar em coordenação, todos/as coordenadores/as são no turno oposto a que trabalham, professores no SEI. A direção argumenta que fazem uso desta organização para não afastar os professores de suas práticas e não haver um distanciamento dos “chãos da sala”. Falando ainda dos espaços, o recreio é separado, de modo que primeiro saem as salas da educação infantil, depois as salas dos anos iniciais e depois as salas dos anos finais, uma estratégia para manter a ordem. Em todos os momentos do recreio, existe profissionais da escola em pontos estratégicos observando a movimentação.

A instituição pesquisada forma gerações de pais para filhos já que aqueles que passaram pela escola, hoje adultos, retornam com seus filhos, perpetuando os laços com a instituição através de gerações, já que “a história da escola não é a história uniforme no tempo e no espaço. Ocorre desde os aspectos organizacionais até os pedagógicos, numa complexa malha de relações (MAGALHÃES, 2004, p. 124)”.

E este retorno a escola é em grande parte vivenciada de forma positiva nos eventos e celebrações que acontecem ao longo dos anos como forma de manter viva a tradição. Eventos estes que os pais rememoram com nostalgia os seus tempos de alunos no SEI. Pois, “a instituição educativa é local, tradição, representação, contexto, materialidade e apropriação” (MAGALHÃES, 2004, p. 67). A escola SEI é uma escola que insere anualmente em seu calendário, durante os 40 anos, eventos que são clássicos e esperados por todos. Alguns dos eventos que podemos destacar são:

- Diada: horas de brincadeira na parte da manhã com as crianças da educação infantil, participando pais, professores e funcionários.
- Tardada: uma tarde de brincadeiras com as turmas dos anos iniciais do fundamental.
- Noitada: uma noite de brincadeiras e histórias para as turmas dos anos finais do fundamental, onde se divertem e dormem na escola e no dia seguinte são recolhidos pelos pais.



- Semana do conto: os pais/responsáveis são convidados a irem na sala de seus filhos a contar uma história de sua escolha, podendo ir também vestido a caráter com fantasias.
- Coral: fazem aulas de música e em dias festivos como fim de ano, realizam apresentações. Ocorre na quadra da escola e nos degraus de baixo, vão os menores por turmas específicas e assim até chegar nos últimos degraus, com os alunos maiores do 9º ano.

Além destes tem muitos outros como a troca da capinha, bandinha, chá das mães, café da manhã com os pais, e etc.

Nesta perspectiva seguimos apontando alguns elementos na busca de compreender elementos desta instituição, observando pontos que compõem a sua: materialidade enquanto espaço, tempo, meios didáticos e pedagógicos, estruturas de organização. A representação que engloba bibliografias, memórias, arquivos, currículos, estatutos, agentes. E apropriação com as aprendizagens, modelos pedagógicos, identidade dos sujeitos e da instituição (MAGALHÃES, 2004, p. 139).

Posto isto, a escola tem concepções de uma escola que seja centrada na criança e na sua relação com o conhecimento, sugerindo à família que estimule a criança à curiosidade a imaginação e a possibilidade de errar na busca de acertar sem ser punida. Logo ao adentrarmos na instituição, em uma das epígrafes nas paredes da escola está escrito: “Nessa escola é permitido errar”, que para eles significam um objetivo ao criar a escola, um lugar onde a criança fosse alegre, fosse mais solta, mais que soubesse que havia limite, que o erro não fosse o final e sim o começo.

O SEI se apresenta como uma escola firme, rígida, no sentido de estar o tempo todo cuidando e direcionando para o conhecimento que é o ponto alto de tudo, para eles a escola tem que cumprir o seu papel de formadora. Quando um aluno comete um erro, eles conversam com o mesmo, dizendo que todo erro traz uma consequência e que para isso devemos aprender com os mesmos.

Os alunos em sua maioria dão continuidade por anos no SEI ao falarmos sobre os fluxos e os perfis dos alunos (MAGALHAES, 2007) os mesmos em grande parte quando ingressam na educação infantil, ficam até o 9º ano, saindo por até o momento não ofertarem o ensino médio. A Escola é considerada no momento, com concorrida por suas filas de espera para matrículas, pois embora o prédio tenha um tamanho considerável, ainda se tem falta de salas.

A coordenação/direção se mostra um tanto participativa para com os professores, ao corrigir seus planos de aulas/ acompanhar o desenvolvimento de cada turma. Também para com os alunos, que são tratados pelo nome por todos funcionários, mas que ao mesmo tempo devem acompanhar o nível da escola. Sobretudo, para com os pais que são ouvidos, mas não permitem que os mesmos usem de qualquer poder para interferir na prática docente de forma desrespeitosa, isso não é tolerável e deixam claro que ali dentro nenhuma posição social faz diferença.

Um dos valores mais exigidos e mantidos na escola é o respeito mútuo, onde desde pequenos são instruídos a respeitar os colegas, professores e demais profissionais e com isso receber em troca respeito destes com ele.

A filosofia da escola é calcada em princípios cristãos, como apontado na documentação “formar cidadãos críticos e tementes a Deus” ela não é uma instituição confessional,



ensina os princípios cristãos porém recebe a todos, da mesma forma que possui alunos de diversas crenças como espíritas, agnósticos, católicos, umbandistas, muçulmanos. A escola não esconde a sua concepção cristã nas suas práticas, e isso faz parte da rotina. Todo dia ao chegarem na escola, em forma de rodízio cada turma realiza na frente de todos, o agradecimento pelo dia de ontem e o pedido pelo dia que irá ter.

Magalhães (2004, p. 121) nos aponta algumas categorias de análises em uma instituição educativa como o espaço: local, lugar, topografia, edifício. O tempo: calendário, horário. O currículo: disciplinas. Os manuais escolares: sua produção e apropriação. Os professores: organização, formação, histórias de vida, itinerários, profissionalização, acesso.

E a partir disto, temos algumas informações. O prédio atual do SEI está situado em uma parte nobre da cidade, em uma região universitária por ser próximo a faculdade particular UNIGRAN. A extensão que engloba a escola é de uma quadra considerada grande em que foi sendo adquirida aos poucos. O edifício está novo e sempre passando por reformas e construção de novos espaços.

Quanto ao tempo, as aulas ocorrem em turnos normais, porém existem inúmeros projetos contratuais que não são obrigatórios, mas que os alunos sempre estão presentes. Sobre o horário a dona Ezir é extremamente fiel ao combinado, no sentido de que nas reuniões e eventos o início é pontual, sem atrasos algum. Justifica-se que isto é uma forma de respeito com quem chegou no horário, e quem se atrasou deve lidar com as consequências, ou seja, a perda do momento já vivido pelos presentes.

Sobre o currículo, a escola segue a Base Nacional Comum Curricular, porém acrescentam e retiram alguns assuntos das aulas quando necessário, tal como sobre gênero e sexualidade. A direção acredita que este assunto deva ser abordado por suas famílias. Sobre os manuais escolares fazem uso de materiais particulares. As avaliações são elaboradas pelos professores, porém lidas e corrigidas pela coordenação e direção antes de serem liberadas para aplicação. A dona Ezir até algum certo tempo e agora um pouco ainda, realizava a leitura de textos com os alunos, tendo uma atenção direta, uma certa rigidez na qualidade da escrita e fala dos mesmos.

Falando em professores, o quadro docente do SEI é praticamente sem rotatividade. Os professores passam anos nesta escola, é apontado que os mesmos sofrem para entrar pois são ‘moldados’ ao estilo SEI de ser, e cobrados até chegar no nível que desejam. Mas depois de estabelecidos, os mesmos ficam grande parte de suas vidas ali, como é o caso de uma professora que ficou 25 anos na mesma sala do maternal, conhecida como “tia do maternal”. O mesmo ocorre com outro professor que está em pleno exercício desde a criação da Escola. E ainda, a secretária que inclusive esteve presente na ata de criação da escola e continua ativa em sua função.

Em aspectos financeiros, o SEI trabalha com mensalidades e tem alguns alunos com bolsas de estudos. A escola é totalmente autossustentável, maior parte dos lucros mensais é destinado de volta a manutenção e investimento na instituição. É liderada economicamente, pelo filho do seu Gutierre e da dona Ezir. A nora dos mesmos trabalha na secretaria, e a neta na direção. Dona Ezir sempre dedicou recursos e esforços ao SEI, no início quando mais nova, viajava a países da Europa



a fim de visitar escolas e ver práticas que davam certas e que poderiam ser usadas ou adaptadas em sua escola. E mesmo agora que já não viaja tanto, acompanha por outros meios e continua a criar projetos, ela é a cabeça do SEI.

Quanto ao arquivo da instituição, o mesmo ainda é totalmente físico e armazenado em um espaço bem apertado. Na última visita a escola, disseram que a ampliação do mesmo seria o próximo investimento. Eles possuem muitas caixas, que estão dispostas em prateleiras. E o acesso só é permitido para visualização, não podendo tocar, nem exercer buscas.

a inexistência de um arquivo organizado, dispersão da documentação em vários ambientes, precariedade nas condições de conservação, desfiaram o historiador. O ensejo de o pesquisador participar da inventariação e na organização de um arquivo é uma situação estimulante e privilegiada (MAGALHÃES, 2004, p. 136).

E este (des)privilégio limita as pesquisas e o conhecimento sobre a instituição. Logo,

o historiador mergulhado nos arquivos ainda que não organizado deveria previamente proceder a um registro rigoroso da documentação, uma aproximação ao funcionamento institucional, e a representação e hierarquização que os responsáveis que os responsáveis estabelecem sobre as seções documentadas no arquivo (MAGALHÃES, 2004, p. 137)

Cabe apontar que as informações deste texto existem por conta de uma pesquisa realizada na escola, e trazida de modo parcial neste momento para garantir uma pesquisa maior ainda em andamento. Contudo, uma das formas encontradas para realizar estas reflexões foram através de um passeio nas dependências acompanhadas pela secretária, na participação de alguns eventos e nas visitas semanais coletando documentos institucionais. E foi de grande valia a anotação minuciosa de cada momento e de cada documento entregue. Pois como trazido por Magalhães (2004, p. 137) “o oportuno registro das observações e impressões quando inicia os seus contatos com a instituição é fundamental para a construção da identidade histórica e um passo metodológico de capital importância”.

O arquivo do SEI é cheio, pois desde a criação da escola os mesmos não descartam nada da vida escolar dos alunos que já passaram por ali. Para eles, isto também é uma forma de respeito, pois se trata da vida de indivíduos e é “muito para além da sua função de depósito, o arquivo permite uma projecção e uma reinvenção da própria tradição”. (MAGALHAES, 2007, p.74)

Longe do interesse deste trabalho ser de encerrar por aqui, a pesquisa continua, análises mais densas e a busca por elementos que ajude a melhor compreender esta instituição. Pois “é preciso considerar os acontecimentos, liga-los, descobrir os nexos, mesmo os menos visíveis” (MAGALHAES, 2007, p.169) e isto é investigação no campo da história da educação. É localizar documentos, indaga-los, reunir depoimentos, conhecer o contexto em que a pesquisa está inserida, é conhecer a instituição - local de onde tudo parte.



Exposto isto, realizamos também uma reflexão teórica a partir das leituras de temas como: Instituição, Formação de Professores, Memória e História Oral e, posteriormente, nas visitas ao SEI encontrou-se algumas fontes documentais que foram disponibilizadas pela instituição tais como: autorização para funcionamento, atas, pastas de estágios, livro de matrículas, proposta curricular, planos de aula de professores/as, além de algumas fotografias que nos possibilitará contar esta história. E para fazer uso destas fontes teremos como metodologia, a análise documental e a história oral no qual já foram realizadas as entrevistas com os fundadores dona Ezir e Sr. Gutierre, e por seguinte, pretende-se conhecer os relatos de professoras e alunas do respectivo curso objeto do nosso estudo. Já que por sua vez, trabalhar com a história oral torna-se possibilidade de valorizar as vozes de pessoas, trajetórias de vida, memórias, biografias, histórias e, ainda, dar respostas aos nossos questionamentos (SARAT; SANTOS 2010).

Assim, pensando em um curso de magistério neste espaço institucional e imerso nestas características apresentadas, faz –se possível levantar algumas reflexões e conseqüentemente algumas respostas iniciais. Ofertar um curso que habilita professores/as ao ensino para a classe média/alta? Pagar para atuar como professor/a? Por que ofertar um curso de formação de professores/as? Como aconteciam as formações? Dentre outras indagações que se tornam possíveis.

Acredita-se que este estudo é importante já que a referida instituição esteve presente na formação de várias gerações e sua história contribuiu com novas perspectivas de investigação da educação local e regional. Pois compreendemos a história tal como aponta Luchese (2014) como um processo que em suas multiplicidades, descontinuidades, brechas e atravessamentos constitui os momentos do passado-presente. A História como narrativa, como trama do passado, como fios que se intersectam na construção do passado, permeado por práticas e representações.

E é com o interesse de conhecer estas práticas que pretendemos elucidar alguns aspectos da história desta formação de professores/as no período do curso do magistério ofertado pela Escola Sei em Dourados - MS, apresentando o processo histórico desta instituição educativa e a sua trajetória no campo da história da educação.

Referências

BUFFA, Ester. *História e filosofia das instituições escolares*. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas/ SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

LUCHESE, Terciane Ângela. *modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais*. *Hist. Educ. [Online]*. Porto Alegre. v. 18. n. 43. Maio/ago. 2014. p. 145-16.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo Nexos*. História das Instituições Educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5924>



MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. *Educação Unisinos* 11(2):69-74, maio/agosto 2007

SARAT; Magda; SANTOS, Reinaldo. História Oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs). *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE IGUAPE

Cristiane Correa Strieder – UNISO

Vania Regina Boschetti – UNISO

O estudo sobre as escolas isoladas multisseriadas foi significativo, uma vez que diante do processo de modernização pelo qual vem passando a educação e de políticas que promovem subsídios ao setor, estas instituições, centradas na zona rural, pareceram, em primeiro momento, não participar de tais considerações, funcionando em condições precárias, tanto no que concerne à estruturação física quanto à pedagógica.

Diante dessa realidade deu-se a preocupação de um estudo sobre esse ambiente escolar tão distinto das escolas situadas na localização urbana do município e a compreensão da importância destas para as comunidades às quais pertenciam. Também se considerou a existência da necessidade do trabalhador rural em manter tais instituições em funcionamento nas suas comunidades. Iguape foi a cidade escolhida como universo de análise, diante de sua riqueza histórica e das diversidades político-econômicas, assim como socioculturais, uma vez que está situada em uma das regiões consideradas mais carentes do estado de São Paulo: o Vale do Ribeira, onde se concentrava número significativo de escolas rurais com classes multisseriadas, com ambiente escolar bastante distinto da região central do município.

A análise considerou as características do município que motivaram e ainda estimulam a existência das salas em funcionamento. O reconhecimento dos fatores que fundamentaram a vivência da cidade auxiliou na compreensão da estrutura e da organização dos setores nesta inseridos, já que estes responderam às exigências sociais, ou mesmo tenham sido pontos conflitantes entre as classes formadas por diferentes níveis econômicos. A educação não se desvincilhou desse processo.

No contexto estava o trabalhador agrícola, principal usuário da modalidade escolar situada na zona rural de tal município. Foi necessário, ainda, que se efetuassem uma relação dessas pequenas instituições com os fenômenos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais.

A pesquisa abrangeu um período de 28 anos, de 1980 a 2008, o que foi possível por meio de fontes primárias, mas também por relatos e entrevistas com alunos e pessoas que estiveram ou ainda estão envolvidos nesse contexto. Além destes, a legislação e colaboração da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e dos membros da Secretaria Municipal de Educação de Iguape ofereceram uma



perspectiva mais próxima da realidade sobre a organização e funcionamento das escolas multisseriadas na atualidade.

A busca de maior número de informações sobre o funcionamento das escolas na região iguapense, principalmente no período anterior à construção atual, resultou em visitas às escolas e aos depoimentos de antigos moradores e docentes que conviveram diretamente com a realidade educacional, esclarecendo quanto à importância institucional, as dificuldades do funcionamento tanto em épocas mais remotas quanto na atualidade.

Houve ainda entrevista com o historiador Roberto Fortes, que realizou estudos significativos sobre o local e possui um site de imagens, e com a professora coordenadora da escola urbana E.E. Veiga Jr., onde crianças provenientes das unidades rurais deram continuidade aos estudos.

A pesquisa abrangeu ida à Diretoria de Ensino de Miracatu, com a finalidade de identificar fontes sobre a existência das escolas, material pedagógico utilizado, termos de visita efetuados por supervisores de ensino e assistentes pedagógicos. Também foi elaborado levantamento de dados sobre o município de Iguape e sua história na biblioteca municipal, no museu e cartório da cidade.

Essa síntese pretende apresentar os principais elementos que compuseram a pesquisa, explicando sobre os elementos históricos, sociais, culturais e referentes à educação de Iguape, o conceito de escolas multisseriadas e os resultados obtidos por pesquisa empírica sobre a importância dessas instituições para o povo ribeirinho.

Quando se busca resgatar o homem ribeirinho, as comunidades quilombolas ou indígenas que habitam o local são muitas vezes apresentadas como alegorias culturais que marcam as variações linguísticas, as atividades artesanais e outros aspectos que definem a cultura, geralmente valorizados pelo turismo que busca originalidade.

Entretanto, o homem do campo, ainda que marginalizado pela urbanização, é responsável pela constituição da história local. As escolas multisseriadas, objeto principal desta pesquisa, não aconteceriam se as comunidades situadas no interior do município não existissem.

Esse povo não é mero espectador, mas protagonista da sociedade à qual pertence. Através da história da cidade e da análise das instituições rurais foi possível compreender sua organização e fazer o reconhecimento dos habitantes da zona rural na luta pelo exercício de sua cidadania, principalmente quando recorrem à educação como força que impulsiona seus descendentes para condições mais dignas de vida e igualitárias diante da sociedade urbana.

Outro aspecto relevante para a compreensão da educação nas salas unidocentes está no entendimento do que são, como surgiram e ainda se desenvolvem, pois diante da legislação e dos parâmetros que definem o funcionamento dessas escolas, foi possível visualizar os fatores integrados na educação do homem trabalhador camponês. Por meio da estrutura, da proposta pedagógica e das ações que interferem no processo ensino-aprendizagem pode-se esclarecer as distinções que ocorreram em um mesmo setor público quando este atua no meio urbano e rural.



As considerações sobre a importância social dessas escolas como formas de expansão da educação para os habitantes das zonas mais distantes do centro urbano, assim como suas funções como meio de integração da comunidade, mediante possíveis eventos lá efetuados também foram relevantes para que se pudesse traçar conclusões sobre os motivos que levaram ao seu funcionamento.

A possibilidade de as crianças residentes distantes do centro urbano poderem estudar dentro de sua comunidade e a relação desse vínculo como estímulo de permanência desses estudantes em seu ambiente foram essenciais para a valorização das regiões agrícolas e do homem pertencente a essas localidades. Portanto, a aprendizagem escolar teve papel fundamental no que se refere ao êxodo.

IGUAPE: HISTÓRIA, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA

O reconhecimento de algumas informações relativas ao município de Iguape, como sua formação social, política, econômica e cultural foi relevante para análise das escolas multisseriadas.

Iguape é um município brasileiro que se “situa no litoral Sul do Estado de São Paulo, na Região do Vale do Ribeira” conforme apresentou Pereira Jr. (2005, p.9). Em área, é considerado o maior município paulista. A população iguapense, segundo dados do IBGE (2002), constava, no ano de 2002, 22.127 habitantes residentes na zona urbana e 5.686 na zona rural.

Essa região litorânea apresenta características contraditórias que fomentam não apenas sua história, como os aspectos socioculturais e econômicos.

Atualmente, a cidade de Iguape ainda possui comunidades isoladas de povos de origens distintas, como indígenas, negros e ribeirinhos. Este fato estimula o turismo, pois nas áreas mais altas, de acordo com a Fundação SOS Mata Atlântica (2009), é comum a habitação de comunidades indígenas, já bastante descaracterizadas pelo relacionamento de seus membros com caçaras e comunidades urbanas.

Mesmo com a degradação ambiental, atualmente Iguape é composta por quase uma centena de bairros e comunidades diversificadas, que contribuem por sua riqueza cultural. Segundo dados do Instituto Socioambiental

(...) é no Vale do Ribeira que se concentram o maior número de comunidades remanescentes de quilombos de todo o Estado de São Paulo, além de comunidades caçaras, índios Guarani, pescadores tradicionais e pequenos produtores rurais. Trata-se de uma diversidade cultural raramente encontrada em locais tão próximos de regiões altamente urbanizadas, como São Paulo e Curitiba. As comunidades caçaras se concentram, sobretudo ao longo dos 140km de extensão do Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananéia-Paranaguá, e hoje somam cerca de 80 núcleos populacionais, formados por 2.456 famílias.

No entanto, no cotidiano, a falta de planejamento e consideração sobre a situação de sobrevivência do povo ribeirinho fez com que muitas comunidades não pudessem estabelecer-se em suas localidades, sendo obrigadas a buscar outros lugares para residir.



Por esses motivos e com as enchentes que ocorreram em 1983, muitos ribeirinhos deixaram suas terras e buscaram a zona urbana.

Pelo exposto, pode-se perceber que o povo mais carente do município não conseguiu manter-se instalado por muito tempo em um mesmo local, o que quebrou, principalmente, suas estruturas social, econômica e política, se assim, como esclarece Rolnik (1988, p.66), “ficar entendido que ser habitante é também participar da vida pública, ainda que esta participação seja de cumprimento de regras, ou mesmo de submissão às normas estabelecidas. A cidade compreende a organização espacial, social, econômica, e esta organização é política”. A mesma autora esclareceu este fenômeno quando conceituou a cidade como

(...) fruto da imaginação e trabalho articulado de muitos homens, a cidade é uma obra coletiva que desafia a natureza.

Ela nasce com o processo de sedentarização e seu aparecimento delimita uma nova relação homem/natureza: para fixar-se em um ponto para plantar é preciso garantir o domínio permanente de um território.

O órgão dirigente do município preocupado em manter vivo o semblante da prosperidade central parece que pouco se preocupou em restituir a dignidade dos agricultores, ou demais trabalhadores, separando-os dos mais abastados pelas condições precárias de vida.

Analisando todos estes fatores que englobam progresso e degradação, foi imperativo lembrar de que se no século XVIII a ação comercial estimulou a fluidez do capital e o crescimento econômico, na ânsia de lucro imediato, esta não previu o prejuízo que estaria por vir. A cidade, que chegou a ocupar posição de destaque no mercado europeu como exportadora de arroz, pôde assistir em pouco mais de um século a própria decadência, fosse econômica, social ou mesmo afetiva, visto que muitos iguapenses não conseguiam constituir laços estreitos com a terra ou com sua comunidade, por terem de abandoná-la constantemente devido às inundações.

Durante o século XIX e XX, o turismo, a pesca e a agricultura foram fontes básicas de economia da região, principalmente no que se pode usufruir do ambiente marinho, uma vez que a localização da cidade possui extensa faixa litorânea, segundo dados da Secretaria da Economia e do Planejamento de São Paulo. Mas a agricultura e pecuária também auxiliaram na economia

A região tem na agropecuária, na agroindústria, na mineração e no turismo os principais segmentos de sua economia. Sua grande reserva ambiental exige, mais do que em qualquer outra parte do Estado de São Paulo, a estruturação de atividades compatíveis com a preservação ambiental. A agricultura e a pesca têm grande destaque na economia regional. A principal cultura é a banana, mas são importantes, também, chá, hortaliças, cebola, alho, pupunha, palmeira real, plantas ornamentais e medicinais (SÃO PAULO, 2008a).

Com esse quadro socioeconômico entendeu-se que a cidade possuía boa parte da população também em regiões rurais, compostas por pequenas comunidades, geralmente distantes umas das outras, com baixo número de habitantes.



Essa situação justificou a não criação de escolas seriadas, uma vez que não havia número suficiente de crianças em idade escolar nessas regiões, situadas às margens da rodovia Pref. Casimiro Teixeira, que liga a cidade de Miracatu a Iguape, ou mesmo a alguns quilômetros desta via.

Essa rodovia ainda é essencial para a locomoção destas comunidades distantes, mas torna-se intransitável nos períodos chuvosos devido às enchentes e pode explicar o motivo de existir uma quantidade significativa de escolas multisseriadas, localizadas nos bairros mais distantes do centro urbano. Rolnik (1988, p.61) incitou para a reflexão de que “a construção de instituições fechadas e isoladas procura confinar, sob vigilância permanente, uma população marginal, que desafia e ameaça a fluidez da máquina cidade”.

Concluiu-se, pela existência de escolas tão distantes, que um dos fatores que mais se contrapõem entre os habitantes de Iguape é a questão educacional.

Esse setor social se dispôs de forma contrastante, que se justificou por ter sido o município contemplado com um dos primeiros grupos escolares, o colégio Vaz Caminha, (antes dividido em dois prédios, um para meninos e outro para meninas), e que passou a funcionar em vultosa construção, que até os dias de hoje mantém-se preservado ainda como estabelecimento de ensino.

Atualmente, conforme informe da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, há no território iguapense 47 registros de escolas em funcionamento, a maioria na zona rural.

ESCOLAS MULTISSERIADAS DE IGUAPE

A maior dificuldade para se compreender a criação das escolas multisseriadas de Iguape está na falta de documentos que comprovem a existência desses estabelecimentos de ensino antes da década de 80, posto que, conforme informações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o ato de criação dessas escolas originou-se a partir desse período.

A Prefeitura Municipal de Iguape também não tem informação sobre essas salas, uma vez que não há nenhum registro desses prédios, nem mesmo uma planta ou um croqui que indiquem informações antes de seus atos de criação.

Em Iguape especificamente, Young (1903, p.250) explicou que “são poucos os proprietários de terras neste município que possuem mapas dos seus terrenos aprovados pelo Governo”. O pesquisador ainda acrescentou que

Não nos é lícito duvidar que a maior parte das terras deste município fosse adquirida simplesmente por posse usucapiana, e que essas terras mais tarde fossem partilhadas entre herdeiros dos primitivos possuidores, ou vendidas, ficando desta arte os novos habitantes com documentos comprobatórios do seu domínio, e, assim é que neste município, a despeito de sua enorme extensão, poucos terrenos devolutos atualmente existem. (...) alguns registros existem relativos a extensões enormes de terrenos, dos quais os registrantes não declararam de modo algum como é que os possuíam, e em cujos terrenos não existia naquele tempo mais que um ou dois alqueires de terras em cultura, sendo o resto coberto de matas virgens (YOUNG, 1903, p.249).



Diante deste esclarecimento foi quase impossível descobrir a origem das escolas multisseriadas, o local exato e a data em que começaram a funcionar, considerando que a maioria estava fixada em terrenos emprestados ou doados por algum fazendeiro ou dono de terras que tinha interesse em instruir a comunidade local.

Em alguns casos, como o do bairro do Retiro, ainda existem estacas no chão que mostram a antiga localização da sala antes de uma nova construção, edificada poucos metros adiante.

A população local comentou que havia escolas em regiões distantes do centro da cidade “há muito tempo” e que essas escolas existiram antes de uma nova estrutura e organização. Young (1903, p.249) explicou que

Pelo estudo das cartas de sesmarias pode-se conhecer a expansão do povo para o interior desta zona, começando dos estabelecimentos próximos à Vila e estendendo-se gradualmente, a internar-se cada vez mais, porém acompanhando sempre o rio Ribeira e seus afluentes, especialmente os rios Una e Peroupaba. Era natural que o povo procurasse as margens do majestoso rio Ribeira, para ali fundar estabelecimento, em virtude da facilidade do solo das margens ribeirinhas. Logo que essas terras se achavam povoadas, naturalmente eram procurados os diversos afluentes do Ribeira que facultassem os mesmos meios de transporte.

Diante da explanação de Young, pôde-se entender como os bairros afastados do centro nasceram e se desenvolveram com a agricultura, já que o povo precisava utilizar embarcações para transportar os produtos que cultivava em suas terras – o transporte terrestre ainda não estava em desenvolvimento naquela localidade. Deduziu-se que para os filhos de colonos adquirirem instrução, se esta fosse do interesse dos senhores do arroz ou mesmo da Igreja, deveriam frequentar uma escola local, uma vez que os meios de transporte aquáticos eram mais usados para levar cargas e mercadorias e não funcionavam diariamente ou com frequência.

Assim, acredita-se que algumas salas de aula foram adaptadas nesses bairros mais distantes. No entanto, Fortes (2000, p.181) mencionou que desde o século XVI Iguape já possuía escola ministrada pelos jesuítas na região central

[...] é correto afirmar que os rudimentos de primeiras letras eram ministrados pelos jesuítas, que chegaram a construir uma casa na vila, uma espécie de capela, hoje, muito propriamente, chamada de Casa dos Jesuítas, ainda existente ao lado esquerdo da Igreja de São Benedito, na Rua D. Idílio Soares.

O autor ainda esclareceu que em meados do século XIX, com a expansão comercial, algumas escolas isoladas de primeiras letras situavam-se no município nos bairros da Enseada, por serem mais populosos, e Porto do Ribeira, este para meninas. Ele (p.183) complementou que “Nesse período, o ensino de primeiras letras teve algum progresso, apesar de ainda estar muito aquém das necessidades, existindo cadeiras em bairros rurais, como Icapara, Engenhos, Juréia, Enseada, aquém do Porto do Ribeira”.



Com a reforma educacional que desenvolveu a unificação das classes isoladas, as salas que funcionavam nos referidos bairros de Iguape passaram a constituir um grupo escolar no centro urbano, no ano de 1894, fato este que comprovou a existência dessas escolas e a preocupação que havia com a Educação naquela época: O Grupo Escolar de Iguape.

Porém, a população contou que quando ocorreram as primeiras enchentes provenientes do assoreamento do rio Ribeira e os ribeirinhos buscaram alternativas de sobrevivência no interior da cidade através da agricultura de subsistência, algumas comunidades construíram salas em terrenos doados, ou mesmo usaram locais em fazendas ou igrejas, como instituições de educação, atendendo as crianças que ali residiam.

Os estudantes da região rural recebiam uma educação extremamente distinta das escolas da zona urbana, adequada às suas comunidades, compostas por escolas unidocentes, existentes em seus bairros, instituições com organização bastante semelhante às escolas isoladas do período imperial.

Como exemplo, apresentaram-se os bairros de Povoá, Pé da Serra e Costão do Despraiado onde, conforme Iverson (1983, p.424-425), houve uma escola entre a mata:

localizada a 78km de Iguape e a 33 da mesma rodovia por uma pequena estrada não pavimentada e não transitável na época de chuvas, está construída em um espaço aberto em mata densa. Os alunos moram junto ao local ou até a uma distância de 30 minutos de caminhada, em casas situadas dentro da área florestal.

A autorização para uma escola multisseriada funcionar, em primeiro momento, partia da solicitação de sua construção feita por uma comunidade de um bairro afastado. Logo, a Diretoria de Ensino, responsável pelo município no qual esse bairro se estabelecia, analisava o número de crianças em idade escolar (1^a a 4^a séries) e a distância em que se encontram da escola mais próxima. Caso a instituição escolar não estivesse próxima o suficiente, ou as condições de estradas e vias se encontrassem em estado precário, dificultando a condução dos alunos, optava-se pela construção de uma sala multisseriada, que atendesse um mínimo de 15 alunos, conforme já estipulava a Lei 5822 de 1960, (BRASIL, 2008a).

Contudo, muitas vezes esta Lei 5822/60 acabava sendo interpretada como “caso omissivo”, em que diante de algumas situações uma comissão de supervisores, depois de analisar as solicitações através de uma justificativa, concedia ou não autorização em caráter excepcional para que algumas escolas multisseriadas funcionassem com menos alunos do que estipula a legislação, considerando a necessidade da comunidade, conforme explicação dos supervisores da Diretoria de Ensino da Região de Votorantim. Essa ação não era ilegal, uma vez que favorecia a sociedade.

[...] a possibilidade da afirmação, mormente quando se sabe que o magistrado, atento às circunstâncias especiais e mutáveis da vida social, não se pode eximir de proferir sentença, sob o pretexto de silêncio, obscuridade ou lacuna da norma escrita.(...)conforme o prisma pelo



qual se examine a questão, pode-se falar em revelação de um princípio superior, ínsito no sistema legal, ou em criação de uma regra jurídica especial para a situação anômala.(...) Assim, a regra aplicável ao caso omissis já estaria compreendida no princípio Considerando que o direito não se resume na lei, é de se reconhecer, logo de início geral, mais elevado, latente no sistema. (BASTOS, 2006).

Em Iguape, o número de crianças matriculadas em algumas escolas rurais multisseriadas era menor que o estipulado. Esse fato mostrou-se positivo, pois assim se entendeu que o interesse do povo era prioridade.

O Artigo 53, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), pode ser interpretado como forte aliado ao funcionamento dessa modalidade de instituição unidocente, situada distante da zona urbana, tendo em vista determinar: “é direito fundamental da criança e do adolescente, o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.” (BRASIL, 2008b).

Evitar o êxodo foi um fator relacionado com a permanência destas escolas na zona rural. Segundo os trabalhadores das comunidades rurais, se não houvesse escolas na região, seus filhos teriam que estudar na cidade e, devido à distância, que em algumas localidades chegava a quase 100 quilômetros, e à falta de condução, as famílias acabariam sendo forçadas a mudarem-se para localidades mais próximas do centro urbano.

Por outro lado, os alunos que se dirigiam ao centro urbano acabavam se fixando lá, uma vez que o cansaço do percurso diário, a possibilidade de trabalho e as inovações que aconteciam nas zonas urbanas eram bastante atrativas para os jovens. Lefebvre (1969, p.12) explicou que “geralmente a juventude, grupo etário, contribui ativamente para essa rápida assimilação das coisas e representações oriundas da cidade”. Desta forma, políticas para estimular a fixação do jovem em sua comunidade foram necessárias, a começar pela educação: como esclarecido na II Conferência Nacional por uma Educação no Campo, “os mais altos índices de analfabetismo estão no campo”. Esse fato acabou por incentivar que os alunos da área rural seguissem para a cidade.

Todavia, investir em escolas rurais não parecia ser processo tão burocrático, e esta foi uma maneira de solucionar o problema pelo qual passavam os habitantes do campo. Nádia Cardoso, funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Iguape, explicou, em entrevista efetuada em janeiro de 2008, que montar uma escola multisseriada era muito fácil:

[...] é só entrar no sistema da PRODESP, digitar o local e o nome de uma escola... isso depois que a solicitação da comunidade é avaliada pela própria Secretaria Municipal de Educação... antes a solicitação era encaminhada à Diretoria de Ensino do Estado... hoje, com a municipalização, é o município quem decide.

Mas nem todos concordam com a forma como essas instituições funcionam. Diante da necessidade do homem rural ao acesso à educação, essas escolas deveriam ser reformuladas para uma educação de qualidade, como apontaram Sá e Gutierrez (1993):



Estudo das escolas multisseriadas e a busca de possíveis soluções para a reversão desta escola, de inculta e circunstancial, para uma escola qualitativamente positiva e necessária, tendo como fundamento a sua característica de heterogeneidade grupal. Revelou que o baixo rendimento escolar está ligado a expectativas negativas motivadas pelo contexto socioeconômico e cultural a que pertencem os alunos e suas famílias e às dificuldades pedagógicas encontradas pelos docentes.

A posição de Guerra foi confirmada por Ney (2006), que acreditou que, por serem unidocentes, estas escolas não prepararam adequadamente os alunos, pois como os professores não recebiam cursos específicos para trabalhar com séries distintas simultaneamente, não conseguiam atender adequadamente aos alunos. O autor afirmou que “Um dos graves problemas da educação rural é que boa parte das escolas que ministram o ensino de 1ª a 4ª série são multisseriadas, ou seja, o professor é obrigado a ministrar o ensino de várias séries em uma única classe”.

Apesar da disparidade pedagógica e estrutural, muitas comunidades se beneficiaram dessas salas para eventos culturais, como organização de festas juninas e religiosas, páscoa, organização de bingos beneficentes, entre outras atividades. Também era nesse espaço que ocorriam, muitas vezes, os encontros com palestrantes de outras áreas, como a da Saúde, e visitas de entidades políticas.

Fagundes e Martini (2003) apontaram que

As comunidades no interior do estado estavam organizadas em torno de igreja, escola, campo de futebol e salão de festas, tendo a escola como meio de referência intelectual, e o professor desempenhando papel semelhante ao do “intelectual orgânico”.

Uma vez atentos à precariedade das escolas unidocentes, foi considerada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 recomendando a descentralização do ensino e a municipalização dessas salas:

A constituição de 1988 introduziu os princípios da descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas. A Constituição Federal Brasileira de 1988, reconheceu o Município como instância administrativa. No campo da educação (artigo 211) oportunizou a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União, os Estados, O Distrito Federal. Os Municípios devem manter cooperação técnica e financeira com a União e com os Estados, através dos programas de educação infantil e de ensino fundamental. (Art. 30. VI). O município, através dessa colaboração e através de seu órgão administrativo, pode administrar seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades. As articulações entre as esferas existem, e as leis seguidas pelo município são estaduais e federais. As leis, na esfera municipal, se articulam entre os sistemas de ensino.

Iguape aderiu à municipalização, uma vez que era do interesse municipal ser contemplado com o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino



Fundamental e Valorização do Magistério – para obter mais verbas para a Educação. O FUNDEF começou a vigorar em 1 de janeiro de 1998, ainda que instituído em 1996. Esse interesse do município de Iguape se deu uma vez que a Lei 9424/96 (que criou o FUNDEF), determina que

15% do FPE (Fundo de Participação dos Estados) ou do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), do IPI (imposto sobre produtos industrializados) e do ICMS (imposto sobre circulação de mercadorias), devem ser usados no ensino fundamental, de acordo com os alunos matriculados em cada sistema, vinculado ao custo mínimo anual por aluno. Esse custo mínimo por aluno deve ser capaz de assegurar ensino e aprendizagem de qualidade. Nos seus artigos 70 e 71 da LBD 9394/96, estão estabelecidos o que compõe e o que não constitui despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino. O Fundef disponibiliza a aplicação de, no mínimo, 60% para o pagamento de profissionais do magistério. Os repasses para estados e municípios são feitos em conta específica do Fundef no Banco do Brasil. O Fundef destinou cerca de R\$ 28 bilhões e 700 milhões para investimento no ensino fundamental, neste ano.

Sendo que o valor mínimo foi de cerca de R\$ 537,71 por aluno de 1ª a 4ª série, e R\$ 564,60 para os de 5ª a 8ª da rede pública. (BRASIL, 2008c).

Desta forma, as escolas de 1ª a 4ª séries, a partir de 2003 passaram à responsabilidade parcial do município.

Essa ação deveria dar-se em qualquer modalidade escolar, portanto no ano de 2008, 18 escolas rurais iguapenses vincularam-se ao poder municipal, conforme estabelece decreto 43072 – 04/05/98 e a Lei Municipal n.1685/03 e n. 1828 de 16/09/05, (SÃO PAULO, 2008b), porém esse processo não ocorreu de forma simultânea, mas em curto prazo.

Após o processo de municipalização, certas providências para melhor controlar estas unidades escolares foram tomadas. No sentido de auxiliar na administração dessas salas multisseriadas, o vínculo com a E.E. Vaz Caminha, escola central, foi quebrado, e duas escolas de bairros mais próximos passaram a ser as responsáveis pelas reclamações e solicitações das comunidades e dos professores.

Mesmo assim, Nádia Cardoso, afirmou ser com o próprio Secretário Municipal de Educação, ou com algum funcionário competente desta mesma Secretaria que o povo busca respaldo sobre os problemas que enfrenta em relação às questões educacionais, ainda que nem sempre possa ser atendido e assim tenha que tomar suas próprias providências para assegurar o funcionamento satisfatório da unidade escolar de sua comunidade.

Apesar das escolas multisseriadas terem sido municipalizadas, as alterações não ocorreram simultaneamente, mesmo porque cada bairro, cada comunidade pertence a realidades diferentes, com suas características singulares, conforme já citado, mas apesar das especificidades, é unânime a importância dessas instituições em todos esses locais.



CONSIDERAÇÕES

A cidade de Iguape passou por constantes períodos de desenvolvimento econômico, como os ciclos do ouro, da navegação, do arroz e de outras agriculturas, mas também foi marcada pelos desastres ecológicos causados pela abertura do Valo Grande, no rio Ribeira, levando não só a economia, assim como o setor da educação a atravessarem crises e modificações.

O descontrole político diante das inundações desencadeou novo prisma econômico, que influenciou entre outros setores sociais a educação, uma vez que o trabalhador rural não podia mais permanecer nas zonas de alagamento, voltando-se para o interior, onde desenvolveu a agricultura de subsistência.

Por volta da década de 80, diante do programa de “Educação para Todos” desenvolvido pelo estado, uma vez que algumas famílias conseguiram se fixar nestas áreas isoladas houve necessidade de contemplá-las com escolas multisseriadas, possibilitando, assim, que o homem rural também participasse da educação. Diante desse fato, poder-se-ia acreditar que a educação escolar pública estava sendo ampliada a ponto de atender à sociedade de modo geral, se a precariedade pelo qual estas pequenas salas unidocentes, organizadas naquelas regiões mais distantes não fosse gritante.

Principalmente no que diz respeito a Iguape, onde não há pesquisas ou estudos sobre a realidade dessas instituições, foi possível comprovar que houve pouca preocupação com a escola multisseriada. Esse desinteresse justifica a demora da intervenção das autoridades políticas para esse setor.

Dificuldade de transporte e o difícil acesso viário contribuíram para as constantes faltas dos professores, o que comprometeu o processo ensino-aprendizagem, além da estrutura física desqualificada das salas que favoreceu a concepção de debilidade dessas instituições.

A escassa política de programas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, uma vez que não havia cursos ou capacitação aos professores que ministravam aulas para quatro turmas de séries distintas na mesma sala, foi outro fator de extrema importância no desenvolvimento das atividades escolares, pois o despreparo profissional para assumir turmas em níveis diferentes comprometeu o rendimento dos alunos. Há de se considerar que todas as inovações pedagógicas necessitam de capacitação para serem adequadas ao processo ensino-aprendizagem, por isso a necessidade de o professor ter preparo para acompanhá-las.

Tais situações foram algumas das muitas que justificaram a ótica daqueles que não aprovam as escolas multisseriadas: ainda que ocorresse a intenção de apoio a estas instituições, na prática essas ações nem sempre aconteciam.

As escolas da zona rural iguapense, por estarem vinculadas a uma instituição central, participaram do mesmo currículo desta, não abrangendo a cultura e o trabalho rural, não relacionando o ensino das crianças dessas comunidades com a terra a que pertenciam. Se a aquisição do livro didático ou o curso apostilado facilitaram o trabalho docente, este projeto pedagógico não visou à valorização do meio agrícola.



Por outro lado, pôde-se ver que as comunidades rurais não se mostravam passivas diante das questões educacionais, já que eram os alunos e suas famílias que mantinham ligação direta com as instituições unidocentes e participavam das ações educacionais, em busca de soluções para seus problemas, diretamente na Secretaria Municipal de Educação. A atuação do homem rural quanto à “exigência” da abertura de escola, ainda que o número de crianças não atingisse o necessário para o funcionamento de uma instituição de ensino, como no caso do bairro Despraiado, também comprovou essa mobilização.

Apesar dos obstáculos que impactaram o processo ensino-aprendizagem de forma paradoxal, estes também foram fortes representantes das manifestações dos trabalhadores rurais, que lutaram pela educação de seus filhos, reivindicando seus direitos sobre a cidadania; através das visitas constantes feitas à Secretaria Municipal de Educação, assim como as preocupações sobre as escolas de suas comunidades apresentadas nas entrevistas, foi possível perceber uma face participativa na educação.

As comunidades compreenderam a necessidade de educação escolar próxima de casa devido ao número de jovens que necessitava estudar e que não podia ir ao centro da cidade pela distância e pouca idade. Assim, as escolas nessas regiões eram importantes para suas crianças, que acabariam sem efetuar o ciclo I do Ensino Fundamental se tivessem de ir aos colégios situados na zona urbana.

Por meio do resultado das entrevistas e da observação das ações do trabalhador rural relativas à Educação, concluiu-se que este poderia não reconhecer a necessidade de uma mudança política para um aprendizado de qualidade, mas não deixou de lutar pelo direito de oportunidades para seus descendentes.

Foi diante das reivindicações das comunidades agrícolas que estas buscaram dar sentido à sua história, ainda que não fossem ações conscientes e efetivamente direcionadas a essa intenção. As escolas multisseriadas, instaladas nas zonas de difícil acesso, foram palco dessas manifestações, desde o momento em que seu espaço foi buscado para a incorporação de um aluno, até as cobranças de melhorias, ou mesmo participações comunitárias para a conservação deste patrimônio, conforme declarado nas entrevistas com moradores das comunidades rurais, professores e depoimento dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Iguape.

Esse quadro possibilitou a percepção da organização da classe trabalhadora por uma participação social inclusiva.

Essas comunidades puderam quebrar, com ações significativas que visaram fortalecer seus valores culturais, a concepção conservadora de que só a elite é participante ativa de um processo histórico, mediante o poder capital. Para tanto foi preciso a permanência do homem em seu meio, sem carências ou privações que o estimulassem a abandonar a terra à qual pertencia. Por isso, houve necessidade da criação e manutenção de centros de atendimento à saúde, segurança, e outros setores que possibilitassem dignidade para a vida do trabalhador rural, principalmente educação.



Especificamente sobre este setor, as alterações pedagógicas devem ser repensadas, de forma particular, sobre a prática do educador que ministra aulas nesse ambiente. Este tem importância relevante, pois é um elemento que deve incentivar a conservação da identidade histórica, para que não haja ruptura entre a valorização inserida nas ações comunitárias com os conceitos apontados mediante a prática docente. Também é o professor quem pode transformar a ótica do aluno ou auxiliá-lo na conscientização do significado da verdadeira educação.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. J. C. **Interpretação e analogia em face da lei penal brasileira: visão**

teórico-dogmática e crítico-metodológica Elaborado em 09.2006. Disponível

em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10130&p=1>. Acesso em: 08 jan.2009.

BRASIL. Constituição (1960) Lei nº 5.822 de 16 de ago.1960. **Dispõe sobre a criação e instalação de escolas de emergência, e dá outras providências.** Disponível: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1960/lei-5822-16.08.1960.html>. Acesso: 09 abr. 2008a.

BRASIL. Constituição (1990). Lei nº 8.069 de 13 jul.1990. Artigo 53, inciso V, Capítulo IV **Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso: 09 abr. 2008b.

BRASIL. Constituição (1996). Emenda Constitucional 14/96. Lei nº. 9424/96. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.**

Disponível: [pedagogia. Brasilescola.com/politicaeducacional/descentralizacao.HTM](http://pedagogia.brasilescola.com/politicaeducacional/descentralizacao.HTM)
Acesso: 22 nov. 2008c.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2., 2004, Luiziânia, GO. Declaração final. Disponível: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/PDF/educacaodocampo/conferencia/PDF. Acesso: 14 nov. 2008.

FAGUNDES, J.; MARTINI, A.C. **Políticas Educacionais, da escola multisseriada à escola**

nucleada: o impacto cultural e educacional da extinção das escolas multisseriadas.

Revista Olhar do Professor, n. 61, 2003. Disponível:

www.UEPG.br/olhardoprofessor/PDF/revista61-artigo07.PDF. Acesso: 09 abr.2008

FORTES, R. **Iguape, nossa história.** São Paulo; [s.n.]. 2000, v.1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE- **Iguape.** Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/iguape/panorama>. Acesso 22 mai. 2008

IGUAPE (SP). Prefeitura Municipal. Portal público. Iguape, 7 de Maio de

2008. Disponível em: <http://www.portalpublico.com.br/pmiguape/index.php?exibir=secoes&ID=34>. Acesso em: 22 nov. 2008.

LEFEBVRE, H. **Industrialização e urbanização: noções preliminares:** In:_____. O direito à cidade. São Paulo: Documentos, 1969.



NEY, M.G. **Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro**. 2006. 335f.

Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível: www.unicamp.br/unicamp/unicamp_HOJE/JORNALpdf/ju. Acesso: 23set.2008.

PEREIRA, JR.C.A. (org.). **Iguape: Princesa do Litoral, Terra do Bom Jesus, Bonita por Natureza!** São Paulo, Noovha América. 2005.

ROLNIK, R. **O que é a cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Planejamento do Estado de São Paulo. Região Administrativa de Registro. Disponível:

<http://www.planejamento.sp.gov.br/AssEco/textos/Registro.pdf>. Acesso: 22 nov. 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº.43072, de 04 de maio de 1998. Municipalização do Ensino Fundamental. **Lex**: Coordenadoria do Ensino do Interior. Disponível:

http://CEI.edunet.sp.gov.br/subpages/demanda/escolas_municipalizadas.htm. Acesso: 8 mar.2008b.

SOS MATA ATLÂNTICA. Disponível:

<http://www.strallos.com.br/eco/fotos/iguape01.jpg>. Acesso: 18 mar.2008

YOUNG, E. G. **A história de Iguape**. São Paulo. Revista do Instituto Histórico e Geographico de São Paulo, São Paulo, v.8, p.222-375,1903.

MEMÓRIAS DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: O COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO, CÁCERES-MT

Giuslane Francisca da Silva (UERJ-SEDUC-MT)

Uma instituição escolar “projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias (...) é muito mais do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem e etc” (SANFELICE, 2006, p. 25). As instituições educativas guardam memórias e se constituem em espaços nos quais se tecem parte da memória social de uma determinada cidade. Marcam de certa forma, a trajetória de vida daqueles/as que as frequentaram. Não são autônomas, desconectadas da realidade social, cultural e educacional da realidade que as produziram. Compõem a tessitura das cidades e carregam seus traços. Se mantem guardadas nas memórias de alunos e ex-alunos, que um dia transitaram por seus corredores. As instituições educativas, assim como os sujeitos que por elas transitam, são possuidoras de uma memória assentada nas tradições orais que são transmitidas pelas gerações que se sucedem e contemplam uma cultura escolar marcada por práticas cotidianas vividas no espaço escolar.

Quantas memórias guarda uma instituição de ensino? Quais as “marcas” que seus ex-alunos e alunas carregam? Nesse sentido, o objetivo desse artigo é adentrar nos corredores do Colégio Imaculada Conceição em Cáceres/MT, a partir dos olhares de ex-estudantes dessa centenária instituição educativa. Para tanto, utilizamos como fonte para a escrita desse artigo, relatos de memórias de moradores dessa cidade, foram analisadas seis entrevistas de ex-alunos e alunas, que narraram sobre os “tempos” de colégio entre as décadas de 1930 e 1950.

Em relação às categorias de análise, o conceito de memória foi crucial. A memória e suas diferenças em relação à história foram bem sintetizados por Jacques Le Goff: A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva. Memória é a própria preservação da identidade coletiva e, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de poder. Toda memória é, num momento subsequente, história. Sua temporalidade rompe com o tempo linear para alcançar o tempo social - a lembrança é a recordação do vivido. É também um tempo revivido que tem seu momento fundamental na consciência do singular. Não é um fenômeno que se esgota no indivíduo ou que tem lugar no vazio social. A lembrança surge num contexto preciso, na relativa estabilidade de uma situação que desenvolve a vida



do sujeito. A memória é seletiva, opera com o passado olhando para o futuro, dota a sociedade (incluindo aqui os grupos sociais) de coesão, conferindo-lhe sentido e deve ter visibilidade pública - os “lugares de memória” (LE GOFF, 1998, p.216).

A instituição aqui analisada, o Colégio Imaculada Conceição, foi fundado em 1907 e foi durante muito tempo (e ainda é), voltada à formação de crianças das camadas elitizadas da cidade de Cáceres, buscando se destacar naquilo que se tinha de mais moderno no processo educacional. O colégio (também conhecido como CIC) marca a presença religiosa na educação feminina na cidade.

A congregação das Irmãs Azuis

As raízes dessa instituição remontam ao ano 1836 quando a Madre Emilie de Villeneuve fundou ao Sul da França, a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, ou Irmãs Azuis, como também ficaram conhecidas no Brasil. As Irmãs Azuis se notabilizaram pelos seus trabalhos missionários, aos poucos a Congregação espalhou-se por muitos países, até que em 1904 a convite do arcebispo de Cuiabá, Carlos Luís d’Amour, aportaram-se nessa cidade seis irmãs para assumirem a administração do Asilo Santa Rita.

Ainda no início do século XX, as Irmãs Azuis foram chamadas para se estabelecerem na cidade de São Luiz de Cáceres, a 250km de Cuiabá. Em 1º de janeiro de 1907, após seis dias de viagem chegaram na cidade. A fundação do Colégio Imaculada Conceição se deu aos dias três (03) de fevereiro de 1907, o advento foi muito comemorado pelos moradores de Cáceres. Rapidamente a instituição ganhou reconhecimento pela qualidade do ensino que oferecia, conforme consta nas documentações e nas entrevistas, bem como pelo caráter rígido das disciplinas impostas pelas irmãs responsáveis pelo colégio ao corpo discente da escola, como será discutido posteriormente. O colégio foi a primeira instituição de ensino particular voltada ao atendimento do público feminino.

É importante assinalar que meninos e meninas só ocuparão o mesmo espaço de aprendizagem, a partir de 1989, no período anterior, embora houvessem meninos matriculados, estes não ocupavam os mesmos espaços. Haviam espaços destinados a meninas e outros para meninos. O colégio em questão buscava promover uma educação pautada na valorização dos princípios da fé cristã, aspecto comum nas instituições escolares fundadas e/ou mantidas por ordens religiosas, comumente católicas, nesse caso, as Irmãs Azuis. O colégio está localizado desde a sua fundação próxima à igreja Matriz, a Praça Barão do Rio Branco e o Rio Paraguai, área central da cidade, esse local se constituía em um emaranhado de relações socioculturais em decorrência dos mais diversos transeuntes e inúmeras relações sociais tecidas nesses espaços. O colégio possuía uma gama de normas que recaía sobre o corpo discente. Estas, por sua vez, segundo a concepção das Irmãs, visavam a manutenção da ordem assim como a instituição de bons modos.

As narrativas orais de ex-estudantes foram fundamentais para compreender os significados do Colégio Imaculada Conceição para a cidade de Cáceres. Desse modo,



defende-se a relevância das narrativas orais como fontes, visto que os relatos dos habitantes que vivenciaram a dinâmica da cidade de Cáceres revelam “tempos” e “espaços” que se tornam conhecidos através do trabalho de rememoração. Daí a importância dos relatos de memória, pois as expressões, o valor simbólico que alguns espaços adquirem na memória coletiva da cidade, não são possíveis de serem percebidos em documentos escritos. A memória torna-se importante categoria nas análises, enquanto campo de lutas, tensões sociais e formas de dominação e legitimação de poder, uma vez que tem sido as circunstâncias quem definiu, ao longo do tempo histórico, quais memórias e quais histórias deveriam ser consideradas plausíveis (FENELLON, 2004). Muitas memórias foram esquecidas e/ou silenciadas (POLLAK, 1989) pelos “grandes temas” da historiografia que durante muito tempo julgaram desnecessário a conservação/preservação de algumas memórias.

O colégio nas narrativas de ex-alunos e alunas

D. Eliane Nunes, filha de comerciantes bem sucedidos de Cáceres, assinala que sua primeira escola foi o Colégio Imaculada Conceição, tendo cursado aí o curso primário, como ela mesma rememora: “a minha primeira escola foi o Colégio das Irmãs. Praticamente, desde que eu me entendi por gente, não existia outra escola era o Colégio das Irmãs, e lá eu fiquei até terminar o 4º ano; daí é que eu fui pra Campo Grande; lá eu fiz o Admissão, fui pro Oswaldo Cruz e lá fiquei” (NUNES, 2006). Ficou, mas não o tempo necessário para conclusão do curso, como discutiremos posteriormente. Os relatos de D. Eliane oferecem vários elementos para se entender tanto o funcionamento do colégio aqui trabalhado, bem como permite compreender o universo escolar de acordo com a percepção das(os) alunas(os), por vezes desprezada pelos relatos oficiais.

No trecho a seguir, por exemplo, a entrevistada traz importantes revelações sobre as normatizações que regiam a instituição:

O Colégio era bem diferente, era um prédio antigo! (...) era uma disciplina muito boa a do Colégio, muito boa. Tinha o horário de entrar, chegava, tinha um pátio muito grande, rodeado de banco, ali os alunos sentavam, tinha uma irmã sempre fazendo um trabalhinho qualquer até uma e meia (13h30min) pra bater a sinetinha pra formar fila e entrar em sala de aula, tudo dentro dos conformes; não era esse negócio de entrar correndo, cada hora entrava um, não, era na fila. Então, a minha vida foi no Colégio das Irmãs (NUNES, 2006).

Continuando em suas rememorações sobre a escola, D. Eliane enfaticamente nomeia professores, disciplinas, conteúdos, como se pode ver no trecho a seguir:

Eu me lembro bem da irmã Febronie, que era uma freira já meio de idade, mas uma professora que mexia só com os pequenos, depois tinha a irmã Isabel, de música, eu estudei piano com a irmã Maria Marcel, aí veio Irmã Carmem (...) irmã Isabel que era professora de trabalhos manuais, uma professora muito boa (NUNES, 2006).



É possível notar nesse trecho da narrativa de D. Eliane que algumas normatizações rememoradas por ela são concebidas como “necessárias”, na medida em que visavam a manutenção da ordem entre o corpo discente do colégio. O que é facilmente compreensível no processo de rememoração, visto que o depoente tende a “romantizar” determinados fatos/acontecimentos, em contraposição com a demonização de outros, como se pode ver no relato acima, no qual a entrevistada define como “muito boa” as disciplinas impostas pela instituição. Possivelmente quando a mesma frequentava a escola, não possuía essa visão, e talvez até burlasse algumas normas, no entanto, agora rememorando sobre a escola, constrói uma narrativa romantizada da mesma.

Ex-aluna do colégio, D. Clarice Arruda nasceu em Cáceres e viveu toda sua infância na Rua Quinze, como faz questão de frisar, frequentou inicialmente o Colégio Imaculada Conceição, cursando o primeiro e o segundo ano (1ª e 2ª séries), no terceiro ano ingressou-se no Grupo Escolar. D. Clarice rememora sobre sua primeira turma e professora que tivera, a irmã Febronie: “professora de alfabetização, que naquele tempo falava primeiro ano A, primeiro (...) B, logo em seguida o primeiro ano, que correspondia a 1ª série de agora (...) estudei lá, primeiro ano até o segundo ano, quando foi no terceiro ano mudei pro Ginásio Estadual (...)” (ARRUDA, 2005), isto é, o Grupo Escolar, como já fora apontado anteriormente. Ao que tudo indica, quando a entrevistada faz referência ao primeiro ano que antecede a primeira série, está se remetendo ao chamado jardim de infância. No que diz respeito às normas do colégio. D. Clarice assinala que as(os) alunas(os) não poderiam em hipótese alguma levantarem-se no decorrer das aulas; segundo ela: “você tinha que sentar e não levantar; as Irmãs ainda eram mais severas sobre isso, o pátio não podia ter um papelzinho jogado que já cortava ponto de comportamento; então a gente já ficava naquela trilha” (ARRUDA, 2005). Em seus relatos D. Clarice nomeia vários professores e disciplinas que cursou durante o período em que esteve matriculada no Colégio Imaculada Conceição. O trecho a seguir, embora seja um pouco longo, trazem elementos que possibilitam compreender com riquezas de detalhes a relação entre alunas(os) e professoras(es), bem como as disciplinas que compunham a grade curricular do colégio em questão.

Assim que D. Clarice concluiu o segundo ano, transferiu-se para o Grupo Escolar permanecendo até finalizar o curso primário. Concluído, prestou o Admissão e ingressou-se no curso de Comércio, em Campo Grande, sua turma, segundo ela foi umas das primeiras da Escola de Contabilidade Raimundo Cândido dos Reis. Antes mesmo de concluir o curso começou a trabalhar no ramo, seguindo os passos de seus pais passando a se dedicar ao comércio.

Também filha de comerciantes de Cáceres/MT, D. Eliane Nunes teve o privilégio que poucas crianças desta cidade tiveram, no período aqui trabalhado, especialmente se tratando de uma mulher. Assim como D. Clarice, estudou em um dos melhores colégios da cidade, o Imaculada Conceição, posteriormente foi para Campo Grande a convite de um tio e lá realizou o exame de admissão, sendo então aprovada e ingressando-se no ensino secundário no Colégio Oswaldo Cruz, devendo-se formar



ao final dos três anos do curso, em auxiliar de escritório, no entanto, por intempéries do destino, o curso não foi concluído. D. Eliane Nunes rememora sobre sua ida para Campo Grande para cursar o secundário: “Eu saí, com doze anos eu fui pra Campo Grande, eu passei três anos em Campo Grande estudando (...)” (NUNES, 2006). Durante muito tempo, a entrevistada assim que voltou de Campo Grande, trabalhou para seu pai nos negócios da família.

Filho de uma das mais ilustres famílias de Cáceres, o Sr. Lúcio Morais passou por três instituições de ensino primário, os Colégios São Luiz e Imaculada Conceição e Grupo Escolar, neste último concluiu o primário. Prestado o Admissão ingressou-se em 1936 no ensino secundário no Liceu Cuiabano na capital do estado, tendo concluído o ginásio em 1940, visto que segundo o entrevistado, essa modalidade de ensino tinha a duração de cinco anos. Em 1942, a convite de um tio foi para o Rio de Janeiro, tendo cursado em Niterói a faculdade de medicina e posteriormente um curso complementar de dois anos equivalente ao curso de odontologia, área na qual atuou ao longo de sua vida, o entrevistado desempenhou também outras atividades profissionais, como farmacêutico, comerciante e parteiro. O Sr. Lúcio Morais faz as seguintes lembranças sobre a escola: “eu entrei no colégio (...) eu estudei no Colégio das Irmãs, em vinte e oito. Vinte e oito; aí, do Colégio das Irmãs, eu passei dois anos no Colégio dos Padres, vinte e nove, trinta, por aí, dois anos; aí estudei com uma professora célebre daqui, chamava Leonídia (...) eu passei dois anos lá no Colégio dos Padres, e minha mãe me tirou e fui pro colégio do Grupo, em trinta e quatro, no quarto ano. Fiz o colégio do Grupo no quarto ano” (MORAIS, 2005).

O Sr. Lúcio rememora ainda sobre os castigos com a palmatória, utilizados principalmente quando a professora ia tomar a tabuada das(os) alunas(os), caso errassem, levavam “bolo”, como era popularmente conhecido o castigo: “naquele tempo usava bolo, ela tinha um bolo com um furo e a gente fazia roda pra tabuada, e quando o sujeito errava (...) Era uma bolada! Tinha que estender a mão e receber o bolo. E doía, né!?” (MORAIS, 2005).

Narrando sobre sua vida escolar, também mexe com o aluno do Colégio Imaculada Conceição, D. Joana de Albuquerque, filha de uma família abastada da cidade, traz elementos significativos sobre as normas internas que regem a tão imponente instituição de ensino. Embora os relatos de D. Joana não especifiquem a temporalidade abarcada, no entanto, é possível conjecturar que façam referência ao final da década de 1930 e início dos anos 1940. Segue o relato: Eu estudei sempre aí no Colégio Imaculada Conceição. Nesse tempo as freiras eram todas francesas, era uma disciplina bem rigorosa mesmo. Diariamente, era de meia, sandália preta, saia, blusinha, e no domingo o uniforme era todo branco, blusa de manga comprida e a saia (...) naquele tempo só tinha até Admissão; eu mesmo só fiz até aí, quem podia sair, ia pra Corumbá, mas o resto era aqui mesmo. Assim que era (ALBUQUERQUE, 2006).

As narrativas de D. Joana revelam partes do cotidiano escolar e que muitas vezes não se encontram registrados nos documentos escolares. No caso de D. Joana Albuquerque, assim como para grande parte dos moradores da cidade, os estudos foram interrompidos no fim do primário, pois sua família não possuía



condições financeiras para mantê-la em outra cidade, como esta mesma afirma: “eu mesmo só fiz até aí, quem podia sair, ia pra Corumbá, mas o resto era aqui mesmo” (ALBUQUERQUE, 2006). Sem prosseguir com os estudos, casou-se ainda jovem e dedicou-se ao longo de sua vida a pintura e aos cuidados dos filhos e do esposo.

Rememorando sobre os objetivos não alcançados, ressalta: “até hoje a única coisa que eu falo, não é totalmente que eu tenho inveja, mas eu queria assim ter tido mais estudo, que eu acho tão lindo a pessoa que tem o dom da palavra, que fala bem, porque eu adoro escutar pessoas que falam bem, que tem uma cultura (...)” (ALBUQUERQUE, 2006). Sobre o cotidiano escolar do Imaculada Conceição, reproduzo a seguir mais um trecho do relato de D. Joana de Albuquerque que traz uma gama de elementos que marcaram sua vida nos tempos da escola: Era muito interessante, a gente gostava muito da matemática porque era a Irmã Febronie (...) então a matemática era todo mundo de mão pra trás cantando: “dois vezes um, dois, dois vezes três (...)” (risos) (...) então tinha uma gaveta que ficava do lado que a gente levava a merenda, era sempre um pão com manteiga cada uma embrulhava, punha o seu nome e botava na gaveta lá pra na hora do recreio. Não se dizia, ir ao banheiro: “Irmã quero ir na casinha” – “não está na hora, não pode ir ainda” – “Irmã já estou com muita dor” – “não está, vamos ficar parados aí” (risos) (...). Era tudo ali, elas eram muito rigorosas. Agora, no final do ano faziam teatros belíssimos, muito bonitos mesmo. Assim que era (ALBUQUERQUE, 2006).

O trecho acima citado possibilita compreender um pouco mais o universo escolar, como, por exemplo, as brincadeiras nas aulas de matemática, o lanche que era levado por cada aluna(o), embrulhado, tendo nomes para identificação e então guardados numa gaveta até serem consumidos no intervalo. Em um segundo momento, D. Joana também narra sobre as rígidas normas do colégio.

Em suma, o colégio buscava preparar as meninas para a vida adulta, isto é, o casamento. É importante ressaltar que nesse período ainda prevalecia à ideia de que a mulher deveria receber uma educação voltada para o aperfeiçoamento dos seus papéis na vida adulta, ser dona de casa, esposa e mãe, para tanto, desde criança a menina era ensinada a exercer seu “papel” na sociedade. Normalmente, às meninas ensinavam-se as primeiras letras, os trabalhos com a agulha e piano. Na maioria das vezes, não havia profundidade na educação feminina, até mesmo no ensino de línguas. Cobia à mulher apenas ter acesso ao conhecimento básico e necessário para sua vida adulta (SILVA, 2015).

Exemplos disso, se pode ver em várias narrativas, nas quais as entrevistadas relatam situações que também foram vividas por muitas mulheres nesse período, é a menina que frequentava a escola para buscar formação com o intuito de aperfeiçoar-se para o casamento, aprendendo a costurar, fazer bainha, cerzir, bordar, pintar, etc.

No relato que transcrevo a seguir, é possível perceber essas facetas da formação feminina para o desempenho de suas habilidades na vida adulta, de acordo com os discursos machistas, contidos no currículo do Colégio Imaculada Conceição, para tanto, utilizo um trecho das narrativas de D. Eliane Nunes, quando interrogada sobre o que oferecia a disciplina Trabalhos Manuais: Tudo. Desde pregar botão, cerzir, fazer bainha,



fazer bordado cheio, todo trabalho que você possa imaginar; e fazia uma amostra, tinha um pedaço de pano mais ou menos de uns trinta centímetros por uns oitenta, ali tinha as amostras de bainha, de ponto cruz; não, ponto cruz era outra. Só era de bainha, tinha as bainhas mais lindas que você pode imaginar, perfeitas; aí tinha outra de cerzir, crivo, rechilier, tudo que você imaginar tinha ali, isso que eu acho que era uma matéria que jamais devia ter tirado do Colégio das Irmãs, porque hoje eu garanto que as moças se casam e não sabem pregar um botão, pergunta se essas daí pregam botão, chuleia, faz bainha de calça, não faz, é todo mundo (...) (NUNES, 2006).

Os relatos de D. Eliane possibilitaram uma compreensão pormenorizada no que diz respeito ao funcionamento do Colégio Imaculada Conceição. Segundo a entrevistada, a criança que frequentava a instituição passava praticamente o dia todo no colégio, na medida em que tinha aulas de manhã e tarde e no intervalo entre um período e outro, havia sempre alguma atividade para fazer, possuindo então um regime de estudo integral, conforme se pode ver no trecho a seguir: O Colégio das Irmãs preenchia o dia todo porque você ia à aula que iniciava às 7:30h e ia até às 11:30h, voltava às 13:30h e saía às 16:30h, 17:00h, então era o dia todo no colégio, não tinha assim meio expediente não, era o dia todo, o dia era cheio. E ainda trazia tarefa para casa, nesse intervalo de manhã e a tarde sempre tinha uma tarefinha, sempre um problema, um verbo pra escrever, uma redação, qualquer coisa, sempre ainda tinha uma tarefinha, tinha os trabalhos manuais também que tinham tarefa, que você tinha que dar conta daquilo (...) (MEDEIROS, 2005).

O fato é que no conjunto de entrevistas aqui trabalhado, D. Eliane figura entre as poucas mulheres que tiveram acesso ao ensino secundário, que nesse momento principalmente nas cidades interioranas, desprovidas de escolas secundárias, recebia um público muito mais masculinizado, visto que ainda permanecia na sociedade a ideia de que mulher deveria ser educada apenas para o casamento, o que justifica a introdução de disciplinas como Trabalhos Manuais, Piano entre outras, no currículo de escolas femininas. Tais disciplinas deveriam contribuir para o aperfeiçoamento da mulher como futura dona de casa, enquanto que a mesma disciplina voltada ao público masculino possuía por objetivo a preparação para o mundo do trabalho

A questão religiosa era muito forte na formação das(os) alunas(os), ao ponto de sofrerem as penas cabíveis à escola, qual seja, a diminuição da nota, isto sem mencionar a violência simbólica, ao instituir uma religião, no caso a católica, sem levar em consideração a possibilidade de alguns/algumas alunas(os) não serem católicas(os) ou mesmo não crerem na existência do Deus cristão. O colégio oferecia ensino regular que funcionava sob dois regimes, internato e externato, o primeiro, geralmente era frequentando por meninas que pretendiam ou eram instigadas pela família a seguirem carreira religiosa. A instituição só atenderá ambos os sexos em um mesmo espaço somente em 1989,

De família humilde, D. Marta Ribeiro é a quarta de dez irmãos, foi a única que teve oportunidade de frequentar por mais tempo a escola, pois morava em Cáceres com uma tia, ao passo que seus demais irmãos e irmãs residiam com sua mãe numa fazenda nas proximidades da cidade. Ainda assim, por uma série de fatores, não



foi possível concluir o primário, especialmente devido as condições financeiras da família, que na ausência do pai, enfrentavam sérias dificuldades. Casou-se contra sua vontade com um cunhado de uma de suas irmãs, e no decorrer de sua vida dedicou-se aos cuidados dos filhos. Os anos escolares de D. Marta foram vividos no Colégio Imaculada Conceição. Quando indagada sobre o colégio que frequentara, D. Marta afirma que este era “maravilhoso! O ensino da irmã era puxado” (RIBEIRO, 2005).

Últimas considerações

As narrativas orais possibilitam compreender os diferentes sentidos e significados que a escola adquire na vida dos sujeitos. As narrativas dos ex-estudantes apontaram para uma série de elementos presentes no cotidiano escolar do Colégio Imaculada Conceição em Cáceres/MT que até a década de 1950, quando se tem a fundação de outra instituição primária de cunho particular, a saber, o Instituto Santa Maria, se configurará como principal responsável pela formação intelectual das elites cacerense e conseqüentemente, ponto de partida para o secundário.

As narrativas das(os) ex-estudantes reconstruíram e ressignificaram o passado, possibilitando conhecer e compreender o espaço escolar e as significações destes para aquelas(es) que os compõem, especialmente as(os) alunas(os), que no interior desse contexto, constituem o elemento fundamental para as dinâmicas que se estabelecem nesses espaços. Admiração, respeito, temor, carinho, são sentimentos que se misturam, e ao mesmo tempo eternizam sujeitos que há muito tempo já se foram. Muito além de se perceber a presente instituição escolar em sua dimensão física, as narrativas possibilitaram notar o outro lado, a versão/concepção do universo escolar aos olhos daquelas(es) que geralmente são vistas(os) como espectadoras(es), e que na realidade constituem o centro/causa da existência dessas instituições, ou seja, as crianças, adolescentes e jovens, que ao longo da história foram silenciados, deixados no anonimato, especialmente as mulheres. Essas, assim como se pode perceber, foram as que menos tiveram acesso ao benefício que segundo a lei, figura como direito de todos, a saber, a educação. Desta maneira, a memória é importante categoria, enquanto campo de lutas e tensões sociais e formas de dominação e legitimação de poder.

Referencial

Fontes orais

ARRUDA, Clarice. (61 anos). (jun. 2005). Entrevistadora: Maria do Socorro, Cáceres/MT, 06 de junho de 2005.

ALBUQUERQUE, Joana de. (79 anos). (fev. 2006). Entrevistadora: Maria do Socorro, Cáceres/MT, 15 de fevereiro de 2006.

MEDEIROS, Regina. (78 anos). (out.2005). Entrevistadora: Maria do Socorro, Cáceres/MT, 18 de outubro de 2005.



MORAIS, Lúcio. (94 anos). (abr. 2005). Entrevistadora: Maria do Socorro, Cáceres/MT, 20 de abril de 2005.

NUNES, Eliane. (77 anos). (abr. 2005). Entrevistadora: Maria do Socorro, Cáceres/MT, 09 de março de 2006.

RIBEIRO, Marta. (94 anos). (ago. 2005). Entrevistadora: Maria do Socorro, Cáceres/MT, 04 de agosto de 2005.

Referências bibliográficas

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MIGNOT, Ana Chrystina, A SILVA, Alexandra Lima da, SILVA, Marcelo Gomes da. **Outros tempos, outras escolas**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2014.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: Maria Cristina Leal; Marília Pimentel. (Org.). **História e Memória da Escola Nova**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003, v. 1, p. 9-26.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 23 de

jul. de 2015.

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006, p. 20-27. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf Acesso em: 28 de jan. de 2020.

SILVA, Alexandra Lima da. **Instituições educativas centenárias de Cuiabá: lugares de memórias, patrimônio e ensino de história (1858-2014)**. Projeto de Pesquisa. FAPEMAT/UFMT, 2014-2016.

SILVA, Giuslane Francisca da. Trajetórias e transformações da família nuclear no Brasil. **Revista Labirinto**, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 361-378. Disponível em:

<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/viewFile/1104/1437> Acesso em: 09 de nov. de 2015.

O ENSINO SECUNDÁRIO EM CAMPO GRANDE, SUL DE MATO GROSSO (1920-1961)

Paolla Rolon Rocha - UFMS

Jorismary Lescano Severino - UFMS

Margarita Victoria Rodríguez- UFMS

Resumo: O artigo tem como objetivo compreender as determinações que levaram a criarem inicialmente as escolas privadas e depois as públicas. Nesse período foram criadas seis instituições de ensino secundário na cidade: a) três escolas privadas: Colégio Dom Bosco (antigo Instituto Pestalozzi), Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Instituto Osvaldo Cruz, e b) três escolas públicas: Liceu Campo-Grandense, Escola Normal Joaquim Murtinho e Ginásio Barão do Rio Branco. A pesquisa se fundamenta no histórico do materialismo dialético, parte do pressuposto que a história é um processo contínuo de transformação e que é necessário entender a relação entre singular e totalidade. Assim, o estudo das instituições escolares considera as contradições existentes, os condicionamentos históricos, políticos, sociais e culturais presente no ensino secundário do Brasil, no contexto da sociedade capitalista. Como procedimentos metodológicos foram analisados, documentos legais de âmbito nacional, pois o governo federal que legislava a respeito do ensino secundário, tais como: Decreto nº 8.659 (1911), Decreto nº 11.530 (1915), Decreto nº 16.782 (1925), Lei Orgânica do ensino Secundário (1942), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Os resultados mostram que a legislação não estabeleceu sua obrigatoriedade, e em consequência, a implantação dos primeiros colégios secundários no município foi assumida pelo setor privado. A primeira escola secundária privada se instalou em 1917, e a primeira escola pública em 1939. O município deu recursos financeiros, e matérias às instituições privadas em troca de bolsas para alunos pobres. O ingresso às escolas públicas e privadas era mediante um exame de admissão, que era excludente, dessa forma, tornava-se mais difícil para a classe trabalhadora frequentar o ensino secundário, que passou a ser considerado elitista, para a classe dominante.

Palavras-chave: 1) Ensino Secundário; 2) Campo Grande; 3) Sul de Mato Grosso; 4) História da Educação; 5) Público e Privado.



1. Nota Introdutória

Na Primeira República o ensino secundário ficou na incumbência do governo federal legislar, porém, observa-se que muitas vezes o que estava na legislação não se aplicava em diversas regiões. Dessa forma, ocorreu a necessidade de se estudar a região Sul de Mato Grosso, em especial a cidade de Campo Grande e mostrar a sua singularidade em meio ao âmbito nacional.

Campo Grande começou a ter importância para o estado com a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que iniciou um aumento da população urbana, e o crescimento do comércio na cidade, dessa forma, tornou-se necessário à criação de escolas, como o ensino secundário não era obrigatório no período analisado, observa-se que a expansão se deu por meio de escolas privadas, só em 1939 que se criou a primeira escola pública do ensino secundário.

O artigo está dividido em dois tópicos, o primeiro refere-se ao ensino secundário no âmbito federal, que vai abordar a respeito das legislações e também a questão público e privado no âmbito nacional. O segundo tópico sobre o ensino secundário em Campo Grande, explana sobre a história da cidade e como desenvolveu o ensino secundário no período analisado.

2.1 O Ensino Secundário no Âmbito Federal

A Primeira República, também conhecida como República do café-com leite¹⁰⁴, pois grande parte da economia brasileira era do café (São Paulo) e do leite (Minas Gerais) e seus produtores (fazendeiros) aproveitavam de sua influência para decidir o futuro político do país. Em relação à educação, o governo federal ficou com a incumbência de legislar a respeito do ensino secundário e universitário e as províncias/estados destinaram-se o ensino primário.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891 descentralizou o ensino primário e secundário, dessa forma, ficou ao encargo da União o ensino secundário e aos estados o primário.

Ocorreram algumas reformas do ensino secundário na Primeira República, que foram: Reforma de Benjamin Constant (1890), Reforma de Epitácio Pessoa (1901), Reforma de Rivadávia (1911), Reforma Maximiliano (1915) e a Reforma de Rocha Vaz (1925).

A Reforma Benjamin Constant¹⁰⁵ aconteceu no Governo de Deodoro da Fonseca. Com o decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890, onde regulamentava a instrução primária e secundária. “Art. 25. O ensino secundario integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrucção Secundaria), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto.” (BRASIL, 1890).

104 Existia também uma oligarquia que dominava o poder federal, representada pelos políticos paulistas e mineiros. Essa aliança entre São Paulo e Minas, que eram os estados mais poderosos, ficou conhecida como a “política do café com leite”. (LEITE; BICALHO, 2014, p. 9).

105 Benjamin Constant (1836-1891) trabalhou em diversas áreas, como militar, engenheiro e professor. Nos últimos anos de vida trabalhou no ministério do Governo de Deodoro da Fonseca.



Observa-se que o ensino secundário era de sete anos e constavam diversas disciplinas, o que chama a atenção são as variedades de línguas: latim, grego, francês, inglês e alemão. Mostrando que desde o início o ensino secundário era para a classe dirigente.

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:
Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica. [...] (BRASIL, 1890).

A reforma foi submetida ao congresso, porém ficou por anos sujeita a adiamentos e não chegou a se concretizar. A reforma não trouxe a questão de obrigatoriedade e gratuidade, dessa forma, ficava sujeito à família a inserção ou não das crianças a essa etapa do ensino, porém o a história mostra, é que as famílias da classe trabalhadora não tinham condições financeiras para que seus filhos pudessem frequentar essas escolas.

A Reforma Epitácio Pessoa¹⁰⁶ (1901), ocorreu no governo de Campos Sales, decreto n. 3890, de 1 de janeiro de 1901. A estrutura seria seriada, e a educação deveria priorizar a formação secundária. Nesse período, não existia frequência obrigatória, aumentou a duração do ensino secundário, que passou a ser de seis anos, e continuou com o exame de madureza, pois para o governo era importante para melhorar a qualidade do ensino.

A Reforma Rivadávia Corrêa¹⁰⁷ (1911) ocorreu no governo de Hermes da Fonseca, nela se descentraliza o ensino, os considerando corporações autônomas (ensino superior e fundamental) e dá outras providências:

Organização do ensino - Autonomia didactica e administrativa - Institutos de ensino superior e fundamental - O Conselho Superior do Ensino - O patrimonio, sua constituição e applicação.

Art. 1º A instrucção superior e fundamental, diffundidas pelos institutos creados pela união, não gosarão de privilegio de qualquer especie.

Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo.

Art. 3º Aos institutos federaes de ensino superior e fundamental é attribuida, como ás corporações de mão morta, personalidade juridica, para receberem doações, legados o outros bens e administrarem seus patrimonios, não podendo, comtudo, sem autorização do Governo, alienal-os.

Art. 4º Nas faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia será ministrada cultura medica; nas faculdades de direito de S. Paulo e de Pernambuco, a das lettras juridicas; na Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a de mathematica superior e engenharia, com todas as suas

106 Epitácio Pessoa (1865-1942) foi professor, político, diplomata, ministro da justiça do governo de Campos Sales e presidente do Brasil, no período de 1919-1922.

107 Rivadávia Corrêa (1866-1920) foi um político brasileiro, sendo deputado federal, senador, prefeito e ministro no governo de Hermes da Fonseca.



modalidades; no Collegio Pedro II se ensinarão as disciplinas do curso fundamental, com o seu desenvolvimento litterario e scientifico.

Art. 5º O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a funcção fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino.

Art. 6º Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de caracter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias. (BRASIL, 1911).

Retirou o estado no dever sobre a educação pública, deixou o ensino completamente livre. Se antes já era difícil para famílias da classe trabalhadora matricular-se na escola, com essa reforma, as chances de entrar e concluir o ensino diminuiu.

A Reforma Carlos Maximiliano¹⁰⁸ (1915) ocorreu no governo de Venceslau Brás, decreto n. 11.530 de 18 de março de 1915 que reorganizou o ensino secundário e superior.

Art. 1º O Governo Federal continuará a manter os seis institutos de instrucção secundaria e superior subordinados ao Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, dando-lhes autonomia didactica e administrativa de accôrdo com as disposições destedecreto.

Art. 2º O patrimonio de cada instituto será administrado pelo respectivo director, de accôrdo com o orçamento elaborado pela Congregação, approvedo pelo Conselho Superior do Ensino e homologado pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores.

Art. 3º Todas as verbas terão applicação ao fim a que são destinadas.

Art. 4º Aos institutos federaes de ensino superior ou secundario é attribuida personalidade juridica, para receberem doações e legados, adquirirem bens e celebrarem contractos.

Paragrapho unico. Não poderão comprometter a sua renda presente ou futura nem alienar bens sem a permissão do Ministro da Justiça e Negocios Interiores. (BRASIL, 1915).

Essa reforma reorganizou o ensino secundário e superior, alterou as modificações feitas por Rivadávia Corrêa, oficializou o ensino e estabeleceu a interferência do Estado na educação e mantiveram os seis institutos de instrução secundária e superior.

A Reforma João Luiz Alves¹⁰⁹ (1925), conhecida como “Rocha Vaz” ocorreu no Governo de Artur Bernardes, por meio do Decreto nº 16.782 A de 13 de Janeiro de 1925.

Art. 30 – O ensino secundário, oficialmente mantido nas duas seções do Colégio Pedro II (internato e externato) será ministrado na forma dêste regulamento. [...] Art. 47 – O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos,

108 Carlos Maximiliano foi ministro do Governo de Venceslau Brás, também foi professor e jurista.

109 João Luiz Alves foi ministro no Governo de Artur Bernardes, também político escritor e jurista.



pela forma seguinte: 1º ano 1) – Português; 2) – Aritmética; 3) – Geografia Geral; 4) – Inglês; 5) – Francês; 6) – Instrução Moral e Cívica; 7) – Desenho. 2º ano 1) – Português; 2) – Aritmética; 3) – Geografia (corografia do Brasil); 4) – História Universal; 5) – Francês; 6) – Inglês ou Alemão; 7) – Latim; 8) – Desenho. 3º ano 1) – Português; 2) – História Universal; 3) – Francês; 4) – Inglês ou Alemão; 5) – Latim; 6) – Álgebra; 7) – Desenho. 4º ano 1) – Português (gramática histórica); 2) – Latim; 3) – Geografia e trigonometria; 4) – História do Brasil; 5) – Física; 6) – Química; 7) – História do Natural; 8) – Desenho. 5º ano 1) – Português (noções de literatura); 2) – Cosmografia; 3) – Latim; 4) – Física; 5) – Química; 6) – História do Natural; 7) – Filosofia; 8) – Desenho. 6º ano 1) – Literatura Brasileira; 2) – Literatura das Línguas Latinas; 3) – Latim; 4) – Filosofia; 5) – Sociologia. (BRASIL, 1925).

O ensino secundário era de seis anos, observa-se que ainda existia a disciplina das mesmas línguas da Reforma de Benjamin Constant, porém, retiraram a língua grega. Ainda era voltado para a classe dirigente, pois não era obrigatório.

Com o fim da Primeira República, com a revolução de 1930¹¹⁰, Getúlio Vargas assume a presidência, em relação ao ensino secundário ocorreu a Reforma de Francisco Campos, em 1931, em que o ensino secundário ficou dividido em secundário fundamental, com duração de dois anos, e complementar com dois anos. Nessa reforma, introduziu-se o exame de admissão, que era uma prova que as crianças faziam para saber se estavam aptos ao ingresso no ensino secundário ou não, assim sendo, a entrada de crianças oriundas da classe trabalhadora ficou mais difícil. O exame era obrigatório de 1931 a 1971 e a admissão para a educação superior se dava apenas para aqueles que concluíssem o ensino secundário. De acordo com Romanelli (1986) os objetivos para o ensino secundário era organizá-lo, estabelecer um currículo seriado e com frequência obrigatória, com dois ciclos, um fundamental e outro complementar, além da exigência da habilitação neles para ingressar nas universidades, assim sendo, a reforma também equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II.

Em 1942, foi promulgada a Lei orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4244, de 9 de abril), promovida por Capanema, Ministro da Educação de Vargas, o ensino continuou dividido em dois ciclos, o primeiro com quatro anos, denominado ginásio, e o segundo com duração de três anos, chamado de colégio, nesse último era dividido em clássico e científico. Segundo Brito (2006) no plano orçamentário, foi instituída a gratuidade progressiva, desse modo, a disponibilização de vagas gratuitas ou de contribuição reduzida, porém, não era explicitado o orçamento para esse fim.

Existia no período de Vargas um embate entre aqueles defensores da escola pública, pois para eles, os recursos públicos só poderiam financiar a educação

110 Revolução de 1930, foi um movimento armado, liderado pelo exército que culminou o Golpe de Estado e depôs o então presidente Washington Luiz como aborda Carone (1976, p. 65 - 66) por “[...] convergência de tropas revolucionárias sobre o Rio de Janeiro, depois do dia 3, leva os generais legalistas a conspirar para realização de um golpe contra as duas forças em confronto: seu pensamento é que, em vista de que as duas facções se dizem vitoriosas no pleito para a candidatura presidencial, eles, derrubando Washington Luiz e obrigando Getúlio Vargas a aceitar a nova situação de fato, poderiam “cartesianamente” afastar os contestadores e marcar novas eleições. [...] Washington Luiz reluta para entregar o governo, mas seu esforço é inútil. [...] Diante da força militar, os generais cedem, e Getúlio é empossado no Governo Provisório”.



mantida pelo Estado, além disso, o estado deveria fiscalizar a manutenção de escolas privadas. Já para os Privatistas, o financiamento deveria ser ampliado para todas as escolas, sendo elas estatais ou não, dessa forma, o ensino seria livre, pois para seus defensores a função seria da família na escolaridade de seus filhos.

De acordo com Buffa (2005) o conflito que se estabeleceu nos anos de 1930 se referia à laicidade do ensino público e nos anos de 1950, basicamente ao destino das verbas públicas e nunca propriamente à existência da escola particular. Para Cury e Nogueira (1986) nos anos de 1940-1960, a luta deslocou-se para a questão do financiamento do ensino, dessa forma, os proprietários e dirigentes de estabelecimentos de ensino apresentavam argumentos centrados nas inúmeras vantagens do ensino particular quando comparado ao público, como por exemplo: o caráter ordeiro do ensino privado, custo menor do aluno, o duplo pagamento de impostos, a omissão do poder público e o padrão de qualidade. Nesse momento histórico, as escolas particulares tinham sua maior concentração no ensino secundário.

Essas relações se dão na sociedade capitalista, no momento em que ocorreu um crescente aumento da população urbana, além disso, com a industrialização, houve a necessidade de criarem novas escolas, porém, não existiam escolas para todos, dessa forma, o espaço para a iniciativa privada para a criação de escolas ficou aberto. Como aponta Buffa (2005) uma sociedade desigual tem uma escola desigual.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em relação a educação assegurava:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todo. (BRASIL, 1961).

A educação era dever da família e caberia ao Estado fornecer recursos indispensáveis, se a família faltasse. Observa-se que a educação era direito a todos, porém, não constava quietão da gratuidade a todas as etapas. O ensino secundário continuou dividido em ginásial com duração de quatro anos e colegial com duração mínima de três anos.

As legislações nos mostram que o ensino secundário era de interesse da União, mas que também não era para todos, muito menos obrigatório, assim sendo, o ensino secundário era para a classe dirigente. Logo, o estado não se preocupou com a criação desse tipo de escola. Para tentar amenizar a situação educacional da classe



trabalhadora, eles destinavam recursos financeiros para escolas privadas em troca de bolsas de estudos para alunos pobres.

2.2 O Ensino Secundário em Campo Grande (1920-1961)

No período Histórico analisado, Campo Grande encontrava-se em plena expansão, por conta da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil se estabeleceu na região em 1904, no período da construção ocorreu o aumento populacional, econômico e desenvolvimento do centro urbano da cidade. “Foi de grande importância a Estrada de Ferro para a expansão local. Atraídos pelo progresso da cidade, moradores de Nioaque, e de outras localidades vizinhas, chegaram a Campo Grande, em busca de melhorias profissionais, promovendo o seu crescimento populacional.” (GONÇALVES, 2009, p. 110).

Em 1921, ocorreu a mudança de locação do Comando da Circunscrição Militar. Antes estava na cidade Corumbá, passou para a cidade de Campo Grande, que ficou conhecida no período como a capital militar.

Em 1930, Campo Grande encontrava-se com 12 mil habitantes, no aspecto econômico contava com três agências bancárias, mais de 200 estabelecimentos de comércio. A educação contava com várias instituições públicas e privadas. Provido dos principais órgãos administrativos (entre eles estaduais, federais entre outros). Clubes recreativos, iluminação elétrica, abastecimento de água. De acordo com Weingärtner (1995), na década de 1930, o município além de ser considerada a capital militar, também era a capital econômica de Mato Grosso, onde todos os grupos econômicos (pecuaristas, industriais, comerciantes, agricultores, artesãos, etc.) participaram do desenvolvimento econômico.

Em 1932, ocorreu a Revolução Constitucionalista¹¹¹, liderada pelo estado de São Paulo, e o Sul do Mato Grosso se uniu para a revolução, desse modo, com o objetivo da divisão do estado. Bertoldo Klinger, um dos líderes da Revolução Constitucionalista, divide o Estado, e nomeia a parte Sul em Estado de Maracaju, com Vespasiano Martins como Governador, e Campo Grande tornou-se a capital do novo estado. Porém, ocorre à derrota dos Constitucionalistas, e Vargas dissolve o novo estado, e Campo Grande deixa de ser capital político-administrativa.

O período de 1958 é marcado como grande avanço para a divisão do Estado, pois a maioria dos políticos eleitos para a Assembleia Legislativa era da região sul. Por conta disso, recomeça-se a campanha para a divisão do Estado. Em 1961, o então Presidente do país Jânio Quadros, manifesta-se contra a divisão, dessa forma, fez o movimento enfraquecer.

De acordo com Cavalcante (2013), com a implantação da Ditadura Militar em 1964, os separatistas tiveram suas vozes silenciadas. Segundo a autora, apenas no início

111 Os rebeldes paulistas desejavam na verdade recuperar o poder perdido com a “Revolução de 1930”, embora afirmassem à população paulista que o movimento era necessário, pois Vargas governava o país inconstitucionalmente. Assim, a bandeira levantada pela elite paulista para conseguir a adesão dos setores populares era que a revolução tinha como objetivo dar ao Brasil uma constituição. São Paulo rompeu o movimento esperando adesão das elites mineiras e gaúchas, mas estas acabaram se reconciliando com o presidente. Na realidade, São Paulo somente contou com a participação de um pequeno destacamento proveniente do Sul de Mato Grosso e comandado pelo general Bertoldo Klinger”. (CAVALCANTE, 2013, p. 98-99).



da década de 1970, os sulistas encontraram espaço político para defender a divisão por causa dos interesses militares em integrar a região Amazônica ao capitalismo.

A divisão do estado de Mato Grosso aconteceu no dia 11 de outubro de 1977, pela Lei complementar n. 31, promulgada pelo presidente Ernesto Geisel (1974-1979). Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, a capital tornou-se Campo Grande.

Em relação ao ensino secundário, Entre 1920 a 1960, as escolas de ensino secundário existentes na cidade de Campo Grande eram seis. Sendo elas: Colégio Dom Bosco (antigo Instituto Pestalozzi), Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e o Instituto Osvaldo Cruz, as três instituições eram privadas. As Instituições públicas eram: Liceu Campo-Grandense, Escola Normal Joaquim Murtinho e Ginásio Barão do Rio Branco.

De acordo com Britez (2015) por causa da carência de ensino secundário estatal, foi suprido pelo setor privado, dessa forma, em 1917, quando por intermédio de Arlindo de Andrade Gomes ocorreu à transferência de Aquidauana para Campo Grande, do Instituto Pestalozzi, que passou a denominar-se de Ginásio Pestalozzi. O Ginásio em Campo Grande, que passou a oferecer cursos de ensino secundário, preparatório e profissionalizantes, mantidos pela subvenção da municipalidade.

Dessa forma, mostrou que o início do ensino secundário em Campo Grande, o público fomentou a iniciativa privada. A troca feita entre o instituto e o município era que durante o período em que recebesse o fomento pela prefeitura, teria que dar bolsas de estudos do ensino primário e secundário para jovens do sexo masculino, da classe trabalhadora, que não tinham recursos financeiros. O interesse do governo se dava com o crescente aumento populacional; tornava-se necessário preparar os habitantes para atuar nos variados setores da sociedade capitalista.

Segundo Britez (2015) a educação secundária em Campo Grande na década de 1930 foi oferecida pelo Instituto Pestalozzi, criado em 1917, que mudou a nomenclatura para Ginásio Municipal Campo-Grandense em 1927, após receber recursos financeiros do município e funcionou anexa ao prédio da Escola Normal Municipal de Campo Grande e, no ano de 1930, a Missão Salesiana o adquiriu e a nomeou de Ginásio Municipal Dom Bosco.

Em fevereiro de 1926, foi fundado em um prédio alugado, pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Em 1931, o colégio passou a ocupar prédio próprio. Segundo Pasa (2015) no decorrer de sua história, um de seus grandes orgulhos, devido ao alto índice de exigências do sistema, foi à classificação excelente pela diretoria do Ensino Secundário.

O colégio Oswaldo Cruz foi fundado em 1927, pelo Professor Henrique Corrêa, no período de 1930 a 1950 era considerada uma das mais importantes instituições secundárias do município. Além de atender a classe dirigente, também atendia aos filhos da classe trabalhadora.

A primeira instituição pública de ensino secundário de Campo Grande foi aberta depois das particulares; Liceu Campo-Grandense foi inaugurado em 1939. De acordo com Pessanha (2013) foi uma professora cuiabana, a Maria Constança de Barros Machado, com sua notória participação na política, quem liderou uma mobilização junto ao governo estadual para instalação do Liceu Campo-Grandense, que foi o



primeiro ginásio público da cidade, além disso, por causa da sua importância, alguns anos depois, em 1954, foi instalado em prédio próprio.

Para conseguir frequentar a escola, era necessário passar por um rigoroso exame de admissão, dessa forma, candidatos de diferentes classes sociais ingressaram no ensino secundário, sem precisar custear pelos estudos.

O ginásio Barão do Rio Branco criado em 1949 em Campo Grande por Oliva Enciso, de acordo com Alves e Assis (2015) foi uma iniciativa da Campanha Nacional de Educandários gratuitos, com a origem em Recife em 1943, em 1969, passa a se chamar Campanha Nacional de Escola da Comunidade e atendia em todo o território Nacional, sendo uma sociedade civil sem fins lucrativos, com prazo de duração ilimitado. O ginásio oferecia ensino para jovens da classe trabalhadora, que não podiam pagar por sua educação.

Observa-se que o início do ensino secundário os colégios eram privados, o município deu recursos a estas instituições em troca de bolsas para alunos pobres, mesmo com a criação de escolas públicas, era necessário a realização do exame de admissão, que era excludente, dessa forma, tornava-se mais difícil para a classe trabalhadora frequentar o ensino secundário, que passou a ser considerado elitista.

3 Conclusão

O governo federal legislou a respeito do ensino secundário, porém, não obrigava a criação de escolas para suprir a demanda, e o que cada estado/município tinha que fazer, ou dar recursos para a implantação de escolas privadas destinadas a esse fim.

Dessa forma, o ensino secundário foi considerado elitista, a classe trabalhadora não tinha condições de pagar por esse tipo de estudos, além disso, a população estava mais na área rural, e as escolas de ensino secundário quando existiam, se encontrava em sua maioria na área urbana. Outra dificuldade era o exame de admissão, que era excludente, e não deixava muitos que queriam entrar nessa etapa do ensino de fora.

Em Campo Grande, iniciou a implantação dessa etapa escolar no âmbito privado, e escola masculina, em 1917, denominado Instituto Pestalozzi, masculino, que em troca de recursos com a prefeitura, destinava uma parcela de vagas para bolsas para alunos oriundos da classe trabalhadora. A escola feminina privada só foi implantada na cidade em 1926. Outra Instituição privada foi o colégio Osvaldo Cruz, que inicia as suas atividades em 1927.

A primeira escola pública de ensino secundário foi inaugurada em 1939, denominado Liceu Campo-Grandense, durante o período analisado só foram implantados essa escola, Escola Normal Joaquim Murtinho, que primeiro foi Escola Normal e primária, para depois servir como escola secundária e o Ginásio Barão do Rio Branco. O que mostra que na cidade a expansão ocorreu de forma lenta, e que o número de escolas não era suficiente ao número de alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora, dessa forma, mostra um



ensino secundário elitista. E que o estado não estava preparado para implantar esse tipo de escola na sociedade.

4 Referências Bibliográficas

ALVES, A. F.; ASSIS, J. H. do V. P. **Ginásio Barão do Rio Branco nas memórias de Oliva Enciso: um estudo sobre uma instituição de ensino secundário organizada pela Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos**. In: Jacira Helena do Valle Pereira Assis; Alice Felisberto da Silva (Org.). Memórias do ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX. 1ed. Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2015, v.1. p. 125-150.

BRASIL. **Decreto n. 981 – de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 16.782 de 13 de Janeiro de 1925**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em: 01 maio 2019.

BRITEZ, A. E. **Memória e História: a educação secundária em Campo Grande sob a ótica de seus agentes sociais (1920-1960)**. In: Jacira Helena do Valle Pereira Assis; Alice Felisberto da Silva (Org.). Memórias do ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX. 1ed. Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2015, v.1. p. 125-150.

BRITO, S. H. A. de. **A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)**. In: HISTEDBR. **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html.

BUFFA, E. **O público e o privado como categoria de análise da educação**. In: José Claudinei Lombardi; Mara Regina M. Jacomelli; Tânia Mara T. da Silva (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 41-58.

CARONE, Edgar. **A Primeira República**. Rio de Janeiro : Difel, 1976, 399p.

CAVALCANTE, E. **História de Mato Grosso**. 3 ed. Cuiabá-Mato Grosso. Carlini e Caniato, 2013.

CURY, C. R. J.; NOGUEIRA, M. A. L. G. **O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino**. In: CUNHA, L.A. **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1986. p. 65-93.



LEITE, Pedro Henrique; BICALHO, Leticia Couto. **História** In: Cursinho Pré-Universitário Popular. Universidade de Juiz de Fora.

PASA, F. R. O. **Marcas de distinção nas práticas nas práticas escolares, culturais e sociais da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora (1946-1961)**. In: Jacira Helena do Valle Pereira Assis; Alice Felisberto da Silva (Org.). Memórias do Ensino Secundário no Sul de Mato Grosso no século XX. Campo Grande, MS. Ed. Oeste. 2015.

PESSANHA, E.C. **Estudar e lecionar em escolas exemplares: Cruzamento de sentidos**. Revistas e-Curriculum, v.10, n.01 abr./2013.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 8.ed. Petrópolis: Vozes. 1986.

WEINGÄRTNER, A. A. dos S. **Campo Grande**. Revista ARCA. n. 5. Editora UFMS. 1995.

O GRUPO ESCOLAR BENJAMIN CONSTANT: O ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO NO PARÁ REPUBLICANO (1922-1927)

Monika Reschke – UFPA

João Mazzini – UFPA

Lucas Silva – UFPA

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a escola primária paraense no período da Primeira República a partir do estudo sobre o surgimento do Grupo Escolar Benjamin Constant. Tendo como pressuposto fundamental compreender o surgimento dos grupos escolares dentro do contexto histórico da política educacional da época.

Portanto, esta pesquisa tem como objeto a trajetória histórica do Grupo Escola Benjamin Constant no contexto da institucionalização da educação pública no período da Primeira República. Neste sentido, o lapso temporal compreende a década de 1920, mais especificamente o ano de 1922 a 1927. Essa limitação de tempo ocorreu pelas fontes encontradas, pois mesmo o grupo sendo fundado em 1901, não encontramos documentos desta época, o que conseguimos encontrar foram relatórios administrativos do segundo decênio do século XX.

Para esta pesquisa optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental. Com relação à **pesquisa bibliográfica, utilizamos como suporte histórico autores como Saviani (2002; 2005; 2008), Nagle (2009), Souza (1998; 2006), Faria Filho (2000), entre outros autores para caracterizar uma revisão da literatura ou uma revisão bibliográfica, que segundo Lima e Mioto (2007), é requisito de qualquer pesquisa.**

Com o intuito de atender os objetivos propostos também se fez necessário uma pesquisa bibliográfica, que segundo Oliveira (2007) é o estudo e a análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, com a finalidade de proporcionar ao pesquisador o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.



Com relação à pesquisa documental, a mesma pode ser confundida com a bibliográfica, mas há diferenciações no que se referem aos instrumentos utilizados, como aponta Oliveira (2007), pois na pesquisa documental os documentos não recebem nenhum tratamento científico, como é o caso dos relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Neste viés, realizamos buscas em sites de publicações acadêmicas e na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Além de buscas eletrônicas realizamos pesquisas no setor de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna, localizada no Centro Cultural Tancredo Neves - CENTUR e no Arquivo Público do Estado do Pará - APEP, nesses locais tivemos acesso as mensagens dos governadores paraenses da década de 1920, além de decretos, regulamentos escolares, jornais e revistas da época.

No contexto educacional a história tem um papel relevante para compreendermos melhor o atual cenário da educação brasileira. Saviani (2002) aponta no sentido de que é a própria dinâmica social que acaba por criar contradições, as quais apresentam como consequências novas formas de produções do homem. Sendo assim, para que haja esta compreensão faz-se necessária a apropriação do contexto histórico para problematizar a realidade vivenciada, tendo por base a investigação do passado para se discutir os processos sociais vividos no presente, contribuindo com isso para a formação de pessoas com uma visão mais ampla do mundo.

Neste sentido, destacamos o século XIX, que segundo Souza (2006) foi um período marcado pelo discurso do movimento de escolarização em massa, momento em que houve uma propagação da ideia de escola pública para todas as classes sociais. Com isso, se previa o avanço do país em sintonia com o desenvolvimento social e econômico.

No entanto, para que se alcançasse esta meta seria necessária a organização dos currículos do ensino de forma a racionalizá-los e padronizá-los com o objetivo de atender um maior número de analfabetos. Já que antes do período Republicano, isto é, no Império, a educação era voltada apenas para as classes mais elitizadas.

O final do século XIX se insere na historiografia brasileira como sendo o início da consolidação da educação pública, marcado por muitas alterações na história do Brasil, como pela Proclamação da República, com a transição do antigo regime presente no país para uma nova conjuntura administrativa, gerando transformações nas questões políticas, sociais, econômicas e educacionais.

Esta transição de governo propiciou a defesa da instrução como elemento de integração do povo como uma nação, favorecendo a necessidade de produção de uma nova escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava.

No período republicano a educação popular tinha o papel de formar cidadãos, os quais possibilitariam a consolidação do regime, como também promover o desenvolvimento social e econômico. Estas características podem ser visualizadas conforme Souza (1998) revela em seus estudos, na medida em que:



A escola primária republicana instalou ritos, espetáculos e celebrações, em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. (SOUZA, 1998, p. 124).

A República nasceu pautada na afirmação de valores fundamentais para o indivíduo, almejando a formação de cidadãos e para isso ser possível era necessária uma educação mais abrangente, pois ela se tornaria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano.

Para tanto, sendo imprescindível a organização de uma nova escola organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava. Nesse sentido, fazia-se primordial uma formação integral do povo tanto moral quanto intelectual que segundo Souza (1998, p. 27) necessitava de “um amplo projeto civilizador que foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social”.

Neste cenário surge a instituição dos Grupos Escolares, que segundo Saviani (2005) constitui-se uma grande inovação:

[...] criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidos no raio da obrigatoriedade escolar. Anteriormente a essa organização as escolas primárias, eram chamadas também de primeiras letras, essas classes denominadas de escolas isoladas ou avulsas e unidocentes. (SAVIANI, 2005, p. 24).

Portanto, em meados do século XX, há o surgimento dos grupos escolares, os quais segundo Faria Filho (2000) ganham destaque, pois naquele momento a escola é marcada pela centralidade, por ser um local específico e adequado para uma educação que agora também é especializada.

É neste cenário que o primeiro grupo escolar surge no estado do Pará, segundo França (2013), foi criado em 1899 no interior do Estado, já na capital o primeiro grupo foi criado em 7 de janeiro de 1901 com o nome de José Verissimo. Alguns meses depois em 12 de agosto surgiu o 2º Grupo da Capital, que posteriormente foi chamado de Grupo Escolar Benjamin Constant, objeto desta pesquisa e que será apresentado inserido no projeto republicano para a instrução pública da época.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DÉCADA DE 1920

O período final da Primeira República, segundo Ribeiro (2010), foi marcado por profundas alterações na conjuntura econômica do país, o que ocorreu, principalmente, pela expansão do setor manufatureiro, que mesmo com sua precariedade, representava significativa mudança em uma sociedade até então voltada à oligarquia cafeeira.

Para Ribeiro (2010), com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve uma rápida desaceleração do fluxo comercial internacional, o que afetou e prejudicou



a exportação do café brasileiro e, em contrapartida, colaborou com o processo de industrialização do Brasil.

Nesse contexto de guerra, as importações foram prejudicadas, sendo necessário favorecer a produção interna de produtos industrializados para suprir as demandas, no entanto, ao mesmo tempo em que esse período “colaborava” com a industrialização brasileira também a prejudicava, na medida em que dificultava a reposição de máquinas e equipamentos.

Assim, o processo de industrialização ao longo da década de 1920 foi marcado por dois momentos, o primeiro entre 1921 e 1924, com a terceira onda de valorização do café, em que houve grandes investimentos em maquinários que contribuíram para a modernização da indústria brasileira; e o segundo entre 1924-1929, no qual ocorreu uma diminuição da produção industrial a partir do aumento das importações ocasionadas pela taxa de câmbio que proporcionou um preço mais baixo do produto estrangeiro em relação ao nacional.

Essas informações, de acordo com Nagle (2009), destacam o último decênio da República Velha como sendo um período intermediário entre dois sistemas econômicos; um marcado pela produção do café e, em menor escala, por outros gêneros agrícolas; e outro assinalado pela expansão industrial e pela inserção dos produtos manufatureiros no mercado brasileiro, representando com isso a “etapa de ensaios”, expressão utilizada por Franco e Lago (2011) para caracterizar a Primeira República.

Assim, segundo Sodré (1962), o período compreendido entre os anos de 1918 a 1930, ficou marcado pelo “declínio das oligarquias”, pelo crescimento das indústrias e pelo surgimento de novas forças sociais no quadro político, o que culminou com a formação de uma classe operária, logo, o aumento industrial representou “a consolidação de dois componentes: a burguesia industrial e o operariado” (RIBEIRO, 2010, p. 72).

Tendo a burguesia uma forte associação com o café e a indústria, pois muitos industriais ou eram ou foram fazendeiros ou, ainda, por união entre famílias dos dois segmentos, que mesmo se unindo não deixavam de ter uma relação conflituosa na medida em que tanto os cafeicultores quanto os industriais defendiam interesses corporativos e entravam em um conflito que, por vezes, afetava a esfera política.

O avanço das indústrias era um fato e as mudanças sociais também, uma vez que, tem-se um grande aumento populacional no Brasil, cuja população entre “1890 e 1900 passara de 14 para 17 milhões de habitantes, alcançando, em 1920 a cifra de 30 milhões” (SODRÉ, 1962, p. 310), expressivo se comparado com o primeiro decênio da Primeira República.

Nesse sentido, a urbanização e a industrialização foram elementos que colaboraram para as modificações sociais ocorridas nesse período. Com o crescimento urbano, as cidades passaram a ter uma nova aparência, deixando de ser uma simples extensão do campo e perdendo as características meramente agrícolas.

Contudo, mesmo que com as alterações ocorridas na Primeira República, em especial no último decênio, não tenham sido as ideais para um projeto que



almejava o rompimento com as antigas amarras da política coronelista e com uma economia estritamente agrária, ocorreram transformações que marcaram positivamente a sociedade brasileira da época, mesmo que de forma incipiente e, no Pará, com exceção do motor da economia – que era a borracha – a situação não foi tão diferente, entretanto, o contexto político, econômico e social paraense, naquele período, apresentou características próprias da região em relação a outras localidades brasileiras.

Como já mencionado, houve na Primeira República uma crescente industrialização, sendo a indústria automobilística uma das que emergiram nesse momento e a qual necessitava de muitas matérias-primas, dentre elas, a borracha. Com isso, a economia do Brasil passou a depender do látex, encontrado em abundância na Amazônia naquela época. A indústria automobilística despontou no cenário mundial como o “principal fator dinâmico das economias industrializadas, durante um longo período que compreende o último decênio do século passado e os três primeiros do século XX” (FURTADO, 2005, p. 132), por essa razão, a grande preocupação era em aumentar a produção de látex para atender ao mercado mundial.

A economia da borracha trouxe progresso à região amazônica, especialmente, às cidades de Belém e de Manaus, que se transformaram em símbolos de riqueza e requinte, com a presença de elementos urbanos que até os grandes centros urbanos brasileiros, como São Paulo e Rio de Janeiro, eram desprovidos.

No entanto, com a concorrência asiática, alicerçada numa produção técnico-racional e disponibilizando a borracha no mercado internacional a 1/3 do preço daquela produzida na Amazônia, o contexto da procura-oferta-valor foi alterado e a oferta, que era insuficiente, passou a ser muito grande e o preço da borracha despencou, reduzindo-se “de forma permanente a um nível algo inferior a cem libras por tonelada” (FURTADO, 2005, p. 133).

Em consequência, houve a redução da exportação da borracha brasileira e o declínio da economia gomífera na Amazônia e essa crise econômica afetou também o cenário político do Pará, com agravantes adicionais que se somavam ao cenário político-econômico, como Primeira Guerra Mundial, que dificultava as exportações, pois os submarinos alemães afundaram navios brasileiros, levando o governo federal a declarar guerra à Alemanha.

Segundo Borges (1983), as notícias vindas de diferentes municípios paraenses, como Alenquer, Gurupá e Monte Alegre, sobre uma cheia histórica do Rio Amazonas, não vista desde 1859, trouxe mais miséria para os povos ribeirinhos, com perdas significativas das lavouras e gado, além da Gripe Espanhola, que atingiu o Pará em 1918, matando milhares de pessoas, fatores que agravaram ainda mais a calamitosa situação financeira do Estado.

Foi nesse quadro econômico e político que a sociedade paraense viveu ao longo da Primeira República, passando por fases de maior desenvolvimento, como no período da borracha, mesmo com muitas críticas no sentido de o crescimento ter sido apenas em algumas áreas mais centrais da capital paraense, e outro momento de profunda crise econômica.



3. O PROJETO REPUBLICANO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

Segundo Saviani (2004), como o advento da República, a Educação brasileira foi marcada pela ideia de que ela seria a salvadora da sociedade, gerando um sentimento entusiasta e uma crença de que ela seria a solução para todas as mazelas da desigualdade social. Nasce então a necessidade de promover reformas educacionais no Brasil para atender aos anseios da população, mas principalmente para suprir as demandas do mercado, que necessitavam de mão de obra mais qualificada para trabalhar nas indústrias.

O final do século XIX se insere na Historiografia da Educação brasileira como sendo o início da consolidação da Educação pública, marcado por muitas alterações na História do Brasil, a começar pela Proclamação da República, com a transição do antigo regime presente no país para uma nova conjuntura, gerando profundas transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais (SAVIANI, 2004).

Desta forma, o século XIX se destacou como sendo um período de maior movimento de escolarização em massa, momento em que houve uma propagação da ideia de escola pública para todas as classes sociais (SOUZA, 2006), com isso, se previa o avanço educacional do país em sintonia com o desenvolvimento social e econômico.

No entanto, para que se alcançasse esta meta seria necessária a organização dos currículos de forma a racionalizá-los e padronizá-los com o objetivo de atender a um maior número de educandos. Assim, no período republicano, a Educação popular tinha o papel de formar cidadãos, os quais possibilitariam a consolidação do regime, como também o desenvolvimento social e econômico.

Tendo como referência o panorama educacional apresentado no Império, políticos republicanos e educadores, ao final do século XIX, passaram a defender a necessidade de serem construídos prédios que fossem exclusivamente para fim escolar e com as características de “prédios grandes, arejados, bonitos, destinados a cumprir sua finalidade principal, a de ser escola testemunham, a valorização que o Estado dava ao ensino e serviam, ainda, para que a população os admirassem” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 32).

Assim, fazia-se necessária a substituição das chamadas escolas isoladas pela implementação das escolas graduadas, outra forma de caracterizar os grupos escolares, de acordo com Saviani (2014). Para a melhor compreensão, o autor faz a diferenciação entre ambas e explica que

[...] essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situavam [...] (SAVIANI, 2014, p. 24).

Souza (2008) aponta para o fato de que os grupos escolares foram criados nos moldes da escola graduada, modelo em voga nos Estados Unidos desde meados



do século XIX. Esse tipo de estabelecimento “compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativo de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos” (SAVIANI, 2014, p. 41).

Muitos republicanos tinham a preocupação em difundir a escola primária e de formar professores para ela, já que se verificava no cenário internacional – Europa e Estados Unidos – grandes modificações no ensino elementar, pois esse era “o momento da institucionalização, tanto lá como aqui, das escolas graduadas ou, como ficaram mais conhecidas, dos Grupos Escolares” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 32).

De acordo com Buffa e Pinto (2002), antes da República, as escolas eram para ler e escrever e, em sua maioria, funcionavam na casa do próprio professor ou em paróquias, cômodos de comércio, locais com pouca infraestrutura, de pouca circulação de ar e luminosidade, sendo o aluguel desses espaços por conta do chamado mestre-escola. Esse modelo precisava ser alterado, ao mesmo tempo em que deveria ser estabelecido um vínculo entre o edifício-escola e as concepções educacionais, movimento iniciado tardiamente no Brasil com a República, pois é o momento em que “as escolas primárias começaram a se organizar em classes sequenciais, passam a exigir uma nova organização do espaço escolar” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 33).

Desta forma, a República nasceu pautada na afirmação de valores fundamentais para o indivíduo, almejando a formação de cidadãos e para isso ser possível, era necessária uma Educação mais abrangente, pois ela se tornaria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano.

Na época, cabia à Educação o papel de “disciplinar os indivíduos, tornando-os saudáveis e produtivos por meio da introdução de novos hábitos e pela vigilância sobre suas ações” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 100), essa disciplina do comportamento realizada pela Escola acabava por determinar posturas a serem seguidas pelos indivíduos e, caso não fossem seguidas, sofriam reprovação por parte dos demais membros da sociedade.

Assim, foi sendo gestado no país um grande projeto civilizador, proveniente de uma necessidade política e social da época, pois “a exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano” (SOUZA, 1998, p. 27) e com isso era necessária a ampliação do número de alunos, que afetou diretamente a forma e a estrutura dos locais de ensino e culminando com o surgimento dos grupos escolares.

4. O ADVENTO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL E NO ESTADO DO PARÁ

O modelo educacional predominante desde o Império eram as cadeiras isoladas, nas quais o ensino primário acontecia em diversas casas alugadas pelo Estado, prática que custava muito caro aos cofres públicos do país e não estava dando resultados satisfatórios. Com a instauração da República, os republicanos resolveram adotar no Brasil a experiência da escola primária graduada existente na França, assim:



A organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres o fato de não ter que arcar com alugueis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas (BENCOSTA, 2005. p. 98).

Ao longo da República, houve grande preocupação com a higiene dos ambientes devido ao acelerado crescimento populacional, marcado pela aglomeração de pessoas em busca de trabalho assalariado e pelo alastramento de doenças, como a varíola, a cólera, entre outras. Por esta razão, no início do século XX, várias cidades passaram por um processo de urbanização e modernização, a partir de projetos que privilegiavam o embelezamento urbano e as campanhas de higienização.

A questão da higiene refletiu nos grupos escolares, que deveriam “cultivar hábitos saudáveis, promover atitudes higiênicas [e] prevenir doenças desde a infância” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 61), por meio da construção de salas de aulas com dimensões amplas, pois “se atribuíam as doenças aos ares impuros e mal cheirosos, por contágio em lugares apertados, com pouca ventilação” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 61).

Nessa lógica, os espaços escolares foram sendo construídos de forma a não atender apenas aos ditames higiênicos do fim do século XIX, mas também para “facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método intuitivo e disseminar a ideologia republicana” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25), logo, o grande diferencial dos grupos escolares era, justamente,

reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar (2 km para o sexo masculino e 1 km para o feminino distante da escola). Essa reunião de escolas era feita a critério do Conselho Superior. Em cada Grupo Escolar existia um diretor e tantos professores quantas fossem as escolas (classes, como mais tarde serão chamadas, reunidas (REIS FILHO, 1981, p. 119).

Estes estabelecimentos de ensino surgiram pela primeira vez na cidade de São Paulo em 1893, idealizados por Caetano de Campos, correspondendo, na época

a um novo modelo de organização administrativo-pedagógico da escola primária com base na graduação escolar, classificação dos alunos por grau de adiantamento, no estabelecimento de programas de ensino e da jornada escolar, na reunião de vários professores e várias salas de aula em um mesmo edifício-escola para atender um grande número de crianças, na divisão do trabalho e em critérios de racionalização, uniformidade e padronização do ensino (SOUZA, 2001, p. 75).

No cenário republicano era imprescindível a implantação de uma nova escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional vigente à época, então, fazia-se necessária a formação integral do “povo-nação” tanto no âmbito moral quanto no intelectual, já que, segundo Souza (1998, p. 27), “um amplo projeto civilizador [...] foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social”.



Segundo Faria Filho (2000), essas instituições ganharam destaque, pois naquele momento, o grupo escolar foi marcado pela centralidade, por ser um local específico e adequado para uma Educação que passava a ser especializada. Essa especialização do trabalho pedagógico realizada nos grupos escolares proporcionava uma “graduação do ensino [que] levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 175).

De acordo com Gatti Junior e Pessanha (2005), a Primeira República nasceu com o propósito de eliminar o atraso do país, a partir da formação do cidadão e a consolidação de uma nova ideia de Nação, por meio da Instrução Pública, responsável por transmitir valores morais e cívicos por meio de “diversas práticas escolares, [com as quais] a criança poderia apropriar-se dos ideais republicanos de civismo ordem e desenvolvimento, tão importantes aos olhares dos administradores públicos da época” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 91).

Estes valores foram alcançados, de acordo com Faria Filho (2000), por meio da implantação dos grupos escolares, que se tornaram exemplo de ordem, competência e seriedade, representando a modernidade e a mola propulsora para o desenvolvimento da nação brasileira. Além do mais, estes estabelecimentos de ensino se destacaram pela arquitetura, didática e forma de compreender a educação.

No entanto, para Paiva (1973), os grupos escolares eram eficientes apenas para as elites, pois na realidade o sistema educacional brasileiro era bastante precário, com muitos alunos se evadindo e repetindo, além de péssimas condições de trabalho para os professores e baixas remunerações.

Diante desse contexto, de acordo com Nagle (2009), surgiu a partir da década de 1920 duas concepções, o “entusiasmo pela Educação”, que difundia a ampliação das instituições de ensino e a propagação da Educação escolar para que fosse possível a incorporação de expressivas camadas da população com o intuito de proporcionar o progresso nacional e a inserção do Brasil entre as nações cultas; e o “otimismo pedagógico”, que compreendia certas teorizações, relacionadas ao processo de escolarização, que apontavam para a autêntica formação do novo homem brasileiro.

Saviani (2002) destaca o contraste existente entre a proposta do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico”, uma vez que a primeira diz respeito à crença de que a Educação seria o meio pelo qual as camadas populares poderiam participar do processo político, enquanto o otimismo pedagógico difundia que os problemas escolares iriam se resolver internamente, apenas com o uso das técnicas pedagógicas.

Enquanto o “entusiasmo pela Educação” levantava a bandeira da Escola para todos e o “otimismo pedagógico” dava ênfase aos princípios da Escola Nova, transferindo o enfoque dos objetivos e dos conteúdos para os métodos, da quantidade para a qualidade, além de destacar o plano técnico-profissional.

Nesse contexto, Paiva (1973) destaca a existência de um terceiro movimento, totalmente oposto aos anteriores. Conforme a autora, esta outra concepção conjugaria das perspectivas externa e interna, denominando-a de “realismo em Educação”, uma vez que os movimentos anteriores eram unilaterais e pouco realistas. Nesta vertente,



ocorreria a preocupação com as questões educativas, destacando a qualidade do ensino, mas levando em conta o papel exercido pelo sistema educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo, como também suas consequências em relação aos planos políticos, sociais e econômicos.

A implantação dos grupos escolares fez parte da política de governo de vários estados brasileiros. Segundo França (2013), no estado do Pará, o primeiro grupo escolar foi criado em 10 de julho de 1899, no interior do estado, na cidade de Alenquer, o qual no ano de 1900 passou a ser chamado de Fulgêncio Simões.

Já o Grupo Escolar Benjamin Constant – ainda sem esta denominação – foi criado por meio do Decreto n. 1.067, de 12 de agosto de 1901, o qual estabelecia em seu art. 1º: “É creado nesta cidade um grupo escolar, que funcionará no prédio para esse fim arrendado pelo governo, sito a travessa Benjamim Constant, canto com a rua Paes de Carvalho” (PARÁ, 1901c).

Como era de praxe, o referido grupo seria constituído pelas escolas isoladas que foram consideradas extintas desde a data de instalação do novo estabelecimento, eram elas, a 1ª Escola Complementar Mista, no 4º Distrito; a 2ª Escola Elementar do Sexo Feminino e a 3ª Elementar do Sexo Masculino, no 2º Distrito; a 1ª Elementar Do Sexo Masculino, 6ª e 7ª Elementares do Sexo Feminino, no 3º Distrito, e a 10ª Elementar do Sexo Feminino, no 4º Distrito.

Os alunos do Grupo deveriam ser encaminhados à matrícula pelos respectivos professores das mencionadas escolas e, ainda segundo a lei, a atribuição de organizar a matrícula e mantê-la aberta durante 30 dias a contar da sua instalação seria do Diretor nomeado.

O Grupo Escolar começou a funcionar dentro de quatro dias a contar da publicação do decreto no Diário Oficial. O Decreto foi publicado no dia 15 do mesmo mês e ano e seu funcionamento estava previsto para começar no dia 19, iniciando suas atividades com o antigo Curso Primário, de 1ª a 5ª série.

Em que pese ser denominado como Segundo Grupo da Capital, o estabelecimento depois denominado Benjamim Constant foi criado dois meses após a criação do Sexto Grupo da Capital, em 8 de junho, e do Quarto Grupo da Capital, posteriormente chamado de José Veríssimo, em 7 de janeiro, todos do mesmo ano. A instituição deixou de ter a denominação de 2º Grupo Escolar devido à solicitação do diretor Raymundo Trindade que, em Relatório ao Diretor da Instrução Pública, expressou que era desejo da comunidade pedir ao Exmo. Sr. Governador a designação do dia 19 de agosto (data de funcionamento) para ser declarado oficialmente Grupo Escolar Benjamin Constant, em homenagem a um dos fundadores da República.

Em relação à alteração do nome de “2º Grupo Escolar” para “Benjamin Constant” não foram encontradas outras informações além das mencionadas anteriormente. No entanto, nas buscas no “Diario Oficial” verificamos uma nota datada de 17 de novembro de 1921, que ainda utiliza a denominação “2º Grupo Escolar da capital”, enquanto a próxima menção encontrada, de 20 de janeiro de 1922, já utiliza o nome “Grupo Benjamin Constant”, o que leva a se inferir que a mudança tenha ocorrido entre o final de 1921 e o início de 1922.



No que se refere à localização do estabelecimento, de acordo com a certidão de registro de imóveis de criação, ele se situava na Travessa Benjamin Constant, a antiga rua da “Princeza”, esquina da rua “Paes de Carvalho”, atual Senador Manoel Barata. Endereço localizado no bairro do Reduto, que durante a economia gomífera apresentou um significativo crescimento industrial e comercial, pois era interligado pelo Igarapé da Fábrica, que teve esta denominação inicial devido uma “fábrica de sola na foz desse igarapé, mas depois passou a se chamar igarapé do Reduto” (SOUSA, 2008, p. 01).

Ainda nos anos 1910, a capital paraense, em razão do êxito da economia da borracha, foi cenário de enriquecimento quase ilimitado e de profunda reestruturação urbana, entretanto, com o declínio das demandas pelo látex amazônico a partir dos anos 1920, a região não escapou da estagnação econômica.

A saída encontrada pelos capitalistas regionais foi o investimento em outras atividades produtivas, principalmente no ramo industrial. Foi nesse contexto que o bairro do Reduto se tornou uma área destinada à implantação de estabelecimentos fabris e outras manufaturas, acabando por se constituir em um bairro de trabalhadores assalariados com traços singulares. Mourão (1989) informa que no Pará as indústrias se constituam basicamente em duas:

aquelas que produzem matérias-primas semimanufaturadas, destinadas, quase exclusivamente à exportação, como as que produzem a borracha lavada laminada, o couro curtido, madeira serrada, óleos e essências, ou beneficiavam a castanha, prensavam a juta e selecionavam sementes oleaginosas, e aquelas que produzem bens de consumo direcionados pelas necessidades locais, como a indústria da construção civil, alimentação, bebidas, produtos para a higiene e limpeza, calçados, chapelaria e vestuário (MOURÃO, 1989, p. 46-47).

Era no Reduto que as fábricas se concentravam, apesar de sua variedade e processos tecnológicos diversificados, havia grandes indústrias, como a “Perseverança”, que produzia cordas, cabos, barbantes e outros produtos semelhantes, com um corpo de operários com cerca de 1.000 pessoas, mas lá também havia

grandes lojas de ferragens, tecidos, padarias, casas aviadoras, etc. Deste modo, gradativamente o Reduto foi se constituindo em um bairro de periferia fabril, característica que mantém até a segunda metade do século XX. Perdia assim a condição de “bairro-mercado” para assumir a condição de “bairro operário” (SOUSA, 2007, p. 3).

Em razão dessas características, o Reduto era um bairro predominantemente operário, com suas qualidades e necessidades específicas, entretanto,

Paralelo ao movimento operário se organiza a prática patronal que oscila entre o exercício da repressão e o paternalismo que cria “concessões” como construção de vilas operárias, instalação de armazéns, farmácias, **escolas**, assistência médica (SOUSA, 2007, p. 87, grifo nosso).



De acordo com Sousa (2007), o Grupo Escolar Benjamin Constant recebia crianças oriundas das classes trabalhadoras, como é o caso de Juvenal Haick, o mais velho de uma família de dez filhos que

começou a trabalhar ainda garoto engraxando sapato, vendendo sorvetes na rua e na época do Círio fazia roque-roque para vender no arraial de Nazaré. (...), Juvenal estudou no grupo escolar Benjamin Constant e depois como bolsista no Colégio do Carmo onde ficou até o primeiro ano ginasial quando largou os bancos escolares (SOUSA, 2007, p. 100).

Assim, o referido bairro foi destinado a comércios, feiras e usinas, habitado pela população mais pobre. Desde o início, ele apresentou “feições de bairro dinâmico, atraindo inúmeras pessoas que iam ali para comprar ou vender e, as que vendiam e ali moravam, e depois de bairro operário, onde muitos passaram a trabalhar e a residir” (SOUSA, 2007, p. 1) e mesmo com a crise da economia da borracha na década de 1920, o bairro continuou com o “desenvolvimento de outras atividades econômicas, como as fabris que foram capazes de sustentar a economia local por várias décadas” (SOUSA, 2007, p. 2).

Também de acordo com a certidão de registro de imóveis, o terreno em que funcionava o Grupo Escolar Benjamin Constant era propriedade de Antonio Ribeiro de Campello e o Estado do Pará, representado por seu Procurador Fiscal da Fazenda, Dr. Casemiro Gomes da Silva, adquiriu a propriedade na data de 3 de agosto de 1938. Sendo os transmitentes:

[...] Alfredo Luiz Machado e sua mulher Maria do Rosario Machado, domiciliados na cidade, do Porto Portugal, representado por seu procurados Mario Romano Marcus, Carolina Machado de Amorim, Maria de Belém Campello, residente na cidade de Lisbôa Capital da Republica Portuguesa, inventariante dos bens ficados, por falecimento de seu marido Antonio José Ribeiro Campello, por si e representante legal de seu filho menores impúberes Alexandrina de Belém; Maria de Belém e Maria Victoria [...].¹¹²

Outra informação adquirida sobre o funcionamento do grupo no período da Primeira República foi o nome dos seus diretores, sendo o primeiro o professor Bertoldo Nunes, seguido de Raimundo Trindade, Aurelia de Seixas Franco e Amancia Pantoja. Aurelia Franco destaca-se, pois, os únicos documentos encontrados na escola são da época de sua gestão e sobre a qual apresentamos a seguir alguns apontamentos.

112 Fonte: Cartório de Registro de Imóveis 2º Ofício



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa nos foi possível encontrar alguns achados a respeito do Grupo Benjamin Constant, poucos foram sobre a primeira década de sua criação, a grande maioria dos documentos achados e os mais relevantes foram datados do segundo decênio. As principais fontes primárias foram os relatórios administrativos da diretora Aurelia de Seixas Franco, que administrou o grupo durante os anos de 1922 a 1927. Nestes relatórios constavam um pouco do cotidiano do ambiente escolar, como frequência de alunos e funcionários, divisão de turmas por professores, organização do espaço, eventos, condição estrutural do prédio, além de muitas passagens que exaltavam a República e o patriotismo.

Por meio desses documentos nos foi possível identificar a situação vivenciada pela instrução pública da época a partir dos relatos da diretora, como também comparar essas informações com as contidas nas mensagens dos governadores da época, que apontavam em seus discursos a intensa crise financeira vivenciada pelo estado do Pará com o fim do apogeu da economia gomífera, situação que influenciou diretamente em diversos segmentos da sociedade, principalmente no setor da educação, o qual sofre com cortes de verbas, falta de pagamento dos docentes e um sucateamento da estrutura predial e de materiais pedagógicos dos grupos escolares existentes no estado do Pará.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber

Livro, 2012.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. **Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba**. In: BENCOSTA, Marcus Levy A. (Org.). História da

educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, Ricardo. **O Pará republicano**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1983.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar/INEP, 2002.

FARIA FILHO, Luciano M. **dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FRANÇA, M.P.S.G.S.A. A implantação dos grupos escolares no estado do Pará. In: VII

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DAS

INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 2013, Cuiabá. **Anais...** [...]. Cuiabá:

UFMG, 2013.

FRANCO, Gustavo H. B.; LAGO, Luiz Aranha Correa do. **A Economia da República**



velha, 1889-1930. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2011. Disponível em:

<http://www.economia.puc-rio.br/pdf/td588.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018. No prelo.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil.** 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** Campinas; Uberlândia: Autores Associados; Edufu, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MOURÃO, Leila. **Memória da indústria paraense.** Belém: FIEPA, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: Editora Edusp, 2009.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas.** 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará** pelo Dr. José Paes de Carvalho Governador do Estado em 1 de fevereiro de 1901. Belém: Typ. do Diario Oficial, 1901.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 21. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

SAVIANI, Dermeval et al. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Breves considerações sobre Fontes para a história da educação.** In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e democracia.** 35 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **O legado educacional do século XIX.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.



_____. **O legado educacional do 'longo século XX' brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. O legado educacional do século XX no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação.** In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). História da Educação em perspectiva do ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas; Uberlândia: Autores Associados; UFU, 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1962.

SOUSA, Rosana Padilha de. História e memória de um bairro operário: Reduto 1910-1930. In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 2007, São Leopoldo. **Anais...** [...]. São Leopoldo: ANPUH, 2007. Disponível em: <https://anais.anpuh.org/?p=14592>. Acesso em 1 ago. 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para renovação da história do ensino primário no Brasil.** In: VIDAL, Diana (org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Fotografia escolares: a leitura de imagens na história da escola primária.** Educar em Revista, Curitiba, n. 18, 2001.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

O MUSEU CASA DE PADRE TOLEDO E AS ESCOLAS DA CIDADE DE TIRADENTES (MG)

Ana Cristina de Aquino Castro Ferreira - UFSJ

Resumo: A proposta deste trabalho é pesquisar sobre Museu e Escola, observando e refletindo como a instituição Museu articula suas práticas com as escolas locais e a comunidade em que está inserido e, ainda, discutir sobre conceitos referentes à Patrimônio.

Palavras-chave: Museu, Escola, Patrimônio

Introdução

Esta pesquisa trata da relação Museu e Escola na cidade de Tiradentes (MG) e visa a compreender como a instituição museal articula suas práticas com a comunidade em que está inserida e, assim discutir sobre a noção de Patrimônio.

Após realizar estágio extracurricular no Museu Regional de São João del-Rei com a função de estagiária de pedagogia no setor educativo, considerando a importância histórica de Minas Gerais, nos ensinamentos adquiridos na graduação em Pedagogia pela UFSJ e pós-graduação em Produção de Material Didático Para Linux Educacional na UFLA, decidi prestar processo seletivo para o mestrado com o objetivo não só de aperfeiçoar meus conhecimentos, mas contribuir com reflexões críticas na temática de Educação em Museu, priorizando nosso Patrimônio, ressaltando nossa comunidade em busca de uma pesquisa científica que privilegie nossa região.

A intenção é refletir sobre nosso Patrimônio material e imaterial, sobre a necessidade de sua preservação. Para que de fato, essa preservação seja consciente, devemos ter a sensibilidade de compreender-nos como parte integrante da construção desse Patrimônio e contexto histórico. Deste modo, a preservação é incorporada como parte dessa cultura em constante movimento. Como é importante nós reconhecermos que é preciso nossa colaboração para manter nosso patrimônio, uma vez que nossa cultura está em constante movimento.

Segundo Meneses

[...] se pensamos patrimônio, em interpretações de realidades culturais identitárias, se pensamos em criticar memórias, entendendo suas construções, pensamos em guarda para um tempo que virá, um tempo futuro. Nossa temporalidade histórica é assim, próxima à das vivências comuns (MENESES, 2013, p.02).



Este mesmo autor enfatiza a valorização do “saber local”, demonstrando que as políticas públicas e projetos museológicos são importantes, mas a manutenção e preservação do nosso Patrimônio material e imaterial só se efetivarão com a “vivência local; não à revelia dela” (MENESES, 2013, p.03), ressaltando assim a importância e responsabilidade da comunidade.

A partir da perspectiva da tríade relação museu-escola-comunidade, penso em como minha inquietação como pesquisadora me impulsionou a refletir sobre esse contexto. Em uma noite de “Recital do Órgão de Tubos” oferecido gratuitamente pelo Museu Regional de São João del-Rei, no ano de 2011, ano que era estagiária extracurricular do setor educativo deste museu, observei um senhor na calçada em frente à porta, apreciando o recital. Fui até ele e o convidei para entrar, mas, muito envergonhado, disse que estava saindo do trabalho, estava sujo e que aquele lugar não era para ele. Insisti, mas não obtive êxito. A situação me causou incômodo. Por que não era lugar para ele? Era um evento gratuito e aberto à comunidade. A partir dessa experiência, vários questionamentos começaram a surgir: Quantas pessoas mais pensam da mesma maneira? Por que essas pessoas não se sentem pertencentes a esses espaços que também são públicos? Como sensibilizar as pessoas a respeito disso? Como democratizar os espaços de cultura para a população local? Como promover ou facilitar esse acesso? E a comunidade escolar, os alunos, nesse contexto, como se apropriam destes espaços? A escola e o museu facilitam esse acesso?

A partir desta constatação que me fez compreender e me perceber nessa mesma situação, busquei pesquisas a respeito e esse sentimento de empatia me impulsionou a direcionar meus trabalhos, estudos e pesquisa para esse campo específico.

Nessa pesquisa, ainda em fase inicial, busco compreender como se efetivam os laços entre a escola e museu, como os alunos se apropriam dos bens patrimoniais culturais da cidade, como as instituições culturais promovem o acesso para a comunidade mais carente (econômica e culturalmente), como os alunos percebem o patrimônio material e imaterial (bens tangíveis e intangíveis) da cidade, como sensibilizar e dialogar com o museu, com a escola.

Partindo do pressuposto de que um sujeito quando se sente pertencente a determinado lugar, cria vínculos afetivos, sensibiliza os que estão mais próximos e assim pode colaborar/cooperar com esse local para preservá-lo e, dessa forma, pode manter viva a história e a memória desse lugar. Conforme Meneses (2013, p.02), o saber local, a memória coletiva, criam condições para a construção e interpretação de sentidos ao viver. Considero importante o vínculo entre escola e museu, os laços afetivos que podem ser estabelecidos a partir das ações educativas, visto que muitas famílias não tem como habitus e prática visitar instituições museais. Para grande parte da população local, as visitas escolares são, geralmente, a primeira e única oportunidade de ir a um museu.

Assim, facilitando a relação entre escola e museu (conseqüentemente, haverá uma ampliação do público) pode facilitar a ampliação do público dos museus e, dessa forma, favorecer a preservação do nosso patrimônio, da nossa identidade, valorizar as pessoas que guardam nossa memória, que detém o “saber fazer”, o “saber local”, que guardam as tradições locais.



No período de 2013 a 2018, nas etapas do projeto, fui colaboradora do Museu de Arte Sacra de São João del-Rei (MG) e pude perceber várias questões: alunos, que moram em bairros afastados do centro histórico, com idade até dez anos só conseguem ter contato com instituições culturais através da escola, através de projetos em parceria do museu e a escola. Os alunos mal conhecem o centro da cidade onde moram, muitos vão ao centro da cidade para fazer compras, ir ao médico ou atividades do gênero. Alunos, com faixa etária entre 13 anos, não reconhecem todo patrimônio material e imaterial da cidade, conhecem alguns pontos específicos que são os mais visitados pelos turistas. Muitos moradores não participam dos eventos gratuitos que são oferecidos.

Em trabalho de conclusão de curso na pós graduação em “Produção de Material Didático Para o Linux Educacional” oferecida pela UFLA, pesquisei como os recursos tecnológicos (no caso, o jogo de quebra-cabeças do *site* do museu) facilitam a interação entre alunos-museu-patrimônio. Os alunos, após atividades educativas (tanto em *site*, quanto com material concreto), reconhecem grande parte do patrimônio da cidade. Dentre as atividades foram propostos questionários antes e depois da visita ao museu (com questões simples de marcar “sim” ou “não”) e oficinas educativas e foi possível constatar a importância do trabalho de educação patrimonial e a parceria entre museu e escola. Atualmente a intenção é perceber tais questões no contexto da cidade de Tiradentes e, principalmente, porque a cidade se tornou um cenário constante de eventos obrigando a população local a se deslocar para bairros periféricos.

A pesquisa, como dito, ainda se encontra em fase inicial e então foi realizada a revisão bibliográfica, com o objetivo de observar e constatar como o tema relação museu-escola vem sendo trabalhado por outros pesquisadores nos últimos dez anos. O interesse mais específico tem sido o de pesquisar artigos que versam sobre museu e escola, pensando ainda na articulação com as comunidades nas quais os museus se encontram inseridos.

No portal de Periódicos da CAPES fazendo a busca por assunto “museu” foram obtidos 61671 resultados, refinando a busca para idioma “português” foi obtido um total de 6513 resultados. Refinando ainda mais a busca, delimitando o período entre 2008 a 2018, foram obtidos 4523 resultados e, por fim revisados por pares, um total de 2858 resultados. Destes títulos 840 são títulos sobre zoologia, 515 sobre Brazil, 455 sobre antropologia, 409 sobre sociologia e história social, 429 sobre taxonomia, 262 sobre ecossistema e estudos sobre ecologia, 181 sobre novas espécies, 133 sobre geografia e fósseis, 91 sobre morfologia, 87 sobre Brasil, 79 sobre América Latina, 78 sobre etnografia, 148 sobre região neotropical e neotropical, 67 sobre medicina, 56 sobre reprodução, 51 sobre museu, 38 sobre museum, 33 sobre morfologia.

Observando os tópicos: museum, museu, Brazil e Brasil foram obtidos 610 títulos, após a leitura criteriosa dos resumos foram observados que somente 57 tratam sobre museu, e destes, 5 são interessantes para a pesquisa em questão (0,82% dos resultados).

Pesquisando “museu e escola”, ainda nesse mesmo portal, resultou em 3435 títulos, refinando a busca “em português” obteve-se 826, destes foram encontrados 688 títulos



que foram publicados entre os anos de 2008 a 2018. Observando a categorização acima, obtive 32 resultados, dos quais apenas 02 são interessantes para a pesquisa.

Já na base de dados SCIELO, usando o mesmo descritor “museu”, foram encontrados 1684 resultados. Refinando a busca: artigos, resumos, resenhas referentes ao período entre os anos de 2008 a 2018, foram encontrados 618 resultados, dos quais 345 são artigos contidos no Boletim do Museu Paranaense; os demais versam sobre segregação racial, arqueologia, botânica, agricultura na Amazônia, transmissão de práticas científicas em museus, objetos indígenas no mercado, sociabilidade e diversidade, historiografia caxinauá, conservação de recursos genéticos, saúde e território indígena, mulheres no museu, entre outros. Destes 49 versam sobre museus e 13 destes títulos interessam para a pesquisa (2,10% dos resultados).

Para corroborar com esses resultados foi feita a pesquisa com o mesmo descritor em nove revistas, com periodicidade regular, de áreas afins: Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Patrimônio (RP) do site do IPHAN, Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico Educativo (RIPHE), Revista História Hoje (RHH), Revista Acervo (RA) do Arquivo Nacional, Cadernos de História da Educação (CHE), Revista de Estudos Históricos (REH), Revista Brasileira de História (RBH) e Revista Brasileira de História da Educação (RBHE).

Tabela 1

Revista	Anos Publicações	Volumes	Artigos	Artigos sobre museu	Artigos sobre museu e escola	Porcentagem
RBE	1995- 2019	74	2481	01	01	0,40%
RP	1937- 2019	40	670	12	01	1,79%
RIPHE	2015- 2019	8	33	01	-	3,03%
RHH	2012-2018	15	45	-	-	-
RA	1986-2020	33	386	-	-	-
CHE	2002-2020	19	423	01	01	0,24%
REH	1988-2020	69	545	03	-	-
RBH	1981-2019	81	525	05	05	0,95%
RBHE	2001-2020	50	372	-	-	-

Observando a tabela 1 podemos deduzir que num total de 5480 artigos produzidos, 23 tratam sobre o tema “museu” e, somente 08 sobre “museu e escola”, o que equivale a 6,41%; demonstrando o quanto o tema ainda é incipiente. Muitos dos trabalhos encontrados se referem a patrimônio como bem material nas áreas como arquitetura, políticas públicas, arqueologia, ensino de História no ensino fundamental e médio e gestão de patrimônios. Sobre “museu” foram encontradas, sobretudo muitas referências a museus de ciências, referindo-se às áreas de ciências, áreas biológicas e geográficas e, geralmente estão ligados a Universidades Federais.



Esse levantamento bibliográfico revelou que os museus de história têm sido pouco estudados, o que leva a identificar uma lacuna no campo em questão.

Sobre a relação museu e escola e, principalmente, trabalhos que apontam esse tema aliado à apropriação dos bens culturais pelas classes populares, percebemos uma lacuna também significativa, visto que apenas 6,41% dos resultados versam sobre o tema. Quanto ao Museu Casa de Padre Toledo, há somente um livro, cujo objetivo foi registrar sobre o processo de restauração que o museu passou e que foi concluído em 2012, tal livro também embasará essa pesquisa. Já a respeito do Padre Toledo não foi encontrado nenhum artigo sequer, apenas menções a ele e sua atuação como importante articulador na Inconfidência Mineira. Tais constatações revelam a necessidade de se estudar este museu, o que torna a pesquisa interessante e relevante especialmente neste momento no qual o museu está reestruturando sua expografia e seu setor educativo.

Políticas Públicas

De acordo com Nogueira (2017, p.50) se faz necessário apresentar o caminho percorrido pelos museus, bem como sua vinculação às políticas culturais. Ela cita acerca dos primeiros seminários sobre “práticas de educação museal” (OLIVEIRA, 2017, p.50) organizados pela ICOM e UNESCO. Explica que “O primeiro Seminário internacional, ocorreu em 1952 em Nova York [...]” e que posteriormente foram organizados seminários regionais, por exemplo, em 1958 no Brasil. Porém marco relevante na valorização da função educativa nos museus foi a mesa-redonda conhecida como “A Carta de Santiago do Chile” em 1972, que destaca uma preocupação com a função educativa dos museus.

Atualmente, no Brasil, existe o Instituto Brasileiro de Museus/IBRAM. Órgão antes vinculado ao Ministério da Cultura, que hoje é parte do Ministério do Turismo. Em março de 2020 tomou posse a Secretária Especial da Cultura Regina Duarte, atriz e produtora. Regina Duarte é a 4ª tentativa do Governo Federal para a então Secretaria de Cultura que enfrenta sérios problemas e vários cortes, tanto financeiro quanto no pessoal. Tais fatos demonstram a falta de preocupação com a cultura, história e memória de nosso país. O atual governo inclusive, além de ter extinguido o Ministério da Cultura, chegou a cogitar o desmonte do IBRAM. Após vários protestos e abaixo-assinados a instituição continua, com várias limitações, o seu trabalho; segundo *site* da instituição

O Instituto Brasileiro de Museus foi criado em janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906. Vinculada ao Ministério do Turismo, a autarquia sucedeu o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais. O órgão é responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros. Também é responsável pela administração direta de 30 museus (IBRAM, 2020).



O IBRAM, além de administrar diretamente cerca de 30 museus pelo país, organiza programas, ações, projetos e atividades que visam favorecer o nosso patrimônio material e imaterial. Sua criação favoreceu o desenvolvimento para as políticas de museus. Oliveira (2017, p.58) cita ainda que com a criação da Política Nacional de Museus (PNM) o IBRAM buscou “[...] melhoria dos serviços do setor, aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento das políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros [...]”.

Em 2012, em Petrópolis, no 5º Fórum Nacional de Museus, iniciaram-se as discussões e construção, de forma participativa, do Programa Nacional de Educação em Museus (PNEM) finalizado em 2017 no 7º Fórum Nacional de Museus que aconteceu em Porto Alegre.

Segundo *site* do IBRAM

A PNEM é fruto do trabalho coletivo realizado por servidores do Ibram, educadores museais, Redes de Educadores em Museus, professores das diversos níveis e esferas de ensino, estudantes, profissionais e usuários de museus e representa um passo fundamental para a organização e desenvolvimento do campo da educação museal. A PNEM é um resultado histórico do amadurecimento do trabalho educativo dos museus brasileiros e não é coincidência que seja lançada quando comemoramos 90 anos de criação do primeiro setor educativo em museus do Brasil, no Museu Nacional (Rio de Janeiro/RJ). Desde então, a Educação Museal representa um campo profissional e de pesquisa importante para a realização da missão dos museus brasileiros. Foi longa a caminhada até chegarmos a sua definição, apontada no 1º princípio da PNEM: a Educação Museal é “um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade” (IBRAM, 2017).

O PNEM tem como objetivo ser um documento norteador para as práticas educativas nos museus do Brasil, sua construção participativa fez com que vários profissionais pudessem discutir assuntos pertinentes para as ações educativas, principalmente no que se refere à inclusão da população aos acervos e atrativos culturais.

A cidade de Tiradentes (MG)

A cidade de Tiradentes possui 6500 moradores aproximadamente e por sua importância para a História do Brasil é considerada um dos exemplos mais significativos de cidade colonial sendo sua base econômica o turismo cultural.



Vista Parcial da Cidade de Tiradentes. Foto: Google Imagens

Segundo as informações constantes no *site* do Governo de Minas Gerais

Povoada a partir de 1702, a cidade de Tiradentes, na região Central de Minas Gerais, homenageia em seu nome o alferes Joaquim José da Silva Xavier, [...] líder da Inconfidência Mineira [...]. Nas duas últimas décadas, a cidade se tornou um dos pontos turísticos mais requisitados no Estado, ao aliar a simplicidade e o colorido de suas casas coloniais à oferta de pousadas bem cuidadas, restaurantes requintados e a badalação social. Poucas ruas formam a cidade de 6.500 moradores, entre eles, algumas centenas de profissionais das mais diversas áreas que optaram por dividir suas moradias entre o agitado eixo Rio - São Paulo - Belo Horizonte e o clima pacato nas montanhas, construindo casas na região. Artistas e artesãos também ali seus ateliês. Tiradentes vive seu auge cultural com a Mostra de Cinema, em janeiro, e o Festival Internacional de Gastronomia, em agosto, duas boas opções do calendário nacional de eventos. Os passeios de charrete e a viagem no trem Maria Fumaça entre Tiradentes e São João del-Rei estão entre os seus principais atrativos. A boa infraestrutura da cidade garante conforto e segurança aos visitantes. Governo de Minas Gerais (2009).

O Documentário “Tiradentes sob óticas”, organizado pelo grupo MUM’RÁ sob a orientação da Professora Doutora Cássia Palha (Departamento de História/UFSJ) mostra como a cidade foi se consolidando em grande atrativo turístico da região das vertentes e, posteriormente do Brasil. Segundo o Professor Luiz Antônio da Cruz (ex-presidente da SAT) na década de 1970 com a inauguração da BR 265 que ligaria



Tiradentes a São João del - Rei e Barbacena possibilitaria novos caminhos para a cidade que até então estava “...em ruínas” segundo Professor e Mestre em História Rodrigo Neves.

Na década de 1980 foi criada a Sociedade de Amigos de Tiradentes (SAT) e a instauração de um escritório do Iphan na cidade. A SAT tentou intervir na salvaguarda dos bens patrimoniais e na melhoria na qualidade de vida dos moradores. A consolidação das edificações alavancou a qualidade de vida das pessoas. O imóvel consolidado era vendido por um bom preço e, por exemplo, uma família com dez filhos conseguia comprar dez casas na periferia da cidade. Tais práticas causaram o esvaziamento do centro histórico e a ida da população nativa para a periferia, fenômeno indicado por alguns autores por “gentrificação”.

Campos menciona que

A ação conjunta dos setores privado e público na cidade, através de investimentos que promoveram a sua preservação e a implantação de equipamentos turísticos, ressaltaram os atrativos de Tiradentes, proporcionando sua real inserção em diversos roteiros turísticos regionais e até nacionais. Isso resultou em grande divulgação da cidade nas revistas especializadas. É justamente com esses ingredientes – restauro, revitalização e requinte – que a cidade vai passar a conhecer novas situações: a migração e a gentrificação “incompleta”. Tudo isso a partir de um marco radial: o Centro Histórico. CAMPOS (2013, p.10)

De acordo com Rigol (2005, p.106) “(...) o que deveria ser explicado na gentrification era como se criavam as áreas suscetíveis ao processo, isto é, aquelas áreas com potencial de geração de lucro e sob quais condições.”, demonstrando que a mudança na cidade de Tiradentes, tanto no aspecto mobiliário, físico quanto comercial, tornava o centro cada vez mais requintado e atraente para o turismo. Campos (2013, p.12) menciona ainda que “À medida em que ocorria essa troca de população, as formas também trocavam de conteúdo: as edificações ganhavam novas funções sociais, alterando ainda seus valores simbólicos e venais. A população que ocupava esses lugares [...]”.

O governo percebeu que a cidade poderia ser explorada, priorizou a função social econômica do patrimônio para desenvolvimento e preservação da cidade. Para os locais ficava cada vez mais difícil manter a casa no centro histórico, aumentando ainda mais o processo de esvaziamento. Apontado por Campos

A maioria dos casarios foi transformada em hotéis, pousadas, restaurantes, lojas de artesanato e museus; poucos ainda são mantidos como residência. A população local, percebendo a valorização dos imóveis do Centro Histórico, passou a alugá-los ou vendê-los para os forasteiros e mudar-se para a periferia. CAMPOS (2006, p. 49)

Com a chegada de várias personalidades influentes, entre elas Israel Pinheiro e Yves Alves (ex-diretor da Rede Globo) a cidade passa a ser local de gravações de



minisséries, filmes, entre outros. Essas atividades, dentre outras, contribuíram para que Tiradentes se tornasse uma grande indústria cultural do turismo, causando grande impacto econômico e a população, cada vez mais à margem, não se reconhece em sua cidade.

Campos esclarece que:

A atividade turística, tão importante na escala municipal, ganhou análises gerais e também voltadas para o caso de Tiradentes, já que influencia na ocupação da cidade, na valorização imobiliária, na implantação de infra-estrutura etc. Como tudo se estreita com a conformação e a dinâmica do espaço intra-urbano tiradentino, [...]. A chegada dos imigrantes - que encampam os mais valorizados imóveis do Centro Histórico, em detrimento da população local que, aos poucos, toma o rumo dos novos bairros, criando novas faixas de ocupação - e a elitização cultural e econômica decorrentes do processo migratório para Tiradentes[...] CAMPOS (2006, p.11).

A indústria cultural da cidade de Tiradentes promove vários festivais durante todo o ano. Atrai milhares de turistas e, conseqüentemente é grande a circulação econômica. De acordo com a Prefeitura Municipal a programação Eventos em 2020:

Tabela 2. Eventos cidade Tiradentes/MG ano 2020.

Eventos:							
JAN	01-Confraternização Universal	19 - Aniversário da Cidade de Tiradentes	20 – Festa de São Sebastião	24 – Mostra de Cinema			
FEV	22 a 25 – Carnaval	26 – Quarta- feira de Cinzas	28 – Solene Via Sacra no Centro Histórico				
MAR	6, 13 e 20 – Via Sacra Solene no Centro Histórico	18 a 22 – 10º Foto em Pauta Festival de Fotografia	19 – Missa Festiva no Chafariz	25 a 27 e 30 a 31 – Setenário das Dores	28 – Depósito das Dores	29 – Procissão do Encontro	
ABRI	01 e 02 – Setenário das Dores	03 – Procissão da Soledade	04 – Ofício de Trevas	05 a 12 – Semana Santa	16 a 19 – Tríduo de Nhá Chica	21 – Dia de Tiradentes	30 – Tríduo de São Francisco
MAI	01 a 03 – Tríduo de São Francisco	14 a 17 – TremBier – Festival de Cerveja Artesanal	20 a 24 – 8º Tiradentes em Cena Mostra Artes Cênicas	29 – Início da Festa da Santíssima Trindade			



Eventos:							
JUN	07 – Encerramento da Festa da Santíssima Trindade	13 – Procissão de Santo Antônio	19 a 21 – Festival Vinho e Jazz	21 – Procissão do Sagrado Coração na Igreja Matriz	24 a 28 – Bike Fest – Encontro de Motociclistas		
JUL	02 a 05 – Artes e Tradições	18 e 19 – Encontro de Bandas	26 – VI Encontro de Congadas	28 a 31 – Tríduo de Nsra. Rainha da Paz	31 – Início do Duo Jazz		
AGO	01 e 02 Duo Jazz	06 e 09 – 1ª Mostra de Circo de Tiradentes	14 – Procissão de Santo Antônio do Canjica	14 a 16 – Amandaça Tiradentes Festival de Dança	21 a 30 – Festival de Gastronomia		
SET	08 a 13 – Festival de Cerâmica	Procissão do Senhor Bom Jesus	17 a 27 – Artes Vertentes	27 – Dia Nacional do Turismo	29 – Procissão de São Miguel na Igreja Matriz		
OUT	02 a 05 – Fliti – Feira Literária de Tiradentes	12 – Dia de Nsra Aparecida	15 a 18 – Semana Criativa	23 a 25 – X Terra Brasil Tour Festival de esportes off-road			
NOV	01 – Início do Natal Iluminado	05 a 08 – Fórum do Amanhã	16 a 20 – Festival de Preto	21 – Missa Inculturada	27 a 29 – Divos e Divas (a confirmar)		
DEZ	05 a 07 – Tríduo da Imaculada Conceição na Igreja Matriz	08 – Procissão da Imaculada Conceição	18 a 20 – Quatro Estações Festival	25 – Natal	27 – Festa de São João Evangelista		

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Tiradentes, disponível em <http://www.tiradentes.mg.gov.br/pagina/10626/Calend%C3%A1rio%20de%20Eventos>

A cidade está em constante movimento e seus moradores, em grande parte, participam dos festivais como mão de obra. Ao que parece participam mais ativamente às festividades religiosas. Tanto os grandes festivais quanto o comércio local foi pensado para atender as demandas do turismo, de acordo com exigências do mercado internacional, deixando de lado o morador local que antes dispunha de várias facilidades, Campos (2013, p.12) enfatiza “As pessoas que migraram para a periferia, perderam quase tudo que dispunham de benefícios que uma área privilegiada da cidade disponibiliza. Nesse caso, portanto, não é só a distância que se torna um problema.” Como é a vida desses moradores agora? Será que eles têm a oportunidade de participar das atividades e eventos oferecidos? E os alunos do ensino médio, alguns trabalham informalmente nesses festivais, conseguem participar das atividades oferecidas, principalmente as que são gratuitas? Isso causa impacto no seu cotidiano escolar? Até que ponto esses festivais são, de fato, consideráveis para a cidade, para a comunidade? Será que os moradores se reconhecem nesse contexto? Como os alunos percebem essa movimentação? Que retorno a população local tem?

O Museu Casa de Padre Toledo



Fachada frontal e lateral do Museu Casa Padre Toledo. Fotos: Google Imagens.

A partir das constatações, a pesquisa de mestrado tem sido desenvolvida a partir de um estudo de caso, realizado no Museu Casa de Padre Toledo e nas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Tiradentes (MG).

O Museu Casa de Padre Toledo ainda não foi objeto de estudo de pesquisadores, e é uma instituição que guarda uma parte importante da história de Minas Gerais, do Brasil. O casarão que se tornou museu, com seus forros pintados, é um exemplar único da arquitetura civil colonial, sua fachada imponente e o circuito expográfico oferece informações sobre a Inconfidência Mineira, a povoação da antiga Vila de São José e cotidiano das Minas a partir de documentos, imagens e acervo diverso. Segundo Dangelo, Cunha e Figueira

A Casa Padre Toledo em Tiradentes é um dos mais importantes exemplares de arquitetura colonial residencial do País e um significativo componente do cenário de nossa história, onde se desenvolveram, por exemplo, momentos decisivos da Inconfidência Mineira (DANGELO; CUNHA; FIGUEIRA, 2012, p.05).

Seu antigo proprietário o ilustre Padre Toledo, observando sua antiga residência, foi um homem de gosto refinado, que ostentava bens, escravos e uma biblioteca relevante para o período; agia de forma diferenciada do que se costumava observar no comportamento dos clérigos da época. Muitas são as histórias orais referentes a ele, muito mistério e fascínio.

O Museu Casa de Padre Toledo/MCPT integra o campus cultural da UFMG em Tiradentes. O casarão passou por um importante processo de restauração, tendo sido reinaugurado em 2012, ocasião em que também foi iniciado o setor educativo da instituição. O setor educativo do museu é atuante e promove oficinas, contação de histórias, atividades diversificadas, além das visitas mediadas.



Sala da Inconfidência. Foto: Acervo MCPT.



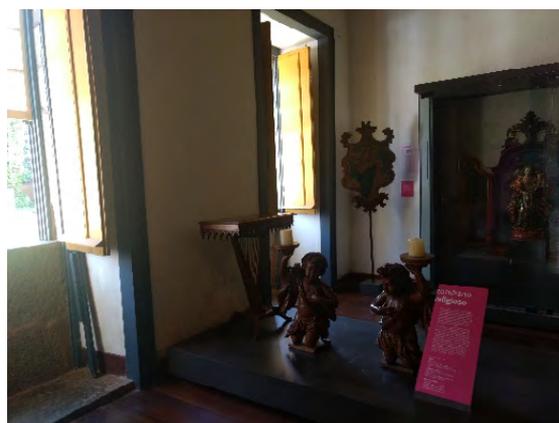
Sala Espelhos. Foto: Acervo MCPT.



Porão. Foto: Acervo MCPT.



Sala da Vila. Foto Acervo MCPT.



Sala Cotidiano Religioso. Foto Acervo MCPT.



Sala IPHAN em Tiradentes. Foto Acervo MCPT.

As imagens acima demonstram uma pequena parte do novo circuito expositivo do MCPT, em destaque um dos primorosos forros que enfeitam uma das salas. De acordo com Dangelo, Cunha e Figueira

Os vários cômodos apresentam grande riqueza na solução diferenciada dos forros, trabalhados com pinturas decorativas sobre variados temas, situação pouco usual nas residências particulares da época. No conjunto destacam-se os que apresentam a pintura da pastora branca sendo cortejada por um pastor negro [...] (DANGELO; CUNHA; FIGUEIRA, 2012, p.35).

Atualmente a expografia foi totalmente reformulada buscando privilegiar o contexto da Inconfidência Mineira e história da cidade; o setor educativo também tem passado por um processo de reelaboração em busca da construção de sua identidade. Assim, ao adotar este museu como estudo de caso, a pesquisa poderá acompanhar de perto os desafios que uma instituição de guarda da memória encontra, estando inserida em uma cidade que é patrimônio histórico tombado pelo Iphan e com um forte turismo, mergulhado no que se pode denominar de “indústria cultural” (CHOAY, 2006).

A Escola Estadual Basílio da Gama e Escola Municipal Marília de Dirceu

A escola e o museu são instituições que unidas favorecem o aprendizado do aluno e podem ter um aspecto importante em sua formação, na construção de experiências, conforme Larrosa (2019), a experiência só se efetiva através da vivência, da participação ativa. Os sujeitos têm o direito de se apropriar da sua cidade, preservar sua história, cultura e costumes, identidade e memória. Esta poderia ser uma formação integrada, sociocultural, já que todo cidadão tem direito usufruir dos bens culturais da sua localidade.



Para colaborar com a pesquisa foram escolhidas duas escolas da rede pública da cidade de Tiradentes: A Escola Estadual Basílio da Gama e a Escola Municipal Marília de Dirceu.

A Escola Estadual Basílio da Gama localiza-se à Rua dos Inconfidentes, número 268, Centro de Tiradentes. Possui, de acordo com *site institucional*, 47 funcionários, faz atendimento educacional especializado no turno da manhã e tarde (2 turmas com 4 alunos), atendimento do ensino fundamental a tarde (2 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 3 turmas de 8º ano, 3 turmas de 9º ano, 01 turma de 9º ano – correção de fluxo) ensino médio pela manhã (3 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 01 turma de 3º ano) e 01 turma de EJA a noite.

Já a Escola Municipal Marília de Dirceu localiza-se no Largo do Sol, número 01, centro de Tiradentes. De acordo com *site institucional*, possui 07 de 11 salas utilizadas, 28 funcionários, 01 sala de diretoria, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 01 biblioteca, 01 parque infantil, 01 banheiro dentro do prédio, 01 biblioteca, 01 parque infantil, 01 banheiro dentro do prédio, 01 banheiro com chuveiro, 01 pátio coberto, 01 pátio descoberto e 01 área verde. Possui os equipamentos tv, dvd, retroprojeter, aparelho de som, projetor multimídia, câmera fotográfica.

Museu e escola

Sobre a relação museu e escola e, principalmente, sobre apropriação dos bens culturais pelas classes populares, percebemos quão importante são as questões tratadas no âmbito da educação patrimonial. As classes sociais não se reconhecem nos locais de cultura como centros culturais, bibliotecas e museus. Ela reconhece as elites que dita o que deve ou não ser contado na história, mostrado nas exposições, nas peças teatrais, nos museus. Uma elite que não valoriza as raízes cotidianas, a história local, a oralidade, o comum. A educação patrimonial, a seu tempo, tenta valorizar tudo o que é de fato importante para a cidade, para a região. Ela busca enaltecer a história local e o seu bem mais precioso: os moradores. Os moradores locais detêm todo o saber histórico, possuem a vivência, tradição e a cultura que passou de geração em geração.

A educação patrimonial, juntamente com os saberes locais, pode vir a ser um caminho para democratizar os bens culturais e favorecer a apropriação dos sujeitos. Horta (1999) nos mostra que a vivência constrói sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização.

As escolas podem e deveriam ser os responsáveis em atuar e trabalhar com a educação patrimonial. Considero que a instituição escolar deveria se propor à formação do cidadão de forma integrada. Todavia, em alguns casos, a escola não possui autonomia para desenvolver projetos que possam contribuir para o aprendizado das noções de tempo histórico, identidade social e memória individual e coletiva. A falta de autonomia faz com que muitos professores fiquem atrelados à imposição de um currículo que não expressa as necessidades dos alunos e que não



valoriza a cultura local, ficando as ações docentes, muitas das vezes, restritas às salas de aulas e aos ensinamentos das habilidades básicas de ler e escrever. Também há que se considerar que a escola, muitas das vezes, ainda reproduz a cultura dominante e as estruturas de dominação entre as classes sociais. Em certos aspectos, a escola ainda é reprodutora das desigualdades sociais conforme Bourdieu (2007) e as classes populares, de modo geral, não se vêem como frequentadoras de instituições culturais, dificultando, assim, possibilidades que poderiam fazer com que a sociedade fosse menos desigual culturalmente. Apesar disso, a partir de Freire (1987), podemos priorizar a dialética, considerando alternativas na escola e a possibilidade de que sempre ocorrem avanços, pois somos seres em movimento e nossa práxis demonstra essa constante movimentação.

Atenta a essa realidade, a escola poderia valorizar culturalmente a cidade da qual faz parte, conhecer os alunos que a frequentam, valorizar a identidade e a história local. Diante disso, considero que Tiradentes, assim como outras cidades antigas, ainda tem muito que se preocupar com a formação dos alunos para além do que é realizado no interior do sistema escolar, uma vez que há outras instituições educativas que também podem fazer parte do cotidiano cultural dos estudantes, como os museus e centros de culturas.

Considerações finais

O objetivo dessa pesquisa é compreender como um museu histórico, mantido por uma universidade pública, em uma cidade antiga turística se relaciona com as escolas da cidade de Tiradentes e, ao mesmo tempo, como as escolas se relacionam com o referido museu. A partir daí, refletir sobre as políticas que norteiam as atividades dos museus e os atuais cortes na área da cultura, pesquisar a história do Museu Casa de Padre Toledo, compreender a inserção desse museu na cidade de Tiradentes, pesquisar sobre pertencimento, identidade e memória.

Por se tratar de um estudo de caso, nesta pesquisa tem sido utilizadas diversas abordagens para o levantamento dos dados a serem analisados, como a análise documental, observação, observação participante, entrevista semi-estruturada, questionários.

Os resultados preliminares nos mostram que o Museu está ressignificando seu setor educativo, seu circuito expográfico. Busca reformular suas atividades para priorizar o atendimento não só aos turistas, mas se inserir na comunidade, no seu entorno. Os alunos das escolas locais possuem maior acesso aos bens culturais da cidade de Tiradentes através de ações educativas organizadas em parceria entre museu e escola. A universidade pública, no caso a UFMG, busca facilitar esse diálogo entre escola, museu e comunidade. A maioria dos alunos não se apropria dos bens patrimoniais, não participa da maioria dos festivais oferecidos no decorrer do ano na cidade, vivendo suas experiências fora do centro antigo de Tiradentes. Essa não participação implica em perpetuar a não preservação dos patrimônios uma vez que não há vivência e favorecimento do sentimento de identidade e pertencimento.



Referências Bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alan. *O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução por Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp/Zouk, 2007.

CAMPOS, Hécio Ribeiro. *Transformações urbanas recentes em Tiradentes-MG: anos 80 e 90 do século XX*. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/D.8.2006.tde-20062007-142128. Acesso em: 2020-03-02.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*/Françoise Choay, tradução de Luciano Vieira Machado. 3ed; São Paulo: Estação Liberdade: UNSEP, 2006.

DORNELES, André D'Angelo; CUNHA, Alexandre Mendes; FIGUEIRA, Rodrigo Minelli. *Museu Casa de Padre Toledo: memória da restauração Artística e Arquitetônica*. Fundação Rodrigo Mello Franco Andrade. Belo Horizonte: EA/UFMG, 2012. 128p. :ill.

ESCOLA Estadual Basílio da Gama. Disponível em: <https://www.escol.as/151757-ee-basilio-da-gama>. Acesso em 19 fev. 2020.

ESCOLA Municipal Marília de Dirceu. Disponível em: <https://www.escol.as/162303-escola-municipal-marilia-de-dirceu>. Acesso em 19 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOVERNO Minas Gerais. Disponível em <https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/turismo/cidade-de-tiradentes> . Acesso em 12 fev. 2020.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

Instituto Brasileiro de Museus/IBRAM. Disponível em <https://www.museus.gov.br/sobre-orgao/>. Acesso em 02 mar. 2020.

LARROSA. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ed; 4 reimp. BeovernoEstaduallo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção: Experiência e Sentido)

MENESES, José Newton Coelho. *A vivência e a musealização da vida*. In: XXVII Simpósio Nacional de História e diálogo social. 2013. Natal RN. Disponível em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364752618_ARQUIVO_ANPUH_Natal_Texto.pdf . Acesso 20 de Nov. 2019.

OLIVEIRA, Ana Maria Nogueira. *A mediação em museus e a formação dos educadores. Um estudo sobre os museus de Arte Sacra de São João del-Rei e da Liturgia em Tiradentes*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2017. Disponível em <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoAnaMariaNogueiraOliveira.pdf>

PREFEITURA Municipal de Tiradentes. Disponível em: <http://www.tiradentes.mg.gov.br/pagina/10626/Calend%C3%A1rio%20de%20Eventos>. Acesso em 19 fev. 2020.

RIGOL, Sergi Martinez i. A Gentification: conceito e método. In: CARLOS, Ana F. e CARRERAS, Carles (Org.). *Urbanização e mundialização: estudos sobre a metrópole*. São Paulo: Contexto, 2005 (GEOUSP, vol. 4).

TIRADENTES SOB ÓTICAS. Direção Cássia Palha. São João del-Rei: UFSJ. 2016. Documentário (22:29). <https://www.youtube.com/watch?v=26v-Jl7aXos>.

O PERCURSO HISTÓRICO DO GRUPO ESCOLAR VISCONDE DE TAUNAY (1938-1973): A PRIMEIRA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA CIDADE DE GUIA LOPES DA LAGUNA

Cláudia de Cillo Mazucato Neri - UEMS
Nedina Roseli Martins Stein – UEMS

INTRODUÇÃO

Este artigo¹¹³ visa contribuir para a História da Educação e das Instituições Escolares do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul ao descrever o percurso histórico do Grupo Escolar Visconde de Taunay.

Tem como objetivo responder questões como: Qual a percurso histórico dessa instituição escolar? Qual a contribuição socioeducativa dessa escola para a cidade de Guia Lopes da Laguna? Qual a importância dessa Instituição Escolar para cidade de Guia Lopes da Laguna?

Para fundamentar a reconstrução histórica da escola foram utilizadas fontes primárias do Arquivo público do Estado do MT e da IOMAT, bem como documentos de domínio público (leis e regulamentações nacionais) e fontes secundárias.

Assim, foi abordada a história da região Sul de Mato Grosso resgatando aspectos históricos e políticos regionais no pós Guerra do Paraguai, os quais contribuíram para a formação da população local, bem como os movimentos que impactaram a formação do Povoado de Guia Lopes.

Em meio às comemorações relacionadas ao início do Povoado de Guia Lopes vinculado à cidade de Nioaque-MT teve início a primeira instituição escolar ofertando ensino primário aos filhos de fazendeiros da região e dos oficiais vinculados ao 6º Batalhão de Engenharia. Essa instituição escolar fez parte não apenas do contexto educativo, mas da história do povoado e da formação da elite cultural pois, segundo Neri (2019), ao atender alunos tanto da elite econômica, quanto de outras camadas sociais, tal escola possibilitou aos alunos uma formação cultural e científica que os diferenciavam daqueles que não o frequentavam.

113 Este artigo é a continuidade de uma pesquisa de mestrado inédita realizada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) com o título “A constituição histórica da Escola Salomé de Melo Rocha e a importância socioeducativa para a cidade de Guia Lopes da Laguna- MS” (NERI, 2019).



De 1938 a 1973, a instituição em questão recebeu diferentes nomenclaturas: Escola Visconde de Taunay, Escola Rural Mixta do Povoado de Guia Lopes, Escolas Reunidas Visconde de Taunay e Grupo Escolar Visconde de Taunay. Essas modificações ocorreram devido à necessidade de adequação da estrutura de ensino no Mato Grosso e no país, que teve como marca a dualidade na elaboração das políticas educacionais desse período (SAVIANI, 2013); (GHIRALDELLI, 2001); (ROMANELLI, 1997).

A reflexão sobre o dualismo educacional favoreceu a compreensão de que, desde tempos remotos, a educação também é utilizada para manutenção das diferenças sociais. Nesse sentido, o artigo explicita quais classes sociais eram atendidas e se a instituição influenciou a formação da elite local.

Em 1953, o Povoado de Guia Lopes tornou-se cidade de Guia Lopes da Laguna e, em meio ao seu crescimento populacional, a demanda por vagas na escola também cresceu, o que gerou nomeação de novos professores e a elevação da escola a Grupo Escolar Visconde de Taunay, em 1960.

O percurso histórico é reconstituído por meio de documentos e para a expansão da compreensão, conforme propõe Nora (1993), buscou-se articulá-los à memória.

Neste percurso, foi possível utilizar a categoria de espaço de poder proposta por Petitat (1994) para análise para as instituições escolares do Ocidente (espaço físico e de poder, tempo e conteúdo). Isso porque, houve disputas internas e externas¹¹⁴ de poder que influenciaram a história da instituição.

O desenvolvimento da região Sul de Mato Grosso e o início do Povoado de Guia Lopes

No final do século XIX, o Brasil iniciou uma mudança considerável na perspectiva econômica do país. Em meio às transformações e sem as riquezas oriundas do ciclo do ouro e da mineração, Maestri (2015) retrata o desenvolvimento de Mato Grosso, vinculada a incidentes internacionais como a Guerra do Paraguai.

A Guerra do Paraguai ocorreu entre 1864 e 1870; Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai se envolveram em conflitos por territórios para o favorecimento da navegação no rio Paraguai.

Desta forma, a Guerra do Paraguai para o Brasil foi além do aspecto geográfico em galgar ou proteger territórios e tornou-se o “[...] conflito externo de maior repercussão para os países envolvidos, quer quanto à mobilização e perda de homens, quer quanto aos aspectos políticos e financeiros” (DORATIOTO, 2002, p.17).

Devido à remota localização, foi necessário desenvolver novas rotas que contribuíssem para o crescimento econômico sendo uma dessas alternativas a de utilizar as navegações pelos rios Paraná e Paraguai, o que transformou a região fronteira de Mato Grosso no centro de episódios de intensas disputas internacionais.

Um dos episódios mais conhecidos da Guerra do Paraguai foi o da Retirada da Laguna descrita com detalhes por Taunay (1997), que fez parte da força expedicionária

114 Para Petitat (1994), as disputas internas de poder ocorrem com a participação daqueles que compõem a instituição escolar; já as disputas externas de poder são desencadeadas por agentes externos à escola e têm como objetivo influenciar as tomadas de decisões da instituição escolar



e construiu por meio de sua narrativa personalidades heroicas ratificando a luta existente pelo ponto de vista dos que guerrearam em favor das terras mato-grossenses.

Com o término da Guerra do Paraguai, a formação populacional da região fronteira foi influenciada, segundo Maestri (2015), pelo processo de migração pós-guerra com o grande deslocamento de cativos e também proprietários de terras à região.

Entre 1870 e 1920 ocorreu a constituição “da elite agrária de caráter regional [...], a formação dos latifúndios pecuaristas e o início da entrada de capitais transnacionais na região. Nesse momento registra-se, de forma paralela, a valorização gradativa das terras no sul de Mato Grosso” (TRUBILIANO, 2014, p. 65).

Foi a partir de 1920 que a integração com as demais regiões brasileiras foi alvo de ações governamentais e investimentos transnacionais que visavam impactar socialmente, economicamente e culturalmente a região por meio da construção e “instalação da ferrovia Noroeste do Brasil” (TRUBILIANO, 2014, p. 65).

O desenvolvimento, no entanto, não ocorreu de forma imediata. Apesar de em âmbito nacional o Brasil em 1930 estar envolto ao desenvolvimento do capitalismo, o que favoreceu “o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura” (SAVIANI, 2013, p. 191), nos estados brasileiros que não compunham os grandes centros, como o Mato Grosso, o desenvolvimento era mais lento.

A dificuldade de integração as demais regiões brasileiras fez com que o estado fosse

[...] alvo da Marcha para Oeste, política do então Presidente Getúlio Vargas em meados dos anos 30, que visava à integração econômica no interior do Brasil para povoação de regiões distintas ao litoral. Ao mesmo tempo, essa política integracionista buscava conectar os recursos humanos e econômicos, bem como construir escolas, hospitais, estradas, ferrovias e aeroportos a fim de fazer a Nação prosperar. (NERI, 2019, p. 41).

O movimento integracionista, segundo Souza (2012), ocorreu por meio das Forças Nacionais que, junto ao Ministério da Guerra, fortaleceu a política nacionalista do então Presidente Vargas e foi essencial para o desenvolvimento da região central do país beneficiando a construção de “[...] novas unidades e novos serviços, construindo dezenas de quartéis, hospitais militares, vilas militares e vilas operárias, depósitos, fábricas, estabelecimentos dos serviços de remonta e veterinária, e estradas de ferro e de rodagem” (SOUZA, 2012, p. 39).

Durante o Estado Novo (1937 a 1945), o estado de Mato Grosso ganhou maior visibilidade e sua região estratégica fez com que a produção agrônômica e pecuarista ganhasse maior projeção e se consolidasse com relação à autossuficiência e expansão de recursos brasileiros. Apesar de tornar-se essencial aos planos econômicos do país, em seus vastos territórios o crescimento populacional não acompanhou o crescimento econômico.



Antes das ações integracionistas da Marcha para Oeste, já havia empreendimentos governamentais que visavam ao desenvolvimento no interior do país. Para dar continuidade à estrada interligando Aquidauana à Bela Vista, em 1933, o 6º Batalhão de Engenharia e suas famílias se alojaram à margem direita do rio Miranda instalando

com a alcunha de 4º Batalhão de Sapadores, instala sua 1ª Companhia em terras da Fazenda Jardim para dar continuidade à sua missão de construção das estradas que deveria ligar Aquidauana à Bela Vista e Porto Murtinho. Em 1939, o aquartelamento em questão, passou a se chamar 4º Batalhão Rodoviário (LIMA; MATTOS, 2018, p.9).

O local “com quase nenhuma autonomia política, jurídica” (DALMOLIN, 2015) servia apenas como base para o 6º Batalhão de Engenharia que fora chamado por Dalmolin (2018) como Comissão de Estradas de Rodagem (CER-3¹¹⁵).

A CER-3 era caracterizada como

uma organização militar de constituição diferenciada. Não recebia soldados para a prestação do serviço militar obrigatório. Seu efetivo militar era formado por oficiais e sargentos, profissionais de carreira. Direcionada para a construção de estradas, possuía um corpo administrativo liderado por militares e uma grande maioria de civis, funcionários de carreira ou temporários. Os militares eram encarregados da direção, contratando civis como operários para a realização dos trabalhos (SOUZA, 2012, p.44).

Em 1938, com o nascimento da primeira criança no Acampamento nomeado como Rio Miranda¹¹⁶ onde viviam os militares, os civis que trabalhavam na construção da rodovia e suas famílias, surgiu a necessidade de construir uma igreja para que a criança pudesse ser batizada.

Então surgiu a necessidade de batizar a criança, porque não tínhamos igreja, padre; apenas três ranchos de taquara batida, cobertos com folhas de bacuri, uma palmeira nativa da região [...]. O Padre – continuou Bião Neto – só vinha até o povoado de Nioaque, distante 54 quilômetros daqui, de 30 em 30 dias, e isso quando não chovia. (REVISTA EXECUTIVO FISCAL Ltda, 1986, p. 6).

115 De acordo com o IBGE/2017, as terras da cidade de Guia Lopes da Laguna foram povoadas inicialmente por trabalhadores oriundos da construção da rodovia de Aquidauana a Porto Murtinho e a Bela Vista. Esses trabalhadores estariam a cargo da CER-3 (Comissão de Estradas de Rodagem), na época subordinada ao Ministério da Guerra, a 1ª Cia, do 4º Batalhão de Sapadores.

116 A princípio chamavam o local como Acampamento Rio Miranda devido à proximidade com a ponte do rio Miranda, que depois recebeu o nome de Povoado de Guia Lopes já que seu filho doou terras para a formação do Povoado (NERI, 2019).



Figura 1. Escritório do Acampamento da 1ª Companhia do 4º Batalhão de Sapadores, 1938



Fonte: DALMOLIN (2018).

A partir de então iniciaram os movimentos para estabelecer o Povoado. Foram doados 30 hectares de terra da Fazenda Jardim por José Francisco Lopes, parte da herança recebida de seu pai, o guia Lopes¹¹⁷, e utilizadas pelo Acampamento da 1ª Cia do 4º Batalhão de Sapadores.

Em 12 de fevereiro de 1938, após doações de fazendeiros da região e um grande movimento dos moradores locais, “houve o denominado Ato Oficial com a presença do filho e homônimo do guia Lopes, Sr. José Francisco Lopes para registrar oficialmente a fundação do Patrimônio Guia Lopes” (NERI, 2019, p. 46).

A solenidade Militar, Religiosa e Civil de fundação do Povoado ocorreu em 19 de março de 1938 com a presença de muitos visitantes e autoridades que se deslocaram da cidade de Nioaque. Neste dia, houve a primeira missa religiosa, almoço comemorativo e a criação da primeira escola do Povoado de Guia Lopes.

117 José Francisco Lopes, o guia Lopes, “[...] velho pioneiro explorador da região” (TAUNAY, 1997, p. 56), serviu de guia de expedição às tropas no episódio da Retirada da Laguna durante a Guerra do Paraguai.



Figura 2. Reunião para a Fundação do Patrimônio Guia Lopes - 12 de fevereiro de 1938



Fonte: DALMOLIN (2018).

A participação de um grande número de pessoas e a importância do evento realizado no dia 19 de março de 1938 fez da data um marco histórico ainda hoje na cidade de Guia Lopes da Laguna.

O nascimento da primeira instituição educativa do Povoado de Guia Lopes

Durante as festividades de fundação do Povoado de Guia Lopes em março de 1938, um documento foi escrito e enviado por telegrama a Getúlio Vargas, solicitando a abertura de uma escola na localidade.

Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, DD. Presidente da República, Palácio do Catete, Rio. Qualidade último filho sobrevivente velho sertanejo Guia Lopes, grata satisfação comunicar vossência, doze fevereiro, histórica Fazenda Jardim, minha propriedade, realizou-se grande reunião, fazendeiros, pessoas gradas, exmas. Famílias, municípios Bela Vista, Bonito e Nioaque, fim fundação Patrimônio Guia Lopes homenagem memória saudoso pai, tombou mesmo local, defesa integridade Pátria. [...] **Pedindo Vênia vossência solicito nome povo patrimônio apelando sentimento patriotismo eminente chefe, possível fundação pequena escola federal, prática agricultura e pecuária, ramo nosso grandioso Estado, qual trará imenso resultado benéfico região onde tudo é feito sistema rotineiro** (DALMOLIN, 2015, grifo do autor).

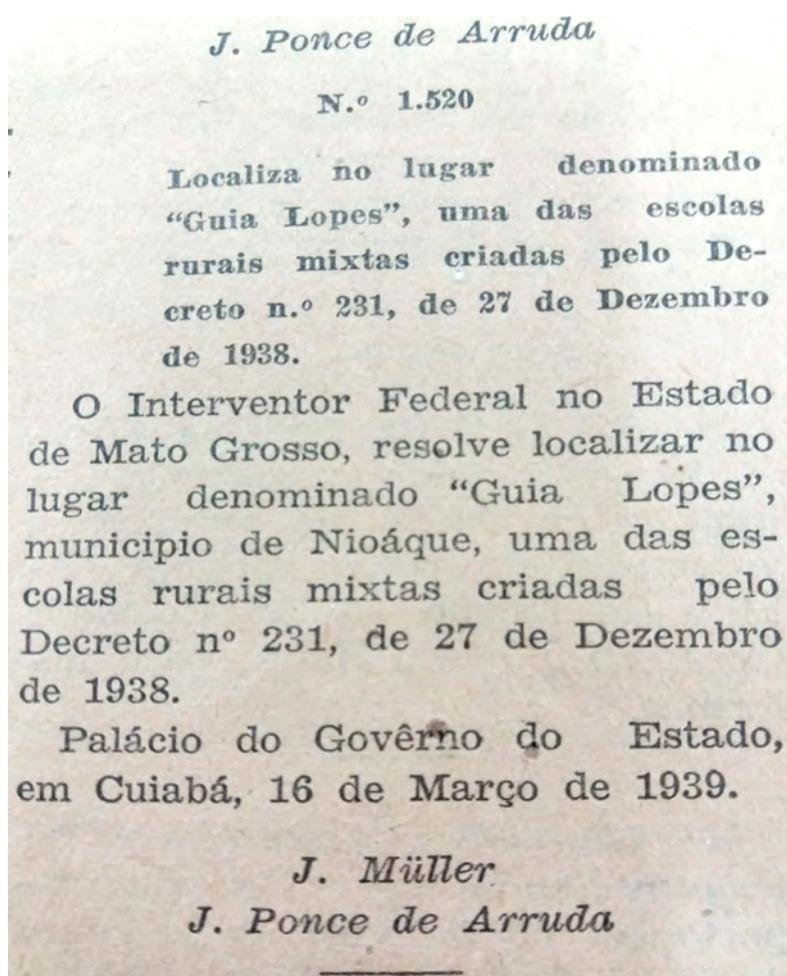


Assim, em 1938, iniciou a primeira instituição escolar ofertando o ensino primário no Povoado de Guia Lopes, que estava vinculado à cidade de Nioaque-MT. De imediato, foram atendidas quarenta e cinco crianças de ambos os sexos e idades, localizando-se ao lado da Igreja São José favorecendo ainda mais a estruturação do povoado.

Inicialmente nomeada como Escola Visconde Taunay, tal instituição fez parte das Escolas Reunidas de Nioaque e atendia alunos oriundos do entorno, filhos dos oficiais vinculados ao 6º Batalhão de Engenharia e dos fazendeiros próximos à localidade.

O Diário Oficial de Mato Grosso nº 7991, de 17 de março de 1939 registra que o Decreto de criação da Escola Rural Mista do Povoado de Guia Lopes nº 231 é de 27 de dezembro de 1938, e que sua localização foi publicada pelo Interventor Federal do MT em Diário Oficial em 17 de março de 1939.

Figura 3. Diário Oficial MT nº 7991 de 17 de março de 1939– Localiza no Povoado de Guia Lopes uma Escola Rural Mixta criada por decreto nº 231 de 27 de dezembro de 1938.



Fonte: MATO GROSSO (1939).

A escola localizada no Arquivo Público de Mato Grosso como Escola Rural Mixta da Povoação de Guia Lopes (MATO GROSSO, 1939) era uma das Escolas Rurais Mistas de Nioaque e, assim como as demais, denotava fragilidade em suas instalações, bem como escassez quanto aos materiais para a conservação da escola, falta de recursos para o



desenvolvimento das aulas junto aos alunos e de suporte pedagógico aos professores. Também há relatos de falta de documentação necessária para o funcionamento das instituições de ensino e a distância da capital de Mato Grosso, Cuiabá, é mencionada como uma dificuldade ao atendimento das solicitações realizadas.

Figura 4. Trecho do Ofício 21 endereçado ao Diretor Geral de Instrução Pública

Ofício
n.º 21

Directoria das Escolas Reunidas.
Nocôque, 21 de Setembro de 1939.

Sr.º Sr. Francisco Ferreira Mendes.
O. Director Geral da Instrução Pública.

Cumprê-me informar a V. Ex.ª que o livro de registro geral, destinado a estas Escolas Reunidas, que o recebi ultimamente, na parte - "matricula geral do ano letivo", comporta apenas 150 nomes, porisso que a 2.ª parte é destinada aos pais desses alunos ou aos seus responsáveis. Sendo o número total da matricula este ano 203, a matricula actual de 141 e a frequência média de 168 mais ou menos, como proceder sobre a exentuação do referido livro, se é ele, nessa parte, deficiente?

Como fazer a matricula de menos de $\frac{2}{3}$ dos alunos, deixando de matricular mais de $\frac{1}{3}$?

Acrese que não obstante haver oficiado mais de uma vez solicitando livros para a exentuação destas Escolas, quando apenas tinha o livro de matricula geral antigo, um de actas de exame e um que consegui aqui para termos de compromisso, até agora não os recebi.

Como corresponder plenamente aos justos reclamos feitos hoje, senão deste mês em diante (Setembro), se antes as Professoras faziam chama da em folhas de papel, havendo sido várias dessas folhas extraviadas?

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso.

O Ofício nº 21, de 21 de setembro de 1939, ao Diretor Geral de Instrução Pública, Sr. Francisco Ferreira Mendes relata as difíceis condições às quais o ensino estava submetido, e o exíguo número de vagas denunciava que “a demanda atual e crescente



da região e um quarto dos alunos deixava de ser atendido nas Instituições Escolares de Nioaque” (NERI, 2019, p.57).

Não diferente das demais Escolas Reunidas vinculadas à Nioaque, a escola situada no Povoado de Guia Lopes também apresentava deficitária falta de estrutura. Sua instalação “fora construída com taquaruçu rachado e batido e, coberta de folhas de bacuri demonstrando os meios precários, mas que garantiram a possibilidade de abertura da mesma” (NERI, 2019, p. 59).

Figura 5. Primeira Escola do Povoado de Guia Lopes



Fonte: DALMOLIN (2015).

http://nossaterranossagentenossahistoria.blogspot.com/2015/03/como-nasceu-primeira-escola-em-guia_31.html

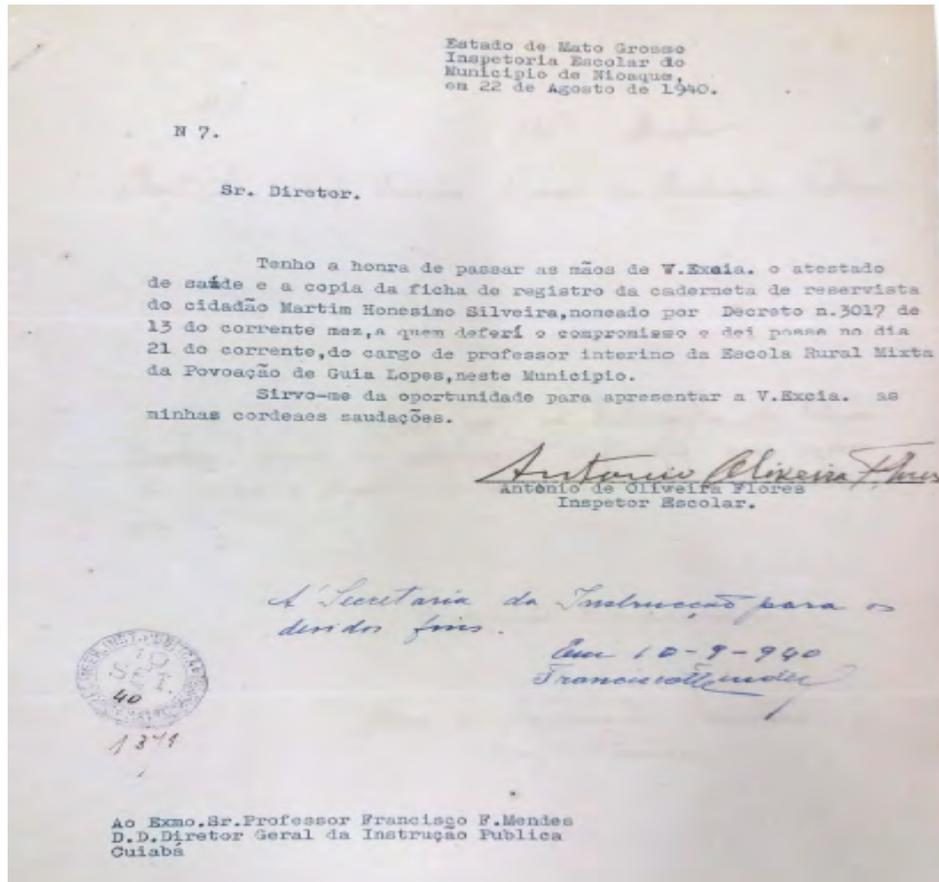
Contudo, a qualidade do ensino não se resumia à melhora ou adequação das instalações. Era necessário também que o número de professores crescesse para atender a demanda de alunos cada vez maior. A formação de professores normalistas, apesar de ocorrer nos grandes centros, como, por exemplo, Cuiabá, não era suficiente para atender a carência no ensino na época. Por isso, para atender a procura por professores normalistas, era aceito que leigos, bem como pessoas com outras profissões, tais como médicos, oficiais do exército entre outras, exercessem a função de professores.

Como “[...] a educação e a escola não podem ser compreendidas fora do contexto das relações que mantêm com o restante da sociedade” (PETITAT, 1994, p. 37), na Escola Mista Visconde de Taunay, a escolha do primeiro professor pôde ser considerada como uma disputa externa de poder, segundo Petitat (1994), já que o primeiro professor, Sr. Paulo Nunes Nogueira, ao participar da fundação do Patrimônio de Guia Lopes, foi indicado pelos que se encontravam na solenidade para a função de professor. Desta forma, é possível perceber a influência que a sociedade

teve naquele momento na organização escolar caracterizando-se como uma disputa externa de poder.

O segundo professor de que há registros foi o Sr. Martin Honésimo da Fonseca, nomeado para a Escola Rural Mista por meio do Ato nº 1646, de 5 de abril de 1939 e novamente pelo Decreto nº 3017 em 13 de agosto de 1940.

Figura 6. Ofício ao Diretor Geral sobre a nomeação do profº Martin Honésimo Silveira



Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso

Procedente de Bonito-MT professorava para alunos de diferentes idades, em salas multisseriadas e mistas e era conhecido pela postura idealista e pela dedicação e empenho em sua atividade profissional; buscava o apoio da comunidade no intuito de, conseguir meios para o desenvolvimento das atividades da escola por meio de festas e donativos.



Figura 7. Evento realizado em frente à Igreja de São José e da Escola Mista do Povoado de Guia Lopes em 1939 (sentados ao centro José Francisco Lopes, o filho do Guia Lopes seguido do Professor Martim Honésimo da Silveira e Padre Paulo Butle).



Fonte: DALMOLIN (2015).

http://nossaterranossagentenossahistoria.blogspot.com/2015/03/como-nasceu-primeira-escola-em-guia_31.html

Os donativos adquiridos fizeram com que Professor Nelsinho iniciasse a construção de um prédio de alvenaria que seria utilizado pela escola. Ao falecer em 1941, a normalista Professora Milca de Souza Santos recebeu a incumbência da continuidade das obras e do trabalho realizado até então.

Figura 8. Construção iniciada pelo professor Martim Honésimo da Fonseca que abrigou a Escola Visconde de Taunay.



Fonte: NERI (2019).

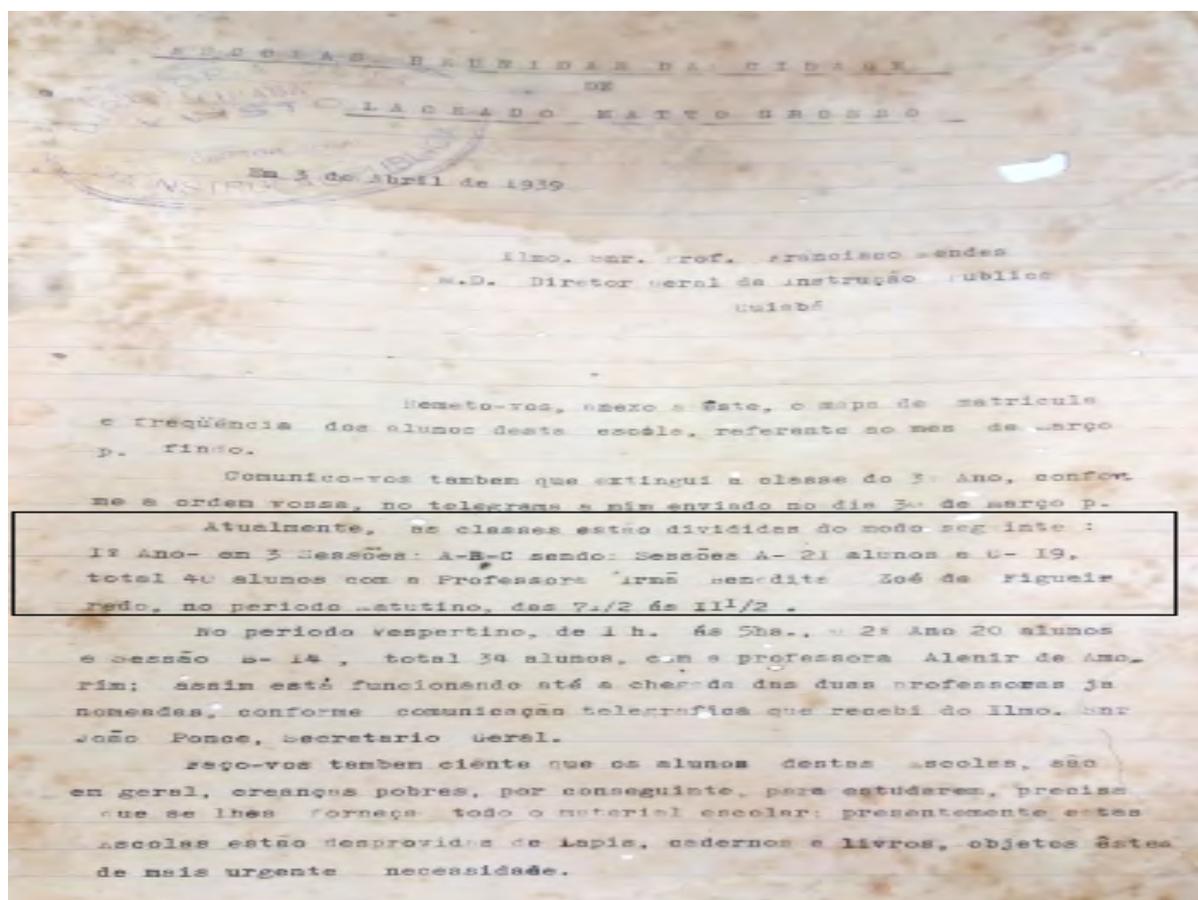


A Professora Milca de Souza Santos foi nomeada pelo Decreto nº 3831 de 1941 segundo o Livro de Registros dos Professores da Escola Rural Mista do Povoado de Guia Lopes.

Há relatos (NERI, 2019) que, no período no qual a Professora Milca de Souza Santos era responsável pela escola, os alunos eram divididos em duas séries. Apesar das diferentes idades, o primeiro e segundo ano utilizavam a mesma sala. Havia, no entanto, diferenciação entre os níveis dos alunos do 1º ano, os quais eram subdivididos em A, B e C e encerrava-se o ensino primário no 2º ano.

Essa organização classificatória no 1º ano era uma prática na época, final dos anos 30 e início dos anos 40, sendo utilizada por outras escolas no Mato Grosso.

Figura 9. Correspondência enviada ao Diretor Geral da Instrução Pública em 3 de abril de 1939 descrevendo a organização das turmas nas Escolas Reunidas da cidade de Lageado.



Fonte: Arquivo Público do Estado do Mato Grosso

A carência de vagas nas escolas primárias e a escassez de professores no interior de Mato Grosso eram conhecidas pelo Diretor Geral Prof. Francisco A. Ferreira Mendes, que, em 1942, por meio de seu Relatório sobre a Instrução Pública de Mato Grosso enfatiza a necessidade “de intercâmbio de ideias entre os professores dos diversos estados brasileiros” (MATO GROSSO, 1942, p.4).

O curso de formação de professores tinha a duração de um ano e abordaria as disciplinas “didática, prática do ensino; história da educação; escrituração escolar;



psicologia geral e educacional; pedagogia; biologia aplicada à educação; higiene da criança e higiene escolar, domiciliar e rural; trabalhos manuais” (BRASIL, 1942, p. 13).

Havia também a diferenciação entre as Escolas Primárias, pois o ensino primário público era ofertado por meio de “isoladas urbanas; isoladas noturnas; reunidas, e grupos escolares” (BRASIL, 1942, p. 15) de acordo com as características abaixo relacionadas:

Quadro 1. Organização do Ensino Primário e Normal do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos -1942

Nomenclatura	Localização/ Indicação	Quantidade mínima de alunos
Escola Isolada Rural	Localiza-se a mais 3 quilômetros da sede municipal	25 alunos
Escola Urbana	Localiza-se até 3 quilômetros da sede do município	Não menciona.
Escolas Reunidas	Quando houver o funcionamento de três ou mais escolas isoladas num raio de 2 quilômetros	Mínimo de 80 alunos nas Escolas Reunidas sendo que cada turma deveria ter a partir de 28 alunos, havendo a possibilidade de reunir dois ou mais anos do curso em uma única sala e poderia formar salas mistas quando não houvesse possibilidade de separação entre os sexos.
Grupos Escolares	Destinado a localidades com um número superior a 250 crianças em idade escolar em um raio de 2 quilômetros	Mínimo de 250 alunos.
Cursos Noturnos	Destinados aos meninos maiores de 12 anos que não podiam frequentar as escolas diurnas.	Não menciona.

Fonte: BRASIL (1942 apud Neri, 2019).

Os professores, por sua vez, formados pelo Estado eram admitidos em caráter efetivo por meio de concurso público. De outra forma, eram caracterizados como interinos ou substitutos. Eles eram alocados de acordo com as orientações da Organização do Ensino Primário e Normal do Instituto de Estudos Pedagógicos, que determinava que o ensino público primário deveria ser “gratuito, leigo e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos que residirem até 2 quilômetros de escola pública” (BRASIL, 1942, p. 19).

De povoado à cidade de Guia Lopes da Laguna: Crescimento populacional e educacional

Durante o período de 1938 a 1960, a Escola Mista Visconde de Taunay passou por diversas adequações quanto à sua estrutura física, no entanto, permaneceu instalada ao lado da igreja São José, utilizando além das suas salas de aula, o salão paroquial. As mudanças, no entanto, foram reflexo das mudanças ocorridas no Povoado de Guia Lopes neste percurso.



Em setembro de 1943, Nioaque passou a fazer parte do Território Federal de Ponta Porã por meio do Decreto Federal nº 5.812. No dia 16 de outubro de 1943, a Escola Mista Visconde de Taunay que possuía quatro classes isoladas, passou a responder às designações administrativas do Território Federal de Ponta Porã. O vínculo com o Território de Ponta Porã não durou muito; em 1946 voltou a ser administrada pelo estado de Mato Grosso.

Nesse mesmo ano, 1946, é decretada a Constituição Federal com influência liberal-democrática instituindo que a educação é “direito de todos [...] deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946) e que cabe ao Estado legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

A partir de 1948, iniciou uma discussão que, segundo Romanelli (1997), a educação nacional foi analisada por três comissões distintas abordando diferentes níveis educacionais: ensino primário, secundário e superior.

Tal projeto de lei atendia a preceitos do cenário desenvolvimentista que, de acordo com Romanelli (1997), propunha um ensino imediatista e técnico acentuando o dualismo educacional existente na sociedade da época.

Assim “ao oficializarem o dualismo educacional [...] um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às ‘elites condutoras’ e um ensino profissionalizante para as classes populares” (GHIRALDELLI, 2001, p. 84, grifo do autor)

Os interesses da elite atendidos e a imediata necessidade educacional da maioria da população pertencente às camadas populares acolhida fez com que os governos populistas ganhassem força, no entanto, o “[...] sistema público continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de classes populares que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola” (GHIRALDELLI, 2001, p.84).

Essa dualidade no ensino não ocorreu apenas nos grandes centros. No Povoado de Guia Lopes era possível perceber essa realidade por meio do ensino. A Escola Mista Visconde de Taunay oferecia apenas o ensino primário e aqueles que desejavam continuar seus estudos tinham que se mudar para as grandes cidades. Isso, no entanto, só era possível aos que possuíam melhor condição.

Em contrapartida a grande maioria não dava sequência aos estudos, pois além de a família não ter condições de mantê-los em outra cidade, ainda precisavam ajudar os pais.

Após dez anos da criação do Povoado de Guia Lopes, em 1948, ainda subordinado a Nioaque tornou-se Distrito de Paz de Guia Lopes da Laguna por meio da Lei nº 149, de 30 de setembro.

Com o crescimento da localidade houve a necessidade da ampliação das vagas oferecidas pela escola. Nessa época, apesar de acolher filhos das famílias humildes, atendia os filhos dos fazendeiros e da elite econômica da região.

Como aumento da população, o desenvolvimento do comércio e engrandecimento da localidade o Distrito de Paz de Guia Lopes da Laguna é emancipado de Nioaque e



torna-se cidade de Guia Lopes da Laguna por meio da Lei Estadual nº 678, de 11 de dezembro de 1953 (MATO GROSSO, 1953).

O nome da cidade, em homenagem ao guia Lopes, demonstra e coroa o desenvolvimento da localidade desde a instalação do Acampamento vinculado ao 6º Batalhão à margem direita do rio Miranda até ela ser efetivada como cidade em 1953.

A expansão do atendimento: de Escolas Reunidas a Grupo Escolar Visconde de Taunay

Em 1948 ao ser elevada a Escolas Reunidas Visconde de Taunay devido ao aumento do número de alunos, a escola não se limitava apenas ao salão paroquial. Neri (2019) realizou entrevistas com ex-professores e ex-diretores que vivenciaram esse período e estes revelaram que, no início dos anos 50, também era usada a casa paroquial.

Com a emancipação do Distrito de Guia Lopes, a escola deixou de remeter-se ao município de Nioaque e se tornou cidade de Guia Lopes da Laguna, em 1953. Vale destacar que no início dos anos 60, a escola também utilizava como parte das dependências para o ensino um espaço cedido na prefeitura já que o prédio ao lado da Igreja de São José não era suficiente

O Livro Ata de Posse e Compromisso da Escolas Reunidas Visconde de Taunay (GUIA LOPES DA LAGUNA, 1957) evidencia as diversas nomeações realizadas de 1950 a 1957, bem como registros e documentação educacional das demais escolas da cidade no final dos anos 50. Essas nomeações eram subscritas por uma diretoria responsável que “tinha cunho político, havendo alterações sempre que mudavam os governantes” (NERI, 2019, p. 73), caracterizando a influência das disputas externas com relação ao comando e atuação na instituição escolar.



Quadro 2. Professores nomeados segundo Livro Ata de Posse e Compromisso da Escola Visconde de Taunay (Guia Lopes da Laguna, 1957)

Nome	Data da Nomeação	Informações contidas no Livro
Antonia Pinto Lopes	03/08/1950	Decreto de 03/08/1950
Dalva Fernandes de Arruda	31/03/1951	Decreto de 31/03/1951
Hilda Maria Crezger	05/06/1951	Decreto de 19/05/1951
Acácia Barbosa	05/06/1951	Reassume a função de professora após licença médica
Jorge Sebastião Honorato	21/08/1952	Decreto de 09/08/1952 Professor Primário passou a responder pela direção das "Escolas Reunidas Visconde de Taunay"
Irene Marinho Falcão	05/05/1953	Professora Interina Ato 01/04/1953 em exercício desde 20/03/1953
Celia Nascimento	03/06/1953	Professora Primária - Classe H e assume função de Diretora Ato de 29/04/1953
Neusa da Silva	03/06/1953	Professora Primária - Classe H Ato 29/04/1953
Neuza da Silva	10/10/1955	Professora - Classe H Ato de 31/08/1955 Publicado em Diário Oficial em 12/09/1955
Luis Weis Cavalheiro	19/04/1956	Nomeado Porteiro contínuo
Floriza Barbosa Flores	03/05/1956	Professora Primária - Classe H Ato 06/04/1956 Publicado em Diário Oficial em 11/04/1956
Floriza Barbosa de Vargas	03/05/1956	Professora Primária - Classe H Ato 10/04/1956 Publicado em Diário Oficial em 11/04/1956
Antonio Pinto Pereira	14/05/1956	Transferência do "Grupo Escolar Coronel Juvêncio" para responder pela diretoria das Escolas Reunidas Visconde de Taunay Portaria nº 234 e Telegrama nº 51 enviado pelo Exmº Sr. Dr. Secretário Educação e Cultura
Maria Antonia Correa Martins	15/06/1956	Nomeadas por Conveniência do ensino pelo número crescido de alunos e alunas
Bernardina Silva Barbosa		
Ladislau Zulkoski Filho	06/07/1956	Inspetor Escolar Distrital do Município de Guia Lopes da Laguna Decreto nº 85 de 23/06/1956 Publicado em Diário Oficial nº 1321 em 26/07/1956
Naida do Nascimento	30/03/1957	Indicadas pelas autoridades municipais tendo em vista afastamento de duas professoras
Geracy da Cruz Barbosa		
Naide do Nascimento	23/10/1957	Professora Interina - Classe H Decreto nº 327 Publicado em Diário Oficial em 10/10/1957

Fonte: NERI (2019, p. 72).



O Livro Ata de Resultados Finais das Escolas Reunidas Visconde de Taunay (GUIA LOPES DA LAGUNA, 1962) registra 97 alunos matriculados na escola em 1958 assim distribuídos:

Quadro 3. Matrícula Geral nas Escolas Reunidas Visconde de Taunay – Maio de 1958

Alunos matriculados em cada ano do ensino primário			
Ano	Masculino	Feminino	Total
1º ano A	14	11	25
1º ano B	10	8	18
1º ano C	17	10	17
2º ano A	3	5	8
3º ano A	7	3	10
Total de alunos presentes em aula	51	37	88
Ausentes por motivos diversos	1	8	9
Total de alunos matriculados	52	45	97

Fonte: NERI (2019, p. 73-74).

Fica evidente, por meio dos dados, o alto índice de evasão escolar. Muitos iniciavam o ensino primário, mas poucos conseguiam concluir o mesmo. De 1958 até o final de 1959 houve um aumento de 60% do número de alunos, o que é considerado significativo. No entanto o histórico de evasão escolar continuou a existir.

Quadro 4. Ata de Resultados Finais das Escolas Reunidas Visconde de Taunay – 1959

Ata de Resultados dos Exames Finais das Escolas Reunidas Visconde de Taunay - 1959				
Ano	Alunos Matriculados	Alunos Presentes	Alunos Aprovados	Porcentagem de aprovação
1º ano C	42	41	17	41%
1º ano B	37	33	17	51%
1º ano A	27	23	13	56%
2º ano	19	19	13	68%
3º ano	21	20	15	75%
4º ano	12	13	10	76%
Total	158	149	85	

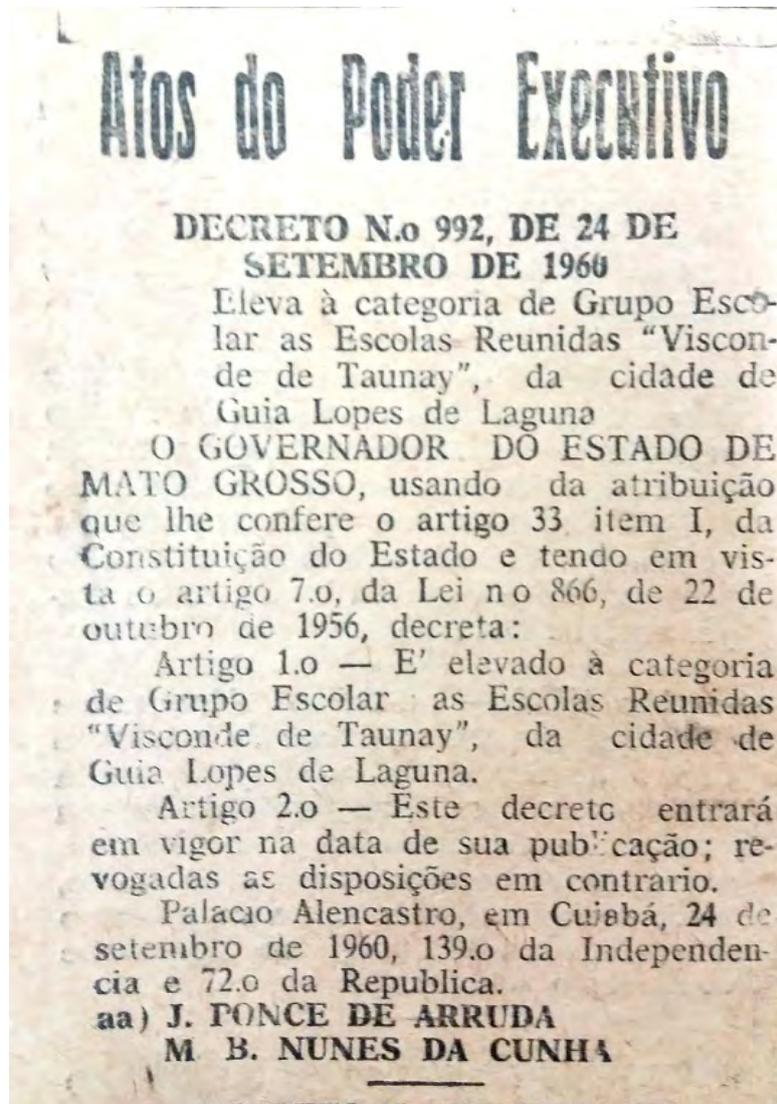
Fonte: NERI (2019, p. 74).

Por meio dos dados é possível comprovar o aumento do número de alunos no início do ensino primário e concomitantemente a diminuição progressiva dos alunos devido a dois fatores: a evasão escolar e o alto índice de reprovação.



A ampliação do número de alunos fez com que em 1960 a instituição fosse elevada no dia 04 de outubro de 1960 a Grupo Escolar Visconde de Taunay e publicada por meio do Decreto nº 992 de 24 de setembro do mesmo ano (MATO GROSSO, 1960).

Figura 10. Decreto que oficializa as Escolas Reunidas Visconde de Taunay como Grupo Escolar



Fonte: MATO GROSSO (1960).

Neri (2019) relata, com base nas entrevistas realizadas, que o Grupo Escolar Visconde de Taunay acompanhou o desenvolvimento da cidade, era reconhecido por sua qualidade e rigidez no ensino, bem como pela centralidade física de suas instalações e o compromisso dos professores.

As entrevistas foram essenciais para que, por meio do resgate das memórias fosse construído uma "de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas [...] suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação" (NORA, 1993, p. 7).



Assim, apesar de a memória ser “[...] um absoluto e a história só conhece[r] o relativo”, o resgate das memórias junto aos documentos encontrados contribuiu para que “o que antes era memória como herança cultural na busca pela conservação de valores intrínsecos” (NERI, 2019, p. 16) conseguisse contribuir para a história e suas “continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas” (NORA, 1993, p. 9).

Por meio das memórias e de sua história, a escola tornou-se uma referência educacional na cidade e, fazendo uso de espaços conjuntos à igreja e instalações da prefeitura, contribuiu não somente para a manutenção da elite local, mas também foi considerada pelos moradores como meio pelo qual aqueles que ali estudavam ascenderiam socialmente.

Assim, em meados dos anos 60, a escola se instalou fisicamente em um novo prédio, também na região central da cidade, que concomitantemente, abarcou o Ginásio Guia Lopes. Com o tempo, essas instituições educativas que se diferenciavam por meio do nível de ensino oferecido e do período no qual os alunos estudavam (diurno ou noturno) tornaram-se indissociáveis aos olhos da população da cidade de Guia Lopes da Laguna.

Apesar das diferentes nomenclaturas que o Grupo Escolar Visconde de Taunay teve desde 1938 “É importante considerar esse percurso da escola, bem como sua memória, pois a história da instituição escolar faz parte da história da cidade de Guia Lopes da Laguna” (NERI, 2019, p. 79).

Figura 11. Principais nomenclaturas do Grupo Escolar Visconde de Taunay entre 1938 e 1960



Fonte: NERI (2019, p. 79).

O último registro encontrado da escola como Grupo Escolar Visconde de Taunay no arquivo da Escola Estadual Salomé de Melo Rocha data de dezembro de 1971 e refere-se à avaliação dos alunos do ensino primário.

Entre 1960 e 1973, há dez registros do Grupo Escolar Visconde de Taunay localizado no Município de Guia Lopes da Laguna no site IOMAT¹¹⁸ (Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso). Depois desse período não há registros daquela que foi a primeira instituição escolar de Guia Lopes da Laguna, o Grupo Escolar Visconde de Taunay.

118 <https://www.iomat.mt.gov.br/>



Considerações finais

A pesquisa realizada evidencia o percurso histórico do Grupo Escolar Visconde de Taunay que independente da nomenclatura utilizada, contribuiu para a formação da elite local e acompanhou o crescimento do Povoado de Guia Lopes até a criação da cidade de Guia Lopes da Laguna em 1953.

A cidade e o Grupo Escolar Visconde de Taunay compartilham a história de uma localidade que foi estabelecida pelo alojamento do 6º Batalhão de Engenharia à margem direita do Rio Miranda na Fazenda Jardim. Junto das famílias, que os acompanhavam, deram início ao Povoamento de Guia Lopes em 1938 e a escola nomeada pelos moradores locais como Escola Visconde de Taunay se instalou ao lado da Igreja São José e oferecia ensino primário aos filhos da população local formada pelos oficiais, famílias do 6º Batalhão de Engenharia e fazendeiros.

Com o crescimento da localidade vinculada a Nioaque, tanto com relação ao comércio como populacional, houve aumento do número de alunos atendidos. Isso porque a escola se instalou na região central do Povoado.

Em 1939 a escola recebeu o nome oficial de Escola Rural Mista do Povoado de Guia Lopes e continuou contribuindo com a consolidação do Povoado de Guia Lopes. Sua atuação frente à comunidade rendeu prestígio social aos que frequentavam a instituição escolar.

Ao ser categorizada como Escolas Reunidas Visconde de Taunay em 1948 devido ao aumento do número de alunos, continuou a demonstrar sua importância frente à sociedade da época, o que lhe garantia certo poder sobre a comunidade local. Poder que estava relacionado com “a participação direta ou indireta, consciente ou inconscientemente da escola nos movimentos sociais por meio da História” (PETITAT, 1994, p. 116).

Em 1960 a escola foi elevada a Grupo Escolar Visconde de Taunay devido ao aumento expressivo dos alunos (crescimento de 60%) e continuou a atender alunos de diferentes níveis sociais.

Durante a organização educacional vigente em cada período da história da educação do país a escola buscou se adequar e atender as normas e preceitos estabelecidos. Normas educacionais que, devido à distância da capital do estado e do país, demoravam certo tempo para que se tornassem acessíveis e praticáveis.

O pertencimento à instituição escolar era visto socialmente como uma forma de ascensão social, de futuras possibilidades e seus alunos eram considerados como a elite cultural da cidade de Guia Lopes da Laguna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. INEP. Brasília, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Senado Federal. 1946.



BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE **Organização do ensino primário e normal do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 1942.

DALMOLIN, José Vicente. 2015. Disponível em: http://nossaterranossagentenossahistoria.blogspot.com.br/2015/03/como-nasceu-primeira-escola-em-guia_31.html. Acesso em: 10 out. 2017.

DALMOLIN, José Vicente. 2018. Disponível em: <http://nossaterranossagentenossahistoria.blogspot.com/p/guia-lopes-da-laguna-80-anos-memoria.html>. 2018. Acesso em: 10 ago. 2018.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIA LOPES DA LAGUNA. **Livro Ata de Posse e Compromisso da Escolas Reunidas Visconde de Taunay (1950 – 1957)**. Guia Lopes da Laguna, MS. 1957.

GUIA LOPES DA LAGUNA. **Livro de Resultados Finais das Escolas Reunidas Visconde de Taunay**. Guia Lopes da Laguna, MS. 1962.

LIMA, Eduardo H. de Oliveira; MATTOS, Elvis dos S. **CER-3: Pavimentando a identidade brasileira no sul do então Mato Grosso**. Geofronter, Campo Grande, n. 4, v. 4, p. 100-123, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/index>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MAESTRI, Mario. A invasão paraguaia no sul do Mato Grosso. **Contraponto: Revista do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPL**. Teresina, v. 2, n. 2, p. 105- 129, ago. 2015.

_____. **Decreto n. 1520**: Localiza a Escola Rural Mixta do Povoado de Guia Lopes. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso, Cuiabá, MS: Governo do Estado, 17 de mar. 1939.

_____. **Regulamento da Instrução Pública de 1942**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Boletim n.º 22, 1942.

_____. **Lei nº 140 de 30 de setembro de 1948**. Cria o Distrito de Paz de Guia Lopes da Laguna no município de Nioaque – MT. Imprensa Oficial: Cuiabá, 1948.

_____. **Lei nº 678 de 11 de dezembro de 1953. Criação do Município de Guia Lopes da Laguna – MT**. Imprensa Oficial: Cuiabá, 1953.

_____. **Decreto nº 922 de 24 de setembro de 1960. Diário Oficial Mato Grosso, Cuiabá, MT, 4 de out. 1960**.

NERI, Cláudia de Cillo Mazucato. **A constituição histórica da Escola Estadual Salomé de melo Rocha e a importância socioeducativa para a cidade de Guia Lopes da Laguna-MS**. 241f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), UEMS, Campo Grande/MS 2019.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós - Graduados de História. PUC, São Paulo, n. 10, dez, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 out. 2018.



PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REVISTA EXECUTIVO FISCAL LTDA. Vida e Morte de Bião, historiador anônimo. Campo Grande, MS, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Fernando dos Anjos. **Educandário Coronel Felício**: a participação militar na educação pública da fronteira Brasil – Paraguai (1951-1980). 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFGD, Dourados/MS 2012.

TAUNAY, A. d'Escragolle. **A retirada da Laguna**: episódio da guerra do Paraguai. Tradução e organização Sergio Medeiros. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. A “Civilização do Couro”: desenvolvimento do Capital Transnacional no Sul do Mato Grosso (1870-1920). **Cadernos do Tempo Presente**, Sergipe, n. 16, p. 64-75. maio/jul. 2014. Disponível em: <www.getempo.org>. Acesso em: 29 jan. 2019.

O PRIMEIRO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DO RJ: ENSINO SEMIPRESENCIAL DE 1º GRAU E SUAS REPRESENTAÇÕES PELO JORNAL O FLUMINENSE (1974-1986)

Rosa Monaco – Professora SEEDUC/RJ
Doutoranda PROPED/UERJ

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetivou analisar as representações assumidas pelo Jornal *O Fluminense*, no que dizia respeito ao primeiro Centro de Estudos Supletivos (CES) no estado do Rio de Janeiro, instalado na cidade de Niterói, o qual introduziu o 1º Grau de ensino, de 5ª a 8ª série, sob o regime semipresencial. Interessou-nos investigar os sentidos atribuídos ao CES de Niterói por meio das páginas do periódico que alcançava grande circulação na cidade, o jornal *O Fluminense*. Os centros de estudos supletivos foram fruto da política pública para o ensino de adultos durante o governo militar (1964-1985), criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante a gestão do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Por meio do Departamento de Ensino Supletivo (DESU)¹¹⁹, os centros de estudos supletivos, entre muitos outros projetos e programas, buscavam a mesma finalidade: acelerar o processo de certificação dos “desescolarizados”.

Essa estratégia fez parte da política pública de educação supletiva, uma vez que a taxa de analfabetismo em 1970, era de 33,6% e de 25,5% em 1980, segundo os Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A intenção da política pública educacional do governo militar era oportunizar que o maior número de pessoas jovens e adultas concluíssem o 1º e 2º graus de ensino (LEI nº 5.692/71, cap. IV, art. 25). Por isso, a citada Lei abriu o leque de opções no formato dos cursos – estrutura, duração e regime escolar – e no uso de novos meios educacionais tecnológicos – módulos de ensino e recursos audiovisuais (MONACO, 2017, p. 44). O incentivo visava à absorção do público alvo pelo mercado de trabalho recém-descoberto pelas empresas de capital estrangeiro, tais como a General Motors,

119 Na bibliografia estudada foram encontradas as siglas DSU e DESu com o mesmo significado.



Ford e Chrysler, entre muitas outras. Afinal, o país seguia embalado pela ideia do “Milagre Brasileiro” (1969-1973).

Apesar do CES de Niterói ter sido inaugurado em 1976, o recorte temporal para a realização do estudo analítico contemplou a primeira notícia divulgada sobre sua implantação no estado, em 1974, até o ano de 1986, último ano do CES de Niterói com o ensino de 1º Grau, exclusivamente. Após 1986, o 2º Grau começou a ser oferecido. Mediante o mapeamento das vinte e sete¹²⁰ matérias do jornal em questão entre os anos 1974-1986, identificamos cinco ocorrências sobre a inauguração e funcionamento do CES de Niterói, três sobre a realização de formaturas de 1º Grau, e duas que expressavam agradecimentos. Dezesete matérias diziam respeito a convites direcionados aos alunos e à comunidade em geral, para a participação de peças de teatros, palestras, minicursos, encontros culturais, etc., promovidos pelo CES de Niterói, com a parceria da Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outros colaboradores (MONACO, 2017, p. 21). Como fonte de análise, elegemos quatro recortes do total de ocorrências do jornal *O Fluminense* (1974-1986).

Para entender a representação emitida pelo impresso, nos utilizaremos metodologicamente da teoria das práticas e representações de Chartier (1988). Como principal objetivo, iremos identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social surge: “As representações do mundo social assim construídas [...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1988, p. 17). Na sequência, o autor complementa que há necessidade, para cada caso, de relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. Para além disso, Chartier (1988, p. 59) nos chama à “ler, olhar ou escutar”, já que são “atitudes intelectuais”. Longe de submeterem o consumidor à toda mensagem já modelada, “permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência”. O autor complementa que entre textos e leituras, há o intuito de compreender as práticas complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação:

A problemática do «mundo como representação», moldado através das series de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuragao desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dao a ver e a pensar o real [sic] [grifos do autor] (CHARTIER, 1988, p. 23-24).

O autor nos chama a atenção para a forma pela qual os leitores do jornal veem e a pensar o real, a partir da leitura que fazem. Logo, nosso objeto de estudo exprime sua mensagem por meio de suas páginas, e será com este propósito que estaremos desenvolvendo o artigo. Para isso, é preciso não perder de vista a aproximação dos interesses do poder militar no governo do país, com tentáculos nos estados: parte da imprensa passou a apoiar a política da situação e as ações exercidas pelo mesmo

120 No mesmo intervalo temporal, foram encontradas sete ocorrências sobre outros centros de estudos supletivos do Rio de Janeiro: CES da Penha – Casa do Marinheiro (em 02/08/1977); CES de Duque de Caxias (quatro ocorrências, a primeira em 19/07/1978 e as demais em 1979); CES da Barra Mansa (em 17/11/1979); CES de Friburgo (em 21/12/1979).



(LEAL & COUTO, 2001). Conforme o jornal *O Fluminense*¹²¹ significou um dos veículos de comunicação de maior circulação nas décadas de 1970 e 1980, na cidade de Niterói, importou-nos evidenciar a repercussão assumida no periódico para a criação e funcionamento do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, sabendo-se que:

Com a diferenciação de concepções, usos, práticas e preceptivas a respeito dos documentos um fio condutor é oferecido para ressaltar as mudanças das histórias e de suas fontes. Da busca de autenticidade e da verdade ao desprezo pela procura da evidência, da verdade encontrada na existência do documento isolado e bruto à compreensão que ele não é apenas um resto, um vestígio do passado, mas um produto do passado, não esquecendo de considerar o ponto de vista do observador e os mecanismos de produção do documento, constituem os caminhos trilhados pelo autor para sua reflexão (LOPES, 2009, p. 321).

Ao trazer para o cerne da reflexão o Jornal *O Fluminense*, despertou-nos o interesse de pensar à luz da interpretação tecida por Lopes (2009), que o impresso não se constitui apenas como “um vestígio do passado”, mas que as notícias, as matérias são “produto do passado” e, como tal, devem ser concebidas e reflexionadas. Neste particular, a análise do impresso deve considerar a procedência e o posicionamento do mesmo. Outra condição a ser levada em consideração teria relação com a divulgação do nosso tema, ter existido ou não, nas páginas do jornal *O Fluminense*, uma vez que este fato já nos daria uma pista, isto é, abarcava um espectro de questões, como analisa Luca (2005, p. 140), posto que “[...] ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação”. Acrescenta-se às matérias veiculadas, o teor pelo qual foram produzidas.

O aporte teórico do estudo inclui autores que: contextualiza o momento político, social e econômico dos anos do regime militar – Cunha (1991); refletem sobre o ensino supletivo – Fávero (1983), Di Pierro (2005); discutem quanto ao propósito dos periódicos – Luca (2005), Lopes & Couto (2009) e Anderson (2008); apresenta o funcionamento do CES de Niterói – Monaco (2017). O artigo está dividido em quatro partes: “Introdução”; a história do jornal *O Fluminense* contada sob o título “O caminho percorrido pelas páginas do Jornal *O Fluminense*”; a terceira parte articula os recortes do jornal com a estrutura e funcionamento do CES de Niterói “O ensino supletivo semipresencial chegou ao Rio de Janeiro”; e por último, as “Considerações finais”.

121 O acervo do Jornal *O Fluminense* se encontra digitalizado no Portal da Biblioteca Nacional, junto à Hemeroteca Nacional Digital (BNDigital). Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: nov. 2015.



O CAMINHO PERCORRIDO PELAS PÁGINAS DO JORNAL O FLUMINENSE

Segundo as informações contidas no Portal *O Fluminense* (2018)¹²², sua primeira edição circulante aconteceu na manhã do dia 08 de maio de 1878, em Niterói e na Corte do Rio de Janeiro. Surgira assim o “jornal impresso mais antigo do Estado do Rio de Janeiro em circulação ininterrupta e o terceiro do Brasil”, e que se manteria em circulação até os dias atuais (PORTAL O FLUMINENSE, 2018a). No século XIX, o Brasil, e em especial a Corte, vivenciava um grande incremento na produção de periódicos, com isso, sentia-se os ares do progresso que mobilizava a intelectualidade no sentido de se instituir avanços em várias áreas. A monarquia dava sinais de fragilidade provocada por insatisfação advindas de vários setores. A pressão pela abolição da escravatura, a luta republicana, a imprensa que se instalou em 1808 com três séculos de atraso, promoviam a ebulição política e cultural na nação. Por causa das questões que cercavam a sociedade no final do século XIX, o jornalismo na época representava uma atividade eminentemente política:

O jornal do governo “Gazeta do Rio de Janeiro”, atual “Diário Oficial” torna-se institucional, e os veículos de imprensa mantidos pela iniciativa privada ganham novo fôlego. E foi a partir deste cenário que as grandes empresas jornalísticas se fincaram nas principais capitais do país ao longo do século XX, entre elas, *O FLUMINENSE*. [...] Criado pelo leiloeiro Prudêncio Luís Ferreira Travassos e pelo tipógrafo Francisco Rodrigues de Miranda *O FLUMINENSE* nasceu na Rua da Conceição, 59, com o objetivo de defender os ideais do Partido Conservador (PORTAL O FLUMINENSE, 2018).

Estabelecido por logradouro a cidade de Niterói, a parceria entre Travassos e Rodrigues de Miranda para fundar o jornal *O Fluminense* se fez a partir do capital investido pelo primeiro e da vinculação à imprensa que tornava o segundo capaz (LEAL & COUTO, 2001). Porém, em seis meses de funcionamento, um novo proprietário assume o Jornal, mantendo a posição conservadora da situação:

[...] em 1º de novembro de 1878. O jornal estampava – em sua edição de número 77 – um aviso aos assinantes: ‘Desta data em diante a empresa fica pertencendo ao Sr. Major Francisco Rodrigues de Miranda’. O novo proprietário esclarecia que o jornal continuaria a advogar pela causa do Partido Conservador. No mês seguinte, a sede foi deslocada para o número 45 da mesma Rua da Conceição [grifos do autor] (PORTAL O FLUMINENSE, 2018).

Leal & Couto (2001) afirmam que a partir da saída de Travassos do jornal, o mesmo passou a ser oficialmente “o órgão conservador da província do Rio de Janeiro”, contudo, em alguns momentos históricos, o apoio do *O Fluminense* oscilava entre candidaturas da situação e da oposição. Quanto a periodicidade do periódico, “Embora inicialmente fosse publicado três vezes por semana, às quartas, sextas-feiras e domingos, a partir de 1892 passou a ser editado diariamente, permanecendo até hoje em circulação” (LEAL

122 PORTAL O FLUMINENSE 2018a. Disponível em <<http://www.ofluminense.com.br/pt-br/cidades/jornalismo-presente-em-tr%C3%AAs-s%C3%A9culos-de-brasil>>. Acesso em jul. 2018.



& COUTO, 2001). Mediante o uso da tipografia, os títulos começaram a aparecer: a primeira imagem ocorreu em 1902; a primeira fotografia em 1905; a primeira manchete em 1907; a primeira reportagem fotográfica em 1911 (PORTAL *O FLUMINENSE*, 2018).

Em 1919, após a morte do major Rodrigues de Miranda, *O Fluminense* passou às mãos de outros dirigentes, dos quais levou o jornal a uma crise financeira severa, por motivo de má administração. O primeiro substituto foi seu genro Luís Henrique Xavier de Azeredo, que dirigiria o jornal até os anos iniciais da década de 1940. Durante mais ou menos quinze anos, seu filho e neto estiveram à frente da direção do *O Fluminense*, até que em 1954, o deputado estadual Alberto Torres, pela União Democrática Nacional (UDN)¹²³ e líder da bancada de oposição ao governo de Getúlio Vargas, aceitou o convite para sanear as finanças da empresa (LEAL & COUTO, 2001).

O primeiro editorial publicado por Alberto Torres, com data em 16 de fevereiro de 1954, “não manifestava declaradamente uma linha política, seguindo a tradição das campanhas em defesa ‘de nossa cidade e de nosso estado’” [grifos do autor]. Por fim, em 20 de outubro de 1955, o controle acionário ficou à cargo também do deputado estadual (LEAL & COUTO, 2001). Conforme informado no Portal do periódico, dentre os responsáveis pelo Jornal *O Fluminense*, Alberto Torres teria se destacado como o gestor que imprimiu as maiores mudanças, uma vez que contava com suas habilidades de jornalista, advogado e político. Ele “após adquirir o jornal, criou a editora *O FLUMINENSE S/A*, em 1954; reaparelhou as oficinas, em 1957; instalou a primeira rotativa, em 1961; e introduziu a impressão offset, em 1975” [sic] (PORTAL *O FLUMINENSE*, 2018).

Logo no início do mandato de João Goulart na presidência, em 1961, o jornal permaneceu em oposição, inclusive atacando também a esfera estadual, embora tenha apoiado o golpe de 1964:

[...] *O Fluminense*, como órgão da UDN, permaneceu na oposição, atacando igualmente o governo estadual de Badger da Silveira. Através de editoriais diários, Alberto Torres conclamava os militares à reação. Quando do Comício da Central do Brasil, em 13 de março de 1964, *O Fluminense* afirmou em editorial que ‘ou as forças armadas agiam rapidamente ou seriam dissolvidas e substituídas por milícias no melhor estilo cubano’. O jornal apoiou, dessa forma, o movimento militar de 31 de março de 1964, e manteve-se favorável ao regime instituído [grifos do autor] (PORTAL *O FLUMINENSE*, 2018).

Como pode ser percebido, *O Fluminense* fazia a política da situação e corroborava para as ações do governo. Leal & Couto (2001) referem-se ao início do processo de redemocratização do país no comando do General Ernesto Geisel (1974-1979), como um processo de maneira “lenta, gradual e segura” e “*O Fluminense* manteve-se numa posição governista, elogiando o ritmo e a forma das medidas redemocratizantes”. Não obstante, Luca (2005) alerta para o fato de a censura ter sido uma constante na época histórica abordada:

123 A União Democrática Nacional (UDN) foi fundada em 7 de abril de 1945 e “Embora tenha surgido como uma frente, a UDN organizou-se em partido político nacional, participando de todas as eleições, majoritárias e proporcionais, até 1965”. C.f.: BENEVIDES, Maria Vitória. União Democrática Nacional (UDN). Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-democratica-nacional-udn>>. Acesso em: fev. 2019.



Não há como deixar de lado o espectro da censura. Em vários momentos, a imprensa foi silenciada, ainda que por vezes sua própria voz tenha colaborado para criar as condições que levaram ao amordaçamento. O papel desempenhado por jornais e revistas em regimes autoritários, como o Estado Novo e a ditadura militar, seja na condição difusor de propaganda política favorável ao regime ou espaço que abrigou formas sutis de contestação, resistência e mesmo projetos alternativos, tem encontrado eco nas preocupações contemporâneas, inspiradas na renovação da abordagem do político (LUCA, 2005, p. 129).

Tudo nos leva a crer que *O Fluminense* esteve “na condição difusor de propaganda política favorável ao regime”, baseado na análise da autora. Para tal posicionamento do meio de comunicação, era preciso que os fatos justapostos em suas manchetes e noticiários estivessem interligados de forma “imaginada” para tal propósito, de acordo com o que defende Anderson (2008, p. 65). O conceito desenvolvido pelo autor aponta que as “comunidades são imaginadas”, logo, o que é produzido nas páginas do jornal também o são, com vista à tecer aos leitores a visão que lhes aprazem. A Imagem (1) retrata a rotina de produção do *O Fluminense* na década de 1970, com seu prédio instalado na Rua da Conceição, na cidade de Niterói:

Imagem 1: “Profissionais trabalhando na redação de *O Fluminense* na década de 1970”



Fonte: Foto Arquivo / *O Fluminense*¹²⁴

124 Os textos da legenda e da fonte da Imagem (1) foram copiados na íntegra da imagem original no Portal *O Fluminense*. Disponível em: <<http://www.ofluminense.com.br/pt-br/cidades/jornalismo-presente-em-tr%C3%AAs-s%C3%A9culos-de-brasil>>. Acesso em: fev. 2019.



No ano de 1971, o Jornal *O Fluminense* possuía sucursais nos municípios de Caxias, Nova Iguaçu, Volta Redonda, Barra Mansa, Campos, Nova Friburgo, Petrópolis, São Gonçalo e Angra dos Reis. Mantinha correspondentes nas cidades de São Fidelis, Cachoeiras de Macacu, Cabo Frio e Araruama. Dispunha de representantes nos Estados da Guanabara, em São Paulo e Brasília. Quanto aos valores de comercialização do periódico, a venda avulsa em dias úteis era Cr\$ 0,80 (oitenta centavos de cruzeiros) e aos domingos era Cr\$ 1,00 (um cruzeiro). As assinaturas eram via postal – trimestral Cr\$ 65,00 (sessenta e cinco cruzeiros); semestral Cr\$ 130,00 (cento e trinta cruzeiros); e anual Cr\$ 240,00 (duzentos e quarenta cruzeiros) (*O FLUMINENSE*, 28/06/1971, p. 4)¹²⁵.

Pela análise de Anderson (2008, p. 67), “[...] o jornal é apenas uma ‘forma extrema’ do livro, um livro vendido em escala colossal, mas de popularidade efêmera” [grifos do autor]. Por causa disso, a “obsolescência do jornal” se dá “no dia seguinte à sua edição”, afirma o autor. Neste sentido, podemos entender que a aparição reduzida de publicações referentes ao Centro de Estudos Supletivos de Niterói, no *O Fluminense*, não só deixava-o vulnerável quanto à sua divulgação, mas de igual forma, fragilizava a informação veiculada, sem o reforço da mesma nos dias subsequentes. Para Anderson (2008, p. 66), o personagem continua a existir em silêncio, “esperando pela próxima aparição no enredo”.

O ENSINO SUPLETIVO SEMIPRESENCIAL CHEGOU AO RIO DE JANEIRO

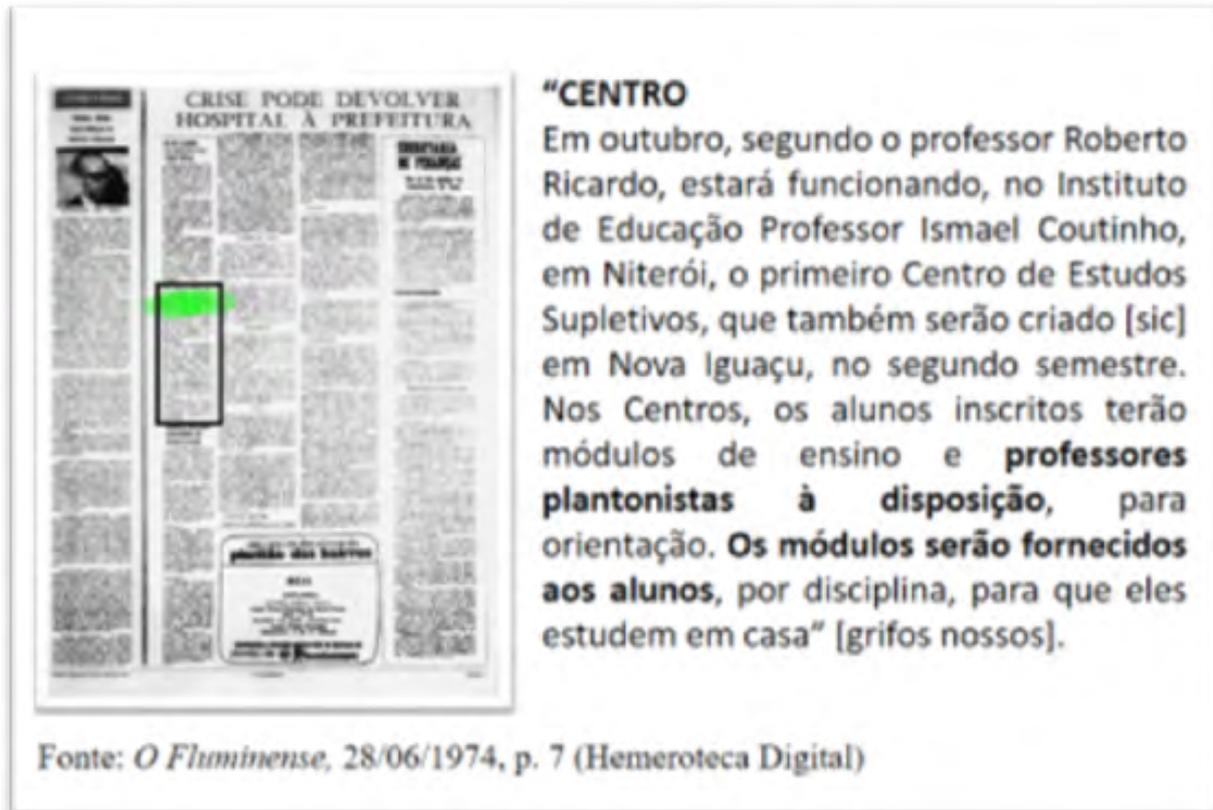
Quem lia a primeira reportagem divulgada pelo periódico *O Fluminense*, em 26/04/1974, sobre a chegada de uma escola diferenciada para adultos no Rio de Janeiro, podia ter uma interpretação errônea quanto ao seu funcionamento e a relação professor/aluno. O Centro de Estudos Supletivos de Niterói, sob o regime semipresencial, oferecia um vasto horário de funcionamento, das 8 às 22 horas, porém, com o comparecimento do aluno em caráter facultativo, exceto para a realização das provas que deveriam ser realizadas *in lócus*. Quanto à carga horária de trabalho dos professores, era estabelecida com dias e horários fixos, nos quais orientavam os alunos em suas dúvidas e os ajudavam nos exercícios, após a pré-leitura dos módulos de ensino, que eram seriados e por disciplina. Contudo, pela Imagem (2)¹²⁶, é possível notar a falsa ideia da notícia, sugerindo que o professor ficava à disposição do aluno sob regime de plantão:

125 Em 1971, o valor do salário mínimo nacional era Cr\$ 225,60 (duzentos e vinte e cinco cruzeiros e sessenta centavos). C.f.: PAIM, Paulo. *Salário Mínimo, uma história de luta*. Brasília: Senado Federal, 2005.

126 As figuras com os fragmentos dos jornais estão acrescidas da transcrição do texto, sempre ao lado direito.



Imagem 2: Primeira notícia no impresso sobre o CES de Niterói



À luz da teoria do historiador francês, Roger Chartier (1988), o leitor tem sempre a apropriação individualmente como um fator social, dada a construção dos sentidos para cada sujeito ser própria, de acordo com sua interpretação ao que é apresentado, e conseqüentemente, representado:

No ponto de articulação ente o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como **estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo** [grifos nossos] (CHARTIER, 1988, p. 24).

Ao observar a notícia apresentada na Imagem (2), atenta-se ao possível risco da má interpretação dos fatos contados pelo jornal. A divulgação que envolvia os professores como plantonistas, palavra geralmente utilizada quando se refere ao esquema de rendição, poderia gerar dúvida a respeito do tipo de relação ensino-aprendizagem. Pelo contrário, o método utilizado, que era semipresencial, demandava muito mais do aluno do que do professor, supostamente dito como “plantonista”. O leitor poderia ser influenciado e conduzido a fazer uma escolha por essa escola, inapropriadamente. Contudo, tanto na esfera nacional, quanto na estadual, era interessante atrair candidatos *in potencial* para os cursos supletivos.

Sobre a necessidade de certificar em larga escala, Cunha (1991, p. 55) analisa que sobre a educação recaía a missão proferida nos discursos ideológicos dos militares,



de ser a solução para todos os problemas. Essa justificativa apoiava a criação de projetos e programas educativos supletivos, à exemplo do CES de Niterói que em 1976, finalmente, seria inaugurado, como pode ser visto na Imagem (3):

Imagem (3): Coquetel de inauguração do CES de Niterói



A inauguração do CES de Niterói ocorreu dois anos após a primeira divulgação no impresso, por consequência da necessidade na elaboração dos módulos de ensino e das provas, por parte dos professores (MONACO, 2017, p. 82). Interessante perceber que a notícia foi viabilizada na seção denominada "Encontro Mulher". Pode-se notar, inclusive, classificados endereçados ao público feminino à sua volta. Como imaginar a sociedade da época que passava por urgência na capacitação da mão de obra especializada através dos supletivos, ser informada de um novo curso para o ensino de adultos somente através de uma pequena nota na seção feminina? A grande maioria de trabalhadores na década de 1970 ainda era formada pelo gênero masculino, configuração da sociedade brasileira à época. Levando-se em conta o princípio que regia a Lei nº 5.692/71, ou seja, incluir o maior número de adultos à conclusão dos estudos, não foi compreensível essa ação.

Já quanto ao evento propriamente dito, do coquetel com a presença de figuras ilustres, via-se, com isso, que a badalação nas inaugurações era uma marca registrada nos governos militares, principalmente no que se tratava de instituições escolares, com chances de servir como vitrine para o poderio militar. Sem contar que o comentário sobre "maior conforto", ao final do fragmento na Imagem (3), suscitou controvérsias em relação ao seu emprego, como analisa Monaco (2017):



Em relação ao primeiro local ocupado: “o Centro de Estudos Supletivos de Niterói começou suas atividades funcionando em instalações precaríssimas com um exíguo espaço físico” (MELLO¹²⁷, 1982, p. 31). Os dados nos levam a concluir que o prédio anexo ao Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), no qual o CES se instalou, era inadequado. A bibliografia não esclareceu as condições de funcionamento do prédio principal do Instituto de Educação, se sofria do mesmo mal. Entretanto, refletindo sobre a “tradição” dos institutos de educação com o ensino supletivo de “segunda categoria”, o CES de Niterói tinha em suas marcas de expressão a estampa do Brasil marcado por desigualdades sociais, a começar pelas instalações do primeiro ensino semipresencial do Estado do Rio de Janeiro (p. 87-88).

A produção de sentidos de um texto escrito e aplicado ao leitor, pela análise de Chartier (1988, p. 26), faz parte de “uma relação móvel, diferenciada, dependente das variações, simultâneas ou separadas, do próprio texto, da passagem à impressão que o dá a ler e da modalidade da sua leitura”. Vai depender da relação que o leitor empreende com a leitura, ou seja, se “silenciosa ou oral, sacralizada ou laicizada, comunitária ou solitária, pública ou privada, elementar ou virtuosa, popular ou letrada, etc.”, a fim de desenvolver um olhar sobre o mesmo objeto, construindo para si uma realidade social do acontecido, do momento e do mundo. No caso do CES de Niterói, a notícia enaltecendo o lugar, ainda com farta festividade, dava à entender que a modalidade “supletiva”, finalmente, estaria sendo elevada à outro patamar de reconhecimento pela sociedade, o que verdadeiramente, não se concretizou.

Vejamos como a Imagem (4) trazia em seu espírito, uma mensagem salvadora:

Imagem 4: Chamada de divulgação do CES de Niterói

“Supletivo agora ao alcance de todos
Estão resolvidos todos os problemas de falta de tempo para frequentar aulas, de horários incompatíveis com os dos cursos noturnos, ou mesmo de dúvidas que dependam de um esclarecimento posterior de professores (o que não pode ser conseguido através de apostilas compradas em bancas de jornais ou através do acompanhamento pela televisão) para os adultos interessados em iniciar, completar ou suprir sua escolaridade. Funcionando há 7 anos em Niterói mas, pouco conhecido pelo público, existe um curso supletivo, promovido pelo MEC, em convênio com a Secretaria de Educação que conjuga todas essas vantagens” [grifos nossos].

Fonte: *O Fluminense*, 11/05/1984, p. 07 (Hemeroteca Digital)

127 C.f.: MELLO, Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle. Centro de Estudos Supletivos de Niterói: Proposta de Reformulação de Currículo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982. 162 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9211>>. Acesso em out. 2015. Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle Mello, além de realizar sua pesquisa de mestrado (1982) no CES de Niterói, fazia parte da equipe de professores do mesmo, no mesmo período.



O público do ensino supletivo seria aquele que, na infância ou na adolescência, evadira da educação básica. Com isso, os governantes militares motivados pelos interesses particularmente econômicos, não perdiam tempo ao anunciar a educação, e somente a educação, como a salvadora de todos os males (CUNHA, 1991, p. 55). A notícia da Imagem (4) tipifica a utilização de mensagem motivacional com foco nos prováveis leitores candidatos à escola que “resolvia todos os problemas” e conjugava “vantagens”. Atentemos para o tempo que o CES de Niterói já funcionava: havia oito anos quando essa publicação aconteceu. Entretanto, na chamada da manchete, constava o advérbio de tempo “agora”, produzindo uma ideia distorcida, como se somente em 1984 começasse a existir o supletivo e que somente “agora” estaria ao alcance de todos.

Não houve confirmação que o ensino semipresencial pudesse ter sido reconhecido pelo público supletivo como “salvador”. Baseado no que analisa Monaco (2017, p. 92), esse fato não se consolidou, já que o percentual de aprovação para os dez primeiros anos de funcionamento no CES de Niterói ficou em torno de (9,8%)¹²⁸. Isso sem contar com o final da notícia da Imagem (4), que trazia o termo “vantagens” no lugar que, ao nosso ver, deveria ser “direitos”, afinal, houve mais desistências escolares do que permanências. Mas isso comprovou que os discursos estão sempre impregnados de sentidos por parte daqueles que os proferem.

No caso, o jornal *O Fluminense*, fazia coro com os governantes autoritários em relação aos projetos educacionais do governo. Chartier (1988) nos esclarece quanto à intencionalidade do discurso:

As percepções do social **não são de forma alguma discursos neutros**: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a **impor uma autoridade** à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [grifos nossos] (CHARTIER, 1988, p.18).

O autor considera que os discursos não são neutros e nem devem ser naturalizados. Os interesses de um grupo produzem o sentido do discurso. Logo, o grupo denota a sociedade como este a pensa, ou como desejaria que fosse. A tentativa seria a de reformar ou justificar um mundo social, com a imposição de concepções, controle e valores, especificamente, de seu próprio interesse. Assim, “[...] a ditadura usou e abusou dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, para infundir nas massas essa crença no papel milagroso da educação” (CUNHA, 1991, p. 55).

Em contrapartida, autores retrataram preocupação quanto à educação dos adultos nas décadas de 1970 e 1980. Fávero (1983) teceu desaprovações em relação aos cursos regulares e supletivos quando alertou sobre a “evasão acentuada e grande repetência”. Já pela análise de Di Pierro (2005), o estudo supletivo se apresentava como um subsistema em expansão e instrucional, com a educação à distância, no

128 Sobre o percentual de certificados no 1º Grau, de um universo de 6.007 matriculados, foram 589 alunos os que lograram êxito (MONACO, 2017, p. 110).



caso o ensino semipresencial, servindo como apelo modernizador. Validando as análises de Fávero (1983) e de Di Pierro (2005), segue a Imagem (5):

Imagem 5: Diretora do CES de Niterói realiza trabalho baseado no “amor”

REPORTAGEM

Centro de Ensino Supletivo vai abrir para o segundo grau também

Para a mulher do nosso tempo

“Tudo que você está vendo aqui dentro foi realizado pelos professores. Quando cheguei aqui só encontrei lixo; então, de mãos dadas, levantamos tudo. Para isso, tivemos que ser arquitetos, carpinteiros, decoradores e muito mais. A verdade é que temos realizado um trabalho baseado na dedicação e no amor ao magistério”. [...] Educadora há 40 anos, a professora Egler, que recebeu recentemente uma medalha de ouro do ex-Governador Chagas Freitas pelos serviços prestados ao Estado, diz que ‘o CES é uma escola para o ano 2.000, que já é uma realidade no Estado do Rio de Janeiro’” [grifos do autor] [grifos nossos].

Fonte: *O Fluminense*, 27/03/1983, p. 9 (Hemeroteca Digital)

A notícia trouxe várias pistas do que a imprensa intentava incutir no pensamento do leitor. A começar pelo apelo emocional, onde a diretora, por “dedicação” e “amor” ao magistério, resolvia os problemas do CES de Niterói: com todo o empenho, “de mãos dadas”, transformou um lugar que ao seu ver era um lixo, em um ambiente escolar. Precisou da habilidade dos professores, disse ela, para conseguir avançar. Esse relato nos levou a crer que a direção não teve o apoio do Estado, ente público e oficial, com o dever de suprir a infraestrutura necessária às instituições públicas.

Bastava amar a escola e ter um bom relacionamento com a equipe docente para estar construindo a realidade social de acordo com as necessidades dos alunos? Poderia ser que se nada tivesse sido providenciado pela direção e professores, o governo do Rio de Janeiro, juntamente com suas secretarias de Educação e Obras Públicas, tivesse cumprido os deveres cabíveis. Mas o jornal que ecoava as ideias dos militares em ação, mais uma vez romantizou, naturalizou, o que era para ser um caso sério de denúncia e escândalo. O relato de descaso e abandono do ensino supletivo, no fato que envolvia o logradouro de destino, era recorrente, se comparássemos com o primeiro endereço do CES de Niterói, que já havia sido alvo de críticas, conforme mencionado anteriormente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foram muitas as publicações em favor do objeto de estudo no jornal *O Fluminense*: vinte e sete ocorrências para o período pesquisado (1974-1986), com quatro dessas sendo analisadas. O que poderíamos supor teria relação com a falta de projeção que os Centros de Estudos Supletivos sofreram nas páginas do *O Fluminense*, em comparação com outros programas supletivos do governo. Vejamos alguns resultados nessa comparação (1970-1979): foram 34 ocorrências para os Centros de Estudos Supletivos, 186 para o *Projeto Minerva* e 2.528 para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Os programas teriam sido conterrâneos, porém, com projeções díspares pelo impresso em xeque. À propósito, não há como avaliar se a Secretaria de Estado de Educação (SEE), ou o próprio Centro de Estudos Supletivos de Niterói, tenha procurado fazer a divulgação cabível para um tipo de escola alternativa para adultos, recém-chegada ao estado.

Quanto à representação salvadora atribuída à educação pelo regime militar e, conseqüentemente, pelo periódico em questão, houve indícios de publicações que confiassem ao CES de Niterói esse milagre. Como o supletivo era voltado para pessoas dentro da faixa de idade economicamente ativa do país, o interesse por essa fatia da sociedade era notória. Então, justificava-se a construção dos sentidos através da imprensa, uma vez que havia um público certo, destinado à leitura, com uma representação específica a ser levada adiante (candidato à conclusão do 1º Grau, promessa de mão de obra no mercado de trabalho). O discurso otimista do *O Fluminense* buscava estabelecer uma relação de confiança entre os adultos e a educação ofertada pelo CES de Niterói.

Outra consideração, tem relação com o esquema semipresencial do CES, do qual os alunos realmente não tinham obrigatoriedade, nem de frequência e nem de horário, à cumprir. Entretanto, essa liberdade do regime semipresencial abriu precedentes a outros problemas, como desistência de muitos e, conseqüentemente, elevada evasão. A dificuldade em avançar no estudo dos módulos de forma autônoma e a falta de uma turma no qual houvesse identificação coletiva entre eles, surgiram como hipóteses para o baixo índice de certificação do 1º Grau no CES de Niterói, para o período estudado (MONACO, 2017). A evasão elevada não era fato restrito à metodologia do CES, mas tinha impacto em todo o ensino supletivo da época. Até por causa disso, supôs-se que as publicações informativas, ornadas de romantismo ou causando duplo sentido, pudessem corroborar para aumentar a procura e permanência do aluno no Centro de Estudos Supletivos de Niterói.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BRASIL, LEI nº 5.692 de 11/08/1971. *Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: mai. 2016.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.



CUNHA, Luiz Antônio. Roda-Viva. In: _____ e GÓES, Moacyr de (orgs.). *O Golpe na Educação*. Série: Brasil os anos de Autoritarismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, 7ª ed., p. 35-90.

DI PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set. 2015.

FÁVERO, Osmar. *A Universidade e o Ensino Supletivo*. *Revista Em Aberto*, Brasília ano 2, nº 16, junho de 1983.

LEAL, Carlos Eduardo; COUTO, André. *O Fluminense* [verbetes]. In: ABREU, Alzira Alves de (Coord.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 30*. Rio de Janeiro: Editora FGV,

CPDOC, 2001. Disponível em: <[https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/FLUMINENSE,](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/FLUMINENSE,%20.pdf)

[%200.pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/FLUMINENSE,%20.pdf)>. Acesso em: fev. 2019.

LOPES, Fabio Henrique. Fontes históricas: desafios, propostas e debates. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 5, n. 10, p. 315-322, 31 ago. 2012.

LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-154.

MONACO, Rosa Maria Garcia. *O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. 141p.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO E OS PRIMEIROS ANOS DO GINÁSIO SANTO ANTÔNIO (1961-1975)

Thayná Luana Borges -UFV

Denilson Santos de Azevedo - UFV

O trabalho compreende o processo de criação e os primeiros anos de funcionamento do Ginásio Santo Antônio da cidade de Cajuri - Minas Gerais (MG) no período de 1961 a 1975 com base nas matérias publicadas nos jornais *Folha de Viçosa* (1963-1973) e *A Cidade* (1962-1969), bem como através de fontes primárias encontradas na Câmara e Prefeitura Municipal desta localidade, como atas, resoluções, portarias, decretos e leis e os documentos localizados no acervo deste educandário. A delimitação do período abordado neste estudo se deu entre 1961, ano que marca a criação deste Ginásio e 1975, não só em função do encerramento das fontes periódicas consultadas, mas também em virtude da Lei nº 5692/71, que passa a ser implementada e terá impacto importante nos rumos administrativos desta instituição de ensino. Percebe-se que este oportunizou o acesso ao ensino ginásial, não só para a elite cajuriense, mas também para contingentes das camadas populares deste município que será mais ampliada, com a incorporação deste estabelecimento à rede estadual de ensino público, em 1975, com o nome de Escola Estadual Capitão Arnaldo Dias de Andrade.

Palavras chaves: Ginásio; Cajuri; História; Instituições Escolares.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados preliminares a respeito do processo de criação e dos primeiros anos de funcionamento do Ginásio Santo Antônio (1961-1975), localizado na cidade de Cajuri¹²⁹, estado de Minas Gerais. O interesse por esta temática encontra-se relacionado à pesquisa de conclusão de curso para fins de obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, em que realizei uma investigação sobre o Ginásio Raul de Leoni¹³⁰, no período de 1961 a 1973, educandário este que

129 O povoado de Cajuri, então pertencente ao município de Viçosa, foi elevado à categoria de vila por força do Decreto Lei nº 184, de 17 de dezembro de 1938, assinado pelo governador do Estado, Benedito Valadares. A vila foi instalada pelo prefeito de Viçosa, João Braz da Costa Val neste mesmo ano. O município de Cajuri foi criado pela lei nº 2.764, de 30 de dezembro de 1962.

130 Refere-se a uma pesquisa sobre o processo de criação e os primeiros anos do Ginásio Raul de Leoni (1962-1973), com base nos jornais que circularam no município de Viçosa, Estado de Minas Gerais neste período, em entrevistas realizadas com funcionários e alunos deste educandário e nos documentos do acervo pessoal dos entrevistados.



muito contribuiu para a continuidade da escolarização de muitos jovens e adultos de Viçosa¹³¹, sobretudo para os filhos de operários que não tinham condições de manter com os gastos do ensino ginásial e, posteriormente, colegial. Sendo assim, no decorrer dessa análise foi possível detectar certa mobilização social pela fundação e construção de novos ginásios em outras localidades na microrregião de Viçosa (atualmente constituída por 20 municípios) o que nos instigou a prosseguir em novos estudos sobre este processo.

O estudo sobre a abertura da possibilidade de setores populares prosseguirem no processo de escolarização no passado, também é motivada pelo fato de identificar a continuidade desta luta nos dias de hoje, na minha própria trajetória escolar e acadêmica, enquanto filha de agricultores semianalfabetos e primeira mulher da família a concluir a educação básica e ingressar no ensino superior. Somado a isto, este trabalho visa a colaborar com outras investigações que estão sendo desenvolvidas por docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, tornando-o parte de um estudo mais amplo que tem por intuito investigar o processo de constituição de ginásios em diversos municípios na região da Zona da Mata Mineira entre 1950 a 1985.

Nesse sentido, o objetivo central desta comunicação é o de apresentar como se deu o movimento pela criação e os anos iniciais de funcionamento do Ginásio Santo Antônio (1961-1975), com o propósito específico de: identificar a origem, a organização e o funcionamento deste ginásio; conhecer os principais sujeitos envolvidos em sua criação; analisar as mudanças, permanências, avanços e retrocessos destes ginásios no período em tela; averiguar as possíveis contribuições deste educandário para o ensino nesta microrregião.

O local e o período de investigação foram delimitados em função da existência e acesso as fontes primárias localizadas nos arquivos da Câmara e da Prefeitura Municipal de Cajuri e de matérias publicadas em jornais da microrregião, como o *A Cidade* (1962-1967) e o *Folha de Viçosa* (1963-1973) que circularam no período em tela. Nesse sentido, verificamos que estes documentos trazem informações e dados que permitem compreender os antecedentes que levaram à criação deste Ginásio em 1961 e o seu funcionamento a partir daí. Já a delimitação temporal final deste objeto de estudo em 1975, se justifica pela implementação das mudanças prescritas na Lei nº 5692/1971, sobretudo no que se refere à incorporação do curso ginásial ao então recém criado ensino de 1º grau, que acarretou uma série de mudanças na organização e no funcionamento nas instituições que ofereciam esta modalidade de ensino, além, do fato da instituição ter sido estadualizada neste ano (1975).

A fim de atender ao propósito do presente estudo foi realizado levantamento documental e bibliográfico, que servem de base para a realização de uma pesquisa que pode ser caracterizada como um estudo de caso com uma base historiográfica e educacional, fundamentada numa abordagem qualitativa. Para tanto será utilizado como recurso de pesquisa as fontes documentais primárias, associadas aos periódicos

131 Viçosa é um município localizado na Zona da Mata Mineira, na Região Sudeste do país, que em 2019 tem uma população estimada em 78 846 habitantes.



de imprensa encontrados, já que o estudo sobre a escolarização pela imprensa possui um importante papel para a compreensão de processos educacionais existentes em uma determinada época e localidade, permitindo assim a busca de novas formas de se conhecer a educação pela utilização de outras fontes de informação. Sobre o uso de jornais como fontes Le Goff afirma que o documento, “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente”. (LE GOFF 2003, p. 535).

Vale também enfatizar que as páginas de um jornal revelam as particularidades das instituições educacionais e também representam um material que possui aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, bem como formatação, redação, direção e os sujeitos dos quais compõem à equipe do jornal. Para tanto, é preciso se considerar alguns fatores como “a história do periódico, o posicionamento político dos dirigentes, donos, ou chefe de redação” (GRAZZIONTINI 2006, p.4). Posto isto, percebe-se que cada fonte é singular e exige um conhecimento acerca de suas peculiaridades.

Inicialmente, os documentos foram fotografados, lidos, selecionados e analisados. Posteriormente, foi realizada uma revisão de literatura com a finalidade de aprofundamento da temática.

Como já apontado, o presente trabalho terá como base as fontes primárias encontradas na Câmara e Prefeitura de Cajuri, como atas, resoluções, portarias, decretos e leis e os documentos localizados no acervo deste educandário, que funciona até hoje, com o nome de Escola Estadual Capitão Arnaldo Dias de Andrade, como as atas de fundação da escola, de reuniões, relatórios anuais, de exames de admissão, de matrícula, de termos de visitas escolares, de termos de promoção, de autorização para lecionar e de correspondências oficiais para a Arquidiocese de Mariana, visto que, aparentemente, a origem deste estabelecimento está relacionada com a paróquia religiosa local. Já as fontes secundárias locais foram identificadas nas páginas dos jornais *A Cidade* (1962-1967) e *Folha de Viçosa* (1963-1973), além de livros produzidos por memorialistas locais que tratam da história do município de Cajuri e de suas instituições, valores, etc.

A IMPRENSA E O GINÁSIO SANTO ANTÔNIO

O ponto de partida para a investigação do Ginásio Santo Antônio se fez através das páginas dos jornais *A cidade* (1961-1969) e *Folha de Viçosa* (1963-1973), que permitiram verificar a origem do estabelecimento e do movimento de criação de ginásios em parte desta microrregião da zona da mata mineira. Para tanto, é válido enfatizar que “o jornal se torna um elemento fundamental para se captar as principais representações de uma época, uma vez que centraliza boa parte das opiniões e das atenções da elite intelectual, que trabalha na moldagem da cultura”. (NETO, 2002 , p.206).



Nesse sentido pode-se constatar a importância desta fonte que é atestada por Nóvoa (1997), ao afirmar que

é difícil encontrar outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os atores estão presentes nos jornais e nas revistas: os alunos, os professores, os pais, os políticos, as comunidades. As suas páginas revelam, quase sempre “a quente”, as questões essenciais que atravessam o campo educativo numa determinada época. (Apud SCHELBAUER; ARAÚJO, 2007, p. 30-31).

Este fato é endossado por Araújo e Gatti Jr. (2002) ao reconhecerem que a imprensa vem sendo utilizada como fonte para a historiografia da educação brasileira, conjugada à variedade de documentos que permitem o conhecimento e análise das práticas educativas e da legislação ao longo do tempo. Além deste material revelar as particularidades das instituições educacionais, também apresentam

um material de cunho político-ideológico influenciado pelo meio social e histórico e condicionado por aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos e fatores como a organização, formatação, redação, direção e os sujeitos que compõem a equipe do jornal. (COSTA e AZEVEDO, 2013, p.2).

Sendo assim, em relação ao registro do movimento de criação e expansão de ginásios na zona da mata mineira, tem-se uma matéria publicada na edição número 14 que circulou no dia 14 de 1962, no jornal *A Cidade*, que menciona que a criação do Ginásio Santo Antônio não se deu de forma isolada, mas fez parte de um movimento mais amplo em termos microrregionais que, aparentemente, teve como polo irradiador, o município de Viçosa:

Cerca-se Viçosa de ginásios servindo às populações vizinhas. Não teriam estas, possivelmente, dentro de dezenas de anos, esse recurso educativo para seus filhos, não fosse a dedicação corajosa de estudantes e professores de Viçosa. Em esplêndido exemplo a ser imitado, vão eles levando, à circunvizinhança, sua colaboração no ensino, noite a dentro, todos os dias úteis da semana. Coimbra e São Miguel do Anta foram as cidades aquinhoadas em primeiro lugar. Começo incerto, ceticismo, dificuldades de toda ordem: transporte, Ministério, professorado, instalações, estradas e tantas outras. Mas, a perseverança tem vencido tudo. Não há, com efeito, moeda mais generosa e mais forte que o ideal. Convencidos de que a tarefa número um do nosso País é proporcionar educação ao povo, os colaboradores dos ginásios desta campanha admirável têm marcado, ano a ano, novos tentos, tudo fecundado pela generosidade de seu espírito de sacrifício em favor do ensino, da cultura. Abre-se com a experiência anterior, o ginásio de Paula Cândido. As reações são mais ou menos as mesmas. As dúvidas medram, por algum tempo. Depois, a seriedade com que se entregam os jovens professores



a sua bela tarefa consolida o entusiasmo dos que criam, inicialmente, na obra e desanuvia, em definitivo, a ansiedade dos descrentes. Cajuri incorpora-se a campanha, recentemente. Processo idêntico: um ano de curso de admissão, preparo dos papéis, autorização ministerial para funcionamento, exames de admissão e lá está pujante a primeira série do Ginásio Santo Antônio, com mais de três dezenas de alunos. O exemplo está-se alastrando: Amparo do Serra quer seu ginásio, também, sem falar de outros lugares em expectativa. (*A CIDADE*, n.14, p.4).

Com base neste registro, é possível inferir que tal movimento de expansão dos ginásios nestas localidades contou com a participação dos alunos da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) atuando como docentes, o que viabilizou a criação e permanência destas instituições escolares. Também se observa que para o ingresso do estudante era necessário a realização de um exame de admissão no curso ginasial.

Em um relato posterior publicado no jornal Folha de Viçosa no dia 6 de setembro de 1964 encontra-se a seguinte informação “No ano passado, concluíram as primeiras turmas de Coimbra e Miguel do Anta. Neste ano, receberá seu diploma a turma pioneira de Paula Cândido. No ano que vem, a de Cajuri, Ginásio Sto Antônio” [sic]¹³². (*FOLHA DE VIÇOSA*, n.21, p.1). Esse trecho nos permite compreender a existência de um movimento de criação e manutenção de alguns ginásios, entretanto para este trabalho em questão nos ateremos especificamente ao Ginásio Santo Antônio.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO GINÁSIO SANTO ANTÔNIO

Com base no estudo inicial realizado constata-se que o Ginásio Santo Antônio foi reconhecido pela portaria n.º 309, de 21 de março de 1962, publicado no Diário Oficial da União do dia 10 de maio de 1962, para continuar seu funcionamento na cidade de Cajuri, Minas Gerais, tendo sido fundado como uma instituição particular no ano de 1961, pelo padre Oswaldo Renato Cunha¹³³. Esta informação pôde ser comprovada por uma carta do Ministério da Educação e Cultura – Inspeção Seccional de Juiz de Fora destinada ao padre Oswaldo, datada de 16 de janeiro de 1967, em que salienta algumas necessidades do estabelecimento:

Revedo o processo do Ginásio Santo Antônio, sob vossa direção, verificamos que o mesmo foi autorizado a funcionar a título precário pela Portaria n. 309, de 21 de março de 1962, e que em 8 de janeiro de 1966, pela Portaria n.1, do senhor secretário da Educação, lhe foi concedido prorrogação do prazo para funcionamento, por 1 (um) ano. Como é de vosso conhecimento, êsse estabelecimento foi autorizado a funcionar a título precário, em 1962, por apresentar as seguintes deficiências: Não possuir bebedouros com água filtrada; não possuir material didático nem instalações indispensáveis ao ensino das

132 Os textos transcritos seguem com a grafia original, sem alterações dos autores.

133 Nasceu no dia 25 de setembro de 1922 no então distrito viçosense de Ervália, estado de Minas Gerais. Estudou no seminário Nossa Senhora da Boa Morte de Mariana, localizada na cidade de Ouro Preto no ano de 1937. Foi pároco da vila de Cajuri em 1950, na capelania da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 1972, vindo a falecer em 22 de abril de 2008.



disciplinas do currículo. Assim sendo, solicitamos vossas providências no sentido de sanar as deficiências encontradas, a fim de que o estabelecimento possa funcionar em regime condicional.

Este documento da Inspeção demonstra a precariedade de funcionamento nos anos iniciais do Ginásio que não possuía todos os pré-requisitos essenciais para a boa consecução do trabalho pedagógico certamente em virtude da ausência de recursos. Outra situação que também pode ser identificada refere-se à lembrança do papel e da responsabilidade principal do padre Oswaldo, conforme o requerimento encaminhado pela Cúria Metropolitana de Mariana, atualmente conhecida como Arquidiocese de Mariana:

Como pe nosso dever, todos nós sacerdotes nos interessamos por colégios a cujos levamos a luz e o calor do Evangelho. De minha parte folgo em saber que em Cajuri se pretende fundar um ginásio. Não poderá, entretanto, a Paróquia arcar com a responsabilidade de sua fundação e manutenção. Ao Revmo. Pároco Pe. Oswaldo Renato Cunha permitimos, prazerosos, que dê ao projetado ginásio sua cooperação, inda no magistério, contanto que tal não implique trabalho em prejuízo do seu principal múnus, que é a cura de almas. (REQUERIMENTO, 24. mai. 1961, n. p).

A partir dessa informação procurou-se compreender como ocorria a manutenção deste estabelecimento de ensino ginásial, verificando que a partir do ano de 1964, o mesmo passou a ser mantido pela Associação Presidente Kennedy, um órgão de execução da paróquia de Santo Antônio de Cajuri destinado a apoiar cursos de nível médio, teóricos e práticos voltados ao ensino de corte e costura, curso de alfabetização de adultos e supletivos, dentre outros. A Lei nº 1.493 de 13 de dezembro de 1951, estabeleceu que

A A.S.P.K será dirigida [sic] por uma Diretoria constituída de um presidente, um secretário, um tesoureiro e um procurador, com mandato de dois anos. O pároco Pé Oswaldo Renato Cunha é o seu Presidente nato. Os demais membros serão eleitos pelos sócios contribuintes em assembleia geral e o mandato será de dois anos. (ATA DE CONSTITUIÇÃO DE UMA SOCIEDADE CIVIL, 1964, p.1).

Posteriormente, essa Associação se juntou às Cáritas¹³⁴ da Paróquia de Cajuri, que tinha por intuito inspirar o desenvolvimento de uma sociedade proativa, com espírito de cooperação. Junção essa observada no trecho extraído dos princípios fundamentais deste grupo, que enfatiza o apoio a Paróquia de Cajuri pelas “organizações ou associações cujos princípios e objetivos sejam aceitos pela Igreja Católica, de pessoas de boa vontade, dos poderes e instituições públicas e das Cáritas da Arquidiocese de Mariana”. (CÁRITAS DA PARÓQUIA DE CAJURY, 1964, p.1). Além disso,

134 A Cáritas Internacional foi fundada em 09 de novembro de 1897 na Alemanha, sendo considerada uma confederação de 162 organizações humanitárias da Igreja Católica que atua em mais de duzentos países. Coletiva e individualmente a sua missão é trabalhar para construir um mundo melhor, especialmente para os pobres e oprimidos.



o programa de atividades das Cáritas da Paróquia de Cajuri (C.P.C) constará, preferentemente, de projetos que serão executados, tanto quanto possível, em prazos bem definidos. Os trabalhos e obras de tais projetos poderão contar com a colaboração de pessoas que estejam recebendo alimentos distribuídos pela Cáritas Brasileira, e se prontifiquem voluntariamente a prestar serviços à comunidade (CARÍITAS DA PARÓQUIA DE CAJURY, 1964, p.2).

Diante destas assertivas fica evidenciado que o Ginásio Santo Antônio teve como mantenedora a Associação Presidente Kennedy, que era responsável pelos gastos do educandário, informação essa que pode ser comprovada mediante notas fiscais encontradas nesta entidade a respeito da remessa de materiais, como arquivos portáteis com pastas, cadeira para escritório, mesa de datilógrafo, dentre outros.

Embora tenha sido uma iniciativa de cunho particular, o Ginásio também foi criado com o intuito de oportunizar o acesso popular ao ensino ginásial por parte da população cajuriense, com uma considerável oferta de bolsas para os alunos menos favorecidos economicamente. De acordo com um documento emitido em 10 de janeiro de 1967, da Coordenação Nacional de Bolsas de Estudos da cidade de Belo Horizonte, órgão vinculado à Inspeção Seccional do Ensino Secundário, seria destinado CR\$40.000 (quarenta mil cruzeiros) para cada estudante bolsista da instituição.

Segundo documentos do acervo do educandário, para o ingresso na instituição era realizado o exame de admissão à primeira série ginásial, pautado nos termos da Lei Orgânica do ensino secundário, decreto nº4244, de 9 de abril de 1942 e nº 8347, de 10 de dezembro de 1945, com a realização de provas nas disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil. Para tanto, é válido mencionar também que há uma mudança curricular entre este exame de admissão apresentado antes, para o regimento que já se baseia na Lei 5692/71.

Já após a lei 5692/71, a análise de alguns documentos como o regimento interno do Ginásio, registro de matrícula e aproveitamento, permite verificar que o estabelecimento ofereceu no período em estudo, os conteúdos de português, matemática, história, geografia, inglês, francês, latim, desenho, educação religiosa, educação moral e cívica, educação física e ciências. Além disso, com base neste mesmo documento depreende-se qual era o público-alvo e os objetivos formativos da instituição:

Destinada a formação do pré-adolescente preparando-o para uma vida normal, sadia e feliz para si e seus semelhantes; proporcionar ao educando uma formação geral que lhe possibilite a elevação de seu nível cultural, dando-lhe consciência de seus deveres morais, sociais e profissionais; proporcionar ao pré-adolescente um tipo de preparação que favoreça a sua adaptação às mudanças que ocorrem no mundo da tecnologia; levar o pré-adolescente a encaminhar-se convenientemente nos estudos e na escolha da profissão, formando nele hábitos e atitudes de predisposição geral de aceitação do trabalho; realizar experiências pedagógicas que visem ao aprimoramento do ensino de 1º grau, dentro dos objetivos gerais da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (REGIMENTO INTERNO, 1973, p.1)



Dessa maneira pode-se inferir que o educandário tinha uma perspectiva de formação humana definida. Ademais, é válido ressaltar que o corpo docente deste educandário, era escolhido pelo pároco responsável, o padre Oswaldo Renato Cunha, que dirigiu o estabelecimento durante 1961 e 1975, cujo critério de seleção levava em conta que os professores tivessem uma moral exemplar, que fossem católicos praticantes e, de preferência, egressos de cursos oferecidos pela Escola Normal Nossa Senhora do Carmo, localizada na cidade de Viçosa. Além disso, eram estimulados a realizar cursos de aperfeiçoamento durante as férias em entidades educadoras relacionadas, preferencialmente, com a igreja católica.

Este cuidado com a escolha dos profissionais que atuavam e do respectivo ginásio é notório em uma carta de indicação do Diretório Acadêmico “Horace Weells”, da Universidade Fluminense, ao Paróco Oswaldo Renato Cunha em que apresenta as credenciais de uma pessoa que poderia contribuir para o crescimento e aperfeiçoamento do educandário.

O colega NASCIF Habib (dr.) é possuidor de um título de um dos melhores presidentes de Diretórios Acadêmicos fluminenses, condecorado como ACADÊMICO IMORTAL, conforme diploma outorgado; teve um currículo de vida universitária à altura de um bom estudante estudioso. Sempre com um tropismo pelas grandes realizações, aqui parte para o seu torrão natal, levando consigo as grandes e inesquecíveis amizades dos seus mestres, amigos, colegas, funcionários e deste seu D.A em sequência. Dr. Nascif Habib, além das grandes realizações que motivaram a darmos um título de ACADÊMICO IMORTAL, - foi consignado em Assembléia geral, como baluarte das realizações acadêmicas em Reuniões, Congressos estaduais e nacionais, etc.- Bastante, dizer, que foi o CRIADOR E REALIZADOR DA 1ª SEMANA FARMÁCO – ODONTOLÓGICA NACIONAL, - onde conseguiu reunir farmacolandos e odontolandos de todo nosso rincão brasileiro e, traçou as normas de moralização das nossas classes, ora já iniciadas (CARTA, 1961,p.1).

Mediante o exposto observa-se que no processo de criação e de funcionamento do Ginásio Santo Antônio ao longo do tempo, vários fatores contribuíram para a sua permanência, como a criação da Associação Presidente Kennedy, enquanto entidade mantenedora, a participação das Cáritas Brasileiras e certamente o papel agregador e de mobilização social empreendidos pelo pároco fundador.

Tomando por base os dados e informações analisados, percebe-se que o Ginásio Santo Antônio oportunizou o acesso ao ensino ginásial, não só para a elite cajuriense, mas também para contingentes da população que até então não tinham acesso ao ensino ginásial, oportunidade esta que será mais ampliada, com a incorporação deste estabelecimento à rede estadual de ensino público, em 1975, com o nome de Escola Estadual Capitão Arnaldo Dias de Andrade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O estudo sobre a história do Ginásio Santo Antônio contribuiu para trazer a luz informações e fontes sobre uma parte da História da Educação de Minas Gerais que não é muito lembrado no âmbito da pesquisa relacionada com a história das instituições educativas, corroborando com a constatação de Nosella e Buffa (2009) ao afirmar que

as instituições mais antigas e socialmente mais prestigiadas são as mais estudadas, [...] as escolas de formação para o trabalho e as mais modestas destinadas à população carente, como escolas comunitárias ou de caráter assistencial, estão pouco representadas. Os grupos escolares, tornaram-se, recentemente, objetos de vários estudos. (p.25).

Num apanhado preliminar, é possível supor que este ginásio particular inicialmente teve um papel social importante, ao atender uma boa parcela de alunos com bolsas e ofertar o ensino ginásial para a população cajuriense. Daí a necessidade de buscar mais dados e informações com vistas conhecer um pouco mais de sua história, apresentando com maior detalhamento, a sua organização e o seu funcionamento, suas transformações e permanências, com o intuito de demonstrar a importância da criação de ginásios na região da Zona da Mata mineira, mais especificamente na cidade de Cajuri.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas**. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas/ SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

COSTA, A. L; AZEVEDO, D. S. **História serial e as recorrências temáticas no jornal “A Cidade de Viçosa” (1892-1928)**. In: VII Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Ouro Preto, Minas Gerais, 2013.

CUNHA, O.R. **Ata de Constituição de uma Sociedade Civil**, 1964.

CUNHA, O.R. **Cáritas da Paróquia de Cajury**, 1964.

CUNHA, O. R. **Regimento Interno Ginásio Santo Antônio**, 1973.

GRAZZIONTIN, Francine. **Imprensa: considerações para seu uso como fonte histórica**. Semina: Cadernos dos Pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Passo Fundo, V.4(1), p.1-7, 2006.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

NETO, W. G. **Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX**. In ARAÚJO, J. C. S & GATTI Jr, D. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG. Edufu, 2002, p.197-225.

Nosella, P., & Buffa, E. (2009). **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Ed. Alínea.



SCHELBAUER, A. R.; ARAÚJO, J. C. S. (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JORNAIS

A CIDADE. Viçosa, MG, Coleção (1962- 1967).

FOLHA DE VIÇOSA. Viçosa, MG, Coleção (1963-1973).

ORIGEM DO CURSO PROFISSIONALIZANTE DA PMDF (1809-1920).

Samuel Robes Loureiro – USP

RESUMO:

O presente trabalho tem por tema o estudo sobre o processo histórico de transformação da antiga Divisão Militar da Guarda Real de Polícia (DMGRP) em Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), por meio da criação de uma escola militar que trazia um conjunto de disciplinas policiais em seus currículos. O recorte temporal é baseado na noção de longa duração de Braudel (1965), englobando a fundação da corporação, em 1809, e a promulgação do regulamento de 1920. Foram utilizados os referenciais teóricos e metodológicos de Bacellar (2011), Chervel (1990), Goodson (1990) e Thompson (1981). Como fontes empregamos os regulamentos da PMDF, o jornal O Brazil Militar e os relatórios dos ministros da Justiça e da Guerra. A pesquisa concluiu que a PMDF sempre esteve relacionada com a atividade de policiamento e ligada ao Exército. No que tange à história das disciplinas policiais, o regulamento de 1858 da corporação inaugurou a instrução policial, que vai ampliando-se gradativamente até o regulamento de 1920, que criou o curso profissionalizante na PMDF, uma escola militarizada para a formação de dirigentes de uma organização policial.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Militar. Disciplinas Policiais. Escola Policial Militar.

Introdução.

Ao estudarmos os primeiros currículos voltados para a atividade de policiamento implementados no Brasil, foram encontrados diversos sinais de que a ideia brasileira de Polícia Militar (PM) surgiu na cidade do Rio de Janeiro, no período republicano, a partir da transformação do Corpo Militar de Polícia da Corte em polícia militarizada e, posteriormente, em Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), consagrando as características de uma corporação policial subordinada ao exército. Um processo que implicou a criação de um curso próprio para a formação de oficiais da PMDF com currículos voltados para a atividade de policiamento, o que marcaria a criação de uma escola militarizada para a formação de dirigentes de uma organização policial.

A temática do ensino militar ganha maior relevância no âmbito luso-brasileiro a partir do ano de 2011, quando foi publicado o livro Militares e educação em Portugal e no Brasil (ALVES e NEPOMUCENO, 2011). Essa obra é o resultado de um esforço



investigativo que envolveu pesquisadores brasileiros e portugueses como Claudia Alves, Maria Nepomuceno de Araújo, Joaquim Pintassilgo, Márcio Couto Henrique, Amarilio Ferreira Neto, Omar Schneider, Beatriz Rietmann da Costa e Cunha, Manuela Teodoro, Maria Teresa Santos Cunha e Laura Nogueira Oliveira. Nessa coletânea, encontramos trabalhos que enfocam a atuação dos militares na educação, tanto civil quanto militar, nos séculos XIX e XX. Os textos trabalham com questões relativas à cultura escolar, à profissão docente, às instituições escolares e aos projetos políticos de escolarização, tanto no Brasil quanto em Portugal. Uma das ferramentas utilizadas nesses trabalhos foi a de analisar a atuação dos militares como professores, dirigentes, difusores de projetos e modelos educativos.

O presente trabalho tem por tema o estudo sobre o processo de transformação da antiga Divisão Militar da Guarda Real de Polícia, fundada em 1809, em PMDF, força reserva e auxiliar do Exército, no ano de 1920, por meio da criação de uma escola específica de formação de oficiais, independente das escolas de formação de oficiais do Exército Brasileiro: o curso profissionalizante.

O objetivo geral da pesquisa proposta é o de avançar nos estudos na área de História da Educação, em especial, na história das instituições escolares, com ênfase no processo de reformulação de currículos e história das disciplinas escolares, avaliando as imbricações com outras linhas de pesquisa.

A pesquisa objetivará, ainda, demonstrar as relações entre a história da educação e a história das instituições militares e policiais, comprovando, dessa forma, a tese de que diversos pressupostos teóricos e metodológicos da História da Educação podem ser aplicados à análise histórica das instituições militares e policiais.

Quanto ao recorte temporal, recorreremos às ponderações de Braudel (1965) para poder utilizar da longa duração. Por tratar-se de um estudo que versa sobre a análise histórica de currículos, o que pode ser enquadrado dentro do “imenso domínio cultural” (BRAUDEL, 1965, p. 269), foi necessária certa busca das origens desses currículos. Por isso, o recorte temporal engloba a fundação da Divisão Militar da Guarda Real de Polícia da Corte do Rio de Janeiro (DMGRP), em 1809, e a promulgação do regulamento de 1920 que criou o curso profissionalizante da PMDF.

Usando a teoria elaborada por Thompson (1981), o estudo proposto considera a história com um processo, que deve ser comprovado pelos indícios empíricos, ou seja, pelas fontes. Além disso, nesse processo, os sujeitos históricos agem segundo suas intenções, influenciados por fatores contextuais, como os de ordem econômica e social, mas também segundo suas orientações ideológicas e pessoais. Embasados por esse referencial, os procedimentos metodológicos de investigação e análise propostos utilizarão a ideia de que os conceitos e as evidências devem “conversar” entre si, por meio de comparações que busquem comprovar a aplicabilidade de determinado conceito em determinado quadro empírico.

Seguindo as orientações de Bacellar (2011), os documentos foram analisados utilizando-se da contextualização; da análise dos critérios e dos vieses; do cruzamento de fontes; da comparação das informações; da aproximação de documentos; do estabelecimento de constâncias, da identificação de mudanças e permanências.



Para a análise da evolução histórica das disciplinas relacionadas com a atividade policial nos currículos recorreremos à teoria da história das disciplinas escolares proposta por Chervel (1990). Tal apreciação parte da ideia de que as disciplinas escolares têm objetivos próprios, independentes dos objetivos acadêmicos. Não foram encontradas comprovações de que as disciplinas ligadas às atividades policiais possam ter sido desenvolvidas em algum tipo de instituição superior de pesquisa. Pelo contrário, há indicações que tais conhecimentos são fruto de um embate político, por isso constarem de regulamentos, mas também da prática cotidiana da atividade policial e da disseminação desses conhecimentos de outras instituições, inclusive de outros países, como no caso das instruções das caixas de aviso e do uso de apitos, cujas origens remontam a polícia de Londres do século XIX.

A principal fonte de dados foram os regulamentos da PMDF, entre 1809 e 1920. Foi dado destaque aos regulamentos das primeiras décadas do século XX, e como essas normas serviram de base para as propostas de criação de um corpo de conhecimentos policiais no Brasil. Para tanto, foram analisadas fontes como os alvarás régios, cartas de lei e decretos do século XIX, que disciplinam as organizações policiais da Corte; decretos e leis que regulavam o funcionamento da polícia do Distrito Federal no início do século XX; o jornal O Brasil Militar; e os relatórios dos ministros da Justiça e da Guerra.

A Polícia da Corte (1809-1889).

Em 1808, logo após a chegada da família Real ao Brasil, são iniciados os trabalhos de “construção” da nova sede da Corte portuguesa, na cidade do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano é publicado o decreto de criação da Intendência Geral de Polícia da Corte e do Estado do Brasil (BRASIL, 1808) e, em 1809, é criada a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia (BRASIL, 1809). Nessa norma, podemos destacar a dupla subordinação do comandante da DMGRP ao IGPC e ao governador das Armas da Corte; que os integrantes da corporação seriam os “melhores soldados escolhidos entre os quatro Regimentos de infantaria e cavalaria de linha da guarnição desta Corte” (BRASIL, 1809, p. 57); que os uniformes seriam iguais aos usados pela a Guarda Real de Polícia de Lisboa; que seus integrantes receberiam um soldo; e a sujeição deles ao Conselho de Guerra e ao rigor das leis militares (BRASIL, 1809). Esses documentos evidenciam a criação de uma organização militar que exercia as funções de polícia da Corte, cuja origem de seus integrantes seriam os quadros do próprio Exército.

O Período Regencial (1831-1840).

Com a abdicação de D. Pedro I, segmentos políticos e uma parcela dos militares permaneceram leais ao monarca que havia abandonado o trono, surgindo movimentos armados por parte dos “restauradores”. Visando reduzir a força disponível aos militares que permaneceram fiéis a D. Pedro I, o grupo de liberais que havia assumido a Regência reagiu reorganizando as forças do Império. Primeiramente foi publicada a lei de 17 de julho de 1831, que extinguiu o Corpo da Guarda Militar de Polícia do Rio de Janeiro (BRASIL, 1831a). Na mesma data foi promulgado um decreto que



autorizava o governo a nomear um comandante geral das guardas municipais do Rio de Janeiro e mandava admitir nas mesmas guardas os filhos de famílias de pessoas que tivessem as qualidades para eleitor (BRASIL, 1831b). Essa norma cria o Corpo de Guardas Municipais Permanentes do Rio de Janeiro. Em 18 de agosto, foi criada a Guarda Nacional (BRASIL, 1831c), composta por homens livres e eleitores, sendo que o acesso ao oficialato se dava por eleições ou nomeações. Em 30 de agosto, foi publicada a lei que fixava as forças de terra ordinária para o ano financeiro de 1831-1832, que diminuiu o efetivo do Exército, suspendeu as promoções e extinguiu diversas unidades, entre elas os Corpos da Guarda Militar de Polícia (BRASIL, 1831d). Em outubro do mesmo ano, as províncias foram autorizadas a criar suas próprias Guardas Municipais Permanentes (BRASIL, 1831e).

Já em 1832 o ministro da Justiça, padre Diogo Antonio Feijó, emitiu um relatório (BRASIL, 1832) que descreveu a situação pela qual passava o país após a abdicação. Logo na introdução, percebe-se o envolvimento de militares nas rebeliões de abril de 1831. Na sequência, o ministro relata o problema da segurança pública na cidade do Rio de Janeiro e a atuação de integrantes da Guarda Nacional em atividades policiais. O documento também cita a criação da Guarda Municipal, a falta de efetivo dessa corporação e o “menosprezo” da população pelo serviço militar.

Seguindo as indicações de Bacellar (2011, p. 66), é preciso discutir os critérios de produção das fontes de “[...] modo a melhor decifrar a informação que ela nos oferece”. Contextualizando o relatório do ministro da Justiça de 1831, devemos observar que o documento foi escrito após a promulgação da série de leis que reorganizou as forças de segurança em 1831 (BRASIL, 1831a, 1831b, 1831c, 1831d e 1831e). Portanto, o texto do relatório pode ser interpretado como uma justificativa para a reforma do sistema de segurança pública em 1831, que descentralizou o poder, enfraquecendo o Exército e fortalecendo as províncias.

Em 1841 foi promovida nova reorganização das forças de segurança brasileiras por meio de uma reforma no Código de Processo Criminal (BRASIL, 1841), que criou a figura do chefe de Polícia na Corte e nas províncias. Essa lei foi regulada em 1842 (BRASIL, 1842a), e o ministro da Justiça, Paulino José Soares de Souza, emitiu um relatório (BRASIL, 1843) narrando os acontecimentos do ano de 1841 que interessavam à pasta. Na introdução do relatório citado, percebemos uma crítica ao sistema de segurança pública criado em 1831, especificamente no tocante à descentralização do poder e fortalecimento dos “poderes locais”. Citando ainda uma rebelião liderada por Rafael Tobias de Aguiar em São Paulo e outra rebelião em Minas Gerais (BRASIL, 1843, p. 3-17), o ministro explica a reforma do Código de Processo Criminal e a proposta de redução dos “poderes locais”.

Estudando os critérios de produção dessa fonte, o relatório do ministro da Justiça de 1843, constatamos que foi escrito após a reorganização das forças de segurança promovida pelo Código de Processo Criminal de 1841 (BRASIL, 1841), e pelo regulamento desse código (BRASIL, 1842a). Analisando-se o teor do relatório, percebe-se que o ministro da Justiça justifica a centralização das forças de segurança na ineficiência do sistema descentralizado de 1831, e no temor causado por rebeliões,



como as de São Paulo e Minas Gerais da década de 1840. O Corpo de Guardas Municipais Permanentes do Rio de Janeiro também foi afetado por essa reforma, que definiu características que marcaram a instituição até a proclamação da República. Entre essas características, podemos destacar (BRASIL, 1842b):

1. composição dos quadros a partir do alistamento de voluntários civis, caso não houvesse voluntários suficientes, os quadros poderiam ser completados com praças do Exército;
2. hierarquia e organização semelhantes às do Exército;
3. os oficiais da corporação poderiam ser oficiais do Exército colocados à disposição do governo;
4. os soldados poderiam ser promovidos a inferiores, cabos e anseçadas pelo comandante geral do corpo;
5. era previsto ainda um regulamento disciplinar semelhante ao do Exército e os integrantes da corporação poderiam ser julgados pelo Conselho Supremo Militar de Justiça.

O Segundo Império (1840-1889): surgimento das disciplinas policiais.

Durante o Segundo Reinado no Brasil, surgiram as primeiras tentativas de se regulamentar o ensino profissionalizante das corporações policiais brasileiras com o processo de transformação das orientações regulamentares para o serviço policial, emanadas do chefe de Polícia da Corte, em conteúdos das disciplinas policiais dos currículos das escolas de formação, instrução e aperfeiçoamento da corporação policial do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. Portanto, para estudarmos a criação das disciplinas policiais, precisamos recorrer a uma definição sobre disciplinas escolares e currículos.

Ao nos referirmos às disciplinas escolares, o senso comum considera que o conhecimento escolar deve ser dividido em áreas, relacionadas com uma espécie de classificação dos saberes a serem ministrados dentro de um determinado ramo do conhecimento. A partir dessa premissa, caberia à disciplina escolar História transmitir os conhecimentos referentes ao passado; à Física, os conhecimentos necessários à compreensão dos fenômenos da natureza; à Química, os conhecimentos necessários à compreensão da matéria; à Biologia, os conhecimentos necessários à compreensão da vida; e assim por diante.

Um aspecto dessa concepção está relacionado com a ideia de que os conhecimentos cientificamente válidos são produzidos na academia, nos cursos superiores, e passam por um processo de adaptação para serem transmitidos nas escolas. É o processo que Chevallard (1991) denominou como transposição didática. Nesse sentido, a atomística foi, ao menos em tese, desenvolvida nos cursos superiores de química, reelaborada em um processo denominado transposição didática para ser convertida em conteúdo da disciplina escolar Química.

A própria história de cada disciplina escolar pode trazer dúvidas quanto a essa explicação, como fez Goodson (GOODSON, 1990), quando estudou como a geografia escolar transformou-se em uma disciplina acadêmica na Inglaterra do século XIX. Esse



trabalho questiona a teoria da transposição didática ao comprovar que a disciplina Geografia, ao menos na Inglaterra do século XIX, primeiro nasceu nos bancos escolares, decorrente da necessidade de instruir os súditos do império britânico sobre as características das diversas regiões desse mesmo império. Somente depois é que tais conhecimentos e práticas escolares foram assimilados pela academia, surgindo o curso superior de geografia. Nesse processo, de criação da disciplina escolar Geografia e sua transformação em disciplina acadêmica, verificamos a atuação dos agentes sociais que tiveram o interesse de transmitir conhecimentos geográficos nas escolas em razão do crescimento do império britânico e das diversas paisagens que passaram a compor seus domínios. Um misto de necessidade prática, visto que uma parcela dessa população iria trabalhar ou prestar serviço militar nos mais diversos territórios, e de construção de identidade nacional.

Outro pesquisador que entra nessa discussão é Chervel (1990), em seu artigo História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, onde estabelece que o estudo histórico de uma disciplina escolar pode comprovar que seus conhecimentos têm autonomia com relação aos conhecimentos acadêmicos, até mesmo porque esses conhecimentos têm objetivos diferentes: a produção acadêmica, ao menos na teoria, está preocupada com a produção de um saber desinteressado; já o conhecimento na escola tem outros objetivos, como formar o cidadão, preparar mão de obra, entre outras.

Dessa forma, a disciplina escolar “policiamento”, e a tentativa de transformação dessa disciplina em ramo do conhecimento, pode ser objeto do estudo histórico de forma independente. Como proposto por Goodson (1990) para a geografia, podemos estudar a disciplina “policiamento” e verificar se tal disciplina surgiu na academia, ou se teve o objetivo de suprir uma necessidade social, ou ainda se serviu a um objetivo político específico.

Voltando à história da PMDF, no que se refere à instrução policial, o regulamento de 1858 prescrevia que o chefe de Polícia da Corte deveria organizar as instruções que regeriam o serviço ordinário da polícia, que deveriam ser retransmitidas ao comandante geral da corporação (BRASIL, 1858). Tema que volta a ser objeto de regulamentação somente em abril de 1889, pouco antes da proclamação da República, com o regulamento do Corpo Militar de Polícia do Município Neutro (BRASIL, 1889).

Essa norma definiu que o comandante de estação ou posto policial deveria

“[...] instruir frequentemente as praças do seu comando nos diferentes ramos do serviço e especialmente no modo de proceder, no caso de prisão em flagrante, incêndios, etc. Para isto lhes fará ler, três vezes por semana, todas as disposições concernentes a tais assuntos” (BRASIL, 1889, § 2º do Art. 50).

Também foram emanadas orientações sobre a atividade de ronda (BRASIL, 1889, Art. 51). Esse conjunto de orientações pode ser interpretado como um embrião dos conteúdos que irão compor a disciplina de policiamento ao longo do século XX.



A Polícia do Distrito Federal (1889-1920).

A partir das tensões econômicas, políticas e sociais do final do século XIX, a nação passou por um processo que culminou com o fim da monarquia e implementação do regime republicano. Ainda na fase transitória, o presidente da República, marechal Deodoro da Fonseca, emitiu um decreto reorganizando a antiga Polícia do Município Neutro, transformando-a na Brigada Policial da Capital Federal (BRASIL, 1890). O regulamento da Brigada Policial da Capital Federal de 1893 inovou com a previsão de um órgão de ensino para os novos integrantes da corporação: a Escola de Recrutas (BRASIL, 1893).

Outro aspecto desse regulamento é o de que o sistema de ensino proposto foi ampliado, passaram a integrá-lo praticamente todos os níveis hierárquicos da corporação, incluindo o comandante da brigada, os comandantes dos regimentos, os majores fiscais, os capitães ajudantes dos regimentos, os comandantes de companhia ou esquadrão, os oficiais subalternos, os sargentos ajudantes, oficiais inferiores do regimento de cavalaria e os comandantes de estação ou posto policial. Com isso, todos deveriam manter-se em condições de ministrar uma instrução, o que demonstra a valorização que o ensino ganhou nessa nova fase. A função de instruir os soldados sobre a atividade de policiamento permaneceu sob a responsabilidade dos comandantes de Estação ou Posto Policial. As prescrições sobre o serviço de ronda foram mantidas, acrescentadas de novas orientações quanto à ação dos policiais na autuação de pessoas que infligirem as posturas municipais.

No período inicial da República no Brasil, os militares tiveram grande participação política, inclusive por meio de publicações voltadas para o público em geral. Entre essas publicações, podemos destacar o jornal O Brazil Militar, onde é possível encontrar diversos artigos sobre a Brigada Policial da Capital Federal, inclusive pela participação do major da Brigada Policial do Distrito Federal Cruz Sobrinho no quadro de redatores do periódico.

A edição nº 5 de O Brazil Militar, publicada em setembro de 1895, traz o artigo anônimo “Notas sobre Polícia”, que expressa um projeto de organização e de definição das funções da Polícia Civil e da Polícia Militar, antecedendo o modelo de estruturação do sistema de segurança pública que será desenvolvido no Brasil no século XX. O texto traz elementos como a citação de duas polícias, uma civil e outra militar, definindo que a Polícia Civil deve agir de “[...] forma oculta para poder descobrir criminosos, ou conhecer dos crimes pela pesquisa reservada resultante de observações onde a astúcia tem mais mérito do que a atividade [...]” (O BRAZIL MILITAR, 1895, p. 2). Nessa proposta, a PM deveria atuar depois de descoberta a autoria dos delitos e no restabelecimento da ordem. O artigo propõe ainda que a PM deveria seguir o “modelo” de polícia adotado em outros países, numa clara alusão à *gendarmarie* francesa. Para tanto, os integrantes da PM deveriam ter os conhecimentos militares e policiais essenciais às funções de polícia ostensiva e repressiva.

No início do séc. XX, percebemos diversos investimentos em equipamentos de comunicação policial para os integrantes da Brigada Policial da Capital Federal, como



o uso de apitos policiais, regulamentado em 1901 (BRASIL, 1901) e o uso de caixas de aviso, cujas orientações foram emanadas no regulamento da Força Policial da Capital Federal de 1905 (BRASIL, 1905). Essas inovações estão relacionadas com o processo de modernização e urbanização pelo qual passava a cidade do Rio de Janeiro e com a incorporação de técnicas policiais disseminadas em várias nações. Podemos citar como exemplo a polícia Britânica, que utiliza apitos policiais, ao menos desde 1829 (MUNIZ; PROENÇA JUNIOR, 2013, p. 126), e a Polícia de Chicago, que implementou as Caixas de Aviso em 1880 (SOUZA, 1998, p. 278).

No ano de 1911, a corporação é novamente reorganizada e convertida na Brigada Policial do Distrito Federal (BRASIL, 1911b). A instrução policial deveria ser dada na Escola de Recrutas e recordada à tropa pronta. Para tal, foi estabelecida a existência de uma Escola Policial, que funcionaria no quartel central. Havia ainda a previsão de exames periódicos para avaliar os conhecimentos sobre a instrução policial, tanto para os recrutas quanto para a tropa pronta (BRASIL, 1911b). Em 1916 foi promulgado um novo regulamento para a Brigada Policial do Distrito Federal (BRASIL, 1916), que aumentou de uma para quatro Escolas Policiais.

A PMDF e o Curso Profissional.

No final do século XIX e primeiros anos do século XX, diversos incidentes, tanto internos quanto externos, evidenciaram o despreparo e o atraso do Exército. No âmbito da América do Sul, a Argentina representava risco à integridade territorial brasileira, pois, entre 1890 e 1895, havia contestado a posse do Brasil sobre o território das Missões; durante a questão do Acre (1900-1903), ficou evidenciada para a diplomacia brasileira, liderada pelo barão do Rio Branco, a fraqueza de nossas Forças Armadas no contexto sul-americano. Internamente, as custosas vitórias nos conflitos de Canudos (1896-1897) e do Contestado (1912-1916) demonstraram a desorganização das tropas e o despreparo dos oficiais para o combate (LUNA, 2007). Tanto no conflito de Canudos quanto na Guerra do Contestado tropas do Exército atuaram em conjunto com tropas estaduais, o que demonstrou uma nova fonte de recursos para o Exército: transformar as forças militares estaduais em reservas.

Por conta dessa desorganização, ainda na década de 1910, a ideia de PM, descrita nas páginas do jornal O Brazil Militar, evoluiu para a noção de polícia militarizada. Durante a Guerra do Contestado, o Exército passou por um processo de remodelação e ampliação de seus quadros. Essa ampliação dos efetivos do Exército não se deu apenas por meio do aumento das vagas previstas, mas pela reorganização e definição de outros tipos de efetivo que passariam a compor a chamada “reserva”. Segundo o decreto de remodelação do Exército de 1915 (BRASIL, 1915), as forças do Exército compreenderiam “o conjunto de homens armados, instruídos, organizados e mantidos pela Nação, para sua defesa” (BRASIL, 1915, Art. 10). Essas forças seriam compostas pelo efetivo da ativa do Exército e suas reservas, destinado à pronta ação em caso de defesa do território nacional. As tropas de 2ª linha seriam compostas pelo efetivo reserva da Guarda Nacional. Essa norma previu ainda que as forças militarmente organizadas, com instrução e composição semelhante ao Exército,



poderiam ser incorporadas “no caso de mobilização e por ocasião das grandes manobras anuais” (BRASIL, 1915, Art. 10, § 3º).

Surge, então, a definição da existência de corporações militares semelhantes ao Exército que poderiam a ele serem incorporadas em casos de necessidades. A lei que fixava “as forças de terra para o exercício de 1917” (BRASIL, 1917) definiu que a Brigada Policial do Distrito Federal, o Corpo de Bombeiros da Capital e as Polícias Militarizadas dos estados, cujos governadores estivessem de acordo, passariam a constituir forças auxiliares do Exército, ficando isentos os oficiais e praças das ditas corporações das exigências do sorteio militar. Essa norma criou o conceito de polícia militarizada, com base na ideia de que algumas forças policiais poderiam ser consideradas como permanentemente organizadas, podendo ser incorporadas ao Exército “em caso de mobilização deste e por ocasião das grandes manobras anuais” (BRASIL, 1917, Art. 8º).

Essa norma definiu que a Brigada Policial do Distrito Federal e o Corpo de Bombeiros da Capital seriam consideradas forças militarizadas passíveis de serem incorporadas ao Exército. No tocante a outras forças militares estaduais, para que fossem consideradas forças militares permanentemente organizadas, os respectivos presidentes de Estado deveriam fazer a requisição ao governo federal. Um caso de força militar estadual que buscou a condição de polícia militarizada foi a Força Pública do Estado de São Paulo (FPESP), que, conforme o Relatório do Ministro da Guerra de 1917, enviou uma delegação a cavalo da cidade de São Paulo até a capital federal a fim de entregar o acordo citado na lei (BRASIL, 1918).

No ano de 1920, a Brigada Policial do Distrito Federal sofreu uma reorganização do efetivo e passou a denominar-se Polícia Militar do Distrito Federal (BRASIL, 1920a). Complementando a reorganização da corporação, foi publicado o regulamento de 1920 (BRASIL, 1920b). Esta norma previa que a PMDF seria subordinada ao ministro da Justiça, devendo estar à disposição das autoridades policiais no Distrito Federal. Essa norma também definiu que a nova corporação seria força auxiliar do Exército ativo. Percebemos que era uma instituição militar, força auxiliar do Exército, que deveria executar as atividades policiais e, nesse ponto, subordinada às autoridades policiais do Distrito Federal. Novamente um arranjo de dupla subordinação da corporação.

O regulamento da PMDF de 1920 foi o primeiro a incorporar o modelo de provimento de oficiais por meio de um curso de formação: o curso profissionalizante. Esse curso tinha a duração de dois anos, que contava com as seguintes disciplinas: português e noções de literatura nacional; francês, matemática elementar e noções de topografia; noções de história universal e militar e história do Brasil, geografia, especialmente do Brasil, e noções de cosmografia; elementos de física, química e história natural; instrução cívica; noções gerais de direito público, constitucional e penal militar; noções práticas de identificação e instrução policial; instrução militar; noções sobre organização e administração militar; tática das armas, especialmente da infantaria e cavalaria; teoria, elementar de tiro e noções de balística interna; resolução de temas táticos simples e jogo de guerra. Um currículo que demonstrava um mínimo de erudição com disciplinas como português, francês, geografia, física, química e



história natural. Além de conhecimento militares como história militar e instrução militar. Também encontramos disciplinas ligadas à atividade de policiamento, como noções práticas de identificação e instrução policial (BRASIL, 1920b).

Com esse regulamento, a noção de PM, força reserva e auxiliar do Exército, ganha um modelo, com um sistema próprio de formação, instrução continuada e aperfeiçoamento. Incluindo nesse sistema um curso próprio para a formação de oficiais da PM e uma grade curricular continuada que dava importância à experiência na ascensão da carreira e valorizava conhecimentos policiais.

Conclusões.

Ao estudarmos um pouco da história da PMDF verificamos que uma das primeiras características dessa instituição foi a de que ela sempre esteve relacionada com a atividade de policiamento, talvez até pelo caráter mais urbano da cidade do Rio de Janeiro do século XIX. Por outro lado, também sempre teve certa ligação com o Exército. No que tange à história das disciplinas relacionadas com a atividade policial, devemos ressaltar que o regulamento de 1858 do Corpo Policial da Corte já previa que o chefe de Polícia deveria organizar as instruções policiais da corporação. Nos regulamentos seguintes, percebemos a gradativa ampliação da instrução policial, passando pelo regulamento de 1889 com as prescrições para o serviço de ronda, a criação da Escola de Recrutados em 1893, o uso de apitos em 1901, instruções sobre o uso de caixas de aviso em 1905, a criação da Escola Policial em 1911, e o regulamento da PMDF de 1920 que criou o curso profissionalizante, uma escola de formação de oficiais que incorporou e sistematizou conhecimentos policiais em seu currículo.

Fontes.

BRASIL. Alvará de 10 de maio de 1808. Cria o lugar de Intendente Geral da Polícia da Corte e do Estado do Brasil. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1808.

_____. Decreto de 13 de maio de 1809. Cria a divisão militar da Guarda Real da Polícia no Rio de Janeiro. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 54, 1809. Disponível em: <file:///C:/Users/Samuel/Downloads/collecao_leis_1809_parte1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Lei de 17 de julho de 1831. Extingui o Corpo da Guarda Militar de Polícia do Rio de Janeiro. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1831a.

_____. Lei de 17 de julho de 1831. Autoriza o Governo para nomear um comandante geral das guardas municipais do Rio de Janeiro e manda admitir nas mesmas guardas os filhos famílias de pessoas que tenham as qualidades para eleitor. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1831b.

_____. Lei de 18 de agosto de 1831. Cria as Guardas Nacionais e extingue os corpos de milícias, guardas municipais e ordenanças. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1831c.

_____. Lei de 30, de agosto de 1831. Fixa as forças de terra ordinária para o ano financeiro de 1831-1832. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1831d.



_____. Lei de 10 de outubro de 1831. Autoriza a criação de corpos de guardas municipais voluntários nesta cidade e províncias. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1831e.

_____. Ministério da Justiça. Relatório do Ministro Diogo Antonio Feijó, do ano de 1831, apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Sessão Ordinária de 1832. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, 1832.

_____. Lei nº 261, de 3 de dezembro de 1841. Reformando o Código do Processo Criminal. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1841.

_____. Regulamento nº 120, de 31 de janeiro de 1842. Regula a execução da parte policial e criminal da Lei nº 261, de 3 de dezembro de 1841. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1842a.

_____. Decreto nº 191, de 1º de julho de 1842. Regula a organização e disciplina da Guarda Municipal Permanente. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1842b.

_____. Ministério de Justiça. *Relatório do Ministro Paulino José Soares de Souza, do ano de 1842, apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Sessão Ordinária de 1843*. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, 1843.

_____. Decreto nº 2.081, de 16 de janeiro de 1858. Regula a organização e disciplina do Corpo policial da Corte. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1858.

_____. Decreto nº 10.222, de 5 de abril de 1889. Dá novo Regulamento para o Corpo Militar de Polícia da Corte. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1889.

_____. Decreto nº 155, de 14 de janeiro de 1890. Altera a organização da força policial da Capital Federal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1890.

_____. Decreto nº 1.263-A, de 10 de fevereiro de 1893. Dá novo regulamento para a Brigada Policial da Capital Federal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1893.

_____. Decreto nº 4.272, de 11 de dezembro de 1901. Dá novo regulamento a Brigada Policial da Capital Federal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1901.

_____. Decreto nº 5.568, de 26 de junho de 1905. Dá nova organização a Força Policial do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1905.

_____. Decreto nº 9.262, de 28 de dezembro de 1911. Aprova, o regulamento para a Brigada Policial do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1911.

_____. Decreto nº 11.497, de 23 de fevereiro de 1915. Faz a remodelação do Exército Nacional. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1915.

_____. Decreto nº 12.014, de 29 de março de 1916. Dá novo regulamento a Brigada Policial do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1916.

_____. Lei nº 3.216, de 3 de janeiro de 1917. Fixa as forças de terra para o exercício de 1917. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1917.

_____. Ministério da Guerra. *Relatório, do ano de 1917, apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo marechal José Caetano de Faria, Ministro de Estado da Guerra*. Rio de Janeiro: Ministério da Guerra, 1918.

_____. Decreto nº 14.477, de 17 de novembro de 1920. Reorganiza o quadro do pessoal



effectivo da Brigada Policial, que passará a denominar-se “Polícia Militar do Distrito Federal”. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1920a.

_____. Decreto nº 14.508, de 1 de dezembro de 1920. Aprova o regulamento para a Polícia Militar do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1920b.

O BRAZIL MILITAR. Notas sobre Polícia. *O Brazil Militar*, Rio de Janeiro, n. 5, 28 set. 1895. p. 2.

Referências Bibliográficas

ALVES, C.; NEPOMUCENO, M. A. (orgs.). *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 23-80.

BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais: a longa duração. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, jun. 1965, p. 261-294. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422/119736>>. Acesso em: 30 abr 2017.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

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

LUNA, C. Pela vinda da missão militar alemã ao Brasil. In: Jornada de Estudos Históricos do Programa de Pós-Graduação em História Social Da UFRJ. *Caderno de resumos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MUNIZ, J. O.; PROENÇA JÚNIOR, D. Armamento é Direitos Humanos: nossos fins, os meios e seus modos. *Sociedade e Estado* (UnB. Impresso), v. 28, p. 119-141, 2013.

SOUZA, L. A. F. Autoridade, violência e reforma policial. A polícia preventiva através da historiografia de língua inglesa. *Estudos Históricos*, v. 12, p. 265-294, 1998.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PESQUISAS SOBRE INSTITUIÇÕES: INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO (1933-1975)

Aline de Novaes Conceição - Unesp
Fernanda Plaza Rodrigues – Unesp

1. Introdução

Com a busca de estudos que considerassem a cultura escolar, houve a realização de pesquisas com novas temáticas, inclusive a história das instituições que como menciona Diniz (2012), é uma vertente da história cultural por possibilitar a reflexão do cotidiano de um espaço educativo e a relação desse cotidiano com a sociedade.

Burke (2005), conceitua história cultural e o fazer dos historiadores que trabalham nessa perspectiva, o autor menciona que o “[...] terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o símbolo e suas interpretações.” (BURKE, 2005, p. 10).

Na história cultural, considera-se que há uma cultura escolar, que para Julia (2001, p. 10) é,

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens.

Diante disso, estudar na perspectiva da história cultural, as instituições que em determinado momento educaram pessoas, torna-se necessário para a compreensão de diversos aspectos, inclusive os relacionados ao cotidiano e as vivências dos sujeitos da instituição.

Dentre as instituições, há os Institutos de Educação (IEs) que funcionaram no estado de São Paulo de 1933 a 1975. Os IEs foram “[...] concebidos como espaços de



cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Em relação aos anos que antecederam o início do funcionamento dos IEs, Rodrigues (2019) menciona que o Brasil, no final da década de 1910, foi marcado por um relativo crescimento industrial e urbanização da sociedade, o que tornou necessária a escolarização, pelo fato consequente do fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que ocasionou no país um surto de nacionalismo, o qual conquistou intelectuais brasileiros, influenciando e estabelecendo novos parâmetros que tinham como objetivo o desenvolvimento do país e da educação.

Durante o período histórico que compreende as décadas de 1920 e 1930, a educação tradicional no Brasil espelhava o modelo socioeconômico que prevalecia no país desde o advento da República.

Nesse período, os Institutos de Educação poderiam ser compostos da Escola de Professores, da Escola Secundária, da Escola Primária e do Jardim de Infância. Os IEs surgem em face das alterações sociais e políticas que estavam ocorrendo no Brasil no período (como o Golpe de Estado de 1930), fazia parte do projeto de reconstrução da educação do Brasil, promovendo reflexões acerca da formação de professores (programas e métodos).

Com a promulgação do Decreto-lei nº 8530, de 02 de janeiro de 1946, foi instituída a lei orgânica do Ensino Normal, por meio da qual a formação de professores ficou a cargo de três instituições: os Institutos de Educação, as Escolas Normais e os Cursos Normais Regionais.

A partir disso, considerando a história cultural, os objetivos do estudo cujos resultados estão apresentados neste texto, consistiram em localizar pesquisas sobre instituições realizadas com abordagem histórica, especificamente pesquisas sobre os IEs que funcionaram no estado de São Paulo, analisando-as a partir do mencionado por Magalhães (2004).

Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica com abordagem histórica sobre a temática, consultando bases de dados com as palavras-chave “Instituto de Educação”. As consultas foram realizadas nos seguintes locais: banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), base de dados da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Catálogo Athena”, coleção de periódicos científicos brasileiros da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), banco de dados da Universidade de São Paulo (USP), base de dados da biblioteca da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o acervo da Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), todos disponíveis *on-line*.

Destacam-se que os IEs, tiveram a expansão para o interior do estado de São Paulo na década de 1960, tinham como eixo central a formação de professores e para isso, atendiam do Jardim de Infância (atual Educação Infantil) até os cursos de formação continuada de professores. Dessa forma, eram importantes instituições em que se formavam professores em contato direto com a prática proporcionada pelos cursos que havia na própria instituição.



2. Resultados

A partir dos procedimentos metodológicos mencionados, selecionaram os textos de Conceição (2017), Reis (2015), Bontempi Júnior (2011), Bontempi Júnior (2011), Tofoli (2003), Evangelista (1997, 2002), Pinheiro (2000, 2004), Camargo (1997, 2000) e Nadai (1994).

Magalhães (2004), traz reflexões teóricas sobre as instituições educativas, além de trazer sugestões relacionadas à metodologia de pesquisa nesse campo, tendo como objetivo tecer nexos sobre a história das instituições educativas de maneira epistêmica, substantiva, metodológica e considerando a investigação.

Considerando isso, foi possível constatar que a maioria dos estudos, pesquisaram o IE que funcionou na capital do estado de São Paulo, tendo como fonte principal o jornal, também tiveram como procedimento metodológico a utilização da história oral, de periódicos, de legislações, de fontes localizadas nas instituições e fontes arquivadas com pessoas que foram membros da instituição, como ex-professores e ex-alunos.

Destacam-se que não houve a utilização de todas as fontes mencionadas em todas as pesquisas citadas, o que seria importante para considerar a totalidade da instituição educativa, pois como menciona Magalhães (2004), ao considerar a instituição educativa como totalidade, juntamente com a historiografia da escola/escolarização, colabora-se com a construção da instituição educativa como objeto epistêmico.

Todavia, destaca-se que devido à falta de preservação das fontes pelos responsáveis aos arquivos permanentes das instituições, é difícil o pesquisador localizar a diversidade de fontes citadas.

Para Magalhães (2004) na busca da construção da identidade da instituição educativa, deve-se também utilizar a abordagem dialética da convergência/divergência; nacional/universal e regional/local, buscando a internalidade da instituição por meio da materialidade, representação e apropriação, pois a evolução institucional é composta desses três conceitos. Além disso, o autor conceitua “Instituído” que para ele, traduzido na praxeologia é a sincronia da materialidade, da representação e da apropriação (MAGALHÃES, 2004).

É a combinatória entre esses “[...] três passos fundamentais de um processo investigativo, que se expressa numa síntese da combinatória entre: materialidade, representação e apropriação; quadros biográficos e memorialistas; modelização.” (MAGALHÃES, 2004, p. 134-135).

Nas pesquisas localizadas sobre IEs, a imprensa utilizada como fonte, é um indício para se observar a representação da sociedade perante os IEs. É importante considerar que ao interpretar as fontes sobre as instituições, deve-se considerar

[...] os desafios da interpretação não se resolvem pela acumulação ou justaposição informativas, mas sim pela interpelação do devir espaciotemporal e sociocultural, como principal produto da relação entre estruturas, circunstâncias, agentes, meios, atitudes, culturas, valores, interesses, motivações, racionalidades, expectativas, destinos



de vida que caracterizam e substantivam o processo educacional. (MAGALHÃES, 2004, p. 135).

Ainda sobre as interpretações das fontes o autor menciona que para interpretá-las, deve-se ter a

[...] base hermenêutica de conceitualização, problematização, complexificação [que] reside na relação entre o local/regional e o geral/nacional e entre quadros teórico/conceituais e praxeológicos, informados por combinatórias multifatoriais relativos à materialidade, à representação, à apropriação. A dialética entre esses quadros teóricos e praxeológicos aplica-se às culturas simbólica e material, às práticas e aos rituais, nas dimensões pedagógica e didática (seus objetivos e condicionamentos sociais, humanos e tecnológicos), e às relações de poder e ao funcionamento da instituição. (MAGALHÃES, 2004, p. 141).

Essas relações de funcionamento da instituição, possibilita a compreensão da identidade histórica das instituições educativas (MAGALHÃES, 2004).

A partir do sugerido por Magalhães (2004, p. 136), é possível elaborar uma historiografia “[...] interpretativa, conceitual e diacrônica [considerando que] implica, designadamente, o desvelo dos móveis de ação e enquadramento dos atores, inquirindo-os do ponto de vista político e simbólico e a construção de quadros decisórios [...]”.

Destacam-se que como sugerido por Magalhães (2004) na maioria das pesquisas localizadas em questão, era apresentada a história de um IE, considerando a maneira interpretativa e conceitual e não se limitando a abordagem dissertativa ou a justificativa. É necessário que as pesquisas sobre essas instituições sejam realizadas de maneira que considere a compreensão e a explicação histórica dessas instituições.

Há várias maneiras de se realizar a pesquisa sobre as instituições, nas pesquisas localizadas, foi possível verificar a valorização da preservação do patrimônio escolar, a preservação do arquivo permanente da instituição e a tentativa de utilização de diversas fontes (não se restringindo às legislativas), buscando realizar uma pesquisa interpretativa, que está além da descritiva.

Magalhães (2004) é um autor citado recorrentemente nos textos sobre Instituições Escolares e aproxima as suas reflexões com as influências da história cultural, considerando que a História das Instituições Educativas é uma história social/cultural; institucional/pedagógica e antropológica, centrada no local relacionando com o universal representado e substantivado na fundamentação, legitimação e projeção da ação educacional. Incluindo a explicação das decisões; as relações de comunicação e o enquadramento da comunidade envolvente.

2.1 Os números de jornais como fonte mais utilizada no estudo sobre os IEs

Como mencionado, a maioria dos estudos localizados sobre os IEs, tiveram como fonte principal números de jornais, impressos que auxiliam na composição da cultura escolar de pesquisas com abordagens históricas.



É importante distinguir dois tipos de jornais, o distribuído na cidade, estado ou país, com características de informar sobre determinados aspectos, noticiando os principais fatos atuais da (s) cidade (s), do Brasil e/ ou do mundo e os jornais dirigidos ao leitor professor e aluno.

Rodrigues (2019), destaca a importância da imprensa de educação e ensino dirigida, que faz parte de uma cultura escolar e faz parte da construção do conhecimento nas ciências humanas.

As ideias veiculadas aos jornais diretamente relacionados com as instituições escolares, afetaram a educação e as práticas estudantis dos anos de 1930 a 1970 e com o jornal, é possível verificar como um texto pode originar diversas leituras e compreensões, constituindo-se de “[...] usos diferenciados e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos e das mesmas ideias.” (CHARTIER, 1992, p. 233).

Ana Regina Pinheiro (2004), no texto “O jornal escolar *Nosso Esforço* e as práticas escolares do curso primário do Instituto de Educação (1936-1939)”,

[...] busca compreender as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar presentes nos discursos dos alunos do Curso Primário da Escola de Aplicação do Instituto de Educação “Caetano de Campos” de São Paulo no período de 1936 a 1939. Respectivamente ano do primeiro número do jornal *Nosso Esforço* e ano em que a instituição passou a ser denominada de Escola “Caetano de Campos”, após extinção do IE. O jornal mencionado teve circulação do ano de 1936 ao ano de 1967 e era elaborado, selecionado e distribuído pelos alunos de 7 a 12 anos do Curso Primário, sendo que os professores censuravam os conteúdos e a escrita. Os temas tratados nesse jornal consistiam em biografias, datas comemorativas, notícias da escola e entretenimento [...] (CONCEIÇÃO, 2017, p. 42-43, grifo do autor).

Além disso, no jornal, havia “[...] a presença constante do discurso de caráter higienista e nacionalista.” (PINHEIRO, 2004, p. 2-3).

Assim, o jornal *Nosso Esforço*, foi a principal fonte de pesquisa de Pinheiro (2000, 2004) nesse jornal, eram propagadas as comemorações e práticas da instituição de maneira que valorizavam as ações cívicas e higienistas.

Nesse sentido, a imprensa educacional pode ser considerada como:

[...] um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar. (CATANI; BASTOS, 1997, p. 5).

De acordo com Castro (2000), é preciso considerar que as construções discursivas influenciam por meio de suas características específicas no plano da seleção e organização dos conteúdos, bem como da elaboração e fundamentação ideológicas de uma instituição escolar.



A imprensa educacional, como mencionado possibilita a composição da cultura escolar de pesquisas com abordagens históricas. É necessário destacar que a cultura escolar das instituições resulta do encontro da subjetividade com a objetividade numa determinada conjuntura histórica. Sendo assim, é correto afirmar que a cultura escolar é instaurada pelos sujeitos da escola, considerados os sujeitos da ação cultural (GRAMSCI, 2001).

Esses sujeitos estão associados a grupos, seja no campo profissional, seja no campo artístico ou intelectual. Esses grupos, não são apenas reflexos das condições sociais e históricas, porque suas representações e práticas sociais interferem e constroem relações sociais (GRAMSCI, 2001).

Desse modo, no interior de uma instituição há vários elementos que compõem a cultura escolar, dentre eles, há os textos elaborados pelos seus sujeitos, que nas instituições foram de suma importância para a constituição de tal cultura, pois mediante eles, pode-se evidenciar o que os alunos e professores concebiam acerca da educação/ âmbito educacional naquele determinado momento histórico (CASTRO, 2000).

Assim, em História da Educação é importante compreender o cotidiano da Instituição Escolar “[...] e não somente a legislação educacional, pois na busca de execução das normas encontram-se resistências, tensões e apoios, assim é necessário voltar-se para o que ocorreu no interior da escola [...]” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 26).

De acordo com Rodrigues (2019), cabe ressaltar que a cultura escolar está além de normas e legislações, visto que, apresenta elementos valiosos para a História da Educação e para a compreensão da formação de professores no Brasil (ainda que não deva constituir-se como o único meio para se aproximar do passado). Alguns aspectos como os periódicos, as bibliotecas escolares, os relatos, os cadernos, dentre outros, juntamente com as fontes normativas, favorecem uma aproximação do passado (JULIA, 2001).

Desse modo, em História da Educação, é primordial além das fontes normativas, buscar a internalidade das Instituições Educativas sob uma perspectiva histórica, valendo-se da utilização das diversas fontes referentes ao período analisado, compreendendo para tanto, que “[...] neste campo ainda novo onde podemos enfim perceber concretamente a distância entre a realidade e a ambição inicial e a norma prescrita, tudo, ou quase tudo está por ser feito.” (JULIA, 2001, p. 36).

Para De Luca (2005), a utilização de jornais e revistas como fontes para a pesquisa histórica exige um tratamento diferente de outros tipos de fontes, pois a imprensa é um instrumento de interação e intervenção na vida social, e não meramente um veículo de transmissão de informações imparcial e objetivo. Essa função da imprensa estava presente nas publicações dos jornais dos IEs paulistas.

Os impressos estudantis contribuem para oferecer uma visibilidade da produção estudantil e de suas manifestações. Sobre essa questão, Serra (2006, p. 309) elucida que em seus estudos procurou:

[...] mostrar a importância das associações de alunos presentes nas instituições educacionais, assim como a importância, o olhar sobre os periódicos estudantis. Esses periódicos servem como fonte, onde o



objeto é as associações, mas as fontes podem fazer conferir a participação do aluno, um sujeito ainda pouco estudado em pesquisas de abordagem histórica educacional. Essa compreensão poderá levar a individualidade da escola no sentido de quais discursos estão sendo privilegiados nos textos escritos pelos alunos, organizados nas publicações pelas associações.

Ressaltam-se a importância da imprensa como um meio para disseminação dos impressos estudantis. Nóvoa (1997, p. 12) discorre sobre essa questão ao mencionar que:

[...] de fato, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas instâncias de socialização das crianças e jovens. A imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo. [...] A imprensa é, talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática: o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos atores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições etc.).

Dessa forma, a imprensa é uma fonte privilegiada para a compreensão da prática ocorrida na instituição. Ao se referir à imprensa pedagógica, Nóvoa (1997) reafirma que se constitui como o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo.

Além disso, o referido autor aponta ainda para o fato de que a natureza da informação fornecida pela imprensa lhe concede um caráter único e insubstituível, pois, por estar muito próxima do acontecimento, permite constituir uma ligação entre as orientações emanadas do Estado e as práticas efetivas na sala de aula.

A imprensa de educação periódica colabora para a importância de “[...] apreender a multidimensionalidade do campo pedagógico e suas dificuldades de articulação teoria prática, além de possibilitar a identificação dos principais grupos e personagens de determinada época histórica.” (FERNANDES, 2008, p. 16).

Nery (2009) explica que as primeiras iniciativas de publicação de impressos educacionais foram iniciadas por alunos que, organizados em uma instituição denominada Grêmio Normalista, os tomavam como meio para expressar as apropriações e conceitos que faziam da escola. A autora destaca que trata os periódicos estudados como objeto e fonte.

Como objeto, busca compreendê-los sobre a perspectiva lançada por Carvalho (1998, p. 33), na qual o impresso é compreendido “[...] como dispositivo de normatização pedagógica, mas também como suporte material das práticas escolares.”

Os impressos ao servirem como fontes trazem à tona alguns elementos que precisam ser analisados. Carvalho (2011, p. 188) compreende que “[...] na materialidade desse impresso, é todo um repertório de saberes que se ordenam e se dispõem com ferramentas de organização da escola em moldes compatíveis com os preceitos da pedagogia moderna.”



Nóvoa (1997) ainda afirma a importância da imprensa do campo educativo, por fornecer informações de acontecimentos e práticas efetivas de sala de aula com muito mais proximidade dos verdadeiros fatos e continua mencionando que a imprensa:

[...] é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação, [...] São as características próprias da imprensa (as proximidades em relação ao acontecimento, o caráter fulgax e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto histórico e sociológico da educação e da pedagogia. (NÓVOA, 1997, p. 31).

Neste sentido, os números de jornais, principalmente os produzidos pelos sujeitos da instituição pesquisada, possibilitam a percepção do sistema de ensino da época, assim como do interior da instituição no qual circulavam. Desse modo, viabiliza a reconstituição de elementos da vida escolar, da cultura escolar e a representação da escola por meio das percepções dos estudantes, daquilo que se materializou frente ao que estava previsto.

Considerações finais

Ao buscar localizar pesquisas sobre os IEs que funcionaram no estado de São Paulo, analisando-as a partir do mencionado por Magalhães (2004), foi possível constatar que como sugerido pelo autor, na maioria das pesquisas, os pesquisadores buscaram realizar uma história interpretativa e conceitual, não se limitando a abordagem dissertativa ou a justificativa.

Considerando que como fonte mais utilizada, teve-se os números dos jornais, que possibilitam a representação da história a ser reconstituída e como defende Magalhães (2004), os passos fundamentais de um processo investigativo de estudo as instituições, envolvem a representação, materialidade e apropriação.

Ressaltam-se o texto de Magalhães (2004), para a História da Educação, especificamente a história das instituições, por possibilitar reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa com abordagem histórica, aproximando essas reflexões com a influência da história cultural.

Lembrando que as pesquisas sobre instituições ainda podem avançar, principalmente, por muitas vezes os pesquisadores não localizarem variedades de fontes preservadas sobre a temática que estão pesquisando.

Referências

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Do Instituto de Educação à faculdade de filosofia da universidade de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0100-15742011000100010&pid=S0100->. Acesso em: 13 jul. 2015.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

Lei Orgânica do Ensino Normal.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2005.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes. *Coisas Velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar no Instituto de Educação Joaquim Ribeiro de Rio Claro.* 1997. 217f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes. *Coisas Velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958).* São Paulo: editora UNESP, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.* São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista.* São Paulo: USP/Fapesp, 2011.

CASTRO, Rosane Michelli. de. *Vida e trabalho de professores primários: um estudo dos anuários do ensino do estado de São Paulo.* 2000. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2000.

CATANI, Denice Bárbara.; BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. In: CATANI, Denice Bárbara, BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação.* São Paulo: Escrituras, 1997. p. 5-10.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural.* São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. *O Instituto de Educação de Presidente Prudente/SP (1953-1975): elementos para a história de uma instituição escolar.* 2017. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

DE LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla, Bassanezi (org.). *Fontes Históricas.* São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

DINIZ, Carlos Alberto. *A educação secundária no interior paulista: estudo histórico sobre o Ginásio estadual de Matão (1940-1965).* 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação do Professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo 1934-1938.* 1997/86. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do Professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938).* Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. O Impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânea Nacif (orgs.) *Impressos e História da Educação: usos e destinos.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 15-29.



- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco, 2004.
- NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1-2, p. 151-172, jan./dez. 1994.
- NERY, Ana Clara Bortoleto. *Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923)*. 2009. 129 f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.
- NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do *repertório* português. In: CATANI, D. B.; BATOS, M. H. C. (orgs.). *Educação em revista*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.
- PINHEIRO, Ana Regina. A imprensa escolar e o estudo das práticas pedagógicas: o jornal 'Nosso Esforço' e o contexto escolar do curso primário do Instituto de Educação (1936 a 1939). 2000. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PINHEIRO, Ana Regina. O jornal escolar *Nosso Esforço* e as práticas escolares do curso primário do Instituto de Educação (1936-1939). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – O lugar da História, 17., 2004, Campinas. *Anais...*, Campinas, 2004. p.2-8. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20XXIII/Ana%20Regina%20Pinheiro.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- REIS, Viviane Cássia Teixeira. A história da Didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira – Santa Cruz do Rio Pardo (1953-1975). 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- RODRIGUES, Fernanda Plaza. *Os saberes para professores elaborados na revista 'O Estudo' (1922-1931)*. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SERRA, Áurea Esteves. E. As associações e os escritos dos professores e alunos das Escolas normais nos periódicos *Excelsior* (1911-1939) e *O alvorecer* (1912-1914): apropriação e representação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. *Anais...Goiânia*, 2006. p. 301-310.
- TOFOLI, Therezinha Elizabeth. *Educação feminina em Adamantina-SP: o Instituto de Educação Madre Clélia (1951-1978)*. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

“POR MAIS ESCOLAS NORMAIS NO DISTRITO FEDERAL”: A INSTALAÇÃO DA ESCOLA NORMAL HEITOR LIRA ENTRE OS ANOS 1957 E 1959

Fábio Souza Lima – FACED/ UFAM

Introdução

O presente trabalho, encontra-se inserido no campo da História da Educação, sendo mais especificamente um estudo sobre as origens de uma das mais antigas e prestigiadas Instituições Educacionais formadoras de professores de nível médio da cidade do Rio de Janeiro. Cumpre ressaltar que o recorte cronológico necessário para o desenvolvimento desse estudo (1957 – 1959), leva-nos a um período histórico em que a cidade do Rio de Janeiro era o Distrito Federal, a capital do Brasil. Por conta disso, algumas condições políticas específicas fizeram parte da história da instalação dessa unidade de formação de professores normalistas, chamada de Escola Normal Heitor Lira (ENHL), ainda nos dias atuais em funcionamento, ainda formando professores, mas sob o nome de Colégio Estadual Heitor Lira.

Os anos 1950 apresentaram um contexto histórico especial, em relação à política e a educação brasileira. Em meio ao que o historiador Ruy Canário (2008) chamou de “Os trinta Gloriosos (1945 – 1975)” anos da educação, a cidade que hoje é o Rio de Janeiro vivia sob as pressões populares por mais bancos escolares, enquanto experimentava a notícia de que deixaria de ser a Capital do Brasil em 1960. Em paralelo, os Pioneiros da Educação Nova publicaram um novo Manifesto (1959) em que voltaram a defender suas ideias bases, dentre as quais estavam a descentralização dos sistemas de ensino e a expansão da escola pública para o atendimento à população. Nesse contexto, ficara evidente a necessidade de formação de mais professores primários, que, naqueles anos, eram formados em sua maior parte pelas Escolas Normais. “Experiências pioneiras houveram nesse sentido, antes da lei orgânica do ensino normal, que é de janeiro de 1946; em consequência dessa providência do governo federal é que, no entanto, o movimento tomou maior firmeza e expansão” (LOURENÇO, 2001, p. 75).

Até meados dos anos 1940, havia apenas uma unidade de formação de professores normalistas, isto é, a Escola Normal do Distrito Federal, transformada em Instituto de Educação (IE) no ano de 1932, funcionando no bairro da Tijuca. Sob o discurso de que o



IE não seria mais capaz de formar o quantitativo necessário de professores para atender o Distrito Federal, foi inaugurada a Escola Normal Carmela Dutra (ENCD) em 1946, no bairro de Madureira, então apelidada como “Escola Normal dos Subúrbios” por atender alunos da então considerada “zona suburbana remota e de difícil acesso” (LIMA, 2016). Em 1957, outra unidade será criada ainda mais no interior da Capital, no Bairro de Campo Grande, sendo chamada de Escola Normal Sarah Kubitschek (LIMA, 2017).

A procura pelos bancos escolares como efeito de um discurso de modernização da sociedade brasileira por meio da “consciência educacional”, que ganhara força desde o crescimento do movimento dos Pioneiros da Escola Nova desde a década de 1920, cuja divulgação de seu Manifesto em 1932 representou um marco, esbarrava ainda nas disputas entre projetos educacionais e na evidente falta de estrutura da rede de ensino da Capital brasileira (CÂMARA, 2011). Enquanto isso, entre 1953 e 1958, o quantitativo de professores normalistas atuantes nos sistemas público e privado de ensino do Distrito Federal passara de 6.373 para 8.027¹³⁵. Um crescimento pequeno em comparação ao crescimento populacional do período, como veremos mais adiante. No geral, nas décadas de 1940 e 1950, o índice de analfabetos no Brasil com 15 anos de idade reduzira de 56,1% para 50,6%, apresentando, portanto, um crescimento da rede escolar ainda insuficiente. Na década seguinte (1960), entretanto, esse índice baixou ao patamar de 39,7%, demonstrando mudanças nas políticas públicas educacionais (PINTO; BRANT; SAMPAIO, 2000).

Embora o problema da falta de professores na rede de ensino do Distrito Federal já tivesse sido atacado por força de Decreto presidencial nos anos 1940¹³⁶ que colocava como professores muitas jovens ainda não formadas, efetivamente, outra questão se apresentava como problema para a expansão do ensino: havia pouco espaço físico nas unidades existentes e a centralização dos cursos dificultava o estágio e o trabalho dos discentes que realizavam estágios e assumiam escolas primárias em regiões cada vez mais afastadas do centro da cidade. Dessa maneira, havia carência de novas unidades escolares que atendessem os primeiros anos de formação e faltavam também profissionais adequadamente formados para assumir turmas de alfabetização e letramento (LOURENÇO, 2001).

O caminho do desenvolvimento técnico no Brasil

Alimentando essas discussões, a escola passou a ser percebida como caminho de desenvolvimento técnico-científico e social para o Brasil, representando para as classes médias e mais pobres, nas palavras de Rui Canário (2008), três promessas: O Desenvolvimento, que construía a ideia de aumento infindável da capacidade de produção e o surgimento de uma série de novidades tecnológicas; a Mobilidade Social, que ao acompanhar o crescimento da produtividade (produtividade de massa), aumentaria também o crescimento dos salários, do consumo e dos empregos; e a Igualdade, que com o crescimento geral da economia faria com que, a partir do

135 Anuário Estatístico do Distrito Federal 1953-57, DISTRITO FEDERAL, Departamento de Geografia e Estatística., 1959 (volume: Ano XIX; 1953-1957). Disponível em: http://memoria.org.br/ia_visualiza_bd/ia_consultar_acervo.php?p=13&c=t. Acessado dia 03 de nov de 2019.

136 Aos professores tarefeiros era também destinado o salário de CR\$ 1.150,00. PODERÃO SERVIR COMO PROFESSORES OS ALUNOS DO INSTITUTO DE EDCAÇÃO. Diário de Notícias, 9 de agosto de 1946. Disponível em: www.hemerotecadigital.bn.br. Acessado em 12 de junho de 2014.



Estado, a distribuição das riquezas pudesse ser realizada de forma a todos atingirem o mesmo modo de vida da classe burguesa.

Contribuindo para a instalação de mais uma unidade de formação de professores, os intelectuais escolanovistas atuaram no sentido de tornarem públicos seus posicionamentos para a população por meio dos jornais da época (XAVIER, 2007). Embora não exercessem necessariamente pressão sobre os parlamentares e governos, o prestígio de determinados intelectuais influenciava diretamente os políticos por meio dos eleitores. A população cobrava por mais unidades com vistas à realização das “promessas” da escola, enquanto as discussões acerca de temas como a centralização e a descentralização educacional ficava nos âmbitos político e econômico.

Nos anos 1940 e 1950, Anísio Teixeira (1996) apontava que a descentralização poderia proporcionar melhor adaptação pelos municípios tanto às exigências vindas da União quanto às características regionais, proporcionando maior identificação com as culturas locais. De forma contrária, a centralização seria um fator de isolamento da escola pública, pois a natureza social da educação prescinde da participação efetiva das comunidades. Lourenço Filho (2007), na década seguinte, escrevia a importância de se discutir o que deveria ou não ser descentralizado, dando destaque que para países como o Brasil, funcionando sob o pacto federativo, os entes federados devem legislar de forma suplementar, porém, autônoma. Nesse sentido, mantém-se algum nível de centralização, no entanto, por meio da criação de sistemas próprios de ensino, Municípios e Estados, com cooperação financeira, de estruturação e de planejamento da União, articulam o serviço a ser prestado a população com maior sucesso.

Em âmbito municipal, tais posicionamentos tinham efeito muito mais prático, isto é, acabar com a exclusividade de formação de professores em áreas centrais e levar seu Curso Normal em direção ao interior da Cidade. Entre os anos 1940 e 1950, a quebra da exclusividade de formação de normalistas no Distrito Federal, até então pertencente ao IE, fora realizada em 1946 com a criação da ENCD. Essa unidade, criada sem autonomia administrativa e pedagógica, foi objeto de disputas políticas até o ano de 1953, quando por meio de uma briga judicial se tornou autônoma. No mesmo período, Anísio Teixeira e Lourenço Filho apontaram, por mais uma vez, que deveriam ser instaladas outras unidades na cidade (LIMA, 2017). Em 1957, os diretores das Escolas Normais existentes no DF, respectivamente, os professores Mário Paulo de Brito (IE) e Antonio Antunes Júnior (ENCD), entre outros professores, foram então convidados para debater um novo parecer em que Anísio Teixeira e Lourenço Filho descreviam para a necessidade de instalação de mais quatro Escolas Normais para o pleno atendimento da população, enquanto uma comissão de pais pressionava por mais vagas nas unidades¹³⁷.

Meta a atingir

Foi fundada nesta capital a Associação de Pais de Alunas do Instituto de Educação, com a finalidade de zelar pelo cumprimento dos deveres e

137 DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Criação de Novas Escolas Normais. 21.02.57. p. 4. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 02.08.16.



aplicação dos direitos pertinentes às alunas daquele educandário e da Escola Normal Carmela Dutra e cooperar tanto quanto possível com as autoridades encarregadas da administração do ensino.

Estamos certos que, dentro de poucos dias, estará a A.P.A.I.E. apresentando ao Secretário Geral de Educação e Cultura um apelo no sentido e criação e novas escolas normais no Distrito Federal, a fim e que, no próximo ano, não se repitam as cenas deploráveis dos exames de admissão intercalados de vertigens e desmaios, a decepção das reprovações em massa (...) ¹³⁸.

Alguns anos depois, entre 1957 e 1958, a pressão dos pais finalmente fizera efeito. As famílias de aproximadamente 650 candidatas excedentes no concurso para o IE e a ENCD pressionaram a Prefeitura do Distrito Federal, que por sua vez, resolveu rediscutir propostas de novas escolas. O caminho dessas cobranças seguiu rumo ao subúrbio, dado o crescimento populacional nas regiões mais distantes do Centro e da zona sul cariocas e, portanto, mais acessíveis as classes mais baixas.

ÚNICA SOLUÇÃO: MAIS ESCOLAS

Uma comissão de pais de candidatas aprovadas, mas não aproveitadas na Escola [Normal] Carmela Dutra está mantendo entendimentos com o Prefeito Negrão de Lima e membros da Câmara de Vereadores a fim de encontrar uma solução para o problema da falta de vagas nos colégios da municipalidade.

(...) A comissão de pais, por outro lado, decidiu entrar em contato com o Vereador Frederico Trotta e Múcio de Carvalho que estão à frente, na Câmara do Distrito Federal, na luta em prol da construção de novas escolas normais na cidade ¹³⁹.

Fundação da ENHL

A Lei advinda das pressões populares foi promulgada sob o n.º 906, de 16 de dezembro de 1957 (DISTRITO FEDERAL, 1957). Embora ela fizesse menção à criação de duas outras unidades, sendo uma na Zona Sul e outra na região da Leopoldina, os conflitos no campo da educação sobre a criação de mais unidades no interior no Distrito Federal e a falta de interesse político, impediram que o artigo décimo quinto, a que tratava de uma nova unidade na Zona da Leopoldina, que à época estendia-se entre os bairros do Caju até Cachambi ¹⁴⁰, fosse cumprido.

Em 1959, em vista disso, aproveitando as comemorações do Dia do Mestre, em 15 de outubro, o Secretário de Educação Américo Jacobina Lacombe anunciou ter baixado, após dois anos nos quais se arrastavam os rumores de novas Escolas Normais, a Resolução 34, de 15 de outubro de 1959 que criava as duas unidades mencionadas no artigo décimo quinto da Lei n.º 906 ¹⁴¹.

138 DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Meta a atingir. 06.05.55. p. 4. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 2.8.16.

139 ÚLTIMA HORA. Única solução: mais escolas. 9 de abril de 1958, p. 5. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 2.8.16.

140 BORGES, Marília. *Zoneamento da Cidade do Rio de Janeiro*. <http://www.ippur.ufrj.br/download/pub/MariliaVicenteBorges.pdf>. [Dissertação de Mestrado], UFRJ, 2007.

141 DIÁRIO CARIOCA. Zona Sul ganhou uma Escola Normal: Lagoa. 16.10.59. p. 3. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemero->



A escolha de Lacombe, em pelo Dia do Mestre, visava homenagear o educador brasileiro Heitor Lira da Silva, nascido em 1879 e falecido em 1926. Lira, havia se formado na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e havia nas oficinas de Jundiaí, da Companhia Paulista de Vias Férreas. Foi diretor de assuntos elétricos de Barra do Piraí, tornando-se diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil. Lecionou durante mais de 10 anos a cadeira de Resistência de Materiais e das Construções, sendo também catedrático do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes (LIMA, 2017).

Envolvido com educação, foi de Heitor Lira a iniciativa de criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 16 de outubro de 1924, tornando-se o seu primeiro Presidente¹⁴². Mesmo que seus amigos não tivessem crença o sucesso desse empreendimento, alguns deles concordaram em participar, tais como Levi Carneiro, Cândido de Mello Leitão, Delgado de Carvalho, Mário Brito e Branca de Almeida Fialho. E por ocasião, do primeiro ano de fundação da ABE, Lira teria dito, segundo apontou o sociólogo Simon Schwartzman (1982, s/p): “Nós esperamos vir a formar um núcleo poderoso no seio da sociedade brasileira”¹⁴³.

Lira criou a Associação Brasileira de Educação de modo a funcionar em uma estrutura amplamente descentralizada, sendo que as suas seções estaduais eram totalmente autônomas. Sua prática de divulgação intelectual era a de conferências, como a que ocorreu em 1925, no auditório da Escola Politécnica, tendo como temas “Os métodos da escola ativa, a instrução técnica e profissional no Perú”, “O ensino na Suíça” e “Modalidade da educação social”. Heitor Lira, contudo, faleceu em 1926, aos 47 anos de idade, apenas dois anos depois da criação da ABE. Apesar de seu breve momento à frente da instituição que criou, Heitor Lira tornou-se um dos principais responsáveis pela divulgação dos ideais que vieram a formar o pensamento dos educadores da Escola Nova nos anos seguintes (SCHWARTZMAN, 1982).

Considerando o alto valor da figura de Heitor Lira e sua notável atuação na história da educação nacional resolve;

Art. 1º Fica instalada, provisoriamente, no edifício da escola Conde Agrolongo, situada a rua Conde de Agrolongo, 1.246, Penha a escola Normal Heitor Lira com a mesma finalidade e organização do curso normal do Instituto de Educação na forma da Lei Orgânica do ensino normal “Dec. Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946”.

Art. 2º Aplicam-se a nova escola normal, no que couber, os dispositivos de regimento interno do Instituto de Educação, aprovado pelo Dec. 13.192, de 22-3-56, como dispõe o art. 187 de mesmo regimento com referência a Escola Normal Carmela Dutra¹⁴⁴.

No momento de inauguração da Escola Normal Heitor Lira, o Secretário Lacombe ainda argumentou que a criação da nova unidade era um feito que deveria atender à crescente população e procura pelos bancos escolares, uma tendência pós-segunda guerra que se estenderia pelas décadas seguintes, conforme já apontamos (CANÁRIO, 2008).

teca-digital/. Acessado dia 08.02.17.

142 Associação Brasileira de Educação. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/?start=42>. Acessado dia 27.02.17.

143 Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br>. Acessado dia 20.05.17.

144 Acervo da ENHL. Histórico da unidade. Escrito por professores em 1963.



Uma das mais antigas aspirações cariocas é, sem dúvida, aquela que diz respeito à imperiosa necessidade da ampliação da rede escolar da cidade. Com o aumento sempre vertiginoso da população (...) este tem sido sem dúvida, um dos principais objetivos do programa de ação da atual administração municipal, para atender aos reclamos do povo e às necessidades reais do ensino. É chegado o momento de tornar realidade essas aspirações efetivando-se a criação e instalação de mais duas Escolas Normais, a “Ignácio de Azevedo Amaral” na Zona Sul, a ser organizada pela professora Olga Dias e a “Heitor Lira”, na Zona da Leopoldina”, sob os cuidados do Professor Anísio Junqueira. (...) A criação e instalação dessas suas novas Escolas Normais virá aumentar o número de professoras para atender às reais necessidades do ensino primário a capital, tão sacrificado pela deficiência de mestres, pois, a despeito do avultado número de normalistas diplomadas pelo Instituto de Educação e pela Escola Normal Carmela Dutra, ainda está muito longe da realidade (...)¹⁴⁵

A unidade foi instalada a apenas 900 metros da estação de trem da Penha e próxima à Avenida Brasil, o que garantia acesso a população do entorno e a possibilidade de atendimento das futuras professoras às regiões mais interioranas da Cidade, mas a sua instalação e, conseqüente diminuição das vagas da Escola Pública Primária não aconteceria ser conflito com os pais de alunos.

Entretanto, a instalação da unidade não aconteceu facilmente. Em histórico produzido pelos professores da ENHL em 1963, o Círculo de Pais e Professores da Escola Conde de Agrolongo tentou impedir o funcionamento da Escola Normal nas seis salas cedidas, “alegando o prejuízo que as crianças sofreriam com a mudança de regime de dois para três turnos”¹⁴⁶. Um posicionamento aparentemente contraditório, mas que apenas refletia o receio dos pais frente a diminuição de vagas das séries primárias, por conta da ocupação de salas pela ENHL. O jornal Última Hora, passados alguns anos depois de inaugurada a Escola Normal na Penha, descreveu assim o evento:

Em 1959, surgiu a Escola Normal Heitor Lira. Com aquela irresponsabilidade tradicional na administração carioca, criaram a escola mas não cuidaram de um prédio para a escola. O problema permaneceu até os nossos dias, quando o Secretário de Educação decidiu-se a resolvê-lo, digamos assim, na raça. Que fez, então? Simplesmente passou a utilizar a Escola Conde de Agrolongo como sede da Escola Normal. A escola pública, anteriormente, funcionava em 2 turnos, mas como havia necessidade de salas de aulas para as normalistas o problema foi assim “solucionado” as crianças entraram no regime de 3 turnos, com apenas 3 horas de aulas e 6 salas seriam destinadas às jovens da Escola Normal. (...) As normalistas continuavam ocupando o espaço vital das crianças. Foi quando idealizaram uma nova “solução”: as crianças seriam matriculadas em escolas particulares como bolsistas (nesse governo, os excedentes tem o nome e bolsistas) e novas salas de aula seriam reservadas às normalistas... Não obstante tanto malabarismo havia um problema adicional (Sic). E o mobiliário?¹⁴⁷

145 DIÁRIO CARIOCA. Amplia-se a rede de Escolas Normais na Cidade. 23.11.59. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 08.02.17.

146 Acervo da ENHL. Histórico da unidade. Escrito por professores em 1963.

147 ÚLTIMA HORA. Como Flexa Ribeiro resolveu o problema do Ensino na GB. 09.06.62. p. 3. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 08.02.17.



A resposta para essa questão pode ilustrar melhor a forma na qual a Escola Normal Heitor Lira fora criada pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo o histórico escrito pelos professores da unidade, o mobiliário e todo o mais necessário, como máquina de descrever e mimeógrafo foram emprestados da Escola Normal Carmela Dutra, para a realização do primeiro concurso¹⁴⁸. Além disso, sua criação ocorreu sem um diretor, ficando o professor Anísio Junqueira, ex-professor da ENCD, o responsável por organizá-la administrativamente e didaticamente, além de responder pela unidade¹⁴⁹. Dessa forma, foi comunicada a abertura de seu primeiro concurso em 31 de dezembro de 1959, visando à criação de turmas para o ano de 1960¹⁵⁰.

O responsável pela Escola Normal Heitor Lira faz saber, a quem interessar, que estarão abertas, na Escola Primária Conde e Agrolongo, rua do mesmo nome, na Penha Circular, as inscrições para o Concurso de admissão à 1ª série do Curso Normal, para 1960, de 2 a 12 de janeiro, das 11 às 16 horas e aos sábados das 9 às 11h30m, conforme as instruções publicadas no “Diário Municipal” de 28-12-59¹⁵¹.

Devemos ainda ressaltar que na ligeireza do atendimento das “aspirações cariocas”, o diretor efetivo da unidade foi designado em meio ao primeiro processo seletivo da unidade¹⁵². Para ocupar o cargo foi escalado o advogado José Bezerra Norões Filho¹⁵³ em janeiro de 1960. Ao assumir, o novo diretor, experiente professor, além de parabenizar a região, também tocou em um ponto que possuía relevância para a sua administração: a descentralização da Educação.

A grande família leopoldinense está de parabéns. As môças desta populosa região não mais perderão preciosas horas para se deslocar até outros centros para lapidar-se para o sublime exercício do magistério (Sic). A Escola Normal Heitor Lira é, doravante, o ponto de convergência para a grande luta em prol da descentralização do ensino municipal e conseqüentemente, uma iniciativa a mais da municipalidade em atender às justas reivindicações do povo da Leopoldina”, disse-nos o professor José Bezerra de Norões Filho, atual diretor da Heitor Lira e batalhador há 20 anos pelo progresso do ensino no grande subúrbio¹⁵⁴.

Como se não fosse suficiente, a inauguração da ENHL foi realizada no dia 26 de março de 1960, enquanto o concurso para a primeira turma ainda acontecia¹⁵⁵.

148 Acervo da ENHL. Histórico da unidade. Escrito por professores em 1963.

149 DIÁRIO CARIOCA. Escola Heitor Lira. p. 10. 29.11.59. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 08.02.17.

150 DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Comunicado Oficial da Escola Normal Heitor Lira. p. 1. 10. 31.12.59. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 08.02.17.

151 Idem.

152 DIÁRIO E NOTÍCIAS. Notícias da Prefeitura. p. 7. 10.01.60. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 08.02.17.

153 Ver Biografia em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-bezerra-de-noro-es-filho>. Acessado dia 08.02.17.

154 DIÁRIO E NOTÍCIAS. Leopoldina e adjacências. p. 10. 17.01.60. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 08.02.17.

155 CORREIO DA MANHÃ. Inaugura-se amanhã na Penha a Escola Normal Heitor Lira. p. 6. 25.03.60. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 08.02.17.



A Escola Normal Heitor Lira iniciou sua primeira turma em 1960 com 107 alunos matriculados. Um número pequeno à primeira vista, diante das necessidades do DF, porém, razoável se considerarmos que ocuparam apenas as quatro salas de aula inicialmente destinadas para estudantes do curso ginásial. Outras duas salas disponibilizadas no prédio para a ENHL foram ocupadas pela administração da unidade, que funcionou precariamente, como apontamos (LIMA, 2017).

Nos anos seguintes à sua instalação, durante a década de 1960, a ENHL adotou procedimentos e características similares às suas congêneres, fundando seu Orfeão com o nome de Lucília Villa-Lobos e, mais tarde, o Grêmio Edgard Sussekind de Mendonça. Os símbolos adotados também seguiram o mesmo padrão, incluindo o logotipo, em forma de losango, com as iniciais da unidade, sendo o responsável por sua criação o professor Albertino Fonseca (LIMA, 2017). O Hino da Escola foi composto pela musicista e professora Olintina Costa, com os seguintes versos:

Hino da Escola Normal Heitor Lira

Salve! Salve!/ Escola Normal Heitor Lira!/ Com orgulho, intensa emoção/
Ostentamos as singelas cores/ Azul, branco, ideal, tradição/ Simbolismo
de nobres pendores!/ No estudo buscamos pujança/ Cultivar, reflorir a
razão/ E à missão de educar a criança/ Tributamos real vocação!/ Salve
escola que surge altaneira/ A brilhar no ensino normal!/ Heitor Lira,
conduz sobranceira/ Sob auréola de glória imortal!/ Nossa voz juvenil/
Seja ouvida, como doce e sublime pregão/ Triunfamos na luta renhida/
Resplendendo virtude e instrução¹⁵⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Normal Heitor Lira surgiu em um período histórico em que o crescimento populacional do Distrito Federal, o processo modernização do país, as disputas de projetos no campo educacional e a expansão e democratização do ensino, convergiram para sua instalação. Além disso, a instalação da unidade no bairro da Penha representou a democratização do ensino na Capital brasileira, pois a escolha de seu bairro representou uma atenção, mesmo que motivada por fatores eleitorais, as classes mais pobres.

BIBLIOGRAFIA

CANÁRIO, Rui. (2008). “A escola: das “Promessas” às “Incertezas””. Revista Unisinos, 12 (2), pp. 73-81.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. de. (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

¹⁵⁶ Acervo da Escola Normal Heitor Lira. Letra e Música de Olintina Costa, S/D. Apesar de não conseguirmos precisar a data exata de sua publicação, os jornais que pesquisamos dão conta e que o hino fora executado entre os anos de 1960 e 1961.



LIMA, F. S. *As normalistas chegam ao subúrbio* — A história da Escola Normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946-1953). Editora AllPrint, São Paulo, 2016.

LIMA, F. S. *As normalistas do Rio de Janeiro - O ensino normal público carioca (1920 – 1970): das tensões políticas na criação das instituições à produção das diferentes identidades de suas alunas*. [Tese de doutorado]. PPGE/ UFRJ, 2017.

LIMA, F. S. Instituto de Educação Sarah Kubitschek: as origens da “Brasília de Miécimo” (1957). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 30, maio/ago. 2019.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e Administração Escolar: curso básico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PINTO, J.M.R.; BRANT, L; SAMPAIO, C. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.81, n.199, p.511-524, set./dez. 2000.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

XAVIER, L. N. Profissionalização do magistério no contexto de difusão do ideário da Escola Nova (Rio de Janeiro: 1920-1930). IN: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, São Leopoldo, RS. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

Digitais

Biblioteca Nacional – Acervo Digital. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 19 de nov. de 2119.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. LEI N.º 906, de 16 de dezembro de 1957. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/>. Acessado dia 02 de ago. de 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. (1982). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*, Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio.htm>. Acessado dia 24 de abr de 2017.

XAVIER, L. N. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. FE/PROEDES - UFRJ. In: *COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: um legado educacional em debate*, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. Anais. Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago. 2002. Disponível em: http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf. Acesso em: 10 nov. de 2019.

PRÁTICAS DO COTIDIANO DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA: A PAULISTINHA (DÉCADAS DE 1970 E 1980)

Rosana Carla de Oliveira¹⁵⁷-UNIFESP

Introdução

A Paulistinha é a primeira Creche Universitária Federal brasileira, foi criada no ano de 1971 para atendimento dos filhos de duas funcionárias que trabalhavam na Escola Paulista de Enfermagem- EPE. Inicialmente a instituição recebeu o nome de *Comunidade Infantil*, cerca de duas décadas depois foi chamada de Paulistinha e hoje é reconhecida oficialmente como Núcleo de Educação Infantil – *NEI- Paulistinha*, e pertence a Reitoria da Universidade Federal de São Paulo-Unifesp.

A criação da creche se deu por reivindicação de duas mães trabalhadoras da EPE que não tinham com quem deixar seus filhos durante o período de trabalho. Uma das mães era professora do curso de Enfermagem e a outra chefe do departamento de recursos humanos da escola, cargos de nível superior, ambas pertencentes as camadas médias da sociedade.

A década de 1970, período de Ditadura Militar, conhecido também como anos de chumbo, foi marcado por: repressão, privação, cassação de direitos e cerceamento da liberdade política dos brasileiros. A sociedade em geral, como também a escola brasileira, sofreu as repercussões diretas do momento histórico (CUNHA, 1980).

Nessa conjuntura a cidade de São Paulo oferecia um número insuficiente de creches reconhecidas oficialmente para atendimento das crianças da cidade. Segundo Rosemberg; Campos; Haddad (1991) em 1970 o Município de São Paulo tinha uma população de 750 mil crianças na faixa etária de 0 a 4 anos e somente 840 eram atendidas na rede oficial.

Diante disso, a ausência de vagas foi uma motivação para as mulheres se organizarem em favor do direito de um lugar seguro para deixar seus filhos durante o horário de trabalho, dando origem ao Movimento de Mulheres de Luta por Creche.

157 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo-Unifesp; Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História- GEPICH; Pesquisadora na área da História das Instituições Educativas.



Nesse tempo, o quadro de pessoal da EPE era composto majoritariamente por mulheres, desde as estudantes até os cargos mais altos, desse modo, a procura por vaga em creches era grande.

Suzana Pimenta¹⁵⁸ -chefe da secretaria acadêmica da Escola de Enfermagem e irmã da professora Rosa Aparecida Pimenta- mãe de duas meninas pequenas e Maria Gaby -professora do curso de Enfermagem- mãe de um menino pequeno, também foram vítimas do problema que assolava as mães trabalhadoras. Juntas e amparadas nos dispositivos legais, Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943 (CLT)¹⁵⁹, foram até a madre Áurea- responsável pela EPE, e solicitaram o direito de permanência dos filhos no local de trabalho durante o expediente. O fato de utilizar a legislação como instrumento de trabalho favoreceu a reivindicação do cumprimento do seu direito de mãe trabalhadora.

A Paulistinha nasce em período de ditadura em que houve queda nos rendimentos familiares. Diante disso, grande parte das mulheres saíram de seus lares para ingressar no mercado de trabalho, muitas vezes assumindo a responsabilidade do sustento da família.

Este texto tem como objetivo apresentar a representação das práticas de um tempo vivido na instituição, para ajudar a compreender as relações, os saberes, crenças e atitudes que formaram a cultura escolar naquele tempo. Esse estudo se insere na perspectiva dos estudos de História das Instituições Educativas, visto que, considera a materialidade, representações e apropriação dos participantes da história dessa instituição (MAGALHÃES, 2004).

A construção do texto procedeu-se à análise das seguintes fontes: registros iconográficos, manuais e entrevistas¹⁶⁰. Adotou-se como categoria principal de análise a Instituição Educativa com empréstimos do referencial teórico de Magalhães (2004, 2007). Como categorias decorrentes da Instituição Educativa, foram empregadas as Memórias sob as perspectivas de Halbwachs (2006) e Bosi (1994), e Lugar com os estudos de Certeau (1976, 2014).

O limite temporal demarcado compreende desde o ano de 1971- ano da criação da creche até o final da década de 1980, período em que que a instituição funcionou no prédio da EPE e que foram criados dois manuais para organização da creche, os *Manuais Comunidade Infantil Creche (1979 e 1985)*.

O texto está organizado em duas partes: na primeira *Comunidade Infantil: Práticas cotidianas da década de 1970*, serão apresentadas as representações das práticas do período de criação da creche que deram origem ao manual *Comunidade Infantil Creche (1979)*; na segunda parte *Práticas da década de 1980: permanências e rupturas*, busca-se discutir as práticas que permaneceram ou foram abandonadas e outras

158 Suzana Pimenta - entrevistada em 28 de fevereiro de 2018.

159 § 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência a seus filhos no período da amamentação. (BRASIL, 1943)

160 Foram entrevistadas algumas pessoas que participaram do período de criação e implementação da Creche. Para as transcrições das entrevistas foram utilizados recursos gráficos sugeridos por MARCUSCHI (2007), referência brasileira para análise da conversação. Nos fragmentos de entrevistas, quando se tratar de fala literal dos entrevistados, foram utilizados: fonte itálica tamanho 12 em até 3 linhas no corpo do texto e entre aspas; com mais de 3 linhas, fonte itálica tamanho 11 com recuo de 4 centímetros. Ainda os seguintes recursos: colchetes[...] para supressão de trecho no mesmo turno de fala; ponto (.) indica pausa, e letras maiúsculas para destaque nas palavras ou expressões quando dada ênfase pelo entrevistado.



incorporadas a cultura escolar, sob as orientações do manual *Comunidade Infantil Creche (1985)*; e por fim as considerações finais.

Comunidade Infantil: Práticas cotidianas da década de 1970

A criação da creche foi fruto de negociações das mães com a diretoria do Departamento de Enfermagem que não aconteceram harmoniosamente. Foram diversos momentos de conversas, divergências e convergências, até a chegada das crianças na instituição.

A condição para a autorização da assistência era de que não houvesse nenhum tipo de despesa para a escola. Naquele momento a Escola Paulista de Medicina-EPM, à qual a EPE estava vinculada, não dispunha de orçamento para custear o serviço a ser oferecido para as crianças. Desse modo, ofereceram somente o espaço.

A única coisa da Paulista de Enfermagem era o local, que era bem pequeno por sinal! [...] a EPM não tinha condições de ter um local específico, e é aí que entra a criatividade das enfermeiras e de todos os profissionais que trabalhavam na Escola. E o desafio de uma das pequenas salas ser transformada em um berçário, porque Alessandra era bebezinha! (Rosa¹⁶¹)

Então, as mães levaram tudo o que era preciso para iniciar o atendimento:

Sim nós que levamos tudo! Nós que montamos berço, carrinho e tudo que era necessário. Então, escolhemos uma sala que não tinha grande trânsito para as alunas. Porque não era para atrapalhar nada! Não era para atrapalhar o trânsito das alunas! Tinha uma sala que dava para o refeitório, e também a parte de trás dava para um jardimzinho do lado de lá. Nos cederam essa sala, e nós montamos tudo, nós contratamos duas pajens, nós que contratamos, nós que pagávamos [...] A gente que levava toda alimentação. Lá não tinha nada, nada, nada! (Suzana)

Os alimentos cuidadosamente levados separadamente em potes, serviam as crianças em todas as refeições do dia. Os lençóis utilizados nas horas de descanso, eram lavados em casa nos finais de semana. Quando ouviam as crianças chorando, interrompiam os afazeres e rapidamente iam verificar o que estava acontecendo.

Não, eu não descia para amamentar, porque naquele tempo, quando acabava a licença-maternidade, a gente já parava de amamentar, mas eu dizia outra coisa, como, por exemplo, que queria trocar minha filha. Nos meus horários de folga de cafezinho eu ia lá vê-las, e como estavam cuidando delas. Pra mim aquilo era muito importante, ficar perto. Elas sabiam que eu estava lá! As mães participavam bastante! (Suzana)

Tinham contato com as crianças durante o dia todo, a cada cafezinho, ida ao banheiro ou horário de almoço eram bons momentos para verificar se estava tudo bem com seus filhos.

161 Rosa Aparecida Pimenta. Entrevistada em 28 de fevereiro de 2018.



Alessandra¹⁶², juntamente com sua irmã Daniele, chegou à creche ainda bebê, com cerca de quatro meses. Quase não se recorda do que viveu naquele tempo. Mas, guarda as diferentes histórias que lhe foram contadas ao longo da vida. Todos os dias ia para a creche de ônibus com sua mãe, que a segurava em um braço e no outro a bolsa. Algumas coisas a marcaram profundamente, como a situação de ter sua tia Rosa como professora da Escola de Enfermagem. Havia um murinho e uma janela de onde observava o movimento da escola.

Agente ia muito visitar minha tia, e enquanto ela dava aula nós olhávamos pela porta e pela janela. Ela estava sempre presente nos momentos em que eu estava na escola. [...] Eu sentia muita alegria, com a “Taia” era sempre alegria, é um orgulho que existiu a vida inteira, desde muito pequenininha. Mesmo pequena, eu a olhava sempre ensinando as outras pessoas, e ela tinha uma fala BONITA, e eu já tinha uma noção de que era uma pessoa ensinando as outras, ela sempre foi muito querida. (Alessandra)

O ambiente sério e profissional da Escola de Enfermagem se quebrava com a presença das crianças. Se rendia às graças de quando os pequenos escapuliam da área de recreação para visitar as salas de aula ou circular nos corredores.

A *Comunidade Infantil*, juntamente com a EPE, apresentava características de uma *grande família*. A relação entre as mães das crianças que frequentavam a creche transcendia os vínculos profissionais e os muros da escola. O local era considerado como extensão dos lares. Os laços se fortaleceram, e as famílias se encontravam em outros momentos de lazer e descanso.

Por mais de um ano o atendimento permaneceu sob a responsabilidade dessas mães, com supervisão da EPE. Então, outras mulheres passaram a reivindicar esse direito. Naquele momento, Madre Áurea convida Marianna Augusto¹⁶³ para assumir a tarefa de ampliação dessa assistência.

Marianna foi escolhida por sua trajetória no estudo de assistência às crianças pequenas. Era enfermeira especializada em Pediatria e Puericultura, estudou em Paris e na Suíça com Jean Piaget. Foi fundadora dos Cursos de Pós-Graduação stricto e lato sensu da Disciplina de Enfermagem Pediátrica e Puericultura na EPE, durante os anos 1970. (CARMAGNANI; PEREIRA; SILVA, 2010, pp. 187 e 193)

A professora buscou apoio financeiro em suas relações de amizade, o que possibilitou a transformação do antigo refeitório do curso de Enfermagem na institucionalização da creche. O refeitório era amplo, e ali o espaço foi adaptado para receber um número maior de crianças.

A *Comunidade Infantil* buscava uma linha de trabalho que superasse o binômio saúde e nutrição. Para tanto, foram adotados os pressupostos teóricos piagetianos, considerados os mais avançados naquele momento. Nessa perspectiva as propostas educacionais voltadas às pré-escolas e creches apontavam para uma concepção de

162 Alessandra Pimenta C. G. de Oliveira – Entrevistada em 21 de março de 2018.

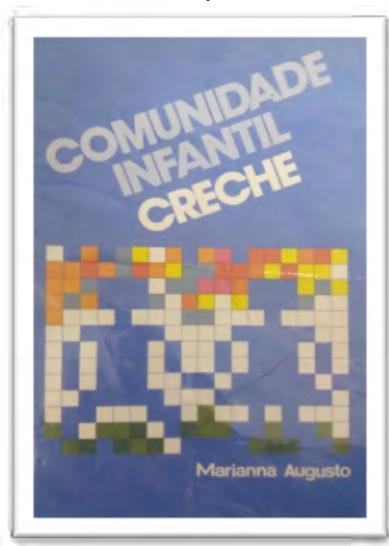
163 Marianna Augusto - Entrevistada em 1º de fevereiro de 2018 e 24 de fevereiro de 2018.

infância como etapas de desenvolvimento lineares, que deveriam ser alcançadas nos diferentes níveis estruturais (KRAMER, 2001).

Embora a creche não fosse vinculada a nenhum órgão oficial da Educação ou da Saúde, seguiam os mesmos pressupostos teóricos da época para Instituições Educativas de crianças pequenas, com o diferencial de funcionar também como campo de estágio e atuação da Enfermagem Pediátrica. Desse modo, foi considerada necessária a criação de orientações para o funcionamento dessa instituição.

Marianna Augusto organizou a escrita do *Manual Comunidade Infantil Creche* (1979 e 1985). A primeira edição de 1979 é fruto das práticas que já vinham acontecendo na *Comunidade Infantil* e na creche do Jardim Sabiá- projeto social da EPE que atendia mães e crianças carentes, e se pautava nos referenciais teóricos para os cuidados da infância da época.

Figura 1- Manual Comunidade Infantil Creche, 1979



Fonte: Acervo pessoal Marianna Augusto

Figura 2- Manual Comunidade Infantil Creche, 1985.



Fonte: Acervo pessoal Marianna Augusto

O Manual *Comunidade Infantil Creche* (1979) tinha como objetivo “[...] orientar para a organização e funcionamento das creches que atendam às exigências da pediatria contemporânea e ofereçam melhor assistência à criança” (AUGUSTO, 1979, Prefácio).

Pautado nos referenciais legais da época¹⁶⁴ e nos pressupostos piagetianos, o documento foi organizado em nove capítulos com informações relevantes para a organização das creches naquele momento.

O manual refletia a importância da saúde e as preocupações com a criança naquele tempo. As práticas cotidianas seguiam as orientações previstas no Capítulo 5 do Manual - *O Ritmo Diário de uma Criança na Creche*, para organização de suas rotinas. O texto apresenta o Programa de Estimulação pautado em uma concepção de estimulação e educação preparatória.

164 DNCr *Creches Organização e Funcionamento* (BRASIL, 1956), Decreto Lei 5452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho, Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969, Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho e princípios nos cuidados de puericultura.



Era prevista a estimulação para os bebês com atividades de conduta motora para o desenvolvimento da musculatura, preparando-a para levantar a cabeça, sentar, engatinhar e depois andar. As enfermeiras e estagiárias eram as responsáveis pela estimulação dos bebês.

[...] o estágio de Enfermagem é o fazer, e eles participavam da rotina da creche, dando alimentação para criança, fazendo testes de sangue, vendo as falhas de desenvolvimento, fazendo estimulações na área da linguagem ou motora para quem precisasse. Também fazendo a parte afetiva, e o brincar, que é o mais importante. Então, é um estágio para que o aluno entenda o que é ser uma criança saudável, porque quando ela está fazendo estágio no Hospital ele tem o parâmetro do que é uma ausculta boa e uma ausculta com problema. Então, ele vai para esse campo e descobre as necessidades das crianças. (Conceição)¹⁶⁵

Nessa proposta a interação entre as crianças, com os adultos ou com o ambiente não era considerada como um fator de possibilidade de desenvolvimento dos pequenos.

Destaca-se que naquele tempo os bebês permaneciam grande parte do tempo nos berços individuais. As atividades pré-determinadas eram desenvolvidas por meio de situações preparadas especificamente para atingir objetivos próprios para cada faixa etária.

Além da estimulação havia uma preocupação modeladora das atitudes e comportamentos. O termo “Fazer com que” aparece várias vezes no Programa. O preparo da criança para algo que viria acontecer se mostra sob o termo “Prepará-la para” nas atividades de linguagem e de conduta que eram divididas em: motora, adaptativa e pessoal-social. Eram consideradas atividades de linguagem a movimentação de objetos na frente da criança para que percebessem seus sons.

Fazer com que a criança fique atenta aos diferentes sons, emita outros em resposta ao adulto e perceba a direção dele, sorria, gargalhe, repita e imite o adulto. Colocar-se atrás dela e chamá-la pelo nome, estimulando a voltar a cabeça, mostrar-lhe figuras e nomeá-las, assim despertar a harmonia e a estética. (AUGUSTO, 1979, p. 37)

As memorizações e repetições também são observadas no programa como no exemplo das atividades de Linguagem para as crianças de 7 a 12 meses, o estímulo da pronúncia de sons simples como mamá, dadá, papá, treino de palavras e frases consideradas simples pelo adulto. A linguagem aparecia como um treino da fala, que muitas vezes descontextualizadas se distanciava da função social da linguagem.

A musicalidade era parte da rotina, o canto compunha as práticas cotidianas. Ora a professora cantava para as crianças, ora as crianças cantavam juntas. O objetivo era despertar a harmonia estética, com a variação dos ritmos, para que as crianças acompanhassem com o corpo. A música e os jogos didáticos presentes na rotina, eram considerados propostas avançadas para a década de 1970.

Cantar e dançar aos poucos foi se firmando como uma das características da creche, que logo se constituiria em apresentações para as mães em datas comemorativas e nos anos seguintes em grandes eventos de final de ano. Nos momentos de refeição,

165 Conceição Vieira da Silva Ohara - entrevistada em 16 de julho de 2018.



além de cantar as crianças também agradeciam os alimentos em oração. Embora as orações de agradecimento fizessem parte da rotina e a Escola Paulista de Enfermagem tivesse vínculo com a igreja católica, os entrevistados afirmaram que a religiosidade não era praticada na creche (OLIVEIRA, 2019).

As Atividades de “*Conduta pessoal-social*” privilegiavam os bons modos. Havia orientações para ensiná-las a: guardar seus brinquedos, a estender a mão para as pessoas e dizer adeus, se despedir, dizer por favor, atender ordens simples, adquirir hábitos de trabalho e cooperação em atividades diversas.

A preocupação com os bons modos foi expressa diversas vezes durante as entrevistas. A Comunidade Infantil atendia crianças das camadas médias, em vista disso, não havia o objetivo de constituir padrões e costumes e sim refiná-los. “A preocupação com o bom comportamento se expressava fortemente nas práticas, a construção de hábitos e costumes era fundamental para que as crianças se tornassem bem-educadas.” (OLIVEIRA, 2019, p. 134)

As atividades *consideradas pedagógicas*, chamadas de “*condutas adaptativas*” eram elaboradas pela professora¹⁶⁶ e desenvolvidas por auxiliares ou pajens, que não participavam do planejamento.

Aí, bom (.) tinha que desenvolver um trabalho técnico-científico com essas crianças, não podia ser um DEPÓSITO de crianças. Aí eu fiz a programação... eu já tinha feito o curso na França na faculdade de medicina, na Escola de Puericultura da Faculdade de Medicina da Universidade de Paris, já tinha feito curso na Áustria para cuidar de crianças. (Marianna)

A narrativa expressa que a programação da rotina era realizada por Marianna, e as atividades pela única professora. A expressão *desenvolver um trabalho técnico-científico* se manifesta diversas vezes durante o relato, e atesta que as atividades eram planejadas por pessoas altamente qualificadas e desenvolvidas por pessoas leigas, que tinham, *quem sabe*, o ensino primário, mas eram muito bem-educadas.

A primeira professora chegou por volta do ano de 1975 e se chamava Carlini. Amiga de Marianna, era enfermeira que também estudou para ser professora. Atuou na *Comunidade Infantil* por um bom tempo. Segundo Suzana “[...] *ela era doce, uma pessoa de ouro.*” Foi a primeira profissional da educação na creche e trabalhou com as crianças maiores do jardim, etapa preparatória que precedia a entrada da criança no ensino primário.

Sua função era alfabetizar e preparar as crianças para a próxima etapa de escolaridade. Além da atividade de ensino, tinha como parte de suas atribuições o desenvolvimento de atividades psicopedagógicas, orientação e supervisão das pajens, desenvolvimento e elaboração do planejamento, zelo e controle dos materiais pedagógicos, avaliações pedagógicas e orientação às famílias.

166 A creche tinha uma profissional formada em Pedagogia que era responsável pelas atividades de ensino e planejamento das demais atividades a serem executadas pelas pajens.



A preocupação com o ensino e alfabetização se unia à atenção e ao carinho da professora, o que fazia com que as mães se sentissem seguras e confiantes. As mães não se recordam do método utilizado, mas revelam que as crianças saíam alfabetizadas.

A participação da Carlini foi tão, tão importante, que ela se preocupava em ensinar desenhar, se dedicava a ensinar a desenhar, ela pegava a mãozinha da Daniela, na mãozinha da Alessandra e ficava ensinando, a dedicação dela foi tudo, ela passava muita tranquilidade. (Suzana)

Atividades sistemáticas de alfabetização faziam parte da rotina, e praticamente todas as crianças saíam alfabetizadas¹⁶⁷ para o primeiro grau, o que elevava a representação de boa qualidade da creche na visão das mães e da comunidade escolar.

As análises das fontes revelaram que as práticas e as relações deram vida ao lugar, transformando-o em espaço (CERTEAU, 2014). Algumas práticas se transformaram e outras permaneceram. Enquanto a creche funcionou no prédio da EPE as duas instituições se misturavam e o ambiente sério manifestado nas paredes brancas, algumas vezes se quebrava aos encantos das infâncias.

Finda os anos de 1970, o antigo refeitório destinado a creche já não comportava mais o número de crianças atendidas. Por motivos de saúde e segurança, foi alugado uma casa de dois andares na mesma rua que atendeu os bebês. Os maiores permaneceram no prédio da EPE até a aquisição de um novo local para acolhimento de todas as crianças da instituição, assunto que falaremos a seguir.

Práticas da década de 1980: permanências e rupturas

A década de 1980 destaca-se por grandes reconfigurações sociais na busca pelos direitos civis, incluindo os direitos sociais nas pautas de reivindicações dos movimentos. Embora tenha havido queda de 5,8 para 4,1 na média de filhos por mulher em relação à década anterior (PNAD, 1999), a procura por vagas na *Comunidade Infantil* havia aumentado substancialmente. No entanto, eram limitadas e não atendiam a demanda de procura. Segundo Lúcia, “[...] nós éramos todas novinhas em idade de ter filhos”.

Lúcia¹⁶⁸ era funcionária da creche e suas filhas frequentaram a *Comunidade Infantil* na década de 1980. Ela coordenava os berçários e em relação à oferta de vagas, afirma que:

Era um período em que as pessoas do Hospital e da Enfermagem era todo mundo muito jovem e estava tendo filhos. E nessa época nós chegamos a reduzir o tamanho dos berços para poder atender mais alunos. Então, a gente foi buscar, tudo isso sob orientação da enfermagem e com pesquisa, fomos ver o tamanho possível de berço que se poderia reduzir. A nossa equipe de manutenção fez esse trabalho e a gente conseguiu encaixar mais berços para atender mais alunos. (Lúcia)

167 Naquele tempo as crianças frequentavam a creche até seis anos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/1971, as crianças podiam ser matriculadas no 1º ano do primeiro grau com sete anos completos.

168 Maria Lúcia Moreira Medeiros – entrevistada em 21 de fevereiro de 2018.



Os bebês ingressavam e permaneciam até os 6 anos, havia pouquíssimas desistências. Os problemas de demanda buscavam formas caseiras de resolução como tirar o filho mais velho para abrir vaga para o mais novo.

Goreti¹⁶⁹ levou sua filha para creche ainda bebê. Além de mãe, foi funcionária da Comunidade Infantil desde 1983.

Depois eu tive minha filha caçula que veio para a escola com 40 dias. Isso foi no ano de 1987. Ela era tão pequena! Não tinha espaço para ela ficar. Então, ela ficava em um moisés atrás da porta, e a gente ainda brincava com essa situação. Porque com 40 dias era muito pequena, e não tinha nem berço para ela, e não tinha espaço mesmo. Como eu estava fazendo curso no Departamento de Enfermagem ela ficava lá, eu fazia meus estágios e amamentava. (Goreti)

O espaço antes considerado amplo foi se tornando insuficiente, visto o número de crianças que passaram a ser atendidas. Outros ambientes tornaram-se necessários para a garantia de bom atendimento, como refeitório e parque. Algumas alternativas foram adotadas para conforto, segurança e bem-estar das crianças.

Quando já não mais cabiam as crianças na Enfermagem, a gente consegue uma casa na Napoleão de Barros, um sobrado. E aí então pudemos ampliar um pouco mais o atendimento, o berçário desceu para essa casa e aqui nessas salas ficaram os maiores. Na parte de baixo da casa ficava a secretaria, uma salinha de atendimento e, em cima, tinha mais duas salas, que eram os berçários. E aí nós conseguimos atender um pouco mais de crianças[...] (Lúcia)

As salas dos berçários, atendiam em média de 25 crianças por turma, sob os cuidados de três funcionárias. Nesse tempo, a creche abria as 6 h 30 e fechava por volta das 19 h. Cobria todo turno de trabalho das plantonistas do Hospital São Paulo, já que a *Comunidade Infantil* pertence a modalidade de creche no local de trabalho.

A creche ampliou o atendimento, mas as concepções do trabalho com as crianças pouco se alteraram desde a sua criação:

O foco com os bebês era muito maior nos cuidados, embora as crianças já tivessem atividades de desenvolvimento, não tinham atividades propriamente pedagógicas. Na época tinha uma pedagoga que ajudava a gente a elaborar as atividades, mas os berçários eram muito mais focados na questão do desenvolvimento. Então, tinha muita massagem, estimulação precoce, para aquelas crianças que tinham dificuldade no desenvolvimento motor, tinha as enfermeiras. (Goreti)

Nessa época o berçário funcionava em imóvel alugado próximo a EPE e as crianças maiores permaneceram no prédio da enfermagem. Daniel¹⁷⁰ recorda-se do tempo em frequentou a creche no antigo prédio, e que não havia muito espaço para suas brincadeiras.

169 Maria Goreti - entrevistada em 20 de março de 2019.

170 Daniel Silva de Oliveira -. entrevistado em 13 de julho de 2018.



A imagem que tenho enquanto criança é que não era um espaço muito amplo. Lá na enfermagem era um espaço menor [...] eu me lembro de ser um espaço um pouco compacto, de eu achar que não dava para correr pela escola, isso é uma coisa que fazia a diferença pra mim. (Daniel)

No decorrer da década de 1980 foi elaborado um segundo manual *Comunidade Infantil Creche (1985)*, como documento orientador da creche. Marianna Augusto, organizadora, aponta que o objetivo da segunda edição era ampliar orientações e conhecimentos produzidos acerca dos cuidados da criança pequena em vista das transformações ocorridas desde a publicação da primeira edição. “A melhoria da assistência à criança em nosso país tem sido uma consequência oriunda do desenvolvimento técnico-científico e sociocultural à semelhança de países desenvolvidos, que passaram pelo mesmo processo no passado” (AUGUSTO, 1985, Prefácio).

O documento defende a importância da distinção entre creche e escola maternal, visto as especificidades das faixas etárias. A Creche é apresentada como local de preocupação com os cuidados básicos das crianças menores, e o Maternal apresenta uma preocupação com os cuidados, e uma concepção de ensino pautado na educação preparatória.

Os momentos de higiene ainda se destacavam na rotina diária. Eram reservadas cinco situações distintas para higiene durante o dia, além das atividades planejadas de hábitos de higiene pessoal e ambiental.

A concepção de *Escola Maternal* para as crianças com mais de três anos, se faz presente no *Programa de atividades diárias*, e as ações planejadas pedagogicamente ganham espaço e aparecem de forma clara a ser garantida durante o dia.

No período da manhã eram três momentos chamados de integração social, feitos por meio de atividades planejadas como: ensino de meios de transportes e de comunicação, jogos, trabalho em grupos; atividades de desenvolvimento motor: jogos com bola, exercícios de expressão corporal; atividades de desenvolvimento motor fino sob forma de recorte à tesoura e colagem, desenho, alinhavo, picotagem, confecção de brinquedos. Ainda eram previstas lições de iniciação às ciências com atividades planejadas de: observação do crescimento e nomeação de plantas e flores do jardim, cultivo de flores e identificação de cores.

A musicalidade é observada como permanência. Esse trabalho era chamado de iniciação musical, no qual se ensinava canções e músicas relacionadas a datas comemorativas e estações do ano. As datas comemorativas e cívicas guiavam os planejamentos daquele tempo.

Durante as atividades de música as crianças aprendiam a tocar instrumentos de percussão feitos pelas profissionais da escola com cascas de coco, varetas e cabinhos de madeira. Depois faziam parte das apresentações das crianças em festas comemorativas.

A dança era parte do jogo de *brincar de namorar*. Durante as danças as crianças usavam a imaginação, idealizavam namoros e casamentos. “*Me lembro de dançar*



*muita lambada*¹⁷¹! Então, acho que tinha apresentação na escola, e eu tinha uma colega que dançava muito bem, e eu era o parceiro dela, disso eu me lembro bem”. (Daniel)

Os momentos de área externa aparecem pouco na rotina. A brincadeira não aparece de forma planejada, no entanto, esses momentos se manifestaram durante as narrativas como parte do cotidiano, que aconteciam principalmente no final da tarde.

As atividades de alfabetização, leitura e contação de histórias fizeram parte da vida dessa instituição e marcaram a memória das crianças. As práticas de leitura eram consideradas bons momentos da rotina. Os pequenos sentavam ao redor da professora para ouvir as histórias. Não havia empréstimos de livros, pois nesse tempo a concepção de leitura era associada a decifração de códigos. A alfabetização era parte do programa, ensinavam a ler e escrever pelo ensino de sílabas.

Daniel conta que nunca gostou “dessa parte” e preferia a parte lúdica da creche. Se lembra de um episódio que precisou escrever a palavra Pedro. Na tentativa escreveu “Predo”, para o menino a escrita estava correta. “E a professora falava NÃO, está errado, Daniel, olha o que você fez!” Daniel olhava para aquela escrita e não conseguia encontrar o erro apontado pela professora. “Era alguma atividade que estávamos desenvolvendo e precisava escrever Pedro, e esse nome marcou bastante, porque demorou muito pra eu entender que aquilo estava errado”. (Daniel)

Não sabe por que tinha que escrever esse nome, mas a experiência frustrada que desapontou o menino de seis anos de idade permaneceu em sua lembrança.

O faz-de-conta era constante e a brincadeira de médico estava no rol das preferidas, dada a influência do ambiente em que conviviam. Brincavam de super-herói, a imaginação e a fantasia permeavam as brincadeiras.

Eu estava sempre fantasiando coisas nas brincadeiras, eu era uma outra coisa que não eu! Era um super-herói, na época eu era bem pequeno e bem magro, até porque não comia nada, então acabava me imaginando sempre assim MAIS FORTE, MAIS PODEROSO. Então, eu assistia às vezes filme do Schwarzenegger, e ficava fantasiando que eu era daquele jeito, daquele tamanho que era forte e grande. Sempre estava envolvido em uma fantasia. (Daniel)

As brincadeiras existiam e resistiam naquele espaço. O ambiente interno da escola tinha poucas cores, “[...] acessando a memória me parecia muito mais com um hospital do que com uma escola. Se eu não estiver confundindo as escolas, me lembro de letras como A de abelha, e de algumas figuras nas paredes”. (Daniel)

As paredes “meio cinzas” da Escola de Enfermagem, pouco a pouco, se rendiam a algumas produções das crianças em datas comemorativas, que também serviam como cenário para o registro fotográfico. Assim como o espaço, as atividades da creche e da enfermagem se fundiam e se complementavam.

171 A lambada nasceu da junção de ritmos brasileiros, do forró nordestino, do carimbó amazônico, da cumbia e do merengue latino-americanos. Foi grande sucesso popular no Brasil em meados da década de 1980, sucesso internacional no ano de 1989. Disponível em <https://www.infoescola.com/musica/lambada/> - Acesso em 30/07/2018.



O estágio da Enfermagem Pediátrica realizado na Comunidade Infantil, seguiam as orientações da Pediatria Social. Segundo Conceição¹⁷², professora responsável, esse estágio visava uma situação de apoio, afeto e segurança da criança, e ainda previa o trabalho com a estimulação, objetivando um crescimento saudável.

Eu me recordo até daquela balança gelada, me lembro de pôr meu pé naquela balança antiga, que você vai mexendo o pesinho, e aquilo era gelado. Encostava aquele ferrinho gelado na cabeça e o chão também era muito gelado. (Daniel)

As vezes esse acompanhamento causava certo desconforto nas crianças. Mas permaneceu desde que foi implantado por Marianna na década de 1970. Nem sempre as regras agradavam as crianças, principalmente durante as refeições que eram orientadas a comer toda a comida e não selecionar ou descartar alimentos.

A creche foi chamada de *Comunidade Infantil* durante o período em que funcionou no prédio da Enfermagem. As orientações do manual nortearam as práticas durante duas décadas. Foram construídas relações que se intensificaram, mas também se alteraram ao longo do tempo, como as concepções e organização das rotinas e dos espaços. Na década de 1990 a creche mudou de endereço, distanciando-se da Enfermagem Pediátrica e passou a ser a chamada de Paulistinha.

Considerações finais

O NEI- Paulistinha nasceu da reivindicação de duas funcionárias e pouco tempo depois foi assumida pela Escola Paulista de Enfermagem. Chamada inicialmente de *Comunidade Infantil*, as mães e as responsáveis, queriam formar um espaço de acolhimento e de convivência. Elas pertenciam as camadas médias da sociedade, desse modo as preocupações dessas pessoas eram diferentes da maioria população que utilizava outras creches. As relações foram cuidadosamente construídas, visto que, diversas vezes foi relatado que a creche era uma grande família.

Para Magalhães (2004), a análise historiográfica da História das Instituições Educativas é uma interpretação dentro de um quadro analítico que permite a aproximação e paralelismos entre as políticas sociais, econômicas e educativas.

Essa Instituição Educativa tinha ligações muito próximas com a área da saúde, fato que potencializou o trabalho com os cuidados básicos e higiene da criança. A *Comunidade Infantil* manifestava um jeito próprio de organizar suas práticas que eram orientadas pelos manuais *Comunidade Infantil Creche* (1979 e 1985). Os documentos foram pautados em propostas avançadas para a época, prevendo atividades pedagógicas para bebês e crianças. O serviço ofertado era bem avaliado pela comunidade escolar, o que provocou a ampliação do atendimento para outros funcionários. Necessitando inclusive de aquisição de outros imóveis.

Foi imprescindível para a compreensão dessa história considerar o lugar de fala de cada entrevistado, como o papel social ocupado pelas instituições envolvidas e a

172 Conceição Vieira da Silva Ohara - entrevistada em 16 de julho de 2018.



função dos órgãos que expediram as normas de organização para as creches. Certeau (1976) acentua que “[...] todo sistema de pensamento encontra-se referido a lugares sociais, econômicos e culturais”. (p. 17)

As entrevistas foram fundamentais para essa escrita. Considerando que as memórias são construídas a partir das marcas dos grupos sociais aos quais pertence (HALBWACHS, 2006). A memória institucional fez algumas vezes as narrativas serem dominadas por representação estereotipada, que se dobrou e se misturou ao presente. Para Bosi (1994), com frequência a memória dos velhos se confunde com sonhos e devaneios, mas a lembrança desempenha a função de unir o início ao fim, tranquilizando as marcas do caminho.

Esse texto buscou apresentar as representações das práticas do cotidiano dessa instituição educativa passando pela materialidade, representação e apropriação das pessoas vivenciaram aquele tempo.

Referências Bibliográficas

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**, que regulamenta a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943.

CARMAGNANI, M. I. S.; PEREIRA, S.R.; SILVA M. G. B. Inserção e Impacto Social da Escola Paulista de Enfermagem no Cenário Paulista. in BARBIERI, M.; RODRIGUES, J. (org.) **Memórias do cuidar: Setenta Anos da Escola Paulista de Enfermagem**. São Paulo: Editora Unifesp, p. 167-204, 2010.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J., NORA P. (org.) **História: Novos Problemas**. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, J. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista - SP: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, J. Educação e Memória. Arquivos e museus: desafios à prática educativa e à investigação histórica. In NEPOMUCENO, M.A; TIBALLI, E.F.A. (org.) **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argvmentvm/ SBHE, pp. 181-189, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, R. C. **Paulistinha, a Creche Universitária da UNIFESP: a construção Identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)**. Orientadora: Claudia Panizzolo. 231 f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) –Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019.



PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - **PNAD 1999** – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/>. Acesso em: 10/07/2017.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. **A Rede de Creches no Município de São Paulo**. Departamento de Pesquisas Educacionais- Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1991.

PRIMÓRDIOS DO ENSINO SECUNDÁRIO NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO: O SEMINÁRIO EPISCOPAL DA CONCEIÇÃO (1858 - 1880)

Arlson Aparecido Martins – Secretaria de Estado de
Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT)¹⁷³

INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem, como objeto central de análise, o trabalho investigativo realizado sobre o Seminário Episcopal da Conceição em Cuiabá, primeira instituição de ensino secundário de toda a província de Mato Grosso. Tendo em vista o pouco conhecimento histórico sobre esse estabelecimento de ensino, nasceu o interesse pelo estudo dessa instituição educativa que, por mais de duas décadas, dominou o campo do ensino religioso e secundário em Mato Grosso. Criado na segunda metade do século XIX, o Seminário de Cuiabá revestiu-se de uma caráter híbrido, visto dedicar-se simultaneamente à formação eclesiástica associada ao ensino secundário propedêutico.

O recorte cronológico escolhido situa-se entre os anos de 1858-1880, sendo que o primeiro marco corresponde ao momento do lançamento da pedra fundamental do Seminário, sendo que o segundo está relacionado com a criação do Liceu Cuiabano, primeiro estabelecimento público de ensino secundário de caráter laico. A reconstituição do Seminário Episcopal da Conceição, instituição educativa privada de cunho religioso, de natureza exclusivamente masculina, da forma como contribuiu para o desenvolvimento do ensino secundário e do significativo papel que desempenhou na formação de uma elite regional, é o fulcro do problema que pretendemos apresentar, sendo parte integrante da pesquisa realizada no âmbito do curso de doutoramento concluído em 2014, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A incumbência histórica do Seminário mato-grossense foi realizada em interação com a sociedade dos oitocentos, visto que abarcava em seu quadro discente os filhos das elites, de cuja formação fez emergir uma elite letrada. Pretendemos com

173 Doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL). Professor Efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: arilson.martins@hotmail.com



essa investigação, alcançar os seguintes objetivos: mostrar como o processo da modernidade beneficiou (no caso de Mato Grosso) a definição/transformação do ensino secundário e a própria sociedade em si, historiar o processo evolutivo do Seminário Episcopal da Conceição na província de Mato Grosso, bem como a sua organização pedagógica, recuperar o seu quotidiano no âmbito do ensino secundário e religioso e, finalmente, mostrar o seu significativo papel na formação cultural de uma elite regional.

Com o presente trabalho procuramos, na medida do possível, responder a questões relacionadas com as circunstâncias da criação do Seminário e com o seu processo evolutivo, definindo as diferentes fases, os espaços, a clientela, os docentes e os acontecimentos que nela ocorriam. Também é relevante destacar um dispositivo considerado importante na transmissão da cultura escolar: as disciplinas escolares. O que transmitiam afinal as disciplinas ministradas no Seminário? Qual o currículo normativo e quais as suas finalidades? Como se configuraram os seus programas de ensino? Estes e outros questionamentos diante de uma instituição educativa mereceram toda a nossa atenção.

A tentativa de respostas a todas estas questões levou-nos, obviamente, ao aparecimento de outras perguntas, sendo que a natureza histórica da investigação compele a que o conhecimento das fontes, só por si, nos confronte com inúmeras outras dúvidas que, fruto de diferentes leituras e da inventariação de novos acervos, poderão levar ainda à reformulação de algumas das interrogações que até ao momento foram listadas.

É nosso entendimento que, no seu percurso histórico, uma instituição educativa como totalidade em construção, compõe, sistematicamente, a sua própria identidade. Nessa composição, ela produz a sua cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até aos conteúdos, inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e constitui sujeitos. Segundo Magalhães (2004), uma história construída da memória para o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional, traduz um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projeto pedagógico.

A CRIAÇÃO DO SEMINÁRIO EPISCOPAL DA CONCEIÇÃO EM CUIABÁ

Até meados do século XIX, o ensino secundário em Mato Grosso apresentava-se fragmentado, com aulas avulsas espalhadas pela capital e por algumas cidades da província, tal como preconizavam as reformas pombalinas, sendo que grande parte delas se manteve desativada, ora por falta de professores, ora de alunos.

Em 1828, essas aulas se limitavam a duas cadeiras: Filosofia e Latim, sendo que a partir desse ano, apesar de “quase nunca providas e quando o estavam não funcionavam regularmente”, foram criadas novas cadeiras, como as de Geometria, Gramática, Francês e Retórica (MARCÍLIO, 1963, p. 37).



Quase dez anos depois, em 1837, o então presidente da província de Mato Grosso, Antônio José da Silva, lançou a ideia da criação de um edifício único, onde pudessem ser agrupadas todas as aulas secundárias da capital. Embora não tenha sido executada:

[...] Foi o primeiro ensaio, o mais remoto da história da instrução na província, da centralização do ensino secundário, tentativa precursora da criação de um estabelecimento à feição daqueles típicos liceus que mais tarde se generalizariam por todo o país (Ibidem).

As aulas secundárias continuavam a ser ministradas sem qualquer articulação entre si e até mesmo desvinculadas do ensino primário, porém, os governantes – presidentes da província e deputados – não deixavam de insistir nessa direção. Assim, pela Lei nº 2, de 5 de julho de 1848, aprovava-se, pela Assembleia Legislativa Provincial, a criação de um Liceu que não chegou, naquela época, a materializar-se (LEVERGER, 1949, p. 101-102).

No ano de 1850, durante a gestão de João José Pedrosa da Costa Pimentel, foi implementado, através da Resolução Provincial nº 5, de 12 de junho do citado ano, o que podemos considerar um proto-sistema de ensino público secundário:

Artº 1º – Enquanto se não põe em execução a Lei nº 2, de 5 de julho de 1848, fica o governo autorizado a prover interinamente a cadeira de Gramática de um professor da mesma, com o ordenado anual de 400\$000 réis; e se este professor ensinar também a Língua Francesa terá mais a gratificação de 200\$000 réis.

Artº 2º – Fica do mesmo modo autorizado o governo a prover interinamente a cadeira de Filosofia Racional e Moral de um professor destas ciências com o ordenado anual de 500\$000 réis, e se o mesmo professor ensinar também Retórica terá mais a gratificação de 250\$000 réis.

Artº 3º – Fica criada nesta capital uma cadeira de Teologia Dogmática e Moral e o seu professor, que será nomeado pelo governo, sob a proposta do Reverendo Bispo Diocesano, vencerá o ordenado de 700\$000 réis.

Artº 4º – O governo, no Regulamento que der, marcará as obrigações dos professores que nomear, na forma dos artigos antecedentes, e para a nomeação dos mesmos poderá lançar mão de estrangeiros, na falta de nacionais, ou no caso de maior aptidão daqueles [...] ¹⁷⁴.

A materialização de um estabelecimento aglutinador das aulas secundárias na província mato-grossense foi levada a cabo com a criação, em Cuiabá, do Seminário Episcopal da Conceição através do Decreto Imperial nº 1.149, de 13 de abril de 1853. Este estabelecimento de natureza religiosa e voltado, primordialmente, para a formação clerical, estabeleceu, até 1880, uma parceria com o Governo Provincial, de forma a acolher na sua estrutura curricular, disciplinas que pudessem servir de preparatórias àqueles que desejassem ascender ao ensino superior, e que não se interessavam pelo sacerdócio. O início do funcionamento dessa instituição

174 Resolução Provincial nº 5 de 12/06/1850. IMPL – Coleção de Leis e Decretos Provinciais.



escolar ocorreu no ano de 1854, quando da promulgação, pelo Bispo diocesano, D. José Antônio dos Reis, dos seus primeiros estatutos, oferecendo apenas a cadeira de Teologia Moral e Dogmática, criada pelo citado decreto, situação que se manteve por um período de quatro anos, vindo a ser alterada em 1858, com a inclusão de novas cadeiras, não apenas de âmbito teológico, mas também de nível secundário.

A ideia original da implantação de um Seminário em Cuiabá ocorreu, no entanto, no ano de 1829, quando o capuchinho Frei José Maria de Macerata, prelado e administrador da jurisdição eclesiástica de Mato Grosso, iniciou a edificação de uma instituição semelhante erguida ao lado da Igreja de São Gonçalo, 2º distrito da capital, onde residia o frade, e que hoje integra o bairro do Porto. O trabalho pastoral a que se dedicava, as longas ausências a que se obrigava em visita às vilas, arraiais e cidades, a incompreensão de que fora vítima na época, dominada por um exacerbado zelo nativista, a que acrescia a falta de recursos financeiros, além da sua avançada idade concorreram, para a não concretização de tal obra. Desse Seminário só ficaram os alicerces e, da criação do colégio, apenas o projeto.

No ano de 1854 foram iniciadas as aulas do Seminário Episcopal em Cuiabá, nas salas adjacentes à Capela do Senhor do Bom Despacho. Tratava-se, no período, de um modesto edifício, considerando uma avaliação do imóvel realizada, à época, à semelhança da maioria das construções cuiabanas daquele período, não reunindo, por conseguinte, condições físicas indispensáveis à concretização plena das propostas pedagógicas de um Seminário que, supostamente, necessitaria de um espaço físico mais amplo, de forma a viabilizar as suas múltiplas atividades e, concomitantemente, servir de domicílio dos padres e, sobretudo, dos futuros alunos, quase todos sob o sistema de internato.

Data de 9 de outubro de 1857 a primeira notícia alusiva à construção de um edifício adequado para um Seminário. Coube ao sucessor de Frei Macerata, D. José Antônio dos Reis, o primeiro Bispo oficializado no cargo pela Regência, a fundação e construção de um Seminário, que funcionou, inicialmente, oferecendo apenas algumas aulas de natureza teológica, a que, pelo Decreto Imperial nº 2.245, de 15 de setembro de 1858, foram adicionadas as de Eloquência Sagrada, História Eclesiástica, Instituições Canônicas, Liturgia e Canto Gregoriano. Igualmente, mas no âmbito do ensino secundário propedêutico, foram acrescentadas as cadeiras de Latim, Francês, Filosofia e Retórica. Data de 1858, ano em que entrou em funcionamento o Seminário Episcopal da Conceição, a sua abertura oficial.

A 7 de dezembro do citado ano, por ocasião do lançamento da pedra fundamental do edifício, fez uso da palavra o Padre Ernesto Camilo Barreto, seu primeiro lente que, em discurso, assim proclamou as finalidades do primeiro estabelecimento de ensino religioso e secundário de Mato Grosso:

[...] O dia de hoje, sim, elevando os nossos pensamentos a considerar no objeto que nos chama em torno dos sagrados altares, fica e anuncia uma nova época de educação intelectual, moral e religiosa na província, não só aos Levitas destinados a balançarem nos turíbulos de ouro o



fumo do incenso e do benjoim que tem de ser ofertado por vós, e pelos filhos de nossos filhos até as últimas gerações àquele que é o autor de tudo criado, e à Maria, debaixo de cuja proteção se hão já abrigado, como também a esta tenra e vigorosa mocidade que por encanto verá surgir o futuro, das salas deste Estabelecimento, cujo primeiro fundamento vistas agora lançar-se para fazer as delícias de suas famílias, a glória desta Província, a honra de nosso País e a admiração dos estranhos, já pela ciência, já pela virtude, e já finalmente pelos dotes que harmonicamente produzem estes germes poderosos da educação cristã.¹⁷⁵

Concebendo como uma graça não somente divina, mas também humana, o Protonotário Apostólico Ernesto Camilo Barreto, apoiado nas diretrizes emanadas pelo Governo Imperial, louvou a ação dos homens que, estimulados pelas forças divinas, tornaram possível a realização de um antigo sonho, acalentado na província de Mato Grosso:

[...] Com a emancipação política do Império, o governo abriu para as demais províncias, nossas irmãs, a liberdade de suas graças, repartiu com elas a abundância das ciências humanas [...] e só nós ficamos reduzidos a contemplar de longe essas glórias [...] A providência tardou, porém não faltou de equilibrar nossa sorte com a ventura de nossos irmãos. A munificência e magnanimidade do governo de S. Majestade o Imperador se inclinou para nós, que vivíamos como separados da comunhão brasileira, a ponto de se por em dúvida a nossa conveniência em pertencer a este grande todo do Império de Santa Cruz [...]¹⁷⁶.

Enaltecendo a ação da Igreja Católica, o Padre Ernesto Camilo Barreto reiterava que, historicamente, ela fora a condutora do processo educacional brasileiro, desde o período colonial. Assim sendo, incitava os ouvintes a louvar a ação do bispado de Cuiabá e as vantagens que semelhante instituição lhes traria:

[...] Fortes pelas nossas convicções, lancemos os ombros a esta obra que só o gênio católico podia conceber e executar, porque só assim, senhores, aproximareis com mais presteza de vossos filhos, o pão da inteligência, e lhes dareis sem os custos da saudade, ainda em verdes anos, e sem perigo da perversão dessas primeiras impressões morais e religiosas, que lhes fizestes beber no lar doméstico, uma instrução convenientemente preparatória para os cursos maiores, e coadjuvareis igualmente para que o venturo sacerdócio, instruído nas regras dos deveres, se torne aquela porção digna [...]¹⁷⁷.

Lançada a pedra fundamental, teve início a construção física do Seminário, não no local escolhido anteriormente por Frei Macerata, mas, sim, ao lado da Capela do Bom Despacho, no bairro do Mundéu, em frente à Santa Casa de

175 Discurso proferido pelo Pe. Ernesto Camilo Barreto na solenidade de colocação da primeira pedra do edifício do Seminário Episcopal da Conceição, em 7 de dezembro de 1858. ACMC – Livro de Registro dos Discursos pronunciados no Seminário Episcopal da Conceição. Cx. 139, fl.1,1v.

176 Ibidem, fl.1v.

177 Ibidem, fl.2v.



Misericórdia. A edificação prolongou-se por quase três décadas, em virtude da monumentalidade do edifício e das dificuldades financeiras enfrentadas na época, dependendo de verba repassada pelo Governo Imperial. Ainda hoje, 156 anos após o lançamento da sua pedra fundamental, o Seminário se destaca como uma das mais majestosas edificações de Cuiabá, constituindo – com a Igreja do Bom Despacho, do lado direito, a Cúria Metropolitana e o Palácio Episcopal, do esquerdo – um conjunto arquitetônico que distingue historicamente a atuação da Igreja Católica em Mato Grosso.

De acordo com Martins (2014), é importante ressaltar que o Seminário Episcopal da Conceição não chegou a se constituir como fator de democratização do ensino secundário, pois, sendo o primário ministrado em dois níveis (elementar e complementar), somente uma parcela ínfima, a elite, conseguia alçar esse segundo patamar. Isso fez com que o Seminário se assumisse enquanto instituição do mais elevado nível de ensino até então existente na província de Mato Grosso, à qual chegavam apenas os filhos das famílias abastadas, formados nas escolas primárias complementares. Destes, apenas alguns prosseguiram nos estudos secundários, sendo que a maioria encerrava definitivamente os estudos com a conclusão do primário.

Em conformidade com os primeiros Estatutos do Seminário Episcopal da Conceição proclamados no ano de 1854, a cláusula primordial imposta para efeito de admissão de alunos no estabelecimento era que os pretendentes tivessem concluído três disciplinas do curso secundário, nomeadamente, Latim, Francês e Filosofia, cadeiras também exigidas para o ingresso nos cursos superiores do Império, e, sobre as quais, eram realizados exames no momento de admissão àquele Seminário mato-grossense.¹⁷⁸ A cadeira de Teologia Dogmática e Moral era a única existente em 1854, tendo sido criada, pelo Decreto nº 1.149, de 13 de abril de 1853 e regida pelo seu lente, Padre Ernesto Camilo Barreto. Com a duração de dois anos, o Curso Teológico era vocacionado exclusivamente para a formação sacerdotal, porém, com a criação de outras cadeiras em fase posterior, esse nível de ensino foi estruturado no decurso de cinco anos.

No que concernia aos pretendentes ao Seminário, a instabilidade do domínio dos conteúdos do preparatório era frequente, dado que a maioria havia cursado aquele nível de ensino de forma segmentada. Tal fato levou o Bispo de Cuiabá, D. José Antônio dos Reis, a determinar ao Lente de Teologia que lecionasse, gratuitamente, aulas de Latim, Francês e Filosofia, pré-requisito aos estudos teológicos. Novas cadeiras teológicas foram criadas pelo Decreto nº 2.245, de 15 de setembro de 1858, o qual veio também regimentar a obrigatoriedade de ensino, no interior do Seminário, das cadeiras de natureza secundária, visto que os matriculados não dominavam satisfatoriamente a Gramática Nacional. No sentido de colmatar tal deficiência, o Padre Ernesto foi incumbido de realizar esse reforço curricular.

178 Estatutos do Seminário Episcopal da Conceição, promulgados pelo Bispo Diocesano, D. José Antônio dos Reis, e aprovado pelo Imperador. Cuiabá, 15 de setembro de 1854. Capítulo I, § 3. APMC, Cx. 139.



Primeiro Plano de Estudos do Seminário Episcopal da Conceição 1854 a 1858¹⁷⁹

Curso Teológico	Teologia Dogmática e Moral	Teologia Exegética, Religião, Lugares Teológicos e História Sagrada (Essas disciplinas, até 1858, não integravam oficialmente o plano de estudos, porém, eram regidas gratuitamente pelo Padre Ernesto Camilo Barreto sendo entendidas como complementares).
-----------------	----------------------------	--

Os candidatos deveriam ter ultrapassado os preparatórios de Latim, Francês e Filosofia para cursar a cadeira de Teologia Dogmática e Moral. As novas disciplinas que, até 1858, não faziam parte do plano de estudos do Seminário, passaram, a partir dos primeiros Estatutos, com o objetivo de estimular e preparar novas vocações sacerdotais, a ser administradas gratuitamente pelo Padre Ernesto Camilo Barreto.

Somente a partir de 1859, o ensino de primeiras letras (Primário Elementar) se colocou como pré-requisito ao ingresso de seminaristas. A partir de então, apenas poderiam cursar as cadeiras do Preparatório – Latim, Francês, Filosofia Racional, Filosofia Moral e Retórica – os alunos que dominassem os conteúdos do curso Primário Elementar. O progresso dos alunos, das aulas menores para as maiores, dava-se após aprovação em exame.

Em meados de 1861, quase não havia aulas públicas de ensino secundário na província, a não ser aquelas oferecidas pelo Seminário. No dizer do Presidente da Província, Herculano Ferreira Pena:

Além das aulas do Seminário, nenhuma outra, de estudos secundários, ficou existindo na Província desde que a Lei nº 6, de 20 de junho de 1861, suprimindo as cadeiras de Latim, Francês e de Filosofia Racional e Moral, estabelecidas nesta capital, declarou também suspenso, por tempo indefinido, o provimento da de Latim da Vila de Poconé.¹⁸⁰

Reformulado pelos Estatutos de 1863, o Curso Teológico passou a ser ministrado em cinco anos, ocasião em que ficou assim organizado:

1º Ano	Teologia Exegética, História Sagrada e Canto Gregoriano
2º Ano	Instituições Canônicas e Liturgia
3º Ano	Teologia Moral e História Eclesiástica
4º Ano	Teologia Moral e Teologia Dogmática
5º Ano	Teologia Moral e Teologia Dogmática

¹⁷⁹ Todos os quadros não referenciados são de criação do autor.

¹⁸⁰ Relatório apresentado pelo Presidente da Província de Mato Grosso, Herculano Ferreira Pena, à Assembleia Legislativa Provincial, em 3 de maio de 1862. APMT – Relatórios.



De forma análoga, o ensino secundário ou de preparatórios, de carácter propedêutico, tinha a mesma duração do ensino teológico, não sendo cursado simultaneamente àquele:

1º Ano	Gramática e Língua Latina
2º Ano	Gramática e Línguas Latina e Francesa
3º Ano	Gramática e Línguas Latina e Francesa
4º Ano	Filosofia Racional e Retórica
5º Ano	Filosofia Moral e Eloquência Sagrada

Um segundo plano de estudos foi, a partir de 1863, assim estabelecido:

PRIMEIRAS LETRAS
(Curso Primário Elementar)



CURSO DE PREPARATÓRIOS

Gramática e Língua Latina	Gramática e Língua Francesa	Filosofia Racional: - Introdução à Filosofia - Lógica - Psicologia - Ontologia Filosofia Moral: - Ética - História da Filosofia - Teodicéia ou Teódica	Retórica e Eloquência Sagrada
---------------------------	-----------------------------	--	-------------------------------



CURSO TEOLÓGICO

Teologia Dogmática	Teologia Moral	Teologia Exegética, Religião e Lugares Teológicos	História Sagrada	História Eclesiástica
	Instituições Canônicas		Liturgia e Canto Gregoriano	

Funcionou o Seminário, até 1865, como o estabelecimento eclesiástico de maior vulto na província, dado que preparava jovens para os estudos de humanidades, sendo que a maioria se matriculava nas academias do império, enquanto outros permaneciam na província, dedicando-se ao funcionalismo público. Com efeito, muito poucos alunos viriam a dedicar-se à vida eclesiástica.



Com a invasão paraguaia (1865-1870) e também com a epidemia de varíola, ocorrida na capital no ano de 1867, o ensino primário e secundário ficaram profundamente prejudicados pela trágica circunstância.

Com o término do conflito armado, Mato Grosso voltou a ser interligado ao Estuário do Rio da Prata, assim como com as províncias mais prósperas do Império, especialmente a Corte. Essa hidrovia, segundo Siqueira (2000), propiciou o desenvolvimento do comércio internacional, integrando a província de Mato Grosso que permanecera praticamente isolada, durante o tempo em que a guerra perdurou, almejando uma redefinição da sua economia. Pelo extrativismo passaram a ser exportada erva-mate, ipecacuanha ou poaia, e a borracha bruta, além de penas, crinas, chifres, couros secos e charque, enquanto que, dos mercados estrangeiros, penetrava na província uma diversidade de produtos industrializados. Por outro lado, os antigos engenhos transformaram-se em usinas equipadas com máquinas a vapor. No seio dessa movimentação, entraram no cenário mato-grossense não somente capital, mas, sobretudo, um grande número de empresários, comerciantes e banqueiros que ali chegavam trazendo novas ideias e buscando a sua concretização.

A partir das transformações então ocorridas na economia, os modelos que, da Corte e do estrangeiro, chegavam a Mato Grosso exigiam transformações no setor educacional, momento em que se verificou um significativo aumento do número das escolas primárias, ampliando e diversificando os seus níveis de atendimento, o que passou a impor a criação de uma instituição de ensino secundário no interior da província.

No ano de 1872, o então Presidente da Província Francisco José Cardoso Júnior anunciava uma série de reformas no campo da instrução que, segundo a sua ótica, se encontrava em considerável atraso, se comparada a outras províncias, especialmente ao Rio de Janeiro. Preconizava uma reforma radical da instrução pública, imprimindo-lhe princípios de liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Em seus planos, que consideramos, no contexto mato-grossense, avançados para a época, pode observar-se não somente um aumento das escolas de primeiras letras, mas também a intenção de se criar um Liceu que, amparado pelo governo provincial, pudesse contribuir para a ampliação do ensino. Além dessas medidas, introduziu os ensinos noturno e carcerário, o primeiro com o propósito de assegurar à população adulta, que trabalhava durante o dia, a oportunidade de frequentar escolas.

A Reforma Cardoso Júnior, repleta de ideias até então inéditas, visto não terem sido até então experimentadas na província, trouxe, incontestavelmente, apesar de frustrada em parte, um novo estímulo ao ensino provincial. Segundo Siqueira (2000, p. 101), “essa Reforma agiu vigorosamente, deixando, ao final de seu governo, fincados os marcos que norteariam o sistema instrucional mato-grossense daí para frente”.

Sobre o ensino secundário público, anunciava Cardoso Júnior que “o ensino secundário se restringe às cadeiras mantidas no Seminário, mas, logo que os cofres o permitam, criaremos um liceu de línguas e ciências preparatórias para os cursos superiores do Império”.¹⁸¹

181 Relatório apresentado pelo Presidente da Província, Francisco José Cardoso Júnior à Assembleia Legislativa Provincial de Mato Grosso a 20 de agosto de 1871. APMT – Relatórios.



Durante o governo de José Miranda da Silva Reis, foi criada na província uma Escola Normal, com a finalidade de habilitar professores para o ensino primário. Conseqüentemente, as cadeiras públicas do ensino secundário, instituídas pela Lei nº 4, de 16 de junho de 1868, nomeadamente as de Geografia, História e Matemáticas Elementares, associadas a outras avulsas já existentes no Seminário, foram daquele removidas, em 1874, através da Lei nº 13, de 9 de julho, passando, desde então, a integrar o Curso iniciado naquela Escola, que passou a cumprir, além do seu papel precípua, o de preparar jovens para os cursos superiores do Império. A verdade é que o Seminário Episcopal da Conceição continuou a oferecer aulas de nível secundário, tais como Latim, Francês, Filosofia e Retórica, responsabilizando-se pela formação de boa parte da elite masculina regional.

Podemos inferir, a partir da análise dos quadros de matrículas e de exames finais dos alunos, que as elites mato-grossenses que almejavam a carreira eclesiástica para seus filhos, bem como as que visavam para estes outros percursos acadêmicos, não usufruíram de forma significativa dos recursos que o Seminário lhes disponibilizava, dado que grande parte dos alunos que nele se matriculava, não concluía os seus cursos com o necessário aproveitamento.

O Padre Ernesto Camilo Barreto justificava a falta de resultados, alegando ser esta uma situação generalizada aos Seminários de outras províncias. Tornava-se, óbvia, porém, não apenas a falta de professores em algumas cadeiras, mas também, uma grande carência de vocações, a que acrescia ainda a falta de assiduidade dos alunos e desinteresse dos pais pelo prosseguimento dos estudos dos seus estudos.

A observação dos diferentes relatórios, dirigidos ao Bispo, D. José Antônio dos Reis, por Ernesto Camilo Barreto, permite verificar, no contexto do Seminário Episcopal da Conceição que, aquele Padre atribuía o exíguo movimento ao reduzido número de alunos interessados nas matérias teológicas, adicionado ao fato de que, até início da década de 80 do século XIX, o Seminário não possuía, ainda, internato. A falta de alojamento prejudicava, em sua opinião, a permanência dos jovens de outras cidades da província, vocacionados para o sacerdócio. Mesmo por parte dos alunos residentes em Cuiabá, matriculados regularmente nas matérias secundárias, havia um elevado índice de evasão, dado que o sistema de matrículas arbitrárias, que vigorou até 1862, não permitia o normal acompanhamento dos conteúdos por parte dos alunos, dificultando e estimulando o abandono escolar.

Não obstante os incalculáveis benefícios com que marcou, de forma indelével, o seu nome na História, instruindo incontáveis jovens da província, o Seminário Episcopal da Conceição passou por momentos difíceis enquanto persistiu, muitos deles desastrosos para a sua própria sobrevivência, como a Guerra da Tríplice Aliança com o Paraguai (1865-1870) e a terrível epidemia de varíola (1867) que dizimou metade da população cuiabana, inclusive muitos professores e alunos daquele estabelecimento.

Ainda que tenha formado poucos sacerdotes, pois o número de alunos matriculados nas matérias teológicas sempre foi pouco expressivo, o Seminário Episcopal da Conceição legou uma inegável contribuição social através das obras



teológicas e latinas, escritas e publicadas pelos seus ilustres Lentes, merecendo particular destaque a figura do Padre Ernesto Camillo Barreto.

Às aulas do Seminário da Conceição assistiram estudantes que se tornaram figuras de grande projeção no cenário social e político de Mato Grosso e do Brasil. Para se ter uma ideia da importância dessa Instituição de Ensino, importa referir que, segundo Póvoas (1982), pelas suas salas passaram Presidentes do Estado (Manoel José Murtinho, Antônio Corrêa da Costa “filho”, Joaquim Augusto da Costa Marques, Generoso Pães Leme de Souza Ponce e Pedro Celestino Corrêa da Costa), Senadores da República (Generoso Pães Leme de Souza Ponce, José Antônio Murtinho Filho, José Maria Metello e Pedro Celestino Corrêa da Costa), um Ministro da Fazenda do Governo Campos Sales (Joaquim Duarte Murtinho), um membro da Academia Brasileira de Letras (D. Francisco de Aquino Correia), um Mestre da Escola Militar do Brasil (Almirante João Batista das Neves), juristas (Manuel Escolástico Virgínio, Manoel José Murtinho, José Maria Metello e Luís da Costa Ribeiro), professores (Manoel Escolástico Virgínio, Manoel Peixoto Corsino do Amarante e José Estêvão Corrêa), médicos (Joaquim Duarte Murtinho e Pedro Celestino Corrêa da Costa), engenheiros (Antônio Corrêa da Costa Filho e Joaquim Duarte Murtinho), além de muitas outras relevantes figuras que deram um imensurável contributo para o engrandecimento, modernização e transformação da sociedade mato-grossense.

A IMPORTÂNCIA DOS ACERVOS DOCUMENTAIS

A riqueza de qualquer investigação emerge, em nosso entendimento, da visão do historiador e do diálogo que ele estabelece com os documentos, face à problemática privilegiada. Nesse contexto, as respostas procuradas não residem apenas nas fontes, mas, principalmente, na forma como o seu olhar mergulha nelas, procurando ler não apenas a escrita objetiva, mas buscando também nas entrelinhas, na pontuação, ou mesmo nas letras maiúsculas e minúsculas onde, muitas vezes, se encontram as mais ricas mensagens. Por outro lado, os documentos, mantêm por norma um profundo grau de homogeneidade, chegando mesmo a ser repetitivos e enfáticos. Assim sendo, para que tenham significação, é indispensável compará-los com outras séries documentais, ou mesmo documentos avulsos que, isoladamente, pouco dizem mas, quando relacionados com outras seriações mais completas, ganham corpo e estatuto. Dessa forma, arquivos de importantes instituições de pesquisa foram as maiores responsáveis pelo corpus documental do presente trabalho.

Foi imprescindível o suporte do campo empírico, excelente manancial de inspiração. As fontes coletadas junto ao Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM) foram, por outro lado, de inestimável valor para a nossa investigação, uma vez que ali pudemos consultar originais de quase toda a coleção dos principais periódicos da época. O manuseio dessa documentação, bem como do acervo do Instituto de Pesquisa D. Aquino Corrêa (IPDAC), e que abarca um volume documental expressivo concernente à trajetória dos clérigos na província mato-grossense, constituíram-se em preciosos elementos no entendimento das matérias relativas à instrução



pública. Ali encontramos documentos de significativo valor para a história do Seminário, nomeadamente o interessante Livro da Secretaria, através do qual pode ser conhecido o cotidiano administrativo e pedagógico do estabelecimento, entre os anos de 1863 e 1865, fundamentais na estruturação inicial dessa Instituição. Ao lado dessa documentação, encontramos ainda obras didáticas, relações de alunos, mapas das matérias etc.

Nos documentos eclesiásticos acautelados no Arquivo da Cúria Metropolitana de Cuiabá (ACMC) localizamos fontes de valor inestimável, tais como o Livro de Ata das Sessões da Congregação dos Lentes (1863-1866), o Relatório do Movimento do Seminário (1862), o Livro de Registro dos discursos proferidos pelos Lentes (1858-1865) e ainda aqueles que foram considerados os mais importantes “tesouros”, o primeiro Estatuto do Seminário, datado de 1854, o de 1863 e o posterior, datado de 1865.

O Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), instituição que guarda, conserva e divulga documentos produzidos pelos organismos públicos, desde o século XVIII até às últimas décadas do século XX, detém importante documentação, cronologicamente ordenada, armazenada em latas, caixas e sob a forma de livros. Nesse acervo existem variadas fontes, desde os documentos eminentemente “oficiais”, como relatórios de presidentes de província, de inspetores/diretores da instrução pública, correspondências diversas, pequenos processos, listagens de material escolar e mapas esparsos referentes às escolas. Vale ainda ressaltar que tais documentos, muitas vezes olhados com desconfiança por pesquisadores, ao contrário do que estes por vezes concebem, são capazes de oferecer dados e referenciais que, muitas vezes, as fontes não oficiais jamais conseguiriam indicar.

Salientamos ainda a importância do Instituto Memória do Poder Legislativo (IMPL), organismo de grande utilidade por nos possibilitar a consulta de documentos produzidos durante os quase 200 anos de atuação da “Casa do Povo”. Nesse acervo, a série das atas das sessões legislativas constituíram as fontes primárias de consulta, além da compilação completa da legislação. Em razoável estado de conservação, a documentação do século XIX encontra-se atualmente microfilmada e engloba uma relevante coletânea de Leis e Decretos do maior interesse para assinalar a introdução oficial de algumas alterações significativas no domínio da instrução pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, procuramos responder a questões relacionadas com as circunstâncias da criação do Seminário Episcopal da Conceição e com o seu processo evolutivo. A busca de respostas levou, obviamente, ao aparecimento de outras, sendo que a natureza histórica da investigação compele a que o conhecimento das fontes, só por si, nos permita outras leituras, que, fruto da inventariação de novos acervos, poderá levar ainda à reformulação de algumas das interrogações que justificaram o presente trabalho.

A investigação sobre o Seminário permitiu-nos perceber, dada a dificuldade de localização das diferentes fontes documentais, muitas delas em lamentável estado



de conservação, a importância da reconstituição da sua trajetória, não apenas ao nível material, mas também em termos pedagógicos. A tal, atribuímos a necessidade que tivemos de assumir, face à inexistência de trabalhos sobre esta temática, a árdua tarefa de remontar a sua estrutura e discorrer sobre o funcionamento daquele estabelecimento, que foi o primeiro a ministrar o ensino teológico e secundário em Mato Grosso. Este trabalho preliminar serviu para que pudéssemos revelar o imenso aporte documental produzido pela instituição, assim como, esboçar os seus momentos fundantes.

Permitimo-nos ainda concluir que conseguimos não apenas dar maior visibilidade ao Seminário Episcopal da Conceição, cuja história, importância e relevância carecia de maior divulgação, tendo em conta o seu importante papel enquanto instituição educacional de maior vulto na província de Mato Grosso em meados do século XIX, mas também dar o nosso contributo no sentido de localizar, organizar e sistematizar grande parte dos documentos relacionados com o Seminário e, dessa forma, tornar possível a sua disponibilização ao público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEVERGER, A. *Apontamentos Cronológicos da Província de Mato Grosso*. RIHGB, Rio de Janeiro, v. 205, 1949.

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

MARTINS, A. A. *O Seminário Episcopal da Conceição na formação das elites de Mato Grosso/Brasil (1858-1880)*. Lisboa: Instituto de Educação/UL, Tese de Doutorado, 2014.

MARCÍLIO, H. *História do ensino em Mato Grosso*. Cuiabá: SEC, 1963.

PÓVOAS, L. C. *História da Cultura Matogrossense*. Cuiabá: IHGMG/AML, 1982.

SIQUEIRA, E. M. *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

FONTES DOCUMENTAIS

Arquivo Público de Mato Grosso (APMT):

Relatório apresentado pelo Presidente da Província de Mato Grosso, Herculano Ferreira Pena, à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 de maio de 1862 – Relatórios.

Relatório apresentado pelo Presidente da Província, Francisco José Cardoso Júnior, à Assembleia Legislativa Provincial de Mato Grosso. Cuiabá, 20 de agosto de 1871 – Relatórios.

Instituto Memória do Poder Legislativo (IMPL):

Resolução nº 5 de 12 de junho de 1850 - Coleção de Leis e Decretos Provinciais.

Lei Provincial nº 536 de 3 de dezembro de 1879 – Coleção de Leis e Decretos Provinciais.

**Arquivo da Cúria Metropolitana de Cuiabá (ACMC):**

Estatutos do Seminário Episcopal da Conceição, promulgados pelo Bispo Diocesano, D. José Antônio dos Reis, e aprovado pelo Imperador. Cuiabá, 15 de setembro de 1854. Capítulo I, § 3. ACMC, Cx. 139.

Discurso proferido pelo Padre Ernesto Camilo Barreto na solenidade de colocação da primeira pedra do edifício do Seminário Episcopal da Conceição. Cuiabá, 07 de dezembro de 1858 – Livro de Registro dos Discursos Pronunciados no Seminário Episcopal da Conceição. Cx. 139, fls. 1-2.

QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA...: VESTÍGIOS HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ISMAEL COUTINHO E INSTITUTODE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANJI – RIO DE JANEIRO

Karyne Alves dos Santos – SEEDUC/PROPED¹⁸²

Eu daria tudo que eu tivesse
Pra voltar aos dias de criança
Eu não sei pra que que a gente cresce
Se não sai da gente essa lembrança
Aos domingos, missa na matriz
Da cidadezinha onde eu nasci
Ai, meu Deus, eu era tão feliz
No meu pequenino Miráí
Que saudade da professorinha
Que me ensinou o beabá
Onde andaré Mariazinha
Meu primeiro amor, onde andaré?(...)

Música: Meus Tempos de Criança

Letra: Ataulfo Alves, 1956

A letra da música de Ataulfo Alves, escrita em meados do século XX reflete um desejo de retorno ao que já foi e que marcado está nas memórias do autor. O tempo de criança, a rotina na cidade natal, a felicidade na simplicidade da vida, o primeiro amor e as lembranças da primeira professora, aquela ensinou o “beabá”.

A “saudade da professorinha” remonta a uma memória afetiva vinculada à escola, instituição essa que, no Brasil tem suas raízes na institucionalização da Escola Normal. Bem sabemos que o termo “professorinha” evoca discussões de cunho social e profissional, no entanto, este não é o objetivo deste texto.

182 Profª da Rede Estadual do Rio de Janeiro e Doutoranda em Educação/ UERJ. E-mail: karynealves@oi.com.br



A escrita versa sobre os vestígios da criação da Escola Normal Oficial do Brasil no século XIX e o Instituto de Educação Clélia Nanci, ambas no atual Estado do Rio de Janeiro, onde o objetivo principal é rememorar fragmentos da história das duas instituições localizadas nas cidades de Niterói e São Gonçalo, considerando a historicidade dos tempos da gênese de cada instituição.

A trajetória da Escola Normal no Brasil, pode ser definida como o *ethos* (MARTINS, 1996) da cultura pedagógica no país. O *ethos* da cultura pedagógica inserida nas Escolas Normais ou Institutos de Educação, resultou do encontro da teoria com a prática, da subjetividade com a objetividade, sendo a Escola Normal, o local privilegiado para que estas múltiplas facetas transpareçam. Foi também uma “condição indispensável à formação dos cidadãos e dirigentes dos Estados modernos” (VILLELA, 1992. p.22).

Algumas questões são investigadas: em que contextos sócio-político-cultural foram instauradas estas duas Escolas Normais? Quais propósitos elas deviam servir? Quais as aproximações e distanciamento entre as duas Instituições? Que contribuições hoje estas instituições nos apontam? Algumas dessas questões trago abaixo, a partir dos registros históricos pesquisados e das reportagens do impresso “O São Gonçalo”.¹⁸³

Instituto de Educação Ismael Coutinho – Província de Niterói.

Foi a primeira Escola Normal brasileira. Criada em 4 de abril de 1835 na província de Niterói, sendo considerada uma das pioneiras na América Latina, e possuindo claras influencias na Escola Normal francesa.

Com a laicidade em sua gênese, a Escola de formação de professores francesa, foi criada após os anos da Revolução Burguesa, mais precisamente no ano de 1795, e teve seu funcionamento entre janeiro a maio do mesmo ano. No entanto, apesar do seu curto funcionamento, cada vez mais “instituições específicas mantidas pelo Estado iria florescer no momento propício (VILLELA, 1992).

E no “tempo certo” floresceu na capital da província do Rio de Janeiro, no ano de 1835¹⁸⁴, foi criada a Escola Normal no Brasil. A lei de criação afirma os objetivos pela qual a instituição foi criada: reprodução de um modelo europeu capaz de consolidar e difundir as bases de um grupo político e senhorial que se encontrava no poder, levando os indivíduos a adotarem os pressupostos da classe dominante como sendo seus.

Assim, caberia ao professor esta função, conforme assinalado em sua criação, onde o objetivo era formar pessoas para instruir no ensino primário, e que a orientação de ingresso seria para o gênero masculino, inclusive para a indicação de diretor da instituição. Em geral, a leitura do documento apresenta instruções normativas e administrativas, sem cunho pedagógico direcionado.

Alguns temas são tratados no documento legal: edificação e a mobília; requisitos para ingresso dos alunos; documentação necessária para a matrícula; substituição dos professores; hierarquia da escola; fechamento do estabelecimento educacional; regulamento dos exames e frequências, dentre outras questões, conforme temos abaixo:

183 O Jornal “O SÃO GONÇALO” é um impresso diário publicado no município de São Gonçalo. Foi criado no ano de 1931.

184 Lei nº 10 de 4 de abril de 1835 – Lei de criação da Escola Normal de Niterói - Arquivo público do Estado do Rio de Janeiro.



(..) formar professores com o seguinte perfil: ser brasileiro, ter mais de 18 anos e princípios de boa moral. Para essa “avaliação do bom-mocismo”, deveriam ter um documento de recomendação do presidente da província, passado pelo juiz de paz, isto é, mais uma vez a preocupação com os futuros professores que conduziram seus alunos e futuros formadores de opinião. Apresentando uma predominância muito mais com a moralidade do que com a intelectualidade (FIGUEIROA,2017, pág. 75).

Nota-se a exigência de condições morais sobre a formação intelectual do indivíduo matriculado na Escola Normal de Niterói, pois apenas em 16 de março de 1881 é que foi promulgado o novo Regulamento para a Escola Normal do Município da Corte, pelo Barão Homem de Mello. Este novo regulamento, composto por quinze capítulos, discutia as questões pedagógicas a serem a base da formação do professor brasileiro.

Em seus anos iniciais de criação a Escola Normal de Niterói não recebeu nenhuma mulher como aluna, era estritamente voltada para alunos do sexo masculino, apenas após sua reinauguração em 1862, foi admitido alunas do sexo feminino, mas cursavam aulas em dias alternados e em locais separados dos alunos do sexo masculino (Ibid, 1992, p.33).

Neste contexto, houve muitas mudanças ao longo dos anos com o Ensino Normal da Escola da capital da província do Rio de Janeiro, pois a intenção era ampliar as escolas, agilizar o processo de formação do professor, aumentar o número de matrículas.

Como o regime não era seriado, na fase inicial o diretor era o único professor, e conforme os alunos eram considerados aptos ao magistério, eles passavam por um concurso para serem admitidos. A lentidão na formação e a dificuldade no aumento do número de matrículas (inclusive com a oferta de bolsas para estimular jovens a se candidatarem), dentre os aspectos políticos do cenário brasileiro do século XIX.

Desta forma, inúmeros foram os percursos da Escola Normal de Niterói, a instituição funcionou do ano de 1835 até o ano de 1847, ano em que se delibera a necessidade de reformar toda a instrução pública da província (VILLELA, 1992, p. 34), no Rio de Janeiro e em todo território brasileiro. Abaixo, trago uma cronologia das alterações legais ocorridas na instituição, segundo registro do site da instituição escolar:



Cronologia da Criação da Escola Normal em Niterói	
1835 Criação da Escola Normal em Niterói	
1847	Fusão com o Liceu Provincial
1862	Reestabelecimento e abertura para o sexo feminino
1871	Escola Normal
1874	Escola Normal
1890	Escola Normal, extinta e tem uma nova fusão com o Liceu de Humanidades de Campos
1895	Escola Normal
1900	Escola Normal
1921	Escola Normal
1931	Reagrupa novamente com o Liceu Provincial, com a nova denominação de Liceu Nilo Peçanha
1938	Criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro
1954	Última transferência do Curso Normal para o Prédio atual
1965	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho

Fonte: Blog do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, 2014.

Ao longo das décadas, a Escola Normal criada em Niterói – capital da província do Rio de Janeiro ou a chamada Escola Normal do Município da Corte vivenciou inúmeras mudanças: “conjetura dos decretos, mudanças de endereços, abertura e fechamento de estabelecimentos de ensino, modificações curriculares, agregações com outros estabelecimentos de ensino e extinções”

(FIGUERÔA, 2017, p. 80).

As mudanças enumeradas acima ocorreram não apenas no Rio de Janeiro, mas em todo o país, onde em sua maioria, as datas de promulgação da criação das instituições escolares não necessariamente correspondem as datas de início das atividades; tal como as junções de diversas instituições afins. Sendo assim, podemos discutir em que maneira ocorreu a consolidação da formação dos professores e a vulnerabilidade nas diferentes instâncias públicas.

Anterior a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal¹⁸⁵, que estabeleceu alterações, objetivos e diretrizes para a formação de professores no Brasil no ano de 1946, ocorreu a transformação da Escola Normal de Niterói em Instituto de Educação pelo Decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932¹⁸⁶. No entanto, o funcionamento na

185 Decreto-Lei nº. 8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal

186 Conforme o anexo F do Decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932.



condição de Instituto de Educação ocorreu apenas no ano de 1938 e a promulgação da Lei Orgânica do Curso Normal somente oito anos depois. Fica nítido nesta situação a distância entre a legislação e a sua efetiva normatização.

O Instituto de Educação de Niterói integrava a Escola Normal, o Grupo Escolar Getúlio Vargas e o Jardim de Infância Maria Guilhermina, sendo considerada como a instituição escolar padrão na formação de professores no Estado do Rio de Janeiro. O prédio que hoje existe, foi concluído no ano de 1968 no governo de Geremias de Mattos Fontes.



Imagem1 - Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, 2017

Instituto de Educação Clélia Nanci – município de São Gonçalo

A trajetória histórica da educação nacional tem sido tecida pelas memórias coletivas dos diferentes sujeitos, em suas ações no presente e no passado. Reconhecer essas histórias leva-nos à condição de refletir sobre as lutas por mudanças políticas, sociais, econômicas e educacionais, aqui em especial no município de São Gonçalo.- Rio de Janeiro.

A criação e a expansão das escolas públicas no município de São Gonçalo se deram em meio a uma rede de escolas particulares, como nos aponta Figueirêdo (2010):

A cidade de São Gonçalo não possuía, até o início dos anos de 1960, ginásio público, exigindo que a opção das famílias para a continuidade dos estudos de seus filhos recaísse na matrícula em escolas particulares da cidade (FIGUEIRÊDO apud NUNES, 2010, p. 22).

Em meados dos anos 50, algumas escolas particulares iniciaram a oferta do Curso Normal no município de São Gonçalo. De acordo com Figueirêdo (2004), a preocupação com a formação de professores em São Gonçalo foi mais intensa na

gestão do Prefeito Gilberto Afonso Pires (1951-1955), pois este “empreendeu esforços no sentido de conquistar um Instituto de Educação, que pudesse contribuir para uma instrução primária municipal mais eficiente e ao alcance da maioria” (FIGUEIRÊDO, 2004, p. 104).

No entanto, o Instituto de Educação não foi criado na década de 50. A luta por uma “instituição pública de ensino médio, responsável pela formação de professores somente se concretizou em São Gonçalo na década de 60” (Ibid, 2004, p. 104).

No âmbito legal, o Instituto de Educação de São Gonçalo foi criado a partir da “Lei 4.906 de 20 de novembro de 1961, porém sua autorização de funcionamento foi concedida no Diário Oficial de 30 de janeiro de 1963” (SALLY, 2006, p. 62).

Seu funcionamento não foi imediato, contando com a influência de políticos do município junto ao Governo Estadual e a mobilização popular, conforme reportagem abaixo, publicada na primeira página do Jornal “O SÃO GONÇALO” na edição de 19 de janeiro de 1963.

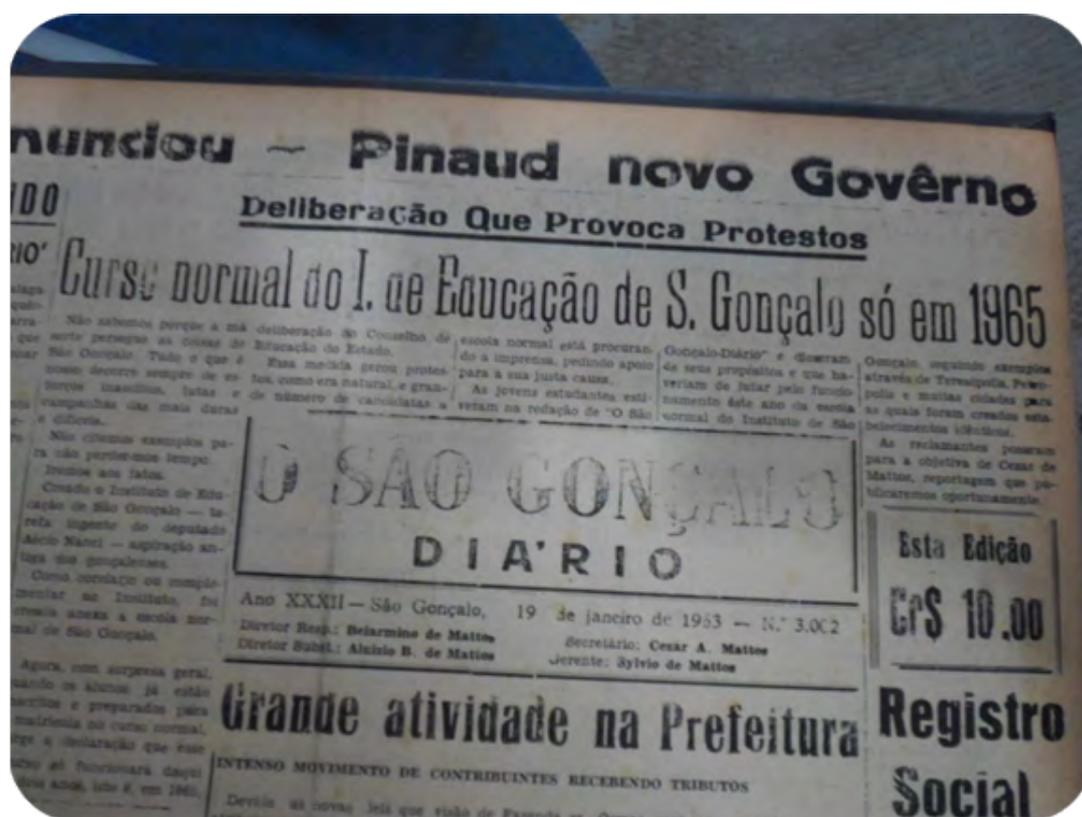


Imagem 2 – Reportagem sobre funcionamento do Curso Normal
Jornal “O SÃO GONÇALO” - Ano: 1963

A reportagem acima foi publicada, tendo como pauta o não funcionamento do Instituto de Educação no município de São Gonçalo previsto para aquele ano, e o movimento dos/as alunos/as na luta pelo funcionamento do Instituto, conforme texto da referida reportagem, transcrita abaixo:



Curso Normal do Instituto de Educação de São Gonçalo só em 1965

Não sabemos porque a má sorte persegue as coisas em São Gonçalo. Tudo a que é nosso decorre sempre de esforços malditos, lutas e campanhas das mais duras e difíceis. Não citemos exemplos para não perdermos tempo. Iremos aos fatos.

Criado o Instituto de Educação de São Gonçalo – tarefa ingente do deputado Aécio Nanci – aspiração antiga dos gonçalenses. Agora, com surpresa geral, quando os alunos já estão inscritos e matriculados no Curso Normal, surge a declaração que esse Curso só funcionará daqui há dois anos, isto é, em 1965, deliberação do Conselho Estadual de Educação.

Essa medida gerou protesto, como era natural, e grande número de candidatas a Escola Normal está procurando a imprensa pedindo apoio para a sua justa causa. Os jovens estudantes estiveram na redação do “O SÃO GONÇALO” – diário e disseram de seus propósitos e que haveriam de lutar pelo funcionamento este ano da Escola Normal do Instituto de São Gonçalo, seguindo exemplos através de Teresópolis, Petrópolis e muitas cidades para as quais foram criados estabelecimentos idênticos. As reclamantes posaram para a objetiva de Cezar de Mattos, reportagem que publicaremos oportunamente. (Reportagem da primeira página do “O SÃO GONÇALO” publicada em 19 de janeiro de 1963).

De acordo com o texto acima, foram realizadas as matrículas para o Curso Normal no Instituto de Educação em São Gonçalo. Tal medida deve ter gerado expectativa em relação ao início do curso. No entanto, após uma deliberação do Conselho Estadual de Educação, o início das aulas, previsto inicialmente para o ano de 1963, foi adiado.

A previsão para o funcionamento do recém-criado Instituto de Educação gonçalense, segundo deliberação do Conselho Estadual de Educação, seria apenas no ano de 1965. Este fato causou mobilização dos/as alunos/as que se organizaram e foram à redação do Jornal “O SÃO GONÇALO”.

A mobilização popular aponta a educação com uma das bandeiras das lutas populares, o que segundo Nunes (2000) ocorreu entre o Estado Novo e foi sufocado pelo golpe militar de 1964:

No intervalo entre o Estado Novo e o regime militar de 1964 a pressão das populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, em torno dos líderes políticos populistas obrigava-os a institucionalizar os movimentos reivindicatórios mediante a ação da educação escolarizada, transformando a abertura de ginásios públicos em bandeira de lutas nas câmaras estaduais e municipais (NUNES, 2000, p. 46).

Os movimentos de reivindicação pela expansão da rede pública de Ensino Primário e Secundário, de certa forma, se opunham à expansão da rede privada de ensino. A rede privada muitas vezes era financiada pelo poder público, com a distribuição de bolsas de estudos para alunos sem condições financeiras de arcar com as mensalidades.



Nunes (2000) aponta que no Estado do Rio de Janeiro “o total de bolsas financiadas se eleva de 7.761 em 1962, para 45.900 bolsas em 1965” (NUNES, 2000, p. 47). As relações entre o poder público e o ensino privado no município de São Gonçalo pareciam se estreitar cada vez mais. No entanto, a luta pelo funcionamento do primeiro Instituto de Educação continuou nas vozes dos/as alunos/as já matriculados, conforme reportagem do Jornal “O SÃO GONÇALO”:

Pelo funcionamento da Escola Normal do I E de São Gonçalo
Vitorioso “O SÃO GONÇALO”

Com prejuízo das candidatas a Escola Normal do novo Instituto de Educação desta cidade, havia se deliberado que a mesma não funcionasse no período letivo do corrente ano. Um grupo de jovens estudantes veio à este jornal (foto abaixo) protestando e apelando para o seu funcionamento. O CEE autorizou o funcionamento da Escola Normal no Nilo Peçanha, notícia essa que foi muito bem recebida (Reportagem da primeira página do “O SÃO GONÇALO” publicada em 02 de março de 1963).

O Conselho Estadual de Educação, conforme reportagem acima, autorizou o funcionamento do Curso Normal no Grupo Escolar Nilo Peçanha, uma das mais antigas escolas do município de São Gonçalo, criado no ano de 1917. Segundo a reportagem, a notícia do início do curso foi “muito bem recebida”.

As pressões populares aliadas aos interesses eleitoreiros favoreceram as negociações dos políticos locais com os representantes da Secretaria e do Conselho Estadual de Educação, possibilitando o funcionamento, ainda que precário do Instituto de Educação gonçalense, conforme registros no impresso.

A promessa do Jornal “O SÃO GONÇALO” de acompanhar a luta dos/as alunos/as matriculados/as no Instituto de Educação, ao que tudo indica, foi cumprida. Trago abaixo a publicação datada de 02 de março de 1963, sobre o tema:



Imagem 3 – Reportagem em prol da Escola Normal em São Gonçalo
Jornal “O SÃO GONÇALO” – Ano: 1963



No subtítulo da reportagem, o município de São Gonçalo foi tido como “vitorioso”, pois foi autorizado o funcionamento do Curso Normal nas dependências do Grupo Escolar Nilo Peçanha. Estas questões permeiam a história e memória da educação gonçalense, e no caminhar desta investigação insistiram em sair “das zonas de sombra disputando espaço com a história oficial” (TAVARES, 2007, p. 29).

Uma questão parecia ser clara, tanto para o povo gonçalense, quanto para os políticos locais: o Instituto de Educação havia sido criado e deveria iniciar seu funcionamento. Foi isto que a última reportagem sobre o assunto, publicada no ano de 1963, afirmou:

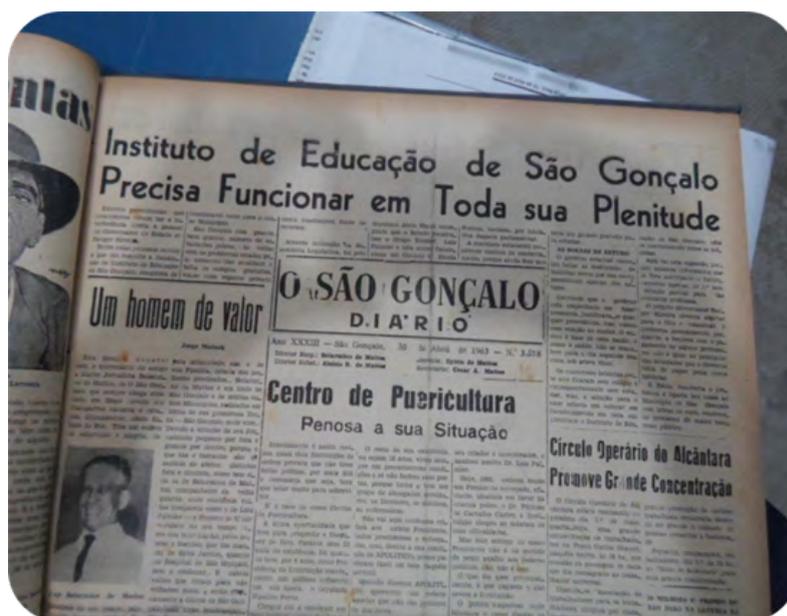


Imagem 4 – Reportagem funcionamento do Instituto de Educação de São Gonçalo
Jornal “O SÃO GONÇALO”, 1963

O texto da matéria versa sobre a interferência política, o valor da criação do Instituto de Educação, o grande número de alunos/as gonçalenses aguardando o funcionamento da instituição, a necessidade da expansão das escolas públicas, a necessidade da construção de novos Grupos Escolares e o número de alunos/as fora da escola, conforme transcrição abaixo:

Instituto de Educação de
São Gonçalo Precisa Funcionar em Toda sua Plenitude

Existem providências que entendemos devem ter a interferência direta e pessoal do Governador do Estado Sr. Badger Silveira. Entre elas podemos incluir o que diz respeito a instalação do Instituto de Educação de São Gonçalo, conquista de inestimável valor para o nosso município. São Gonçalo, com grande, bem grande número de estudantes pobres, às voltas com os problemas criados pelo aumento das anuidades e falta de colégios gratuitos. Através da indicação na Assembleia Legislativa, foi pelo deputado Aécio Nanci conseguido que o Estado construísse o Grupo Escolar Luiz Palmier e nele anexo funcionasse o ginásio e a escola Normal. Os numerosos bolsistas deste ano ficaram sem colégio e conseqüentemente sem estudar, mas a solução para o caso estaria em colocar em funcionamento



em toda sua plenitude o Instituto de Educação (Reportagem da primeira página do Jornal “O SÃO GONÇALO” publicada em 30 de abril de 1963).

A necessidade do pleno funcionamento do Instituto de Educação no município de São Gonçalo parecia incontestável. No entanto, foi a partir do ano de 1965, que o Curso Normal foi ofertado no município, em espaço anexo ao Grupo Escolar Luiz Palmier, localizado no bairro Brasilândia. A pequena nota publicada em 05 de dezembro de 1965 registra o funcionamento “precário” do Instituto de Educação:

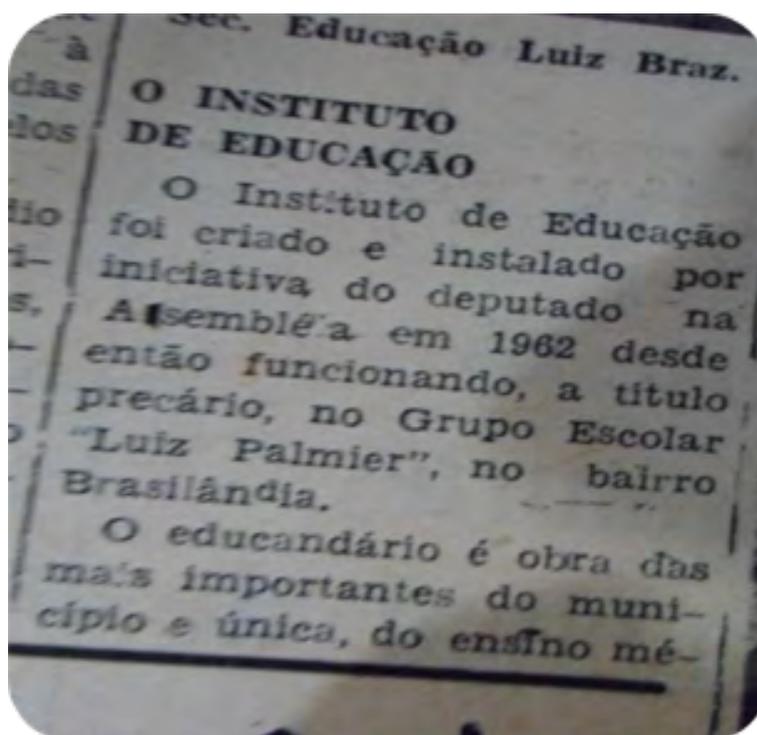


Imagem 5 – Funcionamento precário do Instituto de Educação
Jornal “O SÃO GONÇALO”, 1965

A criação do Instituto de Educação no ano de 1961, a autorização de funcionamento do Curso Normal no período de 1963 a 1965 nas instalações do Grupo Escolar Nilo Peçanha, as transferências a título precário do Curso Normal para o anexo do Grupo Escolar Luiz Palmier, de certa forma, demonstraram as condições da formação de professores em âmbito local.

De acordo com Sally (2006), as mudanças continuaram acontecendo no que tange ao funcionamento do Instituto de Educação gonçalense, causadas pela influência de políticos locais na gestão do Instituto:

A escola contou com a influência dos políticos, que indicavam professores e diretores para os cargos, numa demonstração evidente do laço estreito de influencias. Por conta desta proximidade, atendendo à solicitação do deputado estadual Amilton Xavier, foi sugerida a alteração do nome da instituição que, com pouco tempo de funcionamento, passou a se chamar Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), através da Lei 5.756, em 17 de agosto de 1966 (SALLY, 2006, p. 63).



A influência política foi um marco na história gonçalense, tal como em âmbito nacional. A criação, funcionamento e construção do prédio do Instituto de Educação, por quase seis anos foi objeto de disputas políticas e eleitoreiras.

Sua denominação como Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) teve como motivação o fato da Sra. “Clélia Nanci ter sido mãe de um influente político da região” (SALLY, 2006, p. 43). No entanto, mesmo sem ter vínculo direto com a educação, a Sra. Clélia Nanci formou todos os seus filhos, e “tinha o sonho de que São Gonçalo tivesse uma escola que preparasse os jovens da classe popular para atuar no mercado de trabalho” (BRAGANÇA, 2014, p.135).

A reportagem publicada em abril de 1966 aponta para o posicionamento do Governador do Estado do Rio de Janeiro em relação à construção do prédio do IECN, como sendo de máxima urgência:

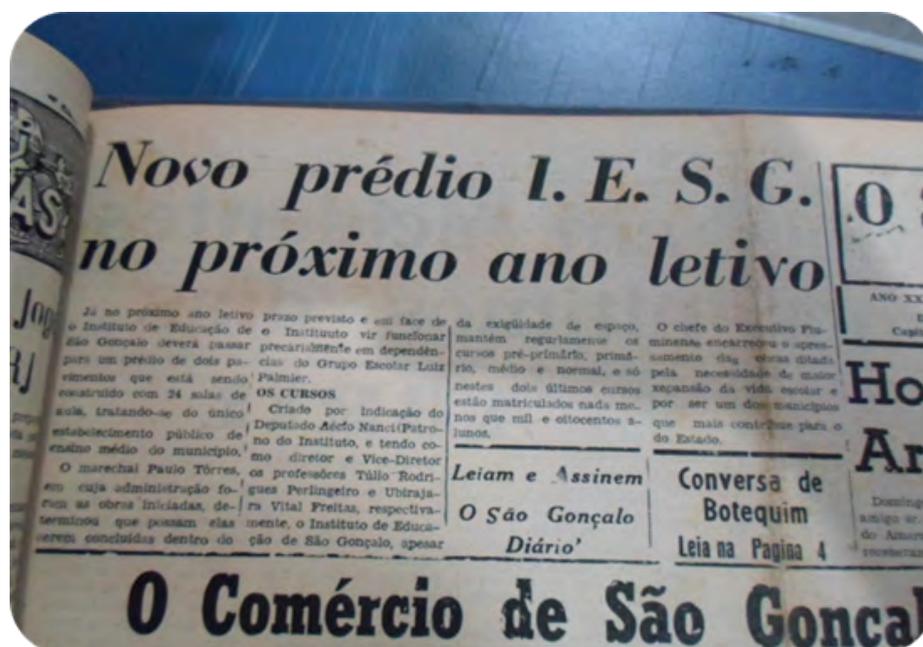


Imagem 6- Novo prédio do Instituto de Educação de São Gonçalo
Jornal "O SÃO GONÇALO", 1966

A reportagem revela a construção do prédio para o Instituto de Educação de São Gonçalo que, em pleno regime militar, teve na figura do Marechal Paulo Torres a promessa de que as obras seriam concluídas dentro do prazo previsto, conforme abaixo:

Novo prédio do I.E.S.G no próximo ano letivo

Já no próximo ano letivo o IESG deverá passar para um prédio de dois pavimentos que está sendo construído com 24 salas de aula, tratando-se do único estabelecimento público de ensino médio do município. O marechal Paulo Torres, em cuja administração foram as obras iniciadas, determinou que possam elas serem concluídas dentro do prazo previsto e em face de o Instituto vir funcionar precariamente em dependências do Grupo Escolar Luiz Palmier. Mantém regularmente os Cursos Pré-primário, Primário, Médio e Normal, e só nestes dois últimos cursos estão matriculados nada menos que mil e oitocentos alunos. O chefe do



Executivo Fluminense esclareceu que o apressamento das obras, são ditadas pela expansão da vida escolar e por ser um dos municípios que mais contribuem para o crescimento do Estado (Reportagem da primeira página do Jornal “O SÃO GONÇALO” publicada em 21 de abril de 1966).

Na reportagem, o término da obra é garantido e necessário, tendo em vista o crescimento da procura dos alunos e a importância do município de São Gonçalo na economia fluminense. No entanto, apenas no ano de 1968 as obras foram concluídas, e o Instituto de Educação Clélia Nanci incorporou-se ao espaço físico do Grupo Escolar Luiz Palmier, tendo sido construído também o Jardim de Infância Ismael Branco.

Com sua estrutura ampliada, estava completo o conjunto que abrigaria os três prédios referentes ao “Curso Normal, o Ginásio, o Primário e o Pré-escolar, sendo esses dois últimos segmentos fundamentais para a prática dos estágios” (SALLY, 2006, p. 63).

A oferta do Curso de Formação de Professores no âmbito público no município de São Gonçalo somente se concretizou na década de 60. A expansão inicial desses cursos ocorreu por iniciativa da “esfera privada, concorrendo também para ela, a oferta dos estudos adicionais, motivadas pela Lei 5692/71” (FIGUEIRÊDO, 2004, p. 104).

Foi somente no início dos anos 80 que a política educacional estadual resolveu ampliar a oferta de vagas no ensino médio, instituindo:

Cursos de Formação de Professores na maioria das escolas estaduais de ensino fundamental, alguns deles, funcionando precariamente. No final desta década, também foi criado, na rede municipal, um curso de mesma natureza, em escola conceituada na cidade, mas também de ensino fundamental (Ibid, 2004, p. 105).

A criação dos Cursos de Formação de Professores no município de São Gonçalo expandiu-se nas escolas estaduais e em uma escola municipal. Inicialmente, os cursos eram oferecidos no horário diurno e noturno, com três anos de duração, e tendo como campo de estágio as turmas de ensino fundamental da própria instituição escolar.

Figueirêdo (2004) ressalta que as criações dos Cursos de Formação de Professores em escolas estaduais coincidiram com o rebaixamento da atividade “profissional do magistério, e a fraca procura de vagas, nas escolas privadas, motivando assim a extinção destes cursos, nos anos 90, em algumas das tradicionais escolas particulares do município” Ibid, 2004, p. 105).

Considerações finais

A Escola Normal resiste a séculos, nasce no Império e tem seu auge e desprestígio na República. Em ambos contextos, o fortalecimento da educação escolar ocorreu por momentos de forte idealização da educação, caracterizados por uma crença ilimitada no poder civilizatório da instrução. A mentalidade era que a causa do atraso, pobreza, desemprego no país residia na falta de instrução do povo. Assim esperavam, através da formação de professores, derramar as “luzes” sobre a população, nos séculos XIX, XX e XXI.



Podemos afirmar que a Escola Normal é um *ethos* educativo (MARTINS, 1996) que atravessou o ontem e o hoje, e vem nos desafiando a re(pensar) a formação do professor primário, já que as experiências formativas existem a mais de um século no Brasil. No entanto, que legado temos da trajetória histórica dos Institutos de Educação em questão para o “passado presente” da educação brasileira?

Entre a criação da primeira Escola Normal do Brasil (1835) em Niterói e o Instituto de Educação Clélia Nanci (1962) em São Gonçalo, ambas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, temos um espaço temporal de 127 anos (cento e vinte e sete anos). Ambas instituições localizam-se em municípios limítrofes e até o ano de 2020 atuam na formação de professores no âmbito da rede estadual de ensino.

A primeira instituição nasce no período Imperial e inicialmente era voltada para alunos do sexo masculino e contava apenas com a presença do diretor que cumpria tarefas de professor. Tem em sua trajetória um funcionamento de curto período de tempo, e depois é reativado sob novas condições de funcionamento, onde vivenciou fusões, mudanças, fechamento, etc...

No entanto, firmou-se como Instituto de Educação tendo vivenciado os “anos dourados” da formação docente, e a consolidação da “cultura pedagógica” (MARTINS, 1996) que perpassava o processo de formação do professor primário, normalista ou professora.

O Instituto de Educação Clélia Nanci, como visto nas reportagens do Jornal “O São Gonçalo” também vivenciou as contradições entre a sua criação em lei e efetivo funcionamento, ausência de espaço físico, tensões entre a escola pública e privada, luta da população gonçalense pela abertura da instituição e as interferências políticas existentes em ambas situações.

Assim, mesmo com uma distância temporal de ambos Institutos de Educação e por sua vez, dos aspectos históricos, políticos, sociais e culturais, podemos afirmar que em seus complexos processos de criação e funcionamento, as mesmas assemelham-se. Ao que tudo indica, as motivações para a garantia da oferta do Curso Normal no século XIX e no século XX tencionam-se com a própria noção de país civilizado, educação para o trabalho, luta pela escola pública e a cultura pedagógica envolta na formação de professores.

Quando o Instituto de Educação Clélia Nanci é criado na década de 60, vimos a efetiva consolidação da Escola Normal de Niterói, obtendo um prédio definitivo e sendo nomeado: Instituto de Educação Ismael Coutinho. A escolha do nome do Instituto foi em homenagem ao Professor Ismael de Lima Coutinho, que atuou no ensino de Letras em todos os seus níveis, além de ter contribuído na administração pública do município de Niterói e do estado do Estado do Rio de Janeiro.

Finalizo este texto com algumas interrogações e ideias, dentre elas: a reflexão da influência do Instituto de Educação Ismael Coutinho na criação e luta da população para o funcionamento do Instituto de Educação Clélia Nanci; a potência do engajamento da população local na abertura e funcionamento do Instituto de Educação Clélia Nanci, tendo em seu imaginário a formação de professores e sua importância, ao olhar para o Instituto de Educação no município vizinho.



Por outro lado, o Instituto de Educação Ismael Coutinho vivenciava uma nova perspectiva, (re) afirmava-se mais do que nunca como a primeira Escola de formação de professores do Brasil e “os anos dourados” da profissão docente se fazia presente no imaginário nacional, tal como a luta pela abertura de Institutos de Educação, garantidos pela Lei orgânica do Curso Normal no ano de 1946. Ao olhar para o lado, a instituição presenciava o nascimento de mais um Instituto de Educação.

Assim, não existe nenhum estranhamento ao ouvir os trechos da música que início este texto, pois a saudade da professorinha nos remete a infância e o “bê-á-bá” a uma das funções para qual “a escola existe”, onde a figura do professor é fundamental.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ataulfo. Meus tempos de criança, 1956

BRAGANÇA, Inês. Do cofre às narrativas. In: ARAÚJO, Mairce.; BRAGANÇA, Inês. *Experiências na Formação de Professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci*, Rio de Janeiro, Lamparina/FAPERJ, 2014.

Decreto Lei n° 8.530 de 1946. *Lei orgânica do Curso Normal*. Brasília, 1946.

FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que o local? In: FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de (org). *Vozes da Educação: 500 anos de Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2004.

_____. Haydée por Haydée. In: NUNES, Clarice. *Docência e Pesquisa em Educação na Visão de Haydée Figueiredo*. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

FIGUERÔA, Ana Paula Rodrigues. QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA: história e memória da escolarização das Normalistas niteroienses e recifenses. Tese de Doutorado, Recife, 2017

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

Jornal “O SÃO GONÇALO”: impressos publicados nos anos de 1959-1966. São Gonçalo, RJ.

MARTINS, Ângela Maria Souza. *Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco: análise histórico/cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*, 1996.

NUNES, Clarice. *A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1987.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: maio/jun/jul/ago, 2000, N° 14.

_____. *Docência e Pesquisa em Educação na Visão de Haydée Figueiredo*. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

REVEL, Jacques; *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SALLY, Mônica Alves. *A Produção de sentidos do Curso Normal: a poética do espaço do Instituto de Educação Clélia Nanci*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.



TAVARES, Maria Tereza Goudard. Percursos e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In: ARAUJO, Mairce (orgs). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. Petrópolis: DP et Alii, 2007.

_____. Por que estudar o local? A cidade como possibilidade de compreensão da história e da memória escolar gonçalense. In: XAVIER, Libânia; BONATO, Nailda Marinho da Costa (orgs). *A história da Educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice. *O passado sempre presente*. Cortez, 1992

XAVIER, Libânia Nacif. História da educação e história local. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo.; ALVES, Claudia.; GONDRA, José Gonçalves.; XAVIER, Libânia Nacif.; BONATO, Nailda Marinho da Costa (orgs). *História da Educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

REFLEXOS DA UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES) NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE URUTAÍ - 1986

Silvia Aparecida Caixeta Issa IF Goiano - Campus Urutaí
Jussana Maria Tavares IF Goiano - Campus Urutaí

RESUMO

Este texto tem com objetivos analisar um fato ocorrido na Escola Agrotécnica Federal de Urutaí/GO no ano de 1986: uma pichação nas dependências da Escola com a sigla dos Partido dos Trabalhadores (PT), que resultou no desligamento do aluno autor da pichação da Escola. A análise será baseada, sobretudo a partir de três fontes. Sendo três documentos do arquivo próprio da escola (uma ata, uma foto e o registro escolar do aluno autor da pichação); depoimentos de servidores da escola à época do fato ocorrido; e o depoimento escrito do autor da pichação. A ação do aluno em questão será analisada a partir do Foracchi (1997), que respalda os estudos sobre o Movimento Estudantil dos anos 1970-1980 e a partir de Viñao Frago (2006), Escolano (2017). Como resultado, temos uma ação politizadora organizada e liderada por um aluno que tinha em suas experiências escolares uma militância na União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) em uma Instituição gerida por princípios autocráticos.

Palavras chaves: História da Educação, Instituições Escolares, Movimentos Estudantis

ABSTRACT

This text aims to analyze a fact that occurred at the Federal Agrotechnical School of Urutaí/Go in 1986: a graffiti on the school premises with the acronym of the Partido dos trabalhadores (PT), wich resulted in the dismissal of the student author of the School`s graffiti. The analysis will be based, mainly from three sources. Three documents from the school`s own file (a minute, a photo and the school recordo of the incidente; and the written testimony of the graffiti author. The action of the student in question will be analyzed from Foracchi (1997), which supports the studies on the Student Movement of the 1970-1980s and from Viñao Frago (2006), Escolano (2017). As a result, we have na organized politicizing action led by a student who had militancy in the Brazilian Union of Secondary Students (UBES) in na institution managed by autocratic principles.

Keywords: History of Education, School Institutions, Student Movements.



1. INTRODUÇÃO

Durante a realização de pesquisa documental sobre a história da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR), foi necessário um trabalho de busca, organização e seleção de documentos e dois deles chamou atenção além daqueles utilizados na tese de doutorado ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE URUTAÍ (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano (ISSA, 2018). Dois documentos em especial direcionaram para registrar mais uma história da Instituição: a Ata de uma reunião extraordinária realizada com o corpo docente em setembro de 1986, cuja pauta era analisar o ato infracional cometido pelo aluno Fernando Luís Travasso de Melo, vulgo Fê, que havia pichado a escola com a sigla do Partido dos Trabalhadores (PT); e o registro fotográfico da pichação (Figura 01). Uma leitura inicial mostrou que a infração cometida não foi a pichação em si, mas o seu conteúdo e por essa razão o aluno foi desligado da Escola. A ausência de outras informações na Ata possibilitou uma série de indagações: quem era esse aluno de uma vertente política de esquerda? Foi uma ação individual? Qual a motivação da pichação? Num primeiro momento a investigação recorreu às conversas informais com funcionários mais antigos da escola que pudessem ter na memória o fato ocorrido. As lembranças trouxeram um novo elemento que reforça a princípio a coragem, a ousadia a necessidade do protesto ou a contrariedade com a situação. Ele fez a pichação em frente do guarda da escola, num gesto provocativo de enfrentamento de uma autoridade constituída.

Outra fonte buscada foi o registro escolar, que acrescentou novas leituras ao fato. O aluno infrator agora chamado de Fê, nasceu em Recife/PE em 1964, foi criado em São Paulo capital onde cursou o Ensino Fundamental, e em 1985 quando se matriculou na Instituição, já residia em Brasília. O caráter conservador da formação oferecida pela EAFUR é evidenciado por Issa (2018) e o percurso migratório do Fê é em si indicativo da possibilidade dele ter tido uma formação escolar (e não escolar) menos conservadora que aquela praticada pela Escola. O registro escolar também informa que a transferência do Fê ocorreu faltando apenas dois meses para a conclusão do curso, mais um indicativo de como a Escola considerava a ação praticada por ele uma forma desafiadora às autoridades da instituição. Vale ressaltar que nos documentos do registro escolar consta apenas que o aluno foi transferido para Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde/GO, distante de Urutaí cerca de 390 km; e que a troca de alunos infratores era uma prática comum entre as duas escolas.

Por meios dos documentos e das lembranças contadas até então obtivemos uma versão da escola para o fato. A próxima etapa era ouvir o próprio aluno. Havia no registro escolar um documento de 2017 com endereço atualizado, no qual Fê solicitava a contagem de tempo com aluno aprendiz, para fins de aposentadoria. Estabelecemos com ele um primeiro contato, via carta. Obtemos resposta, via e-mail, cheia de recordações, sem ressentimentos e mágoas que corroboraram hipóteses e acrescentaram novas possibilidades de leituras e análises.

Com dados de diferentes fontes e considerando as especificidades do objeto Foracchi (1977) que respalda os estudos acerca dos movimentos estudantis dos anos de 1970-1980; e outros autores tais como: Nosella e Buffa (2009), Viñao Frago (2006),



Escolano (2017). O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (CELLARD, 2008).

2. A Infração DE Fernando Luis de Melo Travassos

No início de seu depoimento Fê diz de sua formação política:

Sou pernambucano, porém, fui criado em São Paulo capital. Em São Paulo, participei do movimento estudantil (UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas). A organização que eu militava tinha o nome de Alternativa com sede em Porto Alegre, base marxista com ligação ao PT. (DEPOIMENTO FERNANDO LUIS DE MELO TRAVASSOS, 16 jul. 2019).

Em seguida, informa o porquê de ter ido estudar na EAFUR: “fui estudar curso técnico por questão de sobrevivência, pois acreditava que entraria no mercado de trabalho com mais facilidade” (DEPOIMENTO FERNANDO LUIS DE MELO TRAVASSOS, 16 jul. 2019). Temos um estudante com um projeto pessoal, mas também com um projeto que extrapolava os limites de aquisição de conteúdos específicos para exercer uma carreira profissional: “na escola sempre muito ativo, como estudante e politicamente. Assumi a diretoria de cultura da Cooperativa Escolar, criamos um jornal e éramos muito críticos. O meu apelido era Fê, porém, para alguns professores, eu era Tupamaro”.

A obra de Foracchi (1977), intitulada *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* respalda a maioria dos estudos sobre o movimento estudantil no Brasil. Em meio à densidade teórica de seu trabalho a autora ressalta, entre tantos outros aspectos, que o que norteia preliminarmente o projeto do estudante é a carreira. Porém, “no próprio projeto de carreira está implícita a possibilidade de uma ação mais ampla”, de influência politizadora que extrapola os limites de uma adesão partidária. Sobre essa verticalização em relação ao entendimento da ação do estudante dentro do movimento estudantil a autora destaca: “O significado profundo da politização, visto em termos da perspectiva do jovem, é propiciar a formação de laços de solidariedade interna, que fazem com ele perceba, com maior nitidez, as dimensões sociais da condição de jovem e de estudante”. Conclui a autora: “no convívio estudantil [no movimento estudantil], o jovem começa a descobrir um novo mundo: o mundo do diálogo com iguais” (p.223).

A própria Ata do desligamento de Tupamaro sugere que ele tinha uma atuação politizadora frequente, estabelecendo um diálogo com seus iguais, outros estudantes, que certamente foi crescendo. O fato do apelido Tupamaro ter sido criado por alguns professores, o que pelo depoimento do aluno parece ter sido um apelido recebido de forma carinhosa, indica uma possível aprovação de sua atuação politizadora por parte de alguns docentes, mas que não alcançou outros espaços de diálogo dentro da Instituição:



Cada professor foi ouvido classificando-se [sic] o ato como inconcebível, extrapolando atitudes anteriores negativas e frequentes da parte do aluno. Exemplos do comportamento do aluno foram arrolados, e todos foram unânimes na reprovação do acontecimento, inclusive com o desligamento do interessado imediatamente (Ata de Reunião Extraordinária, 1º de setembro de 1986).

Percebe-se, portanto, que a pichação não foi uma ação isolada. Ela se deu dentro de um conjunto de ações organizadas e lideradas pelo Tupamaro e que ganharam maior visibilidade e causaram incômodo no momento que atuaram em questões diretamente relacionadas com a direção da escola. Tupamaro diz: “O motivo de minha transferência foi: “eu não concordava que o professor José Campos assumisse a direção da escola, sendo assim pichei a escola com **palavras de ordem** (grifo do aluno) e a sigla do PT” (DEPOIMENTO FERNANDO LUIS DE MELO TRAVASSOS, 16 jul. 2019).

Os dois primeiros diretores da EAFUR no período que a instituição recebia orientações administrativas da COAGRI foram Francisco Aldivino Gonçalves e Pedro Hiromasa Osawa. Diante da solicitação do último diretor junto ao Ministério da Educação para afastar da direção da EAFUR a comunidade escolar exigiu que o futuro diretor fosse um funcionário da própria instituição. Diante do requerimento foi indicado José de Oliveira Campos como diretor da instituição. Segundo Tupamaro líder dos alunos, o diretor escolhido não representava os interesses da comunidade escolar, mesmo pertencendo ao quadro de professores da instituição. Ele relata “não houve eleição, não houve um processo democrático, o diretor Pedro, pelo que lembro, foi um gestor com a função de organizar e preparar a escola para o futuro administrador. Infelizmente, poucos gostavam do professor José Campos, digo, os alunos” (DEPOIMENTO FERNANDO LUIS DE MELO TRAVASSOS, 16 jul. 2019). Em protesto a escolha de José de Oliveira Campos como diretor da instituição de ensino pela COAGRI, pichou a escola como relava a imagem a seguir:



(Arquivo do IF Goiano Campus Urutaí, 1986)



Na imagem é possível visualizar a sigla PT (Partido dos Trabalhadores) e Fê (apelido de Fernando). Tupamaro ao pichar PT tinha como objetivo protestar contra a forma de escolha dos dirigentes da Instituição, pois o Partido dos Trabalhadores representava ideias marxistas e os dirigentes de uma instituição que preparava mão de obra para atuar no mercado capitalista não aceitava a concepção de Marx. Ao assinar a pichação Tupamaro demonstra que não temia a luta por uma sociedade mais democrática. A teoria de Marx no qual tomou conhecimento na UBES (União Brasileira de Estudantes Secundarista) em São Paulo, confere a ele o dinamismo de ir além das regras impostas na Instituição e busca a luta em prol dos alunos “para combater a miséria e a sujeição às quais está reduzida” (CHÂTELET, 2009, p.119). Ele lutava por uma instituição com valores e práticas democráticas.

Tupamaro estava inserido em uma instituição de ensino onde prevalecia o cesarismo, ele buscava valores democráticos que deveriam ser colocados em prática. Participava do quadro de diretores da Cooperativa Agrícola da Instituição onde era responsável pela área cultural.

Assumi a diretoria de cultura da Cooperativa Escolar, criamos um jornal e éramos muito críticos. (...) A campanha para conquistarmos a direção da cooperativa da escola, foi um marco na instituição. Eu era uma liderança perante os alunos, tinha uma base marxista, tinha ideias petista. (DEPOIMENTO FERNANDO LUIS DE MELO TRAVASSOS, 16 jul. 2019)

Ou seja, defensor de uma educação emancipatória proposta por Paulo Freire onde não era aceito a “opressão e os relacionamentos entre opressor e oprimido” (PALMER, 2008, p. 163). Paulo Freire acreditava:

Que os homens são produtos da cultura e, portanto, produtores de história. Seres humanos são seres incompletos e têm uma ‘vocação ontológica’ de se tornarem plenamente humanos. Tanto alunos quanto professores são seres humanos inacabados e têm muito a aprender uns com os outros. Todavia, o processo precisa ser baseado no diálogo crítico e na troca de conhecimento. (PALMER, 2008, p.164).

Essa educação emancipatória não era vista com bons olhos pelos dirigentes escolares que incorporaram a política “do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política” (GERMANO, 2011, p.105). Tupamaro não concordava com a política desenvolvida na Instituição, a pichação foi apenas uma maneira expressiva de demonstrar seu descontentamento. A reação do novo diretor da Instituição foi imediata em relação ao movimento estudantilpositor a ele. A convocação de uma reunião extraordinária que resultou na decisão na transferência de Tupamaro para outra Instituição. Ao saber da decisão Tupamaro ainda continuou seu protesto, não se calou e continuou o enfrentamento, como revela em seu depoimento: “Fui arrogante com o professor José Campos no instante que me disse: você está expulso!” Eu respondi: “Como pode, o senhor é advogado; sabe



que não pode me expulsar, estou no último bimestre. O senhor pode, no máximo, me transferir” (DEPOIMENTO FERNANDO LUIS DE MELO TRAVASSOS, 16 jul. 2019).

Para finalizar o fato, Tupamaro teve que ressarcir à Instituição, pagando os custos necessários para o reparo na pintura da EAFUR, sob ameaça de ser processado judicialmente por danos ao patrimônio público.

O desfecho do fato ocorrido expressa que uma gestão autocrática considerava a participação política dos alunos um entrave aos seus interesses. Os alunos, membros da EAFUR como pessoas em formação e como trabalhadores, conviviam com a política institucional implementada e desenvolvida no interior da mesma. Viñao Frago (2006) chama essa política interna de micropolítica. Para Benito Escolano “a análise da cultura escolar, no âmbito dessas proposições, leva a destacar que nem tudo se aprende racionalmente, sendo muitos elementos da cultura educativa internalizados pelo pertencimento a uma comunidade, isto é, pela mimese e imersão nela” (ESCOLANO, 2017, p.154).

3- O CONTROLE INSTITUCIONAL DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA EAFUR

O Centro Cívico da EAFUR foi criado conforme a legislação vigente e chamava-se Centro Cívico Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon e tinha como objetivo “proporcionar ao educando a formação de caráter, tendo por base Deus, amar a Pátria e suas tradições, ação intensa e permanente em prol do Brasil” (PLANO DE TRABALHO DO CENTRO CÍVICO MAL. CÂNDIDO MARIANO DA SILVA RONDON, 1981).

Segundo este documento as atividades promovidas foram: palestras sobre alimentação e direitos humanos, jogos, jornal mural, organização de lazer para crianças filhos dos funcionários, explanação de símbolos nacionais, conferência sobre os grandes vultos republicanos no Brasil, festas folclóricas, horas cívicas (hasteamento de bandeira) e participação nas festas de na cidade Urutaí. Mesmo sendo um espaço de atuação para os alunos o Centro Cívico era acompanhado por uma professora, nomeada pelo diretor, e responsável por elaborar o plano de trabalho e coordenar todas as atividades em parceria com a cooperativa escolar. As atividades desenvolvidas vinham ao encontro da determinação da legislação vigente.

Os Centros Cívicos deverão: a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: caráter, com base na moral, tendo como fonte Deus nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; amor à Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil; b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse (...); c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior; d) Empregar modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências (DECRETO Nº 68.065 de 1971, Art. 32).



No ano de 1985, período de redemocratização, permitiu-se a criação de Grêmios Estudantis por meio da Lei nº 7.398/1985 que no Art. 1º dizia:

Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

A novidade desta regulamentação foi o fato que a constituição do Grêmio Estudantil significou a volta dos alunos como sujeitos de suas lutas políticas, tornando-se protagonistas e com a possibilidade de romper como o controle instituído na legislação anterior. Embora já fosse possível a criação de um espaço de atuação estudantil independente, na EAFUR, ainda persistia o controle das ações estudantis nos moldes do Centro Cívico. Mas o contexto de abertura política, redemocratização e assembleia constituinte e talvez a presença do aluno de apelido Tupamaro, promoveu e incentivou a organização de movimentos de luta dos discentes por seus anseios dentro EAFUR.

Observando o depoimento do próprio Tupamaro, o anseio era participar da gestão da Escola com direito a uma ampla e livre participação nas tomadas de decisão; e a pichação foi uma forma de expressar sua insatisfação com a maneira de escolha da direção da EAFUR. Naquele momento, como era de costume, o diretor da instituição foi indicado por instâncias superiores, de maneira indireta, sem a participação dos alunos. O desfecho do fato ocorrido indica que uma gestão autocrática considerava a participação política dos alunos um entrave aos seus interesses.

4- A EAFUR em 1986, o momento político de redemocratização

Democratizar implicava permitir que a força dos “de baixo” emergisse na cena histórica, fazendo-os sujeitos ativos e capazes de se contrapor e alterar as diretrizes gerais das políticas educacionais hegemônicas durante a Ditadura. Com a redemocratização os alunos exigiam que a EAFUR fosse organizada de maneira que permitisse maior participação dos alunos.

Porém a Instituição em 1986, permanecia sob a supervisão da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI)¹⁸⁷, ou seja, a instituição de ensino ainda mantinha toda a cultura antidemocrática. O Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, extingue a COAGRI, ficando o Ensino Agrotécnico de 2º Grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG).

De acordo com Koller e Sobral (2010, p. 227), é importante ressaltar que, apesar da identidade que a COAGRI imprimiu para o Ensino Agrícola, sendo criada durante o regime militar, instituiu nas escolas uma cultura educacional pouco crítica e direcionou para a escola fazenda uma matriz produtiva voltada para o agronegócio.

187 Art. 1º. A Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI, órgão central de direção superior do Ministério da Educação e Cultura, criada pelo Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, passa a denominar-se Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário - COAGRI, assegurada a autonomia administrativa e financeira, concedida nos termos do artigo 2º do referido Decreto. (Decreto nº 76.436 de 16 de outubro de 1976).



Nesse sentido, mesmo após o fim da ditadura militar e o fim da COAGRI a EAFUR seguia princípios autoritários e mantinha a mesma lógica construída pela Coagri. A SESG não tinha definido um novo sistema de organização para as Escolas Agrotécnicas. Diante deste contexto político, a gestão das escolas fundamentou-se nas mesmas práticas do período militar dentre elas:

O diretor mantinha no cargo por décadas, [...] a escolha dos dirigentes era orientada por aspectos políticos-partidários extremamente conservadores, o que dificultava a construção de ações democráticas e gerava descontentamentos e atrasos do ponto de vista da inovação e adequação aos novos desafios da agricultura e da sociedade (Koller e Sobral, 2010, p. 227).

A direção da Instituição foi mantida por essas práticas conservadoras, e no período enquanto EAFUR foi dirigida por Francisco Aldivino Gonçalves (1975-1980), Pedro Hiromasa Osawa (1980-1986) e José de Oliveira Campos (1986- 2003). Todos escolhidos e nomeados pela COAGRI e até o ano de 1986 vinham de outros órgãos do governo federal para assumir a direção. No ano de 1986, a comunidade escolar da EAFUR exigiu que a COAGRI nomeasse um diretor que pertencesse ao quadro de funcionários da EAFUR. O nome escolhido foi José de Oliveira Campos, mas nem todos os professores, funcionários administrativos e alunos concordaram com a indicação, porém tiveram que aprovar.

Após essa indicação os próximos diretores foram escolhidos indiretamente pelo Conselho Comunitário da Escola Agrotécnica Federal Urutaí “órgão, consultivo e de assessoramento à direção e integrante da estrutura básica da escola” (Regimento do Conselho Comunitário da EAFUR s/d, p.1). O Conselho Comunitário da instituição era formado pelos seguintes membros:

- I - Diretor da Escola
- II – 02 (dois) representantes do corpo docente
- III – 01 (um) representante do corpo discente
- IV – Diretor da Divisão de Atividades Técnicas
- V – Diretor da Divisão de Atividades Auxiliares
- VI- 01 (um) representante dos pais
- VII- 01(um) representante de ex-alunos
- VIII-01(um) representante dos sindicatos rurais
- XIX- 01(um) representante da prefeitura municipal
- X- 01 (um) representante de órgãos regionais ligados à agropecuária (Regimento do Conselho Comunitário, s/p, p.1).

O diretor era membro nato do Conselho Comunitário e deveria presidir as reuniões. Na sua ausência era substituído pelo diretor das atividades técnicas e no seu impedimento pelo diretor das atividades auxiliares. Os suplentes respectivamente, dos diretores das atividades técnicas e de atividades auxiliares, junto ao Conselho Comunitário, o chefe de seção de projetos orientados e o chefe da seção de execução orçamentária e financeira da Escola.



Os representantes do corpo docente e discente e seus respectivos suplentes, eram eleitos anualmente, em votação secreta, pelos professores em exercício e alunos matriculados, respectivamente. O aluno que concluísse o curso, pedisse transferência ou desistisse perdia o mandato e assumia o suplente na ordem de votação obtida.

O representante dos pais dos alunos e seu suplente eram eleitos, por votação secreta, através de assembleias e ou reunião de pais e mestres, realizada anualmente. Poderia votar e ser votado o pai, a mãe ou responsável pelo aluno na Escola, presente na reunião.

O representante dos ex-alunos e seu suplente eram indicados dentre aqueles que houvessem concluído o Curso Técnico em Agropecuária, que era o curso regular de habilitação plena. A indicação era feita pela associação de ex-alunos da Escola, ou por assembleias.

Os representantes dos sindicatos rurais, da prefeitura municipal e dos órgãos da região ligados à agropecuária eram indicados pelo dirigente máximo do órgão, bem como seus suplentes. Os membros eleitos podiam ter seus mandatos reconduzidos por uma vez; e os membros indicados podiam permanecer no Conselho Comunitário por apenas um ano.

Assim constituído, o Conselho Comunitário realizava a escolha de três nomes, por votação secreta para cada um dos candidatos. Quando não eram atingidos os 2/3 (dois terços) dos votos, fazia sucessivamente, segunda e terceira votações, sendo que, nesta última, era eleito o que obtivesse maioria simples dos votos. Após esse processo eleitoral, o Conselho Comunitário encaminha a lista tríplice para indicação do novo para a COAGRI, até 90 (noventa) dias antes do término do mandato do diretor a ser substituído.

Mesmo após o fim da COAGRI a instituição mantinha eleição indireta. Somente dezessete anos após o ato de manifesto de Tupamaro ocorreu a primeira eleição direta para diretor já no contexto do CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica. Ou seja, o caminho da redemocratização na Instituição foi longo, mesmo perpassando por leis que prescreviam a gestão democrática da escola, conforme a Art. 206 da Constituição Federal de 1988.

Finalizamos mais esta história da EAFUR com um último depoimento de Tupamaro:

A vida tem dessas coisas, hoje sou professor da rede pública do Distrito Federal e estou diretor até 31/12/2019. Atuei em fazendas como técnico em agropecuária, tenho uma chácara que pretendo implantar um projeto agropecuário para desenvolver durante aposentadoria. (...) Se passaram, praticamente, 33 anos. Tenho saudades da escola. Vocês organizam encontros com os [ex]-alunos?

CONSIDERAÇÕES

A exposição do fato revela que a história de uma instituição educacional possui uma infinidade de perspectivas investigativas, é um conjunto infinito de possibilidades de construção de um objeto de pesquisa e também de categorias de análise (NOSELLA; BUFFA; 2009). Neste texto, o fato analisado, que a princípio pode ser percebido



um ato individual, agressivo, e de uma rebeldia sem causa, se revelou ao longo da exposição como parte de um projeto não apenas de formação profissional, mas de um projeto de construção de uma escola com e a partir da participação política do Estudante (FORACCHI, 1977). Tomar o estudante como categoria de análise, foi uma opção entre outras possíveis permitidas pelo objeto.

A partir da pichação, da Ata e do depoimento de Tupamaro, emergiu uma prática estudantil organizada e liderada por um aluno ex-militante da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), o que nos permite inferir que reflexos da formação política oferecida pelo movimento repercutiram dentro de um espaço de formação técnica agrícola conservador. Essa repercussão politizada e politizadora, provocou uma reação da direção da escola que resultou na transferência do militante Tupamaro para outra instituição. Entendemos que a transferência do líder se insere no âmbito da punição a ele e da ameaça aos que ficaram. O típico caso da punição exemplar.

O longo caminho percorrido até a Escola ter eleições diretas para diretor reforça o caráter conservador da direção institucional ressaltado por Issa (2018) e que sua luta pela democratização da instituição contribuiu pela conquista mesmo após um longo período de luta por todos os membros da instituição de ensino.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Decreto-Lei nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 out. 2019.

_____, **Decreto Lei nº 76.436**, de 16 de outubro de 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76436-14-outubro-1975-425010-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____, Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm >. Acesso em: 24 out. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHÂTELET, François. História das ideias políticas. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

ESCOLANO, Agustín. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017. Tradução de: Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva.

FORACCHI, Mencarini Mariaalice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

GERMANO, José Wellington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). 5ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

IF GOIANO. **Plano de Trabalho do Centro Cívico Mal. Cândido Mariano da Silva Rondon**. Acervo IF Goiano Campus Urutaí, 1981.



IF GOIANO. **Regulamento do Conselho Comunitário**. Acervo IF Goiano Campus Urutaí, s/d.

IF GOIANO. **Ata de Reunião Extraordinária**. Acervo do IF Goiano Campus Urutaí, 1986.

ISSA, Silvia Aparecida Caixeta. **ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE URUTAÍ (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano**. 2018. 197 f. Tese (Doutorado). - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. **A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais**. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Educação Profissional no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre, Artmed, 2010, p.220-243.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: porque e como pesquisar*. Campinas: Editora Alinea, 2009.

PALMER, Joy A. *50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire*. Tradução de Mirna Pinsky, 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. 2 ed. Madrid Espanha: Editora Morata, 2006.

UBERABA, MINAS GERAIS-BRASIL, NO CENÁRIO DA REPÚBLICA VELHA: DA ORGANIZAÇÃO À (DES) CENTRALIZAÇÃO EDUCACIONAL (1895 - 1917)

Bruno Bernardes Carvalho – UFU
Carlos Henrique De Carvalho

Introdução

Trata o presente resumo da comunicação de resultados de uma pesquisa desenvolvida à nível de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Corresponde a uma investigação que está inserida no campo dos estudos sobre a História da Educação no Brasil. Em linhas gerais, versa sobre o processo de organização da instrução pública nos anos iniciais da República no Brasil, focalizando especificamente o município de Uberaba-MG. Por meio de uma revisão historiográfica e da análise de fontes documentais, promove-se uma reflexão sobre o processo de escolarização ocorrido na região de Uberaba no início da República brasileira. Objetivando demonstrar – em nível local – de que modo a municipalidade participa deste movimento de organização da instrução pública.

Ao analisarmos o processo de organização da educação pública em Uberaba, estamos também, em um olhar ampliado, tratando do movimento de organização da instrução pública que ocorre no Brasil na segunda metade do século XIX. Mediante a observação de fenômenos locais, é possível estabelecer relações com processos educativos mais amplos. Para se compreender o processo de organização da educação escolar, ocorrida nos primórdios da República, faz-se cogente um olhar atento para as particularidades municipais, dada a diversidade de ações empreendidas em nível local pelas municipalidades em prol da instrução.

Quanto ao *corpus* documental foram priorizadas as seguintes fontes históricas: Atas da Câmara Municipal de Uberaba (1895 - 1905) e Relatórios de Inspeção do Ensino de Uberaba (1895 a 1917). Quanto ao recorte temporal (1895-1917), por opção metodológica, não se tratou de estabelecer uma delimitação política e/ou econômica. Sua definição se deu conforme os caminhos de pesquisa indicados pelas



próprias fontes históricas: ano de 1895, corresponde à data do primeiro Relatório de Inspeção, assim como o ano de 1917 faz referência à data do último Relatório a que tivemos acesso.

O período pesquisado compreende os anos iniciais do Período Republicano. Leva-se em consideração a ambiência histórica de transformações sociais e materiais que antecedem à Proclamação da República, bem como os anos posteriores à implantação do regime. (COSTA 2007). Cenário em que se configura uma realidade educacional específica, na qual se observam traços de permanência de um antigo padrão de escolarização, frente a uma nova forma de organização da instrução pública que se institui.

Fundamentação teórica

Na transição do Império para a República, além das transformações políticas, econômicas e sociais, a educação escolar passou por modificações e ocupou lugar de destaque no ideário republicano. Com implantação da República, não somente é alterado o regime político do país, como adota-se uma nova forma de organização do Estado, pautada no federalismo. A descentralização política e administrativa, com a concessão de maior autonomia às antigas províncias, agora estados federados, concede aos governos estaduais maiores prerrogativas e maior liberdade na condução de seus interesses, inclusive no que se refere à instrução primária.

Conservando-se uma tendência descentralizadora que tem suas origens ligadas ao Império e ao Ato Adicional de 1834, veremos que, no Brasil, a mudança de sistema político se dá de maneira específica, conformando o que podemos denominar de um “federalismo à brasileira”. São os princípios de descentralização presentes no Brasil desde os tempos do Império que deram forma a um federalismo *sui generis* em nosso país. Questão que reverbera não somente no âmbito político-administrativo, como também no que se refere à educação. Compreender estas relações entre federalismo, centralização e descentralização se mostra essencial para o entendimento das discussões que permeiam a realidade educacional do alvorecer republicano no Brasil, principalmente quando consideramos a centralidade que era atribuída à educação escolar, e quando analisamos o papel desempenhado pelas municipalidades nesse cenário. (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016).

A descentralização promovida pelo regime republicano terá influência na realidade educacional do período. Os primeiros anos do novo regime corresponderam a um tempo de propostas e ações no sentido de reformar, organizar e difundir a instrução pública primária no Brasil. A crença no poder salvacionista da educação e da escolarização eram concepções presentes no ideário político e educacional republicano. A instrução primária era tida como via indispensável para a civilização da sociedade e formação do cidadão republicano, e a ela atribuiu-se papel preponderante no processo de consolidação da República. A disseminação do ensino primário acenava como condição de superação dos entraves ao desenvolvimento do país, logo, a educação configurava-se como necessidade política e social. A República tinha a crença no poder regenerador da educação. Mediante a difusão da instrução



pública seria possível remodelar a ordem social, política e econômica, e consolidar a República. (CARVALHO & CARVALHO, 2012).

Contudo, mesmo a educação sendo concebida como uma das vias para o progresso do país e condição para consolidação do novo regime, apesar de várias reformas educacionais observadas no período, a implantação do regime republicano não dará forma a uma organização centralizada e unificada para instrução pública. Muito em função da descentralização política e administrativa, que implicou também em uma descentralização educacional. Situação advinda desde os tempos do Império, quando parte da responsabilidade pela instrução é atribuída às províncias pelo Ato Adicional de 1834, e que foi mantida no período republicano, com a atribuição das responsabilidades aos estados federados.

Essa questão é fundamental para compreensão da realidade educacional dos primeiros anos republicanos, pois esse contexto de descentralização permitiu que no âmbito dos estados e municípios, fossem conformadas formas próprias de organização da instrução pública. Essas instâncias, possibilitadas por condições históricas específicas, atuaram na promoção e organização do ensino público, formulando propostas e empreendendo ações em prol da instrução pública regional e/ou local. Apesar da República nascer acompanhada da crença no poder regenerador da educação, dentro do princípio da descentralização, a responsabilidade pela difusão da escolarização e organização do ensino público ficou a cargo dos estados e municípios. Aos primeiros anos republicanos, boa parte das responsabilidades e dos encargos referentes à instrução pública primária, ficava a cargo das Câmaras Municipais. Em Minas Gerais, mesmo em termos constitucionais, era concedido às Câmaras autonomia e livre deliberação sobre a instrução primária. Nesse contexto, a realidade municipal acena como locus privilegiado do esforço de organização da instrução pública àquele tempo, e o estudo dessa instância adquire relevância para a história da educação. (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

Essa relativa autonomia e/ou responsabilização do poder municipal para com os assuntos da instrução pode ser interpretada mediante a categoria de análise do “município pedagógico”. Tal categoria da historiografia da educação concebe o município não somente como entidade político-administrativa, mas também como um território pedagógico. Faz referência à possibilidade e capacidade do poder local de organizar e definir princípios próprios para a instrução municipal, num determinado contexto educacional de descentralização que permitia a sua manifestação. (MAGALHÃES, 2015).

Resultados e discussão

No período por nós pesquisado, o núcleo urbano de Uberaba-MG acenava com centralidade no âmbito da região que atualmente concebemos como Triângulo Mineiro, correspondendo a um dos principais municípios do interior do Brasil. Centro comercial, cultural e de acesso a serviços públicos, a cidade experimentou um significativo desenvolvimento econômico-social: o traçado urbano se ampliou, cresceu a população local e o comércio progrediu, avulta-se o contingente de pessoas



vivendo na área urbana, além de avanços materiais e melhoramentos urbanos. Visando adequar o município aos anseios republicanos de civilidade e progresso, os dirigentes locais atuaram propondo e executando medidas que tinham por desígnio racionalizar a cidade e a sociedade uberabense. A Câmara Municipal de Uberaba tomou iniciativas no sentido de reordenar o espaço urbano e conformar os hábitos dos cidadãos, com a proposição de leis de ordenamento citadino, implantação de melhoramentos urbanos e a reforma no Código de Posturas do município.

Tais anseios de civilização e modernidade seriam alcançados pela via da escolarização da população. Nesse sentido, Uberaba experimentou também um processo de organização da instrução pública e de difusão da escolarização em seus domínios. Perspectiva confirmada pela existência de um bom número de unidades escolares no município e índices de analfabetismo abaixo das médias apresentadas pelo restante do país. O número de escolas criadas é representativo do valor atribuído à educação pelos políticos uberabenses. Entre os anos de 1895 a 1905 foram criadas pela Câmara Municipal, 14 escolas rurais e 10 escolas urbanas, totalizando 24 escolas criadas pelo poder público municipal no período em questão.

A se considerar este expressivo número de escolas existentes, sejam elas, particulares, confessionais, públicas isoladas (municipais e estaduais), ou ainda o Grupo Escolar, podemos inferir que a cidade de Uberaba, passava por um processo de organização e de difusão da instrução primária ao final do século XIX e início do século XX. Os índices de analfabetismo registrados para a cidade também apontam nesse mesmo sentido. Com base em dados obtidos do Recenseamento municipal para o ano de 1908, temos os seguintes números para comparação:

Quadro 2- População e analfabetismo em Uberaba (1908)

População da cidade	Sabem ler	Não sabem ler (Acima de 06 anos)	Crianças (0 a 5 anos)
9.186	4.446	3.341	1.399
100%	48,40%	36,37%	15,23%

Fonte: Adaptado de GUIMARÃES, 2007, p. 77.

Uma ressalva que deve ser feita é que o índice de 36,37% para analfabetos acima de 06 anos contempla somente a população residente na área urbana do município. Não se incluindo os valores referentes à zona rural, onde as taxas de analfabetismo eram potencialmente maiores. O que não exclui a pertinência dos números destacados por este levantamento. No período por nós analisado, na região do Triângulo os índices observados no eram de analfabetismo em torno de 78% da população total, e de 40% para a população escolar (crianças em idade escolar entre 07 e 14 anos de idade). De modo que o município de Uberaba detinha índices menores de analfabetismo do que os observados na região: “Em Uberaba, no anno de 1908, a porcentagem do analfabetismo era de 67,38% para todo o municipio e de 42,91% para a cidade. A frequencia escolar de 21% da população total do municipio.” (CAPRI, 1916, p. 37).



Quando confrontados com a realidade nacional, os índices de analfabetismo observados em Uberaba também são melhores em relação ao quadro geral da federação. Nessa época, os índices de analfabetismo eram elevados em todo o país:

Quadro 3 - Índice de escolaridade (1920), estados selecionados

Estados	População	Analfabetos	%
Minas Gerais	5.888.174	4.671.533	79,3
São Paulo	4.592.188	3.222.609	70,1
Rio de Janeiro	1.559.371	1.173.975	75,2
Brasil	30.635.605	23.142.248	75,5

Fonte: Recenseamento de 1920, vol. IV, parte 4.

Nota-se que, conforme os índices de analfabetismo apresentados por Guimarães (2007) e Capri (1916) – 36,37% e 42,91% respectivamente, considerando-se somente a população urbana – ao município de Uberaba correspondia um percentual de analfabetos menor do que o registrado para a totalidade do Estado de Minas Gerais (79,3%), e também em comparação à média nacional (75,5%). Demonstrando-se assim, que de algum modo, o poder municipal empreendia esforços no sentido de oferecer maiores possibilidades de acesso e permanência na escola.

Analisando os aspectos anunciados, sobre a existência de um bom número de escolas e de instituições educacionais de destaque, além de índices de analfabetismo abaixo das médias apresentadas pelo restante do país, uma inferência possível é que Uberaba possuía, em termos de condições educacionais, uma liderança regional. Por ser centro econômico da região, despontava com papel preponderante em termos culturais, acenando como referência regional no que diz respeito à educação escolar.

As autoridades locais promoveram ações de fomento e de organização da instrução pública municipal. O poder municipal nos primeiros anos da República atuou criando escolas, contratando professores, responsabilizando-se pelo financiamento da instrução pública e propondo leis para organização do ensino municipal. De modo que, aos menos nos primeiros anos do regime republicano, podemos atribuir à Uberaba a categoria de “município pedagógico”. Ocorreu uma mobilização educativa: um envolvimento do município com os assuntos relativos à instrução, com uma correspondente expansão e organização da escolarização municipal.

A análise de documentos produzidos pelo poder público municipal, sobretudo daqueles que registravam o cotidiano da atividade legislativa, nos permitiram identificar iniciativas variadas do poder local no que diz respeito à instrução pública. Dentre os pontos de destaque da ação educativa da Câmara Municipal de Uberaba, elencamos alguns de relevância e interesse para o momento: a existência de Comissões temáticas dedicadas à instrução pública no organograma da Câmara Municipal; a constituição de Conselhos Escolares no município e em seus distritos; a existência e criação de funções



públicas ligadas à inspeção do ensino municipal; e a valorização e enaltecimento da educação pelos dirigentes locais. São elementos que apontam para uma preocupação da municipalidade sobre a questão da instrução pública.

Documentos disponíveis no acervo do Arquivo Público de Uberaba contém levantamento das nomeações de professores realizadas pela Câmara Municipal. A nomeação dos professores municipais era formalizada mediante “portarias” publicadas pela Câmara. Sendo possível fazer um levantamento do número de nomeações efetuadas no período compreendido entre 1902 a 1917. Após a proposição de uma lei que dava competência exclusiva para Câmara na contratação dos professores municipais, foram realizadas pela municipalidade 182 nomeações.

Além disso, chamam atenção os dados obtidos referentes à ação da Câmara Municipal no financiamento da instrução municipal. Ao analisar o orçamento da Câmara verifica-se uma tendência que aponta para um crescimento dos gastos municipais com a educação escolar, que passa de 2,84% do orçamento para 7,01%, mais que duplicando em apenas 06 anos, indicando que o poder municipal atuou na promoção e organização da instrução. Tendência que deve também ser relativizada uma vez que apesar do discurso republicano de valorização da educação, à instrução pública não se destinaram as maiores fatias do orçamento municipal. Outras despesas consumiam a maior parte da verba pública, como por exemplo, os gastos com funcionalismo público, com as obras públicas e até mesmo o valor gasto com iluminação pública.

Primeiramente, podemos destacar que a tendência observada no período, indica um incremento dos gastos municipais com a educação escolar. Demonstrando, assim, o importante papel desempenhado pela iniciativa municipal no processo de organização da instrução pública. Também, reforçando a concepção de que a municipalidade tinha uma preocupação com as “coisas da instrução” e que se esforçou no sentido de promover e organizar a educação municipal.

Contudo, as ações que mais se destacaram, nesse período de atividade legislativa da Câmara Municipal (1895-1905), dizem respeito à criação, transferência e supressão de escolas. Aspecto frequente do cotidiano, tais assuntos são tratados em atas de várias sessões. O número de escolas criadas é representativo do valor atribuído à educação pelos políticos uberabenses, enquanto condição necessária ao progresso e à civilização. Ao longo dos dez anos considerados por esta pesquisa (1895-1905), foram criadas pela Câmara Municipal, 14 escolas rurais e 10 escolas urbanas. Totalizando 24 escolas criadas pelo poder público municipal no período em questão. Os registros das sessões e o conteúdo das discussões nos mostram que as escolas eram criadas nos locais de maior demanda, com maior clientela a ser atendida, ou seja, maior número de crianças em idade escolar. As escolas rurais eram, então, instaladas em sedes de fazendas ou em núcleos populacionais. As escolas urbanas seguindo princípio semelhante eram criadas geralmente nos bairros mais populosos da cidade, ou nas sedes dos distritos.

Quanto à tipologia das escolas criadas, verifica-se que existia mais de um tipo de escola municipal. Elas se diferenciavam conforme o público a ser atendido.



Qualificavam-se em escolas primárias para o sexo masculino, para o sexo feminino e as escolas mistas, com a coeducação dos sexos. Nem sempre, nos registros de criação das escolas, era informado o tipo da classe que estava sendo criada, mas com base nos casos em que a informação é citada, percebe-se uma prevalência para a educação masculina, que concentrou boa parte das ações da Câmara Municipal. Uma escola para o sexo feminino geralmente só era criada em uma localidade após a existência de uma escola para o sexo masculino.

Os dados levantados apontam para a criação de um número significativo de escolas no período pesquisado. No entanto, apenas com base nos registros das sessões da Câmara Municipal não podemos afirmar que todas elas tenham de fato chegado a funcionar, ou por quanto tempo tenham permanecido em atividade. As limitações de orçamento da Câmara provavelmente impediram a concretização de muitas destas propostas de criação de escolas, constituindo-se como uma dificuldade na manutenção das mesmas por parte do poder público. A limitação orçamentária era frequentemente mencionada nas atas quando da criação das escolas.

O caráter das escolas criadas também era bastante transitório, conforme revela a análise das atas. A transferência ou supressão das classes era ação frequente por parte do poder público. As transferências eram realizadas em função de motivos diversos, mas, sobretudo, na intenção de permitir o atendimento e a frequência de um maior número de alunos. Enquanto a supressão de escolas atingia àquelas que não apresentassem frequência mínima regular. Foram realizadas pela Câmara Municipal, entre os anos de 1895 e 1905, um total de 9 transferências, além de 3 supressões de escolas.

Em linhas gerais, em apertada síntese, podemos destacar que a ação educativa da Câmara Municipal de Uberaba, nos primeiros anos da República, operou-se de variadas formas. O poder local, àquele tempo, propôs e realizou diferentes iniciativas no sentido de promover e organizar a instrução pública em seus domínios. Nem todas elas chegaram a se efetivar, constituindo-se como medidas não concretizadas. No entanto, a própria existência dessas medidas e proposições é o que confirma a perspectiva de que havia uma preocupação da municipalidade para com a educação.

As Comissões de Instrução Pública constituídas pela Câmara e os Conselhos Escolares, o municipal e os distritais, órgãos locais essencialmente destinados à educação, são o primeiro indicativo nessa direção: de que havia no município um interesse pela educação e um esforço de organização da instrução pública. A Câmara Municipal atuou, por exemplo, instituindo um serviço de inspetoria para fiscalização do ensino municipal, criando e mantendo um número significativo de escolas municipais, contratando e remunerando os professores destas escolas. Interessava à Câmara ampliar a oferta de instrução primária, frente à crescente demanda pela educação escolar. A instrução, nesse contexto, era valorizada e enaltecida pelos dirigentes locais que, em consonância com o ideário educacional republicano, atribuíam a ela o caráter de instância de civilidade, elemento de progresso e regeneração da sociedade.



A fim de complementar nossa compreensão sobre a temática das iniciativas municipais no campo educacional, nos valem para isso de outra tipologia de fonte histórica: os Relatórios de Inspeção. Mediante os relatos dos inspetores de ensino que percorreram a região fiscalizando a instrução, buscamos demonstrar a importância do poder local na oferta de educação primária em Uberaba. Ao mesmo tempo em que procuramos demonstrar que, apesar da preocupação e das ações dos dirigentes locais no sentido de organizar e promover a educação, a instrução municipal em Uberaba ainda apresentava carências, contrariando os ideais republicanos de racionalização.

Mediante a análise dos Relatórios de inspeção do ensino, foi possível ir além do prescrito nas proposições legislativas, no sentido de confrontá-las com as condições materiais de existência das escolas municipais e ao estado de desenvolvimento da instrução pública no município naquele período. Confirmando a importância da municipalidade na promoção da instrução pública, os relatos de inspetores destacam o bom número de escolas primárias mantidas pela Câmara Municipal, sendo inclusive em maior número e criadas anteriormente que as escolas públicas mantidas pelo estado. A ação complementar do município na oferta de instrução, colaborando com o governo estadual no atendimento da crescente demanda por educação, demonstrou-se de grande importância, sobretudo no que diz respeito ao ensino nas áreas rurais. Validando assim, ao menos em parte, a perspectiva de que o poder local, na figura da Câmara Municipal, empreendeu iniciativas no sentido de promover e organizar a instrução pública em seus domínios. Configurando uma “oferta educativa própria” no município.

A ressalva que deve ser feita a este respeito, é que esta oferta educativa com características próprias, correspondeu, no entanto, a uma escolarização marcada por carências, pela precariedade e pela desorganização. Contrariando então os próprios anseios de uma escola republicana mais racionalizada, a instrução pública municipal era conformada pelas características peculiares de uma sociedade marcada por contradições e permanências, principalmente no campo educacional. As escolas mantidas pela Câmara Municipal nesse período foram propriamente escolas do tipo isoladas – regidas por um único professor, reunindo em uma mesma turma alunos de diferentes níveis de adiantamento – as quais foram criadas e mantidas em funcionamento pelo poder municipal, mesmo após a reforma estadual de ensino que instituía a escola graduada (Grupos Escolares).

Entretanto, apesar da significativa importância deste tipo de escola na difusão do ensino, sobretudo na área rural e nas localidades mais afastadas do centro urbano, elas padeciam de carências próprias dessa forma escolar, apresentando precárias condições materiais e de ensino: problemas de infraestrutura, professores descapacitados, mobiliário escolar e livros didáticos insuficientes, entre outros.

Denotativo de que nem sempre as ações promovidas pela Câmara Municipal se concretizavam em melhorias nas condições da instrução pública. Mesmo com o interesse e a preocupação do poder público para com a causa do ensino, muitos foram os entraves à sua efetivação. O que não diminui a importância da iniciativa local na promoção do ensino e ampliação da oferta de instrução pública. No entanto é



preciso pontuar que a instrução pública municipal, de forma contraditória, carregava consigo muitos dos traços característicos da velha escolarização do Império, que os republicanos criticavam e desejavam superar. Como já afirmado anteriormente, a tônica da organização da instrução pública municipal em Uberaba, corresponderia, em nosso entendimento, a uma espécie de organização sem organicidade. Faltava-lhe uma regulamentação mais bem definida, melhores condições materiais de existência, além dos problemas de infraestrutura das instalações escolares.

Considerações finais

Numa ambiência histórica de descentralização político-administrativa e de responsabilização da instância local, o município de Uberaba ao início da República irá se constituir enquanto “município pedagógico”, organizando e fomentando a educação em seus domínios. Nesse sentido, podemos dizer, estamos tratando de um período de organização da instrução pública no município de Uberaba, em que muitas ações foram propostas e/ou concretizadas pela Câmara Municipal a fim de promover o ensino.

Contudo, este processo carece ser relativizado. A municipalidade atuou na promoção e organização da educação, mas deu forma a uma organização ainda sem uma organicidade propriamente dita. Em nossa perspectiva, a tônica da organização da instrução pública municipal em Uberaba, corresponderia a um processo ainda problemático, no qual o município, ao mesmo tempo em que se propunha racionalizado e civilizado, conforme indicam as ações e iniciativas promovidas pelo poder público neste sentido, também tinha a sua realidade educacional marcada por contradições, e conservava deficiências que contrariavam o discurso de modernização.

Desta feita, acreditamos que, ao final da presente investigação, foi possível ter uma melhor compreensão acerca da realidade educacional dos primeiros anos do período republicano no Brasil, sobretudo no que refere às ações educativas empreendidas a nível local pelo município de Uberaba. Não pretendemos aqui esgotar as discussões referentes à temática, mas contribuir com a historiografia da educação no sentido de ampliar os conhecimentos sobre o papel dos municípios no campo educativo escolar no início da República brasileira.

Não estamos afirmando que os primeiros anos do período republicano, mais especificamente o recorte por nós analisado (1895-1917), não correspondeu a um período de organização da instrução pública no município de Uberaba. Ao contrário, trata-se de um tempo de muitas proposições e ações encabeçadas pelo poder local no sentido de organizar a educação pública uberabense. No entanto, essas ações e proposições acabaram por delinear uma instrução pública municipal marcada por carências diversas.

O que não invalida importância da municipalidade do processo, somente é preciso ter consciência dessa ambivalência. Devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a importância da iniciativa local no processo de organização da instrução pública e, também, identificar os limites e os problemas que conformaram a ação educativa e a instrução pública municipal.



Em linhas gerais, a Uberaba do alvorecer republicano pode ser entendida como uma sociedade que, apesar de pautada em anseios de modernidade e racionalização, dará forma a uma realidade educacional oposta: conformando uma instrução pública municipal antimoderna e sem a racionalidade defendida pelo ideário educacional republicano. Uma escolarização marcada por carências de diversas ordens e por um estado de precariedade e desorganização característico. O que casa com o próprio desenvolvimento histórico do município do início da República. Embora caracterizado pelos mesmos anseios e tendo experimentado transformações importantes e um significativo processo de urbanização, ainda deixava entrever marcas de um passado arcaico.

Finalmente, encerrando nossas considerações, mas ainda em tempo, é preciso destacar que o presente trabalho corresponde apenas a uma possibilidade interpretativa, construída mediante as fontes que selecionamos, às categorias e aos referenciais teóricos por nós privilegiados. As discussões aqui realizadas não esgotam todos os questionamentos e problemas inerentes ao tema. Tratam-se apenas das afirmações e inferências possíveis, segundo as próprias limitações do estudo realizado. As considerações aqui expostas podem ser tomadas como um convite a novas reflexões que, apesar de contribuírem para compreensão da temática, acenam apenas como parte de um processo de pesquisa que deve ser constante.

Emerge, contudo, a concepção de que este foi um exercício que pode servir de fomento para investigações futuras e a análises desta natureza, pautadas na perspectiva local, as quais muito têm a contribuir para a compreensão do processo de organização da instrução pública no Brasil. Dessa forma, rediscutindo questões como centralização e descentralização educacional, bem como o papel desempenhado pelos municípios na promoção e organização do ensino público, auxiliarão nas análises sobre a realidade educacional dos primeiros anos da República.

Referências

- CAPRI, Roberto. **O Brasil e seus estados - Minas Gerais e seus Municípios: o Triângulo Mineiro**. São Paulo: Capri Andrade & C. Editores, 1916. (Arquivo Público de Uberaba).
- CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de & CARVALHO, Carlos Henrique de. **O lugar da educação na modernidade luso-brasileira no fim do Século XIX e início do XX**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 8. ed., rev. e ampl. São Paulo: UNESP, 2007.
- FERREIRA, A. E. C. S; CARVALHO, C. H; GONÇALVES NETO, W. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). In: **Rev. ActaScientiarum**. Education, v. 38, n. 2, p. 109-120, Abr. Jun. Maringá-PR, 2016.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau & CARVALHO, Carlos Henrique de. (Orgs.) **Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.
- GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. **“Templo do Bem”**: O Grupo Escolar de Uberaba na escolarização republicana (1908-1918). Mestrado. Uberlândia-MG, UFU, 2007.
- MAGALHÃES, Justino. **O município liberal e a decisão política**. In: GONÇALVES NETO, W; CARVALHO, C. H. de. (Orgs.) **Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE COIMBRA (1942-1974). UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Luís Mota – IPC, ESE/ GRUPOEDE, CEIS20, UC

António Gomes Ferreira – FPCEUC/ GRUPOEDE, CEIS20, UC

Carla Vilhena – FCHS, UAIG/ GRUPOEDE, CEIS20, UC

Prolegómenos

Pretende-se concretizar uma síntese, de cariz histórico, de uma instituição educativa portuguesa, de âmbito regional – Coimbra –, criada com o propósito de realizar a formação de professores do ensino primário. A análise centra-se num período específico do seu funcionamento, cerca de três décadas, durante a vigência do Estado Novo. Partimos de uma definição prévia de categorias, respaldadas nos vestígios, ou se se preferir, nas fontes disponíveis. Neste sentido, a abordagem ao percurso da Escola do Magistério Primário de Coimbra, entre 1942 e 1974, contempla os espaços, os professores e as professoras, o corpo discente, o currículo e as práticas educativas e os rituais escolares. O presente texto constitui um recorte de um estudo mais vasto dedicado às instituições de ensino normal primário público, em Coimbra (MOTA; FERREIRA, 2012).

A existência de instituições de ensino normal que articulam a transmissão de conhecimentos, de técnicas, de normas e de valores específicos da profissão com a produção desse mesmo corpo autónomo de saberes pedagógicos, radica na conjugação de fatores ao longo do processo histórico, como a questão do problema do método no campo da didática, em pleno século XVII, com a emergência e afirmação das preocupações estatais, em finais de setecentos e na centúria seguinte, com os problemas do ensino, a par, em dado momento, da afirmação profissional e social dos mestres de ler, escrever e contar, num contexto de crescente procura social da educação caucionada pelas transformações socioeconómicas.

Os primeiros esforços de institucionalização do ensino normal, em Portugal, remontam a meados da segunda década de oitocentos e surgiram associados à



tentativa de difusão do método de ensino mútuo, contudo foi na produção legislativa de Rodrigo da Fonseca Magalhães, em 1835, que se intentou criar uma rede escolar de ensino normal primário, tendo sido prevista a existência de uma escola normal de instrução primária para o sexo masculino, em cada capital de distrito. A despeito desta e de outras iniciativas, só em 1862, quase trinta anos depois, seria instalada, no palácio dos marqueses de Abrantes, em Marvila, a primeira escola normal para o sexo masculino. Coimbra, a par de outras localidades, nomeadamente, por força da instabilidade política, das dificuldades orçamentais e da falta de recursos humanos capacitados, viu a criação de uma escola normal primária ser adiada até ao século XX.

Novo século e novo diploma legal (PORTUGAL, 1901) corporizam a instalação, em Coimbra, de uma escola normal destinada ao sexo masculino, bem como outra para o sexo feminino. Não obstante, os quarenta anos seguintes trouxeram hesitações, vicissitudes e controvérsias ao desenvolvimento do ensino normal em Portugal, das quais a escola de Coimbra não só não se eximiu, como esteve no epicentro dos acontecimentos que, em 1936, conduziram o Estado Novo a suspender as matrículas do 1º ano, nas escolas do magistério que entretanto tinham sido criadas pelo governo de Ditadura Nacional para substituir as republicanas escolas normais primárias. Foi tão só em 1942 que o Estado Novo inscreveu, definitivamente, o modelo escolar como o mais conveniente para a formação de professores do ensino primário.

A reabertura, naquela data, das *novéis* escolas do magistério primário, de entre elas, a de Coimbra, consagra-as como estabelecimentos de ensino oficial, confiando-lhes a tarefa de ministrar, aos alunos, “a cultura e a prática pedagógica” (PORTUGAL, 1942, p. 1140) e conferindo-lhes a preparação necessária para o desempenho da função de professor do ensino primário, tarefa que a Escola do Magistério Primário de Coimbra desempenharia, apesar das transformações políticas que modificaram a fâcies do país, especialmente entre 1974 e 1977, até 1989, ano da sua extinção, cedendo o espaço à Escola Superior de Educação que atualmente integra o Instituto Politécnico da conhecida cidade dos estudantes.

O devir histórico, aqui enunciado em síntese – e.g., inquérito à escola e suspensão das matrículas do 1º ano (1935 e 1936) ou o ano da sua extinção (1989) –, e as suas motivações, resultam, em larga medida, de idiosincrasias da Escola que, a par das motivações, a singularizam entre as demais.

A diferenciação em relação a outras instituições educativas portuguesas tem por base, desde logo, os seus destinatários, seja pela idade cronológica – só podiam ser admitidos portugueses entre os dezasseis e os vinte oito anos de idade –, pelo sexo ou pelas origens, geográficas ou socioeconómicas. Indicadores que encerravam, só por si, um elevado grau de variação na composição do corpo discente, conferindo um potencial de diferenciação face às restantes escolas do magistério primário.

O esforço inicial de homogeneização, patente na exigência do diploma do 2º ciclo liceal (ou equivalente) e nos exames de admissão – escritos e orais – a português, matemática e geografia-história, não obliterou a presença de culturas e valores



distintos que, independentemente da maior ou menor proximidade em relação à cultura escolar oficial, contribuíram para uma adequação do projeto pedagógico de cada escola, em geral, e da Escola do Magistério Primário de Coimbra, em particular.

Do já enunciado destaque-se o reconhecimento da diversidade existente entre as instituições educativas (SANFELICE, 2006), mais ou menos percuciente, nomeadamente, também entre as escolas do magistério primário, instituições de formação que transmitem a cultura escolar, mas produzem, de igual modo, culturas, dimensão que lhes confere uma “identidade histórica” (MAGALHÃES, 2004, p. 125). A Escola do Magistério Primário de Coimbra, enquanto instituição educativa, constitui uma realidade dentro de outra realidade, enquadrada à escala nacional e internacional, por uma norma política e por uma estrutura educativa, fazendo com que o seu espaço de atualização identitária (MAGALHÃES, 2004) emerja na relação dialética entre a agência (liberdade e autonomia dos atores) e a estrutura (traduzida num certo normativismo burocrático), espaço para “infidelidades normativas” (LIMA, 1998, p. 176), caldeada pelas mudanças de contexto – e.g., económico, político, social – que conduzem a alterações, mais ou menos de circunstância, oferecendo um conjunto de oportunidades que, por si só, constituíram campo para o desenvolvimento de particularidades resultantes das vicissitudes históricas experienciadas pela Escola.

Interpretação que concilia uma aproximação às relações que a Escola estabeleceu com o contexto geográfico e sociocultural em que se encontra inserida, bem com a interpelação da sua realidade interna, enquanto “instituição, organização e comunidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 123) marcada pelas suas próprias condições materiais e simbólicas de existência – e.g., racionalidade pedagógica, autossuficiência de recursos. Nesta perspetiva analisam-se os espaços e os edifícios, as áreas de organização, a estrutura sociocultural, bem como as identidades cultural e educacional. Convocamos e resgatamos todas as fontes (disponíveis), seja no domínio do arquivo, da memória ou da museologia (MAGALHÃES, 2004). A partir da triangulação de dados delineamos o modelo pedagógico da EMPC e salientamos dimensões de mudança e permanência, bem como de rutura (e conformidade) entre a norma e as práticas sociais.

Os espaços e os prédios da escola

A Escola do Magistério Primário de Coimbra (EMPC), criada em 1930, ficou instalada em edifício arrendado que servira a Escola Normal republicana, na Sé Velha, onde também funcionava a escola anexa de aplicação, no piso térreo do mesmo prédio (Figura I).



Figura I- Edifício da Escola Normal Primária de Coimbra (Largo da Sé Velha)

Aí permaneceu durante todo o período de suspensão das matrículas até 1942, momento da sua reconfiguração e reabertura das matrículas no 1º ano. Cerca de dois anos mais tarde, depois da remodelação parcial do edifício que até então albergara o liceu feminino, a EMPC desloca-se para uma zona mais periférica da cidade, em fase de plena urbanização. Da Sé Velha, junto à Universidade, no coração da cidade, vai para a Quinta da Rainha, próximo da Cruz de Celas (Figura II).



Figura II – Vista da Quinta da Rainha (Celas). Edifício da EMPC ao centro em baixo (Fotografia anónima, sem data. Imagoteca. Biblioteca Municipal de Coimbra)



De acordo com os alunos-mestres, respirava-se um ar mais puro e dilatavam-se horizontes (MAJOAL, 1949). Traços marcantes, as dimensões exíguas do edifício – e.g., apenas duas salas de aula –, facto que acabava por espelhar o processo de redução a que foi submetido todo o ensino normal – e.g., duração da formação, plano de estudos – e a preocupação com a separação dos sexos, evidenciado na existência de duas salas de espera para o corpo discente. Finalmente, a incompletude das obras de adaptação do edifício que excluíram a adaptação do ginásio ao funcionamento misto da EMPC. A escola anexa de aplicação continuou a funcionar na Sé Velha para, posteriormente, com o crescimento do número de alunos-mestres, a figura se estender a várias escolas primárias da cidade que receberam estagiários.

A EMPC viveu, naquele tempo, em situação precária de condições de trabalho, aspeto que o crescimento do número de vagas para admissão de alunos e alunas-mestras colocou a nu. As condições difíceis em que todos trabalhavam, destacando-se a inadequação do equipamento e dos espaços para as *lições*, chegou mesmo a ser objeto de denúncia pública (ENVERGONHADA, 1956).

Apesar dos anseios dos normalistas e, igualmente, dos (de alguns, pelo menos) conimbricenses seria preciso esperar pelo segundo lustro da década de 50 para a EMPC ser instalada num edifício construído de raiz. Por alturas da adoção do plano regulador urbanístico dessa década, na cidade de Coimbra, é anunciada abertura de concurso em dezembro de 1956. Cerca de dois anos mais tarde, a 20 de outubro de 1958 tinham início as aulas no novo edifício da EMPC (Figura III).



Figura III - Visita às obras da EMPC (Fotografia anónima. Imagoteca, Biblioteca Municipal de Coimbra).

Na fotografia pode ver-se a nova Escola, aquando de uma visita ao andamento das obras. É possível observar, ainda, do lado esquerdo, o edifício das escolas



anexas de aplicação, ainda em construção. A inauguração ocorreria quase dois anos depois, a 16 de outubro de 1960. No dia da inauguração a cerimónia foi marcada pelo peso da solenidade, com a presença de importantes personalidades políticas e religiosas, hierarquicamente colocadas e destacadas, com manifesta preocupação de inculcação ideológica e doutrinação moral, onde, na sua antecâmara, a Escola foi benzida, bem como os crucifixos – ícones com presença obrigatória nas salas de aula – seguindo-se o hino nacional e os discursos, culminando numa visita guiada às instalações (COELHO, 1960).

Diretor e professores reconheciam a importância do espaço e do edifício para a educação, em geral, e para a prática educativa escolar, em particular, considerando-o como facilitador da adoção de práticas coletivas e individuais adequadas à valorização e progresso escolar (GASPAR, 1959b), consubstanciando-se uma simbiose com o espaço para educar, dado que este é parte integrante da educação e do homem que se pretendem implementar e criar (NOGUEIRA, 1960).

No momento em que a escola era “desvalorizada” e “atirada” para a periferia da cidade (Calhabé), zona que ainda há pouco principiara a sua urbanização, ganhava importância pela imponência e dimensão do seu prédio construído de raiz, com os espaços e os equipamentos adequados, destacando-se na novel paisagem urbana, servindo de referência no ordenamento urbano, sem prejuízo de, por meio do traço arquitetónico e da construção, se fechar sobre si própria e, de algum modo, se isolar do meio envolvente – e.g., gradeamento e portão.

Da liderança ao corpo docente

A EMPC conheceu uma liderança bicéfala, assegurada por Francisco de Sousa Loureiro (1909-1979) e José Maria Gaspar (1910-1987), o primeiro, diretor, o segundo, professor de Didática Especial. A legislação já os fazia sobressair, no âmbito das escolas do magistério primário, o diretor, a quem competia lecionar Pedagogia e o professor de Didática Especial, pela ligação à prática educativa, especialmente este professor de Didática cuja importância ia muito para além desse facto. Duas figuras que tutelaram a EMPC durante (quase) todo a vigência do Estado Novo.

Francisco de Sousa Loureiro (NÓVOA, 2003) era licenciado em Letras e foi diretor da EMPC entre 1946 e 1974. Foi um dos protagonistas da construção de um ensino normal em Portugal, a partir da década de quarenta, pugnando por uma educação nacionalista. Autor de obras de educação, entre elas, as *Lições de Pedagogia e Didática Geral* (LOUREIRO, 1950) que serviam de apoio à sua atividade docente e constituíam o suporte para o estudo dos seus alunos.

José Maria Gaspar (NÓVOA, 2003), com uma formação mais diversificada, realiza estudos preparatórios de Filosofia e Teologia no Seminário, possuía o diploma do magistério primário e o curso de Ciências Pedagógicas. Católico e nacionalista, tinha profundas ligações ao Estado Novo e à Igreja. Foi vogal da Junta Nacional de Educação e participou dos trabalhos da União Mundial dos Educadores Católicos. Colaborador assíduo da imprensa de educação e ensino, é, ainda, autor de livros sobre educação e



ensino, tocando temáticas como a didática especial (GASPAR, 1959a), que traduziam as suas aulas, a legislação do ensino normal primário e primário ou a educação de adultos.

Acompanhava estes dois professores, um corpo docente reduzido, entre oito a doze, de 1943 a 1954, e de 1962 a 1974, entre onze a catorze professores e professoras. O recrutamento de docentes para lecionarem na EMPC, em regime de acumulação, era realizado nos liceus da cidade, especialmente, no Liceu Normal D. João III – casos de Educação Física, de Educação Moral e Cívica e para a disciplina de Música e Canto Coral. No Liceu Nacional Infanta D. Maria o recrutamento incidia na seleção de professoras para Educação Física. Mais tardiamente, também dois professores do Liceu D. Duarte vieram a lecionar na Escola do Magistério – de Desenho e Trabalhos Manuais, bem como de Educação Física. No seu conjunto, em face de poucos docentes integrarem o quadro de efetivos da EMPC, a par do recrutamento em instituições do ensino secundário, terá contribuído para dificultar o desenvolvimento da profissionalidade e de identidades profissionais de professor do ensino normal primário.

Do plano de estudos aos conteúdos lecionados

As pouco mais do que três décadas de ensino normal primário, levando em consideração o plano de estudos legalmente definido, podem ser divididas em dois subperíodos, um de 1942 a 1960 e um outro de 1961 a 1974.

Quadro n.º 1: Plano de estudos das Escolas do Magistério Primário

Disciplinas	1942				1960				
	1º S	2º S	3º S	Total	1º S	2º S	3º S	4º S	Total
Pedagogia e didática geral [e História da Educação]	5	-	-	5	4	4	1	1	10
Psicologia aplicada à educação	3	6	-	9	4	3	3	2	12
Didática especial do [Grupo A]	-	6	6	12	3	2	2	2	9
Didática especial do Grupo B	-	-	-		3	2	2	2	9
Higiene escolar	3	-	-	3	2	2	2	1	7
Educação física	2	2	2	6	2	2	2	-	6
Desenho e trabalhos manuais educativos	2	3	2	7	-	2	2	2	6
Educação Feminina	2	2	2	6		2	1	-	3
Música e canto coral [Educação Musical]	2	2	2	6	2	1	-	-	3
Legislação e administração escolares	-	-	3	3	2	2	-	-	4
Organização política e administrativa da Nação	2	-	-	2	2	2	2	-	6
Educação moral e cívica [Educação Moral]	2	-	-	2	2	2	2	-	6
Prática pedagógica	5	8	8	21	2	4	8	-	14
<i>Total</i>	28	29	25		28	30	27	10	

Fonte: Portugal, 1942; 1960.

O primeiro corresponde ao plano de estudos que entrou em vigor em 1942, um plano aprovado em 1960, dá nota do segundo. Ainda assim, os programas em vigor foram os aprovados em 1943 (PORTUGAL, 1943), a despeito das transformações ocorridas na formação social portuguesa, da crescente escolarização e do reconhecimento, ao nível político, da necessidade da reforma das escolas do magistério primário.



Os planos de estudo, para além da redução do curso para três semestres (PORTUGAL, 1942) que, numa ténue tentativa de correção, quase duas décadas depois, se passa a dois anos (PORTUGAL, 1960). Conservam-se as disciplinas de cultura pedagógica, para o efeito “expurgadas” do considerado excessivamente complexo e supérfluo para a função (de professor do ensino primário). Quer evitar-se o que se define como pedantismo, a velha máxima de que um professor não é um doutor, pelo que não deve saber de mais pois isso prejudicá-lo-ia no seu desempenho docente. Os programas são embasados nos princípios morais e nacionais catolicistas. Em consonância, mantêm-se, para além das disciplinas de expressões, um terceiro grupo de cariz vincadamente ideológico – e.g., Organização política e administrativa da Nação ou Educação feminina.

As alterações introduzidas pelo diploma de 1960 foram pouco menos do que titubeantes. A manutenção dos programas conferiu, às alterações, um carácter quase, mas não totalmente, nominal (quadro n.º 1 – alterações a negrito). De resto, na EMPC, alguns professores eram autores dos seus manuais ou sebatas, um suporte que se manteve inalterável. Prosseguiu-se, praticamente, com o que sempre se fizera.

Ainda assim, introduziram-se alterações. A carga letiva, das disciplinas de cultura pedagógica aumentou, em prejuízo das expressões, com a redução das horas atribuídas, bem como pela criação do 4º semestre. Mais significativas foram as alterações introduzidas ao nível do estágio. Em 1942, o estágio realizava-se de 1 de março a 31 de julho, fora da órbita estreita da própria escola do magistério, em escolas primárias oficiais, tendo como orientadores professores do ensino primário de reconhecida competência. A distribuição dos estágios era da competência dos diretores. Pelo diploma de 1960 o estágio passa a realizar-se nas escolas de aplicação anexas às do magistério primário, anteriormente reservadas à prática pedagógica, sendo nomeados para orientadores de estágio os professores dessas escolas. Constitui-se um conselho das escolas de aplicação, presidido pelo diretor e composto pelos professores daquelas escolas e pelos professores de Didática especial. Competia a estes professores coordenar o trabalho desenvolvido pelas duas instituições.

Das aulas pouco podemos adiantar em face da lacuna de fontes ou vestígios, esboçamos uma compreensão fundada na produção bibliográfica de alguns dos seus professores. Francisco de Sousa Loureiro, divide as suas Lições (LOUREIRO, 1950) em duas partes, uma dedicada à Pedagogia, a outra à Didática Geral. Inicia as lições pela noção de Pedagogia – *ciência e a arte de Educação* – e a natureza integral da formação. Ao longo dos capítulos seguintes explora a necessidade, possibilidade e limites da educação, a noção e as espécies de condições da educação, os meios de educação e os hábitos. No âmbito do estudo da Didática Geral, onde se iniciavam pelo conceito de didática, *a ciência e a arte da aprendizagem*, para se debruçarem sobre as questões da aprendizagem, as suas leis, a motivação, as curvas da aprendizagem e a sua organização. Depois tomavam contacto com os diferentes métodos, dos passos formais de Herbart ao de projetos ou de Dewey, passando pelo jogo, pelos centros de interesse e pelo método acroamático, numa abordagem cuidadosamente aclimatada



aos valores do Estado Novo. Já em *Processologia Didática*, abordava questões como a distribuição dos alunos na classe, o horário e o livro escolar, a preparação das lições, o material escolar e didático, os passeios escolares, os exercícios e exames e a atitude professoral.

Nas aulas de *Didática Especial*, com José Maria Gaspar, começavam, os alunos e as alunas, por tomar consciência da didática como *maneira de conduzir e receber o ensino*, e compreender que a Didática, a par com a Psicologia, a Higiene, a Moral e outras ciências, estabeleciam as normas que deveriam nortear a sua ação em educação. Depois do lugar da Didática entre as ciências da educação, abordavam a distinção entre Didática Geral e Especial. A seguir estudavam a condução geral das lições, plano e fases. A parte principal do estudo centrava-se na didática dos domínios do saber específicos do ensino primário, Aritmética, Língua Materna, Geografia, História, Trabalhos Manuais e do Desenho (GASPAR, 1959^a).

Quem eram os alunos-mestres e as alunas-mestras da EMPC? Dos números à apreciação qualitativa

No cômputo global, entre 1942 e 1974, os diplomados da EMPC representaram 7% (2513) do total nacional (31996). Dos diplomados pela escola, apenas 16% (392) eram professores, tendo a EMP, em Coimbra, formado 2121 professoras (84%). Elevado grau de feminização da profissão de docente do ensino primário, sendo que Coimbra acompanhava a média nacional. Situação claramente ao arpejo da vontade política do Estado Novo que, através da tutela, definia as vagas, determinando que somente dois terços se destinavam a alunas-mestras (PORTUGAL, 1942). O número de diplomados cresceu do período de 1945-1957 para 1958-1974, nestes últimos 16 anos diplomaram-se mais 20 alunos-mestres/ ano do que no período anterior, numa média anual de 120 diplomados. Tendência *natural*, em linha com um sistema educativo em expansão.

Para caracterizar o corpo discente, do ponto de vista socioeconómico e cultural, convocamos representações dispersas entre as notícias compulsadas no *Rumo. Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra* articuladas com os testemunhos orais recolhidos (MOTA, 2006).

De um modo genérico, o retrato dos alunos-mestres e das alunas-mestras, caracterizava-os como possuindo origens humildes, podendo ser situados na classe média baixa, de proveniência rural e debatiam-se com dificuldades económicas para obterem o diploma, aspeto agravado pela estadia em Coimbra. Localizados neste estrato social, pelo menos uma parte, ingressava no curso por tradição familiar ou contacto com cultura escrita (e.g., professor, padre). De entre eles haveria filhos de boas famílias e gente licenciada que frequentava a EMPC devido a fracassos sucessivos escolares (e.g., 3º ciclo liceal) e por cabulice. Heterogeneidade que espelha desigualdades sociais que se tornavam visíveis pela roupa que exibiam ou na disponibilidade, que demonstravam ter (ou não) para consumir e realizar despesas durante as viagens que a escola promovia. Retrato que se compagina com estoutro



que identifica os alunos-mestres com capacidades e tão capazes como quaisquer outros, demonstrado no número significativo deles que chegou a professor da universidade, por vezes, sem exercer sequer a profissão no ensino primário. Evocavam-se, igualmente, outros percursos profissionais que orgulhavam a EMPC dos seus alunos e alunas-mestras – e.g., nas estruturas do Ministério da Educação Nacional (MOTA; FERREIRA, 2016).

Vivências do quotidiano na EMPC

Há duas vertentes, no quotidiano e nas vivências e rotinas da EMPC, que se destacam, uma pela sua mudança e as implicações que a sua alteração traduz, a segunda, pela sua constância e permanência, respetivamente, o prédio e o espaço, e a ambiência católica da formação.

Do edifício alugado na Sé Velha, no palpitante da cidade, na Alta junto à Universidade, com a primeira mudança, para uma quinta, numa zona em fase adiantada de urbanização, mas distanciado do bulício urbano. Em qualquer caso, transitou-se para um edifício exíguo, mas, ainda assim, que beneficiou de obras de adaptação e beneficiação. Finalmente, a viagem para um luminoso prédio construído de raiz, bem dimensionado e equipado, acompanhado de um espaço envolvente com a dimensão de um amplo quarteirão. Em contrapartida, estava situado numa zona limítrofe da cidade, rodeado de outros equipamentos escolares e desportivos e de quintas. Naturalmente que as vivências e as rotinas da formação não deixaram de incorporar estas transformações.

A marca católica transparece com as vivências do status quo católico – e.g., participação na missa, celebração do mês de Maria. A associação da profissionalidade docente a essa religiosidade católica, emerge de forma muito vincada na consagração anual dos finalistas ao Sagrado Coração de Maria, com especial destaque para o ano de 1952 que ocorreu em Fátima, numa iniciativa promovida por um conjunto de alunos-mestres da EMPC e que acabaria patrocinada por autoridades políticas, eclesiásticas e educativas, envolvendo os finalistas do magistério primário a nível nacional, bem como os professores e as professoras em serviço, dispensados pela tutela para participarem. Uma vivência que era enquadrada pelas organizações católicas presentes na escola, como sejam a Liga Escolar Católica (LEC) (1942-1952), as Conferências de S. Vicente de Paulo (1950-1961) e a Liga Intensificadora da Ação Missionária (LIAM) (1961-1969). Estoutra, tem a particularidade de ter estado na origem da celebração, entre portas, de uma missa e que constitui oportunidade para a produção, na escola, de um artefacto específico para o efeito, um altar. De resto, era habitual a participação na procissão do Corpo de Deus, cabendo ao diretor segurar no púlpito (MOTA; FERREIRA, 2012).

As representações dos professores e das professoras reenviam-nos para o investimento simbólico e ideológico do Estado Novo, pela afirmação de uma conduta irrepreensível e o prestigiar da escola, aprumo e um ideal verdadeiro e justo que faz justiça à trilogia Deus, Pátria e Família.



A perspetiva conservadora e puritana está presente na abordagem às relações entre alunos-mestres e alunas-mestras caracterizadas por uma *amizade* e *sã camaradagem*, enquanto o ambiente da escola se apresenta como um *familismo*. Através da evolução das festas – a receção aos novos (a festa da castanha com as fogueiras e as *enfarruscadelas*) e a festa de despedida dos finalistas – permite detetar algum paralelismo com a evolução da formação social portuguesa, de que o aparecimento e evolução do baile, parece autorizar semelhante conclusão.

Sintomática, nessa perspetiva evolutiva e de transformação da sociedade portuguesa e da EMPC, a festa de 1964 que coincide com a abertura do ano escolar (distante do “tradicional” magusto), num programa recheado de eventos inusitados e pouco comuns, num acontecimento que parece ilustrar alguma abertura à comunidade e uma aproximação às leituras da educação pelo viés do capital humano e do *ocedeísmo*, o Conselho Escolar atribuiu o prémio D. Dinis, a conceder ao melhor aluno de cada ano, instituído pela Sociedade Central de Cervejas (MOTA; FERREIRA, 2016).

Notas finais

Em termos de sintomia, a leitura resultante da análise da evolução dos espaços e edifícios, e de cada um per si, ilustraram quanto as condições materiais de existência subordinam a nossa perspetiva da educação, bem como toda e qualquer experiência educativa. Padronizada pelo sistema de ensino em que se encontrava enquadrada, inscrita num tempo com condições materiais e simbólicas dadas – e.g., políticas, culturais ou socioeconómicas –, nem por isso deixaram de medrar, resultantes da gestão e vivência de uma experiência de um destino traçado, singularidades identitárias. Em contraponto a uma norma tantas vezes tomada como cerceadora da ação, a sua ausência esteve longe de promover e potenciar a intervenção, nomeadamente, dos professores – e.g., a alteração dos planos de estudo e a ausência de publicação de novos programas, em 1960. O clima de escola emergiu pintado de “familismo”, “camaradagem” e “amizade”, ilustrando a eficácia dos discursos conservadores dominantes, não dando espaço a uma complexificação da leitura das relações entre alunos-mestres e entre estes e os professores. Em linha com esta conclusão, o quadro de festas celebradas na Escola, apresenta uma conformidade intrínseca com o quadro de valores de ruralidade e tradição católica promovido pelo Estado Novo, no contexto de uma ordem social e política, na aparência, (que se desejava) estática. Apesar disso, não deixaram de se identificar certas linhas evolutivas – e.g., *ocedeísmo*. Concluindo, o estudo comprova, ainda, a incapacidade de, através da ação legislativa, modificar o sentido evolutivo das sociedades, em geral, e da educação, em particular – e.g., a feminização do corpo docente.



Referências bibliográficas

COELHO, Andurival. A inauguração da Escola com a presença dos Senhores Ministros da Educação Nacional e das Obras Públicas. **Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**, 1 nov. 1960.

ENVERGONHADA, Caloira. Carta para longe. **Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**, p. 4, 15 dez. 1956.

FALCÃO, Ilídio de Jesus Coelho. Entrevista a um aluno-mestre no período de 1942-1960, professor nos períodos seguintes e diretor na normalização e anos 80. In: MOTA, Luís. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Coimbra, Coimbra. P. 57-141. (Entrevista concedida a Luís Mota. Anexo I – Entrevistas, Tomo II).

GASPAR, José Maria. **Apontamentos de Didática Especial**. Coimbra: Livraria Almedina, 1959a

GASPAR, José Maria. O regresso. **Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**., p. 1, 1 dez. 1959b.

GRÁCIO, Joaquim Martins. Entrevista a um aluno-mestre no período de 1942-1960. In: MOTA, Luís. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Coimbra, Coimbra. P. 289-317. (Entrevista concedida a Luís Mota. Anexo I – Entrevistas, Tomo II).

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. 1998. Universidade do Minho, 1998.

LOUREIRO, Francisco de Sousa. **Lições de Pedagogia e Didática Geral**. Coimbra: Depositária: Livraria Gonçalves, 1950.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: História das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAJOAL. Recordando. **Rumo, Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**, 22 abr. 1949.

MOTA, Luís **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Coimbra, Coimbra.

MOTA, L.; FERREIRA, A. G. Instituições de ensino normal primário público em Coimbra (1901-1989). In: PINTASSILGO, J. (Ed.). **Escolas de formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012. p. 149–204

MOTA, L.; FERREIRA, A. G. Uma instituição de formação de professores do ensino primário em Coimbra (1942-1974). **Educação e Realidade**, v. 41, n. número especial, p. 1397–1418, 2016. Disponível em: <<http://scielo.br/edreal>>.

NOGUEIRA, Taborda. Escola em festa – A inauguração do novo edifício é bem uma festa escolar portuguesa. **Rumo. Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**, p. 1-4, 1 out. 1960

NÓVOA, A. **Dicionário dos Educadores Portugueses**. Porto: ASA, 2003

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 32243, de 5 de setembro de 1942. Regula o funcionamento das



escolas do magistério primário. **Diário do Governo**, n. 208, série I, 5 set. 1942. P. 1139-1143.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 32629, de 16 de janeiro de 1943. Programas das escolas do magistério primário. **Diário do Governo**, n. 12, série I, 16 set. 1943. P. 31-41.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 43369, de 2 de dezembro de 1960. Altera o plano de estudos das escolas do magistério primário e insere outras disposições relativas ao funcionamento das referidas escolas. **Diário do Governo**, n. 279, série I, 16 dez. 1960. P. 2674-2676.

QUEIRÓS, José Fernando Alves. Entrevista a um professor entre os dois períodos do Estado Novo, 1942-1960. In: MOTA, Luís. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Coimbra, Coimbra. P. 141-185. (Entrevista concedida a Luís Mota. Anexo I – Entrevistas, Tomo II).

SANFELICE, José Luís História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. número esp, p. 20-27, 2006.

TORGAL, Gonçalo Reis. Entrevista a um aluno-mestre no período de 1942-1960. In: MOTA, Luís. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Coimbra, Coimbra. P. 433-502. (Entrevista concedida a Luís Mota. Anexo I – Entrevistas, Tomo II).

DA FACULDADE DE FARMÁCIA À UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1962-1979)

Dr.^a Dilza Porto Gonçalves¹

Introdução

Atualmente, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul é a maior universidade do Estado, tem em torno de 23 mil alunos e está presente em vários municípios, tanto com cursos de graduação quanto pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância.

Para além do ensino, pesquisa e extensão, que são os pilares da universidade pública, a UFMS tem sido ao longo de sua existência espaço de democratização de eventos culturais e esportivos. A universidade é a mantenedora do Teatro Glauce Rocha², que é um dos palcos mais importantes do Estado recebendo os mais diversos eventos culturais e políticos, a exemplo de ter sido o lugar escolhido para assinatura do decreto que concretizou a Divisão dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. O Auto Cine³, que atualmente está desativado, foi ponto de encontro para assistir filmes em Campo Grande e o Estádio Pedro Pedrossian⁴, que ainda cenário de eventos esportivos importantes do Estado. Esses equipamentos culturais pertencem a UFMS e são patrimônios da sociedade sul-mato-grossense.

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e residente de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais sob supervisão do professor Dr. Luciano Mendes de Faria Filho.vv

2 O teatro foi projetado por Armênio Iranick Arakelian, inaugurado em 1971. Foi nomeado como homenagem póstuma a Glauce Rocha, atriz campo-grandense importante no cenário cultural nacional, que faleceu no mesmo ano de inauguração. O Teatro Glauce Rocha teve sempre um lugar de destaque como um dos mais importantes equipamentos culturais sul-matogrossenses. Ao longo do ano recebe as principais apresentações culturais, como dança, música e teatro e a casa também é ocupada por formaturas, seminários, encontros, congressos e eventos culturais. Foi o lugar escolhido para assinatura do decreto que concretizou a Divisão dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

3 O Autocine foi inaugurado em 1972 pelo reitor da então UEMT - João Pereira da Rosa e a responsabilidade de gestão era da empresa do Grupo Pedutti. Era um espaço diferenciado onde o espectador poderia assistir ao filme no conforto de seu carro e tinha capacidade para 128 carros e uma pequena arquibancada na parte de trás do espaço reservado aos carros, para telespectadores sem veículo. Sobre o assunto ver: (SÁ; CASTILHO, 2014, p. 89-92).

4 Inaugurado em 7 de março de 1971 com nome de Estádio Pedro Pedrossian, mas chamado o popularmente de Moreirão, foi projetado pelos arquitetos Avedis Balabanian e Ciriaco Maymone, possui cerca de 50 mil metros quadrados e capacidade para 30 mil pessoas. Considerado por muito tempo como o maior estádio universitário do país, foi palco de muitos eventos esportivos e culturais importantes principalmente nos anos 70, 80 e 90, sediando jogos importantes do Campeonato Brasileiro, da Copa do Brasil.



Além de influenciar o cenário cultural e esportivo de Mato Grosso do Sul a Universidade mantém o Hospital Universitário⁵, que atende a comunidade sul-mato-grossense e tem sido referência em várias áreas da medicina. E, no Hospital Veterinário da UFMS animais domésticos são atendidos gratuitamente ou com preços módicos. Como se pode observar, a UFMS tem ocupado um lugar social importante na história de Mato Grosso do Sul, que vai além das salas de aula, dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, desta forma se torna fundamental conhecer e salvaguardar suas memórias e histórias que estão intimamente ligadas a história regional.

O objetivo principal deste texto é mostrar brevemente a socio-gênese da criação e federalização da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para isso recorre-se ao Arquivo da Universidade e aos periódicos publicados nos anos de 1960 e 1970 em Mato Grosso, buscando informações nas fontes sobre a história da criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia e da Universidade Estadual de Mato Grosso.

O Arquivo da UFMS está muito bem organizado e a documentação acondicionada em armários de metal deslizantes facilitando o trabalho dos arquivistas, técnicos e pesquisadores que trabalham no local. O material referente a história da UFMS está acondicionado em sala especial, onde estão as atas, fotografias, livros de matrículas, resumos de textos jornalísticos, entre outros. Para este trabalho de pesquisa estão disponíveis: Livro de Atas de Reuniões – de 1970-1989; de 1971-1980; Livros de Concurso de Habilitação dos cursos de Farmácia, Odontologia, Medicina e Medicina Veterinária – 1964-1972; Livro de Colação de Grau, Livros de Concurso de Habilitação dos Cursos de Farmácia, Odontologia, Medicina, Medicina Veterinária, Educação Física, Engenharia Civil e Atos Normativos – 1970-1983; Sinopses das matérias enviadas para os jornais da região sobre atividades/eventos/pesquisas/ensino na UEMT/UFMS (anos de 1980 a 2019); Reportagens e matérias que foram publicadas em jornais impressos regionais (década de 1990; 2010 e 2011); e, Jornal da Universidade (exemplares avulsos).

Dentre as fontes a serem utilizadas destaca-se documentos oficiais da Universidade, matérias de jornais, revistas e fotografias que fazem parte do acervo do Arquivo da UFMS e da Hemeroteca Digital disponível no sitio da Biblioteca Nacional. Lembrando sempre que para realizar pesquisa em arquivos requer alguns cuidados com o acervo e até mesmo ter conhecimento específico sobre a organização e sobre a produção do material arquivado. Além de compreender a estrutura da Universidade para análise das fontes também é essencial contextualizar o documento que se coleta desde a sua produção até a finalidade de arquivamento.

Como a Universidade, a história da UFMS está entrelaçada com a história política da região, sua constituição como Universidade Estadual e federalização ocorreram durante a ditadura civil-militar, por isso se torna imprescindível analisar como as

5 O Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian (HUMAP) foi idealizado no final dos anos 60 e inaugurado em 13 de maio de 1971. Sua implantação foi concebida dentro do binômio ensino-assistência, cujo objetivo era oferecer um local para o ensino e aprendizagem do curso de Medicina da então Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) e para o atendimento à sociedade. Completando este ano 44 anos o Hospital universitário foi projeto dos arquitetos Armênio Iranick Arakelian junto com Oscar Arine. A exemplo da influência de políticos locais, o governador Pedro Pedrossian colocou o nome da própria mãe no Hospital Universitário.



relações de poder foram construídas dentro e fora da universidade, bem como verificar como essas relações interferiram nas questões administrativas e pedagógicas.

O aporte teórico para desenvolver essa pesquisa está filiado a História Cultural, principalmente aos escritos de Roger Chartier, Michel de Certeau, entre outros, está ancorado na História da Educação, no conceito de Cultura Escolar e na História da Educação Brasileira, tendo como suporte os referenciais de Luciano Mendes de Faria Filho, Maria Helena Camara Bastos, Diana Vidal, entre outros. Como a pesquisa tem viés na História Política de Mato Grosso de Sul, serão abordados conceitos elaborados por Pierre Bourdieu e Rene Rémond, bem como referenciais da História Política de Mato Grosso do Sul e da história da Universidade.

Para uma melhor composição do texto foi realizada uma contextualização da história política regional e do processo de institucionalização da Universidade e, no segundo momento, serão analisadas as fontes tendo em vista compreender o emaranhado das relações políticas dentro e fora da universidade e que interferiram na gestão.

Contexto histórico e político

No processo de constituição da Universidade é preciso considerar uma rivalidade pré-existente entre Cuiabá ou “nortistas” e os moradores da região Sul de Mato Grosso liderados por uma “elite” campo-grandense que vinha se modelando desde o século XIX. Houveram alguns movimentos separatistas⁶ ao longo dos séculos XIX e XX, inclusive os historiadores tem posições divergentes sobre as representações dessas mobilizações na identidade de Sul-mato-grossenses e mato-grossenses, e, que não serão aprofundados neste trabalho. Mas, é preciso considerar que o “divisionismo” foi,

uma causa que atravessou um século, o separatismo sul-mato-grossense só encontrou solução quando, a 11 de outubro de 1977, o governo Geisel, em pleno regime militar, assinou a lei que incluiu no desenho da bandeira brasileira uma nova estrela: Mato Grosso do Sul.

Na verdade, as duas porções do estado cresceram separadas. Pode-se dizer que, de certa forma, era um estado com duas histórias: um lado não conhecia o outro. O isolamento do sul em relação à capital não era fictício, tanto é que panfletos divisionistas da década de 30 reclamavam: “Sabe-se que existe Mato Grosso pelo talão de imposto”! (BITTAR, p.93-94).

Mesmo sem aprofundar na questão do divisionismo é necessário considerar que a federalização da UFMS aconteceu em decorrência da divisão dos dois Estados, pois duas universidades públicas de estavam sendo construídas em Mato Grosso. *A divisão que enfim ocorreria, em 1977, à revelia das populações tanto do Sul como do “Norte”* (CIMÓ, 2006, p.178) concretizou os desejos da “elite” sulista. Neste contexto, Cimó, não descarta a influência das lideranças sulistas, mas concretamente a decisão final foi do governo central.

6 Sobre os movimentos divisionistas sugiro os trabalhos de QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades** (um breve ensaio). Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006; BITTAR, Marisa. **Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso**. **Multitemas**, [S.l.], jul. 2016.



Como os pensamentos “divisionistas” influenciaram a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia e da Universidade Estadual? Toda essa “competição” entre “cuiabanos” e “campo-grandenses” também ocorreu no campo educacional e para tentar amenizar os conflitos foram criadas a Faculdade de Farmácia e Odontologia, que logo foi transformada em Universidade Estadual de Mato Grosso sediada em Campo Grande, enquanto se criava em Cuiabá, a Faculdade de Direito, que logo também foi incorporada com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Para se compreender esse emaranhado de relações políticas retoma-se a história da Faculdade de Farmácia e Odontologia, criada pelo Lei nº 1.755 de 9 de novembro de 1962. O Decreto também estipulava Cr\$ 6.000.000,00 para implementação e instalação da faculdade. No entanto para chegar ao ato de criação em 1962 e fazê-la funcionar foi percorrido um longo caminho.

Desde a década de 1930, os campo-grandenses ansiavam pela criação da Faculdade. Segundo Kohatsu & Prieto (2008), em 1934, já havia sido encampada pelo Decreto n. 352 de 27 de março, a Faculdade de Odontologia e Farmácia, a qual passou por uma inspeção preliminar em 1932. Mas, quando estava para obter o reconhecimento, o Sul de Mato Grosso, apoiou os paulistas na Revolta de 1932⁷, interrompendo assim as aulas e o reconhecimento dos cursos. Como a cidade ficou dividida entre apoiadores dos paulistas e os do governo federal, o reconhecimento da Faculdade não veio. Embora tenha acontecido a formatura não houve o reconhecimento dos diplomas, os acadêmicos buscaram revalidar seus títulos em outras faculdades do país. Nem todos buscaram e/ou conseguiram reconhecimento de seus diplomas, entre estes estava Olívia Enciso, que foi uma das principais articuladoras da Faculdade que foi criada nos anos de 1960.

Olívia Enciso, era deputada e como representante do governo estadual, fez parte da comissão pró construção da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso. No Ofício Circular n. 1, que é datado de 19 de fevereiro de 1963, assinado por Olívia Enciso, presidente do Grupo de Trabalho Pró Instalação, fizeram parte da comissão também farmacêuticos e cirurgiões-dentistas, entre eles,

Farmacêutico Hércules Maymone.

Farmacêutico José de Meneses.

Farmacêutico Aloysio Americano.

Cirurgião-dentista Antonio José Paniago

Cirurgião-dentista Mario Pedro de Cerqueira Caldas

Cirurgião-dentista Kalil Rahe (MAYMONE, 1989, p. 52).

Segundo Hércules Maymone, até concretizar a Faculdade pelo decreto estadual e se criar a comissão de implantação houveram muitas manifestações desse grupo para sensibilização das autoridades. Olívia Enciso teria tido um papel importante desse contexto como deputada enviou uma solicitação para Divisão de Ensino Superior do Ministério da Educação solicitando providências para criação da Faculdade

7 Revolta de 1932 – A Revolta de 1932 foi um movimento de oposição dos paulistas contra o Governo de Getúlio Vargas, exigindo uma nova Constituição. O Movimento radicalizou e se transformou em luta armada.



(MAYMONE, 1989, p.24). Das artimanhas políticas usadas para criar a Faculdade, Hércules Maymone relata em suas memórias a viagem de helicóptero para encontrar o governador Fernando Corrêa da Costa,

Os trabalhos desenvolviam-se normalmente quando, por ocasião do encontro de governadores, promovido pelo então Presidente João Goulart, em Araxá, em julho de 1962, o Governador de Mato Grosso fez-se presente, tendo sido conduzido ao evento por avião da Base Aérea (...). Acontece que o comandante do avião Douglas C47-2220 foi o Capitão Heitor Cardoso, meu grande amigo, que sabia das lutas que travávamos para criar a faculdade e, assim, pelo nosso estreito relacionamento, que vinha desde a nossa juventude, propôs-se a colaborar conosco. Informou-me que retornaria a Araxá para buscar a comitiva do Governador e que eu poderia ir também, pois teria oportunidade de conversar tranquilamente com o Dr. Fernando, no retorno. Em Araxá, integrei-me à comitiva da tripulação e, no regresso obtive a oportunidade almejada. (...) Durante o percurso cheguei-me ao Dr. Fernando, fazendo-o ciente dos trabalhos que estávamos desenvolvendo, da necessidade e importância de seu apoio e prestígio, bem como dos aspectos positivos que este trabalho emprestaria ao seu Governo. Foi uma conversa muito informal e cordial, em razão de sermos antigos conhecidos (MAYMONE, 1989, p.25).

A articulação política de Hércules Maymone, de Olívia Enciso, mobilizações de farmacêuticos e cirurgiões-dentistas e as muitas reuniões promovidas pelo grupo do qual ambos faziam parte, o apoio do Lyons Clube, entre outros, resultaram efetivamente na criação da Faculdade em 1962. Finalmente, em 8 de julho de 1964 aconteceu a aula inaugural da Faculdade de Farmácia e Odontologia, funcionando provisoriamente nas dependências do Colégio Campo-grandense. A Faculdade funcionava no endereço da Escola Estadual Campo-grandense na rua Y Juca Pirama, 850, no Bairro Amambaí.

Enquanto se consolidava em Campo Grande, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, que foi absorvida com a criação do Instituto de Ciências Biológicas, incluindo o Curso de Medicina, os cuiabanos também ampliavam seus cursos superiores, segundo Tiago Benfica (2019), foi criado pelo mesmo decreto Lei 2.629 de 26 de julho de 1966, o Instituto de Ciência e Letras de Cuiabá/ICLC, inicialmente com 13 cursos, mas somente 11 em funcionamento, destes 07 eram na Faculdade de Educação, 02 eram na Faculdade de Economia, 01 na Faculdade de Engenharia Civil, e, 01 na Faculdade de Serviço Social. Pelo Decreto 2.629/1966 fica destinado ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande,

- a) - Pelos terrenos doados na Fazenda Bálsamo em Campo Grande para construção do Instituto de Ciências Biológicas.
- b) - Pela transferência da verba de Cento e Oito Milhões de Cruzeiros (Cr\$ 108.000.000) consignada no orçamento para instalação da Faculdade Superior de Educação Física, conforme verba 3.1.0.0, da Secretaria de Educação.



- c) - Pelos bens e dotações orçamentárias relativos atual Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso.
- d) - Pela renda proveniente da venda de Títulos honoríficos de acordo com o lançamento a ser programado pelo Conselho Administrativo, bem como, as taxas pagas pelos alunos.
- e) - Pelas doações e legados provenientes de entidades públicas ou privadas, pessoas físicas ou jurídicas, instituições estrangeiras e internacionais (MATO GROSSO, Decreto 2629/1966).

Pelo que se observa, foi nesse momento concretizada a posse da Fazenda Bálsamo como lugar para construção do Instituto de Ciências Biológicas, dando origem ao que hoje conhecemos como Cidade Universitária. Também é nesse momento que é criado o curso de Medicina e está também previsto a criação do Curso de Educação Física, que nos anos seguintes será uma referência em Campo Grande. Ao mesmo tempo, os cuiabanos aspiravam a criação da Faculdade Federal de Mato Grosso por lá, como é possível observar na nota publicado no jornal *A Tribuna Liberal*,

FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS PARA CUIABÁ

Talvez a partir de 1966, Cuiabá terá a sua terceira Escola Superior. Estamos nos referindo à Faculdade de Ciências Econômicas a ser instalada nesta Capital.

No dia 18 p. p. o Governador do Estado assinou ato nomeando uma Comissão Especial para efetuar os estudos indispensáveis à criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Cuiabá.

Fazem parte dessa Comissão os professores Hélio Vieira — que é o presidente — José Lobo e o economista Milton Bacha.

Os estudantes cuiabanos terão, dentro em breve, três cursos superiores a escolher. A Universidade de Mato-Grosso, embora

com lentidão, vai-se tornando realidade

Carta me

Com o título supracitado, a agência da Guanabara da Superintendência do

Dra. Maria Igne
ADVOG
CAUSAS CÍVEIS
Escritório: Rua Cte. Costa
(ao lado do Cartão)
Cuiabá

Dr. Milton Cor
Cirurgia em Geral - Fa
Consultório: Travessa José
Residência: Avenida Getúlio
Cuiabá

Na nota observa-se que o Curso de Ciências Econômicas estava para ser criado e começa dar sinal que aspiravam uma universidade federal. Tiago Benfica, mostra que as divergências entre as duas cidades de fato refletiram na criação das duas maiores universidades federais da região. Para o autor,

No âmbito estadual, Cuiabá, que chegou a contar, no final da década de 1960, com duas escolas públicas de ensino superior, incomodava-se com o fato de o cenário político educacional ser mais favorável a Campo Grande. Isso não ocorreu por simples manobra política, pois o sul do Estado concentrava a maior parte dos eleitores, uma vez que era essa região a mais populosa naquela década. O fato de o início da construção



da Cidade Universitária ocorrer primeiramente em Campo Grande despertou setores da sociedade cuiabana para um movimento que reivindicava a instalação da Universidade Federal em Cuiabá. A vantagem de Campo Grande percebia-se também pela extensão e planejamento da construção da Cidade Universitária, em comparação àquela construída em Cuiabá (BENFICA, 2019, p.12-13).

Depois de consolidado o Instituto de Ciências Biológicas, os campo-grandenses começaram a aspirar, assim como os cuiabanos a criação de uma Universidade. E, as articulações passaram a ser nesse sentido. Segundo Benfica, houveram muitas mobilizações em Cuiabá, para que a Universidade Federal fosse criada naquela cidade.

Politicamente, a cidade de Campo Grande tinha a preferência do governador do Estado para que lá fosse instalada a Universidade Federal. Contudo, Cuiabá foi a escolhida, após articulações de bastidores e pressão da sociedade cuiabana, em uma situação que lembra um movimento estudantil (BENFICA, 2019, p.13).

A Universidade Federal foi criada em Cuiabá, porém no ano de 1967, o Governo do Estado criou, em Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, a rede pública estadual de ensino superior de Mato Grosso estava ampliando e o sul ficava com a maior parte dos cursos. Para Benfica,

O discurso da 'cuiabanidade', em prol da instalação da sede da Universidade Federal de Mato Grosso na capital do Estado, foi vitorioso, e a construção da Cidade Universitária de Cuiabá foi financiada com recursos do governo de Mato Grosso. No entanto, a UEMT nascia maior do que a UFMT e seu poder político era bem expressivo quando se observa a existência de quatro Centros Pedagógicos na região sul do Estado e mais a sede da reitoria (BENFICA, 2019, p.15).

Integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, a Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, criou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), com a sede em Campo Grande, ainda no Estado de Mato Grosso (MT).

Em 1970 foram criados e incorporados à UEMT, os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados.

Com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da instituição. A separação dos estados é oficializada em 1977, mas efetiva federalização acontece somente pela Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, e então passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a sede em Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). onde situam-se o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET).

O Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis (MT), criado em 5 maio de 1976 com os cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e Ciências Exatas, passou a integrar a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com sede em Cuiabá (MT).



Em virtude da UEMT/UFMS ter sido criada por uma “elite” política do sul de Mato Grosso, a proximidade da Universidade Estadual de Mato Grosso com o governo Estadual e com os políticos locais influenciou até mesmo a contratação de técnicos e professores em decorrência das relações de parentesco e/ou político-partidárias. Somente depois da federalização se efetivaram os concursos públicos, no entanto essas relações ainda eram muito fortes, e nem sempre o concurso garantiu a escolha da pessoa mais qualificada para o cargo.

A exemplo dessa influência, foi a demissão do Engenheiro Civil e professor da Universidade Estadual de Mato Grosso, Francisco Fausto Mato Grosso Pereira, sem justa causa e explicações plausíveis em setembro de 1973. Lembra-se que no período as perseguições políticas eram prática do regime ditatorial. Mesmo ainda a Universidade não sendo federalizada, o governo federal tinha influencia sobre os governos estaduais e, estes, por conseguinte sobre os reitores das universidades estaduais. A seguir os documentos que mostram a demissão do professor Fausto Mato Grosso.

Imagem 02: Demissão prof. Fausto Mato Grosso



Imagem 03: Confirmação da Demissão do Prof. Fausto Mato Grosso



Fonte: Arquivo pessoal do prof. Fausto Mato Grosso

Os documentos apresentados acima tratam da demissão do professor Francisco Fausto Mato Grosso Pereira, sem a menor justificativa para tal. No primeiro, imagem nº 02, o reitor da Universidade Estadual, João Pereira da Rosa comunica ao professor que não necessitará mais de seus serviços, a contar do dia 30/12/1973. Deve-se considerar que naquele momento o professor referido era inclusive o Chefe de Departamento do Curso de Engenharia Civil. Porém, o professor exercia atividades políticas associadas ao PCB, parecendo que isso era o real motivo da demissão. Ainda para confirmar a demissão, o reitor parece ter tido uma conversa com o Chanceler



da Universidade e com o Governador, na época José Fragelli, que tinha sido eleito pela Assembleia Legislativa e pertencia a Arena, ou seja, tinha vida política ligada ao Governo Central exercido duramente pelos militares. Depois da reunião, o reitor emitiu um novo documento (imagem 03) confirmando a não renovação do contrato do professor Fausto Mato Grosso, demonstrando cada vez mais que se tratava de uma decisão política e não pedagógica, já que o departamento o qual trabalhava emitiu nota contrária a decisão do reitor, ou seja, os colegas foram unânimes em dizer que o era um excelente profissional.

O professor Fausto Mato Grosso somente foi readmitido ao quadro da Universidade, que já estava federalizada em 1988, depois da Lei da Anistia nº 6683/1979, sancionada pelo presidente militar João Batista Figueiredo. No entanto, o retorno não foi imediato, o professor recorreu a justiça e pela portaria nº 142 de 18 de fevereiro de 1988, o vice-reitor Hércules Maymone assim resolve

Art. 1º - ENQUADRAR o Engenheiro Francisco Fausto Mato Grosso Pereira, integrante do quadro regular da carreira do Magistério Superior desta IFE, como professor titular com fundamento na Portaria nº14, de 13 de fevereiro de 1986, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (UFMS, Portaria nº142/1988).

O que se aponta aqui é que as relações político-partidárias e ideológicas, interferiram consideravelmente no processo de construção da maior universidade de Mato Grosso do Sul, no entanto é um enredo bastante complexo que precisa ser elucidado. São muitas as histórias e memórias que constituem e constituíram a história da UFMS. Hoje, as relações político-partidárias ainda são presentes dentro da universidade, mas interferência externa tem novas configurações, os concursos são realizados com regras bem mais claras, as relações pessoais, afetivas e de gênero que outrora interferiram tanto na administração, hoje dão lugar a uma maior profissionalização da administração, tanto quanto do ensino, da pesquisa e da extensão.

Considerações finais

De alguma forma, as rivalidades entre Cuiabá e Campo foram sendo refletidas nos atos da administração pública, por isso é imprescindível conectar a história da UFMS com a história política de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. Como se pode perceber desde a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia, na década de 1960, a universidade esteve vinculada a questões político-partidárias do Estado de Mato Grosso, aos interesses e articulações dos políticos locais.

Em alguns momentos, essas proximidades trouxeram ganhos políticos para Cuiabá outras vezes para Campo Grande. No entanto, nem sempre se pode considerar a vinculação da instituição com a política local como algo positivo, pois inclusive em alguns momentos essas relações políticas entravaram o desenvolvimento da universidade em alguns municípios e priorizaram em outros devido a influência de políticos da região.



Outro ponto a se considerar, é que essas relações político-partidárias influenciaram também as contratações, que não foram muito exploradas nesse texto, e as demissões de professores, principalmente na Faculdade de Farmácia e Odontologia e na Universidade Estadual. É importante reforçar que a história da UEMT/UFMS está entrelaçada com a história política regional, o que parece ter interferido também na escolha de gestores, temática que será aprofundada no decorrer dessa pesquisa. No entanto, deve se considerar como variante que nos últimos anos essas relações políticas vêm sendo modificadas, nesse contexto é necessário ponderar que estas modificações podem ter ocorrido como efeito do aumento dos concursos públicos e um grande número de servidores oriundos de outros estados, sem ligação com os políticos locais tenham ingressado na Universidade.

Referências

- BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: Uso e mau uso dos arquivos.** PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **Espelho de papel: a imprensa e a história da educação.** In: ARAUJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D.. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002 (Coleção Memória da Educação).
- BENFICA, Tiago A. H. **História do ensino superior em Mato Grosso: das iniciativas frustradas à criação de um sistema universitário.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, 2019. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e052> e-ISSN: 2238-0094
- BERSTEIN, Sergé. Os partidos. REMOND, René (org). **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003
- BITTAR, Marisa. **Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso.** Multitemas, [S.l.], jul. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **Introdução a uma sociologia reflexiva.** IN: O poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRASIL. Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho. Federalização Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural.** Entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.
- CHARTIER, Roger. **A beira da falésia.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- CRESTANI NETO, Milena. **José Barbosa Rodrigues.** In: PELLEGRINI, Fábio; SENA, Melly (orgs.). Vozes da Literatura. Campo Grande: FUCMS, 2014.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação. SBHE. Campinas: Editora Autores Associados. Jan./jun. 2001, n.1
- MATO GROSSO. **Decreto Lei nº 1.755 de 9 de novembro de 1962.** Cuiabá, 1962. Cria a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/17581/visualizar>



NÓVOA, A. **Apresentação**. IN:STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C (org.) Histórias e memórias da Educação no Brasil. V.III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 9-13.

OLIVEIRA, J., & FARIA FILHO, L. (2019). **Educação e modernização**: a UFMG na trajetória de um projeto modernizante (1968-1974). *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 193-207.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **Mato Grosso/Mato Grosso do Sul**: divisionismo e identidades (um breve ensaio). *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006

REMOND, René (org). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SÁ, Flaviana M. S.; CASTILHO, Maria A. **(Re) territorialização do espaço cinematográfico de Campo Grande, MS**: história e cultura na perspectiva do desenvolvimento local. Campo Grande: Gráfica Mundial, 2014.

VIDAL, Diana; ABDALA, Raquel. **A fotografia como fonte para História da Educação**: questões teórico-metodológicas para pesquisa. IN: *Revista do Centro de Educação*. UFSM. Vol. 30, n.2, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. **Las culturas escolares**. In: VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. v. 1. Brasília: Editora UnB, 2000.

ESCOLA POLIVALENTE DE OSÓRIO-RS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL¹

Maria Augusta Martiarena de Oliveira -IFRS
Valesca Brasil Costa – Faculdade de Direito - JPIL

Introdução

A pesquisa em história das instituições educacionais constitui-se em campo muito abrangente da História da Educação. Este estudo refere-se à Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos - Escola Polivalente, de Osório, Rio Grande do Sul, cuja fundação ocorreu em 1974, no bojo dos acordos MEC-USAID. Tal instituição constitui-se em objeto de pesquisa ao longo de uma trajetória de investigação iniciada em 2012, com o projeto “Acervos Escolares: as instituições educacionais de Osório”. Como afirma o renomado historiador da educação, Justino Magalhães:

A escola é tema recorrente da história da educação. Abordada sob diversas perspectivas de informação e análise, a historiografia da escola vem sendo ampliada e renovada. Nos últimos anos, multiplicaram-se os olhares sobre a especificidade (cultura escolar, pedagogia, arquitetura, mobiliário, materiais didáticos, artefactos, disposição espacial); diversificaram-se estudos comparativos de amplitude territorial (local, regional, nacional, federal); foram revigorados parâmetros e perspectivas sobre mundialização e globalização do processo e do modelo pedagógico-didático escolares”, (MAGALHÃES, 2010, p.33).

Como menciona o autor, escola é tema usual na História da Educação, entretanto, pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas. Optou-se por estudar a Escola Polivalente e alguns motivos em particular levaram a isso. Em primeiro lugar, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul é uma instituição de educação profissional. Fazia muito sentido realizar, então, uma investigação sobre uma escola criada para oferecer, também, uma formação profissional.

1 O presente estudo insere-se no Projeto “História e memória da Educação Profissional: a Escola Maria Teresa Villanova Castilhos”, aprovado por Edital do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e conta com uma bolsa PIBIC do CNPq.



A História da Educação Profissional ainda é um campo com relativamente poucas produções na área de História da Educação, notadamente se comparada com outros temas. O seu estudo é extremamente relevante, inclusive no que tange à compreensão do papel e da missão dos Ifs. Existe uma série de elementos que perpetram a história da educação brasileira, os quais definem espaços e funções determinadas para cada nível e/ou modalidades de ensino. Nesse sentido, é fundamental pensar no que afirma Maria Ciavatta, referência nos estudos de Educação Profissional e Educação e Trabalho:

A educação, no Brasil, tem acompanhado a divisão social do trabalho que separa os que pensam dos que executam, atribuindo a cada classe de trabalhadores remuneração e lugares sociais diferentes. A história da educação brasileira tem um tema recorrente, a separação entre a cultura da escola, a cultura geral e a cultura do trabalho, a formação profissional para o mercado de trabalho, para a produção, o produtivismo e a competição sem limites – hoje mais grave, diante da mundialização do capital, (CIAVATTA, 2007, p.15).

Na encruzilhada entre a história das instituições educacionais e os estudos de educação e trabalho, o presente estudo objetiva analisar como as políticas públicas em educação influenciavam nas práticas que se desenvolviam no âmbito escolar, bem como da forma como compreendiam a formação técnica em nível de 1.º grau e sua relação com as disciplinas da base comum. Para tanto, inicia-se com uma breve explanação sobre a fundação da Escola Polivalente. Em seguida, apresenta-se os referenciais teórico-metodológicos que pautaram o uso da História Oral. Posteriormente, apresenta-se a fundamentação referente às relações entre as políticas públicas e o cotidiano escolar. Por fim, a partir das memórias dos docentes, analisa-se como se deu a relação entre as políticas e as práticas ocorridas no âmbito da escola estudada.

A fundação da Escola Polivalente de Osório

Como mencionado anteriormente, a Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Polivalente foi fundada no âmbito dos acordos entre o Ministério da Educação e da Cultura e a Agência Internacional para o Desenvolvimento (USAID). Essa agência contratou quatro especialistas, os quais atuaram como consultores por dois anos, em conjunto com quatro educadores brasileiros. Esse grupo constituiu a equipe responsável por implementar as ações previstas pelo convênio, estruturando-se a EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) nacional, constituída de oito membros. O acordo inicialmente previa uma duração de dois anos (31/03/65 a 30/07/67), entretanto foi renovado e vigorou até 1976, atendendo principalmente os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco.

A Escola Polivalente de Osório foi inaugurada no dia 14 de novembro de 1974 e vinculava-se à proposta educacional proveniente das relações entre o MEC e a USAID, notadamente no que tange às aptidões e a preparação para o trabalho. Assim como as outras escolas da rede, a sua implantação contou com grandes recursos, os



quais envolviam as esferas nacional, estadual e municipal. Destaca-se que as Escolas Polivalentes diferenciavam-se pela oferta das disciplinas técnicas em conjunto com disciplinas da base comum. Eram oferecidas: técnicas industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e técnicas domésticas.

Em 1975, a escola contava com 640 alunos. Ao integrar uma rede, deve-se ter em conta que a instituição atendia e reproduzia uma série de valores, concepções e intencionalidades. Entretanto, a implantação em diferentes regiões do país, inevitavelmente levou a uma apropriação diferenciada conforme o local em que a escola era instalada. Desta forma, este trabalho objetiva analisar como as políticas públicas em educação influenciavam nas práticas que se desenvolviam no âmbito escolar, bem como da forma como compreendiam a formação técnica em nível de 1.º grau e sua relação com as disciplinas da base comum.

Com relação à criação da Escola Polivalente de Osório, Martiarena de Oliveira (2017) afirma que a implantação dessa rede de escolas foi um empreendimento que envolveu muitos recursos e instituições diferentes, além de envolver as esferas nacional, estadual e municipal. Segundo a autora, a inversão de recursos em sua construção gerou frutos notadamente em sua estrutura física, pois a instituição contava com amplas salas de aula convencionais, além de salas de aula específicas para cada disciplina técnica, uma biblioteca, além de grande estrutura externa, com campo de futebol, quadras poliesportivas de concreto e areia, pista de corrida e de salto em distância. Destaca-se que a inclusão de disciplinas técnicas no currículo (técnicas industriais, técnicas comerciais, técnicas agrícolas e técnicas domésticas), era considerada um diferencial e encontrava-se em consonância com o que afirmou Araújo (2010) sobre a relação entre assistencialismo e atendimento ao mercado.

Entretanto, ainda que as Escolas Polivalentes tenham sido criadas para configurarem-se em propaganda do regime militar e, conforme Souza e Lima (2016), viabilizar a entrada antecipada de jovens no mercado de trabalho, a sua estrutura ampla e organizada, bem como a circulação de docentes que propiciou, atuaram no sentido de manutenção dos estudantes na escola e na vida escolar. Deve-se ter em conta que a história das instituições escolares estão marcadas pelas políticas públicas, mas, também, pela atuação dos sujeitos integrantes da comunidade escolar.

História Oral e pesquisa documental: referenciais teórico-metodológicos

Quanto à metodologia, o presente estudo desenvolve-se a partir da História Oral, o que durante muito tempo foi contestado por parte dos pesquisadores quanto ao uso da História Oral nas pesquisas. Entretanto é preciso que se destaque eu quando se fala em História Oral há uma relação direta com a memória, assim antes é interessante fazer brevemente uma abordagem sobre a memória.

Os Gregos muito se utilizaram da memória e da história oral para preservar e revisitar sua história, em especial através da figura do “mito grego”, a veracidade ou não dos fatos narrados provavelmente até hoje não se terá como comprovar, entretanto foi fundamental para o povo Grego e para o Ocidente.



A memória tem para as pessoas como maneira de manter sempre viva sua história de vida, desde os gregos que há muito tempo já perceberam ao instituir à Deusa Mnemosyne (mãe das musas que protegem as Artes e História) suas obras através de registros tornar-se memoráveis, não morrendo jamais.

É preciso que se destaque que será no século XX que a memória passará a ser importante objeto de reflexão nas ciências humanas, assim, a análise das memórias individuais e coletivas envolve o nome de dois pesquisadores que se constituíram em matrizes e referências para os estudos que têm se desenvolvido na área, Maurice Halbwachs (2006) e Michel Pollack (1989).

Assim, o uso difundido da expressão “História Oral”, tanto quanto do gravador, tem contribuído para elaboração de uma nova escrita da história; no caso dessa pesquisa, assim como metodologia de pesquisa a História Oral:

[...] não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Ela não encerra um estatuto fechado, que permite justificar ‘a história oral pela história oral’. Ao contrário: seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido (ALBERTI, 1989, p. 12).

Assim, apesar desta contestação, destaca-se que a História Oral ganhou espaço nas pesquisas visibilizando a voz especialmente daqueles sujeitos que durante muito tempo ficaram à margem dos estudos históricos, como mulheres, crianças, idosos. Como ressaltam Grazziotin e Almeida (2012, p. 36):

O trabalho com História Oral exige conhecimento de quem se propõe a fazê-lo. Soma-se a isso, cumplicidade, escuta sensível e respeito à fala do outro. A História Oral é um dos meios que promovem aproximações entre História e Memória.

Dessa maneira, possibilita que, através de suas falas, seja possível revisitar importantes momentos da história, mas que, pelo espaço de não protagonismo destes sujeitos, ficaram durante muito tempo silenciados.

Quando tratamos de história oral estamos trabalhando diretamente com uma noção de memória, pois de nada é a narrativa oral sem o sustento da memória. Como adequadamente lembra Thompson, toda a fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, “mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta” (1992, p.197).

Ainda quanto à História Oral, esta pesquisa esta amparada em autores que nos permitem ter como base o uso de entrevistas com sujeitos que participaram deste momento à que o recorte temporal deste trabalho se dedica. Cabe ainda considerar que serão entrevistados um total de 4 pessoas, tendo como mote principal, ao aplicar as entrevistas, os questionamentos de quais as influências das políticas públicas em educação nas práticas pedagógicas e na identidade institucional local.



A História Oral se materializa nas entrevistas e no contato direto com o pesquisado se elucidam os fatos da melhor maneira possível, bem como se pode indagar e ir mais a fundo em determinado ponto ou esclarecer melhor fatos, tudo isto com a finalidade de registrá-los para preservar o passado, como bem considera Amado (1995, p. 134):

Penso que entrevistas podem e devem ser utilizadas por historiadores como fontes de informações. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo.

É preciso destacar que no momento da entrevista há entre entrevistado e entrevistador certa cumplicidade, pois as memórias dos entrevistados serão de certa maneira despidas. Assim, é preciso que se considere que o papel do pesquisador não é só procurar expor as memórias do entrevistado, mas deve ir além; precisa ser solidário naquele momento que, para muitos, não tem muita importância, contudo para quem trabalha com história oral pode ser momento fundamental.

Com isso é interessante que o pesquisador busque em conversa preliminar com o entrevistado demonstrar o quanto é valiosa sua entrevista, e que ao contrário do que muitos alegavam, visitar sua memória e contar sua história é muito importante, conforme bem observado por Thomson (1997, p. 59):

Alguns deles resistiam ao meu questionamento temático... Outros recebiam bem as novas perguntas e a oportunidade de discutir e recordar de uma forma diferente. Meu interesse e minhas perguntas sugeriam que aspectos de sua vida- sobre os quais antes talvez tivesse sido difícil falar- eram de importância histórica e, em certos casos ajudavam a reafirmar o valor daquelas lembranças.

Ainda quanto à metodologia, é fundamental destacar que as entrevistas serão realizadas a partir da aplicação de questionário, pois se trata de uma entrevista semiestruturada, a qual conta com determinadas perguntas previamente organizadas, mas abre espaço para acréscimos de elementos que os sujeitos julgarem relevantes abordar.

Nas sequencia as mesmas serão gravadas para, na sequência, serem degavadas e/ou transcritas. Posteriormente serão analisadas as falas dos 4 sujeitos estudados e destacando o que fora mencionado e que se refere ao contexto estudado neste trabalho.

O momento da entrevista cria espaço para o entrevistado expor suas memórias, material que será chave para a elaboração do trabalho pesquisado. Nesse momento toda a habilidade do entrevistador é pouca para captar o máximo de informação para seu trabalho Detalhes imprescindíveis no momento da gravação, como ressalta Verena Alberti (2005, p. 114):

Durante a gravação de uma entrevista, é preciso destinar o máximo de atenção ao entrevistado, não só pela importância do que ele diz, mas também porque essa clara demonstração de interesse concorre para que se sinta estimulado a falar. Uma entrevista de história oral constitui



uma reflexão e recuperação do passado levada a efeito ao longo de uma conversa.

Cabe destacar que, como mencionado anteriormente, antes da realização das entrevistas, será definido um breve roteiro de perguntas, buscando antes das entrevistas traçar um contexto lógico das questões que serão aplicadas aos sujeitos selecionados, buscando mapear os fatos históricos contextualizados naquele momento e relacionar com a fala dos sujeitos.

Quanto ao questionário, este tem o objetivo melhor proporcionar o estudo do conteúdo das falas captadas nas entrevistas, proporcionando que melhor se mapeie o conteúdo à que esta pesquisa se propõe. Além disso, procura-se perceber como educação e trabalho eram entendidos pelo corpo docente, notadamente a partir da concepção de formação profissional em nível de 1.º grau.

É preciso que se destaque que para esta pesquisa em especial, que se registre que para selecionar os sujeitos que seriam posteriormente estudados, os sujeitos entrevistados foram identificados e localizados a partir de um periódico pedagógico produzido por docentes da instituição, denominada Revista Polivisão. A partir da análise e organização dos textos publicados, promoveu-se a identificação dos autores, bem como o traçado de relação dos mesmos com a escola e com a docência.

Quanto à seleção dos sujeitos entrevistados é preciso que se destaque que tal periódico constitui-se em relevante documento para o estudo da história da educação osoriense. Ainda que não seja o objeto deste estudo, foi base importante para a definição dos entrevistados. Entre os mesmos, encontram-se pessoas que atuaram tanto na docência das disciplinas técnicas, como na gestão e na supervisão escolar.

Tendo em vista a intrínseca relação entre a referida rede e o Regime Militar, pretende-se, ainda, compreender se a forma como as práticas educacionais ocorriam eram pautadas pelas diretrizes educacionais ou se havia a confluência de outras teorias pedagógicas. No que se refere à bibliografia usada como base nos estudos, este trabalho se ampara em autores como FERREIRA (1996), ALBERTI (2005) quando abordado sobre História Oral. Ainda na bibliografia, faz uso de autores como SHIROMA (2011), Araújo (2010) e Souza e Lima (2016) no que se refere à Política Pública de Educação e às Escolas Polivalentes.

As políticas públicas e o cotidiano escolar

Ainda no início deste trabalho, quando as bases teóricas estavam sendo construídas não se pretendia abordar à respeito das políticas públicas, e mais especificamente das políticas públicas de educação.

Entretanto, ao aprofundar a pesquisa se observou que as políticas públicas de educação foram instrumentos fundamentais para que o Estado neste período não só agisse na questão educacional. É justamente por isto que este capítulo se dedica a estudar justamente a presença das políticas públicas no cotidiano escolar.

Na Filosofia, Aristóteles considerava que o ser humano é uma animal racional e político, e em sua obra intitulada “A Política” já observava que a “Pólis”,



“cidade-Estado” tinha uma função fundamental na realização plena do homem como animal dotado de razão e como seu cidadão, como se observa abaixo:

Sabemos que toda cidade é uma espécie de associação, e que toda associação se forma tendo por alvo algum bem; porque o homem só trabalha pelo que ele tem conta de um bem. Todas as sociedades, pois, se presumem qualquer lucro – sobretudo a mais importante delas, pois que visa a um bem maior, envolvendo todas as demais: a cidade ou sociedade política. (Aristóteles, 2017, p. 17)

Assim, antes de nos determos a analisar mais especificamente as políticas públicas de educação, é preciso que se tenha a noção do que é política pública representa um instrumento de ação do Estado. Desta feita, ainda que o termo “política” possa ter muitos significados, quando se trata de política pública, e mais especificamente de política pública de educação é um instrumento de ação do Estado, ou seja, as mãos do Estado em ação direta ao cidadão.

O uso corrente do termo ‘Política’ prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – politikós- e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 8)

A entrada tardia brasileira no Capitalismo, e considerando os Estados Unidos da América como um país que teria o modo de produção dito como certo, iria impor aos governantes daquele momento consideraram seguir os passos deste país. Assim, implementou no campo da educação uma política baseada no que foi aplicado no governo norte americano, não só ao que se refere à economia como à educação.

Assim, esta entrada tardia do Brasil no sistema Capitalista e conseqüentemente no modelo industrial esta intimamente relacionado com a dependência neste momento das orientações dos Estados Unidos da América do Norte, de maneira que fica nítido esta situação ao se firmar o tratado MEC- USAID, impondo a educação tecnicista no Brasil.

Políticas, educação e trabalho na Escola Polivalente

Ao pensar a história das instituições educacionais, deve-se ter em conta o que afirma Magalhães (2010, p.33): “A teoria da escola como objecto historiográfico estrutura-se em duas constelações factoriais: a da cultura escrita e das práticas pedagógico-didáticas. Essas constelações desenvolveram-se agregadas e contextualizadas na instituição educativa, sendo actualizadas pela cultura escolar”. O presente estudo debruçou-se sobre a análise de como as políticas educacionais interferem nas práticas pedagógico-didáticas.

Para compreendê-las, levou-se em consideração outra afirmação do já mencionado historiador da educação: “As principais fontes de informação sobre a escola respeitam a três áreas: a materialidade; a organização e a acção pedagógico-didáctica; vivências e memórias”, (MAGALHÃES, 2010, p.23). Ainda que ao longo do



projeto de pesquisa em que o presente estudo insere-se tenha-se abordado fontes documentais², as quais se constituem como elementos de materialidade, neste momento, optou-se por utilizar as memórias como objeto principal. O presente estudo desenvolveu-se, portanto, a partir das entrevistas de três sujeitos, os quais atuaram como docentes na Escola Polivalente entre as décadas de 1970 e 1990. São eles: Naura Martins, que será identificada como NM; Teresinha Walker, identificada como T.W. e Sebastião Fich da Rosa, identificado como S.F.R.

Nascido como uma política de governo, institucionalizada durante a Ditadura Civil-Militar, a Escola Polivalente de Osório foi recebida com grande receptividade na cidade. Conforme NM, entrevistada no dia 06 de maio de 2019, professora aposentada da rede estadual do Rio Grande do Sul e atualmente docente na rede privada no Ensino Superior:

A Escola Polivalente é... eu a conheço desde o tempo em que foi inaugurada, meus irmãos estudavam lá, né... tinha todo uma característica, tinha toda uma filosofia própria. E sempre a gente acompanha o que o nacional e que o estado determinam, então era uma escola respeitadíssima, os alunos muito comprometidos, né... muito orgulhosos de pertencerem à escola, né... (NM, entrevista, 2019).

A entrevistada atuou como docente na Escola entre 1984 e 1989 e considera que a Escola Polivalente criou uma identidade própria, pois, em suas origens, contava com toda uma organização curricular que envolvia o aluno, tanto nas disciplinas, quanto na parte prática, vinculada às técnicas, então o aluno ali tinha muito aprendizado prático, aliado ao teórico. As afirmações de Naura Martins, encontram-se em consonância com os apontamentos realizados por Teresinha Walker, professora na Escola Polivalente entre 1980 e 1998, a qual afirma:

Eles (alunos) amavam as técnicas agrícolas. Era uma maravilha. Eles levavam hortaliças para a casa, cuidavam, depois da aula iam correndo para molhar. Eles tiravam o inço (?) dos canteiros. Eles tinham os seus canteiros, era uma coisa. Depois tinha uma estufa que era coisa rara naquela época. O Rovides (?) era o mais cabeça, o professor Rovides. Até com Educação Física havia bastante integração. E as técnicas industriais era maravilhoso, eles faziam trabalhos maravilhosos, chegavam a dar para a gente [...] (TW, entrevista, 2019).

A professora Teresinha Wlaker continua: “A gente achava ótimo, maravilhoso. Era vibrante ver como eles gostavam, quer ver as domésticas que eles aprendiam a fazer

2 Deve-se ter em conto que estudos anteriores que utilizaram fontes documentais foram fundamentais para o desenvolvimento desta etapa. Para tanto, cita-se MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. Revista Polivisão: a imprensa pedagógica em uma escola polivalente. HERNÁNDEZ DIAZ, José María (Ed.). La prensa pedagógica de los profesores. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, p.215-228. E _____. Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente: acervos fotográficos e História da Educação. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 3(2), 2017, p. 323-336. doi:https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i2.7825. Bem como o artigo, DE OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena. REVISTA POLIVISÃO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA NA VISÃO DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA POLIVALENTE. *Revista Trabalho Necessário*, [S.l.], v. 18, n. 35, p. 164-182, jan. 2020. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40499>>. Acesso em: 24 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40499>.



tudo quanto é tipo de comida, né... a parte de estética também. E eles contavam para nós, era muito gratificante, eles sentiam um amor grande pela escola” (TW, entrevista, 2019). O sentimento de nostalgia com relação aos primeiros anos da instituição referem-se ao fato de que a história da educação e do trabalho não se dão separadamente da história pessoal de seus agentes, de seus atores. Nesse sentido, Ciavatta (2007, p.34): “O tempo da memória é social, não só porque o calendário é da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar. A história contada do trabalho e da educação é, antes de tudo, a história da vida das pessoas”, (p.34).

O professor Sebastião Fich da Rosa, também um dos entrevistados, formou-se pela UFRGS, em que 90% do curso eram matérias da Agronomia e o restante, matérias pedagógicas. Tornou-se professor para lecionar tanto para 1.º como 2.º graus. Foi professor da Escola Polivalente entre 1975 e 1981, na qual foi docente e diretor. Enquanto diretor, propiciou a vinda de palestrantes da UFRGS, da PUCRS e de outras instituições para abordar temas pedagógicos. No final de 1981, transferiu-se para a Escola Rural (Escola Ildefonso Simões Lopes), também em Osório – RS. Conforme o docente:

Quando a gente fez o curso de Educação, eles incentivaram muito o processo experimental, ou seja, tu pegar uma ideia, levantar hipóteses sobre ela, desenvolver um experimento, fazer um estudo, um debate científico, uma discussão como é chamada, e depois se chegar a uma conclusão. Isso fizemos nós na faculdade e viemos com essa ideia para fazer com os alunos. (SFR, entrevista, 2019).

Em conjunto com o professor Vicário, o referido docente entendeu que o melhor laboratório para o desenvolvimento de plantas seria o espaço externo. Criou-se, então, o campo experimental de técnicas agrícolas, o qual objetivava a realização de experimentos nos quais os alunos pudessem levantar hipóteses, desenvolver a partir da experimentação. Nesse sentido, percebe-se que as disciplinas técnicas, originalmente idealizadas para formar mão de obra pouco onerosa para atender o mercado de trabalho, acabaram para se constituir em espaços de formação de um pensamento lógico.

Todos os entrevistados acima citados mencionaram a leitura de obras de Paulo Freire, as quais influenciaram suas práticas pedagógicas. Deve-se ter em conta que a teoria freireana contrapunha-se às propostas tecnicistas presentes nas políticas educacionais propostas durante a Ditadura Civil-Militar. Percebe-se, então, que ocorreu uma resignificação das políticas educacionais no âmbito da escola. Assim, entende-se que:

São as relações, tensões e conflitos entre as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade o tecido social que nos permite apreender, de forma dialética, o sentido e a natureza das alterações das políticas e práticas sociais, do trabalho e da educação, das relações e das condições do trabalho em um determinado momento histórico. Assistimos a várias mudanças conjunturais que não afetam a estrutura de desigualdade que dá forma de ser à população, (CIAVATTA, 2015, p.35).



Considerações finais:

No caso deste estudo é fundamental destacar que concomitante aos desejos políticos do momento, o país elaborou uma Política Pública de Educação voltada à satisfazer os interesses que corroborassem com o exercício do tratado MEC-USAID. Desta feita é fundamental destacar que corroborando com o tratado MEC-USAID, a política pública de educação deste período, buscava especialmente que o ensino fosse focado especialmente em um conteúdo tecnicista, ou seja, buscava centrar o conhecimento dos alunos em um ensino que privilegiava as disciplinas técnicas, visto que buscava mão de obra técnica para a entrada imediata no mercado de trabalho e não primava pela formação de conhecimentos nas áreas das ciências humanas. É preciso ainda que se destaque, que é através de políticas públicas de educação que o Estado tem sua ação através da elaboração legal e de manejo orçamentário às ações que se referem à educação à população, assim, se percebe que as atividades dentro das escolas estão intimamente direcionadas pelas políticas públicas de educação elaboradas pelo Estado, o que não seria diferente nesta pesquisa em questão, em que através de convênio com outro país buscava oferecer a parte da população brasileira uma educação tecnicista. Entretanto, as práticas que se levaram a cabo no âmbito da instituição estudada, nem sempre estiveram em consonância com os anseios do regime vigente.

Essa investigação viabiliza entender como os pequenos (por desconhecidos, mas grandes pelo seu papel de ação transformadora no cotidiano escolar) refletem, ressignificam e levam ao dia a dia da escola em uma pequena cidade do litoral norte gaúcho, as concepções de ensino integrado e de formação humana integral. É mister destacar, que após transcritas as entrevistas e feitas a respectivas análises dos material, emergem nas falas dos sujeitos entrevistados conteúdos que mostravam justamente um movimento que apesar das orientações das políticas públicas de educação do momento à que se propõe este recorte temporal, se opõe à estas imposições vinda de cima para baixo resultado do tratado MEC-USAID, ou seja, percebe-se que a circulação de determinado pensamento educacional, através da formação pedagógica a partir de autores como Paulo Freire, atuou no sentido de transformar as práticas de tais docentes e de pensar e instituição educacional como um espaço de mudança social. Aliado ao acesso a determinados teóricos, cujo os conteúdos de suas obras contribuíram diretamente para a conscientização da atual condição de trabalho e o papel social não só dos professores, mas também para os movimentos sociais, notadamente a organização dos professores enquanto profissionais da educação que detém direitos, e que tem um papel fundamental na formação e construção de uma sociedade mais democrática, culminando com as greves do magistério, as quais corroboraram para a compreensão do magistério como classe.



Referências bibliográficas:

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, n, 14, p. 125-136, 1995.

ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemologia y Ciencias Humanas**, Rosário - Argentina, n. 2, 11p., 2010.

CIAVATTA, M. O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Memória e temporalidade do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína; (Org.). Usos e abusos da História oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória: uma problemática de pesquisa**. Passo Fundo: Universitária, 1998.

MAGALHÃES, Justino. **Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)**. Lisboa: Educa & UidCE, 2010.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. Revista Polivisão: a imprensa pedagógica em uma escola polivalente. In: HERNÁNDEZ DIAZ, José María (Ed.). **La prensa pedagógica de los profesores**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, p.215-228.

_____. Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente: acervos fotográficos e História da Educação. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, 3(2), 2017, p. 323-336. doi:https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i2.7825

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, S., & LIMA, G. Escolas Polivalentes na Ditadura Civil-Militar: Marco no Modelo de Ensino Profissionalizante ou Instrumentos de Propaganda do Regime? O Processo de Implantação do Polivalente de Ituiutaba- Mg (1974-1985). **Educação & Formação**, 1(2), 2016, p. 72-88. doi:<http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1892>

OS GRUPOS ESCOLARES EM CAMPO BOM/RS: CONSTITUIÇÃO DE UM MODO DE ORGANIZAR O ENSINO PRIMÁRIO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

José Edimar de Souza- UCS¹

Considerações iniciais

A história se ocupa de fenômenos que ocorrem em determinado espaço e tempo. Ao recortar e organizar fatos do tempo e do espaço constrói infinitas possibilidades para sua compreensão. Ao empregar uma teoria e desenvolver uma metodologia produz e atribui sentido ao passado. É pela narrativa que o passado adquire um sentido prático, pelo qual conseguimos acessar representações significadas nas ações empreendidas no tempo. É desse modo que conhecemos um pouco do passado vivido, da tomada de decisões e das escolhas da vida cotidiana, sobre os diferentes processos e práticas.

[...] tanto Heller quanto Rüsen advogam que o pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana. Com isso pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. (FERRI, 2011, p. 29).

Esta pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico documental situado no campo da história da educação. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o processo histórico de constituição da história de instituições escolares, os processos e práticas de escolarização do ensino primário desenvolvidos em um município do Vale do Rio dos Sinos, Campo Bom, na primeira metade do século XX. Além disso, este estudo compreende um projeto mais amplo que investiga a escolarização primária em grupos escolares de duas regiões do Estado do Rio Grande

1 Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).



do Sul – Vale do Rio dos Sinos e Serra Gaúcha², valendo-se de documentos acessados em acervos de diferentes arquivos.

A história das instituições escolares se apresenta como um campo em projeção de múltiplas possibilidades de pesquisas considerando suas dimensões constitutivas, organizativas e pedagógicas. Embora muitos trabalhos consagrem o campo investigativo com significativos estudos, nas últimas décadas cresce uma tendência em reunir e agregar estudos que evidenciem o mapeamento de oferta dos diferentes tipos de estruturas de atendimentos aos estudantes ao longo do tempo, tanto em espaços urbanos quanto rurais.

Ao analisar práticas desenvolvidas no processo de constituição de uma instituição educativa pretende-se compreender os mecanismos através dos quais a instituição se consolidou, o modo como se organizou e as relações que estabeleceram no contexto em que estão inseridas. Esse é um processo histórico e que se desenvolve em variadas fases, culminando na realidade educativa. Além disso, as instituições possuem um tipo de relação própria que se compõe no trabalho instituinte dos sujeitos que nela se estabelecem, desenvolvem e cumprem uma trajetória seja ela profissional ou acadêmica. (MAGALHÃES, 2004).

No Rio Grande do Sul (RS), foco da nossa pesquisa, alguns resultados deste esforço se traduzem em obras como: a coleção organizada por Tambara e Corsetti (2008), sobre instituições formadoras de professores; o trabalho sobre instituições escolares primárias no século XIX e XX de Grazziotin e Almeida (2016), entre outros tantos estudos regionalizados que poderiam ser aqui elencados, como exemplo o de Araújo, Souza e Pinto (2012). Portanto, o contexto em que se insere nosso estudo consiste em uma pesquisa mais ampla que pretende analisar os modos de organização do ensino primário no Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, busca compreender a partir da análise documental como se constituíram e desenvolveram os processos de escolarização na primeira metade do século XX, especialmente, enfatizando como se organizou o ensino graduado, ou seja, os grupos escolares públicos estaduais de Campo Bom, a saber: Escola Ildefonso Pinto, Escola João Blos, inicialmente identificada como João Pessoa e Escola Quatro Colônias³.

2 Este trabalho tem financiamento de pesquisa concedido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), Edital ARD 04/2019, termo número: 19/2551-0001303-5.

3 Ao refinar a pesquisa e acessar novos documentos referentes a Escola de Quatro Colônias, identificou-se que a referida escola não recebeu a denominação de grupo escolar. Os indícios até então encontrados referem-se a outra escola pública, inicialmente identificada como Grupo escolar Quatro Colônias, mas uma escola mantida pelo município de Campo Bom instalada no bairro Paulista e que não situa-se nos critérios estabelecidos para este estudo. Optou-se em não abordar sobre a referida escola considerando a natureza de organização da instituição como uma Escola Rural Isolada. O Decreto do governo estadual do Rio Grande do Sul n. 19.818, de 13 de agosto de 1969, que reclassifica as escolas, indica que em Campo Bom havia apenas 3 grupos escolares, a saber: Grupo Escolar Ildefonso Pinto; Grupo Escolar João Blos e Grupo Escolar La Salle, este último fundado no final da década de 1950, portanto, fora do nosso recorte temporal. No mesmo decreto a Escola Rural de Quatro Colônias é indicada e classificada nesta categoria de escola rural. A escola encerrou suas atividades em 20 de dezembro de 2013 e a Escola Técnica Estadual 31 de Janeiro é a responsável legal pela conservação documental desta extinta instituição.



Aspectos teóricos e metodológicos

A história cultural é nossa perspectiva teórico-metodológica de trabalho, considerando que ao investigar os processos e práticas de escolarização por este viés amplia-se a leitura dos signos, dos sentidos, das tradições e convenções estabelecidas pelos grupos sociais na tessitura de suas identidades de pertencimento.

Desde o advento da *Escola dos Annales*⁴ e a História Cultural uma ampla possibilidade analítica se processou. A nova configuração historiográfica derivada destas ações e processos da produção do conhecimento histórico enriqueceu a produção, bem como o a inclusão de novas fontes históricas para trabalhar problemáticas contemporâneas, analisadas sob outra perspectiva teórica, como a história da vida privada, as práticas cotidianas, as relações de poder e, no nosso caso, os processos de escolarização e os estudos em âmbito regionais.

O estudo vale-se de acervos públicos e privados, acessando em arquivos: ofícios, cartas, mensagens, livros atas, legislações, fotografias, entre outros. A institucionalização do ensino primário por meio do ensino graduado implica compreender os impactos da implantação deste tipo de instituição como processo de contribuição para formação de saberes, práticas que contextualizados possibilitam inferir sobre as permanências e (des)continuidades da escola moderna na contemporaneidade.

Trata-se de um estudo com análise documental. Portanto, o entendimento é de que o que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador. Nesse sentido, como argumenta Ragazzini (2001), o corpus documental implica reconhecer, atribuir, distinguir, selecionar e interpretar o que se escolhe analisar.

O uso de documentos em pesquisa é aqui considerado a partir da sua produção, das relações de construção, de conservação, manutenção e de poder. Nesse sentido, como argumenta Certeau (2011), o valor atribuído aos objetos e materiais que compõe um estudo investigativo adquirem o status de fonte documental a partir do olhar do pesquisador, que ao selecionar, organizar, tabular, transcrever, procura traduzir para realidade um tempo pretérito. Ao compor com diferentes documentos tanto a relação com o contexto de produção dos registros, dos fragmentos do tempo passado, quanto a reflexão diante dos recortes estabelecidos pelo pesquisador são indispensáveis para leitura de contexto em que as fontes documentais servem a narrativa construída de um objeto situada em uma dada realidade investigada.

Cellard (2008) acrescenta que pela análise documental é possível observar o processo de maturação ou de evolução de indivíduos, diferentes grupos e o modo como se comportam, pensam e estabelecem práticas nas suas relações sociais.

4 A perspectiva da história cultural aqui empregada é aquela que se constituiu a partir da história francesa dos *Annales* no primeiro quartel do século XX e tem como referência alguns pesquisadores, como Lucien Febvre e Marc Bloch, fundadores da revista *Annales*, que iniciaram um processo de discussão historiográfica que rompeu com o paradigma da história tradicional, considerando a cultura e sua relação com a história social pelas ações dos diferentes grupos sociais.



Ao inventariar documentos para compor a história destas instituições orienta-se ainda por aquilo que Faria Filho (2011) argumenta, como uma forma de entender o ensino elementar, a socialização e transmissão de conhecimentos que aconteceu em um espaço e tempo específico, as memórias sobre as práticas, sobretudo aquelas relacionadas ao espaço institucional.

A partir do modo como o historiador analisa as evidências do seu objeto, o mesmo pode investigar e explorar a natureza do objeto, sendo possível recompor o passado a partir de vestígios que se apresentam de forma a possibilitar constituir a matéria da história. Portanto, entendemos que o que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador. Nesse sentido, como argumenta Ragazzini (2001), o corpus documental implica reconhecer, atribuir, distinguir, selecionar e interpretar o que se escolhe analisar.

Neste estudo, os documentos que compõe análise foram acessados diretamente nos arquivos das instituições, ou seja, da Escola de Ensino Médio Ildefonso Pinto, no arquivo da Escola de Ensino Fundamental Porto Blos e na Escola de Ensino Médio 31 de Janeiro, responsável pela salvaguarda dos documentos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Quatro Colônias. Além da análise da obra memorialística escrita pela professora Norma Zerwes (2004).

Aspectos de contexto e a escolarização em Campo Bom

No Rio Grande do Sul, a colonização europeia desde o século XIX – alemães e italianos –, bem como a presença castelhana colaborou para que a dificuldade de compreensão da língua portuguesa se disseminasse nas vilas e no interior das comunidades. Em Campo Bom os imigrantes alemães instituíram as escolas comunitárias em diferentes localidades e, além do ensino doméstico, realizado pelos familiares.

Os primeiros imigrantes alemães desembarcados no porto das Telhas (São Leopoldo) receberam lotes de Terra na Antiga Feitoria Real do Linho Cânhamo, onde foram inicialmente acomodados até receberem as terras para seguirem viagem, abrindo as picadas na Costa da Serra em Campo Bom e Novo Hamburgo. Para Dreher (1992) desde fins de 1827, a Comunidade Evangélica de Campo Bom tinha um templo e o mais provável é de que seja o mais antigo templo evangélico do Rio Grande do Sul. Desde o início, este templo tenha também servido de sala de aula para crianças evangélicas, tendo sido o próprio pastor seu mestre-escola.

Há documentos que evidenciam a presença de aulas públicas em Campo Bom desde 1853, como o documento, do professor “Frederico Michaelson”, Brummer, que exerceu o magistério público em Campo Bom, no período de oito meses no final de 1853. Em 1895, a cadeira de Campo Bom foi transformada em Aula mista, pela reorganização número 147, de 14 de março de 1898, e passou a ser a 16ª escola pública de 1ª entrância mista do município de São Leopoldo. Entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX identificamos em ofícios e relatórios da



intendência municipal os professores: Júlio Wortmann, Olimpia Guedes F. Menezes e Anna Francisca de Carvalho Kunnech, foram os primeiros professores e em Sapiranga a professora Anália Gomes Pereira, Henrique Kietzmann, Ottília Christmann, Amália Ada Diefenthaler, Maria Lydia dos Santos, Glória Velho Weiss, Analia de Oliveira e Silva, Antonio Anschau, Gustavo Foerster, Carmen Rocca Beltrão e Eliza F. da Silva, Luiza Knieling, irmã da professora Ida Gulhermina Knieling de Souza, que será a primeira diretora do primeiro Grupo Escolar de Campo Bom, ou seja, Grupo Escolar Ildefonso Pinto.

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos, aliados ao início da industrialização. Os novos olhares para a educação indicavam o caráter público, universal e laico. O paradigma republicano promoveu uma reestruturação do Estado que buscava na escolarização uma possibilidade alternativa para acompanhar as transformações que vivia o país nessa época (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009).

Cabe considerar que o modelo dos Grupos escolares influenciou concomitantemente na concepção arquitetônica da escola, bem como na composição material da escola, adotando outro tipo de mobília escolar e vasto material didático. Mesmo que de modo ainda indiciário, identifica-se que as condições físicas nem sempre eram critérios para uso da nomenclatura dos grupos, que por vezes, se assemelharam nesta região, as aulas reunidas e/ou mantinham organização de ensino ainda próxima das escolas multisseriadas.

No cenário nacional, após o período ditatorial do Estado Novo, a constituição de 1946 retoma aspectos importantes da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos à educação e “repõe em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino” (CURY, 2009, p. 25). É neste contexto que se deu a aprovação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61. Esta constituição sofreu emendas após o golpe de 1964 atendendo o que Saviani (2006), chama de concepção pedagógica produtivista.

Na década de 1960, foi criado o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário, nessa época, muitas escolas públicas foram construídas, também sob a influência das chamadas brizoletas. Nesse sentido, há diferentes possibilidades para expansão dos níveis de ensino, Campo Bom encontra-se inserida neste cenário. Além disso, em 1966, esse serviço foi substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (Dimep), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre os governos municipal e estadual.

Campo Bom é um município da região metropolitana, distante cerca de 50 quilômetros de Porto Alegre (capital do Estado). É uma cidade que se destaca pelas ciclovias, suas festas populares e pelo pioneirismo na exportação de calçado, sendo a principal fonte econômica da região. Além disso, emancipou-se em 31 de janeiro de 1959. E em 1960, realizou-se a 1ª. Feira de Amostras de Produtos Industrializados do Vale dos Sinos, que originou a FENAC (Feira Nacional do Calçado). Em uma tentativa



de reativar os primórdios desta 1ª. Feira, em 2006 surge a Festa do Sapato que se encontra na sua 7ª. edição em 2018.

Notas sobre o processo de constituição dos grupos escolares em Campo Bom

A escolarização é aqui entendida a partir de Faria Filho (2011), como um fenômeno educativo, que possibilita refletir sobre as políticas estabelecidas, os modos de constituição e organização dos saberes e práticas escolares desenvolvidos em um determinado espaço e tempo. Como referido anteriormente, a investigação orienta-se pelos pressupostos da História Cultural, portanto os procedimentos teóricos e metodológicos estão fundamentados ainda em Vinão Frago e Escolano Benito (2001), Chartier (1990), entre outros, auxiliam na articulação entre história, práticas e contexto sócio histórico.

A escolarização primária em Campo Bom nas primeiras décadas do século XX ainda preservavam aspectos da forma de escola doméstica, até a década de 1930 a população em idade escolar era atendida pela escola da comunidade evangélica, o atual Colégio Sinodal Tiradentes⁵, pelas aulas públicas federais instaladas em algumas localidades do distrito, bem como aulas públicas estaduais e municipais⁶. O registro nos relatórios da intendência municipal acusam um pequeno número de aulas e a existência do grupo escolar de Campo Bom, organizado a partir da reunião de algumas aulas que funcionavam na região central do referido distrito.

O Grupo Escolar de Campo Bom, depois conhecido como Grupo Escolar Theodomiro Porto da Fonseca e atualmente Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Pinto originou-se da aula da professora Ida Guilhermina Kieniling de Souza, esta Aula funcionou até 1934 em uma sala anexa à residência de D. Guilhermina, na Rua dos Andradas, n. 209. A casa atualmente não existe mais. A referida professora exerceu a docência entre 1927 e 1944, quando se aposentou como Diretora do Grupo. As memórias de Norma Zerwes que fora aluna da professora Ida assim resumem: “A professora D. Guilhermina destacou-se, desde logo em Campo Bom, pelo grau de excelência em sua atuação profissional” (ZERWES, 2004, p. 47).

As memórias de Norma Zerwes, que fora aluna de Ida Guilhermina e posteriormente professora e diretora deste mesmo grupo escolar enfatiza que a simplicidade e o trabalho dedicado de Ida Guilhermina era notório. Muitos alunos não conseguiam se matricular e o espaço físico estava pequeno. Nesse sentido, um grupo de moradores constituiu uma Comissão Procriação do Grupo Escolar⁷. O êxito da campanha resultou

5 Sobre a história do Colégio Sinodal Tiradentes cito obra de Dreher (1992) e Souza (2019) que reúnem artigos que contribuem para compreender este aspecto.

6 Dreher (1992), indica que haviam 5 escolas em Campo Bom, em 1930: a escola primária particular evangélica; escola particular católica; escola primária federal; escola primária municipal e a escola primária estadual. No Almanaque Escolar do Estado do Rio Grande do Sul, organizado pela Diretoria da Instrução Pública de 1934, consta: apenas o grupo escolar de Campo Bom e uma Aula Pública Federal, sob regência das professoras Glória Velho e Amália de Oliveira e Silva; havia ainda aulas subvencionadas pelo município dos professores Antonio Anschau e Gustavo Foerster, professora Luiza Knieling.

7 Dentre os integrantes estavam representantes da indústria e comércio. Cito: Emílio Haubrich, João Fritsch, Gustavo Vetter, Ernesto Kunz, Alfredo Spitzer, João Pedro Dias, Walter Thoen e as mães de alunos: Florência Pereira, Dalila Blos, Ida von Reisswitz Zerwes, Lídia Uhlmann Schneider, Lili Vetter Kunz e a professora Ida Guilhermina. Essa comissão fora assessora pela assessora da Secretaria de Educação, professora Camila Furtado Alves.



na criação do Grupo Escolar de Campo Bom, pelo Decreto Estadual, n. 5412, de 22 de agosto de 1933, como se identifica na fotografia⁸ abaixo:



Fotografia 1 – Grupo Escolar de Campo Bom (1934)

Fonte: São Leopoldo (1934, p. XXIV).

Ao analisar os relatórios da Instrução Pública de São Leopoldo, identifica-se a preocupação que administração municipal destinava a educação no interior do município. O Distrito de Campo Bom refletia a concepção de uma época, em que a educação contribuiria para formação de “bons homens para pátria”. O prefeito municipal Theodomiro Porto da Fonseca argumenta:

⁸ A fotografia do grupo escolar registra professoras e alunos na ocasião da visita do prefeito municipal de São Leopoldo. Percebe-se a presença da professora Ida Guilhermina, sua irmã Luiza e seu esposo João Francisco de Souza. É importante destacar que o prédio fora construído pelo industrial Gustavo Vetter e ainda preserva a fachada original, mesmo em estado de deterioração. Há no “balcão”, no alto, local por onde se hasteava a Bandeira. Atualmente o prédio está desocupado e em péssimo estado de conservação.



A instrução primária constitui sempre para a minha administração uma das mais evidentes preocupações. Tenho empregado os maiores esforços no sentido de disseminá-la, tanto quanto possível, dentro do município. A população colonial que compreende perfeitamente a necessidade que tem de bem conhecer a língua-pátria, recebe com o maior dos benefícios a criação de novos grupos escolares nos districtos, que vêm sempre satisfazer velhas aspeirações e cobrir necessidade que têm tanto de uteis como de patrióticas. (SÃO LEOPOLDO, 1934, p. XX).

Como argumenta Souza-Chaloba (2019), a criação dos grupos escolares contribuiu para projetar uma determinada noção de forma escolar. Sobretudo, a configuração histórica que a criação dos grupos propõe, embora considerando as particularidades de cada localidade, região e estado da federação endossam as iniciativas de uma nova relação que a escola moderna propôs aquilo que se refere a constituição de uma autonomização das relações sociais, “convertendo a escola em um espaço específico de socialização vinculada à existência de saberes objetivados de socialização. [...] o tempo escolar passa a vincular-se à regulamentação das condutas [...]”. (SOUZA-CHALOBA, 2019, p. 5).

Nesse sentido, refletir diante dos processos de constituição dos grupos escolares em Campo Bom, exigem minimamente, entender que a condição de escola existente até a década de 1930 representava os meios convencionais de acesso escolar, com aulas isoladas de ensino graduado e a escola étnica e paroquial da comunidade evangélica. A dimensão pedagógica que a implantação do grupo escolar possibilitou talvez esteja mais relacionada ao contexto de progresso industrial da referida localidade.

Na década de 1930, a localidade ainda era distrito do município de São Leopoldo. Como município pioneiro na indústria coureiro-calçadista, a arrecadação aos cofres municipais era expressiva, aspecto que contribuiu para o argumento da instalação de um grupo escolar em um distrito, algo incomum naquela realidade.

Entre a década de 1930 e 1950 dois grupos escolares estaduais foram instalados em Campo Bom, como se identifica no quadro 1. E como referido anteriormente, antes da emancipação da cidade, outro grupo escolar fora constituído, a saber: Grupo escolar La Salle (1956).



Instituição	Ato de criação	Aspectos da trajetória institucional
<i>Grupo Escolar Ildefonso Pinto (Estola Ildefonso Pinto)</i>	Decreto Estadual, n. 5412, de 22 de agosto de 1933,	Iniciou com a reunião das Aulas Públicas Grupo Escolar Theodomiro Porto da Fonseca (1934)
<i>Grupo Escolar Porto Blos (Escola João Blos)</i>	Portaria n. 8.613, de 11 de fevereiro de 1958 ⁹	Decreto n. 19, de 10 de novembro de 1941, cria oito novas unidades escolares municipais, para ensino público. A escola iniciou como uma escola pública municipal identificada como Escola Municipal João Pessoa, criada pelo Decreto n. 20, de 11 de novembro de 1941 ¹⁰ .
Escola Quatro Colônias	Decreto Estadual n. 672, de 19 de maio de 1949	Iniciou como Escola Rural de Quatro Colônias

Quadro 1 – síntese dos grupos escolares de Campo Bom

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em relação ao grupo escolar do Porto Blos, a história da escola se relaciona ao contexto da necessidade de educandários para escolarização nas comunidades rurais e distritais. Havia na localidade de Campo Bom algumas aulas públicas estaduais e federais e o Grupo Escolar Ildefonso Pinto. O subprefeito de Campo Bom, senhor Pedro Corrêa conseguiu autorização junto administração em São Leopoldo para criação de uma escola pública municipal. Nesse sentido, em 03 de abril de 1941 iniciaram as atividades em um prédio alugado junto a residência particular sob a regência da professora normalista Norma Zerwes.

Estávamos animada com o entusiasmo profissional, de tal forma que nem percebemos o ‘acanhado’ e desconfortável ambiente físico de duas salas de aula, junto a uma residência particular, sabendo que senhoras vizinhas vinham acompanhar as aulas na dependência ao lado. Além disso, havia diariamente, uma longa caminhada de mais de meia hora até a Escola... Ao meio dia, almoço na tradicional família de Pedro Blos, aguardando regresso de ônibus, após as treze horas. (ZERWES, 2004, p. 107).

O atendimento aos muitos alunos, em classe multisseriada e os esforços da comunidade para concretizar o projeto de construção de um prédio para escola, contou ainda com a ampliação do quadro docente, com mais uma professora: Nadília Müller, de São Leopoldo, que passou a residir com a família da professora Norma Zerwes. Na fotografia 2, a seguir identifica-se o prédio alugado em que funcionava a escola no ano de 1941.

9 Portaria 54.348, de 07 de dezembro de 1983, designa Escola Estadual de 1º Grau João Blos. Portaria n. 00317, de 19 de dezembro de 2000, designa Escola Estadual de Ensino Fundamental João Blos.

10 Em 1941, o Decreto n. 20, de 11 de novembro “considerando [...] papel nacionalista que tal medida representa, além de despertar no espírito dos escolares mais civismo e interesses pela nossa história e nossos homens ilustres, bem como por aqueles que, embora de condição, por vezes humildes, procuraram servir, com entusiasmo, dedicação e desinteressadamente, a Pátria: Art.1 – As escolas públicas municipais terão as seguintes denominações: [...] Quatro Colônias – Ernesto Silva; Porto Blos – João Pessoa [...]” (ZERWES, 2004, p. 101).



Fotografia 2 - Escola Municipal João Pessoa, 1941 (João Blos)

Fonte: Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Blos

Em 1958 foi criado o Grupo Escolar Porto Blos¹¹ considerando o crescimento no número de alunos, ultrapassando 200 matrículas, as duas salas de aulas construídas pela empresa da localidade Blos e Fleck já não conseguia atender adequadamente os alunos. A direção do educandário neste período estava sob os cuidados da professora Ledy Blos Dal Ri.

Em 1961, sob a gestão da direção da professora Asta Hildegard Fleck, e Elsita Mohr foi construída a nova escola, pelo governo do Estado em madeiro, estilo arquitetônico do projeto das “brizoletas”, como ficaram conhecidas as escolas construídas no governo estadual de Leonel Brizola.

Em relação a Escola Rural Isolada de Quatro Colônias, mesmo não sendo objeto desta investigação, apurou-se com análise minuciosa dos documentos que a mesma iniciou suas atividades em 1949¹², em prédio alugado para funcionar escola, com classe multisseriada, com apenas 17 alunos, sob a regência do professor Elíbio Aloysio Schneider. Nos primeiros anos de funcionamento desta escola ainda trabalharam na instituição as professoras Maria Eronita Siebel Martins, Ironice de Oliveira da Silva, a partir de 1952 e Teresinha Vidor, em 1953.

11 A instituição atribui o nome João Blos em função da doação da área de terras em que está construído o atual prédio da escola. O doador nasceu em 10 de maio de 1855, patrono da escola era proprietário de uma serraria e fundou em 1909 a Olaria Blos, instalada nas imediações do atual bairro Porto Blos.

12 Aos 26 de julho de 1949, foi aberta a Escola Isolada Rural, sito nas Quatro Colônias, distrito de Campo Bom do Município de São Leopoldo, de propriedade do Estado. Não havendo autoridades ou representantes da Secretaria da Educação e Cultura ou da Delegacia Regional do Ensino, abri o estabelecimento começando a aulas. Não havendo mais nada a constar, lavro a presente Ata que será por mim assinada. Quatro Colônias, 26 de julho de 1949. Elíbio Aloysio Schneider



Considerações finais

É pelo exercício da escrita da história que procuramos dar sentido ao conjunto de documentos que, reunidos permitem ordenar um passado, trazer vestígios desse passado vivido por uma memória coletiva de um determinado grupo social. A pesquisa entende que a escola representou um espaço legítimo para socialização das aprendizagens, de práticas e, sobretudo das fases e etapas da instituição.

Cabe considerar que o modelo dos Grupos Escolares influenciou concomitantemente na concepção arquitetônica da escola, bem como na composição material da escola, adotando outro tipo de mobília escolar e vasto material didático. Apesar de extintos na década de 1970 o formato dos grupos escolares foi de extrema importância na educação primária no Brasil, permanecendo vivo na memória daqueles que fizeram parte desta história, como alunos, professores e gestores.

Para Souza-Chaloba (2019), as práticas reformistas da instrução públicas que foram levadas a termo pelos diferentes governos nas primeiras décadas da República no Brasil, atingiram ecos que avançam até a década de 1950. Nesse sentido, a modernização e o desenho de uma gramática escolar, como argumentam Viñao Frago e Escolano Benito (2001) corroborou para que fosse erigido o novo projeto de escola moderna.

O grupo escolar em Campo Bom além de contribuir para introduzir princípios da escola moderna na localidade, identifica-se que a havia necessidade da implantação de uma escola para formação das lideranças locais. Este aspecto fica evidente nos esforços que os industriários nas primeiras décadas do século XX. A mobilização comunitária nos anos 1930 corroborando com as ideias nacionalizantes e de progresso também foram responsáveis pelas ações empreendidas entre a comunidade e o governo municipal e estadual.

Referências

ARAUJO, José Carlos S.; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012, p. 100-150.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **História e memórias da educação no Brasil**, vol. 3: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 19- 29.

DREHER, Martin Norberto. Apontamentos para a história da Comunidade Evangélica de Campo Bom. In: SPERB, Ângela (Org.) **Sal da Terra: 160 anos da Comunidade e Escola Evangélicas de Campo Bom**. Canoas: La Salle Gráfica Editora, 1992, p. 13-30.

FARIAFILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: Menezes, Maria Cristina. **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 541-544.



FERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 2009. GRAZZIOTIN, Luciane e ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs.). **Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul**: Memórias e cultura escolar – Séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.

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

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, 18(2), dez. 2001, p. 13-28.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto do governo estadual do Rio Grande do Sul n. 19.818, de 13 de agosto de 1969**. Reclassifica escolas estaduais.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 2006, p. 11-57.

SOUZA, José Edimar de. **Educar**: perspectivas e possibilidades. São Leopoldo: Oikos, 2019.

SÃO LEOPOLDO. **Relatório de 1934 apresentado ao Exmo. Snr General Interventor Federal Dr. José Antonio Flores da Cunha pelo Prefeito Municipal de São Leopoldo Theodomiro Porto da Fonseca**. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund & Co, 1935.

TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZERWES, Norma. **Lembranças de um percurso de vida**. Campo Bom: Papuesta, 2004.

Arquivos

ARQUIVO INSTITUCIONAL DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ILDEFONSO PINTO.

ARQUIVO INSTITUCIONAL DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO 31 DE JANEIRO.

ARQUIVO INSTITUCIONAL DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOÃO BLOS.

UMA CASA DE COMÉRCIO E UMA CASA DO SABER: RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E MERCADO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA (SÃO PAULO, 1893-1895)

Wiara Rosa Rios Alcântara - Unifesp

Introdução

Este trabalho objetiva discutir, sob uma perspectiva histórica, as relações entre escola e mercado no processo de institucionalização da escola pública paulista. Há trabalhos significativos na área da História da Educação que já se debruçaram sobre a emergência de um comércio internacional de objetos escolares, a partir da segunda metade do século XIX (Vidal, 2007; Alcântara, 2014; 2018; Meda, 2017). Aqui, usando as lentes da História da Educação, da História Econômica e da Cultura material, o interesse reside em pensar como a escola também movimentou o mercado local. Para tanto, será tomado o caso da comercialização de artefatos escolares de uma casa comercial portuguesa, a Casa Lebre, Mello & Comp. para a Escola Normal Caetano de Campos, ambas em São Paulo.

São usadas como fontes oficiais produzidos pela Secretaria da Escola Normal de São Paulo ou pelo Tesouro do Estado de São Paulo, notas de compra fornecidas pela Casa Lebre, anúncios e propagandas de jornais sobre as atividades comerciais da Casa Lebre. O procedimento metodológico consiste em confrontar tais fontes buscando compreender o comércio de artefatos entre uma casa comercial portuguesa e uma escola de formação de professores, na cidade de São Paulo, no fim do século XIX.

O século XIX é conhecido como o século da difusão mundial da escola (Nóvoa, 2000). É nesse contexto que diversos países passam a discutir com mais afinco questões como o modelo arquitetônico dos prédios escolares (BENCOSTTA, 2005), a higiene escolar (ROCHA; GONDRA, 2002), o mobiliário escolar (ALCÂNTARA, 2014), a formação docente (TANURI, 2000; VICENTINI, LUGLI, 2009), a frequência escolar obrigatória (VIDAL; SÁ; SILVA, 2013), dentre outras. Garantir a expansão da escola pública exigiria do Estado não apenas a criação/construção de novos prédios, mas



contratação de professores formados, um mobiliário adequado e um conjunto de materiais escolares e não escolares necessários ao funcionamento da instituição.

Todavia, no que tange ao suprimento material e mobiliário da escola, o Estado não possuía fábricas que pudessem cumprir esse papel. É nesse espaço que empresários e industriais enxergam uma nova demanda de mercado, um novo nicho da economia local e internacional. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola pública já nasce demandando uma relação com os setores privados da economia. Ou, nas palavras de Diana Vidal (2009) emerge uma indústria escolar alimentada pelo fenômeno da escolarização obrigatória.

No caso, é possível afirmar que tanto o processo de institucionalização da escola pública, quanto a consolidação da indústria escolar se deram por um relação de *mutualismo* ou *simbiose cultural*. A análise da documentação aponta para uma relação de dependência indispensável à sobrevivência das partes. Isto é, de um lado, a escola moderna só poderia se expandir para as massas se houvesse um modo de equipá-la em um curto espaço de tempo com o mobiliário e os materiais necessários ao seu funcionamento. Esse modo foi encontrado na indústria e/ou comércio. De outro, a indústria escolar só poderia existir se houvesse uma escola em expansão demandando em quantidade e frequência considerável as suas mercadorias.

É crescente o número de pesquisas que vêm abordando essa relação necessária entre escola e mercado a partir do século XIX. Em 2005, Martin Lawn trata dos modos pelos quais a escola ligava objetos a ações, a relação especial entre inovadores e artefatos, e a economia e o método de produção destes artefatos escolares. No Brasil, entre as primeiras investigações que se debruçam sobre a temática pode-se mencionar o trabalho de Vidal (2006), no qual a autora trata da circulação transnacional (Brasil, Portugal e França) de um Museu escolar fabricado pela empresa francesa Deyrolle. Na perspectiva de uma história econômica da escola, Alcântara (2014) demonstra em sua tese a emergência e crescimento do número das fábricas de carteira escolar, em São Paulo, bem como o comércio internacional desse novo mobiliário escolar.

A dissertação de Gustavo Sousa (2015) traz uma importante contribuição ao analisar o caso específico da Fábrica de Móveis CIMO, em Santa Catarina, demonstrando que a fábrica idealizou e comercializou mobiliários escolares com o Estado, a fim de prover materialmente as escolas públicas.

Em 2016, Juri Meda estuda os processos econômicos articulados ao desenvolvimento da escolarização de massa e da conseqüente transformação da manufatura escolar em indústria escolar.

Em 2019, no dossiê temático “Cultura Material em História(s): artefatos escolares e saberes”, organizado por Vera Gaspar e Gisele de Souza, alguns estudos tem como foco de análise essa *simbiose cultural* entre escola e indústria escolar. No artigo intitulado “Negócios Combinados: modos de prover a escola pública primária (em fins do século XIX e início do XX)”, Gisele de Souza e Vera Gaspar sustentam que concomitantemente a atuação de um grande comércio havia também outras relações firmadas entre compra e venda, negócios combinados, traduzidos por modos diversos nos processos de contratação, negociação e provimento material



da escola primária no Brasil. Juarez José Tuchinski dos Anjos, por sua vez, aborda experiências industriais de produção de móveis para a escola, entre 1868 e 1883, na Corte Imperial.

Heloísa Helena Pimenta Rocha toma como fontes catálogos comerciais da Companhia Melhoramentos de São Paulo, empresa editorial que teve importante atuação na produção e comercialização de uma ampla gama de objetos escolares, buscando examinar a atuação da indústria na configuração da cultura material da escola primária, nas primeiras décadas do século XX.

Por fim, Anna Ascenzi estuda os arquivos da empresa Cartiere Paolo Pigna em Alzano Lombardo (Bergamo, Itália), uma grande fábrica de papel, que tornou-se conhecida não apenas por sua produção de alta qualidade, mas também por acompanhar a tecnologia e por sua capacidade de emergir em um setor da economia, o de publicação para a escola, que em meados do século XIX estava fragmentada em várias oficinas de artesanato pequenas e pouco mecanizadas.

Esse breve, e não exaustivo levantamento, evidencia o crescimento do interesse em investigar as relações dos setores públicos e privados na expansão da escolarização obrigatória; a dimensão econômica da escola de massas; ou ainda, a simbiose cultural entre escola e indústria escolar no processo de institucionalização da escola pública, obrigatória e de massas.

De todo modo, se em 2010 Vidal e Gaspar destacam o baixo número de produções sobre os “usos, a fabricação e comercialização dos artefatos escolares, ou seja, o mapa das rotas entre idealização, fabricação, comercialização e usos” (p. 36), percebe-se que nos últimos anos este interesse tem sido crescente.

Nesse mapa das rotas, frequentemente são citadas as exposições universais como lugar de divulgação e comercialização internacional de produtos, inclusive objetos escolares, a partir das últimas décadas do século XIX. Tais considerações são de suma relevância quando se pensa em uma história econômica da escola, no período em estudo. A escola se torna um mercado consumidor tão importante que mobiliza a economia em escala mundial. Grandes empresas se estruturam em um cenário internacional para vender suas mercadorias. São modernas carteiras e outros móveis escolares, animais empalhados, modelos anatômicos e de botânica, pranchas ou quadros parietais, coleções de mineralogia, aparelhos e substâncias para o ensino de Química, instrumentos para o ensino de Física, jogos para o ensino de Matemática, quadros para História e Geografia, dentre outros.

Todavia, neste trabalho, o destaque será dado não a esse comércio internacional. É importante perceber, também, como a emergência da escola no cenário urbano contribui para o crescimento do comércio local. É esse comércio local que será responsável pelo fornecimento de itens básicos, de consumo imediato, necessários não ao desenvolvimento das aulas, mas ao funcionamento da estrutura, da burocracia ou de outras atividades escolares.

Para fins desta análise, será tomado o caso da Casa Lebre, Mello & Comp. Entre 1893 e 1895, a Casa Lebre é uma importante fornecedora, não apenas de materiais



para uso nas aulas, mas também artigos para festas, para secretaria e para o funcionamento geral da Escola Normal Caetano de Campos.

Casa Lebre, Mello & Comp

A Casa Lebre foi fundada em 1858, como uma loja de ferragens, pelos portugueses, os irmãos João Lopes Lebre e Joaquim Lopes Lebre. Este último, além de um importante comerciante português, foi um dos fundadores da Sociedade Portuguesa de Beneficência de São Paulo, recebeu o título de barão e depois conde de São Joaquim e deu nome a duas ruas na cidade de São Paulo, a rua Conde de São Joaquim e a rua São Joaquim. Inicialmente, a empresa chamou-se Casa Lebre & Irmão, mas, segundo Barbuy (2006), em 1880 foi associada aos Mello. A loja estava situada, na Esquina da Rua Direita com a Rua XV de Novembro, em uma região de modernos comércios no centro da cidade de São Paulo, conhecida como Triângulo. De acordo com Barbuy (2006), o estabelecimento experimentou uma notável prosperidade, ampliação, modernização e refinamento das mercadorias, passando a vender artigos variados e a ter marcas próprias de ferragens.

A imagem a seguir evidencia o destaque do estabelecimento após a reforma e modernização em fins do ano de 1907.



Fonte: Foto: Guilherme Gaensly/ Acervo do Instituto Moreira Salles.

Casa Lebre, na esquina das principais ruas da cidade de São Paulo na época,
Rua Direita com XV de novembro, na década de 1910.

1 <https://serieavenidapaulista.com.br/2019/05/05/a-casa-de-maria-augusta-borges-de-figueiredo-a-da-rua-maria-figueiredo/>



A modernização pela qual passou a arquitetura da loja e o simultâneo refinamento das mercadorias mostram que o negócio dos portugueses foi prosperando na cidade nas últimas décadas do século XIX, com clientes diversos, dentre eles, a escola, o estado.

As lojas de ferragens foram “um ramo que tendeu a manter-se nas mãos de luso-brasileiros [...] em 1857, eram dezessete casas desse gênero, todas em mãos de portugueses ou brasileiros, espalhadas no Triângulo” (Barbuy, 2006, p.153). A autora ainda ressalta que a Casa Lebre desenvolveu o comércio de drogaria, perfumaria e brinquedos importados, dos principais fabricantes da Europa e móveis austríacos Thonet. Tais informações, levantadas por Barbuy (2006), a partir de anúncios de jornais, podem ser vistas também nas notas de compra fornecidas pela empresa, no último ponto deste texto.

A distância que separava a loja da Escola Normal da Praça da República era de cerca de 1 Km.

A escola e o comércio local

São diversos os estabelecimentos comerciais acionados como fornecedores da Escola Normal. A apresentação de alguns deles visa colocar em evidência os novos produtos e serviços que a escola pública e de massa passa a demandar. Em 1885, a Casa Garraux fornece livros num valor de 1.384.500 contos de réis². Essa livraria, de acordo com Deaecto (2008), se instalou na cidade de São Paulo no final do ano de 1859.

A casa publicou catálogos de livros, que eram distribuídos na capital e no interior da província, e anunciou regularmente seus produtos nos impressos da cidade. Também explorou, o quanto pôde, sua condição de agente cultural francês, posto que não vendia livros apenas, mas, como assinalamos, um leque muito amplo de produtos que concorriam, como se acreditava na época, para a civilização das gentes (Deaecto, 2008).

A partir dessa atuação no comércio de livros e outras mercadorias, a partir da década de 1880, a figura de A. L. Garraux se tornara célebre na sociedade paulistana, sendo conhecida de acadêmicos e políticos (Deaecto, 2008). Além dos livros, forneceu também papel de fantasia para trabalhos manuais. A ordem de pagamento se deu em nome do Sr. Thiollier & Cia³.

E. Bianchini & Chelini fornece em 1894 “aparelhos de gymnastica instalados no gymnasio da escola”, num valor de 681\$000 contos de réis⁴. Em 1895, com o nome de Elias Bianchini & Cia, a pedido do professor Manoel Baraziola, forneceu espingarda para o batalhão escolar⁵.

Nesse mesmo ano, a Casa Levy fornece 4 pianos para a Escola Normal. De acordo com Barbuy (2006), em 1860, na rua 15 de novembro, Henrique Luiz Levy funda a

2 Série manuscrito – Escola normal de São Paulo; 1894-1877; 1850-1906. Ordem – 5129 Subgrupo – gestão acadêmica.

3 Secretaria do Interior. 3ª. Secção. Escola Normal – Ano 1892. Ordem – 7135 – Série Manuscritos.

4 Secretaria do Interior. 3ª. Secção. Escola Normal – Ano 1892 Ordem – 7135 – Série Manuscritos. Ofício n. 122 – 17 de dezembro de 1894.

5 Secretaria do Interior. 3ª. Secção. Escola Normal – Ano 1892 Ordem – 7135 – Série Manuscritos.



Casa Levy de pianos. Outros membros da família Levy autaram no ramo da joalheria, mas o estabelecimento mais notável foi a Casa Levy de pianos.



Fonte: <https://casalevydepianos.com.br/>

Este rol acima mencionado é apenas exemplificativo, pois muitas outras lojas, empresas e comércio forneceram materiais escolares e objetos diversos, necessários ao funcionamento regular da Escola.

Em 26 de novembro de 1895, o diretor da Escola Normal da Praça, Gabriel Prestes, endereça um ofício ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Alfredo Pujol, informando acerca de uma “despesa extraordinária feita com a exposição escolar, na importância de 708\$200 contos de réis”⁶. O que se deseja é que o Tesouro do Estado pagasse a referida quantia a Lebre, Mello & Comp.

A relação das mercadorias adquiridos pode ser visualizada na nota fiscal a seguir.



Imagem 1


LOJA DE FERRAGENS
 2, Rua Direita, 2 Rua 15 de Novembro, 1

A. No. da Escola Normal
a LEBRE, MELLO & COMP.
 A. Junho, 22 de Novembro de 1895

14	6 Fitas de cor	1200	7200
18	12 Metros de Damasco	5300	63750
19	12 Metros de Seta	4400	52800
14	5 Paes de Pedaço	10000	50000
2	Paes de Pedaço p. machos	1200	2400
20	8 Metros de Seta	800	6400
30	12 Metros de Seta	1200	14400
2	Paes de Seta		5000
8	Paes de Seta com Campainha		4000
3	Paes de Seta de cor	10000	30000
3	4 Metros de Seta de cor	1000	30000
20	20 Metros de Seta de seda	600	5400
20	20 Metros de Seta de seda	1700	47000
22	22 Metros de Seta de cor	5500	141000
22	22 Paes de Seta de cor	1000	70000
21	21 Paes de Seta de cor	2000	30000
21	21 Paes de Seta de cor	600	1400
21	21 Paes de Seta de cor	200	600
21	21 Paes de Seta de cor	3300	29700
21	21 Paes de Seta de cor		2000
21	21 Paes de Seta de cor		3000

Transporte		630200
250	Paes de Seta de cor	2500
20	Metros de Seta de cor	1700 34000
5	Paes de Seta de cor	2500 12500
22	6 Paes de Seta de cor	1500 9000
2	Paes de Seta de cor p. machos	10000 20000
		<u>708200</u>

Fonte: Secretaria do Interior. 3ª. Seção. Escola Normal –Ordem – 7135 – Serie Manuscritos.

Na nota é possível identificar informações sobre a empresa. O endereço, entre a Rua Direita e 15 de Novembro. A atividade econômica principal, destaca-se como uma loja de ferragens, mas oferece também “miudezas de armarinho, drogas, tintas, kerozene, chá, cera e couros. Completo e variadíssimo sortimento de perfumarias finas e artigos de ferro batido”.

A compra foi registrada no dia 22 de novembro de 1895 somando um valor de 708\$200 contos de réis. Essa nota, anexada ao ofício de n. 111, da Secretaria da Escola Normal de São Paulo, dá a conhecer os materiais usados em uma exposição escolar realizada na instituição no ano de 1895.

A casa Lebre, Mello e Comp. forneceu um conjunto variado de artigos como fitas de cor, fechadura com campainha, toalhas papel de seda, metros de tecidos diversos, grama, arame, dentre outros. Esse ofício chama a atenção porque, de um lado, faz menção a uma possível exposição escolar realizada pela Escola Normal, no ano de 1895. De outro, evidencia como a escola passou a depender cada vez mais do



comércio local, não apenas para o fornecimento de materiais didáticos, mas de um conjunto de outros artefatos necessários ao seu funcionamento.

Essa não foi a única despesa extraordinária que a escola realizou na Casa Lebre. Artigos semelhantes aos adquiridos em novembro foram comprados em agosto daquele mesmo ano, como se vê na imagem a seguir.

Imagem 2

Quantidade	Descrição	Valor	Total
28	Alfetes brasileiros	22,000	137,500
12	Papéis de agulhas	360	2,180
372	Alfetes francês	6500	11,250
120	Alfetes espanhóis de lã	5500	7,200
1	Alfete papel de seda		1,000
1 1/2	Alfetes algodão em rama	3500	5,250
70	Centímetros de lã	2,300	15,100
15	Centímetros de algodão	12,000	11,000
1	Alfete algodão		5,500
10	Alfetes de Suro	700	2,000
9	Alfetes de Suro	1,200	10,800
2	Alfetes de Seta	500	1,500
2000	Alfetes corões de seda	900	2,580
5	Alfetes de lã de lã	3500	17,200
2	Dúzias linha de cores	2,600	2,500
2	Dúzias linha branca	1,200	2,400
2	Papéis agulhas bordas	700	2,400
1	Papel alfetes de cores		300
1	Canistolarame tipo		100
1	Dito dito bobete		500
2	Ditos de lã	1,100	7,100
2	Ditos de lã	500	7,600

Quantidade	Descrição	Valor	Total
	Transporte		200,200
28	Alfetes	350	2,800
2	Gravatas papel de seda	1,200	3,500
1	Ditos dito dito	600	3,000
4	Ditos papel seda de lã	600	2,000
27	Fios de canestella	650	17,550
1	Carretel de lã		8000
70	Alfetes de Suro	1,000	70,000
511	Ditos de lã algodão e lã	200	172,620
20	Fios de canestella	850	16,650
14	Ditos dito	650	9,100
40	Ditos dito	650	26,000
1	Dúzia Carretel de lã		2,200
2	Dúzia canestella	2,000	4,000
2,70	Alfetes lã	12,000	26,400
12	Ditos corões de cor	500	5,000
11	Ditos algodão	1,600	17,600
2	Ditos lã em pedaço	2,300	5,800
2	Ditos lã em pedaço	2,300	4,600
2	Ditos dito dito	2,400	4,800
2	Ditos dito branco	3,000	6,000
2 1/2	Dúzia linhas de lã	2,600	10,500
4	Alfetes lã	1,800	7,200
4	Alfetes lã	500	2,000
2	Alfetes lã	2,200	4,400
			682,200



Em 31 de agosto de 1895 foram fornecidos, dentre outras mercadorias, 6,25m de casimira; 12 papéis de agulha; 2,72m de linho branco; 1,20m de cambraia de linho; 1 mão papel de seda; 1,5m de algodão em rama; 70cm de veludo; 95cm de cetim; 1m de cetim; 10m de froco; 9m de froco; 3m de fita; 30,65m de cordão de seda; 1 carretel de arame liso. O valor da compra totalizou a quantia de 682\$220 contos de réis em favor da Casa Lebre.

As duas notas, a de agosto e a de novembro, estão anexadas em ofícios do diretor da Escola Normal, Gabriel Prestes, ao Secretario de Estado dos Negócios do Interior, Alfredo Pujol. A análise dos ofícios e das notas indica os procedimentos para a realização das despesas extraordinárias da escola.

A despesa, do ponto de vista contábil, são os gastos, aquilo que é preciso pagar para a manutenção da atividade. Diferenciam-se dos custos que estão diretamente relacionados à obtenção de um produto final. As despesas extraordinárias são excepcionais. São gastos não regulares e/ou imprevistos. Diferem das despesas ordinárias que caracterizam-se por serem previstos, periódicos e/ou rotineiros.

As duas notas tratam de despesas extraordinárias. Em 6 de setembro de 1895, Gabriel Prestes envia a Alfredo Pujol o seguinte ofício:

“Acompanha o presente contas de despesas extraordinárias feitas com esta escola na importância de 1.445\$200 – a saber:
Com obras de encanamento para collocação de lavatorios nas oficinas de trabalhos manuais da secção masculina e da sala de fotografia – 358\$000;
Com a collocação de novo tapete nas escadas em substituição ao anterior que se acha estragado – 405\$000
Com a aquisição de material de ensino para as aulas de trabalhos manuais e de economia doméstica da secção feminina – 682\$220.
Peço-vos que vos digneis providenciar a fim de que pelo Thesouro do Estado seja paga a referida quantia de 1.445\$200 – sendo \$ 358\$000 a Sartório José; 405\$000 a Kesserling & Ivancko; \$ 682\$220 a Lebre, Mello & Comp.”

Fonte: APESP, Série Manuscritos. Secretaria do Interior. Escola Normal. Caixa 530.

Se a nota, conforme a Imagem 2, é de 31 de agosto de 1895, significa que na realização de despesas extraordinárias poderia ser uma praxe primeiro realizar a despesa e depois enviar o ofício ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, solicitando o pagamento por parte do Thesouro do Estado.

Por certo, não eram todas as escolas que poderiam realizar despesas extraordinárias para atender situações de urgência e depois demandar ao Thesouro do Estado o pagamento delas. É possível supor o lugar social atribuído à Escola Normal da Praça, bem como a relação de proximidade dos sujeitos, diretor e Secretário, criassem as condições para a adoção desse procedimentos.

Além da análise dos procedimentos de compra, tais fontes permitem saber mais sobre os materiais adquiridos, as empresas fornecedoras, os valores gastos, dentre outros. Em outras palavras, essas notas de compra fornecidas pelas empresas são fontes férteis para a compreensão dos processos econômicos, sociais e culturais que envolveram a institucionalização e a expansão da escola pública.



No caso da Casa Lebre, ela forneceu tanto materiais de armarinho para a realização de uma exposição escolar, quanto materiais para aulas de trabalhos manuais e de economia doméstica, na seção feminina. A relação das mercadorias vendidas, constante na nota de compra, permite saber mais sobre os materiais usadas nessas aulas de trabalhos manuais e economia doméstica, na seção feminina da Escola Normal.

Elas dão ciência de uma materialidade muito variada exigida para o funcionamento desta nova escola, que é a escola moderna. Sinalizam, também, dilemas da relação entre o público e o privado que vão emergir juntamente com a escola de massa e obrigatória. Apontam a relevância de investirmos mais na constituição de uma História Econômica da escola e da escolarização, entendida no cruzamento e no confronto de uma diversidade de fontes, mas também de diferentes áreas do conhecimento, como defende Kula Witold (1977). Para este autor, na análise do objeto, o historiador econômico pode se valer das contribuições de outras disciplinas históricas, como a história política, a história da cultura material, do direito e dos movimentos sociais. É o que se pretendeu fazer aqui.

Considerações finais

Este trabalho está associado ao projeto temático, “Saberes e práticas em fronteiras: para uma história transnacional da educação”, financiado pela FAPESP e coordenado por Diana Vidal e Carlota Boto. O projeto pretende retratar o circuito material da escola em suas várias dimensões. Aqui, intentou-se refletir sobre a dimensão econômica, considerando também, ainda que de forma sucinta, o papel dos administradores de ensino no provimento material da escola e a relação de uma instituição de formação de professores com o comércio local.

Falar de uma história econômica da escola significa dar destaque aos aspectos econômicos que impõem limites e possibilidades à expansão da Instrução Pública, sem dissociá-los das questões legais, sociais, culturais e políticas. Isso porque, de acordo com Witold (1977), não existe o fato econômico apartado de outros fatores. “Os fatos econômicos frequentemente acham-se imbricados com fatos políticos, sociais, culturais, institucionais, ou mesmo ligados às mentalidades” (Witold, 1977, p.26). Desse ponto de vista, há uma questão social e cultural que permite compreender a forte imigração para São Paulo, no século XIX. No caso, um novo tipo de imigração de portugueses para o Brasil. Há questões e interesses comerciais, econômicas e também educacionais na relação entre escola e mercado. Sem dúvidas, tais questões são separadas para fins didáticos e de recorte de investigação, mas todas encontram-se devidamente imbricadas na tessitura do social e na própria escola. A Casa Lebre é uma casa de comércio; a Escola Normal, uma casa do saber. A relação comercial entre estes dois estabelecimentos é apenas uma, dentre várias, que evidenciam um comércio intenso da escola não apenas com as grandes empresas que dominavam o mercado internacional de mobiliário e materiais escolares, mas de grandes e pequenas empresas locais capazes de fornecer itens mais básicos, como tecidos, fechaduras, arames, agulhas, papel, tinta, dentre outros. Essa discussão contribui,



também, para ampliar a noção do que significa afirmar que a escola é um fenômeno urbano. Se de um lado, o crescimento das cidades e da população urbana vai demandar a expansão da rede de escolas, a ampliação da oferta de vagas; de outro, a escola é também um fenômeno urbano porque, para o seu funcionamento, vai demandar um conjunto de serviços tipicamente urbanos, como meios de transporte para locomoção de alunos, professores e funcionários, serviços de água, esgoto e luz elétrica, e um comércio local com condições de suprir suas necessidades mais imediatas e corriqueiras, como aqui se pode perceber.

Por fim, retomando a ideia da *simbiose cultural*, percebe-se que, de um lado, no cenário urbano, a escola torna-se uma instituição que favorece o comércio local pela demanda constante e em grande volume de mercadorias. De outro, o comércio local garante o atendimento de necessidade básicas e emergenciais da escola. Nas últimas décadas do século XIX, momento de expansão não apenas da escola pública, mas também da própria cidade de São Paulo, não se podia encontrar na cidade e até no país, modernos objetos de ensino para o museu de História Natural, laboratório de Química, gabinete de Física, dentre outros. Eles eram importados por diversos modos (ALCÂNTARA, 2014). No entanto, itens básicos para a secretaria da escola, trabalhos manuais, como os materiais de armarinho, por exemplo, eram cada vez mais amplamente fornecidos pelo comércio local e isso foi de suma relevância para a manutenção mais corriqueira e diária do funcionamento escolar. É nesse sentido que, no período, comércio e escola estabelecem uma relação de *simbiose cultural*, importante e necessária ao desenvolvimento de ambos.

Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). 2014. 339 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

BARBUY, H. A cidade-exposição: comércio e cosmopolitismo em São Paulo, 1860- 1914. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2006. v. 1. 304p .

BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

DEAECTO, Marisa Midori. Anatole Louis Garraux e o comércio de livros franceses em São Paulo (1860-1890). Rev. Bras. Hist., São Paulo , v. 28, n. 55, p. 85-106, June 2008.

KULA, Witold. Problemas y métodos de la historia económica. Traducción española. Barcelona: Península, 1977.

LAWN, Martin. A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines. Symposium Books, 2005: pp. 145-162.

MEDA, Juri. Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo. Milano: Franco Angeli, 2016.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta; GONDRA, José Gonçalves. A escola e a produção de sujeitos higienizados. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jan. 2002.



SOUSA, Gustavo Rugoni de. Da indústria à escola: relações da fábrica Móveis CIMO com o mercado escolar (1912-1952). 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. [S.l: s.n.], 2009.

VIDAL, Diana G. O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: FERNANDES, Rogerio, LOPES, Alberto & FARIA FILHO, Luciano (Org.) Para a compreensão histórica da infância. Porto: Campo das Letras, 2006.

VIDAL, DIANA Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no Oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja (orgs.). Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 37-54.

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Obrigatoriedade escolar no Brasil. Cuiabá: Ed.UFMT, 2013.

ANAIS DE TRABALHOS COMPLETOS

XII CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COLUBHE2020

V.5

