

**Número temático:  
Vida de Educadoras/es: desafios da pesquisa, fontes e abordagens**



**SUMÁRIO**

Expediente

Editorial

**ENTREVISTA*****Paulo Freire, mais do que nunca: entrevista com Walter Kohan*****NÚMERO TEMÁTICO****LEMBRANÇAS DE FILOMENA: Uma mirada biográfica sobre a primeira normalista de Codó – Maranhão (1908-1953)**

Maria Alda Pinto Soares

Maria do Amparo Borges Ferro

**Luis Beltrán Prieto Figueroa y la lucha magisterial por el espacio público venezolano en las primeras décadas del siglo XX**

Alejandro López de Lara Marin

**Vida, Educação e profissão: percursos de (trans) formação na trajetória de Nestor dos Santos Lima**

Sara Raphaela Amorim

**UM TRAÇO DE GRAÇA SEM GRAÇA NENHUMA: Hans Heilborn nas charges dos jornais cariocas (1914-1915)**

Heloisa Helena Meirelles dos Santos

**A investigação da trajetória de vida e profissional da professora primária e autora de gramática Adelia Ennes Bandeira**

Fernando Rodrigo dos Santos Silva

**Ofélia Boisson Cardoso: O nascimento de uma carreira dedicada à Educação e a****Psicologia**

Henllyger Estevam David

**Fluxo contínuo****Multiculturalismo e educação: o espaço da gestão**

Renan Santiago de Sousa; Daniele Gomes da Silva; Teresa Paula Nico Rego Gonçalves

**Estudo sobre docência ampliada nos processos de ensino-aprendizagem brasileiros**

Arthur Vianna Ferreira; Marcio Bernardino Sirino; Patrícia Flavia Mota



## Expediente

Teresina, 1 de setembro de 2019

É com alegria e satisfação que anunciamos o lançamento deste primeiro número de *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, revista da área de Educação da Universidade Federal do Piauí que conta com a participação de conselho editorial nacional e internacional, e procura contemplar a diversidade regional existente no Brasil, e também, procura estabelecer diálogos com a comunidade científica internacional.

Agradecemos à equipe envolvida neste projeto, pois em tempos de incertezas e cortes na educação pública no país, acreditamos que a união é o melhor caminho para seguir existindo com uma universidade plural, pública, gratuita, laica e de qualidade.

### Editores

Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, UFPI

Dra. Alexandra Lima da Silva, UERJ

Editor de texto

Dr Robson Fonseca Simões, Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Brasil

### Conselho Editorial Internacional

Dra. Terrie Epstein, Hunter College and Graduate Center City University of New York, Estados Unidos da América do Norte

Dra. Maud Delevaux, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, França

Dra. Silvina Mariel Fabri, Instituto de Geografia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Alejandro López de Lara Marin

Dr. Juri Meda, University of Macerata/Itália,

Dra. Blanca Susana Vega Martínez, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, México

Dr. Beau Gaitors, Winston-Salem State University/EUA, Estados Unidos

Dr. Hélder Henriques, Polytechnic Institute of Portalegre/PT, Portugal

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



Dr. Kenneth Williamson, Kennesaw State University, Estados Unidos

Dra. Luciane O Rocha, Kennesaw State University

Dra. Sarah Soanirina Ohmer, CUNY Lehman College/ Estados Unidos

Dr. Paul Sneed, Seoul National University, Coréia

### **Conselho Editorial Nacional**

Dra. Eliana Sousa Alencar Marques, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Dra. Patrícia Coelho da Costa, PUC/RJ, Brasil

Dra. Sonia Beatriz dos Santos, UERJ, Brasil

Dra. Edmea Oliveira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Nileide Souza Dourado, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Cecilia Almeida Igayara de Souza, USP, Brasil

Dr. Rafael Marques Gonçalves, Universidade Federal do Acre, Brasil

Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Dr. Elizeu Clementino de Souza, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Dra. Evelyn de Almeida Orlando, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC/PR, Brasil

Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler, Universidade Federal Fluminense-UFF, Brasil

Dra. Paula Leonardi, Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, Brasil

Dra. Maria Teresa Santos Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Brasil

Dr. Itacir Marques Luz, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

Dra. Kênia Hilda Moreira, Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Brasil

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, Universidade Federal do Acre, Brasil

Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Dr. Renilson Rosa Ribeiro, Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, Brasil

Dra. Maria José Dantas, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

### **Conselho Consultivo**

Dra Virgínia Louzada, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Jorge Vicente Valentim, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Dra. Vilma Mesquita Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Dra. Maria do Amparo Borges Ferro, UFPI, Brasil

Dr. Marcelo Fronza, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello, PUC/Rio, Brasil

Dra. Jane Borges de Oliveira Santos, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Dr. Ricardo Martins Porto Lussac, Universidade Estácio de Sá, Brasil

Dra. Kelly Ludkiewicz Alves, Universidade federal da Bahia, Brasil

Dr. Italo Bruno Alves, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Helenise Monteiro Guimarães, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Dr. João Batista Bottentuit Junior, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Dr. Edimar José Edimar de Souza, UCS, Brasil

Dra. Elizabeth Maria da Silva, Universidad de Salamanca, Brasil

Dra. Sara Raphaela Amorim, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Brasil

Dra. Ana Maria Marques, UFMT, Brasil

*CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: diálogos, culturas e diversidades*



Dra. Valéria Lazaro de Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN



### Editorial

Vidas de educadora/es são o foco deste primeiro número de *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. A revista reúne textos de professores titulares, doutores, doutorandos e mestres, situados em diferentes instituições no Brasil e do México. A entrevista com professor Walter Kohan confere destaque ao recém-lançado livro autoral *Paulo Freire, mais do que nunca*. O livro aborda a urgência em torno de uma “biografia filosófica” da obra e do legado do educador Paulo Freire. O artigo **LEMBRANÇAS DE FILOMENA: Uma mirada biográfica sobre a primeira normalista de Codó – Maranhão (1908-1953)**, de Maria Alda Pinto Soares e Maria do Amparo Borges Ferro confere visibilidade a trajetória profissional de Filomena Catarina Moreira, apontada pela História da Educação de Codó, no Estado do Maranhão, como a primeira professora normalista da cidade. O pesquisador mexicano Alejandro López de Lara Marin explora as lutas de um professor em **Luis Beltrán Prieto Figueroa y la lucha magisterial por el espacio público venezolano en las primeras décadas del siglo XX**. A professora Sara Raphaela Amorim segue as pegadas do educador Nestor Lima no artigo **Vida, Educação e profissão: percursos de (trans) formação na trajetória de Nestor dos Santos Lima**. No artigo **UM TRAÇO DE GRAÇA SEM GRAÇA NENHUMA: Hans Heilborn nas charges dos jornais cariocas (1914-1915)**, a professora Heloisa Helena Meirelles dos Santos explora as representações sobre o diretor da Escola Normal do Distrito Federal em jornais cariocas. Analisar a trajetória da primeira mulher a produzir uma gramática prática no final do século XIX foi o objetivo do artigo **A investigação da trajetória de vida e profissional da professora primária e autora de gramática Adelia Ennes Bandeira**, do professor Fernando Rodrigo dos Santos Silva. Analisar a trajetória de uma professora e psicóloga foi o foco do artigo **Ofélia Boisson Cardoso: O nascimento de uma carreira dedicada à Educação e a Psicologia**, de autoria de Henllyger Estevam David. Este número da revista publicou ainda, 2 artigos de fluxo contínuo. Analisar como questões de interesse do multiculturalismo, como diferenças de raça, gênero e sexualidade, perpassam o cotidiano da gestão de uma escola particular localizada à zona oeste da cidade do Rio de Janeiro

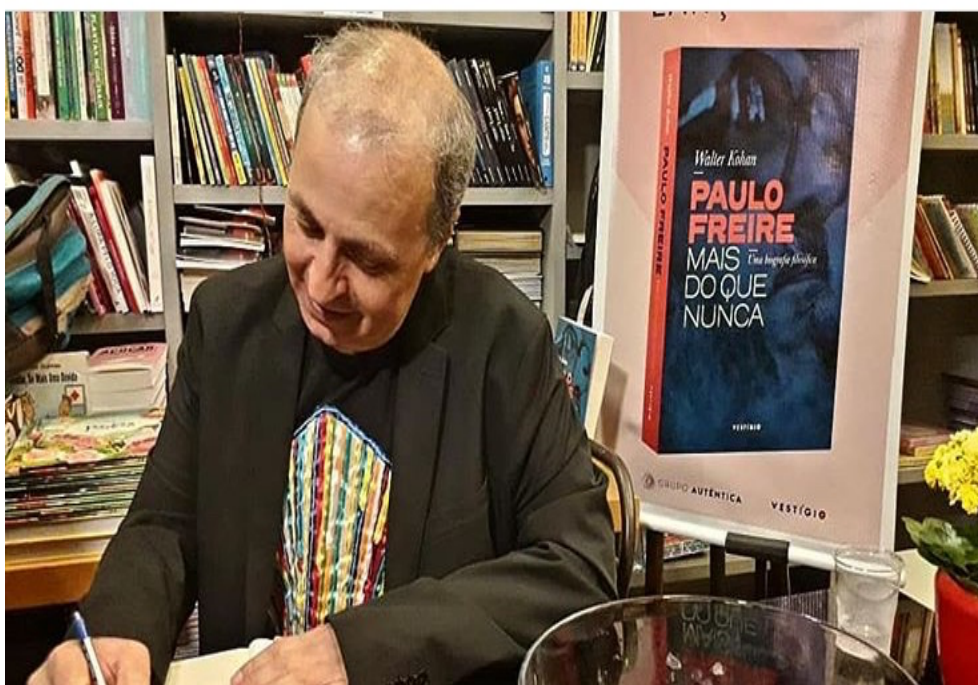


foi o foco do artigo **Multiculturalismo e educação: o espaço da gestão, de** Renan Santiago de Sousa, Daniele Gomes da Silva e Teresa Paula Nico Rego Gonçalves. Por fim, discutir a ampliação do conceito de docência na formação inicial de professores em Licenciaturas foi o foco no artigo intitulado **Estudo sobre docência ampliada nos processos de ensino-aprendizagem brasileiros**, de Arthur Vianna Ferreira, Marcio Bernardino Sirino e Patrícia Flavia Mota.



**ENTREVISTA****PAULO FREIRE, MAIS DO QUE NUNCA: ENTREVISTA COM WALTER KOHAN**

Alexandra Lima da Silva/UERJ  
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti/UFPI



(Walter Kohan no lançamento do livro Paulo Freire, mais do que nunca. Crédito da foto: Instagram-Livraria da Travessa)

Walter Kohan acaba de publicar o livro Paulo Freire, mais do que nunca. O autor é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Cientista de Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC), vice-coordenador do GT de Filosofia da Educação de ANPED. Escreve mais de 50 trabalhos em periódicos especializados em vários países e publicou ou organizou mais de 50 livros. Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública (Em Caixas a Filosofia em-caixa?, UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais e Internacionais. É orientador de monografia, mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação.

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



### **1-Por que Paulo Freire, mais do que nunca?**

*Paulo Freire, mais do que nunca* pode ser lido de muitas formas. Num sentido, ele tem uma referência clara ao momento que estamos vivendo no Brasil. Justamente no momento em que se lança, desde o próprio Presidente da República, um ataque infame contra o grande educador das Américas é mais importante do que em nenhum outro momento ler e pensar inspirados por Paulo Freire. Em outro sentido, eu trabalho no livro uma distinção entre diversas temporalidades, uma mais própria das instituições, outra mais própria do encontro entre duas vidas propiciado pela educação. Paulo Freire habita os dois mundos e por mais que pretendam borrá-lo de um mundo, no outro, sua presença é inatingível...

### **2- Como se deu seu encontro com pensamento de Paulo Freire e há quanto tempo o senhor se dedica a estudá-lo?**

Comecei a ler Paulo faz algum tempo. Teve a sorte de estar afastado um ano para estudar seu pensamento e nesse período me dediquei intensamente a ler e reler seus livros, estudar o acervo enorme que se encontra no Instituto Paulo Freire... Porém, não sou um especialista em sua obra. E devo dizer que não é uma obra para defender Paulo Freire ou para louvar seu pensamento. É um livro para pensar junto, para sentir suas inspirações e, a partir delas, pensar os problemas que nos interessa pensar.

### **3- O que é uma Biografia Filosófica?**

É uma boa pergunta. Difícil defini-la. Talvez mais fácil dizer o que ela não: não tem pretensões historiográficas, psicológicas, sociológicas... não quer explicar ou dar conta de nada... É um exercício de pensamento a partir de uma vida: uma leitura de uma vida desde certa perspectiva filosófica. É uma leitura dialógica, questionadora, curiosa, que busca recriar uma vida pensar junto com ela. No caso de Paulo Freire, eu penso que um desses pensadores que se queremos estudar não podemos deixar a vida de lado. Ou, em outras palavras, que sua obra está também na sua vida. Então eu tento ler seus escritos, mas também sua vida e ver o que ela tem de interesse desde uma perspectiva filosófica.

### **4- Por que o livro Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica se estrutura em torno dos cinco princípios: a vida, a igualdade, o amor, a errância e a infância?**



Esses princípios (que no livro têm o valor de inícios e não de pontos fixos ou fundamentos) são algumas das palavras inspiradoras para recriar a vida de Paulo Freire. Para dizê-lo em palavras mais simples: são as palavras que me parecem que iniciam uma vida educadora e filosófica com a que quero dialogar, me inspira a viver minha própria vida e, pens, poderiam inspirar muitas vidas dedicadas à educação. A vida diz respeito à inseparabilidade da vida da educação, à importância de não deixar a vida fora da escola; a igualdade está no início e uma condição para que, entre iguais, possam as diferenças serem afirmadas; o amor é o motor de uma vida educadora, não apenas pelas pessoas mas como uma força que nutre essa vida; a errância tem o duplo valor afirmativo do errar nos dois sentidos do equivocar-se e do viajar sem antecipar o ponto de chegada; finalmente, a infância, que pode surpreender muitos pois Paulo Freire foi, sobretudo, um educador de adultos, é a meu ver, umas palavras mais importantes para Paulo Freire e diz respeito não a uma idade mas a uma atitude curiosa, perguntadora, inquieta de uma vida educadora. Então os princípios são como inspirações para uma educadora: que tal se inspirar na vida, na igualdade, no amor, na errância na infância para afirma uma educação política?

**5- Por fim, quais são seus planos para o futuro em termos de pesquisa, outros livros, projetos?**

Também é uma boa e difícil pergunta. Não sei... ainda está muito recente a publicação do livro, ainda quero me deter um pouco mais em Paulo Freire, em como o livro é recebido... Inclusive pelas próprias reações que o livro gera, terei que me dedicar um tempo ainda a este livro... eu sempre que termino um livro já estou pensando no próximo e logo esqueço do que escrevi... mas neste caso, talvez não me resulte tão fácil e mesmo eu não quero deixar ainda este livro tão recentemente publicado. Trabalhei muito nele, muito intensamente e ainda estou dentro dele embora ele já esteja publicado.



## LEMBRANÇAS DE FILOMENA: UMA MIRADA BIOGRÁFICA SOBRE A PRIMEIRA NORMALISTA DE CODÓ– MARANHÃO (1908-1953)

Maria Alda Pinto Soares

Professora da área de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4174972043221372>

Maria do Amparo Borges Ferro

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Professora titular da Universidade Federal do Piauí

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/8212833454967440>

### RESUMO

No presente artigo, aborda-se a trajetória profissional de Filomena Catarina Moreira, apontada pela História da Educação de Codó, no Estado do Maranhão, como a primeira professora normalista da cidade, exercendo o magistério inicialmente na Escola Mista César Brandão e depois no Grupo Escolar Colares Moreira, onde foi a primeira diretora e instruiu toda uma geração de codoenses que passou a ocupar importantes cargos na vida pública da cidade e do estado. Busca-se assim, analisar seus saberes e fazeres e os desafios pelos quais passara durante o exercício do magistério, tendo em vista que, era uma mulher de origem humilde, não pertencente à família de elite e era negra, fatores incomuns para uma professora no período (1908 a 1935), uma vez que, a instrução reservava diferentes perspectivas entre e/ou para mulheres. Nessa investigação, passeia-se pela História da Educação de Codó, numa abordagem sobre as primeiras iniciativas de instrução escolar do município e o processo de feminização do magistério. Para isso, foi realizado um levantamento documental na Biblioteca Pública do Estado do Maranhão (Biblioteca Benedito Leite) e levantamento bibliográfico em livros, jornais e registros de inspeção; visita à Unidade Integrada Colares Moreira no município de Codó e entrevistas. As fontes foram catalogadas e analisadas observando as temáticas “mulheres e professoras de Codó”, com destaque para as que mencionavam a professora aqui biografada. Como resultado traçou-se uma biografia de Filomena apresentando características de sua vida pessoal e profissional e concluiu-se que tornar-se professora é um processo histórico, e, fazer-se professora dentro de uma sociedade assentada em preconceitos é ainda mais desafiador.

**Palavras-Chave:** Filomena. Professora. História da Educação.

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



## **MEMORIES OF FILOMENA: A BIOGRAPHICAL LOOK ON THE FIRST NORMALIST OF CODÓ- MARANHÃO (1908-1953)**

### **ABSTRACT**

In this article, we discuss the professional trajectory of Filomena Catarina Moreira, pointed out by the History of Education of Codó in the State of Maranhão, as the first normalista teacher of the city, initially teaching at the César Brandão Mixed School and later at the Colares School Group Moreira, where she was the first director and instructed an entire generation of Codoans who have taken up important positions in public life in the city and state. The aim was to analyze her knowledge and skills and the challenges she faced during the teaching profession, considering that she was a woman of humble origin, not belonging to the elite family and black, unusual factors for a teacher in the classroom. (1908 to 1953), since the instruction had different perspectives between and / or for women. In this research, we go through Codó's History of Education, in an approach about the first educational initiatives of the municipality and the process of feminization of the teaching profession. For that, a documentary survey was carried out in the Public Library of the State of Maranhão (Benedito Leite Library) and bibliographical survey in books, newspapers and inspection records; visit to the Colares Moreira Integrated Unit in the municipality of Codó and interviews. The sources were cataloged and analyzed observing the themes "women and teachers of Codó", with emphasis on those that mentioned the teacher here biografada. As a result a biography of Filomena was traced presenting characteristics of her personal and professional life and it was concluded that to become a teacher is a historical process, and to become a teacher within a society based on prejudices is even more challenging.

**Keywords:** Filomena. Teacher. History of Education.

## **LEMBRANZAS DE FILOMENA: UNA MIRADA BIOGRÁFICA SOBRE LA PRIMERA NORMALISTA DE CODÓ- MARANHÃO (1908-1953)**

### **RESUMEN**

En el presente artículo se aborda la trayectoria profesional de Filomena Catarina Moreira, apuntada por la Historia de la Educación de Codó en el Estado de Maranhão, como la primera profesora normalista de la ciudad, ejerciendo el magisterio inicialmente en la Escuela Mixta César Brandão y luego en el Grupo Escolar Collares Moreira, donde fue la primera directora e instruyó a toda una generación de codoenses que pasaron a ocupar importantes cargos en la vida pública de la ciudad y del estado. Se busca así, analizar sus saberes y hacer y los desafíos por los que había pasado durante el ejercicio del magisterio, teniendo en vista que, era una mujer de origen humilde, no perteneciente a la familia de élite y era negra, factores inusuales

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



para una profesora en (1908 a 1935), ya que la instrucción reservaba diferentes perspectivas entre y / o para mujeres. En esa investigación, se paseaba por la Historia de la Educación de Codó, en un abordaje sobre las primeras iniciativas de instrucción escolar del municipio y el proceso de feminización del magisterio. Para ello, se realizó un levantamiento documental en la Biblioteca Pública del Estado de Maranhão (Biblioteca Benedito Leite) y levantamiento bibliográfico en libros, periódicos y registros de inspección; visita a la Unidad Integrada Colares Moreira en el municipio de Codó y entrevistas. Las fuentes fueron catalogadas y analizadas observando las temáticas "mujeres y profesoras de Codó", con destaque para las que mencionaban a la profesora aquí biografiada. Como resultado se trazó una biografía de Filomena presentando características de su vida personal y profesional y concluyó que convertirse en profesora es un proceso histórico, y, hacerse profesora dentro de una sociedad asentada en prejuicios es aún más desafiante.

**Palabras clave:** Filomena. Maestro. Historia de la Educación.

## INTRODUÇÃO

As primeiras investigações sobre a história e memória da educação codoense, no ano de 2013, permitiram inquietações e anseios numa busca contínua pelas histórias e memórias da educação do município de Codó-Maranhão. Os silêncios eram perturbadores de modo que a percepção de tais ausências tornou-se a mola propulsora para a busca pela pesquisa, uma vez que, a inexistência de registros históricos têm afetado a memória local. Seja em pesquisas escolares secundaristas ocasionadas comumente por celebração ao aniversário da cidade ou em investigações de graduação e pós-graduações sobre a história do município.

Na investigação historiográfica, “as memórias (e os silêncios) podem funcionar como obstáculos epistemológicos, mas também podem atuar como acicate problematizador da própria investigação histórica” (CATROGA, 2001, p.46).

Assim, após comumente ouvir "não há nada escrito", "não há o quê se pesquisar", "não há onde se pesquisar", seria mais fácil, e inclusive recomendado por muitos sujeitos interrogados, partir para outras áreas e fontes. No entanto, foram estas lacunas, silêncios e/ou omissões que passaram a conduzir novas inquietações e conseqüentemente, descobertas fortalecidas pela vontade de fazer pesquisa, descobrir fontes, encontrar sujeitos e buscar suas memórias e vozes.

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



Ressalta-se que, academicamente, este trabalho justifica-se por se apresentar dentro de uma abordagem bastante em evidência nas últimas décadas no Brasil; a discussão sobre História e Memória, trazendo à tona saberes e fazeres de professoras que tem sido muito aceito nos programas de pós-graduações tanto na área da Educação, como na área da História, exatamente por reconhecer que a partir da Nova História Cultural, os novos objetos, abordagens, metodologias, têm levado pesquisadores a se debruçarem por sujeitos negligenciados pela historiografia, como as mulheres. A ampliação do conceito de fontes históricas, também tem feito o olhar do historiador se voltar para variados indícios, a exemplo de diários, cadernos de anotações, fontes orais, como instrumentos importantes de se conhecer histórias, dar dizi/visibilidade a histórias locais, reconhecendo-as como relevantes e parte importante da historiografia.

Partindo deste pressuposto, o presente artigo tem como objetivo investigar a trajetória de Filomena Catarina Moreira, compondo uma biografia da mesma no período de 1908 a 1953, isto é, do seu início de carreira como professora normalista até o ano de seu falecimento; identificando suas contribuições enquanto mulher/professora que possam dar dizi/visibilidade sobre o protagonismo feminino na educação codoense.

Para isso, a metodologia deste trabalho compôs-se de um levantamento documental no acervo de periódicos da Biblioteca Pública do Estado do Maranhão (Biblioteca Benedito Leite); levantamento bibliográfico em livros, jornais e registros de inspeção; visita à Unidade Integrada Colares Moreira no município de Codó, local de atuação profissional de Filomena Catarina Moreira e; entrevistas semiestruturadas com o escritor codoense João Batista Machado (2013) e o professor Carlos Gomes (2013).

Acreditando que cada mulher professora tem sua peculiaridade no fazer educacional que reflete a necessidade de um momento e do seu lugar (Motta, 2008), almeja-se compreender, através da trajetória de Filomena, a realidade social na qual viveu e as implicações desta em sua vida pessoal e profissional, de modo que tais informações ajudem a interpretar construções de histórias e memórias tidas a respeito da professora.

### **O Protagonismo feminino na educação codoense**

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



O discurso republicano do início do século XX ao pensar em organizar a sociedade partindo do preparo do lar e relacionando a maternidade com o progresso e o patriotismo, não somente atribuiu às mulheres um papel mais significativo na sociedade, como também permitiu um passo para o seu ingresso na vida pública, ocasionado pela profissão que elas agora podiam ter; profissão que passou a ser considerada ao longo do tempo como feminina por excelência: o magistério. Mulheres com o “dom” de educar uma vez “honradas” em seus lares poderiam também ajudar a nação sendo professoras. E deste modo, tornou-se crescente o número de mulheres ingressantes no magistério. Para Matos e Borelli (2013):

O magistério [...] seduzia as jovens por proporcionar um ganho financeiro, mas também por conta do aprimoramento intelectual, acenando com as possibilidades de um maior *status* social e de aceitação em funções públicas e ambientes intelectualizados. Algumas, depois de formadas, exerceriam a profissão por toda a vida, enquanto outras a abandonariam em função do casamento ou da maternidade. O magistério foi considerado adequado às mulheres por poder ser um trabalho de “meio período”, permitindo concatenar a atividade profissional com as obrigações do lar (MATOS, BORELLI, 2013, p.137).

Lecionar, portanto, consistia em uma atividade oportuna às mulheres, tanto para que as mesmas pudessem ter acesso ao capital econômico quanto intelectual/cultural. Para algumas, o magistério tornou-se um preparatório para o casamento dotando-a de habilidades admiradas pela então sociedade republicana. Para outras – incluindo aqui o sujeito desta pesquisa – abriu possibilidades de uma profissão que lhes renderia, ao longo da vida, uma ocupação para além dos afazeres domésticos, considerada de grande prestígio social para o gênero.

O protagonismo feminino na educação codoense revelou-se numa investigação realizada à procura de sujeitos para esta pesquisa, ora manifestados nos materiais/fontes catalogados, ora observados nos nomes dados às escolas e ruas da cidade enquanto homenagens às mulheres professoras que tiveram destaque na "arte de ensinar", como são assinalados, frutos do fenômeno de feminização do magistério que ocorrera em todo país através do discurso republicano propagado no início do século XX.

A trajetória traçada à procura de sujeitos para esta pesquisa apresentou nomes destacados na história da educação codoense; nomes estes indicados por colegas professores ou





apresentados no livro “Codoenses & Não Codoenses”<sup>1</sup>, ainda não publicado, do professor Carlos Gomes da Silva. Eis algumas destas mulheres – considerando o pioneirismo – da história de Codó que se destacaram na arte de ensinar: Filomena Catarina Moreira, Mariquinha Alvim d’Aguiar Silva, Maria José Siqueira. As irmãs Maria Alice Machado e Nair Machado. Maria Elisa Machado Veras, Neyde Magalhães, Carmem Palácio Lago, Clinaura Freitas, Luiza D’lly Alencar de Oliveira, Eva Gomes, Almerinda Bayma, Maria Evarista de Sousa Barros, Maria de Jesus Silveira Siqueira, Maria Judith Dias Salazar e Maria Conceição Damasceno Veras.

Ao analisar os jornais que circularam na cidade de Codó, a exemplo do “Correio do Codó (1916)” e “A Escola (1918)”, é possível a coleta de informações sobre o início da instrução escolar neste município, com destaque, inicialmente, para duas escolas em regime de externato, sendo eles, o Externato Christino Cruz e o Externato Codoense, ambas dirigidos por pessoas do sexo masculino. O primeiro, pelo professor Petronilho Mota e o segundo, pelos professores Elisabetho Carvalho, Fernando Carvalho e o professor José Maria Leal de Macedo. No entanto, as informações também nos dão conta de quatro escolas dirigidas por mulheres, a saber, o Colégio Santa Rita, dirigido por Maria Dorothea dos Santos, a Escola Mista Estadual sob a regência da professora Ercília Assis, a Escola Mista Municipal sob a direção da professora Maria das Dores Vidigal e por fim, a Escola Mista Estadual dirigida pela professora Filomena Catarina Moreira.

Nas escolas mistas estaduais como também na municipal, eram as professoras normalistas as responsáveis pela educação de crianças, o que retoma a afirmação de que o professorado codoense tinha uma presença marcante das mulheres. No entanto, a maioria delas não eram codoenses e sim pertencentes à capital São Luís e de outras cidades da redondeza, principalmente, de Caxias. Algumas permaneciam na cidade até serem removidas para a capital

---

<sup>1</sup> O professor Carlos Gomes da Silva escreveu os livros “Codoenses e Não-Codoenses” e “Escritos Avulsos”. Ambos são constituídos de biografias sobre pessoas que viveram ou atuaram na cidade de Codó, sejam elas destacadas ou anônimas. No entanto, ainda não conseguiu realizar a publicação destes. Os conteúdos dos livros podem ser acessados no Blog do Acélio, na internet, em “Páginas De Codó” através do link: <http://www.blogdoacelio.com.br/01/?s=P%C3%81GINAS+DE+COD%C3%93&x=0&y=0>



ou suas cidades de origem. Outras firmavam casamentos com membros de família de elite da cidade e ali permaneciam.

Deste grupo, uma professora nos chama maior atenção. Trata-se de Filomena Catarina Moreira, a primeira mulher codoense a se formar em professora normalista. De origem humilde, não pertencia a nenhuma família de elite codoense e era negra, fatores incomuns para uma professora no período, uma vez que, a instrução reservava diferentes perspectivas entre e/ou para mulheres brancas e negras.

Para as mulheres negras, a instrução escolar não era vista como virtude do *bello sexo*, pois, dentro de um contexto marcado por preconceitos a mulher negra era vista de modo estigmatizado, onde suas potencialidades eram anuladas e silenciadas pela sociedade e instituições e assim, “desde muito cedo, a população negra, e a mulher negra em particular, teve maiores dificuldades em integrar o quadro educacional” (NEPOMUCENO, 2013, p.389).

Sem as mesmas oportunidades, "essas mulheres [negras] valeram-se dos trabalhos ligados à cozinha, à venda de salgados e doces nas ruas e lavagens de roupas. Serviram também como empregadas domésticas” (NEPOMUCENO, 2013, p. 386). Ainda que com diplomas em mãos, conquistados arduamente, não desfrutavam do mesmo reconhecimento, nem eram consideradas adequadas para integrarem o quadro educacional público e, uma vez, impossibilitadas de atuar pelo Estado, acabavam ministrando apenas aulas particulares.

Porém, a falta de reconhecimento de sua intelectualidade também se estendia quando as mesmas ofereciam serviços de instrução particulares, inviabilizando as mesmas de continuarem a exercer o magistério devido à falta de confiança e conseqüente ausência de alunos.

Todavia, constata-se na educação codoense o protagonismo de uma mulher e professora negra, que dentro de um entendimento de que a leitura historiográfica tem de dar vida ao que já não existe (CATROGA, 2001) desperta interesse especial para uma pesquisa sobre sua história enquanto sujeito mulher que demarcou um espaço e contribuiu com suas táticas e saberes (MOTTA, 2008).

### **Uma mirada biográfica de Filomena Catarina Moreira**

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



Embora, antes do ano de 1908, a instrução escolar na cidade de Codó já fosse um assunto comentado e reivindicado através dos periódicos de cunho político, ou que ainda não se descarte a possibilidade de que já ocorresse no âmbito privado de algumas famílias mais abastadas, realizadas pelos próprios pais, a história da educação de Codó apresenta como sua primeira normalista, a professora Filomena Catarina Moreira.

Nascida em 25 de novembro de 1886, dois anos antes da abolição da escravatura, Filomena tem uma trajetória, no mínimo intrigante, para os pesquisadores em História, em especial, para os historiadores da educação e para a memória da população codoense. Imbuídas por essa curiosidade, buscou-se traçar a vida e trajetória desta professora, numa mirada biográfica constituída a partir das fontes encontradas.

Fala-se de mirada, pois, tem-se o objetivo de conhecer e sistematizar a biografia de Filomena, mas ainda peregrina-se atrás de fontes devido à temporalidade pesquisada e a ausência de um *corpus* documental e arquivos públicos disponíveis no município de Codó. Trabalha-se assim, como substratos sociais de memórias a respeito dessa normalista, a fim de que seu protagonismo esteja escrito no tempo, construindo um olhar retrospectivo sobre sua trajetória, buscando conexões com as lembranças e memórias já reveladas sobre a mesma e construindo uma interpretação sobre sua história de vida.

Como nos afirma Bordieu (2006) em “Ilusão biográfica” quando se propõe em “falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, [...] é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (Bordieu, 2006, p. 183). Compartilha-se de tal afirmação para lembrar e/ou conhecer Filomena.



FIGURA 1: FOTO  
Filomena Catarina Moreira



**FONTE:** Revista Leia Hoje, 2000, p.51.

Natural de Codó, Filomena foi criada sozinha por sua mãe Carolina Moreira e depois se despediu de sua cidade em busca de instrução. Há rumores de que um tio-avô a ajudou financeiramente em sua estadia na capital São Luís e a existência de uma carta recomendando certa quantia para ajudar nas despesas, mas à carta não se conseguiu ter acesso.

Sabe-se, através de documentos considerados oficiais que, Filomena teve sua formação pela Escola Normal do Estado do Maranhão, com diploma expedido em 27 de janeiro de 1907 por Antônio Batista Barbosa, diretor da época e que diplomada, retomou à Codó – recentemente elevada à categoria cidade (12 anos) – em 1908, com vinte e dois anos de idade.

O currículo do curso normal frequentado por ela abrangia as disciplinas de Ginástica, Língua Portuguesa, Língua Francesa, Oceanografia, Música, Geografia, Caligrafia,

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



Contografia, Prendas Femininas, História Universal, Aritmética, Geometria, Pedagogia, Desenho, Física, Álgebra, Literatura, Cartografia, História Natural, História do Maranhão, Química, Geologia, Instrução Cívica e História da América. Dentre as boas notas da aluna em todas as disciplinas, destacava-se com notas máximas nas disciplinas de Música, Cartografia, Instrução Cívica e Prendas Femininas. Suas notas evidenciam uma progressão nos estudos e que para Machado (1999) seguramente conseguira com dificuldade pela sua diferença racial e social. A constatação de Machado (1999) das situações árduas e desafiadoras pelas quais Filomena tenha passado enquanto frequentou o curso normal em São Luís, se estendia a outras mulheres negras que “ousavam” ocupar as cadeiras escolares.

Rodrigues (2011) examina que, nem a cor das mulheres era colocada em suas fichas de matrículas institucionais, como uma maneira de invisibilizá-las num momento onde havia um silêncio na historiografia sobre a questão da pessoa negra. Somada à isso, havia uma grande dificuldade de acesso da mulher negra nos espaços escolares e um forte movimento de mestiçagem concomitante ao mito de democracia racial. Para a autora:

Nessa perspectiva, não seria necessário discriminar a cor, porque todos eram brasileiros. As normalistas negras e não negras eram “apenas” mulheres brasileiras, sem indicação de cor, situação social, orientação religiosa. Contudo, sabe-se que ao não nomear as especificidades do sujeito, infere-se suas características com base no modelo socialmente definido como próprio ao indivíduo a quem cabe o espaço. Outrossim, sabe-se igualmente que, naquele contexto, o perfil socialmente instituído da professora “plasmadora da nação” era de mulheres brancas e de classe média (RODRIGUES, 2011, p.110).

Neste cenário, um dos caminhos para a superação de preconceitos e elevação da própria autoestima das alunas normalistas negras era tentar vencer as pressões do cotidiano através da dedicação aos estudos e a elevação de suas notas. Assim, Filomena Moreira foi reconhecida como uma mulher negra, de destacada inteligência, que em “pleno contexto recém-liberto da escravidão, foi capaz de estudar, tornar-se professora [...] trata-se de um fenômeno raro para a sua época” (MACHADO, 1999, p.159).

A primeira escola onde atuou foi sua própria residência situada à Rua Antônio Alexandre, 1560, ao lado da igreja Matriz, onde morava com os seus alunos. Na época, por sua dimensão e por possuir grandes compartimentos e um quintal produtivo com frutas, animais e



plantas medicinais, a escola era chamada de “Casarão”, mais tarde denominada de Escola Mista César Brandão ou Escola Mista de Codó. Suas aulas contemplavam os conteúdos de Português, Matemática, Estudos Sociais, Prendas Femininas, Educação Física, Desenho.

Morar com os alunos era uma situação bastante comum nessa época, pois,

A escola deste período pode ser caracterizada como uma instituição que transitava entre a continuidade do ambiente doméstico e a consagração de um modelo institucional que substituiu o papel desempenhado pela família na função de transmissão dos saberes. No tocante ao espaço físico, essas escolas se instituíam nas residências dos professores, na maioria das vezes sem um mobiliário específico para o desenvolvimento do ensino. As escolas se diferenciavam de alguma forma da realidade conhecida pelo aluno em seu espaço familiar, devido aos seguintes fatores: existência de espaço determinado para o ensino; contato com uma rotina específica destinada à promoção da aprendizagem, que privilegiava o agrupamento de alunos de diferentes casas reunidos em espaço comum; aplicação de regras de convivência e uma rotina de estudo; além do emprego consciente de um método de instrução, por um indivíduo de alguma forma credenciado para a administração do ensino (CRUZ, 2009, p.111).

No famoso casarão, Cimódoce Ferreira, ex- aluno de Filomena em depoimento ao livro de João Machado, diz que ela “criava muitas crianças do interior que vinham para a sua casa estudar”, era uma pessoa honesta e trabalhadora. “Ela cuidava dos alunos como filhos, levava para casa, dava almoço, dava banho. Filomena era muito inteligente, muito competente [...] Os alunos ela chamava de meus filhos”<sup>2</sup>.

O escritor João Batista Machado, em entrevista no ano de 2013, relata que a professora Filomena era muito carinhosa e que lembrava perfeitamente das vezes em que, quando criança, ficara sentado em seu colo, ouvindo suas canções e instruções.

O Casarão hoje encontra-se deserto, mas sob a responsabilidade de sua afilhada, Maria de Lourdes Siqueira (que foi aluna de Catarina), para quem “no casarão ora deserto continuará essa memória e tradição sócio-educativa-cultural” (MACHADO, 1999, p.164).

No ano de 1934, o casarão deixou de ser escola, pois era inaugurado na cidade o Grupo Escolar Colares Moreira, para onde os alunos foram transferidos e no qual Filomena Catarina foi professora, regendo o 5º Ano, e primeira diretora, mantendo-se nesse cargo, até a data de

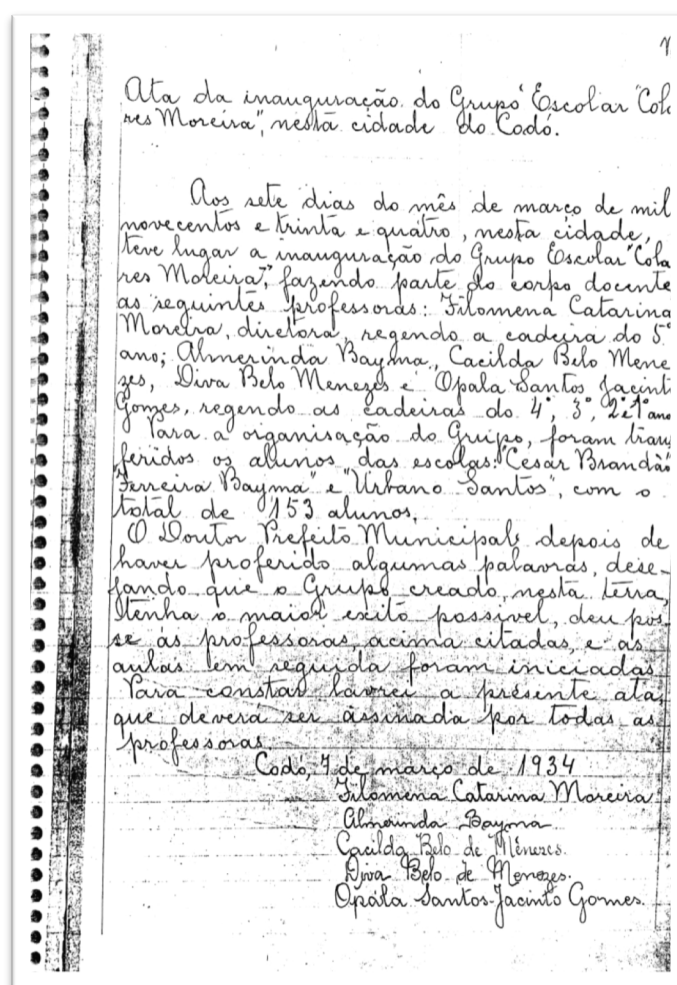
<sup>2</sup> MACHADO, João Batista. Entrevista citada.



sua aposentadoria, em 10 de junho de 1935, como consta na imagem na ata de inauguração do grupo escolar lavrada pela própria Filomena, em seguida.

FIGURA 2: DOCUMENTO

Ata de inauguração do Grupo Escolar Colares Moreira



FONTE: Grupo Escolar Colares Moreira (1934).



Na ata acima, percebe-se mais uma vez um contingente feminino no corpo docente e ainda, a existência de mais duas escolas codoenses, a Escola Ferreira Bayma e a Escola Urbano Santos.

Outro momento registrado em ata do Grupo Escolar Colares Moreira, que evidencia a participação da professora ora objeto deste estudo, foi a inauguração da Biblioteca Dr. Antônio Bayma, núcleo do mesmo grupo escolar. O nome da biblioteca foi escolhido pela professora Filomena, como uma forma de homenagear o então prefeito municipal da capitania do estado do Maranhão. Nome este, “acolhido com simpatia, como uma justa homenagem ao dr. Antônio Bayma, codoense ilustre, amigo de sua terra [...]” (Ata do Grupo Escolar Colares Moreira, 1934).

As memórias sobre a professora Filomena ajudam a traçar um perfil dessa normalista, a quem muitos, intitulam mesmo de educadora, pois, sua conduta moral e seu trato com os alunos eram evidenciados em todos os ambientes nos quais ela circulava.

Para José Rosa, Catarina era “aboliconista do regime da palmatória e formou grande parte da mocidade de Codó” (MACHADO, 1999, p.162). O posicionamento da professora em relação à palmatória nos permite refletir que este castigo não se justificava no ato de educar, principalmente, porque Filomena sabendo da história do povo negro e dos sofrimentos por eles passados não aceitava atos de violência, sobretudo, com crianças. Mesmo sendo referência na cidade para “dar jeito” às crianças que lhe eram encaminhadas, Catarina, de acordo com as informações coletadas, não utilizava castigos e palmatórias, mas o diálogo, o respeito e moral conquistado junto a seus alunos para educá-los. Segundo o cónego José Ribamar Carvalho<sup>3</sup>, ex-aluno de Filomena e um dos primeiros dirigentes da Universidade Federal do Maranhão, “a dona Filomena era competente e tinha força moral” (MACHADO, 1999, p.159).

---

<sup>3</sup> O cónego José de Ribamar Carvalho nasceu em Codó, em 06 de agosto de 1923. Fez parte do primeiro Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, atual UFMA. Em sua gestão (1968-1972) enquanto Reitor da Universidade foi inaugurada a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio 'Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco'. BIOGRAFIA DE JOSÉ RIBAMAR CARVALHO. Disponível em: <http://joaopecegueirodias.blogspot.com.br/2011/11/voce-sabia.html> Acessado em 12.08.2015.





Filomena também dedicava um lugar especial para a música, tocava bandolim, entoava canções da época (SOARES, 2013). “Ela era bem grandona, muito competente, sabia música, tocava bandolim”<sup>4</sup> e, segundo o professor Carlos Gomes (*Apud* LEIA HOJE, 2000) “alimentava harmonia no clima adequado para preparar as pessoas para a vida”. A professora Filomena Moreira, segundo Carlos Gomes, “educou com os princípios de seu tempo”, num processo de formação que visava à consciência da dignidade pessoal, responsabilidade pelas atitudes socialmente assumidas, compromisso com princípios éticos, preocupação com o ser próprio e com o outro.

Apesar dos elogios acima citados sobre a pessoa de Filomena, Machado (1999) denuncia o preconceito sofrido pela professora, velado na imagem pública, mas, sentido nas relações do cotidiano e, mais tarde, evidenciado no seu polêmico processo de aposentadoria, permitindo dúvidas do tratamento afetuoso que a sociedade codoense tivera com uma professora negra.

A imagem de querida professora e os elogios de competente, formadora de gerações, professora emérita, entre tantos outros destinados à pessoa de Catarina, entra em conflito com os fatos por ocasião de sua aposentadoria numa sociedade ainda assentada em preconceitos. Se ainda hoje há tanta discussão sobre o empoderamento feminino, em especial da mulher negra, e a luta contra o preconceito racial, isto era mais forte há apenas três décadas depois da abolição da escravatura.

Sobre este fato, nos conta Machado (1999):

A aposentadoria da 1ª professora diplomada de Codó não se dá sem conflitos. Ela não se aposenta por tempo integral de serviços. Faltavam seis meses para completar o tempo regulamentar, pressões do cotidiano levam-na a pedir o afastamento de seu cargo que se tornara insuportável. Ouvimos “conversa” a esse respeito, mas não o suficiente para discernir fatos concretos. Minha curiosidade natural em ouvir conversa dos adultos, dava-me acesso a informações dessa natureza, mesmo sem apreensão do pleno contexto, em que essas informações se situavam. O que é certo é que a mesma sociedade que reconhece sua competência na qualidade de professora, educadora, formadora de gerações, ao mesmo tempo essa sociedade não a tratou, ao longo de sua carreira, com os méritos de uma mestra emérita. É bom lembrar nessa análise o contexto, o tempo que marcava a sociedade brasileira, no momento em que uma mulher, de origem africana assume uma posição sócio- cultural relevante, numa pequena cidade do estado [...], no pós-abolição [...] ficaram marcas histórico-culturais, expressas a nível de diferenciação no tratamento desigual entre pessoas. Essas

<sup>4</sup> MACHADO, João Batista. Entrevista citada.



diferenciações ainda hoje são estabelecidas hierárquica e socialmente a partir de critérios que correspondem a hegemonia ditada pelo ocidente, na qual pessoas originárias de civilizações negras e indígenas não ascendem normalmente na escala de consideração pública, no plano social, político, econômico, educacional (MACHADO, 1999, p. 162-163).

Em entrevista, o escritor João Batista Machado também nos conta sobre a aposentadoria de Filomena. Afirma que: “Ela se aposentou antes do tempo porque havia uma professora aqui em Codó que queria o lugar, queria ser diretora; ‘aí’ obrigaram a Filomena a se aposentar. Ela se aposentou como inválida, não foi por tempo de serviço”<sup>5</sup>. Assim, em 10 de junho de 1935, em conformidade com a lei nº 1.265 de 09 de abril de 1926, Filomena é aposentada com vinte e nove anos e seis meses de serviço público. Seus vencimentos corresponderam neste momento a Rs 2.900\$400 (dois contos, novecentos mil e quatrocentos réis).

No entanto, observa-se informações contraditórias no que diz respeito ao tempo de serviço de Filomena, uma vez que, diplomada em 1907 e com início de carreira em 1908, totalizaria até o ano de sua aposentadoria (1935) vinte e sete anos de magistério e não vinte e nove anos e meio, como consta no livro de Machado (1990). Fato que deixa espaço para mais pesquisas.

Porém, nota-se que com apenas um ano e três meses após assumir a diretoria do Grupo Escolar Colares Moreira, uma aposentadoria antes dos trinta anos de serviço público e ainda, por invalidez, sem apresentar qualquer traço de necessidade especial ou problemas de saúde que necessitassem dessa modalidade de aposentadoria reflete o tratamento preconceituoso a ela direcionado.

Filomena faleceu dezoito anos depois, no dia 13 de julho de 1953. Quase um ano após o recebimento de sua primeira homenagem pública.

### **Homenagens públicas à Filomena Catarina Moreira**

<sup>5</sup> MACHADO, João Batista. Entrevista citada.

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI

Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



O nome de Filomena Moreira na História da Educação Codoense tornou-se conhecido nos dias de hoje através de quatro homenagens públicas dadas à ela, que foram em ordem cronológica: a inauguração de seu retrato no Grupo Escolar Colares Moreira (1952), a criação de uma escola que leva o seu nome (1984), um capítulo do livro *Codó, Histórias do Fundo do Baú* (1999) e a criação da Comenda Filomena Catarina Moreira (2003), sendo estas três últimas de memórias póstumas.

Sobre a sessão solene da inauguração do retrato da professora Filomena Moreira, está abaixo escrita na íntegra a Ata deste evento realizado no ano de 1952, na gestão da diretora Maria Alice Machado. Este documento consta nos manuscritos existentes no Grupo Escolar Colares Moreira.

#### Ata da sessão solene da inauguração do retrato da professora Filomena Moreira

“Aos 24 dias do mês de agosto do ano de 1952, no auditório do Grupo “Colares Moreira”, em solene sessão, foi inaugurado o retrato da primeira normalista que a esta cidade de Codó chegou, em 1908, a professora Filomena Catarina Moreira. Inaugurando o retrato de Filomena Moreira quiseram, a Diretora e professoras do Grupo “Colares Moreira”: Maria Alice Machado, Geny Dualilibe Murad, Elza Nascimento, Raimunda Isabel da Costa Torres e Teresa Torres Costa, prestar uma significativa homenagem àquela, que, trabalhando pela criação do 1º Grupo Escolar de Codó, que é o “Colares Moreira, foi também a sua primeira e dedicada diretora. D. Filomena aqui chegando, dedicou-se, inteiramente, com abnegação, a difundir o ensino nesta terra, com inteligência e boa vontade ao lado de uma vida exemplar, cheia de belas virtudes. A esta justa homenagem, associaram-se os ex- alunos em número bem elevado, dos quais, a maioria, ocupa cargos de destaque em âmbito nacional, estadual, social e religioso. Dentre os seus ex-alunos há, no momento, Senador da República, Deputado Federal, Médicos, Engenheiros, Bacharel, Padres, Religiosa, Professoras normalistas, concursados, comerciantes, artistas e mães exemplares. Todos reconhecem o trabalho de sua primeira professora e guardam da vida escolar a seu lado, uma saudosa recordação. O programa desta solenidade que chamamos-Honra ao Mérito- constou do seguinte: I- Oração oficial- do erudito professor Fernando Barbosa de Carvalho; II- Descerrar da cortina do retrato, pelo coronel Sebastião Archer da Silva, nosso prezado e velho amigo de todos os tempos; III- Dramatização do ato- por duas ex alunas do “Colares Moreira”, senhoritas: Osmarina Frazão e Bernadete Primo; IV- Discurso da Diretora do Grupo “Colares Moreira”, professora Maria Alice Machado; V- Agradecimento da homenageada, por seu ex-aluno Padre Oton Salazar; VI- Encerramento da sessão – com o hino “Colares Moreira”, cantado pelos alunos atuais do estabelecimento. VII- Discurso da homenageada- professora Filomena Catarina Moreira. E, para constar, eu Geny Murad, professora da 4ª série do Grupo referido, lavrei esta que deverá ser lida, e

*CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: diálogos, culturas e diversidades*



depois assinada pelas pessoas presentes (Ata da inauguração do retrato, 1952, Grupo Escolar Colares Moreira).



Nesta sessão se fizeram presentes: a homenageada, o ex-governador do Maranhão, Sebastião Archer da Silva; a diretora do grupo escolar na época, Maria Alice Machado; o professor Fernando Barbosa Carvalho; as professoras Maria Coelho Barbosa Carvalho, Raimunda Isabel da Costa Lima, Teresa de Jesus Torres Costa, Elza Nascimento e Silva, Geny Duailibe Murad e muitos de seus ex-alunos e alunas.

O retrato de Filomena Catarina Moreira, inaugurado em agosto de 1952, continua exposto na sala da diretoria da Unidade Integrada Colares Moreira - assim hoje denominada a escola - entre outros retratos e documentos que constituem fontes históricas da educação codoense. Uma réplica sua está exposta na escola que carrega o seu nome e, ainda, é a mesma foto apresentada na Figura 1 deste artigo, reproduzida na Revista Leia Hoje (2000). Até o presente momento, é desconhecida qualquer outra foto de Filomena.

A segunda homenagem feita a Filomena Catarina da qual se tem conhecimento foi a criação da Escola Filomena Catarina Moreira no ano de 1984, pelo então prefeito da cidade, Antônio Joaquim Araújo Filho e foi inaugurada no dia 1º de maio. Com trinta e três anos de existência, a escola permanece pequena e oferta o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. A escola desconhece a história de Filomena e embora sustente em sua fachada o nome da professora, tem apenas a sua placa de inauguração e uma fotografia sua na sala da diretoria.

Entre tantos outros motivos, a ausência de informações e o desconhecimento de quem foi Filomena, é uma das razões que justifica a presente pesquisa, uma vez que, entende-se ser esta professora parte da memória urbana (Le Goff, 2003) de Codó e ainda, componente considerável de uma memória coletivo-comunitária da e sobre a história da educação codoense.

Sua trajetória pessoal e profissional, por sua vez, ligadas a comportamentos e mentalidades de uma época, possibilita uma compreensão sobre uma história mais ampla do município em questão, de modo que, como assinalou Halbwachs (1990) a memória coletiva contempla as memórias individuais, fazendo com que cada sujeito seja parte de uma história geral.



Assim, numa constituição biográfica da professora Filomena, pesquisa-se para além da compreensão da história de vida de uma única pessoa, mas, para uma coletividade de trajetórias, incluindo também, a própria identidade de quem recorda e o desenvolver da noção de memória e tempo histórico.

Tendo por base a coletividade de trajetórias, é que, no ano de 1999, o escritor codoense João Batista Machado, lançou o livro “Codó, Histórias do Fundo do Baú”; e dentre as pessoas ilustres de nossa cidade - como ele costumava dizer - traz a história de Filomena em oito páginas do seu livro, contada por Maria de Lourdes Siqueira, antropóloga, filha de Albertina Moreira (irmã de Filomena) que aqui chegou em 1908 juntamente com Filomena. Maria de Lourdes Siqueira conviveu diretamente com a professora Catarina, conheceu o dia a dia desta professora e foi diretamente influenciada e educada por ela. Lourdes é a responsável pelo casarão onde morou com Filomena.

Em 08 de outubro de 2003 no governo do prefeito Ricardo Archer, foi criada a Lei Nº 1.319 que dispõe sobre a criação de comendas do município de Codó – Maranhão, “para condecorar personalidades que se destacaram ou que venham a se destacar por relevantes serviços prestados” ao município (Art. 1º.). As comendas criadas pela presente lei foram Rosalina Araújo Zaidan, para empresários; Clodomir Teixeira Millet, para políticos; Fausto dos Santos, para esportistas e desportistas; Babaçu, para autoridade civis, militares, eclesiásticas, servidores públicos dentre outros e; a Comenda Filomena Catarina Moreira destinada a professores e outras pessoas ligadas ao magistério e cultura, codoenses ou não codoenses. Ainda segundo a Lei Nº 1.319, as pessoas que vierem a ser agraciadas com as referidas comendas serão criteriosamente selecionadas por comissão (Art. 2º.) e as comendas poderão ser também concedidas como homenagens póstumas (Art. 3º.).

Aproximando-se das considerações finais deste artigo, faz-se necessário atentar para um fator perceptível na história educacional de Codó e das demais cidades do interior do Maranhão até o século XIX, que é o fato do exercício do magistério funcionar, muitas vezes, como um estágio para as professoras, onde estas, recém-formadas se deslocavam



para adquirir experiência e dependendo de sua atuação, prestígio e apadrinhamento político alcançariam a remoção para a capital ou cidades maiores.

Assim, Codó recebeu por muito tempo, muitas professoras que para cá vieram, mostraram serviços e logo foram removidas para as suas cidades de origem ou mais próximas destas. Filomena Catarina Moreira lecionou toda a sua vida em Codó. Não sabemos se isso se deu por escolha – por ser sua cidade natal – ou pela falta de oportunidades para seguir carreira na capital do estado. Para Machado (1999):

A história mostrará que uma professora-normalista numa cidade do interior tem o dom e a competência de contribuir com o desenvolvimento da sociedade, em dimensões mais amplas, através de gerações que a sucedem, e mantendo o espírito das lições aprendidas e colocadas em serviço de um mundo mais digno, mais justo, mais humano e mais igualitário com direitos de cidadania e felicidade para todos os seres humanos (MACHADO, 1999, p. 164).

A vida pessoal e profissional de Filomena apresenta-se árdua e até o momento se busca documentos que tragam mais dados sobre isto, no entanto, parte-se da compreensão de que ocupar um lugar na sociedade e principalmente ser professora, numa nação que recentemente passara pela abolição da escravatura, não era uma tarefa fácil. O que temos é a informação de que, apesar dos acontecimentos, Filomena descansava ao som do bandolim e das canções que aprendeu com a sua mãe Carolina Moreira (Dona Mocinha), que lhe criou sozinha, superando os desafios e sempre que possível, instruindo nas normas cultas àqueles que lhes eram confiados.

## **CONCLUSÃO**

O caminho de investigação trilhado em busca dos saberes e fazeres de uma professora codoense, nos apresentou inicialmente informações importantes sobre as instituições escolares no município de Codó, pioneiras na instrução escolar da cidade e sobre o corpo docente, sobretudo, composto por mulheres professoras, que a exemplo do restante do país, ocupavam as regências das salas primárias.



No escopo de uma mirada biográfica de Filomena não oferecemos uma história completa, mas aquilo que pode ser interpretado através de documentos e memórias sociais sobre a mesma (Halbwachs, 1990). Entende-se que a pesquisa com histórias de vida abre espaços para falar-ouvir, ler e escrever experiências que descortinam possibilidades que não estão necessariamente estruturadas no tempo, mas nas representações construídas dos e nos sujeitos e que deve ser realizada com cautela, pois trata-se do outro, de suas vivências, de sua imagem e representação, subjetividade e também saberes.

Ao pesquisar sobre a vida e trajetória de Filomena Catarina Moreira, analisou-se a contribuição desta para a educação da cidade de Codó, a partir dos relatos obtidos graças à História Oral e aos documentos pertencentes aos arquivos escolares, que têm constituídos importantes fontes históricas de pesquisa para a história da educação e para a organização de biografias acerca de professores, uma vez que os estudos referentes às vidas dos docentes podem ajudar a ver esse indivíduo e suas relações com a história do seu tempo.

A vida e a profissão docente de Filomena ocupavam simultaneamente os mesmos lugares, pois, percebeu-se ao longo da organização desta pesquisa que a professora em questão não separava a vida pessoal da profissional. Sua presença na história da educação codoense, pelas fontes consultadas, evidencia uma mulher negra que, ao mesmo tempo em que, parecia viver um “papel feminino” consoante à época desafiava outros padrões, isto é, o de estar à frente de uma sala de aula e mesmo de uma instituição escolar, quando sua intelectualidade era posta em xeque duas vezes: por ser mulher e por ser negra. E apesar dos conflitos sociais, Filomena inaugura possibilidades para as demais mulheres negras codoenses e para a emancipação feminina de modo geral, enfatizando que, com o fruto do seu trabalho podia sustentar a si e àqueles a quem mantinha em sua casa, sem ajuda de dotes e/ou heranças, pois, era de família humilde, ou de um casamento, uma vez que não se casou.

A figura desta educadora pode traduzir e significar variados aspectos quanto ao tratamento dado à mulher negra no território, não somente codoense, mas brasileiro. Sua





história de vida sugere análises em diversas temáticas: biografias, gênero e questão racial, democracia racial, solidão da mulher negra, professorado, entre outros, desde que sejam encontradas fontes para isso, o que tem sido um desafio constante devido ao recorte temporal.

Constata-se nos fragmentos que coletamos sobre a biografia de Filomena, que tornar-se professora é um processo histórico, e, fazer-se professora dentro de uma sociedade assentada em preconceitos é ainda mais desafiador. Diante disso, faz-se necessária a compreensão das experiências passadas para a interpretação do contexto histórico no qual a professora viveu.

Por fim, considera-se que este trabalho abrirá possibilidades de ampliação das pesquisas sobre histórias locais, servindo de fonte e motivação para outras pesquisas. Continua-se em busca.

## **REFERÊNCIAS**

### **1. FONTES IMPRESSAS**

#### **a) Artigos em jornais e revistas**

BIOGRAFIA DE JOSÉ RIBAMAR CARVALHO. Disponível em: <http://joaopecegueirodias.blogspot.com.br/2011/11/voce-sabia.html>. Acessado em 12.08.2015.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *A Educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial*. Revista Outros tempos/Dossiê Escravidão. Volume 6, número 8, dezembro de 2009

LEIA HOJE, Revista. *Enciclopédia do Maranhão- Codó*. Ano VI- Nº 49- Ano 2000.

MOTTA, Diomar das Graças. *Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio*. Revista Educação & Linguagem. Ano 11, Nº 18. Págs. 123-135, Jul-Dez, 2008.

SOARES, Maria Alda Pinto. *Análise de 1940-1970: Espaços e Desafios das mulheres construtoras da educação no município de Codó- MA*. Universidade Federal do



Maranhão, UFMA, 2013. Disponível em:  
<http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=514>. Acessado em 12.08.2015.

**b) Atas**

ATA, *inauguração do Grupo Escolar Colares Moreira*, 07 de março de 1934. Codó, Maranhão.

\_\_\_\_\_. *Sessão solene da inauguração do retrato da professora Filomena Moreira*, 24 de agosto de 1952. Codó, Maranhão.

**c) Monografias, dissertações e teses**

RODRIGUES, Fernanda Lopes. *A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na Escola Normal Pública em São Luís (1930-1945)*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, São Luís, 2011.

SOARES, Maria Alda Pinto. *Pelas Mãos Femininas: Memórias da Educação Codoense (1950-1980)*. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Licenciatura em Ciências Humanas com Habilitação em História, 2015.

**d) Jornais**

JORNAL A ESCOLA. Janeiro de 1918. Jornal Escolar. Ano 1. Nº 1. Acervo de periódicos da Biblioteca Pública Benedito Leite.

JORNAL CORREIO DO CODÓ. Janeiro de 1916. Ano IV. Nº 16. Acervo de periódicos da Biblioteca Pública Benedito Leite.

**e) Leis e decretos**

CODÓ-MA. LEI Nº 1.319, de 08 de outubro de 2003. *Dispõe sobre a Criação de Comendas do Município de Codó Maranhão e dá outras providências*. Publicado em 08 de outubro de 2003. Disponível em: [www.camaradecodo.ma.gov.br](http://www.camaradecodo.ma.gov.br).

**2. FONTES ORAIS**

**2.1- Entrevistas**

MACHADO, João Batista. Entrevista concedida a Maria Alda Pinto Soares. Codó – MA. Dezembro, 2013.



SILVA, Carlos Gomes da. Entrevista concedida a Maria Alda Pinto Soares. Codó – MA. Maio. 2013.

### **3. BIBLIOGRAFIA**

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. 1.ed. Coleção Opúsculos. Coimbra-Portugal: Quarteto Editora, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. *Documento/monumento*. In: História e memória. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. p. 525-539.

MACHADO, João Batista. *Codó, histórias do fundo do baú*. FACT/ UEMA, 1999. 298 p.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço Feminino no mercado produtivo. In: PINSKY. Carla Bassanezi. PEDRO. Joana Maria (Org.). In: *Nova História das mulheres no Brasil*. 1ª Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013.

NEPOMUCENO, Bebel. Protagonismo Ignorado. In: PINSKY. Carla Bassanezi. PEDRO. Joana Maria. In: *Nova História das mulheres no Brasil*. 1ª Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013.



## **LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA E A LUTA DOS EDUCADORES PELO ESPAÇO PÚBLICO VENEZUELANO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**

Alejandro López de Lara Marin  
Doutor em Estudos Latinoamericanos  
Universidad Nacional Autónoma de México  
E-mail: alejandrolopezdelaramarin@gmail.com

### Resumen

El presente artículo analiza la construcción de lo público en Venezuela con base en el trabajo del educador y político Luis Beltrán Prieto Figueroa, particularmente como dirigente magisterial, fundador de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) y la aportación en la construcción de una nueva pedagogía inspirada en los preceptos de la Escuela Nueva. La obra y pensamiento educativo se inscriben en la construcción de un nuevo Estado y una nueva política educativa tras la caída de Juan Vicente Gómez en los años treinta. Los planteamientos político-educativos de personalidades como Luis Beltrán Prieto Figueroa se convierten en un aporte fundamental, tanto para comprender el proceso educativo de su época, como para repensar sus contribuciones. Por lo anterior, el artículo pretende mostrar al lector la importancia de la educación pública en determinados momentos históricos a través de la postura de un educador que encabezó la defensa de lo público en el contexto de los años treinta. Para comprender la importancia de sus experiencias y aportaciones, se requirió del uso de la memoria como proceso de rescate de realidades educativas que hoy parecen ausentes en muchos espacios políticos y académicos. La intención de recuperar la memoria educativa a través del estudio de la obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa, nos permitió dilucidar los valores que hicieron posible la defensa de la educación pública. Esto nos ayuda a crear mayores horizontes en cuanto a las experiencias colectivas, así como a afrontar nuestra realidad actual.

**Palabras clave:** Educación pública; Memoria histórica; Política educativa.

### **Luis Beltrán Prieto Figueroa e a luta dos educadores pelo espaço público venezuelano nas primeiras décadas do século XX**

### Resumo



Este artigo analisa a construção do público na Venezuela com base no trabalho do educador e político Luis Beltrán Prieto Figueroa, particularmente como líder sindical dos professores, fundador da Sociedade Venezuelana de Professores de Educação Básica (SVMIP) e sua contribuição na construção de uma nova pedagogia inspirada nos preceitos da Nova Escola. O trabalho e o pensamento educacional estão inscritos na construção de um novo Estado e uma nova política educacional após a queda de Juan Vicente Gómez nos anos trinta. As abordagens político-educativas de personalidades como Luis Beltrán Prieto Figueroa representam um aporte fundamental, tanto para compreender o processo educativo de sua época, como para repensar suas contribuições. Portanto, o artigo mostra ao leitor a importância da educação pública em certos momentos históricos através da posição de um educador que chefiou a defesa do público no contexto dos anos trinta. Para entender a importância de suas experiências e contribuições, o uso da memória foi requerido como um processo de resgate das realidades educacionais que hoje parecem ausentes em muitos espaços políticos e acadêmicos. Destina-se a recuperar a memória educativa através do estudo da obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa, que nos permitiu elucidar os valores que tornaram possível a defesa da educação pública. Isso nos ajuda a criar horizontes mais amplos em termos de experiências coletivas, bem como a enfrentar nossa realidade atual.

Palavras-chave: Educação pública; Memória histórica; Política educativa

### **Luis Beltrán Prieto Figueroa and the magisterial struggle for Venezuelan public space in the first decades of the 20th century**

#### **Abstract**

This article analyzes the construction of the public in Venezuela based on the work of educator and politician Luis Beltrán Prieto Figueroa, particularly as a teacher leader, founder of the Venezuelan Society of Teachers of Primary Instruction (SVMIP) and the contribution in the construction of a new pedagogy inspired by the precepts of the New School. Educational work and thought are part of the construction of a new State and a new educational policy after the fall of Juan Vicente Gómez in the thirties. Political-educational approaches of personalities such as Luis Beltrán Prieto Figueroa become a fundamental contribution, both to understand the educational process of his time, and to rethink his contributions. Therefore, the article aims to show the reader the importance of public education at certain historical moments through the position of an educator who led the defense of the public in the context of the thirties.

To understand the importance of their experiences and contributions, the use of memory was required as a rescue process of educational realities that today seem absent in many political and academic spaces. The intention of recovering the educational memory through the study of the work of Luis Beltrán Prieto Figueroa, allowed us to elucidate the



values that made possible the defense of public education. This helps us to create greater horizons in terms of collective experiences, as well as to face our current reality.

Keywords: Public education; Historical memory; Educational policy

## **Introducción**

Situado en la parte septentrional de América del Sur, Venezuela ha sido un país con una larga tradición de luchas emancipadoras que generaron pensamiento crítico y praxis liberadoras, arado por intelectuales que interpretaron su contexto y ofrecieron bastas propuestas, algunas consideradas fuera de su tiempo.

Tal vez el caso más emblemático en términos educativos fue Simón Rodríguez, personaje clave para comprender el pensamiento educativo que modificó el rumbo decimonónico hacia una autodeterminación como nación. Su obra político-pedagógica fue fecunda en ideas emancipadoras; advirtió del peligro de trasladar ideologías y experiencias no acordes al contexto histórico en el que vivió.

Al tomar en cuenta el antecedente del pensamiento de Rodríguez de finales del XVIII y de la primera mitad del siglo XIX, no parece exagerado afirmar que Luis Beltrán Prieto Figueroa fue el pensador educativo venezolano del siglo XX por excelencia. Su trabajo como político, educador, abogado y poeta reflejó la continuidad de construir un proyecto educativo de dimensión popular y revolucionario, iniciado por Simón Rodríguez.

La extensa trayectoria de Luis Beltrán Prieto Figueroa dejó huellas en los ámbitos político, económico, educativo, incluso artístico. Su longevidad radicó en la acumulación de experiencias que contribuyeron a forjar la nación venezolana del siglo XX.

Su obra y pensamiento educativo se inscriben en la construcción de un nuevo Estado y una nueva política educativa tras la caída de Juan Vicente Gómez en los años treinta. Fue actor fundamental en la reconstrucción del Estado a finales de los cincuenta,



cuando fue derrocada la dictadura de Marco Pérez Jiménez a finales de los cincuenta. Su trayectoria podría ser titulada como uno de sus emblemáticos textos: “De una educación de castas a una educación de masas”.

En ese sentido, en este artículo se analiza la construcción de lo público en Venezuela con base en el trabajo de Luis Beltrán Prieto Figueroa particularmente como dirigente magisterial, fundador de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) y la aportación en la construcción de una nueva pedagogía inspirada en los preceptos de la Escuela Nueva, en los años treinta.

### **Luis Beltrán Prieto Figueroa y la organización magisterial en el contexto gomecista**

El “Benemérito General” Juan Vicente Gómez tomó el poder desde 1909. Únicamente por causas naturales lo cedió al general Eleazar López Contreras en diciembre de 1935. Ningún intento por derrocarlo durante este largo periodo triunfó.<sup>6</sup>

Algunas de las características que identificaron al dictador fueron: la autoritaria forma de gobernar e imponer el orden; su aparente paternalismo hacia un pueblo pobre que lo “guio” por el camino de la “modernidad”, y su mano dura contra toda disidencia. Estas características tuvieron mucha similitud con la peculiar forma de gobierno del dictador mexicano Porfirio Díaz. El mismo Juan Vicente Gómez se identificó plenamente con su homólogo mexicano derrotado en 1910.

Los monopolios petroleros que derribaron a su antecesor y compadre, Cipriano Castro, encontraron en Juan Vicente Gómez al caudillo idóneo para continuar con sus aspiraciones expansionistas debido a sus rasgos de autócrata: “militar-terratendiente, sin

---

<sup>6</sup> Dentro de los intentos por derrocar a Juan Vicente Gómez, llama la atención uno debido al apoyo brindado por algunos personajes mexicanos, quienes incluso se suman a una incursión para derrocarlo; sin embargo, no tuvieron éxito y los mexicanos que llegaron a Venezuela fueron asesinados o tomados prisioneros.



escrúpulos de sentimiento nacional alguno y en condiciones de realizar una política de concesiones sin ningún tipo de restricciones” (Brito, 1967: 20).

Las ambiciones imperialistas estuvieron muy cómodas, tal como se ejerció el poder en Venezuela. Gómez solía repetir aquella famosa frase: “o los aniquilo o los compro”, demostrando así su inmenso poder para conseguir aliados y destruir enemigos bajo el uso del terror en la sociedad a través de métodos de tortura y persecución política. Estas acciones permitieron la estabilidad de los negocios externos, especialmente de las petroleras que comenzaron a extenderse en las cuencas de la región noreste del país.

La penetración del capital, especialmente a partir de la explotación del petróleo, fortaleció a las clases dominantes e hizo que emergieran algunas cuantas vinculadas a la burguesía comercial:

La dictadura petrolera de Juan Vicente Gómez, que les permitía acumular capitales en términos casi *originarios*, encontró en esos grupos de las clases dominantes un sólido apoyo social, identificado en sus fines y realizaciones con la política “unión, paz y trabajo”, sangrientamente aplicada desde el poder por el antiguo caporal de hacienda, sus lugartenientes y la corrompida camarilla que lo asesoraba en la tarea de negociar el país a los monopolios internacionales (Brito, 1967: 40).

Bajo estos respaldos políticos y económicos, Juan Vicente Gómez no tuvo problema en deshacerse de cualquier enemigo, organización política o movimiento que atentara contra su gobierno; dismanteló los partidos tradicionales por considerarlos estorbo para la paz del país. “Impidió la formación de otros nuevos y liquidó, igualmente, toda forma de organización de lucha, incluso la estudiantil” (Fuenmayor, 1968: 11).

Carlos Brandt describe uno de los sistemas que utilizó la dictadura para suprimir la libertad: “Si se ordenaba, por ejemplo, el encarcelamiento de X y no podían dar con él, se le echaba mano al padre, al hijo, al hermano o a algún pariente o amigo suyo, a quien se enviaba al calabozo a ocupar el correspondiente puesto destinado al fugitivo” (Brandt, *La época del terror*, citado en Rivas, 2014: 58).





A pesar de las diversas maneras de sembrar el terror, la organización y los intentos por destruir la dictadura se hicieron presentes. Uno de los movimientos más emblemáticos fue, sin duda, el de jóvenes estudiantes que encararon con valentía las determinaciones del régimen y pagaron con cárcel, exilio o muerte. Éstos se propusieron la misión de cambiar el rumbo de Venezuela, sobre todo a partir de 1928, fecha en que apareció un importante movimiento estudiantil que forjó el carácter y la ideología de los próximos dirigentes venezolanos. Así lo evidencia Domingo Alberto Rangel: “El éxito que obtienen esos muchachos (los estudiantes de la generación del 28) en los pocos días de su gesta callejera es infinitamente superior al de todos los enemigos de Gómez. Sin disparar un tiro ni organizar una expedición consiguieron ellos sacudir al país” (Rangel, *Los Andinos en el poder*, citado en Rivas, 2014: 58).

El movimiento estudiantil del 28 se manifestó a través de expresiones culturales y artísticas en momentos en que la concepción de lo público y de lo educativo fue prácticamente olvidado. Sin lugar a duda, forjó una nueva clase política que irrumpió el espacio público venezolano en plena dictadura gomecista. Personajes como Rómulo Betancourt, Jóvito Villalba, Miguel Otero Silva, Raúl Leoni, entre otros, fueron los líderes estudiantiles que en las siguientes décadas se convirtieron en los actores políticos fundamentales en las transformaciones de Venezuela.

En medio de dicho contexto también aparecieron otras propuestas organizativas vinculadas a pequeños gremios magisteriales, los cuales partieron de la necesidad de construir una educación que formara ciudadanos capaces de luchar por la democracia y la soberanía.

Su aparición y organización es importante para comprender el momento histórico que les correspondió desempeñar y las debidas propuestas que tuvieron que plantear para



iniciar proyectos educativos incluyentes y transformadores, acordes a las exigencias de una sociedad subdesarrollada, dependiente y bajo la cultura del petróleo.<sup>7</sup>

Uno de los intelectuales que comenzó su desenvolvimiento en esta época fue Luis Beltrán Prieto Figueroa, educador venezolano, nacido en la Asunción, al oriente de la Isla Margarita, donde comenzó su largo camino docente. Desde muy joven se dedicó a organizar a los maestros con la intención de luchar por sus derechos laborales y sociales, pero también para exigir de ellos las responsabilidades como actores de cambio en la sociedad.

En ese sentido, la función que en adelante desempeñó al interior del magisterio fue la de organizar y luchar por la inclusión y transformación de la sociedad. El magisterio, por su parte, adquirió el objetivo de construir la noción de lo público en educación, lo que significó trabajar en la reconstrucción del Estado.

La organización del magisterio se originó en la última etapa del gobierno de Juan Vicente Gómez. Luis Beltrán Prieto Figueroa fundó, junto con otros líderes magisteriales, la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) en enero de 1932. Aunque el alcance de la organización magisterial fue limitado, debido a las características represivas y autoritarias del régimen, su crecimiento inició durante el gobierno del general Eleazar López Contreras a partir de diciembre de 1935.

La lucha que emprendió con mayor fuerza la SVMIP, tras la muerte del dictador, puede agruparse en tres objetivos relacionados por el eje fundamental de la búsqueda de democracia.

El primero fue construir un verdadero proyecto de educación pública, lo que implicó crear las condiciones jurídicas, presupuestales y de infraestructura necesarias para echar

---

<sup>7</sup> El *New York Times* del 15 de diciembre de 1908 publicó en su editorial “Lo mejor que podría ocurrir sería la llegada al poder de un *Díaz venezolano* lo suficientemente fuerte para mantener el orden civil y lo suficientemente sabio para dar a los venezolanos el sincero deseo de perpetuarlo” (en Brito, 1967: 21).



andar un proyecto público de educación, el mejor ejemplo del trabajo para este objetivo fue la presentación del proyecto de reforma presentado en 1936.

El segundo fue la transformación del modelo pedagógico y, en consecuencia, la modificación del modelo de escuela tradicional, convertida en un obstáculo para formar a los nuevos ciudadanos capaces de romper el letargo de varios años de dictadura y construir un nuevo país.

Y el tercero, contribuir como organización política y sindical a la construcción de un gran frente que dispute y arrebate los espacios institucionales aún ocupados por todo el cuerpo de la dictadura gomecista, ya que la muerte de Juan Vicente Gómez no significó el fin del régimen; en otras palabras, se trató de conquistar el poder estatal bajo herramientas político-educativas.

La constante labor pedagógica de interpretar y comprender la realidad educativa venezolana obligó a maestros, como Prieto Figueroa y sus compañeros, a analizar corrientes pedagógicas y adaptarlas a las necesidades que la sociedad exigió.

Los primeros pasos en la conformación de pequeños gremios magisteriales y en la formación y difusión de teorías pedagógicas, como las de la Escuela Nueva, los dio Prieto Figueroa, en 1922, en su tierra natal, la Asunción, Estado Nueva Esparta, al crear un Liceo Pedagógico y convertirlo en centro difusor y de organización magisterial.

Esas pequeñas reuniones se convirtieron posteriormente en centros de discusión y formación magisterial, abriendo paso a nuevos espacios académicos para discutir el futuro pedagógico de Venezuela. Fundaron, por ejemplo, en 1933, la *Revista Pedagógica*, órgano de divulgación de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP).

En la *Revista Pedagógica* aparecieron las iniciativas de los maestros venezolanos por sistematizar ideas, teorías y métodos de la Escuela Nueva y Escuela Activa, desarrolladas en Europa y Estados Unidos de América.



La atracción que generó la Escuela Nueva en Prieto Figueroa y en sus compañeros fue poder contextualizar sus postulados debido al momento histórico en el que vivió. Sin caer en la imitación servil, “sino para acomodarlas al medio ambiente, ya que toda educación supone una adaptación tanto a la realidad externa como al complejo psíquico del pueblo a que se aplica” (Prieto Figueroa, 2011: 7).

Lo interesante es la manera en que esos métodos fueron adaptados a las situaciones en que se encontró la sociedad y la educación en Venezuela; mientras que en Estados Unidos de América y en Europa el avance industrial exigió una cierta profesionalización en la formación obrera, en Venezuela y otros países de Latinoamérica la Escuela Nueva estuvo ligada en la lucha por la democracia.

Los conceptos de libertad y de espíritu comunitario sirvieron de referentes teóricos para tejer propuestas políticas desde la educación (Luque, 2011: 261). En un contexto de imposición y represión, el trabajo comunitario y el espíritu colectivo se convirtieron en pilares para la construcción de una nueva sociedad.

El autoritarismo impuesto como método de disciplina fue rechazado por Prieto Figueroa debido al proceso que socialmente rigió, durante décadas, la vida de los venezolanos, convirtiendo a la escuela en su reflejo. La necesidad de una transformación del paradigma de la disciplina tuvo el propósito de iniciar la lucha por erradicar los modos y formas de vida bajo la tutela, el orden y el progreso, auspiciados por la dictadura gomecista. En estos años Prieto Figueroa se preguntó cómo hacerlo y llevarlo a cabo.

En los postulados de la Escuela Nueva encontró la capacidad de estimular la creatividad y multiplicidad activa de los niños, entre otras cosas, porque consideraba: “necesario conceder a los niños la facultad de gobernarse por sí mismos, de establecer su disciplina, su gobierno propio y desaparecerán de la escuela el autoritarismo de los maestros y los castigos, porque entonces serán innecesarios” (Prieto Figueroa, 1936: 134).



El trabajo colectivo y el bienestar social son los elementos que Prieto Figueroa encontró necesarios para trazar un horizonte democrático en un país gobernado por más de dos décadas a través de un régimen decrepito. El miedo, la pasividad, la asimilación acrítica del momento y del destino del país fueron combatidos con la acción comunitaria y el interés social expresados desde una de las tantas trincheras: la escuela.

En ese sentido, la Escuela Nueva permitió a Prieto Figueroa combatir la tesis del orden y el progreso impuesta por el “gendarme necesario”, justificación sociológica desarrollada por Laureano Vallenilla Lanz,<sup>8</sup> ideólogo del régimen gomecista. El reconocimiento del instinto de lucha se convirtió en un elemento fundamental para la praxis político-pedagógica que desarrolló Prieto Figueroa a mediados de los años treinta.

Los principios de acción respondieron a su vez a las situaciones contextuales de su época al intentar forjar en el niño la identidad de su nación y superar los elementos poco prácticos concebidos en tiempos de dictadura. Así lo mencionó en 1933, al referirse a la promoción del patriotismo en el primer grado de primaria:

Hay un medio maravilloso para que los escolares se interesen por la ciudad y por sus cosas y que está al alcance de todos los maestros y de todas las escuelas. Este medio es la excursión escolar. La vista de los lugares, el placer de respirar el aire del campo, la sombra protectora de los árboles, las doradas espigas de los sembrados, los prados verdeantes donde pacen los ganados, la reja del arado que abre el surco, son aliciente seguro para que el espíritu del niño, embriagado de ambiente campesino sienta germinar el sentimiento de la patria (Prieto Figueroa, 1936: 29-30).

El reconocimiento de su ambiente a través de las excursiones escolares pretendió generar un tipo de conciencia de su espacio y su tiempo, negada durante los años de

---

<sup>8</sup> Según esta corriente positivista, tras años de guerra después de la independencia, Venezuela logró superar el atraso y la barbarie en los momentos en que los caudillos impusieron orden; sin esa autoridad Venezuela hubiera caído en la anarquía. Por lo tanto, desde la perspectiva de Vallenilla Lanz, las acciones que realizó Juan Vicente Gómez fueron justas y necesarias para que reinara la paz.



dictadura. La apropiación crítica del significado social, cultural y natural en los niños fue para Prieto Figueroa un elemento esencial en el rumbo pedagógico y educativo que forjó durante las siguientes décadas. El acercamiento del niño al campo fraguó la importancia del campesino y reflejó las condiciones en las que éste vivía.

Esta forma de incentivar el amor a la patria no se condujo desde la retórica nacionalista tradicional o a través de explicaciones bélicas por las que la patria salió avante, sino por lo que en ella se realizó. Lo hizo precisamente con los seres y elementos que la hacen posible, es decir, con la vinculación del pueblo venezolano y, en especial, con el campesino, elemento clave del desarrollo del país.

Lo anterior nos ayuda a comprender un rasgo característico de Prieto Figueroa y de sus compañeros de la SVMIP: la preocupación por la educación básica o primaria, principal interés para crear las condiciones de un cambio de rumbo.

En consecuencia, los educadores o pedagogos venezolanos encontraron en la Escuela Nueva un referente importante para comprender y emprender acciones de transformación pensadas más allá del aula. Especialmente porque estos pensadores educativos contribuyeron a la construcción democrática o constitutiva de su nación.

En esta metodología pedagógica también se encontró la oportunidad de cimentar un tipo de ciudadanía “libre” en el sentido latinoamericano y que permitió sostener nuevas formas institucionales. Así sucedió también con el voto universal, por ejemplo, o con la capacidad de defender sus recursos geoestratégicos, como el caso del petróleo en Venezuela. Este último aseguró los primeros pasos para la obtención de un excedente necesario para financiar un proyecto de nación más incluyente.

En efecto, a partir del contexto venezolano y de ser un país rentista y de enclave, la importancia de una educación liberadora adhirió elementos de mayor acción comunitaria.



El contexto exigió la necesidad de construir un pensamiento pedagógico acorde a la transformación de la estructura institucional en todos los ámbitos políticos, es decir, que generara las políticas necesarias para refundar el Estado.

Luis Beltrán Prieto Figueroa halló en esta metodología pedagógica la oportunidad de cimentar un tipo de ciudadanía que le permitiera sostener nuevas formas institucionales y así dismantelar el antiguo régimen.

En la búsqueda de una amplia reforma pedagógica, Prieto Figueroa y sus compañeros propiciaron espacios de diálogo político. Sus contribuciones se vieron reflejadas en los procesos de organización de la sociedad civil, tal como lo menciona Guillermo Luque: “Con la SVMIP penetra en nuestro magisterio eso que Lorenzo llama la “buena política” que tuvo representantes tan notables como Mann, Ferry, Dewey, Sarmiento, Vasconcelos, Luzuriaga. La SVMIP dirigida por Prieto Figueroa encontró en ellos, en sus ideas, la orientación e inspiración necesaria en el arduo camino de la Reforma Educativa Venezolana” (2011: 262).

Al lado de Luis Beltrán Prieto Figueroa se encontraron docentes dispuestos a cumplir su responsabilidad respecto a la transformación de Venezuela; algunos de los integrantes de la SVMIP se convirtieron en pilares del proyecto educativo venezolano, entre ellos los maestros Miguel Suniaga, Alirio Arreaza, Gustavo Adolfo Ruíz, Cecilia Núñez Sucre, Mercedes Fermín, Cecilia Oliveira y Luis Padrino.

En una excelente obra compilada por Guillermo Luque, historiador que ha investigado la labor docente venezolana que integró la SVMIP, compiló varios artículos en la *Revista pedagógica* correspondientes a los años de 1933 a 1937. En esta publicación encontramos la riqueza teórica y propositiva de la labor política y pedagógica del gremio que perfiló el modelo de educación nacional para el siglo XX, con perspectiva latinoamericana, así lo atestiguan sus artículos y los aportes de personajes como Carlos Beltrán Morales, pedagogo boliviano, y Daniel Navea, pedagogo chileno. Este bagaje teórico refuerza la importancia de la Escuela Nueva en Venezuela.



A continuación hablamos de dos integrantes de la SVMIP, por mencionar algunos, que nos dan una idea del tipo de compañeros con los que Prieto Figueroa compartió la aspiración por la defensa de la educación pública en Venezuela y los postulados de la Escuela Nueva.

La primera es la maestra venezolana Mercedes Fermín, que desde finales del gobierno gomecista trabajó en la organización del gremio con su exigencia de la participación de la mujer en la defensa de las libertades democráticas (Luque, 2007: 19). Fermín tuvo plena relación con la lucha por una educación que integró los principios de la Escuela Nueva. Entre otras cosas, tuvo participación en un proyecto laico que fortaleció la postura de una nueva percepción político-educativa entre las comunidades, sin despreciar la labor que estas hacen con referencia a la escuela y bajo la libertad de una infancia sometida a tradicionales maneras de enseñar.

En ese sentido, para Mercedes Fermín la responsabilidad en dichas acciones debía recaer en el Estado y asegurar condiciones dignas con ejercicio democrático. Por ello, suscribió junto sus compañeros “un documento público en el que llaman a construir la *Unión Popular* que liquidará de modo definitivo el gomecismo y disolviera su Congreso” (Luque, 2007: 20).

Su participación no estuvo restringida al gremio magisterial; su militancia política contribuyó a la conformación de organizaciones como “el Movimiento de Organización Venezolana (ORVE), junto con Betancourt, Prieto Figueroa y Picón Salas [...] el Partido Democrático Nacional (PDN-1937); luego, Acción Democrática (AD-1941); y, finalmente, el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP-1967)” (Luque, 2007: 21-22), de éste último es de donde saldrá Prieto Figueroa como candidato presidencial.

Otro importante integrante de la SVMIP fue el maestro Luis Padrino, conocido como el fundador de la Escuela Rural en Venezuela, su participación como pedagogo y como militante político, al igual que Mercedes Fermín, fue fundamental en los proyectos de ley, en la interpretación teórico-pedagógico de la escuela venezolana y en la





conformación de organizaciones políticas en búsqueda de una democracia y por una educación incluyente y de masas.

Resalta el nombre de Luis Padrino por encontrar en México elementos constitutivos que favorecieron su proyecto de Escuela Rural y en determinados casos influyeron en el plan llevado a cabo en Venezuela.

En 1936, Padrino reportó desde Guerrero, México, interesantes informes sobre el desarrollo de las escuelas Normales Rurales en este país. Este joven maestro de Maturín formó parte de la comisión venezolana creada para estudiar la educación rural, la cual lo envió a uno de los países que con mayor entusiasmo había emprendido la magna labor educativa en las extensas zonas rurales.

En medio de un contexto de movilidad social e importantes conquistas populares y bajo un gobierno antiimperialista, como el de Lázaro Cárdenas, a Luis Padrino le tocó observar una de las experiencias que con mayor entusiasmo movió a miles de maestros en la lucha por la soberanía e inclusión educativa. La educación socialista fue un elemento fundamental para hacer realidad la reforma agraria en México y convertir a los maestros y maestras en intelectuales que organizaron a las comunidades para luchar por reivindicar el proyecto revolucionario iniciado en la primera década del siglo XX.

Su interés en los proyectos educativos no se dirigió sólo a comprender los métodos y estrategias didácticas impulsadas en las escuelas rurales, sino a analizar la política pedagógica ligada a las aspiraciones por construir una nueva sociedad justa y democrática, además de la puesta en práctica de nuevos métodos agrícolas que contribuyeron y fortalecieron la labor del campesino; es decir, la esfera educativa no fue lo único que movió al venezolano, sino su conexión con las luchas que buscaron la transformación política, cultural y económica de la sociedad; fue precisamente en Guerrero donde encontró el epicentro de su estudio, específicamente en la normal rural fundada en Ayotzinapa por Raúl Isidro Burgos, escuela con amplia tradición de lucha.



Luis Padrino analizó minuciosamente la educación rural y comprendió el alcance del proyecto en México al crear una “escuela del campo, para la gente del campo y sobre la vida del campo”. Su entusiasmo por estos proyectos lo llevaron a ser uno de los fundadores de la Educación Rural en Venezuela (Luque, 2013).

Su interés por ver cómo florecieron las escuelas normales rurales en México aumentó al proyectar un modelo parecido que pudiera ser emprendido en su país: “Contribuir en la forma más adecuada y factible de realizar, con las posibilidades de la escuela y de la comunidad, a levantar el nivel económico-social del campesino” (Padrino, 1938: 59).

En consecuencia, tanto Mercedes Fermín como Luis Padrino reflejaron el tipo de trabajo que emprendió la SVMIP en la conformación del proyecto nacional, que en 1945 llegaría a su cúspide con la toma de poder de la Junta Revolucionaria, y en 1948 sería interrumpido por el golpe militar.

La diversidad de la organización tuvo como característica esencial el rol protagónico que jugaron los maestros y maestras en la construcción de un proyecto educativo, no sólo nos referimos a la elaboración técnica del proyecto, sino a que fueron intérpretes de una teoría pedagógica; actores de una praxis transformadora en el aula; dirigentes políticos en sus comunidades y representantes legislativos. Este cúmulo de trabajo se materializó en 1936 cuando presentaron ante el parlamento venezolano un proyecto de ley de educación sin parangón.

La iniciativa fue una respuesta a las pretensiones del presidente López Contreras de dar un giro al rumbo de la nación y modificar el autoritarismo por un régimen de legalidad. Según esta convocatoria, la sociedad podría cambiar a partir de la “reorganización de la educación nacional, con el fin de poner a los diversos grupos de nuestro pueblo en condiciones de afrontar con suceso la lucha por la vida, y de nivelarnos con los pueblos más adelantados” (García Ponce, 2010: 53).



Del trabajo de cada uno de los maestros emanaron los primeros pasos para integrar formalmente el primer proyecto de Ley de Educación que intentó modificar el estado de atraso y exclusión que se vivió durante el largo periodo dictatorial. Siguiendo lo que Picón Salas consideró como el comienzo del siglo XX en Venezuela tras la muerte de Juan Vicente Gómez (Picón Salas, 2012). La SVMIP estuvo organizada y preparada para enfrentar los proyectos de una educación nacional incluyente y con eso romper el letargo impuesto.

### **Conclusiones**

La lucha de Luis Beltrán Prieto Figueroa por la educación pública durante la década de los treinta refleja el entusiasmo por construir un proyecto nacional con claros objetivos democráticos. Su trayectoria se enfocó en dejar los cimientos de un nuevo país a partir de su contribución política-educativa expresada posteriormente en el Estado Docente.

Lo disputa en los terrenos político, social y económico fue precisamente revertir los procesos de exclusión al desafiar con su propuesta y proyecto educativo al poder eclesiástico, al cacicazgo político y terrateniente delineado durante más de 30 años por el gomecismo, pero también a la nueva burguesía, producto del capital trasnacional, que pretendió modernizar la actitud dictatorial y de exclusión alimentada por una cultura del petróleo.

Su amplia obra favoreció el espíritu del proyecto educativo que fraguó la soberanía político-educativa que hasta nuestros días tiene presencia en el país suramericano. En ella identificamos la noción pública de educación que forjó durante su vida como dirigente magisterial, pedagogo, miembro de la junta revolucionaria, ministro de educación, representante parlamentario, candidato presidencial, funcionario de la Unesco e intelectual comprometido con la democracia en América Latina.

El trabajo realizado por Luis Beltrán Prieto Figueroa en las primeras décadas del siglo XX como educador se encuentra su incesante lucha por la democratización de su



país, primero, al enfrentar la larga dictadura de Juan Vicente Gómez y encabezar la construcción de la concepción pública de educación; segundo, resistir una nueva dictadura impuesta por una junta militar que colocó al frente a Marco Pérez Jiménez, la cual destruyó los cimientos de la democratización educativa que él había ayudado a formar; tercero, contribuir con sus ideas y esfuerzos a forjar la noción de la educación pública en algunos países de Centroamérica y el Caribe; y cuarto, defender el proyecto de educación pública ante sus compañeros de Acción Democrática e incluso convertirse en disidente al percibir el sentido contrario al espíritu de una inclusión social, económica, política y educativa.

### **Bibliografía**

- Brito, Federico (1967). *Venezuela siglo XX*. La Habana, Casa de las Américas.
- Fuenmayor, Juan Bautista (1968). *1928-1948. Veinte años de política*. Caracas, Editorial Mediterráneo.
- García Ponce, Antonio (2010). *Ocaso de la República Liberal 1935-1945*. Caracas, Fundación Rómulo Betancourt.
- Luque, Guillermo (comp.) (2013). *Luis Padrino: Maestro de la Escuela Nueva y fundador de la Educación Rural en Venezuela*. Caracas, Universidad Central de Venezuela y Centro Nacional de Historia.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Luis Beltrán Prieto Figueroa: educador de pueblos y combatiente socialista” en *Venezuela medio siglo de Historia Educativa 1951-2001*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Educación, pueblo y ciudadanía. La educación venezolana en la primera mitad del siglo XX 1899-1950*. Caracas, Fundación Editorial el perro y la rana.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958*. Caracas, Editores Latinoamericanos.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La Maestra que siempre fue. Mercedes Fermín*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa



Picón Salas, Mariano (2012). *Suma de Venezuela*. Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán (2011). “La escuela necesita una reforma” en Guillermo Luque (comp.), *Didáctica y Pedagogía en la Escuela Nueva. Revista pedagógica 1933-1937*. Caracas, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.

\_\_\_\_\_ (2006). *El Estado Docente*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

\_\_\_\_\_ (2005a). *De una educación de Castas a una Educación de Masas*, Caracas, IESALC, Fondo IPASME, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa,

\_\_\_\_\_ (2005b). *El Humanismo Democrático y la Educación*, Caracas, IESALC, Fondo IPASME, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, 2005.

\_\_\_\_\_ (1976a). *Los Maestros Eunucos políticos*. Valencia Venezuela, Vadell Hermanos.

\_\_\_\_\_ (1976b). *Czeslaw Pilichowski F. K. Kaul y Niall Mac Dermont. Los crímenes fascistas de la junta militar chilena. Informe de la Comisión Internacional Investigadora de los Crímenes de la Junta Militar en Chile*. Caracas, Ediciones Centauro.

\_\_\_\_\_ (1936). *Psicología y canalización del instinto de lucha y otros apuntes*. Caracas, Publicación de la SVMIP.

Quintero, Rodolfo (2014). *Antropología del petróleo*. Caracas, Banco Central de Venezuela.

Rivas Rivas, Juan (2014). *Gómez la patria en tinieblas*. Caracas, centro Editor C. A.



## **VIDA, EDUCAÇÃO E PROFISSÃO: PERCURSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO NA TRAJETÓRIA DE NESTOR DOS SANTOS LIMA**

Sara Raphaela Amorim

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Professora Adjunta na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Lattes Id: <http://lattes.cnpq.br/4398674052996842>

### **RESUMO**

Investigar os percursos de (trans)formação na trajetória do educador norte-rio-grandense Nestor dos Santos Lima é o objetivo desta pesquisa. Com vasta atuação na educação pública do Rio Grande do Norte, Nestor Lima foi responsável por cargos como a direção da Escola Normal de Natal (1911-1923) e do Departamento de Educação (1924-1928). Nestes espaços escreveu diversos tipos de documentos oficiais, a exemplo dos relatórios de funcionamento da Escola Normal de Natal, relatório do Departamento de Educação do Estado (1924-1928) e dois relatórios de viagens pedagógicas comissionadas nos anos de 1913 e 1923. Diante de tantos registros administrativos, surge a questão: como perceber subjetividades da vida de um educador na escrita de documentos oficiais? Para responder a esta questão faço uso da pesquisa documental, reconhecendo as especificidades do trabalho com fontes históricas abordadas por Nunes e Carvalho (1993), Bacellar (2010) e Vasconcelos (2014), em diálogo com Mignot (2002) e Souza (2015), que versam sobre os desafios e possibilidades da pesquisa (Auto)Biográfica. Castillo Gómez (2004) fundamenta as discussões sobre a História da Cultura Escrita, assim como Chartier (1994; 2002; 2003) contribui para o trabalho com os aspectos da materialidade dos suportes. A problematização e análise das fontes permitiram capturar singularidades da trajetória de formação, interesses e relações políticas de Nestor Lima, a partir da compreensão do movimento dialético de construção de suas identidades pessoal e profissional no cotidiano. Nos rastros dos documentos oficiais que assinou, faço incursões de um olhar curioso, sigo vestígios, conjecuro e construo sentidos possíveis.

**Palavras-chave:** Escrita. Fontes Documentais. Trajetória Profissional. Vida e educação.

### **LIFE, EDUCATION AND PROFESSION: COURSES OF (TRANS)FORMATION IN THE TRAJECTORY OF NESTOR DOS SANTOS LIMA**

### **ABSTRACT**



This research aims to investigate the courses of (trans)formation in the trajectory of the norte-rio-grandense educator Nestor dos Santos Lima. With extensive experience in public education in Rio Grande do Norte, Nestor Lima held positions such as the direction of the Natal Normal School (1911-1923) and the Department of Education (1924-1928). In these periods he wrote several types of official documents, such as the operating reports of the Natal Normal School, the State Department of Education report (1924-1928) and two reports of commissioned pedagogical trips in 1913 and 1923. With so many administrative records, a question arises: how to see the subjectivities of an educator's life in the writing of official documents? To answer this question I use a documentary research, recognizing the specificities of work with historical sources approached by Nunes and Carvalho (1993), Bacellar (2010) and Vasconcelos (2014), in dialogue with Mignot (2002) and Souza (2015), which deal with the challenges and possibilities of (Auto)Biographical research. Castillo Gómez (2004) grounds the discussions on the History of Written Culture, as Chartier (1994; 2002; 2003) contributes to the work with the aspects of the materiality of supports. The problematization and analysis of the sources allowed us to capture singularities of Nestor Lima's trajectory of formation, interests and political relations, from the understanding of the dialectical movement of building his personal and professional identities in daily life. In the trails of the official documents he has signed, I make incursions of a curious look, follow traces, conjecture, and then I create possible meanings.

**Key-words:** Writing. Documentary Sources. Professional Trajectory. Life and Education.

## **VIDA, EDUCACIÓN Y PROFESIÓN: RECORRIDOS DE LA (TRANS)FORMACIÓN EN LA TRAYECTORIA DE NESTOR DOS SANTOS LIMA**

### **RESUMEN**

Investigar los recorridos de la (trans)formación en la trayectoria del educador norte riograndense Nestor dos Santos Lima es el objetivo de esta investigación. Con amplia actuación en la educación pública de Rio Grande do Norte, Nestor Lima fue el responsable por cargos como la dirección de la Escuela Normal de Natal (1911-1923) y del Departamento de Educación (1924-1928). En estos espacios escribió diversos tipos de documentos oficiales, como ejemplo de los informes de funcionamiento de la Escuela Normal de Natal, informe del Departamento de Educación del Estado (1924-1928) y dos informes de viajes pedagógicos comisionados en los años de 1913 y 1923. Frente a tantos registros administrativos, surge la cuestión: ¿cómo percibir las subjetividades de la vida de un educador en la escritura de documentos oficiales? Para responder a esta cuestión uso la investigación documental, reconociendo las especificidades del trabajo con fuentes históricas abordadas por Nunes y Carvalho (1993), Bacellar (2010) y Vasconcelos (2014),



en diálogo con Mignot (2002) y Souza (2015), que abordan los desafíos y posibilidades de la investigación (auto)biográfica. Castillo Gómez (2004) fundamenta los debates sobre la Historia de la Cultura Escrita, como Chartier (1994; 2002; 2003) contribuye para el trabajo con los aspectos de la materialidad de los soportes. La problematización y análisis de las fuentes permitieron capturar las singularidades de la trayectoria de formación, intereses y relaciones políticas de Nestor Lima, a partir de la comprensión del movimiento dialéctico de la construcción de sus identidades personal y profesional en el cotidiano. En los rastros de los documentos oficiales que firmó, hago incursiones de una mirada curiosa, sigo vestigios, conjeturo y construyo sentidos posibles.

**Palabras-clave:** Escritura. Fuentes Documentales. Trayectoria Profesional. Vida y educación.

Pensar questões educacionais a partir da perspectiva histórica exige do pesquisador atenção e sensibilidade para enxergar e considerar os mais diversos elementos que compreendem seu universo de construção, desde aspectos políticos e materiais de organização, às atuações daqueles e daquelas que direta ou indiretamente idealizaram, propuseram, reivindicaram e/ou contribuíram para os direcionamentos que orientaram historicamente o desenvolvimento da educação no nosso país.

A pesquisa em História da Educação tem dialogado de forma cada vez mais próxima com a pesquisa Autobiográfica e as histórias de vida, possibilitado a ampliação de questões teórico-metodológicas, sobretudo no tocante a diversidade de objetos, fontes e perspectivas de investigações. De acordo com Sousa e Menezes (2006, p.146) “o âmbito da História da Educação e de outros campos do conhecimento educacional, as pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão das práticas educativas e escolares”.

Além do conhecimento das práticas educativas e escolares desenvolvidas nos mais distintos momentos históricos da educação nacional, as trajetórias dos educadores têm adquirido relevo, visto que iniciativas e projetos educacionais surgem a partir das reflexões de sujeitos e/ou grupos que motivados por suas intenções políticas, no sentido mais amplo do termo, investiram tempo e somaram esforços para a formulação de





propostas educacionais que contribuíssem para o que almejava cada sociedade em seu respectivo contexto sóciohistórico, político e econômico.

Destaco, portanto, não apenas os usos e interpretações de fontes menos tradicionais, como também o trabalho com documentos oficiais da educação, porém, a partir de leituras que abrem espaço para as incursões do pesquisador. Partindo do entendimento de que as ações educativas não são neutras de intenções, compreendo que para investigar trajetórias de profissionais da educação, torna-se imprescindível voltar o olhar para a vida dessas pessoas, dentre aspectos que versem acerca de formação, percursos, espaços de atuação e redes estabelecidas em um diálogo íntimo entre docência e vida.

#### **“TRABALHAR COM VIDAS É DAR VIDA ÀS HISTÓRIAS”<sup>9</sup>**

Os limites entre a trajetória de construção da vida pessoal e profissional por vezes podem parecer tênues, o que significa que investigar os caminhos de formação de um educador suscita, por parte do pesquisador, a construção de novos percursos que possibilitem uma aproximação com vida e obra daquele que deseja conhecer, lançando-se assim em uma jornada, mediada pelas fontes, indícios e vestígios nos espaços de construção da identidade profissional e/ou pessoal do indivíduo pesquisado.

De acordo com Mignot (2002, p.20) “identidade pessoal e profissional se constrói cotidianamente” e, fazendo referência à Clarice Nunes, a autora aponta para a importância de recuperar o percurso de formação para que a especificidade da trajetória não se dilua nas análises homogeneizadas de determinado momento histórico e suas questões políticas educacionais. Considero relevante a realização de um movimento dialético de compreensão do sujeito em meio ao seu contexto histórico de vida e atuação com o devido cuidado de não perder as especificidades de trajetória de seu percurso formativo, em meio

---

<sup>9</sup> Referência à frase de autoria de Ana Chrystina Mignot no livro *Baú de Memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto* (2002).



à homogeneização de um ideário educacional, porém, com a atenção para também perceber a vida, sem negligenciar as questões relativas às instituições e/ou movimentos educativos que ele integrou, considerando que suas singularidades compõem os processos escolhas e atuação docente.

Cercada desses cuidados, me aventuro na escrita deste texto, discutindo a trajetória do educador norte-rio-grandense de Nestor dos Santos Lima, a partir do olhar lançado sobre as fontes documentais que trazem em si indícios dos caminhos por ele percorridos, as discussões das quais se ocupava em sua atuação na educação do estado e as construções de suas representações por meio da escrita para a qual estes materiais ofereceram suporte.

No final do século XIX, mais precisamente no dia 01 de agosto de 1887 em Assú, município do interior do Rio Grande do Norte, nasceu Nestor dos Santos Lima. Os estudos das primeiras letras aconteceram no seio de sua família, sob os cuidados de sua mãe, Ana Souto Lima e, desde a infância, Nestor Lima circulou em espaços sociais como as redações dos jornais locais de sua cidade natal. No Atheneu Norte-Rio-Grandense, com treze anos de idade, deu início aos estudos do curso secundário, concluído posteriormente no Liceu Paraibano em 1904. No ano seguinte, matriculou-se na Faculdade de Direito do Recife, pela qual foi titulado em 1909 como Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

A trajetória de formação de Nestor Lima aponta para suas possibilidades de circulação e atuação na sociedade norte-rio-grandense, bem como a constituição de redes de sociabilidade que legitimavam no trânsito em determinados espaços sociais. O acesso aos cursos superiores era restrito aos jovens das camadas mais abastadas da sociedade e ao examinar a Lista Geral dos Bacharéis da Faculdade de Direito do Recife (1828-1931), me deparo com nomes de destaque nacional, a exemplo de Luiz da Câmara Cascudo<sup>10</sup> e

---

<sup>10</sup> Escritor e folclorista natural de Natal/Rio Grande do Norte (1898-1986). É um dos mais importantes pesquisadores das raízes étnicas do Brasil. Consultar: MAMEDE, Zila. *Luís da Câmara Cascudo: 50 anos de vida intelectual, 1918-1968: bibliografia anotada*. Natal: Fundação José Augusto, 1970. v.1, pt. 1.



Antônio Carneiro Leão<sup>11</sup>. Muitos dos jovens formados pelas Faculdades de Direito em Recife e Medicina, em Salvador, estiveram no centro das discussões acerca da educação.

Com a formação de advogado, Nestor Lima prestou concurso para ingresso na Escola Normal de Natal, assumindo em 1909 a cadeira de Pedagogia. Dois anos depois, foi nomeado pelo então governador do estado Alberto Maranhão, para assumir a direção desta instituição de formação de professores, em 14 de março de 1911, permanecendo no cargo até o ano de 1923. No ano seguinte, em 1924, ele criou e tornou-se diretor do Departamento de Educação do Estado, órgão que substituiu a antiga Diretoria Geral da Instrução Pública e que almejava estabelecer novos rumos para a organização da educação no Rio Grande do Norte. Enquanto responsável por este cargo escreveu uma relevante massa documental composta por relatórios e regimentos de instituições oficiais de ensino a exemplo da Escola Normal de Natal, Grupos Escolares, Escolas Isoladas, Escolas Rudimentares, Departamento e Conselho de Educação.

A atuação profissional de Nestor Lima ocorre no contexto situado nas décadas iniciais do século XX, marcadas pelas Reformas Educacionais realizadas nos diversos estados brasileiros. A escola surgia como símbolo do progresso anunciado pela República, “nacionalizando as populações operárias rebeldes”, como elucida Carvalho (2003, p.227). No Rio Grande do Norte, a reconfiguração do cenário educacional dá-se pela lei pela Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907 e autorizada pelo decreto nº 178 de 29 de abril de 1908, popularmente conhecida como Reforma Pinto de Abreu. Sobre esse movimento, Mignot (2002, p. 31-32) assinala que “enquanto na Europa e nos EUA o movimento renovador surgia de iniciativas particulares, no Brasil eram de caráter público”, visto que junto às mudanças na educação realizava-se a ação política de

---

<sup>11</sup> Advogado, educador e ensaísta, Carneiro Leão nasceu em Recife/PE, em 02 de julho de 1887 e faleceu no Rio de Janeiro/RJ, em 31 de outubro de 1966. Autor da Reforma da Educação no Estado de Pernambuco em 1928, atuou também Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco (1929-1930) e diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal na administração Anísio Teixeira (1934). Criou e dirigiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil. Em 1994, tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras, sendo o segundo ocupante da cadeira 14.



construção de uma identidade nacional nos anos iniciais da república, por meio da educação.

Longe da tentativa de conferir linearidade e ordem aos acontecimentos de uma vida, me arrisco a investigar e compreender a formação profissional de Nestor Lima em relação com os acontecimentos da proposta de reorganização da educação. Percebo em que em sua trajetória certas mudanças ocorreram a partir de seus percursos de formação profissional; novas aspirações a cada novo passo dado na profissão docente. Curiosamente, este é um momento de transformação na educação do Rio Grande do Norte, repleto de iniciativas políticas com foco na instrução e reorganização do ensino público. Neste movimento, percebo a abertura não apenas de novas instituições, mas, a possibilidade de outros espaços de atuação e discussão das pautas educacionais, onde Nestor Lima progressivamente se inseriu, em consonância com as concepções políticas dos grupos que se encontravam no poder.

Observo, em específico, dois momentos que considero singulares na (trans)formação profissional de Nestor dos Santos Lima. O primeiro, na direção da Escola Normal de Natal (1911-1923), responsável pela gestão institucional e escrita dos relatórios de funcionamento e o segundo, na direção do Departamento de Educação (1924-1928) onde reorganizou toda a estrutura da educação pública no estado. A partir das ocupações destes espaços, Nestor Lima foi também transformado. A produção escrita derivada das atribuições de gestão revela traços particulares de seu autor. É, também, neste momento histórico que o educador realiza duas viagens comissionadas com o intuito de observar a educação em outras localidades. “O sujeito que vai, definitivamente não é o que retorna. Em sua bagagem, os presentes recebidos, as experiências vividas e as possibilidades de novos caminhos; neste caso, caminhos com vistas à modernização do ensino no estado” (AMORIM, 2017, p.127).

Nestor Lima circulou em diversos espaços sociais, a exemplo da Associação de Professores do Rio Grande do Norte/APRN onde desde a fundação no ano de 1921 esteve presente e compartilhando suas ideias na Revista *Pedagogium*, periódico organizado pela



referida Associação. No Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN, foi admitido inicialmente como sócio efetivo em fevereiro de 1910, sendo também orador, secretário da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte* em várias administrações e por fim, eleito presidente em 17 de março de 1927, cargo que exerceu durante 32 anos, sendo considerado presidente perpétuo da Instituição. Para esta casa da memória, por meio de seu testamento, doou toda sua biblioteca, não apenas os volumes que a compunham, mas, inclusive, o mobiliário que os guardava.

A escrita de relatórios oficiais oportunizou a Nestor Lima um mecanismo de representação não apenas das questões educacionais vigentes, mas também de si. Em meio à leitura de proposições e necessidades da situação educacional do período, conheço também um pouco mais sobre o autor. Sua identidade se revela de muitos modos, seja pela escolha de tema, pela leitura feita de determinada localidade ou situação, ou até mesmo quando fala de si em meio às experiências vividas em cada espaço visitado/ocupado.

Esta investigação situa-se no entrecruzamento dos campos da História da Educação e da História da Cultura Escrita, assumindo escrita e leitura como objetos e práticas sociais produzidos em diferentes espaços e temporalidades. Castillo Gómez (2004, p.91) ressalta a necessidade de considerar as “[...] formas, funciones y usos de lo escrito, en los mecanismos y lugares de adquisición, en las redes de sociabilidad de escribientes y analfabetos, en las políticas de la escritura y del escribir, en los modos de circulación y a apropiación, o en las maneras, tipologías y espacios de la lectura”.

Ao trabalhar com documentos oficiais é necessário ter clareza de que eles são, como todas as demais fontes históricas, registros de versões de um passado e não se constituem, portanto, enquanto detentores de toda pluralidade de uma época, são pistas e formas de ver o mundo, como nos alerta Mignot (2002). Os sentidos não se constroem sozinhos, sem as necessárias perguntas daqueles que os leem. Por isso a pesquisa, atividade nuclear da ciência, necessita de averiguação minuciosa, com o auxílio de



procedimentos específicos e referências que auxiliem na compreensão da historicidade dos documentos.

Vasconcelos (2014, p. 40-41) apresenta importantes reflexões acerca da pesquisa em documentos oficiais e possibilidades de interpretação:

A pesquisa em documentos oficiais como relatórios escritos por dirigentes ou autoridades sobre o seu próprio trabalho, também se constitui em uma fonte importante, uma vez que contém as informações governamentais do período focado. Normalmente, esses documentos têm como característica, embora por vezes manipulada, o levantamento de dados relativos à situação da instrução pública, fragmentos da memória instituída, com ênfase nas condições de oferta e demanda no período estudado. Ao realizar uma investigação histórica que objetiva fazer uma recomposição do passado por meio de uma pesquisa essencialmente bibliográfica e documental, torna-se necessário entender a importância dos registros oficiais como testemunhos para a construção da memória, ou seja, quem escrevia, para quem e com que finalidade.

Na busca pelo que é passível de ser percebido nas entrelinhas, sigo vestígios, conjecturo, construo sentidos possíveis. Na ausência de um arquivo privado, procurei reinventar Nestor a partir dos seus rastros nos documentos oficiais que assinou, incursões de um olhar curioso. Fiz uso das fontes como passaportes para adentrar em seus espaços de atuação, que se configuram como elementos fundamentais para a compressão das transformações vividas no meio percurso, laços estabelecidos, investigando a reciprocidade das mudanças na vida pessoal e profissional.

Castillo Gomez (2003, p.94) escreveu que “la escritura puede ser todo aquello que nosotros seamos capaces de leer en ella.<sup>12</sup>” corroboro com esta ideia pela compreensão de que na tecitura deste texto não me proponho a descrever, mas assumo a escrita de uma versão da trajetória profissional de Nestor Lima, representada a partir dos recortes que

---

<sup>12</sup> O autor faz referência a Faz referência a Giorgio R. Cardona em “Storia universale della scrittura”, Milano, Mondadori, 1986.



estabeleço no trabalho com as fontes, dos questionamentos que subsidiam a investigação, e do reconhecimento da impossibilidade de capturar a singularidade de uma vida.

## **AS FONTES DOCUMENTAIS E O EMERGIR DE SUBJETIVIDADES**

Se muitas são as questões enredadas na vida, outras tantas são as que dizem respeito ao trabalho com fontes documentais. Desde os problemas teórico-metodológicos, de acesso aos acervos, considerações sobre os aspectos de produção, circulação e o entendimento das razões para sua localização em determinados espaços. Cada documento forma-se de um circuito de significados que fundamentaram sua elaboração. De maneira intencional, os discursos são materializados, sendo impossível destituí-los de suas ligações com valores que se inscrevem nos ideários e representações do tempo passado. De acordo com Certeau (2008, p.66):

Toda pesquisa histórica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural... Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

As representações construídas através da escrita são analisadas junto aos outros aspectos que lhes atribuem significados próprios, sejam estes, marcas de sua temporalidade ou até mesmo os suportes e suas composições físico-químicas, pensadas em função da durabilidade, garantindo legitimidade ao conteúdo veiculado. Características físicas que resultam de processos sociais, desde a concepção do documento, seus usos e formas de preservação expressos nos vestígios encontrados no suporte material.

Os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes



teóricas, mas também dos materiais históricos que podem contar. Não fazemos bons trabalhos na área sem respeitar a empiria contra a qual lutamos; e todos já nos deparamos com a dificuldade de recolher fontes impressas e arquivísticas, geralmente lacunares, parcelares e residuais. Apesar dessas dificuldades, é justamente no manuseio crítico das fontes que o pedagogo ganha distância, tornando-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador. (NUNES e CARVALHO, 1999, pp.22-23).

Uma das principais questões que rodeiam os estudos que tenho realizado acerca da vida e atuação de Nestor Lima é o fato de não ter tido acesso a documentos advindos de um arquivo pessoal. Considero que esta é uma lacuna que a partir das leituras críticas busco amenizar. Ao ler os seus relatórios de viagem, penso sobre os meses que se lançou nessas travessias, as possíveis cartas trocadas com familiares, amigos, colegas de trabalho. Os presentes recebidos, alguns que ele mencionou ter guardado com carinho, os telegramas trocados com o governador, transcritos no primeiro relatório e tantos outros materiais que pudessem apontar caminhos de pesquisa e novos significados.

A partir das ausências, busquei alternativas de mapeamento de documentos, para que mesmo por meio de materiais biográficos secundários, pudesse criar alternativas de trabalho com o objeto escolhido. Não há como pensar acerca das ideias dissociadas das práticas dos agentes que as produziram, bem como as formas impressas que as fizeram circular. Assim, intuo que o trabalho com fontes históricas é cercado por problematizações acerca da produção da própria fonte.

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (SOUZA, 2007, p.69).





Das fontes também emergiram as ações políticas de Nestor Lima não se resumem às discussões partidárias ou apontamentos às formas de governar em determinados estados ou países. Percebo em sua atuação ações políticas, que o situam em um lugar de prestígio social. Durante diversos momentos de sua escrita, faz referência às experiências vividas, rememora situações e remete-se à momentos de destaque que vivenciou no cumprimento de suas atividades profissionais. Para tanto, nas leituras de suas narrativas, é importante atentar que:

A escrita memorialística desvela a necessidade de testemunhar onde o narrador é o senhor do seu passado, autoridade, condutor da trama, recuperando mediante o seu relato, a própria memória. Jogo de ficção e história e cheio de armadilhas.[...] O ato de lembrar não significa necessariamente reviver algo tal como foi, disse Ecléa Bose. Implica sempre em reconstrução, reinvenção esta que não dispensa as representações da consciência atual. O fato lembrado é sempre atualizado pelas mudanças do próprio indivíduo, as transformações de seus juízos e valores sobre a realidade. O passado lembrado tem a marca da contemporaneidade e, isso rompe com a ilusão de identidade entre lembrança e fato. (MIGNOT, 2002, p.46-47).

Um momento específico de suas recordações me prende a atenção. Em meio às discussões sobre princípios, métodos, procedimentos, instalações das instituições visitadas e docência, dedicou muitas linhas do texto para descrever uma situação atípica vivida durante o trânsito comissionado. Com riqueza de detalhes, descreveu sobre sua participação em uma aula:

[...] Dirigimo-nos à classe do primeiro ano onde uma normalista praticante dava uma lição de leitura sobre o ninho (*el nido*). O método era o da palavração. Assistiam-na turmas do 4º ano normal. Conhecimento do som *hi*, combinação do som em *f-i*, *p-i*, *t-i*, *j-i*. Uso do quadro negro. Exercício de palavras de sons análogos; variação de exemplos. A classe era atenta, embora a praticante também possuísse *nervos*... As perguntas eram bem dirigidas e prontamente respondidas pela numerosa classe de crianças de 6 e 7 anos (*chiquitos*). Terminada a classe, passámo-



nos todas as normalistas, a Diretora, o Inspetor Geral e eu, ao salão de *crítica pedagógica*. Foi ouvida logo pela Diretora a praticante que fizera a lição. Inquerida sobre estava contente com o que fizera, assegurou que ficara satisfeita, embora notasse que, em vez da “palavra” *nido*, tivesse dito o *som*. As outras colegas, uma a uma, a convite da Diretora, intervíram na crítica e apontaram sérios defeitos ou simples enganos da lição. A praticante explicava e defendia-se. A diretora falou para julgar o trabalho, apontou os erros e mostrou como deveriam ser corrigidos, aceitando uns pontos da crítica e desprezando outros. Ela dissertou sobre Pedagogia e Psicologia infantil, interessando nisso todas as alunas. Fui, afinal, convidado para falar àquela classe: - acedi e falei em vernáculo brasileiro, a pedido insistente das ouvintes. Comecei recordando que àquela hora, eram quatro da tarde em Natal, estaria eu em face das minhas alunas do 4º ano a dizer-lhes o que me convidavam a dizer ali: a opinião acerca de *métodos de leitura inicial*. Estabeleci os princípios, discuti a tese e demonstrei, segundo a minha prática pessoal, as excelências do método analítico de *sentencição*. Depois de mais de vinte minutos de exposição, dei por finda a coparticipação na crítica. Recebi gentis parabéns e agradecimentos, enquanto que a diretora pedia-me que voltasse para continuar na troca de ideias e pontos de vista profissionais. (LIMA, 1923, pp.16-17).

Uma das possibilidades na análise sócio-histórica da profissão docente é estudar como os indivíduos configuram suas experiências na criação de uma consciência de si, a partir dos caminhos que percorrem, considerando como se percebem ou auto-representam em meio às ações profissionais. Nóvoa e Finguer (1988, p.116) sinalizam que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”, o que compreendo a luz das ideias de Ferrarotti (1998) quando afirma que a biografia se torna instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social.

Em sua narrativa, Nestor dos Santos Lima referiu-se aos seus sentimentos frente às diversas manifestações de homenagens que presenciou, fossem estas de aclamações à pátria brasileira, ou saudações e boas vindas pela sua visita nos espaços educacionais. Sobre sua passagem pela “Escuela Normal para Niñas”, destacou:



Fez-se um interessante *momento escolar* em honra do Brasil. As alunas que a 07 de setembro de 1922, haviam tomado parte nas festas brasileiras da Independência, vieram recitar junto a mim, em puro castelhano, sonetos de Bilac, Corrêa e outros, e em português, bem pronunciado, uma linda saudação ao Brasil. Agradei-lhes essa tocante cortesia e amabilidade. (LIMA, 1923, p.17).

Por diversas vezes recordou as situações de enaltecimento seja por sua nacionalidade, com referências diretas ao Brasil e sua história. As leituras dessas narrativas são permeadas pelos cuidados com as possibilidades de intervenção do seu autor, como assinala Viñao (1997), sobre a memória não ser exatamente um espelho, mas sim um filtro e que através dele é possível recriação de uma realidade, reinterpretada ao ponto de substituir o que de fato aconteceu. Nesse sentido, analiso suas lembranças a partir dos sentidos de sua presença em um relatório oficial, refletindo acerca do por que e para quem elas destinam.

Topei no corredor de entrada, com todos os cursos formados, cantando mui corretamente o Hino da Proclamação da República Brasileira. A aluna Maria F. Colombo, em nome de todos os alunos da escola “General San Martin” leu, então, a seguinte mensagem de saudações às alunas das escolas primárias “Nosotras, las niñas argentinas, puras e inocentes, dirigimos a nustras Hermanas, las niñas del Brasil, um fraternal saludo, deseando que el sepa interpretar nuestro gran desco: que las dos naciones sul-americanas setén sempre ligadas por un irrompible lazo cuja ideia sea paz, cariño y justicia. Por las alunas de la Escuela General San Martin”, Maria F. Colombo. Agradei comovido, saudando à Argentina e aos seus educadores e alunos. Guardei com carinho a mensagem escrita que ali me foi presente. (LIMA, 1923, p.38).

Ao narrar suas vivências, desnuda os aspectos mais subjetivos não apenas de modo positivo, mas também concedendo espaço para a desaprovação de atitudes de alguns profissionais, como relatou na visita à Escola Profissional Paulo de Frontin, na companhia do inspetor de ensino dr. Caldas Britto que “depois de passar pelas oficinas



de flores [...] encerramos a visita no momento em que chegava a diretora, que vinha da Exposição e recambiava objetos que haviam estado expostos. Não nos cumprimentou sequer e, menos, indagou do nosso objetivo ali...” (LIMA, 1923, pp.106-107).

### **ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO INTELECTUAL NO EXERCÍCIO DA ESCRITA ADMINISTRATIVA**

As menções de agradecimento e expressões das relações políticas se fazem presentes em todos os relatórios escritos por Nestor Lima, seja nos documentos oficiais que versam sobre o funcionamento da Escola Normal, do Departamento de Educação ou mesmo nos das duas viagens comissionadas. Ele faz, frequentemente, associações entre os rumos tomados pela educação e às ações governamentais dos líderes republicanos, que considera e as menciona enquanto administrações inesperadamente pedagógicas.

Em 1912, na escrita do Relatório de Funcionamento da Escola Normal de Natal, Nestor Lima sugeriu a ida de um educador a outras localidades com a finalidade de observar as experiências educacionais desenvolvidas Brasil a fora, com o intuito de contribuir para as reflexões e encaminhamentos dos trabalhos desempenhados no Rio Grande do Norte. No ano seguinte, estando de férias na então Capital Federal, Rio de Janeiro, recebeu um telegrama do governador Alberto Maranhão, designando-o enquanto funcionário comissionado para cumprir a missão de visitar os espaços educacionais nos centros pedagógicos mais avançados, São Paulo e Rio de Janeiro.

Cabe-me, antes de tudo, louvar a V. Exa. o patriótico empenho constantemente demonstrado pelo progresso do nosso ensino primário e normal, em boa hora reformados pelo decreto nº178 de 29 de abril de 1908, empenho que mais uma vez se comprovou com o aplauso e cumprimento dados por V. Exa. à ideia que avantei nas considerações gerais do Relatório da Escola Normal de setembro do ano passado, qual era mandar-se, em comissão e uma vez por outra, aos centros de maior cultura pedagógica do país ou do estrangeiro, profissionais do nosso ensino que, conhecedores das necessidades e condições do meio a serviço de



seu cargo, pudessem aí adquirir subsídios para o aperfeiçoamento contínuo da nossa tecnologia didática. (LIMA, 1913, p.3-4).

Apesar de estar na condição de funcionário comissionado do governo, e isso ser algo que a princípio não apontar para algo com muita relevância, percebo que o educador não só destacou como foi escolhido para algumas missões, como também transcreveu os telegramas recebidos, tornando-os públicos. Os relatórios eram direcionados ao Governador, e passavam pelo crivo dos Diretores Gerais da Instrução Pública, logo estes trâmites já eram de conhecimento de ambos. Entendo esses detalhes que permeiam os documentos oficiais escritos por Nestor Lima como estratégia de legitimação intelectual e profissional.

Achando-me na Capital Federal, em gozo de férias, recebi de V. Exa. o seguinte despacho telegráfico:

Natal, 29 de Janeiro de 1913. Ato Governo 28 dezembro fostes comissionado observar melhoramentos técnicos ensino primário normal no e São Paulo aplicáveis estabelecimentos Estado. (assinado) Alberto Maranhão.

Ciente desse ato e aceitando a deferência honrosa, passei para a Capital os despachos seguintes:

Rio, 3 de fevereiro de 1913. Exmo. Governador. Natal. Ciente telegrama Vossa Excelência aceito agradeço confiança.

Rio, 3 de fevereiro de 1913. Diretor Geral Instrução Pública. Natal. Comunico estar exercício comissão Governo Estado. (LIMA, 1913, p.04).

A leitura que realizo dos relatórios oficiais é orientada pelas indagações acerca da construção de sentidos para as ações ali evidenciadas, dos laços estabelecidos e todos os possíveis elementos que dizem respeito à produção daqueles materiais: por que, para quem, com quais motivos e objetivos. Gomez (2016, p.46) afirma que “[...] Los textos adquieren su pleno sentido en el momento en que son leídos, esto es, cuando el lector se apropia de ellos y les dota de una determinada significación. A la postre, tan variada y plural como puede serlo la información, el carácter y la condición de cada lector.”



Ainda sobre os deslocamentos e seus significados, dez anos depois, em 1923, Nestor Lima solicitou afastamento da direção da Escola Normal de Natal e se lançou em mais uma viagem, desta vez para além dos limites territoriais nacionais, da qual se constituiu a escrita do segundo relatório de viagem, sob o título “Da organização do ensino normal, profissional e primário no sul do Brasil e no Rio da Prata”. No relatório produzido após a travessia, dedicou a primeira e metade da segunda página aos louvores à administração, na pessoa do governador *Antônio José de Melo e Sousa*. Percebo que enalteceu a atuação do governador, os rumos que havia tomado a educação do estado, agradecendo, ainda, por seu nome ter sido escolhido para este posto.

Avalio que essas experiências colaboraram para a construção de sua identidade profissional, o conduzindo à ocupação de outros cargos e espaços. Os elementos formativos que convergem para as transformações ocorridas em sua vida de educador, de certo modo, expressaram-se, também, nas mudanças e educacionais das primeiras décadas do século XX no Rio Grande do Norte, sobretudo a partir de sua gestão no Departamento de Educação do Estado. No Relatório Manuscrito do Departamento de Educação (1924), iniciou o texto com os agradecimentos e louvores à atuação política do então governador José Augusto Bezerra de Medeiros:

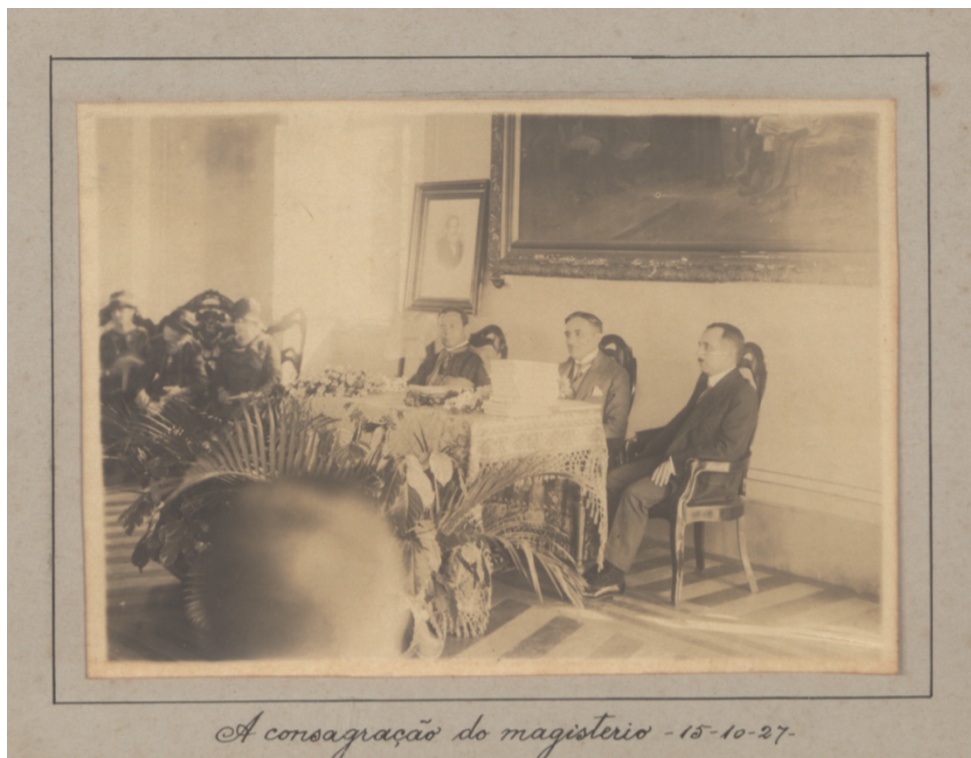
[...] A gratidão de todo pessoal que compõe o Departamento de Educação, pelos grandes benefícios que do fecundo e generoso governo vigente tão [ilegível] em relação ao ensino e aos seus servidores. Está vista a confirmação das justas esperanças com que todos conhecemos a indicação do nome de V. Exa. para ocupar o supremo posto da direção do estado e a consagração dos merecimentos do intrépido paladino da instrução que é V. Exa. e se afirma na sua brilhante trajetória no Congresso da República durante nove anos de intenso labor por tão grande causa. (RIO GRANDE DO NORTE, 1924, p.01).

Sua afinidade intelectual com José Augusto Bezerra de Medeiros é amplamente divulgada a partir das parcerias expressas nas páginas do jornal “A República” e até mesmo quando menciona a intermediação do colega na realização das atividades para as



quais Nestor Lima foi designado. “[...] Nosso eminente representante, dr. José Augusto me recomendara por telegrama a vários amigos seus, que ali são autoridades escolares.” (LIMA, 1923, p.55). No ano seguinte, a parceria se consolida na administração pública do estado, quando Nestor é indicado para assumir a direção do Departamento de Educação do Rio Grande do Norte.

No acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, diversas fotografias registram as festividades ocorridas pelos mais distintos pontos do estado, no ano de 1927, data que marca o centenário da lei de 15 de outubro de 1827, que mandou criar escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e áreas mais populosas do Brasil. Nesse mesmo ano, Nestor Lima dedicou “com admiração e reconhecimento” a José Augusto o livro de sua autoria, sob o título “Um século de ensino primário”, tratando da história da instrução pública primária no Rio Grande do Norte a partir da promulgação da referida lei.



Nestor Lima e José Augusto em comemoração ao centenário da Lei de 15 de outubro de 1927

**Acervo:** Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte

Dentre as fotografias sob a guarda do IHGRN, pondero o elevado número de imagens de Grupos Escolares e festividades educacionais em lugares públicos, em sua maioria datadas do ano de 1927, com a presença de Nestor Lima, José Augusto, autoridades religiosas, dentre outros sujeitos que estavam à frente dos processos educacionais no estado. Sobre este aspecto, dialogo com Nunes e Carvalho (1993, p. 23) quando afirmam que “a reflexão sobre as fontes é ao mesmo tempo uma reflexão sobre os limites não só das práticas institucionais, no que diz respeito à localização, conservação e divulgação de acervos, mas também das práticas discursivas, no âmbito da história.”. Através dessas fontes são evidenciadas ações políticas e educativas, constitutivas de representações sociais daqueles que promoveram tais iniciativas.





Sobre os assuntos políticos presentes no relatório, ressalto que não apenas fazem menção aos assuntos restritos aos territórios norte-rio-grandenses. Nestor Lima teceu ácidas críticas às questões políticas dos demais estados, como a exemplo, da situação em que se encontrava o Rio de Janeiro:

A esplendida metrópole Brasileira, que serve de padrão de orgulho ao nosso sentimento nacional, tem realizado alguma coisa no aspecto educativo: mas é ainda bem pouco o seu resultado, que não está na relatividade dos progressos e vantagens que ali se goza, sob outros aspectos de sua cidade civilizada e moderna. À frente dos destinos da instrução carioca está o espírito cintilante do dr. A. Carneiro Leão, meu antigo discípulo na Escola de Direito do Recife, meu e conhecido publicista de assuntos pedagógicos. Sua atuação deverá ser proveitosa; mas, talvez, tenha de arear com a maré montante de causas regionais e locais que tanto desvirtuam as boas intenções: a politicagem, um Conselho Municipal essencialmente politiquês, a proteção aos afortunados, a imprensa mal orientada, as frequentes reformas e contrarreformas, a exiguidade dos recursos municipais para o ensino, todo um mundo de preconceitos e arcaísmos não permitirão que melhore tão cedo a triste situação. (LIMA, 1923, p. 101).

Nas suas impressões gerais sobre a educação, afirmou perceber nas instituições visitadas um grande interesse por parte dos profissionais do ensino, porém, nos mais diversos lugares ressoava uma mesma alegação de escassez de recursos para o combate ao analfabetismo. Sobre esse aspecto, recriminou com veemência tais discursos quando expõe que “é a eterna carência de dinheiro, que se não regatearia para couraçados e armamentos, mas é sempre tão minguado para o ensino [...] o que em geral nos move e apavora é o excesso de despesas públicas que tais serviços acarretam!... Poucos, porém, muito poucos se assombram com o número de analfabetos...” (LIMA, 1923, pp. 119-120).

Em sua visita à escola Epitácio Pessoa expressa tristeza, descrença e inclusive descreve uma situação em que murmurou para um amigo que o acompanhava nas visitas, o seu descontentamento com a situação na instituição:



Percorri o prédio novo e inaugurado por ocasião do Centenário. Consta de dois andares, sob a face de duas ruas batidas de sol em cheio: salas grandes e saletas de espera acomodam as classes, sendo algumas quase triangulares de não mais de 3 por 4 metros. Ao examinar *tudo aquilo*, que se fez na Capital Federal, por cerca de 500 contos e para celebrar o feito maior da nossa História, senti uma expressão de revolta e de acabrunhamento. *Isto é um crime de lesa civilização...* Murmurei ao meu amigo. E é mesmo, porém, da natureza daqueles que não se punem, porque sua vítima é anônima e futura. Saí dali, riste e descrente de uma correção para os erros do ensino na mais bela capital do mundo: o Rio de Janeiro. (LIMA, 1923, p.104-105).

Ao mesmo tempo, que teceu suas críticas, ofereceu respaldo para elas ao rememorar afirmações proferidas pelo governador Antonio de Melo e Sousa, com quem comungava das posições políticas. “Bem haja o governo de V.Exa. de quem, certa vez, ouvi deslumbrado: ‘com instrução, não me importa embocar os cofres do Estado’! Tivessem todos os homens públicos uma visão igual à de V. Exa. e já bem longe iríamos neste campo de atividade”. (LIMA, 1923, p.120)

Apresentou os alarmantes dados que mostram o Brasil ocupando o último lugar pela percentagem de analfabetos em relação aos demais países do cenário mundial. Segundo suas palavras, tremiam a pena e a consciência ao reconhecer que muito ainda, ou tudo, havia de se fazer no combate ao grande mal do analfabetismo, que prejudicava 85% do povo brasileiro. “O confronto destas cifras de percentagens aterradoras deveria calar no ânimo de todos os brasileiros, para despertar a alma nacional e empreender a cruzada santa do combate sem tréguas à ignorância volumosa que nos empobrece e humilha perante as outras nações do Universo civilizado.” (LIMA, 1923, p.122).

Faço uso das diversas falas de Nestor Lima com enfoque nas questões políticas, de investimento e educação por entender que o conhecimento da realidade educacional nacional e de certo modo, internacional – pela bagagem de conhecimentos que possuía ou pelos caminhos por onde andou - converteu-se em um somatório de experiências que foram transformadoras para a vida do educador, inclusive talvez o legitimando para



condição de sujeito conhecedor das necessidades e possibilidades das mudanças necessárias à educação no estado. Conjecturo isso por perceber que depois da ocupação de cargos na educação e produção de relatórios dos trabalhos desenvolvidos, Nestor Lima é convidado a dirigir a Instrução Pública no estado, em 1924, no governo de José Augusto Bezerra de Medeiros.

Essa indicação significou transformações não só relacionadas à trajetória de vida profissional do educador, como da própria educação no Rio Grande do Norte. De posse do cargo, instituiu muitas das coisas que havia apontado em seus afazeres anteriores. Criou o Departamento de Educação do Estado e Conselho de Educação, reorganizando completamente o ensino, escreveu regimentos internos para Grupos Escolares, Escolas Isoladas, Escolas Rudimentares e retoma a atividade de inspeção do ensino, que estava quase crítica desde o período imperial.

## **CONSIDERAÇÕES**

Nos relatórios de viagem, ou mesmo textos publicados em jornais e revistas, Nestor Lima se fez também escritor de sua história, desnudando seu olhar para temas da sociedade vigente, ao mesmo tempo em que emitia suas opiniões e se auto-representava como protagonista nos cenários de discussões políticas e educacionais. Evidencio como os seus escritos permitiram-me construir representações para além das presentes apenas em seu percurso de formação profissional. A partir do relevo intencional aos aspectos do cotidiano, às relações e iniciativas tomadas, reflito que registrava sobre si o que de fato desejou que emergisse; cogito o que para a posteridade desejou conceber.

Mesmo escrevendo um documento com finalidades administrativas, em momento algum se furtou de exibir com detalhes seus anseios profissionais particulares, desde a sua decisão de ampliar a viagem para os países estrangeiros Argentina e Uruguai, conforme escreveu:



Um dos mais antigos anseios de minha carreira no ensino era conhecer de perto o adiantado centro de cultura, que é a capital da República Argentina. Acostumado a admirar os seus progressos nos diversos aspectos da civilização aprimorada, desejava, desde muito, pôr-me em contato com aquele povo irmão e com seus institutos pedagógicos. (LIMA, 1923, p.34).

Justificou com clareza que algumas de suas visitas foram suscitadas por aspirações pessoais e no interior do relatório de sua segunda viagem comissionada organiza os registros por regiões e instituições educacionais e/ou educativas visitadas, mas, além disso, dedicou um tópico unicamente para descrever suas observações pessoais, intitulado-o “Visita a outras instituições”. Neste espaço escreveu: “segundo um antigo desejo, visitei três grandes estabelecimentos da capital de São Paulo, dignos de seu progresso e capazes de honrarem qualquer grande cidade do mundo: o Museu Paulista, o Butantã e a Penitenciária.” (LIMA, 1923, p.71).

Nesse mesmo sentido referiu-se, por exemplo, às obras do Monumento do Centenário, afirmando que todos os adjetivos mencionados não seriam capazes de descrever a emoção daquela visita. “Tenho a impressão que cada brasileiro deveria ir até ali admirar naquele esforço de arte e decoração, o nosso passado histórico e reverenciar, como numa Catedral da Pátria, os grandes heróis da nossa libertação. Devera ser ali o lugar sagrado das nossas romarias cívicas: o altar da Pátria Brasileira.” (LIMA, 1923, p.72).

Confesso ter sido difícil a ação de selecionar, dentre os tantos trechos que o percebo emergir, aqueles que retratam sua vida de algum modo através das experiências que possivelmente o transformaram pessoal e profissionalmente. Impossível não se sentir tal qual o viajante quando fala de sua satisfação ao visitar Ouro Preto e pisar em um lugar tão emblemático da história do nosso país. “A 17 de Junho, deixei Belo Horizonte, para visitar a lendária cidade de Ouro Preto, antiga capital do Estado e da Província. As razões dessa visita eram o encanto e o interesse pelas tradições da famosa Vila Rica dos



Inconfidentes, das quais me saturei durante os dois dias que lá permaneci.” (LIMA, 1923, p.90).

Petrucci (1999, p.290) garante que, “para quem estuda criticamente os produtos das culturas escritas do passado, não pode haver questão mais fascinante do que aquela que se faz a propósito do por que e do como se foram formando e duraram no tempo os testemunhos escritos das sociedades históricas”. Por quantas seleções pode ter passado o conteúdo do documento? Quais outras situações podem ter sido camufladas em detrimento às que mereceram destaque?

Refletir acerca dos muitos propósitos existentes no documento e para além dele, foi imprescindível para as construções de sentidos possíveis a partir dos discursos veiculados e ações sistematizadas por entre as linhas do material. Ao mesmo tempo em que percebo essa variedade de elementos que envolvem os registros, reconheço que tive contato apenas com uma versão, com a visão particular do autor.

Diante disso percebo os relatórios, sejam os das viagens comissionadas, de funcionamento da Escola Normal, ou do Departamento de Educação enquanto instrumentos falsamente neutros. Se a princípio eles se caracterizam como suportes destinados apenas a tratar de pragmáticas questões institucionais, seu autor os transforma em espaços de fala, tecendo críticas e/ou exaltação aos modos de funcionamento da educação por onde o seu olhar fio capaz de alcançar. Esses instrumentos permitiram o registro de desejos, emoções, aspirações; da vida que não se prende ou limita às linhas de documentos escritos e se manifesta de muitas formas nas narrativas de um educador.

## **REFERÊNCIAS:**

- ALMADA, M. Cultura escrita e materialidade: possibilidades interdisciplinares de pesquisa. *Pós: Belo Horizonte*, v. 4, n. 8, p. 134 - 147, nov. 2014.
- AMORIM, S. R. M. *Viagem como missão: intercâmbio pedagógico do educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.
- BACELLAR C. *Fontes documentais*. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY C.B., *Fontes históricas*, 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. *Actos de Poder*. Lei de 15 de outubro de 1827.



CASTILLO GÓMEZ, A. “La Corte de Cadmo: apuntes para una historia social de la cultura escrita”. *Revista de Historiografía*, Madrid, n. 1, pp. 89-98, 2004.

\_\_\_\_\_. *Leer y oír leer*. Ensaio sobre la lectura en los Siglos de Oro. Madrid: Iberoamericana – Vervuert, 2016.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão de Arno Vogel. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LIMA, N. S. *Melhoramentos técnicos do ensino primário e normal*. Natal: Typ. Do Instituto, 1913.

\_\_\_\_\_. *Da organização do ensino normal, profissional e primário no sul do Brasil e no Rio da Prata*. Natal: Typ. d’A República, 1923.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde. 1988. p. 17-34.

MARTINS, H. *Lista Geral dos Bacharéis que tem obtido o respectivo grau na Faculdade de Direito do Recife, desde a sua fundação em Olinda, no ano de 1828 até o ano de 1931*. Recife: Tipografia Diário da Manhã, 2ªed. 1931.

MIGNOT, A. C. V. *Baú de Memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_; SOUZA, E. C. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10 – 33, set./dez. 2015.

NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. *Historiografia da Educação e Fontes*. In: *CADERNOS ANPED*, n5. Caxambu: ANPED, setembro, 1993.

PETRUCCI, A. *Alfabetismo, escritura, sociedade*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999. In: ALMADA, M. *Cultura escrita e materialidade: possibilidades interdisciplinares de pesquisa*. Pós: Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 134 - 147, nov. 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. *Relatório da Escola Normal de Natal* apresentado ao Dr. Manoel Dantas, Diretor de Instrução Pública. Natal, 1912, 38 p. (manuscrito).

\_\_\_\_\_. *Relatório do Departamento de Educação*. Natal, 1924, 45p. (manuscrito)

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., Orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_; MENEZES, J. M. F. História da Educação na Bahia: recortes e aproximações sobre a constituição do campo. In: VASCONCELOS, J. G; NASCIMENTO, J. C. (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC Edições, 2006, p. 136-153.



VASCONCELOS, M. C. C. Pesquisa em História da Educação: Acervos, arquivos e a utilização de fontes. *FRONTEIRAS: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Anápolis-Goiás, v.3, n.3, jul.-dez. 2014, p.33-47.

VIÑAO, A. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*. n.1, jun. 2000, p.82-97.



## **UM TRAÇO DE GRAÇA SEM GRAÇA NENHUMA: HANS HEILBORN NAS CHARGES DOS JORNAIS CARIOCAS (1914-1915)**

Heloisa Helena Meirelles dos Santos  
Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Lattes Id: <http://lattes.cnpq.br/0557807770746922>

Investigar, através das charges publicadas nos jornais cariocas – tomadas na investigação como traços de graça sem graça nenhuma – o alemão naturalizado brasileiro, Hans Heilborn, nomeado diretor da Escola Normal do Distrito Federal pelo Prefeito Rivadávia Corrêa, durante os anos iniciais da 1ª Guerra Mundial, é o objetivo desta pesquisa. O estudo apresenta a germanofobia existente na cidade do Rio de Janeiro, retratada e estimulada diariamente pelos jornais cariocas e os embates cotidianos do diretor com normalistas e professores francófilos. Recupera fragmentos significativos da memória do educandário formador de professores primários, apresentando a liderança da imprensa para envolver a cidade, e o país, em conflito ideológico a partir de um confronto bélico entre franceses e ingleses contra alemães, em que o Brasil só entrará oficialmente, em 1917. A pesquisa reflete a partir dos conceitos de Ricoeur (2003 e 2007) e Nora (1979,1993), que a História está imersa e diluída na memória coletiva do olhar exterior através da reapropriação do passado histórico, representada no estudo pelas charges dos jornais cariocas. Por fontes privilegiadas a investigação usa os jornais com circulação na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no acervo da Biblioteca Nacional brasileira.

**Palavras-chave:** Hans Heilborn. Charges. Escola Normal do Distrito Federal. Cidade do Rio de Janeiro. Conflito ideológico.

### **A TRACE OF GRACE WITHOUT GRACE NONE: Hans Heilborn in the cartoons of Rio's newspapers (1914-1915)**

#### **Abstrat**

To investigate, through the cartoons published in the Rio's newspapers - taken in the investigation as traces of no grace - the Brazilian naturalized German, Hans Heilborn, appointed director of the Escola Normal do Distrito Federal by Mayor Rivadávia Corrêa, during the early years of World War I, is the purpose of this research. The study presents the germanophobia existing in the city of Rio de Janeiro, portrayed and stimulated daily by the Rio's newspapers and the daily clashes of the director with normalists and francophile teachers. Recovers significant fragments of the memory of the primary school teacher educator, presenting the press leadership to engage the city, and the country, in





ideological conflict from a war between French and English against Germans, in which Brazil will only officially enter, in 1917. The research reflects from the concepts of Ricoeur (2003, 2007) and Nora (1979,1993), that History is immersed and diluted in the collective memory of the external gaze through the reappropriation of the historical past, represented in the study by the cartoons. from Rio's newspapers. By privileged sources the research uses newspapers circulating in the city of Rio de Janeiro, then Federal District, in the collection of the Brazilian National Library.

**Keywords:** Hans Heilborn. Rio's Cartoons. Escola Normal do Distrito Federal. City of Rio de Janeiro. Ideological conflict.

**UN RASTREO DE GRACIA SIN GRACIA NINGUNO:  
Hans Heilborn em las caricaturas de los periódicos de Río  
(1914-1915)**

**Resumen**

Para investigar, a través de las caricaturas publicadas en los periódicos de Río, tomadas en la investigación como huellas de no gracia, el alemán naturalizado brasileño, Hans Heilborn, nombrado director de la Escola Normal do Distrito Federal por la alcaldesa Rivadávia Corrêa, durante los primeros años de la Primera Guerra Mundial, es el propósito de esta investigación. El estudio presenta la germanofobia existente en la ciudad de Río de Janeiro, retratada y estimulada diariamente por los periódicos de Río y los enfrentamientos diarios del director con los normalistas y los maestros francófilos. Recupera fragmentos significativos de la memoria institución de formación docente de la escuela primaria, presentando el liderazgo de la prensa para involucrar a la ciudad y al país, en un conflicto ideológico de una guerra entre franceses e ingleses contra alemanes, en la que Brasil ingresará oficialmente. en 1917. La investigación refleja a partir de los conceptos de Ricoeur (2003 y 2007) y Nora (1979,1993), que la Historia está inmersa y diluida en la memoria colectiva de la mirada externa a través de la reapropiación del pasado histórico, representada en el estudio de las caricaturas. de los periódicos de rio. Por fuentes privilegiadas, la investigación utiliza periódicos que circulan en la ciudad de Río de Janeiro, luego Distrito Federal, en la colección de la Biblioteca Nacional de Brasil.

**Palabras clave:** Hans Heilborn. Caricaturas. Escola Normal do Distrito Federal. Ciudad de Rio de Janeiro. Conflicto ideológico.

**UM TRAÇO DE GRAÇA SEM GRAÇA NENHUMA:**



### **Hans Heilborn nas charges dos jornais cariocas (1914-1915)**

#### **Em busca de restos no percurso de historiar**

[...] do jornal local ao diário nacional, do órgão de grande tiragem ao semanário de opinião, somente a imprensa dispõe de uma gama de virtualidades sem rival, um leque excepcionalmente rico de manipulação da realidade (NORA, 1979, p. 182)

Deparei com um período da cidade do Rio de Janeiro e da Escola Normal do Distrito Federal que trata, ideologicamente, de percepções exacerbadas por um conflito externo: a Grande Guerra de 1914. Eu o encontrei incólume nas charges impressas nas páginas dos jornais, por onde perscrutava a História da cidade do Rio de Janeiro. Gosto de pensar que estes restos, de que nos falou Nora (1979, 1993), estão dispersos na História da cidade do Rio de Janeiro e da Escola Normal do Distrito Federal e precisam ser analisados juntos. Se assim o fizer eles se tornam ruínas passíveis de serem clarificadas por uma iluminação que enseje, talvez, o que tenham sido no passado a quem, agora, as vê. Resquícios antigos, de um passado onde uma guerra contra a Alemanha era travada pela França e Inglaterra, estavam presentes no discurso dos traços de humor, publicizados pela imprensa carioca, que circularam entre os habitantes de um Rio de Janeiro afrancesado<sup>13</sup>. Estes traços das charges, aparentemente engraçados, mas tratados por seus autores chargistas com muita seriedade, expuseram conflito ideológico entre germanófilos e francófilos, protagonizados pelo diretor alemão<sup>14</sup> da Escola Normal, Hans Heilborn, que não foi retratado por seus traços físicos nos jornais<sup>15</sup>, e os habitantes da cidade-capital do Brasil. Não sei se cheguei, pela reapropriação, às intenções dos

<sup>13</sup> A predominância da cultura francesa no Rio de Janeiro tem sido largamente discutida pela historiografia que investiga os primeiros anos do século XX, no Distrito Federal (FARIAS, 2010; ZANON, 2007; SILVA, 2006; CUNHA, 1996; SCHERER, 2010; VELLOSO, 1988; NEVES, 2003; ETC.)

<sup>14</sup> Classifico, de acordo com Gertz (1998), como "alemão" todo aquele que faz uso das especificidades decorrentes do *jus sanguinis*, independente do País/Estado onde tenha nascido.

<sup>15</sup> Somente as revistas ilustradas (*Careta* e *O Malho*) retrataram caricaturalmente Hans Heilborn. Os jornais, talvez pela modernidade que aparentassem ter, somente publicaram fotos dele.



chargistas. Não pude ter a mesma percepção de um personagem do tempo passado, mas analisei as charges segundo minhas próprias percepções e experiência porque os referentes do texto são constituídos no discurso e posso, como receptora, tê-los reapropriado, ou não, o que não tenho como saber.

Na primeira década do século XX, a cidade do Rio de Janeiro, capital republicana brasileira, efervescia de cultura e ciência. Entre vários eventos importantes, relevantes para sentir a pulsação francófila desse Rio que se foi destaque a direção do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ) pelo botânico inglês John Christopher Willis. Willis (1868-1958) administrou o JBRJ no período entre 1912 e 1915, sendo substituído, por Antônio Pacheco Leão<sup>16</sup>, hoje nome de rua do bairro em torno da instituição (CASAZZA, 2012, p. 103). A administração de John Willis, formado em Botânica pela Universidade de Cambridge, imprimiu os primeiros ares científicos à instituição, ainda que pouco se tenha estudado sobre este primeiro movimento científico institucional. A cidade borbulhava em modernidades pontuais que davam ideia de um país novo que se constituía, “civilizadamente” à luz de Paris.

Nesse momento, um conflito na Europa conflagrava diferentes Estados nacionais, alguns fora de suas regiões de origem (HOBSBAWM, 1995). Este conflito, denominado naquele momento Grande Guerra<sup>17</sup>, impactou a capital do país, mas, mesmo assim, foi pouco tratado pela historiografia brasileira em seu desdobramento na cidade do Rio de Janeiro. Esse período permeou, através da imprensa da cidade do Rio de Janeiro, ações, embates e crises que envolveram a Escola Normal do Distrito Federal, associando-a aos medos e reflexos típicos de quem está no *front* à espera de uma próxima batalha em solo carioca. Foi necessário, portanto, que pudesse interpretar estes traços, aparentemente humorísticos e despretensiosos, publicizados pelos jornais, tomando-os por discursos de

---

<sup>16</sup> Willis edita a primeira revista científica da instituição “Archivos do Jardim Botânico do Rio de Janeiro” (1915).

<sup>17</sup> A designação 1ª guerra mundial surge somente em setembro de 1939, por uso na revista *Time*, para diferenciá-la da segunda. Até então se usava a expressão “Grande Guerra” para designar o conflito bélico de 1914 (SONDHAUS, 2013, p. 15) .



representações (CHARTIER, 1990)<sup>18</sup> com o conhecimento que hoje tenho desse confronto bélico para o mundo, que não tinha como abstrair. Era aquele o período de gestão do diretor da Escola Normal do Distrito Federal, Hans Heilborn, alemão naturalizado brasileiro, personagem que escolhi como caminho historiográfico desta pesquisa, e que protagonizou para a imprensa carioca o “perigo alemão”<sup>19</sup>. Quem era esse homem que deu motivo às minhas indagações, próprias de quem historia, e que é o objeto dessa pesquisa? O que foi o “perigo alemão”?

### **Hans Heilborn: o perigo alemão**

Quando Hans Heilborn nasceu em Berlin, a 15 de junho de 1857, não existia a Alemanha, apenas uma Confederação, de 39 Estados independentes, estabelecidos como União Aduaneira (*Deutscher Zollverein*). A partir desse ajuntamento comercial de Estados independentes começa a nascer a necessidade de união permanente destes Estados não só naqueles termos, mas configurando uma unificação política. Quando Hans fazia 13 anos, ainda estudante do Colégio Saint Louis, de Heidelberg, Otto Eduard Leopold von Bismarck-Schönhausen, Príncipe de Bismarck, Duque de Lauenburg lançou as bases do 2º Reich (1871-1918)<sup>20</sup>, constituindo o Estado alemão. Hans formou-se médico na Universidade Heidelberg, a mais antiga da Alemanha<sup>21</sup>. Ao migrar para o Brasil, Hans Heilborn exerce a Medicina na cidade de São João de Montenegro, no Rio

---

<sup>18</sup> Tomo “representações” no sentido de instrumentos teórico-metodológico de análise da História cultural, isto é, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16)

<sup>19</sup> Ver GERTZ (1998 e 2008).

<sup>20</sup> Existiu desde a Unificação alemã até a derrota do Kaiser Guilherme II na 1ª Guerra, com controle da Prússia.

<sup>21</sup> Não consegui saber se Hans, no Brasil, volta a Heidelberg, para a Faculdade, ou se vem, migrando, após a Faculdade. Muito pouco consegui saber dele. Tudo que obtive de conhecimento durante a pesquisa encaminhei ao Instituto Instituto Martius-Staden de Ciências, Letras e Intercâmbio Cultural Brasileiro-Alemão, instituição de utilidade pública, sem fins lucrativos, mantida pela Fundação Visconde de Porto Seguro, que visa preservar as relações culturais entre Brasil e Alemanha. O Instituto disponibiliza ao público um dos maiores acervos sobre imigração alemã para o Brasil, através de documentos, jornais, livros, mapas, fotografias e outros materiais e nada sabia sobre Hans Heilborn.



Grande do Sul. E aqui não posso deixar de destacar que, desde 1850, médicos alemães clinicavam nos núcleos de colonização do sul do país<sup>22</sup> (BENCHIMOL, 2013). Naquele momento, e até o advento da 1ª Guerra, segundo a *Memória do Instituto Oswaldo Cruz*, até os trabalhos científicos aqui se faziam eram publicados em português e alemão (ibidem). Em 1891, já no Rio de Janeiro, em sociedade com o Dr. Draener, funda o Colégio Brasileiro-Alemão<sup>23</sup>, no bairro de Laranjeiras. Mais tarde (1893), radicado em Petrópolis, funda colégio com o mesmo nome, sob sua exclusiva direção, fixando residência em Petrópolis. Ao abrir-se o Ginásio Oficial daquela cidade serrana, em 1899, é nomeado Lente Catedrático da Cadeira de Alemão, e por concurso, em 1901, Catedrático da Cadeira de Grego do Ginásio Nacional<sup>24</sup>, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1907, Hans Heilborn é convidado pelo presidente da república, Affonso Penna<sup>25</sup>, para representar o Brasil na Comissão de Propaganda e Expansão do Brasil na Europa, p.3)<sup>26</sup>, em missão oficial do governo, para vender o café brasileiro<sup>27</sup> (*O Século*, 19 de outubro de 1909 e *A Rua*, 6 de dezembro de 1914, p.1).

Ao final de 1914, Hans Heilborn é nomeado, pelo Prefeito do Distrito Federal, Rivadávia Corrêa, como diretor da Escola Normal (*A Notícia*, 12-13 de dezembro de 1914, p. 1), cargo que ocupa até julho de 1915. Ao assumir o cargo de diretor, Hans Heilborn passa a ser acusado pela imprensa carioca que a ele atribui o protagonismo de

---

<sup>22</sup> “As colônias agrícolas no interior do Brasil e as comunidades estrangeiras de suas cidades litorâneas atraíram médicos, boticários e cirurgiões para lidar com os problemas de saúde enfrentados por aqueles europeus em seu processo de ‘aclimatação’ a uma zona do planeta considerada, então, hostil a sua sobrevivência” (BENCHIMOL, 2013, p.108)

<sup>23</sup> Segundo Seyferth (2011), na ausência de escolas públicas, os alemães organizaram um sistema de escolas comunitárias, sem fins lucrativos, que, juntamente com as escolas particulares ensinavam em alemão. Seus currículos enfatizavam a cultura e a história alemã.

<sup>24</sup> Antes da república designado Colégio de Pedro II.

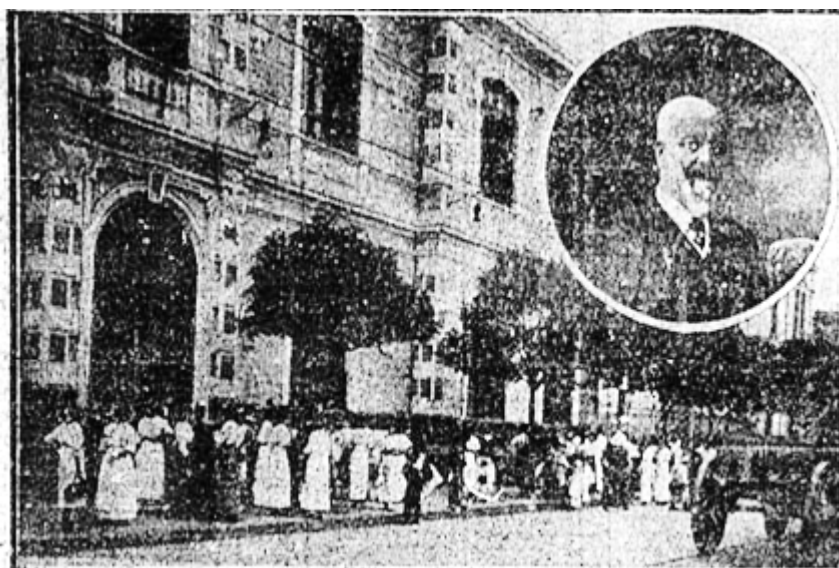
<sup>25</sup> Affonso Augusto Moreira Penna (30 de novembro de 1847- 14 de junho de 1909) foi o 6º presidente da república brasileira não tendo concluído, por morte, seu mandato. Pertencia ao Partido Republicano Mineiro. Foi substituído por Nilo Peçanha. (LACOMBE, 1986)

<sup>26</sup> “Proclamada a República, e eliminados os chamados obstáculos internos à consolidação do novo regime [...], as elites republicanas empenharam-se de forma sistemática na substituição da imagem do Brasil pitoresco por outra capaz de inserir o país no circuito das nações industrializadas e civilizadas” (BORGES, 2007, p.93).

<sup>27</sup> Affonso Penna desenvolvia política de valorização do café brasileiro. Ver LACOMBE, 1986.



ser alemão em uma cidade francófila. A princípio a imprensa alega que a Escola Normal já possuía um diretor adido e que ele, um alemão, tomara seu lugar com maior vencimento (*A Noite*, 4 de dezembro de 1914, p.2); depois, pela manifestação de alunos, pais e professores, em artigos e cartas aos jornais (*A Época*, 23 de junho de 1915, p.2)<sup>28</sup>, contrapondo sua nacionalidade germânica em momento de uma guerra contra a Alemanha. A seguir, por Brício Filho, professor da Escola Normal, dono e redator de “*O Século*”, por não lhe ter concedido uma gratificação de docência que solicitara em processo formal<sup>29</sup>.



**Figura 1.** O caso das Normalistas. Uma conflagração na Escola Normal.

**Fonte:** BN, Hemeroteca. *Gazeta de Notícias*, 15 de junho de 1915, p. 1.

<sup>28</sup> Ver AUTOR, 2018.

<sup>29</sup> “Em diversas notas temos trazido a público os escândalos praticados pelo diretor da Escola Normal, quer matriculando naquele estabelecimento alunas contra a lei, algumas até reprovadas em concurso, quer mandando corrigir o resultado de exames, para serem consideradas aprovadas simplesmente, normalistas que tinham sofrido reprovação[....] O alemão, por proteção aos que houvessem sido auxiliares de ensino[...] Eis ai mais uma do estrangeiro que veio moralizar a Escola Normal[...]”. (*O Século*, 24 de junho de 1915, p. 1)



Segundo os jornais opositores de Hans Heilborn, ele não permitira que as alunas fossem, durante o período das aulas, às comemorações do Cinquentenário da Batalha do Riachuelo<sup>30</sup> (*O Imparcial*, 12 de junho de 1915, p.2, *A Época*, 12 de junho de 1915, p.1, *O Século*, 14 de junho de 1915, p.1-2, *A Rua*, 19 de junho de 1915, p.2)<sup>31</sup>; mandara “macular a honra de uma donzela”, ao designar que um homem que não era médico (um funcionário da Escola Normal) atendesse a normalista após ela ter desmaiado, ainda que o dr. Brício Filho as tivesse, também, atendido (*A Rua*, 15 de junho de 1915, p.2 e *O Século*, 17 de junho de 1915, p.1 e 18 de junho de 1915, p.3); de ser “bruto”, ríspido” e “bárbaro”( *Correio da Manhã*, 12 de junho de 1915, p. 2 e *O Século*, 14 de junho de 1915, p.1 e 19 de junho de 1915, p.1), características próprias da representação que se fazia do povo germânico. Mas não era só isso!

[..] ninguém aqui se tem voltado contra os numerosos estrangeiros que ensinam em nossos estabelecimentos. O próprio Hans Heilborn tem sido professor do Colégio Pedro II e nunca este fato levantou protesto. O que não se pode admitir é que, dirigindo um instituto de ensino, para moças, insulte os brasileiros, proclame a imoralidade reinante em nosso país, trate as meninas com brutalidade, desconsidere um grupo inteiro de funcionários pedindo, por imoral, a sua remoção da secretaria da Escola, praticando outras insolências [...] (*O Século*, 18 de junho de 1915, p.1)

Hans Heilborn era acusado, também, de insultar o professor Francisco Cabritta (*A Noite*, 12 de junho de 1915, p.2 e 16 de junho de 1915, p.3), um ex-diretor da Escola Normal; de suprimir o lugar de eletricitista da Escola Normal para poupar despesas (*O Século*, 25 de junho de 1915, p.1); de mudar o endereço da Escola Normal da Praça da Aclamação para o Estácio à Rua São Cristóvão<sup>32</sup>; de mandar fechar a Escola Normal por desordem das normalistas (*A Noite*, 27 de junho, p.3 e *O Século*, 16 de junho de 1915,

<sup>30</sup> Considerada uma das batalhas decisivas na guerra brasileira contra o Paraguai (Guerra da Tríplice Aliança), foi travada no dia 11 de julho de 1865 às margens do rio Riachuelo, na Argentina(NUNEZ, 2011)

<sup>31</sup> *A Rua*, 23 de junho de 1915, p.3.

<sup>32</sup> Ver AUTOR, 2013.



p.1) de ter pedido exoneração do cargo de diretor ao diretor da Instrução Pública e ao Prefeito (*A Noite*, 25 de junho de 1915, p.3) sem sucesso<sup>33</sup>, mas, tendo a crise chegado ao presidente da república, Wenceslau Brás, foi aceita a solicitação (*O Século*, 28 de junho de 1915, p.1, *A Rua*, 16 de junho de 1915, p.2 e *A Época*, 9 de julho de 1915, p.3)<sup>34</sup>. Hans Heilborn retorna à Petrópolis onde morre, em 20 de dezembro de 1916 (*A Noite*, 21 de dezembro de 1916, p.3), ainda durante a guerra europeia, provavelmente desgostoso das críticas e apupos dos habitantes da cidade do Rio de Janeiro contra ele.

### **No traço das charges o “perigo alemão”<sup>35</sup>**

Este momento, da primeira década do século XX, apresenta a imprensa carioca com um novo discurso paradigmático. É a imprensa dos fatos e do repórter-cronista, da notícia do fato visto pelo repórter e não relatado por boatos; das opiniões dos diversos articulistas dos impressos; do tempo de ganhar leitores, além dos assinantes do jornal, e fazer dinheiro... Foram representantes destes repórteres-cronistas<sup>36</sup>, João do Rio, da *Gazeta de Notícias*<sup>37</sup>; Orestes Barbosa, de *A Época*<sup>38</sup> e depois *O Século*; Edmundo Bittencourt, do *Correio da Manhã*<sup>39</sup>; Antônio Azeredo, d’*A Tribuna*<sup>40</sup>; José do Patrocínio,

---

<sup>33</sup> “A Escola Normal – O sr. Hans Heilborn pede novamente demissão. O prof. Hans Heilborn volta a pedir demissão desse cargo, tendo hontem dirigido ao prefeito a carta que abaixo publicamos. Dada a insistência com que o sr. Heilborn tem reiterado esse pedido, o dr. Rivadávia Corrêa está resolvido a atendel-o [...]” (*Correio da Manhã*, 27 de junho de 1915, p. 2. Obedecida a grafia da fonte.)

<sup>34</sup> “O presidente da república, sr. Wenceslau Braz, recebeu hontem, às 5 horas da tarde, no Palácio Guanabara, uma comissão de alunos da Escola Normal que lhe foi fazer uma exposição minuciosa dos factos ultimamente ali ocorridos. Nesta exposição foram formuladas as mais positivas acusações ao director daquele estabelecimento de ensino, sr. Hans Heilborn.” (*Correio da Manhã*, 16 de junho de 1915, p.3. Obedecida a grafia da fonte)

<sup>35</sup> Ver GERTZ, 1998, p. 17- 44

<sup>36</sup> Ver BULHÕES, 2007.

<sup>37</sup> Ver VERRUMO, 2014.

<sup>38</sup> Ver DIDIER, 2005.

<sup>39</sup> Ver BRANDÃO e LEITÃO, 1944.

<sup>40</sup> Ver FANAIA, 2015.





da *Cidade do Rio*<sup>41</sup>; Alcindo Guanabara, *d'A Tribuna*<sup>42</sup> e Arthur Azevedo<sup>43</sup>, *d'O Paiz* e tantos outros, que diziam trazer a modernidade a confrontar-se cotidianamente a artigos de opinião, as suas, apenas. Costa (2010) afirma que “a expressão opinativa [no jornalismo] é uma expressão ideológica” (p.57) porque reproduz as tensões sociais, e uma das tensões naquele momento era o “perigo alemão”. A esse novo discurso da imprensa, inserem-se as fotos, que substituem os desenhos (que ainda aparecem esporadicamente) nos impressos jornalísticos para demonstrar a civilidade e progresso europeu que o Rio de Janeiro desejava ostentar.

Eles eram diferentes! Falavam uma língua incompreensível que ensinavam em suas escolas, uniam-se aos seus próprios compatriotas, sua religião não era a católica, seus hábitos culturais eram diferentes... Gertz (2008, p.122) afirma que o medo do alemão já criara raízes no Brasil muito antes da guerra. Isso ocorre, supõe-se, graças a um memorando, datado de 1826, que orientava a imigração para o Brasil, sugerindo transformar-se o sul do país em um “território alemão”. O certo é que no Brasil havia receio de que a Alemanha realmente anexasse o sul do país e todos os esforços foram feitos, ideologicamente, principalmente na capital da república, para disseminar o que se designou por “perigo alemão”. Aos alemães, postulantes da doutrina pangermanista oriunda do século anterior quando este Estado ainda não existia como tal, surgia a possibilidade de anexar territórios em uma nova nação, com quem comerciava em bons termos desde 1808. O “perigo alemão” é bom que se saiba, não nasce na imprensa que dele apenas se apropria, explicitando-o nas charges dos jornais cariocas e compartilhando a todos que temiam o pangermanismo (*Alldeutsche Bewegung*)<sup>44</sup>.

A hipótese, tida por fato, fora exposta no livro de André Chéradame (editado pela primeira vez em 1916), “Le plan pangermaniste démasqué: le redoutable piège

---

<sup>41</sup> Ver EDMUNDO, 2003.

<sup>42</sup> Ver ERTZOGUE, 2010.

<sup>43</sup> (1855-1908) Foi professor do Colégio Pinheiro, na cidade do Rio de Janeiro. Colaborou, também, como articulista, nos jornais *A Estação* e *Novidades* e *A Notícia* (MORASCO, 2008)

<sup>44</sup> Ideologia do século XIX, antes da criação da Alemanha, que defendia a união de todos os povos germânicos em um só Estado nacional.



berlinois de ‘la partie nulle’”, onde Chérame (2013) afirmava haver um plano germânico para dominar o mundo. A obra agregou um grande número de intelectuais no Brasil, muitos deles professores da Escola Normal. Dentre esses, destaco Manuel Bonfim, Hemetério José dos Santos, Afrânio Peixoto, José Veríssimo, e Francisco Cabritta, todos contra a Alemanha, e contra um alemão, Hans Heilborn, nomeado diretor da escola onde todos eles trabalhavam.

A imprensa carioca, e os professores-jornalistas que ali atuavam como articulistas, não se furtavam de espalhar nas charges o “perigo”! E os professores da Escola Normal enfatizavam todas as atitudes cotidianas de Hans Heilborn como de um inimigo a ser combatido! E ainda que nas charges dos jornais Hans Heilborn não estivesse retratado, o leitor sabia de quem se falava!

Na charge abaixo, na primeira página de um dos maiores jornais do país à época, *O Paiz*<sup>45</sup>, o chargista faz referência aos submarinos alemães<sup>46</sup> que eram silenciosos e destruidores e assustavam os aliados durante a 1ª guerra. Assim, o traço da charge pode ser visto aqui como sátira, ou metáfora<sup>47</sup> a um acontecimento político-social-cultural de um dado momento histórico a que se pretendeu dar repercussão e visibilidade, como mensagem subliminar, através deste discurso gráfico que apresenta os alemães como perigosos e traiçoeiros.

---

<sup>45</sup> Fundado em 1º de outubro de 1884. Seu primeiro proprietário foi o comerciante português João José dos Reis Júnior, Conde de São Salvador de Matozinhos. Deixa de circular em 1934. (LEAL, 2015)

<sup>46</sup> O primeiro submarino da Marinha Alemã entrou em serviço em 14 de dezembro de 1906, era o U1. Ele tinha 42,2m de comprimento, 283 toneladas de deslocamento, 2 motores de 200 hp, fazia 10,8 nós na superfície e 8,7 nós submerso. Tinha tripulação de 12 homens e era armado com um tubo de torpedo, com 3 torpedos a bordo. No total, submarinos alemães causaram a perda de cerca de 6 mil navios dos Aliados. Só o Reino Unido perdeu 13 mil vidas nesses ataques navais. (SORIANO NETO, 2014, p.27)

<sup>47</sup> Aqui entendido no sentido de Lacan (1998) como sustentação do inconsciente estruturado como linguagem: “Há dois públicos, aquele que está aqui, e que tem ao menos uma chance de nortear-se, e o outro, que vem de horizontes bem diferentes, dar uma cheirada no que se passa [...]” (p.31).



- E agora menino, se não quer apanhar uma grande sova, vai ficar muito quietinho e sem abrir o bico! Não se mexa!...

- Como a esquadra allemã?!...

**Figura 2** O Castigo **Fonte:** BN, *O Paiz*, 10 de setembro de 1914, p.1

Esta charge não usa o traço estilizado para visualizar o personagem, ou caricaturá-lo. Não há uma figura reconhecível pelo leitor na imagem. Mas o leitor sabe do que e de quem trata o desenho! O chargista inominado<sup>48</sup> usa o texto e o traço para comunicar-se através da imagem e escritura, com um discurso referencial a reforçar o outro, dando mais peso ao que mostra e escreve. Não tive a pretensão de conhecer a autoria de todas as charges que pesquisei, mas a investigação permitiu-me achar alguns indícios plausíveis de autoria.

<sup>48</sup> Poucos artistas assinavam sua obra que era reconhecida pelo talhe do desenho do autor, ou uso de um dado personagem como Zé Povo, por exemplo. (RIBEIRO, 2009)



Naquele momento o Brasil, que recentemente abolira a escravidão, instaurara a república por regime e pretendia ser uma Paris dos trópicos, estava recebendo um grande contingente de migrantes que não conheciam a língua pátria e poucos eram os alfabetizados em português. Todos esses migrantes vinham em busca de um paraíso, que não encontraram, ou para ver o exótico, com que nos propagandeavam. Por conta da pouca alfabetização dos habitantes do Rio de Janeiro, um mesmo jornal era normalmente “lido” por muitos, brasileiros e estrangeiros pouco fluentes na língua nativa, porque a leitura de um sujeito era partilhada oralmente por outros, mas as imagens não. Qualquer um podia “ler” as imagens, ainda que a integralidade do pensamento do autor ao desenhar o evento e os personagens não fosse a todos perceptível! E por que essa apropriação?

A elite da população no Rio de Janeiro sonhava ser parisiense. A França, tida por berço da civilização ocidental, encantava os eruditos e os não eruditos. Falava-se francês nas ruas do Rio. Os cardápios dos restaurantes eram em francês. Alguns objetos eram designados em francês: o *soumier*, *le manteau*, *le chauffeur*... A Escola Normal oferecia livros em francês e esta era uma das Cadeiras de seu currículo. Os filhos homens das elites iam estudar em Paris e voltavam arrastando um francês que consideravam impecável. Era chic! E essa disposição de tornar o habitante da cidade um francês, transmutava a Rua da Ouvidor em Rue Vivienne!



- Um camarote? Com essa crise?...

- É uma companhia franceza! É indispensável afirmar que somos pelos aliados!

Vamos, meu amigo, seja heroico, seja “poliu”!...<sup>49</sup>

**Figura 3** Heroismo **Fonte:** BN, Hemeroteca, *O Paiz*, 29 de junho de 1915, p.2

Como uma cidade-sede da capital do país, no comando das decisões políticas e econômicas, o Rio de Janeiro, em fase cosmopolita, buscava acompanhar o progresso europeu, especialmente o francês. As propagandas ostentavam, como novidade, o *trompe-l'oeil*<sup>50</sup>; o texto dos jornais diários enchiam de galicismos seus artigos, como se estivéssemos, em pleno Rio de Janeiro, no *front* francês! A cidade, assim como seus

<sup>49</sup> Obedecida a grafia da fonte.

<sup>50</sup> Truque de perspectiva ótica.



habitantes, alinhava-se aos padrões culturais parisienses, na tentativa de sair do provincianismo, perseguindo o modelo que a imprensa acompanhava, e incentiva subliminarmente, através das charges. Tal alinhamento ideológico incluiu, na época do conflito bélico de 1914, estar do lado francês, falar francês e vestir-se como francês. Observe, leitor, o robe de chambre e a gola de pele, no vestuário usado pelos personagens do chargista, no tórrido calor carioca!

As charges dos jornais diferiam das charges das revistas ilustradas. Nos jornais elas tinham poucos traços, e pouco espaço no corpo físico do periódico, nenhuma cor e, nem sempre, a mesma liberalidade criativa das revistas para o chargista-ilustrador projetar na cena, e no texto, a ideologia que lhe conviesse. Nos jornais predominavam humor e sátira através das imagens caricaturais, de modo geral de políticos, e que sempre atingiam a totalidade dos “leitores” que não liam. A estes se possibilitava a reconstrução da representação (RICOEUR, 2000), sem terem que contar com a intervenção de um leitor para outro, intrometendo-se na representação pretendida pelo autor do traço.

Desde o início da guerra na Europa já se viam nos jornais com circulação no Rio de Janeiro, pequenas caricaturas<sup>51</sup> que retratavam a guerra, associando-a a fatos regionais. Encontrei, em *A Noite*<sup>52</sup> de 28 de junho de 1915, auge da crise na Escola Normal, essa pequena charge que ilustra aquele momento e lembra a perda, pela França, durante a guerra franco-prussiana (1870-1871) da região da Alsácia<sup>53</sup>. Importante

---

<sup>51</sup> “A rigor, os desenhos de humor desses pioneiros não se parecem com as charges tal como as conhecemos. Hoje[o] traço está ligado criticamente aos problemas da sociedade [Naquele momento] as charges se caracterizavam pela reprodução fidedigna de personagens – a caricatura não havia sido, ainda, incorporada ao grafismo de sua linguagem –, pelo realismo das situações que abordava, fruto de uma sociedade condicionada por uma visão excessivamente cartesiana da realidade, e pela prolixidade de textos que menosprezavam a imagem como portadora de estrutura narrativa própria. (TEIXEIRA, 2001, p. 1)

<sup>52</sup> Segundo Ferreira (2015) em artigo do Dicionário Histórico-Biográfico da 1ª República, do CPDOC/FGV, o jornal *A Noite* foi criado em 1911 e extinto em 1957, no Rio Janeiro, por Irineu Marinho e treze outros jornalistas que trabalhavam com ele no jornal *Gazeta de Notícias*, após desentendimentos com a direção daquele periódico. Foi, como se autodeclarava nos editoriais, um jornal de oposição. No governo Hermes da Fonseca, teve sua circulação suspensa por um período e seus diretores presos.

<sup>53</sup> A região foi alvo de disputas entre França e Alemanha desde o século V quando os francos expulsaram os alamanos.



esclarecer que a charge aparece sozinha, mas próxima de textos escritos que relatavam feitos anteriores à guerra europeia, expressando na escritura, que a complementa e refere, fato sabido: de que um alemão dirigia a Escola Normal. Apresenta as normalistas ao deixar a Escola Normal, por “culpa” de Hans Heilborn<sup>54</sup>, tal qual fez a França na região germânica, expulsa pelos alemães no século anterior.

Do “quartel general” (termo típico naquele período belicoso), o diretor da Escola Normal do Distrito Federal, Hans Heilborn, tratado por “general”, que não aparece retratado na caricatura, expulsa “as francesas”, normalistas, segundo a propaganda aliada da época<sup>55</sup>. As francesas, “donas do espaço” geograficamente importante, são expulsas porque não podem entrar na escola em que estudavam no Estácio<sup>56</sup>, fechada às estudantes pelos interesses alemães (de Hans Heilborn), como a Alsácia, que fora tomada dos franceses, pelos alemães, em batalha.

---

<sup>54</sup> As normalistas do curso diurno, em 11 de julho, desejavam assistir comemorações do 50º aniversário da Batalha do Riachuelo e foram impedidas pelo Diretor que não autorizou a saída. As normalistas do noturno, sabedoras do ocorrido, leram em voz alta trechos de diversos poemas sendo advertidas pela inspetora Maria Luiza por estarem, em horário de aula, ainda no pátio. Depois de discussão entre alunas e a funcionária, o diretor foi chamado e suspendeu a aluna Déa que começara a discussão. A aluna desmaiou, o tumulto foi formado com várias alunas desmaiando. Familiares e os namorados que esperavam na rua a saída das normalistas chamaram a polícia porque os portões da Escola Normal foram trancados impedindo a saída das alunas do curso noturno. O Diretor chamou o Prefeito que fechou a Escola Normal por alguns dias (*O Paiz* de 15 de julho de 1915, p.1 e *A Notícia* de 14 de julho de 1915, p.1).

<sup>55</sup> A região sempre foi germânica (pertencia ao Sacro Império Romano-Germânico e foi tomada por Luis XIV, em 1648). A França não se conformou em ter de devolver o território após a guerra franco-prussiana (1871), sendo este um dos motivos da guerra de 1914. A região retorna à França pelo Tratado de Versalhes (1919).

<sup>56</sup> Ver AUTOR, 2013.



Do quartel general... da Prefeitura – Estácio, 28

– Depois de longa resistência o general Hans Heilborn evacuou a várzea... em ordem.

**Figura 4** A Nossa Alsacia **Fonte:** BN, Hemeroteca, *A Noite*, 28 de junho de 1915, p.5

As insinuações da imprensa sobre Hans Heilborn, verdadeiras ou não, a todos lembravam, em período bélico, a nacionalidade do seu contendor e as representações que se faziam dos alemães<sup>57</sup>. *O Século*, em edição de 12 de janeiro de 1916, quando ainda Brício Filho brigava com Rivadávia Corrêa e Azevedo Sodré<sup>58</sup> sobre o Decreto nº 981 de 2 de setembro de 1914<sup>59</sup>, sintetiza a opinião de Brício sobre Hans Heilborn, ainda que o ex-diretor da Escola Normal já estivesse morto. Em um trecho daquela publicação desabonadora, Brício refere-se memorialisticamente à mudança de endereço da Escola Normal da seguinte forma:

<sup>57</sup> Em edição de 19 de junho de 1915, p.1, o jornal *O Século* tem os seguintes leads: “Na Escola Normal. O Dr. Azevedo Sodré. O Inquérito Administrativo. A normalista Cecília Meireles. Os cartões do alemão. Adesões de protesto. O contínuo Abílio. O guarda-civil Nazareth”.

<sup>58</sup> Brício Filho foi processado por Azevedo Sodré pelas calúnias que publicou em *O Século* sobre o Diretor de Instrução, na gestão de Hans Heilborn, conforme charge publicada no *O Malho*(ed.732, 1916, p.17)

<sup>59</sup> O Decreto reformulava o ensino primário, normal e profissional.





[...] Nomeado em fins de 1914 Diretor da Escola Normal o Sr. Hans Heilborn começou para aquelle estabelecimento o período da agitação e do sobressalto. O recém-nomeado começou a praticar o processo alemão, para ficar mais perto da estação de Praia Formosa<sup>60</sup>, como morador de Petrópolis, mudou o edifício para a rua de São Christovam<sup>61</sup> [...] Não esteve disposto a representar o papel de fantoche do diretor prussiano o Dr. Ramiz Galvão e solicitou sua exoneração do cargo<sup>62</sup> [...](p.2)

Importante esclarecer que “O caso da Escola Normal” nunca foi um só. São vários casos sem importância que ganharam relevância e visibilidade, a denunciar a germanofobia do período que mantinha, durante a Grande Guerra, um alemão à frente da Escola Normal do Distrito Federal:

Foi mal recebida pela opinião pública a nomeação do Sr. Dr. Hans Heilborn para Diretor da Escola Normal. Todos viram neste acto do Dr. Rivadávia Corrêa a intenção de contrariar deliberação tomada [...] pelo Sr. Presidente da República, de se aproveitar nos cargos que vagarem, os funcionários adidos. O sr. Rivadávia é que não esteve pelos autos. Sobre a nomeação fala-nos nosso collega de imprensa, o Dr. Brício Filho, diretor de ‘*O Século*’ [...] Não entro na apreciação do merecimento da nomeação. Apenas da deliberação do Dr. Wenceslau Brás que não fizessem novas nomeações se existissem funcionários adidos [...] nessas condições a nomeação do Dr. Hans Heilborn não pode ser mantida [...] À hora que o procurávamos o Dr. Abílio Borges, este saia do estabelecimento que dirige à Praia de Botafogo, em direção à cidade [...] -Infelizmente meu amigo [respondendo à pergunta do jornal sobre a nomeação] não os posso atender. Sou suspeito nessa questão, sendo eu o adido que teria de ser chamado. [...] fui colocado em disponibilidade desde o tempo em que o cargo de Diretor da Escola Normal equivalia a Diretor da

---

<sup>60</sup> A estação da Praia Formosa foi aberta em 1909, pela Leopoldina Railway e era uma estação provisória para as suas linhas ferroviárias que seguiam para Petrópolis.

<sup>61</sup> Ver AUTOR, 2011

<sup>62</sup> Ramiz Galvão já estava desgostoso em 1912, quando perdeu na ABL, para Lauro Müller, a vaga da cadeira antes ocupada pelo Barão do Rio Branco. Em 1914, organizou o I Congresso de História Nacional, do IHGB, adotando, a partir do evento, o patriotismo na sua visão histórica face à deflagração da Primeira Guerra Mundial (GUIMARÃES 2006)



Instrução Municipal; no tempo em que a Escola Normal tinha autonomia [...] E o Dr. Abílio estendeu-nos a mão pedindo que não mais se tocasse no assumpto [...] (*A Rua*, 5/2/1914, p.1)<sup>63</sup>

Ainda que o Rio de Janeiro fosse uma cidade francófila, por que a imprensa voltou-se contra Hans Heilborn? Não existiam outros alemães (naturalizados ou descendentes) ocupando cargos relevantes na cidade? Qual o papel da imprensa na difusão da germanofobia? Quem eram os leitores que se pretendia influenciar?

### **A imprensa**

Não que não haja diferença entre o fato cotidiano e o acontecimento; mas sobre qualquer acontecimento, no sentido moderno do termo, o imaginário de massa quer poder enxertar qualquer coisa do fato cotidiano: seu drama, sua magia, seu mistério, sua estranheza [...] O imaginário pode, desta forma, apropriar-se de qualquer fato cotidiano [...] (NORA, 1979, p. 186)

A imprensa não parou um dia sequer! Era importante que o sensacionalismo dos fatos cotidianos ocorridos na Escola Normal, e encarados como de autoria de Hans Heilborn (mudança da sede da escola; fechamento dos portões do educandário; desmaios e balbúrdias das alunas; etc.) chegassem a todos! E as notícias destes “acontecimentos” chegavam a muitos jornais, que as repercutiam, porque cada jornal queria tirar proveito de uma fatia de leitores.

Para materializar o discurso germanofóbico unificado dos jornais contra Hans Heilborn, o quadro abaixo mostra a repercussão do “caso da Escola Normal” ou “caso Hans Heilborn” como era descrito na imprensa do Rio de Janeiro.

---

<sup>63</sup> Obedecida a grafia da fonte.



**Quadro 1**  
**Repercussão do “caso Hans Heilborn”, ou “caso da Escola Normal”,**  
**na imprensa cotidiana do Rio de Janeiro**

<b>JORNAL</b>	<b>DATAS</b>	<b>ANO</b>
<i>A Noite</i>	4 dezembro	1914
	12, 14, 16, 25, 27, 28 junho	1915
	21 dezembro	1916
<i>A Notícia</i>	12 - 13 dezembro	1914
	17-18; 20; 27-28 junho	1915
<i>A Rua</i>	5, 6 e 8 dezembro	1914
	12, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 25, 26 e 28 de junho	1915
<i>A União</i>	29 junho; 4 de julho e 31 dezembro;	1915
<i>Correio da Manhã</i>	9 abril; 12, 16 e 27 junho; 6 julho	1915
<i>Correio da Noite</i>	16 e 19 junho	1915
<i>Gazeta de Notícias</i>	27 maio; 12 e 16 junho	1915
	4 abril e 22 dezembro	1916
<i>A Época</i>	12 e 13 junho; 4 e 9 julho	1915
<i>O Imparcial</i>	2 dezembro	1914
	5 e 20 abril; 16, e 19 maio; 12, 13, 15, 16, 19, 27 junho	1915
	18 maio	1916
<i>O Século</i>	28 fevereiro	1914
	14, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 28, 29 junho; 11 dezembro;	1915
	12 janeiro; 28 fevereiro; 13 março	1916
<i>O Paiz</i>	16 dezembro	1914
	14, 15, 16, 17 e 29 junho;	1915

.Elaborado pelo autor a partir dos jornais fonte/objeto da investigação citados no quadro.



**Fonte:** BN, Hemeroteca.

Como se observa no quadro acima, embora muitos jornais da cidade do Rio de Janeiro tivessem noticiado o “caso Hans Heilborn”, destacam-se os jornais *O Século*, *O Imparcial* e *A Rua*, com quase diários comentários. Estes jornais transformavam ações banais e corriqueiras de um administrador do educandário formador de professores em grandes manchetes, que buscavam leitores ávidos de sensacionalismo. Essa propaganda era veiculada principalmente pelos jornais de oposição ao Governo Federal, comandado por Wenceslau Brás, ou de oposição ao prefeito, Rivadávia Corrêa. E desse modo foi difundido o rumor sobre Hans Heilborn, iniciado no *O Século*, de propriedade de Brício Filho, também um professor da Escola Normal e partícipe da Congregação de professores do educandário.

E que rumor era esse? Ora, se diálogo com Pêcheux (1990) considero, também, que a materialidade ideológica só pode ser apreendida a partir da materialidade linguística do dizer concreto de cada indivíduo. Desse modo, o rumor está, por vezes, nas entrelinhas que antevê e precede o fato em si. O rumor contra Hans Heilborn, que Brício Filho lança na escritura impressa de seu jornal diário, aos poucos impregna o ar, amolda-se confortável entre as matérias veiculadas pelos outros noticiosos escritos sobre a guerra contra a Alemanha, recentemente iniciada, e instala-se refastelado no átrio da Escola Normal. E por que assim penso?

Antes da chegada de Hans Heilborn à Escola, em 15 de outubro de 1914, à p. 2, o *O Século*, anuncia que deverá ser nomeado como Diretor da Escola Normal o Professor José Veríssimo. Em 17 de outubro, à página 2, o mesmo jornal, sob o título de Escola Normal e os *leads* “Justa Reclamação” e “A última Reforma”, denuncia que a reforma de 1911, a ser aplicada na Escola Normal, no ano de 1915, prevê um número menor de aulas de Francês, Física e Química, até então estudadas em anos diferentes, que passarão a ser estudadas em um só ano. Reclama ainda o periódico, sem explicar o porquê, que em todos os lugares onde se implantou a reforma educacional, foram preservados os “direitos



adquiridos”. Sobre o que sussurrava a notícia? Havia direito adquirido que não fora assegurado pela reforma de 1911?

Que pretendiam tais notícias? Por que Brício Filho, professor e dono do jornal que publicava matérias desabonadoras sobre a Escola Normal, divulgava os defeitos de seu próprio local de trabalho? Havia uma intenção, uma finalidade na divulgação pela imprensa de fatos corriqueiros de uma escola pública formadora de professores primários? Quem eram os leitores de “O Século” a quem Brício Filho, assim como o restante da imprensa carioca, dirigiam-se?

### **Cidade e os leitores**

Na primeira década do século XX o Brasil tinha cerca de 24 milhões (MORTARA, 1941, p.41) de brasileiros em seu vasto território. Na cidade do Rio de Janeiro éramos, de acordo com o censo populacional de 1908 a 1912, o último a ser feito antes da Grande Guerra, cerca de 970 mil habitantes<sup>64</sup>. Desses, até 1912, somente 93.134 frequentavam escolas (elementares, primária, secundária e cursos superiores, públicas e particulares), dos quais, entretanto, só 5.204 alunos concluíam estes cursos, no mesmo período (ibidem p.970). No que tange à imprensa, no Distrito Federal havia, desde 1825, 122 periódicos, mas o número de leitores era pouquíssimo (ibidem). Eram 3.939 professores no Distrito Federal com docência nos cursos elementar, primário, secundário e superiores, em instituições públicas e particulares (ibidem, p.880), quando a imprensa abrigava a vida intelectual da cidade do Rio de Janeiro.

Será que eram assim tão poucos aqueles não letrados? A própria historiografia apresenta caminhos que cruzei buscando marcas e indícios para essa afirmação cristalizada. Refiz rotas para mapear os jornais de subúrbio<sup>65</sup> e os jornais proletários, anarquistas e comunistas, pouco pesquisados pela historiografia, mas escritos e lidos por letrados. Segundo a historiografia que pesquisa este objeto, os jornais alternativos, fora

---

<sup>64</sup> 975.818 habitantes de acordo com o IBGE, Anuário Estatísticas do Século XX, p. 255.

<sup>65</sup> Ver MENDONÇA, 2011.



da chamada “grande imprensa”, existiram, mapeados, 93 títulos de impressos de memória operária entre 1858 e 1930<sup>66</sup>; e 185 títulos, entre 1847 e 1930<sup>67</sup> de jornais a que chamaríamos de “operários”, no entanto, a pesquisa ainda peca, reconheço, em termos de quantitativo nessa temporalidade, pela multiplicidade de acervos em mãos de sindicatos, associações e agremiações não acessíveis ainda, ou listados, por detratores diferenciados (proletariado, operariado, etc.).

Os jornais e revistas eram o lugar do escritor ganhar dinheiro, de ter visibilidade para incrementar a venda dos livros que se produzia, de legitimar-se perante o público leitor, como os livros legitimaram-nos frente a seus pares. Dizem os historiadores que não havia muita gente letrada na cidade capital, sede do poder político do Estado brasileiro. Como essa “pequena população” foi capaz de posicionar-se e deflagrar uma rede germanofóbica que atingiu duramente homens e instituições, através da imprensa, que a incentivava divulgando fatos, criando outros e permeando de vocábulos pejorativos aos alemães o texto dos jornais?

Para poder ter uma ideia da importância da imprensa, em termos numéricos, no país e na cidade do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), verifiquei um quadro manuscrito, delicadamente desenhado e colorido, sem número mas situado entre as páginas 466 e 467 da publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Anuário Estatístico do Brasil. O documento revela que, no ano de 1912, havia, no Brasil, 1.377 periódicos: 1.307 escritos em português, 25 em alemão, 20 em italiano, 6 em polaco, 6 em árabe, 4 em espanhol, 3 em francês, 1 em inglês e 5 em mais de um idioma. Segundo esta fonte, a periodicidade destes impressos é: 149 jornais diários, 677 semanais, 124 quinzenais, 191 mensais e 196 de periodicidade irregular. Destes, 122 periódicos tinham sede na cidade do Rio de Janeiro, tendo a seguinte circulação: 23 diários, 25 semanais, 10 quinzenais, 36 mensais, 11 anuais e 17 com periodicidade irregular. Desses jornais/revistas na cidade do Rio de Janeiro, 113 deles eram escritos em português, 2 em

---

<sup>66</sup>Ver: KOCHER, 1988.

<sup>67</sup> Ver FERREIRA, 1988.



francês, 2 em italiano e 2 em árabe, 1 em inglês e 2 em mais de um idioma. Esse quadro estatístico persiste, em linhas gerais nos primeiros anos da Grande Guerra e foram os periódicos da cidade do Rio de Janeiro aqueles que tomaram partido no conflito, ao lado dos aliados, em sua maioria, especialmente aqueles escritos em português. Os leitores de “*O Século*”, suponho, faziam parte dos letrados em sua maioria. E nesse número de letrados incluiu os demais redatores e repórteres dos outros jornais de posição ao governo que reverberavam as notícias que eram publicizadas por Brício Filho.

### **Conclusão**

A reação germanofóbica dos jornais do Rio de Janeiro, no período 1914-1918, traz à cidade o debate e as tensões entre aliadófilos e germanófilos, frente à Grande Guerra na Europa. Esse debate coloca em lados opostos Hans Heilborn, o diretor de nacionalidade alemã, e professores e alunos francófilos e gera tensões que, ampliadas e difundidas, eram publicizadas pelos jornais diários da cidade do Rio de Janeiro.

Hans Heilborn, por minha análise, nunca foi elemento perigoso à soberania nacional, pelo contrário. Atuara em comissões no estrangeiro para vender o café brasileiro, item mais importante das exportações nacionais naquele momento da primeira década do século XX. O educador, por sua biografia, não militava na política. Era um médico que se dedicou ao magistério seja criando escolas, seja como docente no Ginásio de Petrópolis e no Ginásio Nacional, mas era alemão de nascimento e naquele momento isso era o bastante. Contra Hans Heilborn, além da ideologia francófila que o mantinha como “inimigo”, havia a oposição política à Rivadávia Corrêa, que o nomeara. A Rivadávia, ex-ministro da Justiça do governo Hermes da Fonseca, se acumulam na imprensa oposicionista denúncias, que trazia, ainda, do cargo de Ministro que ocupara no governo Hermes da Fonseca. Por outro lado, politicamente, Hans Heilborn, enquanto alvo dos oposicionistas, era perfeito para o presidente Wenceslau Brás, naquele momento em que os Estados Unidos entravam no conflito europeu e britânicos e franceses perdiam em



batalhas. A superioridade alemã definia a guerra tornando a posição econômica do Brasil incerta. Enquanto a imprensa colocava em destaque apenas Hans Heilborn e Rivadávia Corrêa, Wenceslau ignorava-os, deixando o tempo passar. Preocupava o governo Wenceslau a estagnação das importações, que afetariam o equilíbrio fiscal do governo (porque as tarifas de importação eram um extraordinário meio das receitas governamentais).

A imprensa, através das charges, levava o discurso germanofóbico a todos os habitantes da cidade-capital (os que liam e os que não liam). Esse discurso ideológico interessava ao prefeito, que deixava de protagonizar sozinho as manchetes dos jornais de oposição, e ao presidente da república, que continuava a comerciar com os germânicos apesar da Guerra, em momento de poucos compradores das exportações agrícolas brasileiras. Por estas razões as inúmeras solicitações de Hans Heilborn para sua exoneração do cargo de diretor da Escola Normal não foram atendidas pelo Diretor de Instrução, Azevedo Sodré e pelo prefeito, Rivadávia Corrêa. Mas a enorme repercussão dos fatos ocorridos na Escola Normal impedia àquelas autoridades a manutenção de Hans Heilborn no cargo!

Hans Heilborn agiu na Escola Normal como qualquer diretor de educandário procurando manter a ordem e a disciplina. No entanto, suas ações como administrador foram redimensionadas e dessa forma reinterpretadas no tempo atípico e belicoso, em uma cidade francófila. Seus atos foram impregnados pela germanofobia dos professores que incitavam as alunas, que também eram influenciadas pela imprensa de uma cidade francófila e ignoradas por um presidente da república, residente na mesma cidade, muito preocupado com o comércio internacional e com o que o país podia perder economicamente.

Hans Heilborn morreu cerca de um ano após seu pedido de exoneração do cargo de diretor da Escola Normal. Não foi enterrado, como os demais diretores até então, no Cemitério São João Baptista, mas em Petrópolis. Morrei provavelmente desgostoso.





Como homenagem póstuma a Escola Normal não funcionou no dia de seu enterro. Não conta que nenhum representante do educandário tenha comparecido ao féretro.

### **Referências**

ALVES, Francisco das Neves. Imprensa Caricata Rio-grandense e Crítica Política ao Final do Império. *Biblos - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande*, vol.8. p. 139-146. RS, Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996.

BENCHIMOL, Jaime L. O Brasil e o mundo germânico na medicina e saúde pública (1850-1918): uma história a voo de pássaro. *História*. v.32, n.2, São Paulo: jul./dez. 2013. p. 105-138

BORGES, Maria Eliza Linhares. Representações do Brasil Moderno para ler, ver e ouvir no circuito dos Museus Comerciais europeus, 1906 a 1908. *História, Franca*, v. 26, n. 2, , 2007, p. 92-117.

BOSI, Alfredo. *O Ser e o Tempo na Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

BRANDÃO, Raul e LEITÃO, Hilário (dir.). *Almanaque do Correio da Manhã, 1944*. Rio de Janeiro: Estabelecimento de Artes Gráficas C. Mendes Júnior. nº 1,1944). p.. 2-20

BULHÕES, Marcelo. João do Rio e os gêneros jornalísticos no início do século XX. *Revista FAMECOS*. Pontifícia Universidade Católica (PUC) - RS. Porto Alegre. nº 32, abril de 2007 p.78-84



CASAZZA, Ingrid Fonseca. *O Jardim Botânico do Rio de Janeiro: um lugar de ciência (1915-1931)*. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde). Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz. Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, 2011.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. In: \_\_\_\_\_. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002a, p. 61-80.

\_\_\_\_\_. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII)*. Trad. Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002b.

CHÉRADAME, André. *Le plan pangermaniste démasqué: le redoutable piège berlinois de 'la partie nulle'*. França: Hardpress Publishing, 2013.

COSTA, Lailton Alves da Costa. Gêneros Jornalísticos. In: MELO, José Marques e ASSIS, Francisco (Orgs.). *Gêneros Jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. p.43-83.

DIDIER, Carlos. *Orestes Barbosa: repórter, cronista, poeta*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2005.



EDMUNDO, LUIZ. *O Rio de Janeiro do meu Tempo*. Brasília: Senado Federal, 2003 Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1071> Acesso: 21/04/2015

ERTZOGUE, Marina Haizenreder. *Territórios da solidão: o homem finissecular na escrita de Alcindo Guanabara*. *Revista Mosaico*, Programa de Pós-Graduação em História da PUC-Goiás, v.3, n.2, jul./dez. 2010. p.191-198

FANAIA, João Edson. Verbetes Azeredo, Antônio. In: ABREU, Alzira Alves de e BELOCH, Israel (Coords.) *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015 Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AZEREDO,%20Ant%C3%B4nio.pdf> Acesso: 4/8/2017

FERREIRA, Maria Nazareth. *Imprensa operária no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

GERTZ, René Ernaini. *O Perigo Alemão*. 2ª ed. RS, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

\_\_\_\_\_. Os “súditos alemães” no Brasil e a “pátria-mãe” Alemanha. Espaço Plural • Ano IX • nº 19 • 2º Semestre 2008.p. 67-73

\_\_\_\_\_. A Construção de uma Nova Cidadania. In: \_\_\_\_ *Os Alemães no Sul do Brasil: Cultura, Etnicidade e História*. Canoas: Ed. da ULBRA, 1994.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Circulação de saberes, sociabilidades e linhagens historiográficas: dois congressos de História Nacional (1914 e 1949). In:



GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 162-181.

HOBBSHAWM, Eric. *Era dos Extremos : o breve século XX : 1914-1991*. Trad.: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_2016.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2016.pdf) Acesso 8/8/2018

\_\_\_\_\_. *Estatísticas do Século XX*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37312.pdf> Acesso 8/8/2018

KOCHER, Bernardo; LOBO, Eulalia Maria Lahmeyer; MARTINS, Ismênia de Lima. *Guia dos jornais operários do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1988.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. (Trad Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p.98- 103

LACOMBE, Américo Jacobina. *Afonso Pena e sua época*. Rio de Janeiro: J. Olympio Editora, 1986.

LEAL, Carlos Eduardo. Verbetes *O Paiz*. In: ABREU, Alzira Alves de e BELOCH, Israel (Coords.) *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015 Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AZEREDO,%20Ant%C3%B4nio.pdf> Acesso: 4/8/2017



MENDES, Laine Soares. A vida elegante: a invenção das damas na sociedade da belle époque carioca (rio de janeiro -1903 a 1904). Anais. *Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio*. Niterói, RJ: ANPUH/Universidade Federal Fluminense (UFF), 2018.

MENDONÇA, Leandro Climaco. *Nas margens: experiências de suburbanos com periodismo (1880-1920)*. Dissertação (Mestrado em História Social). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2011

MORTARA, Giorgio. Estudos sobre a utilização do censo demográfico para a reconstituição das estatísticas do movimento da população do Brasil. *Revista Brasileira de Estatística*. ano II, no. 5, vol. III. Rio de Janeiro: IBGE, jan./mar. 1941, p. 41-43.

MORASCO, Cibele Cristina. *Fora do Palco dentro da Vida: O Contista Arthur Azevedo e o Rio de Janeiro de sua época*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. SP, Araraquara, 2008.

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

\_\_\_\_\_. O retorno do fato. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p. 179-193.



NUNEZ, Ronal Leon. *Guerra do Paraguai: revolução e genocídio*. Trad.: Paula Maffei. São Paulo: Ed. Sunderman, 2011

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24

PIRES, Livia Claro. A Liga Brasileira pelos Aliados e o Brasil na Primeira Guerra Mundial. *Anais... XXVI Simpósio Nacional de História* São Paulo: ANPUH, julho 2011 pp.1-15

RIBEIRO, Pedro Krause. O“povo” na retórica da charge: Zé Povinho e Zé Povo na imprensa luso-brasileira (1875-1907). *Anais... II Encontro Nacional de Estudos da Imagem*. Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina. Paraná, Londrina: Universidade Estadual de Londrina/, 2009.

RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

AUTOR. Escola Normal do Distrito Federal: por trás da modernidade civilizatória da cidade do Rio de Janeiro (1911 - 1920) *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, n. 15, UFRJ, janeiro/julho de 2013, pp.133-153.

\_\_\_\_\_. Marcas da memória silenciada da escola normal do Distrito Federal nas cartas de leitores do jornal A Época. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *A ilusão do leitor: cartas, imprensa e educação*. Curitiba, Paraná: Editora CRV, 2018, , p. 37-58

\_\_\_\_\_. Por trás das janelas na Praça da Aclamação: a Escola Normal republicana. In: *VI Seminário internacional as redes educativas e as tecnologias*. “Teorias sociais na



contemporaneidade”. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2011.

\_\_\_\_\_. “O caso da Escola Normal”: no rastro das charges da revista *O Malho* (1914-1915). *Revista Dia-logos*, Programa de Pós-Graduação em História Política da UERJ; v. 11, n. 01, Rio de Janeiro: UERJ, jan.-jun 2017, p. 82-99

\_\_\_\_\_. *Rua São Cristóvão, 18: Escola Normal do Distrito Federal (1911-1920)* Disponível em <https://pt.scribd.com/presentation/166706296/RUA-SAO-CRISTOVAO-18> Acesso 13/04/2011

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da imigração. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - vol. 26 n° 77. 2011, p. 47-62

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. *História do Instituto de Educação*. Distrito Federal: Oficinas Gráficas da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1954.

SONDHAUS, Lawrence. *A Primeira Guerra Mundial*. Trad, Roberto Cataldo. São Paulo: Contexto, 2013.

SORIANO NETO, Manoel. As contribuições da primeira guerra mundial para a arte da guerra. *Revista Aeronáutica* ( do Clube de Aeronáutica) n° 288, Rio de Janeiro, 2014

TURRIL, H. B. John Christopher Willis In: ROYAL SOCIETY PUBLISHING, *Biograph Memoirs*, 1958, p. 352-359 Disponível em <https://royalsocietypublishing.org/> Acesso em 21/03/2019



VERRUMO, Marcel Antonio. *Repórter-cronista da Belle Époque carioca: o jornalismo vertiginoso de João do Rio*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). São Paulo, Bauru: Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), 2014.





**INVESTIGAÇÃO DA TRAJETÓRIA DE VIDA E PROFISSIONAL DA  
PROFESSORA PRIMÁRIA E AUTORA DE GRAMÁTICA ADELIA ENNES  
BANDEIRA**

Fernando Rodrigo dos Santos Silva  
Doutor em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Professor na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

Lattes Id: <http://lattes.cnpq.br/3802844498333414>

**Resumo:** Este trabalho relatou o percurso da pesquisa sobre a trajetória de vida e profissional da professora primária Adelia Ennes Bandeira, primeira mulher a produzir uma gramática prática no final do século XIX. A proposta foi refletir sobre as dificuldades de pesquisar educadores que não juntaram documentos sobre si. Neste sentido, foi proposto o uso dos periódicos diários como fonte para suprir a ausência documental. A pesquisa se inspirou nas contribuições da História Intelectual e da História das Mulheres. Optou-se pela abordagem documental e as fontes foram recolhidas de três instituições de salvaguarda na cidade do Rio de Janeiro: Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** Adelia Ennes Bandeira; Gramática Prática; Histórias de Vida e Profissional; Profissão Docente.

**THE INVESTIGATION OF THE LIFE TRAJECTORY AND PROFESSIONAL  
OF THE PRIMARY TEACHER AND GRAMMAR AUTHOR ADELIA ENNES  
BANDEIRA**

**Abstract:** This work reported the trajectory of the research on the life trajectory and professional of the primary teacher Adelia Ennes Bandeira, first woman to produce a practical grammar in the late nineteenth century. The proposal was to reflect on the difficulties of researching educators who have not gathered documents about themselves. In this sense, it was proposed the use of daily journals as a source to supply the documentary absence. The research was inspired by the contributions of intellectual history and the History of women. We opted for the documentary approach and the sources were collected from three safeguard institutions in the city of Rio de Janeiro: Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro and Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

**Keywords:** Adelia Ennes Bandeira; Practice grammar; Life and professional history; Teaching profession.



**LA INVESTIGACION DE LA TRAYECTORIA DE LA VIDA Y  
PROFESIONAL DE LA PROFESORA Y AUTORA DE LA GRAMÁTICA  
ADELIA ENNES BANDEIRA**

**Resumen:** Este trabajo reportó el recorrido de la investigación sobre la trayectoria de la vida y profesional de la maestra de primaria Adelia Ennes Bandeira, primera mujer en producir una gramática práctica a finales del siglo XIX. La propuesta era reflexionar sobre las dificultades de investigar a educadores que no han reunido documentos sobre sí mismos. En este sentido, se propuso utilizar los diarios como fuente para suplir la ausencia documental. La investigación se inspiró en las contribuciones de la historia intelectual y la historia de las mujeres. Opté por el enfoque documental y las fuentes fueron recogidas de tres instituciones de salvaguardia en la ciudad de Río de Janeiro: Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro y Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

**Palabras-clave:** Adelia Ennes Bandeira; Gramática de práctica; Historias de vida y profesionales; Profesión docente.

O presente trabalho toma por objeto a reflexão sobre a investigação da trajetória de vida e profissional de Adélia Ennes Bandeira, professora primária carioca da virada do século XIX para o XX e a primeira autora de gramática prática para o ensino primário. Neste trabalho, se apontam os desafios encontrados para a construção da história desta intelectual tendo por maior obstáculo a seleção das fontes, pois a biografada não produziu uma escrita de si e tão pouco foi lembrada como digna de memória por instituições de guarda, em razão do seu gênero (PERROT, 2006).

O encontro com Adélia E. Bandeira foi acidental, uma vez que meu objetivo de pesquisa era o de mapear a ação de professores de instituições oficiais e particulares pós-primárias cariocas autores de gramáticas científicas na década de 1880. Foi com o suporte teórico da chamada História das Ideias Linguísticas que acessei o nome de Adélia.

Estes historiadores foram os primeiros a mencionar brevemente Adelia Ennes Bandeira quando pesquisaram a relação entre o ensino da Língua Portuguesa e a construção da identidade nacional, no século XIX. No entanto, a menção ligeira à gramática escrita por Adélia destacava o fato de ser a autora uma exceção entre os demais



“insignes” autores, estes eram homens e professores de instituições de ensino pós-primário.

Considero três razões pelas quais a produção histórica do ensino da Língua Portuguesa realizada pelos Historiadores das Ideias Linguística não tenha valorizado Adelia, em detrimento dos renomados professores/autores:

a) Destacaria em primeiro lugar o ramo de ensino ao qual a professora/autora se dedicou. Ela se formou na Escola Normal do Distrito Federal e investiu seus 25 anos de magistério na escola primária, fato que a excluía do círculo intelectual daquele grupo de professores, formados em colégios secundários e dedicados ao magistério neste ramo de ensino. Neste sentido, a produção de Adelia não contribuiria para a consolidação desta perspectiva neste ramo disciplinar;

b) a segunda razão que destaco diz respeito ao fato de Adelia ser mulher, em fins do século XIX, a produção de material didático era majoritariamente masculina, tomada por homens que lecionavam em instituições oficiais de prestígio e/ou em renomadas instituições privadas, ora como professores, ora como donos destes estabelecimentos;

c) Por fim, destaco ainda o fato dos pesquisadores que desenvolveram uma investigação histórica sobre o processo de gramaticalização da língua portuguesa serem historiadores da disciplina, o que teria dirigido a sua atenção para os intelectuais da área, cujas obras circularam entre professores e alunos daquela disciplina escolar, e portanto constitui-se memória disciplinar do ensino da Língua Portuguesa no país.

Elencados algumas das razões que para mim justificariam o fato de Adelia ter sido colocada em segundo plano na área vizinha, passou a interessar-me compreender os motivos pelos quais a professora/autora conseguiu furar o cerco disciplinar e produzir uma obra que perdurou por mais de três décadas na vida escolar da cidade com repetidas reedições, tendo sido inclusive adotada no ensino oficial primário do então Distrito Federal. A obra de Adelia tornou-se uma referência importante no alvorecer da República, tendo sido adotada no 1º ano do Colégio Pedro II, Colégio Militar, Liceu de Artes e



Ofícios (BANDEIRA, 1929) e outras instituições pós-primárias particulares da capital federal, em escolas normais de outros estados brasileiros (REZENDE, 2015) e constando do acervo de gramáticas brasileiras de bibliotecas nacionais estrangeiras, como a da Biblioteca Nacional Mariano Moreno, em Buenos Aires.

### **Pensar as fontes, pensar a escrita da história biográfica.**

Quando decidi investigar a trajetória de vida e profissional de Adelia Ennes Bandeira para compreender como ela se fez uma professora/autora em um cenário adverso, como já foi explicitado na introdução, eu sabia muito pouco acerca da história da mesma, a não ser a obra que tinha produzido – *Grammatica Portuguesa Pratica* – e o ano de sua produção - 1887.

Não foi possível localizar nenhum trabalho acadêmico que fizesse referência à biografada, tanto no aspecto profissional, quanto no pessoal, ou ainda alguma produção que tomasse por objeto seu livro hoje esquecido. Tão pouco foi identificado um acervo próprio, produzido pela autora e/ou familiares, ou ainda por alguma instituição de guarda.

A constituição de um *corpus* documental que se tornará fonte da pesquisa historiográfica é o primeiro grande desafio do historiador, que se lança, como lobo, a farejar os rastros do passado que ficaram como vestígios. Passado que ele buscará recriar sustentado pelas provas que conseguir juntar e fundamentado em um sólido arcabouço teórico que iluminará a sua abordagem.

Escolhi utilizar a história dos intelectuais como aporte teórico que baliza esta investigação e tomei como referência as categorias “escrita de si” (GOMES, 2004), “mediadores culturais” (GOMES; HANSEN, 2016; SIRIMELLI, 2003) e “redes de sociabilidades” (SIRINELLI, 2003; GOMES, 1993) para situar a autora no seio deste movimento, além das contribuições da história das mulheres (PERROT, 2007).

A escrita de si constitui-se na mais explícita matéria-prima para a produção de obras de caráter biográfico, baseada em gêneros literários específicos, como a correspondência, os diários, as memórias, as entrevistas biográficas, entre outros. A



atenção sistemática para este conjunto de documentos vem crescendo na produção acadêmica brasileira nas últimas duas décadas.

De acordo com Angela de Castro Gomes (2004), História da Educação tem razões próprias para dar bastante visibilidade e atenção às práticas da escrita de si. Para a historiadora, a História da Educação é um campo disciplinar onde a questão da leitura e da escrita conforma a sua identidade como disciplina, uma vez “que se volta para o estudo dos processos de aprendizagem e de ensino de leitura e escrita, [assim] práticas culturais como as da escrita de si são um prato cheio de interesse” (GOMES, 2004, p. 9).

A perspectiva defendida por Angela Castro Gomes, no parágrafo acima, valoriza o ethos educação enquanto campo disciplinar da formação de leitores e escritores no espaço escolar, ainda segundo a historiadora,

Escrever cartas sempre foi um exercício muito presente em qualquer sala de aula (...). Além do mais, grande parte do professorado há muito é composto por mulheres, que, por questões de constrangimento social, tiveram seus espaços de expressão pública vetados, restando exatamente os espaços privados, entre os quais os de uma escrita de si (GOMES, 2002, p. 9).

Ainda que assevere a identidade feminina do campo educativo, compreendida pela autora como um estímulo à escrita de si, esta perspectiva se opõe àquela defendida pela historiadora francesa Michele Perrot (2007), para quem a questão de gênero é um desestímulo à produção de uma escrita de si.

Reconstruir a trajetória de Adelia Ennes Bandeira foi uma tarefa complicada para que se pudesse analisar seu percurso de vida e profissional, pois como é muito comum entre as mulheres, a professora/autora não produziu uma memória sobre si e tão pouco esta memória foi produzida por familiares e discípulas.

Michelle Perrot (2007) em seu livro *A Minha História das Mulheres* explorou a temática da dificuldade de localizar fontes sobre mulheres que se destacaram em algum momento da história, isto porque, suas vidas e ações são consideradas como menores e



portanto nem elas e nem as instituições de guarda se interessam em preservar documentos sobre as mulheres.

Confinadas no espaço privado da casa, na gestão do cotidiano, as mulheres foram tornadas invisíveis no espaço público, aquele espaço que por muito tempo foi entendido como o único a ser digno de relato. Desse modo, a invisibilidade das mulheres no espaço público é uma construção social orientada na ideia de que a natureza desse espaço é masculina, logo, apenas eles mereceriam ser objeto de interesse e ter seus feitos preservados.

Dessa invisibilidade emergiria outro tipo de silenciamento, o das fontes. Ainda segundo Perrot, as mulheres “porque são pouco vistas, pouco se fala delas” (2007, p. 16) e assim deixam poucos vestígios, mesmo os escritos. Suas produções, julgadas menores, são rapidamente consumidas ou se dispersam com mais facilidades, numa desvalorização que muitas vezes é da própria mulher por si mesma, afinal seriam apenas mulheres.

A autora contrasta a abundância de representações sobre as mulheres, feitas majoritariamente por homens e muitas vezes estereotipadas, com a escassez de relatos em primeira pessoa, “o silêncio mais profundo é o do relato” assevera Michele Perrot (2007, p. 17).

A única escrita mais pessoal identificada como da professora/autora é o prefácio da sua gramática, publicada originalmente em 1897. O prefácio na verdade é o requerimento de solicitação de aprovação do livro junto ao Conselho Superior de Instrução Pública da Capital Federal, elaborado um ano antes, nele a autora apresenta indícios da sua trajetória até o final da década de 1890.

Adelia Ennes Bandeira escreveu em tom de humildade aos avaliadores da sua gramática e enfatizou o período em que atuou como professora adjunta interina em escolas públicas primárias municipais de 1º grau. A autora se apresentou como uma “mediadora cultural”, no sentido proposto por Angela Castro Gomes e Patrícia Hansen



(2016), ao compilar as gramáticas de “proyectos mestres do nosso idioma” (BANDEIRA, 1929, p. VII).

Sirinelli (2003) já apontava o mediador cultural como um intelectual, no entanto, a sua descrição dos agentes que poderiam ser qualificados como intelectuais, o autor cita o professor secundário e exclui o professor primário. Para Perrot (1998), com base na experiência francesa, a historiadora identifica a professora primária como intelectual, pois forneceram ao feminismo uma parte considerável de seu quadro, além de atuarem como pedagogas atentas, exercendo em público as qualidades maternais das mulheres educando o futuro da pátria,

A distinção entre os dois historiadores franceses está no corte de gênero que Sirinelli não aplica ao conceito quando elenca os profissionais que seriam considerados intelectuais, enquanto a perspectiva de Michele Perrot é voltada para o gênero feminino. Desse modo, a autora afirma que a Escola Normal significou para as mulheres a sua “verdadeira universidade”.

Gomes e Hansen (2016) identificam o mediador cultural como um intelectual ligado ao campo da comunicação de ideias, da vulgarização, ou seja, o sujeito que faz a tradução cultural das técnicas, códigos, valores e símbolos de uma dada cultura a outro universo cultural distinto, no caso em tela, da “linguagem um tanto elevada e superior à intelligencia das crianças, ainda em embrião e inculta” (BANDEIRA, 1929, p. VI).

Neste sentido, a professora/autora buscou dar um caráter prático às gramáticas dos eruditos coligindo meios e processos fáceis de conduzir as crianças no aprendizado da Língua Portuguesa, através de um método de fácil assimilação e com regras simples, tornando o estudo agradável e ameno aos alunos

A aceitação e o sucesso de sua obra e da sua didática ficam explícitos pelo número elevado de (re) edições. Foi possível identificar no setor de obra geral da Fundação Biblioteca Nacional, localizada na cidade do Rio de Janeiro, a 23ª edição de sua



gramática, cuja data é de 1937, exatos 40 anos da sua primeira edição e no 7º ano do aniversário de falecimento da autora.

Naquela altura da minha investigação, era possível intuir muito pouco da trajetória da mesma e foi necessário inventar novos caminhos para a pesquisa. A capacidade de improvisar é matéria prima do historiador e, no meu caso, os periódicos apareceram como uma oportunidade de perseguir esta trajetória, dada a sua natureza naquele período.

### **A imprensa comum e a escrita da história de mulheres incomuns.**

Iniciei uma busca na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional com duas entradas: por período – 1880/1889 – e local – RJ. Tendo como palavra de busca o nome completo da professora. Esta primeira opção me permitiu acompanhar um dado relevante de sua vida pessoal e outro da sua vida profissional.

Sobre sua vida pessoal, em 1892, D. Adelia Carolina de Oliveira Ennes Bandeira obtém na justiça o direito à reversão para si e sua filha menor, Adelia Ennes Bandeira, a pensão militar que havia sido de D. Carolina Cecília Campos de Oliveira (JORNAL DO BRASIL, 1892), mãe da primeira e avó da segunda, falecida dois anos antes (JORNAL DO COMMERCIO, 1890). Tal fato me permitiria compor os dados familiares de Adelia Ennes Bandeira.

Ao introduzir novas palavras de buscas com os nomes de parentes que iam surgindo da pesquisa na hemeroteca foi possível perceber que Adelia Ennes Bandeira era filha do bacharel Ernesto Henrique Ennes Bandeira, ex-professor da Escola Politécnica, falecido em 1878 (JORNAL DO COMMERCIO, 1878). Em 1883, os professores da Escola Politécnica fizeram uma contribuição para custear os estudos da filha do ex-colega, como reporta a nota do jornal O Mercantil de 1883 (O MERCANTIL, 1883).

Teve como mãe a dona de casa, D. Adelia Carolina Oliveira Ennes Bandeira, com quem viveu até o seu falecimento. Filha de um professor público falecido e de uma dona

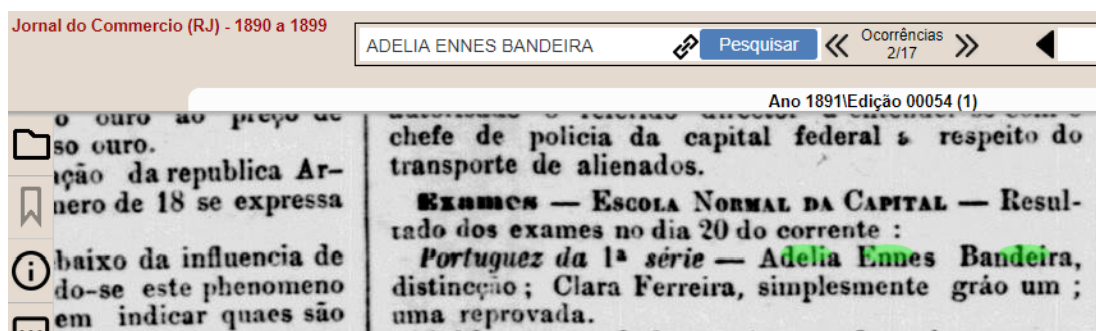




de casa viúva cuja renda era proveniente de uma pensão militar, o exercício de um ofício para o próprio sustento era forçoso, daí se justificaria a entrada no magistério, tida como uma das poucas profissões públicas de respeito para moças no início do período republicano.

O segundo dado relevante que a pesquisa inicial na hemeroteca digital me possibilitou construir foi exatamente a que dizia respeito ao seu ingresso, permanência e conclusão da Escola Normal. Adélia ingressou na instituição em 1890 e concluiu seus estudos apenas em 1898, um ano após publicação do seu livro, sem que neste período tenha deixado de dar aula como professora adjunta.

Por meio da imprensa foi possível acompanhar os seus primeiros anos na Escola Normal, isto porque, era comum os jornais diários publicarem em suas edições as chamadas para os exames finais das principais instituições de ensino oficiais da cidade e as respectivas notas obtidas nestes exames. Foi por meio desta chamada que se pode acompanhar não apenas a matrícula de Adélia, como também o seu desempenho nos exames finais.



**Figura 1** – Exame de Portuguez da 1ª Série da Escola Normal – Jornal do Commercio – 23/02/1891 p. 1

A figura 1 apresenta o exame final de Adelia na disciplina de Português, que viria ser aquela disciplina na qual, a ainda jovem normalista, viria ganhar notoriedade na cidade. Vê-se que a aluna obteve o grau máximo de aprovação, tendo sido aprovada com distinção. Na época, a aprovação se dava por meio de três graus em ordem decrescente e



suas notas correspondentes: distinção (nota 10), plenamente (nota de 6-9), simplesmente (1-5).

De acordo com a pesquisa realizada nos jornais de circulação diária da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional foi possível montar a seguinte tabela com a aprovação da referida aluna; os dados estão incompletos se levarmos em conta o quadro geral de matérias distribuídas nas cinco séries da Escola Normal. Eu levantaria três hipóteses: a) a primeira é a de que nem todos os exames eram publicados na imprensa; b) pode também ter ocorrido uma falha na busca da palavra-chave, uma vez que em alguns casos a palavra buscada não se encontrava marcada como no procedimento habitual de busca; c) por fim, que a aluna não tenha feito todos os exames por ter sido dispensada, isto porque, o Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890, em seu capítulo II, artigo 6º, ao tratar da matrícula na instituição, assevera que “será permitida a matrícula em qualquer das séries isoladamente, guardada a dependência lógica das matérias que as compõem” (DISTRITO FEDERAL, 1890, s/p).

<b>Tabela de desempenho de Adelia E. Bandeira na Escola Normal da Capital Federal</b>				
<b>Ano</b>	<b>Matéria</b>	<b>Grau</b>	<b>Data</b>	<b>Jornal Diário</b>
1891	Português	Distinção	23/02/1891	Jornal do Commercio
1891	Francês	Plenamente	02/03/1891	Gazeta de Notícias
1892	Desenho	Plenamente	15/03/1892	Jornal do Commercio
1896	Inglês (3ª série)	Plenamente	14/02/1896	Jornal do Commercio
1896	Inglês (2ª série)	Distinção	14/02/1896	Gazeta de Notícias
1896	Trab. de agulha	Plenamente	14/02/1896	Gazeta de Notícias
1899	Desenho Linear	Distinção	19/12/1898	Jornal do Commercio

**Tabela 1** – Tabela de desempenho de Adelia E Bandeira produzida pelo autor – Fonte: HDBN

Sobre a não rigidez de seguir estritamente a grade curricular proposta pela instituição, é possível observar que Adélia realizou os exames de Inglês referentes à 2ª e



3ª séries na mesma data. O vazio entre os exames de 1892 e os de 1896 pode ser explicado pelo seu afastamento da instituição, tendo sido a última data provavelmente a data do seu retorno à instituição.

Isto porque, embora não tenha sido possível localizar na imprensa diária, no Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, que tem a salvaguarda da documentação referente à Escola Normal, e no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, que tem a salvaguarda da correspondência trocada entre a instituição e o poder municipal, é sabido que a aluna se afastou da instituição.

Primeiramente por meio de dois pedidos autorizados de licença de 4 meses que se estenderam de junho a outubro de 1892 e que se repetiu em 1893, como foi possível averiguar na imprensa, a partir do Relatório do Ministério da Justiça (REL. MIN. DA JUSTIÇA, 1892;1893) e da autorização concedida pela Diretoria de Instrução Pública para completar o curso normal de acordo com o regulamento de 1881 publicada na Colleção de Leis Municipaes e Vetos (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 436) e reproduzida no Jornal do Commercio (JORNAL DO COMMERCIO, 1897, p. 3).

Os caminhos abertos pela pesquisa na Hemeroteca Digital Brasileira exigiram um novo enfretamento dos arquivos públicos de guardas da cidade, em particular foram consultados o Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, onde as parcas informações a respeito da biografada poderiam agora ser cotejadas com o volume de informações extraídas da Hemeroteca Digital.

### **Os arquivos públicos e os indícios da trajetória profissional feminina.**

Voltar aos arquivos da cidade depois de ter explorado os periódicos possibilitou outro olhar sobre a documentação salvaguardada neles, na medida que a ausência ou a quase inexistência de referência explícita à Adelia Ennes Bandeira pode agora ser



tangenciada pela descoberta de novos espaços, personagens e atividades que neste segundo momento eu sabia que de algum modo eles a encontravam.

Neste item, dados a respeito dos periódicos tornaram a aparecer no texto, pois eles se constituíram como a bússola da pesquisa realizada, mas interessou-me agora perseguir os indícios da trajetória da professora/autora na cidade do Rio de Janeiro como se deu sua aproximação com o grupo de professores-autores de gramática e seu posterior afastamento deles.

Concluída a etapa da formação na Escola Normal, em dezembro de 1898 quando concluiu os exames e se formou mestra, Adelia mudou o seu estatuto de professora adjunta interina para professora adjunta efetiva e foi designada para a 13ª Escola Feminina, situada no Bairro do Flamengo, à Rua Senador Vergueiro, 55-B.



**Imagem 2** – Adelia Ennes Bandeira designada professora efetiva da 13ª Escola Feminina - (1899) – Jornal do Commercio. Fonte: HDFBN

Apesar do prestígio que gozou no campo educativo carioca do seu tempo, Adelia Ennes Bandeira dedicou-se ao ensino apenas no magistério primário, não tendo se transferido para outras instituições de ensino, como a Escola Normal. A sua gramática foi uma chave que lhe abriu consideráveis portas no campo educativo carioca, mesmo assim não se dedicou mais a produzir novas gramáticas práticas que auxiliassem à “mocidade estudiosa” do seu país, como afirmara no prefácio da sua única gramática.



A ascensão profissional de Adélia no campo educativo carioca foi completa, a professora/autora iniciou sua atividade docente como professora adjunta interina em 1891, ainda como aluna da 2ª série da Escola Normal, mesmo quando o Decreto nº 892/1890 determinava que o aluno-professor somente poderia assumir o cargo de adjunto após ter concluído a 3ª série da Escola Normal e tendo passado um ano na Escola Anexa com bom aproveitamento. No entanto, a carência de professores na nascente rede municipal de educação fez com que os normalistas da Escola Normal na prática não seguissem o preconizado pela norma.

Em 1899 ela iniciou as atividades como professora adjunta efetiva em uma escola do 1º Distrito, ou seja, ela não foi enviada para lecionar nos arrabaldes da cidade. A sua primeira escola como adjunta efetiva foi a 13ª Escola Feminina, situada no bairro do Flamengo, à rua Senador Vergueiro, 55-B. A professora permaneceu até 1913 nesta unidade escolar até ser transferida para a 10ª Escola Mixta, no bairro de Botafogo, Praia de Botafogo, 296, o mesmo bairro e rua onde residia, Praia de Botafogo, 188,

A descoberta de seu endereço de residência foi possível pela consulta e o confrontamento de dois periódicos, o Almanak Laemmert e o jornal diário O Paiz. O primeiro periódico tinha por hábito adicionar o endereço residencial das pessoas que constavam na sua publicação, como pode ser constatado nas imagens abaixo.

Maria Joanna de Paiva Palhares, D., Professora Primária, r. Benjamin Constant, 5.  
Adelia Ennes Bandeira, D., Professora Primária, praia de Botafogo, 188.  
Amelia Dias da Cruz Rocha, D., Professora Primária, r. S. Christovão, 34.

**Imagem 3** – Endereço residencial de Adelia (1908) – Almanak Laemert – Fonte: HDFBN

8ª mixta, Escola Rosa da Fonseca, Iracema Lindgren, rua Nossa Senhora de Copacabana n. 785, P. M.  
9ª mixta, Anna Augusta Fernandes, rua S. Clemente n. 83.  
10ª mixta, Adelia Ennes Bandeira, praia de Botafogo n. 296.  
11ª mixta, Narcisa Amália, rua D. Mariana n. 222.

**Imagem 4** – Endereço Profissional de Adelia (1913) – O Paiz – Fonte: HDFBN

Em 1908 Adelia passou a constar como membro efetiva do Conselho de Instrução Superior da Capital Federal, na condição de representante dos professores públicos primários, cuja representação era garantida pela legislação que normatizava o referido conselho.



De acordo com o Dicionário da Primeira República, elaborada pelo Arquivo Nacional, o Conselho de Instrução Superior da Capital Federal foi criado pelo decreto n. 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891, “no contexto de expansão do ensino e dos ideários republicanos” no início do novo regime político (Gabler, 2018, s/p.).

Através da imprensa e dos documentos contidos no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, não foi possível localizar até que ano Adelia permaneceu com assento neste Conselho, mas ficou constatado em nossa pesquisa que entre 1908 e 1910, ela era uma das representantes junto ao Conselho.

Em 1913, Adélia alcançou a categoria docente mais alta do quadro de funcionários da administração pública municipal dedicada à educação, a cátedra. De acordo com o decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, que regulava o ensino público no Distrito Federal, em seu capítulo III, que tratou do pessoal docente, os professores catedráticos da escola primária eram nomeados pelo prefeito, dentre os professores efetivos formados pela Escola Normal.

Das vantagens de ser professora catedrática constavam que ela não poderia ser transferida de cadeira, a não ser que o pedido partisse dela; a professora catedrática passava a ser vitalícia desde a sua posse, dentre outras vantagens. Dessa forma, justificava-se a mudança de escola em 1913, como foi demonstrado alguns parágrafos acima. Na verdade, aproveitando-se da impossibilidade de remoção da catedrática após a sua posse, Adelia tratou de buscar uma transferência passando lecionar a poucos metros de sua residência. Assim, até a jubilação, ela não podia mais ser transferida de escola, podendo trabalhar perto de casa, até sua aposentadoria 3 anos depois.

Em 1916, Adelia foi jubilada do serviço de professora da prefeitura, como previa a legislação de 1893, que permitia a aposentadoria a partir dos 25 anos de serviço público prestado no magistério público primário, a contar do momento em que atuasse como professora adjunta interina. Adélia havia chegado à última categoria docente, realçando o êxito na sua trajetória de docente.



No entanto, um personagem próximo de Adelia Ennes Bandeira, nestes 25 anos de atividade profissional, ajuda a compreender como foi possível a professora autora traçar uma trajetória improvável, trata-se do professor Dr. Alfredo Augusto Gomes, catedrático da cadeira de Português da Escola Normal.

Vindo de uma família de posses, filho do comendador José Maria Gomes, Alfredo Gomes bacharelou-se em letras no Colégio Pedro II e iniciou a Faculdade de Medicina da cidade do Rio de Janeiro em 1975. Ele formou-se, portanto, em um momento onde cruzaram-se o debate educacional afeito a um modelo pedagógico mais prático, próprio dos anos 1970 na Corte, e a emergência do cientificismo, que fervia na Faculdade de Medicina carioca.

Foi nesse contexto que apareceram um grupo de professores de português que em comum tinham o corte etário, a passagem pelo Colégio Pedro II, na década de 1870, e muitos deles a formação ou a conclusão do 5º ano da Faculdade de Medicina. Este grupo viria a ser designado como a “geração dos professores autores de gramáticas científicas”. Eram representantes desse grupo além do já citado Alfredo Augusto Gomes, José Pedro da Silva Maia, Fausto Barreto, Lameira de Andrade, além dos professores precursores Carlos Laet, Manoel Olympio R da Costa e Manuel Pacheco da Silva Junior.

Este grupo que atuou para além do Colégio Pedro II foi responsável, na cidade do Rio de Janeiro, pela difusão de ideias científicas na produção de gramáticas, mas também de formar discípulos nesta perspectiva, em especial aqueles que passaram pela Escola Normal, destaque primeiramente Manoel Olympio e depois Alfredo Gomes.

Como muitos dos novos gramáticos daquele período, os anos de 1880, Alfredo Gomes formou-se em medicina e o que a análise das fontes vem iluminando é que a passagem pelo curso teve um papel fundamental para aplicação de modelos científicos ao estudo da língua, compreendida como um organismo vivo.

Adélia foi aluna de Alfredo Augusto Gomes na 1ª série da Escola normal e como pode ser observado na imagem 1, mais acima, seu desempenho na avaliação da disciplina



foi considerado exemplar, tendo sido ela aprovada com distinção e grau 10 nos exames finais. Considero, portanto, que ali tenha surgido uma aproximação que perdurou por anos fazendo com que ambos circulassem pelos mesmos espaços.

Perceber a influência do mestre sobre a discípula não é tão arriscado, pois, se pensarmos que Adélia publicou seu único livro quando ainda era normalista. Àquela altura, o mercado editorial brasileiro de material didático já estava bem aquecido, diferente do cenário de algumas décadas antes quando o grosso do material utilizado para apoio dos alunos era estrangeiro ou tradução de autores estrangeiros.

Como explicar o período ausente da Escola Normal? Estaria a normalista traçando um projeto comum com seu mestre? A elaboração de uma gramática prática para uso dos alunos do ramo de ensino primário? Mesmo a carta, que ela encaminhou aos avaliadores e que mais tarde tornou-se o prefácio de sua gramática, parece sabiamente dirigida ao Conselho, ao buscar as palavras corretas para enfatizar a sua produção e marcar os limites dela frente à obra dos demais professores/autores.

A presença de ambos no Conselho Superior de Instrução da Capital Federal é outro indício de que Adelia fazia parte da rede de sociabilidade do velho professor. Angela Castro Gomes (1993) ao pensar na sociabilidade tanto como categoria histórica e/ou instrumento de análise propõe um sentido mais estrito para sociabilidade e assim a define, “um conjunto de formas de conviver com os pares, como um domínio intermediário entre a família e a comunidade cívica obrigatória” (GOMES, 1993, p. 64), arremata a historiadora “um grupo permanente ou temporário, qualquer que seja o seu grau de institucionalização, no qual se escolha participar” (idem, ibdem).

Tal definição ajuda a compreender o progressivo afastamento da autora do grupo dos gramáticos, tendo sido a sua gramática uma catapulta para fixá-la de modo destacado no campo educativo carioca. É relevante compreender que tanto do Colégio Pedro II, como a Escola Normal, são espaços que divulgam as ideias da gramática científica,





ajudam a formar filiação, vincula a um grupo imaginário do qual se pretenda fazer parte, mas não é o espaço do aprendizado da técnica.

Para muitos professores, este espaço se deu na Faculdade de Medicina, no curso de taxionomia dos seres vivos. O domínio da técnica advém de um outro tipo de formação que difere da formação que Adelia recebeu na Escola Normal, aquele voltado para o mister do ensino-aprendizagem.

Talvez seja essa a chave que justifique o desligamento de Adélia do grupo de renovadores da gramática brasileira e não tenha fixado relevância dos historiadores das ideias linguísticas, uma vez que sua ação está voltada para a tradução cultural e difusão social daquelas ideias do que para uma contribuição original para este campo disciplinar.

### **Considerações Finais.**

O artigo pretendeu a partir da reflexão acerca do processo de pesquisa sobre a trajetória de vida e profissional da professora pública primária, Adelia Ennes Bandeira, apresentar uma proposta de utilização da imprensa diária como estratégia para suprir a carência de documentos a respeito dos sujeitos que investigamos.

Penso que por volta do último quartel do século XIX e do período inicial do século XX, a imprensa possa ser uma aliada de extrema relevância para a pesquisa biográfica, uma vez, que por sua própria característica de conformação, a dimensão dos espaços públicos e privados na imprensa ainda sejam muito fluídos, para uma parcela da população, a dos setores médios urbanos.

Após a delimitação de um recorte temporal e geográfico, lancei mão de algumas palavras de buscas que o pouco que sabia de Adelia me permitia indagar, aos poucos, conforme novas categorias de palavras-chaves foram surgindo fez-se necessário estender o repertório de palavras-chaves, o que ampliou o conhecimento acerca da trajetória de Adélia.



Um cenário de pesquisa que no início da investigação parecia árido fora pouco a pouco transformando-se em terreno fértil e abriram-se a possibilidade de novas conexões de exploração, dando respostas a algumas questões que emergiam na partida, outras que surgiram no trajeto da pesquisa, mas também mostrando-se incapaz de responder a outras questões que talvez nunca venham a ser respondidas, como por exemplo, data de nascimento correta da professora/autora ou ainda uma imagem sua.

Diferente da data de óbito da qual temos notícia de que ocorrera em 26 de abril de 1923, como noticiara o jornal *A Cruz: Órgão da Paróquia de S. João Batista*, no bairro de Botafogo (*A CRUZ*, 1923, p. 8), a data. Foi tomando como referência a base na legislação da Escola Normal de 1890 que exigia a idade mínima de 15 anos para a matrícula na instituição, que ocorrera neste mesmo ano, e o fato de que recebera a metade da pensão da avó materna em 1892, quando ainda era menor de idade. Estima-se que Adelia Ennes Bandeira não tivesse menos de 15 anos em 1890, portanto, acredita-se que tivesse nascido por volta de 1875.

Ficou de fora do artigo outro aspecto da vida da biografada, que não coube nos limites deste trabalho e vem se revelando muito fértil para pensar a “vocação” educativa de Adelia, a sua inserção no grupo das Filhas de Maria. Um grupo de mulheres consagradas que vivem uma vocação religiosa dedicada a Deus e adotando o celibato.

A dimensão do celibato na trajetória de Adelia é outro aspecto interessante da sua faceta. De verdade, Adelia não se separou da mãe, vivendo com ela até a sua morte em 1923. Uma das razões penso que seja a questão da renda familiar. Com a morte da avó de Adelia, que provavelmente sustentava mãe e filha, ambas passaram a dividir a pensão, reduzindo o poder aquisitivo de qualquer uma delas caso optassem por se separar.

Apesar do apoio que recebeu do professor de Português da Escola Normal, Dr. Alfredo Gomes, um dos expoentes do grupo de renovadores da gramática em fins do século XIX, Adélia se afasta deste grupo. Compreendo este movimento como uma



escolha de Adélia que entendendo que possuía poucos recursos para competir neste grupo.

A professora/autora, então, passou a investir na sua carreira no ensino primário, onde dominava os códigos culturais e pedagógicos que lhe permitiriam se movimentar com mais habilidade no ensino primário. A aposta realizada por ela surtiu efeito quando acompanhamos em visão panorâmica a sua trajetória de 25 anos.

### **Bibliografia:**

ALMANAK LAEMMERT: administrativo, mercantil e industrial. [1908]. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 06/04/2019

BANDEIRA, Adelia E. (1929). *Grammatica Portuguesa Pratica*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.

BRASIL. Decreto n. 10.060 de 13 de outubro de 1888. Dá novo Regulamento à Escola Normal. Publicado como anexo C do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Antônio Ferreira Vianna. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 15 de maio de 1889. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1889, p. 1-36. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1374/000207.html>.

COLLECÇÃO DE LEIS MUNICIPAES E VETOS. [1897] Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 25/05/2019.

CRUZ, (A). [1923]. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 27/03/2019.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso, 23/06/2019.

GAZETAS DE NOTÍCIAS. [1891, 1896]. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 19/04/2019.

GLABER, Louise. (2018). *Conselho de Instrução Superior da Capital Federal*. Disponível em < <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/561-conselho-de-instrucao-superior-da-capital-federal>>, acesso em 17/05/2019.

GOMES, Angela de C. (1993). Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 62-77, jul.

\_\_\_\_\_. (2004). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV.



\_\_\_\_\_.; HANSEN, Patricia S. (2016). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JORNAL DO BRASIL. [1892]. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 04/03/2019.

JORNAL DO COMMERCIO [1878, 1890, 1891, 1892, 1896, 1897, 1898, 1899]. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em jan/2019

MERCANTIL, (O). [1883]. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 23/04/2019.

OLIVEIRA, Paloma R. (2015). *O Gymnasio Leopoldinense e o projeto educativo de formação da elite republicana na Zona da Mata mineira (1906-1926)*. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, p. 294.

PAIZ, (O). [1913]. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 17/03/2019.

PERROT, Michele. (1998). *Mulheres Públicas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp  
\_\_\_\_\_. (2007). *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto.

RELATORIO DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA [1892;1893]. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 03/05/2019

SIRINELLI, J. F. (2003). Os Intelectuais. In: REIMOND, R. (org.) *Por Uma História Política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.



## **OFÉLIA BOISSON CARDOSO: O NASCIMENTO DE UMA CARREIRA DEDICADA À EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA**

Henllyger Estevam David  
Mestre em Educação pela PUC-PR

### **Resumo**

Esta pesquisa buscou compreender como se consolidou a trajetória intelectual de Ofélia Boisson Cardoso, professora e psicóloga brasileira que atuou de forma expressiva no cenário educacional em meados do século XX. Esta investigação se consolidou na perspectiva da história cultural tendo como metodologia a análise documental que segundo Le Goff (1990) “A visão de que o documento para o historiador não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que se estabeleceram nessa produção”. (LE GOFF, 1990, p.545). Utilizamos como fontes privilegiadas para a construção desta pesquisa jornais que circularam no país entre as décadas de 1930 e 1990. Como fundamentação teórica destacamos alguns autores que auxiliaram na compreensão de como ocorreu a trajetória da personagem em questão, Alves (2011); Bourdieu (1998); Chartier (2014); Guzzo (2010); Luca (2015); Magaldi (2010); Pinsky (2014); Sirinelli (1996); Thompson (1981). A partir desta pesquisa pudemos reconhecer que no decorrer da década de 1940, a carreira intelectual de Boisson foi se construindo, ao mesmo tempo em que ganhava visibilidade na imprensa periódica. A partir dos anos de 1940, Ofélia ocupou cargos importantes no âmbito educacional no Rio de Janeiro que, aos poucos, trouxeram-lhe uma legitimidade cada vez maior.

Palavras-chave: Educação Feminina; História da Educação; Intelectuais; Ofélia Boisson Cardoso; Trajetória Intelectual.

### **Ofélia Boisson Cardoso: The birth of a career dedicated of Educacion and Psychology**

#### **Abstract**

This research sought to understand how the intellectual trajectory of Ofélia Boisson Cardoso, a Brazilian teacher and psychologist who has played an important role in the educational scenario in the middle of the 20th century, was consolidated. According to Le Goff (1990), "the view that the document for the historian is not something that is left over from the past, it is a product of society that the manufactured according to the relations of forces that established themselves in this production. " (LE GOFF, 1990,

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI 134  
Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



p.545). We used as privileged sources for the construction of this research newspapers that circulated in the country between the decades of 1930 and 1990. As theoretical foundation we highlight some authors that helped in the understanding of how the trajectory of the person in question occurred Alves (2011); Bourdieu (1998); Chartier (2014); Guzzo (2010); Luca (2015); Magaldi (2010); Pinsky (2014); Sirinelli (1996); Thompson (1981). From this research we could recognize that during the 1940s, Boisson's intellectual career was built, while gaining visibility in the periodic press. From the 1940s onwards, Ofélia held important positions in education in Rio de Janeiro, which gradually brought her greater legitimacy.

Key-words: Intellectuals; Intellectual Trajectory; History of Education; Ofélia Boisson Cardoso; Women's Education.

Esta pesquisa buscou compreender como se consolidou a trajetória intelectual de Ofélia Boisson Cardoso, professora e psicóloga brasileira que atuou de forma expressiva no cenário educacional em meados do século XX. Consideramos sua trajetória intelectual conforme sinaliza Bourdieu (1998)<sup>68</sup>, observando como a intelectual foi mobilizando seu capital cultural e social para se consolidar no campo, atentando para os cargos ocupados, para a circulação de suas produções, entre outros mecanismos que puseram Boisson em diálogo com os principais educadores da época.

Esta pesquisa se consolidou na perspectiva da história cultural tendo como metodologia a análise documental que segundo Le Goff (1990) “A visão de que o documento para o historiador não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que se estabeleceram nessa produção”. (LE GOFF, 1990, p.545). Utilizamos como fontes privilegiadas para a construção desta investigação jornais que circularam no país entre as décadas de 1930 e 1990, observando, como relata Morel (2015), que este veículo informativo se instaurou no Brasil como estratégia de “[...] marcar e ordenar uma cena pública que passava por transformações nas relações de poder que diziam respeito a amplos setores da hierarquia da sociedade em suas dimensões políticas e sociais.” (MOREL, 2015, p. 25). Neste

---

<sup>68</sup> Entendemos pelo viés de Bourdieu (1998) que o conceito de capital cultural se constitui a medida em que esta cultura posta em circulação começa a modificar as conjunturas da vida social dos indivíduos que absorverem aquele capital cultural veiculado por uma intelectual ou por um grupo deles.



sentido, podemos inferir que a presença de Ofélia Boisson Cardoso neste suporte de circulação de saberes indicava uma demarcação da autora no cenário educacional do período, sobretudo quando constatamos que a sua trajetória intelectual foi comumente descrita em jornais.

Ao longo do texto, apresentamos alguns gráficos para obtermos uma visualização de como os jornais anunciavam suas ações, em quais décadas seu trabalho foi pauta das discussões propostas pela imprensa, em qual momento isso aparecia com mais frequência, observando ainda em quais estados seus livros e discursos foram postos em circulação em diferentes dimensões. Neste caso, os jornais tornaram-se fontes privilegiadas, sendo eficientes “[...] para analisar múltiplos aspectos da vida social e política” (LUCA, 2015, p. 117) que Ofélia apresentou ao longo de sua trajetória intelectual no campo educacional brasileiro.

Traçar o perfil biográfico da autora para além de suas publicações permite ao pesquisador uma visão ampliada do contexto em que Boisson viveu e de que forma e em quais ambientes seus ideais foram postos em circulação. Utilizando a plataforma da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, pudemos identificar que nos primeiros anos sua carreira suas aparições públicas não obtiveram tanta visibilidade na imprensa como nos anos posteriores. Percebemos tal fato ao encontrarmos somente duas ocorrências nos jornais da década de 1930 disponíveis na plataforma. A pesquisa se consolidou na perspectiva da História Cultural, tendo como fontes os jornais que circularam no período.

Do ponto de vista histórico, os anos de 1930 apresentaram grandes mudanças no cenário político e educacional no Brasil. Em termos políticos, o golpe instaurado por Getúlio Vargas (1930-1945) modificou a estrutura política do período. No âmbito educacional, com a eclosão do movimento da “Escola Nova” a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, houve a demanda de um ensino voltado para a formação docente que atendesse aos princípios defendidos pelo movimento. Em contrapartida, surgiram, no mesmo cenário, debates em torno da educação católica e a defesa pelas instituições católicas, principalmente através de membros da Igreja e do



laicato. Iniciativas direcionadas para a profissionalização docente também se tornaram relevantes para defender os princípios católicos que estavam “ameaçados” pela Educação Nova. Neste contexto, Ofélia começa a se consolidar no campo educativo. No início, de forma mais discreta. Na medida em que ganhou espaço, assumiu o discurso católico como mecanismo de disseminação do ideal cristão. Neste sentido, Magaldi destaca que, para os educadores católicos envolvidos com o projeto de recatolicização da nação, “[...] a questão educativa se articulava estreitamente com a organização da própria sociedade” (MAGALDI, 2010, p. 105). Nas obras de Ofélia Boisson Cardoso, identificamos os traços de um ideário católico como mecanismo de formação e organização social, que utilizava a fé cristã como estratégia moldar os comportamentos sociais, pautados na disciplina e na moral. A primeira ocorrência de Ofélia na imprensa brasileira data de 5 de dezembro de 1936, no *Jornal do Brasil*, publicado no Rio de Janeiro. A notícia faz parte de um conjunto de informações sobre diferentes instituições, dentre elas as Associações, que são reproduzidas na coluna intitulada “Educação e Ensino”.

Sobre a “Associação Brasileira de Educação” (ABE), as informações localizam-se ao final, estendendo-se até o início da página seguinte, onde é apresentado o nome de Ofélia Boisson Cardoso e de outros profissionais que, preocupados com a qualidade e o desenvolvimento da educação no país, filiaram-se à Associação Brasileira de Educação nos meses de setembro, outubro e novembro do referido ano. A associação era um importante campo para o diálogo sobre os rumos que a educação buscava traçar no país. Cardoso e Peres (2005) destacam que

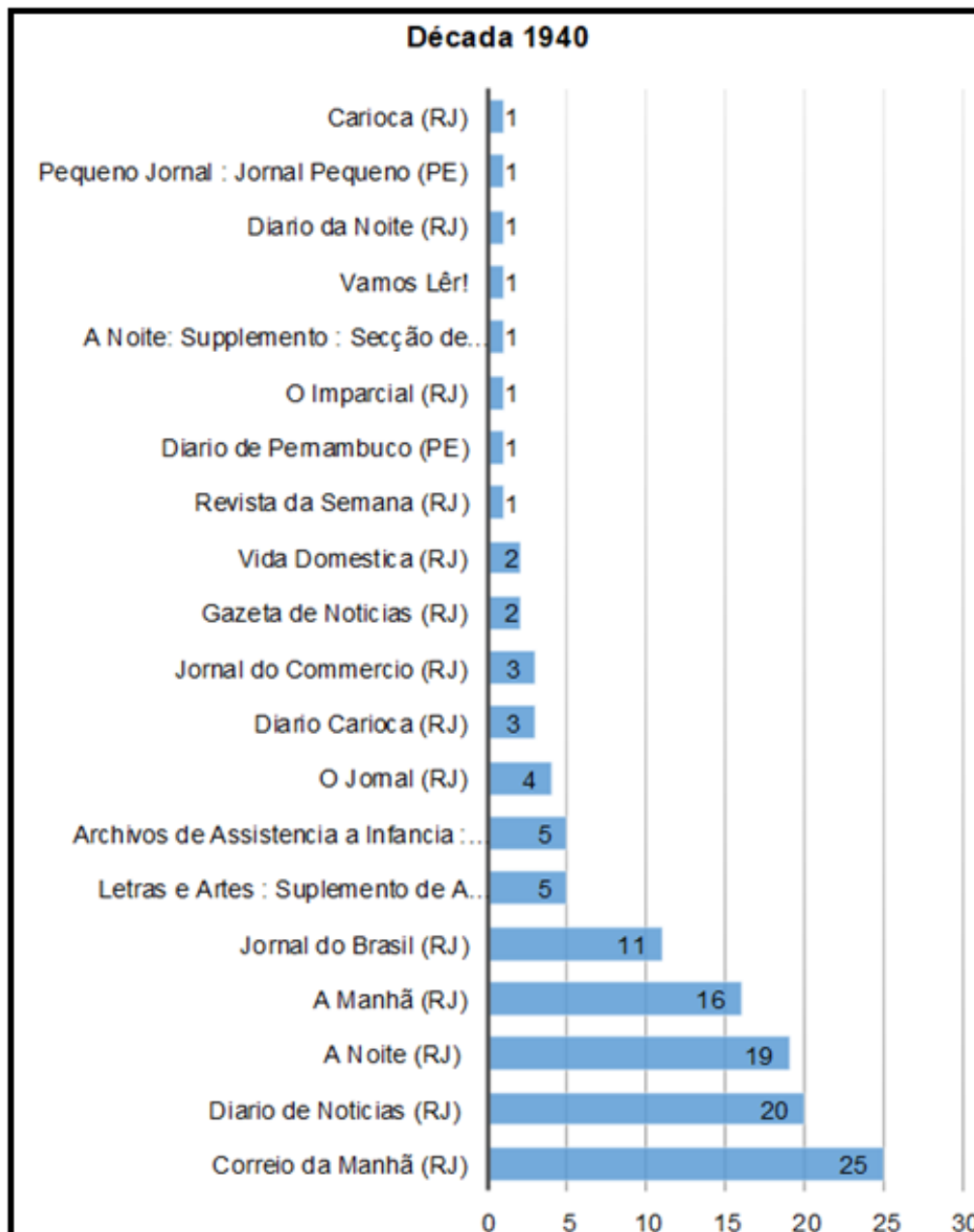
[...] a fundação desta Associação foi resultado da união de intelectuais que compartilhavam de algumas concepções em relação às novas funções da educação em uma sociedade moderna. Um dos principais intuítos desse grupo de intelectuais era discutir as possibilidades de organização de uma Federação de Associações de Ensino que vinculasse os educadores (e demais envolvidos com questões educacionais) de todo país em torno de um grande movimento nacional em prol da questão educacional. (CARDOSO; PERES, 2005, p. 53)





A associação de Ofélia à ABE nos possibilita compreender o que esta inserção significou posteriormente para sua carreira, visto que, neste espaço, ela pôde ampliar sua rede de sociabilidade, contactando diversos educadores brasileiros de visibilidade nacional e internacional, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. É importante observar ainda que com Lourenço Filho Boisson teve uma parceria mais expressiva, formando uma estrutura de sociabilidade importante para sua trajetória intelectual. Ressalva esta importante se pensarmos junto com Sirinelli que “[...] o meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um ‘pequeno mundo estreito’, onde os laços se atam” (SIRINELLI, 1996, p. 248). Os discursos proferidos por Ofélia contribuíram para a aproximação entre seu pensamento e o de Lourenço Filho, já que ela buscava trazer a psicologia para contribuir com a resolução dos problemas educacionais da época, um dos campos privilegiados de ação do educador. Na década de 1940, tendo em vista a continuação do governo Vargas, período intitulado “Estado Novo”, o Estado consolidado no autoritarismo requeria uma educação voltada ao patriotismo e à disciplina. Nesta acepção, ganham fôlego os discursos higienistas como estratégia que visava o fortalecimento da nação. Os trabalhos de Boisson, desenvolvidos no âmbito da prefeitura do Rio de Janeiro no serviço de Ortofrenia e aplicação dos testes ABC neste período, contribuíam com o objetivo de uma educação moral e física.

Gráfico 1 - Visibilidade de Ofélia Boisson Cardoso nos jornais na década de 1940



Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados apresentados pela Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital.

No gráfico, podemos identificar como a imprensa periódica, na década de 1940, apresentou, com mais frequência, notícias sobre os cursos ministrados pela intelectual,



cargos ocupados e outras notícias que nos possibilitam compreender em quais instituições a educadora atuou e de que forma esses múltiplos lugares influenciavam na propagação de suas publicações em um panorama nacional.

Na década de 1940, a presença de Ofélia nos jornais foi mais expressiva. O *Correio da Manhã* foi o que trouxe mais referências à educadora, apresentando cerca de 25 publicações. Em geral, as matérias versavam sobre os cursos ofertados por Ofélia Boisson Cardoso, sua participação em concursos, a publicidade de seus serviços como psicóloga, entre outras questões. Os outros impressos também destacavam as mesmas temáticas citadas pelo jornal *Correio da Manhã*, porém com abordagens, aprofundamento e modo de escrita diferentes, o que nos sugere que visavam alcançar leitores distintos, mas mantinham interesses comuns em relação à educação tanto na esfera escolar como na familiar. A primeira aparição de Ofélia no *Correio da Manhã* data de 30 de novembro de 1941, em matéria intitulada “Na administração municipal”, com o subtítulo “Apreciação de nível municipal”. A notícia relatava uma ordem de serviço expedida pelo diretor do Departamento de Educação aos chefes de Distritos Educacionais. Dentre as recomendações, era indicado um curso ministrado por diversos profissionais, dentre eles Ofélia Boisson Cardoso, técnica de Educação (*CORREIO DA MANHÃ*, 30/11/1941, p. 05). Foram realizadas 8 palestras presididas por Ofélia entre os dias 3 e 19 de dezembro daquele ano. As temáticas que seriam discutidas no curso apresentavam conteúdos inerentes à psicologia educacional, trabalhando o Teste ABC, as deficiências, os fundamentos da psicologia, entre outros assuntos. A discussão destas temáticas não somente marca uma tendência de ensino neste período, como também um projeto de inserção da psicologia no campo educacional. Conforme Guzzo (2010), neste período a psicologia no ambiente escolar era figurada como o “[...] solucionador[a] de problemas, especialmente os de comportamento e aprendizagem.” (GUZZO, 2010, p. 132). A informação, de maneira enfática, em diversos jornais na mesma data acerca do citado curso e dos testes ABC e da atuação de Ofélia nesta formação reflete a produção de sua figura como referência associada à resolução de problemas, o que ganha legitimidade nos



livros publicados pela editora Melhoramentos na coleção Biblioteca de Educação<sup>69</sup>. Em 15 de julho de 1942, os jornais *Diário de Notícias* e *Correio da Manhã* destacam alguns comunicados feitos pela Secretaria Geral de Educação e Cultura, relatando que Ofélia se absteve de uma licença que tinha direito naquele ano, observando que seu marido não estava no distrito federal, pois havia sido promovido um “comissionamento”<sup>70</sup>. Essa atitude nos permite compreender a intelectual como uma mulher que destoava dos padrões estabelecidos para a época, especialmente para as mulheres católicas, que como esposas eram orientadas a serem dedicadas ao marido, acompanhando-lhe em qualquer circunstância. Não sabemos a razão de Ofélia não acompanhar o marido, mas é importante destacar que, em sua ausência, o foco se manteve no trabalho. Essa dedicação ao trabalho pode ser lida como um projeto de vida consensual do casal, pelo pertencimento a um projeto maior do grupo católico. O impresso *Diário de Notícias* relata, em 26 de julho de 1942, a nomeação de Ofélia Boisson Cardoso para chefiar o “Serviço de Ortofrenia e Psicologia, do Centro de Pesquisas Educacionais” (*DIÁRIO DE NOTÍCIAS*, 26/07/1942, p. 6). Em anos posteriores, as representações em torno de Ofélia reforçam a imagem de uma profissional dedicada.

Em 1944, Ofélia demonstrou ter se dedicado arduamente à aplicação e análise dos testes ABC<sup>71</sup>, além de promover cursos capacitando professores para a aplicação correta do teste. No *Archivo de Assistencia a Infancia* tem-se registrado o quanto a educadora agregou à pesquisa e aplicação deste mecanismo de mensuração cognitiva da época. No

---

<sup>69</sup> Foram publicados os livros *Problemas da infância*; *Problemas da adolescência*; *Problemas da mocidade*; *Problemas da meninice* e *Problemas da família*, fontes de análise dessa pesquisa

<sup>70</sup> Expressão utilizada pelo jornal para descrever o motivo pelo qual seu marido, Armando Levy Cardoso, estava fora do Distrito Federal. O comissionamento refere-se a certa progressão na carreira militar, graças ao qual passa a ocupar cargo superior ao de sua patente. Em alguns decretos sancionados por Getúlio Vargas em 1934 e 1943 defende-se tal progressão, principalmente em períodos em que o país estivesse em alguma guerra, observando que o Brasil teve uma expressiva atuação na Segunda Guerra Mundial, sobretudo na Itália.

<sup>71</sup> O teste ABC foi desenvolvido por Lourenço Filho. Monarcha (2008) destaca que o teste surgiu com “[...] a preocupação, entre outras, de padronizar a mensuração da maturidade psicológica, para exame de escolares analfabetos de seis e oito anos.” (MONARCHA, 2008, p. 5).



arquivo observarmos que muito de si foi dedicado ao estudo, a ponto de ter introduzido mudanças que foram acatadas por Lourenço Filho.

A professora Ofélia Boisson Cardoso, verificando a dificuldade que apresentava esta técnica, modificou-a fazendo que cada movimento fosse repetido e reproduzido de per si. O próprio Dr. Lourenço Filho aceitou essa modificação e afirmou que tencionava alterar a técnica. (BRASIL, 1944, p. 58)

A partir da reflexão do relato trazido pelo documento é possível identificarmos como Boisson possuía autonomia e autoridade no estudo do teste ABC, alterando quando necessário, indo além de indicações técnicas para resolver possíveis problemas.

A aceitação das mudanças feitas pela educadora por Lourenço Filho também pode sinalizar como Ofélia transmitia confiança ao educador, o qual conferia à intelectual liberdade de imprimir suas reflexões e impressões a sua respeitada técnica. Ao longo do documento, localizamos adjetivos saudando o trabalho exitoso que Ofélia vinha desempenhando em relação aos testes. Além disso, o documento, em alguns momentos, utiliza expressões como “na opinião de Ofélia Boisson Cardoso” (BRASIL, 1944, p. 66), apresentando ainda outros trabalhos publicados que dialogavam com o estudo em questão, trazendo, de certo modo, legitimidade para o discurso que Ofélia construiu na reflexão sobre o teste ABC.

Esta relação próxima entre Boisson e Lourenço Filho mostra como tais estudos nutriram laços, oportunizando o fortalecimento de uma rede de sociabilidade importante para a propagação do discurso de Ofélia na coleção coordenada pelo educador na editora Melhoramentos. No dia 27 de março de 1945, o jornal Correio da Manhã publica, na coluna “Ensino”, notícias relativas à Universidade do Brasil. No que se referia a Faculdade Nacional de Filosofia, destacava que Ofélia deveria comparecer a instituição para “tomar conhecimento do despacho proferido no processo em que solicitou a inscrição em concurso para catedrático, bem como retirar os documentos apresentados” (RIO DE JANEIRO, 1945, p. 13). Não se sabe, no entanto, se Ofélia foi aprovada no referido concurso. Posteriormente, um dos seus livros publicados na década de 1960



revela que Ofélia lecionou Psicotécnica na Faculdade de Serviço Social da Prefeitura do Rio de Janeiro, o que permite considerar uma ampliação do público para o qual seu conhecimento era veiculado.

Em notícia veiculada pelo jornal o Correio da Manhã no dia 03 de abril de 1945, a coluna “Vida Social” apresentou uma palestra em que Boisson ministraria aos professores primários que lecionavam no Rio de Janeiro a maneira correta para a aplicação do Teste ABC. As orientações foram transmitidas pela rádio Difusora PRD-5, o que sinaliza como a intelectual se dispôs a utilizar diversos suportes para propagar seus conhecimentos acerca da psicologia aplicada à educação.

O jornal publicado no dia seguinte reitera o convite para a palestra ministrada por Ofélia, destacando a importância da participação dos professores para obter as orientações necessárias para a aplicação correta do teste. Porém, analisando o impresso A noite, do Rio de Janeiro, em 18 de março de 1944, a temática da aplicação dos testes ABC também foi explorada em um curso pela rádio difusora, o que nos permite inferir que a formação proposta no mesmo veículo no ano seguinte, tratando da mesma temática, buscava alcançar um número ainda maior de professores, com o intuito de aumentar, de certa forma, a eficiência da aplicação do teste nas escolas primárias. Além desta data, o jornal A Noite veicula o convite em três publicações posteriores.

Em uma notícia publicada nos periódicos Correio da Manhã, Diário da Noite e outros impressos locais em 1945, é relatado que Ofélia Boisson foi diretora técnica de um projeto realizado pela Associação de Cultura Franco-Brasileira em parceria com o Centro de Estudos Franco-Brasileiros de Alta Cultura, buscando uma formação adequada para professores brasileiros responsáveis pelo ensino da língua francesa nas instituições secundárias. Essa publicação demonstra que, possivelmente, Ofélia manteve diálogo com a França, ampliando sua visibilidade e circulação para um âmbito internacional. Além disso, identificamos a presença frequente de autores franceses em suas obras, o que



demonstra certa afinidade tanto em relação aos conceitos desenvolvidos pelos intelectuais daquele país como em relação à cultura francesa<sup>72</sup>.

Uma notícia de 1º de agosto de 1945 delinea possíveis redes de sociabilidade que Ofélia Boisson Cardoso poderia ter constituído, ou ao menos demonstra o contato que a intelectual conservou com Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt, em ocasião na qual participaram e fizeram entrega de diplomas para as estudantes que haviam concluído o curso de Orientadoras Educacionais. As três intelectuais podem ser consideradas, dentre outras mulheres, expressões do braço feminino do grupo de educadores católicos que atuaram de forma incisiva na cena pública, discutindo outras questões temáticas destinadas à educação das famílias e defendiam uma educação que, apesar de estar embasada nos avanços técnico-científicos, ainda se mantinha consolidada em bases doutrinárias fundadas nos princípios veiculados pela Igreja Católica. Podemos identificar que as possíveis redes construídas por Ofélia durante sua trajetória podem fortalecer práticas

estabilizadoras dos mesmos grupos intelectuais, tais como a frequência a determinados lugares, a troca de correspondência, a publicação de textos em certos periódicos, por exemplo. As diferenças nos modos de efetivação dessas práticas são indicadores das distinções entre os grupos, apontados para a diversidade na mobilização dos recursos intelectuais, mas também econômicos, sociais e políticos. (ALVES, 2011, p. 118)

Neste sentido, é interessante observar indícios de como, ao longo de sua carreira, ela manteve diálogo com educadores católicos que constituíam uma frente de discussão para a perpetuação de seus ideários na formação da sociedade. Identificamos em artigos dos jornais possíveis encontros/articulações/parcerias<sup>73</sup> com Aracy Muniz Freire<sup>74</sup>, Maria

---

<sup>72</sup> Em suas obras é possível visualizarmos o fascínio da intelectual pela cultura europeia, sobretudo pela francesa, afirmando, em vários momentos na escrita de suas obras, tal paixão.

<sup>73</sup> Os jornais citam palestras, concursos, projetos veiculados pelos intelectuais citados posteriormente, porém não descreve de forma explícita se houve diálogo entre eles e Ofélia Boisson

<sup>74</sup> Intelectual católica que discutia questões geradas em torno da Orientação Educacional e do movimento Bandeirante. Ver Orlando (2017).



Junqueira Schmidt<sup>75</sup>, Monsenhor Álvaro Negromonte<sup>76</sup>, Dom Helder Câmara<sup>77</sup>, além de apresentar, em suas obras, com frequência, interlocuções com Andre Bergé<sup>78</sup>, Alceu Amoroso Lima<sup>79</sup>, entre outros. No mesmo período, anúncios revelam a atividade de Ofélia como psicóloga atendendo no Sanatório Botafogo sob direção do Dr. Pernambuco Filho<sup>80</sup>. A intelectual era responsável, segundo o jornal, por “[...] estabelecer diagnóstico das perturbações do caráter e da aprendizagem em crianças e adolescentes e dar as indicações sobre processos corretivos necessários a cada caso” (CORREIO DA MANHÃ, 05/08/1945, p. 13). Encontramos, ainda, cerca de 5 publicações em 1945 que anunciam este serviço, o qual, posteriormente, foi utilizado pela autora para embasar e legitimar o discurso veiculado em seus estudos, observando que tais experiências eram registradas frequentemente em suas produções.

O impresso *Diário de Notícia* destaca, em 1946, a participação de Boisson na comissão responsável pela reformulação dos programas do ensino primário do Rio de Janeiro. Observando os escritos de Boisson destinados à infância, é possível compreendermos como as experiências atreladas ao ensino primário e à maternidade e a atuação como psicóloga ajudaram a intelectual na problematização das dificuldades

---

<sup>75</sup> Intelectual católica que atuou em diversas frentes do campo educacional, publicou uma vasta obra composta de livros didáticos e livros para a educação das famílias, além de assumir programas educativos no rádio e na TV. Ver Orlando (2017).

<sup>76</sup> Intelectual católico que ficou conhecido por inserir no ensino religioso os pressupostos da Escola Nova, renovando o ensino de catecismo no Brasil. Publicou também uma vasta obra composta de livros didáticos, para as famílias, entre outros. Ver Orlando (2008, 2013).

<sup>77</sup> Foi um bispo católico, participou ativamente na fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

<sup>78</sup> Intelectual francês defensor dos ideais cristãos em suas obras destinadas à educação das famílias. Ver Pinheiro (2012)

<sup>79</sup> Intelectual que atuou de forma intensa na defesa dos preceitos católicos na educação brasileira, publicando diversos textos demarcando seu posicionamento, principalmente na Revista *A Ordem*. Participou no Concílio Vaticano II, Movimento Democrata Cristão. Ver Costa (2006), Arduini (2009).

<sup>80</sup> Pedro José de Oliveira Pernambuco Filho, doutor em medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1909, especializou-se em Psiquiatria em Viena e Paris. No Brasil, atuou como médico psiquiatra e escolar. Obteve diversos cargos importantes no Distrito Federal (RJ), dentre eles na Secretaria de Educação, no Centro de Pesquisas Educacionais e na Escola Técnica de Serviço Social, instituições estas que permearam a trajetória profissional de Ofélia Boisson.





próprias desta etapa de desenvolvimento. Thompson (1981) auxilia na compreensão de como

Os valores não são ‘pensados’, nem ‘chamados’; são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São normas, regras, expectativas, etc., necessárias e aprendidas (‘aprendidas’ no sentimento) no ‘habitus’ de viver; e aprendidos, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria.” (THOMPSON, 1981, p. 194)

Neste caso, além das experiências pessoais e profissionais acumuladas pela autora ao longo de sua trajetória, os valores, sobretudo religiosos e familiares, eram traduzidos em suas obras, nos quais a autora aconselhava seus leitores sobre os melhores caminhos para a educação de seus filhos.

Percebemos esta atuação em uma publicação veiculada pelos periódicos O jornal e Correio da Manhã, em 1948, onde ambos trazem um “Curso de Orientação aos Pais”, ministrado pela autora, que foi realizado com o apoio da Associação Cristã de Moços. Por meio do artigo, é possível identificarmos vestígios da associação de Ofélia com ações educativas em diferentes instituições, não apenas católicas. Vemos, também, a presença de Emilio Mira y Lopez como professor no curso, intelectual que publicou na coleção Biblioteca de Educação juntamente com Boisson, o autor era utilizado frequentemente para fundamentar o discurso de Ofélia em seus livros<sup>81</sup>. Neste curso, buscaram discutir aspectos do campo da psicologia, com enfoque no campo educacional. É interessante observarmos como este trânsito que Boisson fazia em diferentes espaços lhe possibilitava dialogar com um vasto público, difundindo aos seus leitores princípios educacionais católicos.

Outros artigos nos jornais revelam que, em 1947, a educadora coordenou o serviço de reeducação dos distúrbios de linguagem na sociedade Pestalozzi do Brasil,

---

<sup>81</sup> Me refiro aos 5 livros publicados na coleção *Biblioteca de Educação*.



apresentando-nos sua interação com uma importante instituição que fortaleceu os discursos da psicologia atrelados ao campo educacional.

Em maio de 1948, Boisson foi transferida do cargo de técnica de Educação para lecionar a cadeira de Psico-técnica na Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth. Os jornais Diário de Pernambuco e Pequeno Jornal anunciam a passagem de Ofélia por Recife neste ano, participando de uma conferência em que versou sobre a assistência dedicada aos menores. Esta aparição indica como Ofélia circulou para além do Distrito Federal<sup>82</sup>, buscando fazer circular o seu discurso no âmbito nacional.

Em 31 de dezembro de 1948 Ofélia Boisson Cardoso foi promovida, segundo notícia veiculada no jornal Correio da Manhã, “por antiguidade, para técnico da educação classe N” (CORREIO DA MANHÃ, 31/12/1948 p. 6). Em abril do ano seguinte, houve outra ascensão na carreira de Boisson como técnica de educação. Em alguns trechos dos jornais, seu trabalho e dedicação ao cargo ocupado é exaltado. Os muitos elogios para sua atuação como técnica de educação no Centro de Pesquisas Educacionais funcionavam, certamente, como um selo de legitimidade e autoridade para seus estudos.

Outra forma de legitimação no campo intelectual é a presença e participação em eventos da área. Em meados de 1949, Ofélia Boisson Cardoso participou do primeiro Congresso Pan-Americano, realizado na Escola Técnica de Assistência Social, sendo nesta ocasião designada à função de relatora de pesquisas realizadas pelos professores da Instituição para compreender a importância da formação de agentes sociais.

Neste mesmo período, com a colaboração de diversos profissionais de distintos segmentos, como médicos, professores primários, entre outros, Ofélia foi designada como coordenadora do estágio da Escola Técnica de Assistência Social “Cecy Dodsworth”<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> Corresponde ao atual Estado do Rio de Janeiro.

<sup>83</sup> Foi fundada em 24 de maio de 1944, criada pelo decreto-lei 6.527 expedido pelo Presidente Getúlio Vargas, como Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth. A partir de dezembro de 1949 passou a ser chamada de Instituto de Serviço Social mediante o decreto 442. Em 20 de setembro de 1958, por meio do decreto 14.046 o então Instituto de Serviço Social foi denominado Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Meses depois, foi transferida do Departamento de Educação Primária para atuar na Escola Técnica de Assistência Social.

Esta escola, segundo o decreto 6.527 sancionado por Getúlio Vargas, tinha como objetivo o “preparo de visitadoras sociais, educadoras domiciliares, puericultoras e nutricionistas.” (BRASIL, 1944). É interessante observar que no documento as atuações profissionais eram descritas no feminino. Tais atividades eram direcionadas especialmente para mulheres pertencentes à elite, e funcionava para elas como uma tática utilizada para ocuparem o espaço público e o mundo do trabalho, mantendo, contudo, a representação relacionada ao cuidado como dom natural e divino. A compreensão e incorporação desse lugar sem maiores questionamentos não apenas não rompia com os padrões sociais como justificava os papéis sociais prescritos às mulheres pela sociedade da época.

Não se pode negar, entretanto, que esta atuação, promovia a saída destas mulheres para o espaço público. Todavia, era uma saída comprometida com um projeto, com um modelo de sociedade, do qual não só se fizeram partícipes, como importantes difusoras, reforçando um conjunto de atributos considerados como femininos para justificar a sua atuação nessas atividades, tais como: bondade, caridade e pureza no exercício destas profissões, características fortemente assimiladas do ideário cristão pregado às mulheres.

#### A “LIGA PELA INFÂNCIA” E O INÍCIO DE UM PROJETO EDUCACIONAL DIRECIONADO ÀS FAMÍLIAS

Várias publicações dos jornais em 1940 mencionavam os cursos que Ofélia Boisson ministrava com o apoio de diversas instituições, dentre elas a Liga Pela Infância, uma iniciativa do Departamento Nacional da Criança. Na figura 1, parte do jornal Diário de Notícias de 1947, vemos a participação da educadora na promoção de cursos desde o início das atividades desenvolvidas pela liga.

Figura 1- Recorte do Jornal *Diário de Notícias* sobre a participação de Ofélia em cursos



**Inaugurado o curso da  
“Liga Pela Infancia”**

Teve lugar na sala do Conselho da A. B. I.ª a aula inaugural do Curso da “Liga pela Infância”. O sr. Pedro Pernambuco Filho, presidente da mesma, apresentando a diretora e professora do curso, d. **Ofélia Boisson** Cardoso, disse algumas palavras sobre a fase angustiosa pela qual está passando a humanidade. Em seguida tomou a palavra d. **Ofélia Boisson** Cardoso, explicando as razões que levaram as fundadoras da “Liga pela Infância” a escolher de preferência a assistência o pré-escolar e a importância desta fase da vida no psiquismo do adulto, e depois explanando as diretrizes do curso de “Orientação de mães e professores”.

As aulas seguintes serão dadas na sala do Cinema Recreativo da Prefeitura, na rua Evaristo da Veiga n.º 95, com entrada também pela rua do Passelo n.º 62, às terças e sextas-feiras, das 16.30 às 17.50 horas.

Fonte: Diário de Notícias, 03/08/1947, p.8.

O Departamento Nacional da Criança, no contexto do Estado Novo, apresentava um modelo de atuação assistencialista, cujo objetivo era desenvolver princípios de puericultura, oferecendo às mães orientação médica, educacional, entre outras. Neste centro atuavam diferentes segmentos da sociedade, como médicos, professores, autoridades públicas e, principalmente, mulheres de uma elite econômica e cultural<sup>84</sup>. Pereira (1999) destaca que as professoras eram incumbidas de estudar as publicações produzidas pelo departamento em relação à puericultura ensinando aos alunos a “[...] divisão entre o que se dirigia aos educandos como um todo – noções de higiene, de comportamento, recreação etc. – e o que era específico para meninos e meninas: o preparo do futuro chefe de família e da mãe.” (PEREIRA, 1999, p. 7).

<sup>84</sup> Conceituamos “Elite” a partir de Sirinelli (1998), entendendo que as elites culturais surgem “[...] pela sua própria imagem, que reflecte a sociedade que as rodeia. [...] cada meio social segrega as suas normas e suas hierarquias, mas o meio intelectual surge como um dos mais capazes de impor as suas à sociedade.” (SIRINELLI, 1988, p. 275-276).



Neste sentido, o curso ministrado por Boisson intitulado “Para orientação de mães e educadores de pré-escolares”<sup>85</sup> foi noticiado em diversos números do jornal *Correio da Manhã* no final da década de 1940, o que nos possibilita compreender como o trabalho da intelectual ganhava fôlego no período, articulando educação das famílias, educação feminina e formação docente.

Esta atuação de Boisson no Departamento Nacional da Criança mostra como suas ações estavam em consonância com um projeto de nação mais saudável, já que esta era uma das iniciativas do Estado Novo, o qual promovia a assistência da infância com um caráter de puericultura.

Figura 2- Ofélia Boisson Cardoso em um encontro da Liga pela infância



Fonte: *Diario de Noticias*, 31/07/1949, p.1.

A atuação de Boisson na Campanha Nacional da Criança estava fortemente relacionada à importância de uma educação voltada para os princípios higienistas em voga à época, e o Departamento Nacional da Criança era, de certa forma, uma organização que o Estado designou para o cuidado com a maternidade, infância,

<sup>85</sup> Título trazido pelo jornal para destacar a matéria.



adolescência e os problemas relacionados a estas fases de desenvolvimento que poderiam atrapalhar o projeto de construção de uma nação saudável e próspera.

Em 1949, foi inaugurado um centro de Orientação da Conduta Infantil “com escola maternal anexa, da Liga pela Infância associação sob a presidência do dr. Pedro Pernambuco Filho e orientação técnica de dona Ofélia Boisson Cardoso” (CORREIO DA MANHÃ, data completa 1949, p. 13). O centro servia como um laboratório para a aplicação de estudos que pudessem melhorar o desenvolvimento das crianças.

Na primeira página do Diário de Notícia de 04 de dezembro de 1949, em uma seção destinado à puericultura, é circulada uma reportagem extensa sobre a inauguração de uma escola maternal com o apoio da Liga pela Infância, trazendo as palavras de Ofélia como diretora técnica. O impresso descreve a educadora como

[...] uma das mais competentes. Será inútil apresentá-la, uma vez que nos meios educacionais especializados seu nome tem grande repercussão, não só através dos livros e teses que nos tem dado como “Os desajustados da 1ª série, Trabalho de Menores, Fatores sociais, pedagógicos, psicológicos e médicos da Repetência Escolar”, “Ensinar e Aprender” e artigos vários publicados em Cultura Médica, Revista de Educação, etc. como ex-chefe do Serviço de Reeducação de Linguagem da Sociedade Pestalozzi, Psicólogo para a Infância e Adolescência do Sanatório de Botafogo, Ex-chefe da seção de Pesquisas Pedagogo-Sociais do S.A.M., membro da Liga de Higiene Mental, Ex-Chefe do Serviço de Ortofrenia da P. D. F., membro de honra da A. de Psicotécnicos do Brasil, etc. (DIÁRIO DE NOTICIA, 04/12/1949, p. 1)

Na reportagem, por meio desta descrição, é possível visualizarmos como a década de 1940 foi um marco na carreira de Boisson, possibilitando sua circulação em diversos cargos, em diferentes instituições, tendo a oportunidade de diálogo com diversos intelectuais brasileiros e, acima de tudo, demarcando seu espaço como intelectual no campo educacional, por meio de diversas iniciativas como publicações, palestras, cursos, entre outras ações que colocaram seu discurso em circulação em uma escala nacional, nas décadas seguintes.



A partir desta pesquisa pudemos reconhecer que no decorrer da década de 1940, a carreira intelectual de Boisson foi se construindo, ao mesmo tempo em que ganhava visibilidade na imprensa periódica. A partir dos anos de 1940, Ofélia ocupou cargos importantes no âmbito educacional no Rio de Janeiro que, aos poucos, trouxeram-lhe uma legitimidade cada vez maior. É possível identificamos algumas estratégias utilizadas pela intelectual, como sua participação em diferentes frentes e mídias para a propagação dos ideais que possuía a respeito dos aspectos educativos sob a ótica da compreensão dos princípios psicológicos.

Nessa década, o único livro publicado pela autora foi *Ensinar e Aprender*, em 1943, amplamente divulgado na imprensa, principalmente no jornal *A noite*, que pertencia a mesma companhia<sup>86</sup> que lançou a obra. Podemos afirmar que esta era uma estratégia editorial que, como assinala Chartier (2014), pode alcançar um vasto público por meio da sugestão dos jornais, através dos quais se promovia não apenas a obra, mas também sua autora.

### **Referências Bibliográfica**

ALVES, Claudia; LEITE, Juçara Luzia (org.). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: EDUFES, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PERES, Eliane. A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE) e suas primeiras ações no campo educacional. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n.17, p. 51-68, abr. 2005. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUKEwiKj4uBzdbYAhWJkZAKHay5BQ0QFghbMAs&url=https%3A%2F%2Fdiainet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4062629.pdf&usg=AOvVaw2FOMVECrNiV7xM17C2GLcP>. Acesso em: 5 jan. 2018.

---

<sup>86</sup> Editora A Noite.



CHARTIER, Roger. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia/* Roger Chartier: Tradução: Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EduFSCar, 2014.

GUZZO, Raquel S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722010000500012#tx:](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012#tx:). Acesso em: 8 abr. 2018.

LUCA, Tania Regina. Mulher em Revista. In: DEL PRIORE, Mary (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 447- 468.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; CUNHA, Maria Teresa S. Lições para mães e famílias: um estudo sobre manuais educativos na sociedade brasileira entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX. In: MENDONÇA, Ana Waleska Pollo C. (org.). *História e educação: dialogando com as fontes*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010.

MOREL, Marco. Os primeiros passos da palavra impressa. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania de. *História da Imprensa no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 24-43.

PEREIRA, André Ricardo. A criança no Estado Novo: uma leitura na longa duração. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200008). Acesso em: jul. 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres nos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma História política*. Rio de Janeiro: UFRJ; Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 231-169.





THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

#### **Fontes**

ARCHIVOS DE ASSISTENCIA A INFANCIA. Rio de Janeiro, 1944. 58 p. Disponível em:<

[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_06&pesq=Of%C3%A9lia%20Boisson&pasta=ano%20195](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pesq=Of%C3%A9lia%20Boisson&pasta=ano%20195). Acesso em: 2 fev. 2017.>

BRASIL 1944. *Decreto 6.527*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6527-24-maio-1944-451966-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2018.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 30 nov. 1941. 13 p. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_05&PagFis=47782&Pesq=Of%C3%A9lia%20Boissonn](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&PagFis=47782&Pesq=Of%C3%A9lia%20Boissonn). Acesso em: 2 fev. 2017.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 22 nov. 1945. 08 p. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_05&PagFis=47782&Pesq=Of%C3%A9lia%20Boissonn](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&PagFis=47782&Pesq=Of%C3%A9lia%20Boissonn). Acesso em: 2 fev. 2017.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 05 ago. 1945. 06 p. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_05&PagFis=47782&Pesq=Of%C3%A9lia%20Boissonn](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&PagFis=47782&Pesq=Of%C3%A9lia%20Boissonn). Acesso em: 2 fev. 2017.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 31 dez. 1948. 06 p. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_05&PagFis=47782&Pesq=Of%C3%A9lia%20Boissonn](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&PagFis=47782&Pesq=Of%C3%A9lia%20Boissonn). Acesso em: 2 fev. 2017.

DIARIO DE NOTICIAS. Rio de Janeiro, 17 dez. 1942. 1º caderno. 6 p. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_02&pesq=Of%C3%A9lia%20Boisson&pasta=ano%20194](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=Of%C3%A9lia%20Boisson&pasta=ano%20194). Acesso em: 2 fev. 2017.



## MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: O ESPAÇO DA GESTÃO

Renan Santiago de Sousa,  
Doutorando em Educação pelo (PPGE/UFRJ)  
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/8733974403799472>

Daniele Gomes da Silva  
Doutorando em Educação pelo (PPGE/UFRJ)  
<http://lattes.cnpq.br/5334792037905586>

Teresa Paula Nico Rego Gonçalves  
Doutora em Educação pela Universidad de Sevilla  
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ  
<http://lattes.cnpq.br/9101792815651430>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar como questões de interesse do multiculturalismo, como diferenças de raça, gênero e sexualidade, perpassam o cotidiano da gestão de uma escola particular localizada à zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Parte-se do pressuposto de que uma gestão realmente democrática não pode deixar omissos o tratamento de tais assuntos. Para tal, foi feita uma análise documental do Boletim Informativo da escola, observações do conselho de classe relativo ao ensino fundamental I junto à mesma e uma entrevista semiestruturada com a diretora adjunta da instituição. De forma geral, os resultados apontam para uma dicotomia: embora a escola teoricamente se esforce em tratar positivamente de problemas relacionados com as diferenças culturais junto aos discentes, foi notado que parte da equipe gestora e parte das(os) professoras(es) parece reproduzir estereótipos relacionados ao gênero e à sexualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática. Gestão escolar. Multiculturalismo.

## MULTICULTURALISM AND EDUCATION: THE SPACE OF THE MANAGEMENT

**ABSTRACT:** This article aims to analyze questions of interest of multiculturalism, such as differences of race, gender and sexuality, perpass the daily life of a private school located in the western zone of the city of Rio de Janeiro. It takes in consideration that a really democratic school management cannot neglect these issues. For that, a documentary analysis of the School Information Bulletin, observations of class council and a semi-structured interview with a director of the institution were done. In general, the indicators point to a dichotomy: although the school theoretically strives to deal positively



with the students, it was noted that part of the management team and part of the teachers seems to reproduce a stereotypes related to gender and sexuality.

**KEY-WORDS:** Democratic management. School management. Multiculturalism.

## **MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN: ÉL ESPÁCIO DE LA GESTIÓN**

**RESUMEN:** Este artículo tuvo como objetivo analizar como las cuestiones de interés del multiculturalismo, como las diferencias de raza, género y sexualidad, están presentes en la vida cotidiana de una escuela privada ubicada en la zona oeste de la ciudad de Río de Janeiro. Parte del supuesto de que una gestión democrática no puede se omitir a estas cuestiones. Para esto, se realizó un análisis documental del Boletín de Información Escolar, observaciones de reuniones de maestro y una entrevista semiestructurada con una directora de la institución. En general, los indicadores apuntan a una dicotomía: aunque teóricamente la escuela se esfuerza por tratar de manera positiva tales cuestiones con los estudiantes, se observó que parte del equipo de administración y parte de los maestros há reproducido estereotipos relacionados con el género y la sexualidad.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión democrática. Gestión escolar. Multiculturalismo.

### **1 Multiculturalismo e Educação**

Atualmente, a contemporaneidade é marcada pela diferença, sobretudo, pelas diferenças culturais. Mudanças socioestruturais e socioculturais iniciadas ainda no último século continuam a se perdurar nos dias de hoje, reforçando as diferenças que existem entre as pessoas e estimulando-as a assumir suas identidades, lutando, dessa forma, contra concepções conservadoras que oprimem diversas formas de vida historicamente oprimidas e marginalizadas.

Nessa perspectiva, pode-se perceber que a ascensão política de movimentos sociais, principalmente das centrais sindicais, do movimento negro, do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, Transexuais, Travestis e *Queers* (LGBTTTQ) e dos movimentos feministas, corrobora para tal “virada cultural” (HALL, 1997), disponibilizando no ideário do pensamento social brasileiro outras concepções de mundo que destoam de um pensamento tradicional, estruturado por noções rígidas e restritas a respeito de raça, classe e gênero.



Destaca-se a importância do crescimento de tais movimentos, pois o pensamento conservador, outrora oferecido de forma hegemônica, pode causar diversos tipos de preconceitos e discriminações contra identidades que fogem da norma ocidental, ou seja, negros(as), indígenas, homossexuais, imigrantes, mulheres, moradores(as) de periferias, confessores(as) de religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras etc. Logo, o atual momento do país se configura em uma época na qual diversos grupos têm resistido – ou tentado resistir - à opressão sociocultural.

Pode-se dizer que uma das bases de um pensamento antirracista e antidiscriminatório é o multiculturalismo. Mais do que uma realidade de uma sociedade constituída por pessoas de diferentes grupos socioculturais, o multiculturalismo também se constitui em conjunto de ideias e ações que buscam gerir as diferenças, com o propósito de evitar hegemonias ou a opressão de um grupo direcionada a outro (HALL, 2003a, 2003b).

Dentro desta perspectiva, a escola ganha destaque como instituição plural, que recebe estudantes de diferentes grupos e classes, tornando-a sujeita às diferentes situações de discriminação, mas também possibilitando que em seu interior as(os) estudantes possam aprender com/sobre as diferenças, compartilhando experiências positivas, ensinando, aprendendo, hibridizando e convivendo com as diferenças.

Portanto, o multiculturalismo ganha espaço na educação, constituindo-se como uma filosofia educacional que busca a reforma educacional a modo de contemplar a pluralidade cultural (GAY, 1994), ao incorporar no cotidiano escolar indivíduos de grupos que historicamente têm menor acesso à escola (CANEN, 2007), com o objetivo de propiciar que esta seja, cada vez mais, gerida pela democracia com vista à justiça social, o que poderá influenciar positivamente a sociedade no futuro (DINIZ-PEIREIRA; ZEICHNER, 2008).

Atualmente, diferentes autoras(e)s têm pensado na questão do multiculturalismo atrelada à educação em diferentes campos e disciplinas, como no ensino de Artes (MIGON; NOGUEIRA 2015; SANTIAGO, 2017; CARDOSO JUNIOR, 2016), ensino



de Biologia (GUIMARÃES *et al.*, 2013; DORVILLÉ *et al.*, 2015), ensino de Educação Física (SALLES, 2014; SANTOS, 2013; GOMES, 2011; SILVA, 2008), ensino de Português/Línguas Estrangeiras (SOUSA; SODRÉ, 2012; FARIA, 2009; COSTA, 2001), História (ARAUJO, 2012; OLIVEIRA, 2010) entre outras disciplinas.

A revisão bibliográfica acima não buscou esgotar o tema, mas sim mostrar que o multiculturalismo tem sido bem aceito na educação e utilizado como referencial teórico para analisar o currículo e práticas pedagógicas de diferentes disciplinas. Porém, tais trabalhos têm em comum o fato de tratarem da prática docente, porém, sem levar em consideração uma esfera muito importante na área supracitada: a área da Gestão Educação.

Nesse quesito, ou seja, trabalhos que relacionassem Gestão Educacional e multiculturalismo, pôde ser verificado que estes são menos abundantes, porém, também se fazem presentes na produção acadêmica brasileira. Alguns exemplos:

Delatorre (2012) analisou como se constrói uma gestão escolar em uma escola multicultural do município de São José das Missões – RS, chegando à conclusão que tal escola valoriza as diferenças, levando tal aspecto em consideração na construção de sua gestão democrática.

Semelhantemente, Souza *et al.* (2015) analisaram a práxis de um gestor escolar, verificando que, embora tal gestor valorizasse o ideário do multiculturalismo, algumas de suas ações parecem ir contra às concepções de tal referencial teórico e da própria gestão democrática em si.

Já Carvalho (2012) teceu considerações importantes sobre as relações entre gestão democrática e diversidade cultural, enfatizando que tal questão transcende, muitas vezes, os limites da escola, abrangendo problemáticas históricas que estimulam as desigualdades sociais e influenciam toda a sociedade e não somente o espaço escolar.

A pesquisa de Canen e Xavier (2012) contribui com a discussão, ao analisar a gestão do currículo em um curso de formação continuada de professor(as)es, concluindo que a gestão pode contribuir com a formação de docentes sensíveis às diferenças culturais.



Por fim, Dantas e Gomes (2016) focam-se no papel da gestão escolar de uma escola quilombola para o pleno atendimento da Lei 10.639/2003, que trata da inclusão de conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Os autores concluem que o caráter democrático e dialógico da gestão possibilitou o cumprimento da Lei citada na escola em questão.

Desse modo, percebe-se que, embora não seja novidade tentar fazer dialogar o multiculturalismo com a gestão, tal relação pode ser analisada por diferentes ângulos, focando-se em diferentes objetos e situações de pesquisa.

A presente pesquisa parte da problematização do pensamento iluminista – que uniformiza(va) o alunado, tratando todas(os) as(os) estudantes como seres ideais, menosprezando as peculiaridades individuais – que busca substituí-lo por uma concepção que entende o espaço escolar como um lugar plural. Assim sendo, o gestor deve-se conceber a escola como um lugar onde “tudo acontece” (VIEIRA, 2009), ou seja, nela ocorrem fenômenos positivos, como hibridismos, trocas de experiências, aprendizagem mútuas etc., mas não se pode negar que no ambiente escolar também é propício a racismos, discriminações, *bullyings* e outros fenômenos sociais negativos fomentados pela não aceitação da diferença. Argumenta-se que a gestão, por meio de uma liderança pedagógica, organizacional e relacional, pode ser um caminho para mostrar às(aos) alunas(os) e professoras(es) os aspectos positivos do convívio em meio às diferenças.

Um possível caminho para a gestão escolar lograr êxito neste intento é a gestão democrática. Segundo Vieira (2007), a gestão democrática se opõe a uma gestão centralizada não apenas por exceder a questão do gestor ter sido escolhido democraticamente, mas também por apresentar outras características, como a existência de processos participativos nas tomadas de decisões, pela oportunização da formação de representação discente e pela cessão de voz e escuta às(aos) docentes, demais funcionários e responsáveis, bem como a valorização de todas e quaisquer tipos de ações democráticas no ambiente escolar, a fim de rechaçar ações anti-democráticas.



Tal gestão democrática inicia-se desde a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve nascer de uma cooperação conjunta de toda a comunidade escolar. Tem-se também que a existência de Conselhos de Classe, Conselhos Escola-Comunidade e Conselho Escolares também são características de uma Gestão Democrática que busca ouvir diferentes interesses e implementá-los no dia a dia da escola (CARVALHO, 2012).

Porém, nos dias atuais, muito dificilmente pode obter uma verdadeira democracia sem apreço às diferenças e à justiça social. Desse modo, afirma-se que uma Gestão Democrática só pode se dar de fato, se ela superar burocracias representadas em conselhos e votações e realmente buscar garantir práticas democráticas dentro da escola, nas práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende contribuir com o tema tratado, analisando concomitantemente as relações entre o multiculturalismo e a gestão escolar em nível micro, a fim de colaborar para a compreensão do tema. Argumenta-se que as novas demandas da contemporaneidade, que têm mudado significativamente as sociedades e a educação em geral, também devem tensionar a Gestão Educacional, a fim de que questões relativas à igualdade racial, étnica, de gênero, sexual, religiosa e aspectos relativos à justiça social estejam presentes no cotidiano da escola.

Embora se saiba que o docente tem, em geral, autonomia quando fecha a porta da sala e inicia a sua aula, sabe-se que o gestor de uma instituição educativa pode assumir grande influência na prática dos professores, estimular ou reprimir ações docentes que possam ser caracterizadas como multiculturais.

Do mesmo modo, sabe-se que o gestor tem, sob sua tutela, não somente estudantes, mas também o professorado, que também é uma categoria marcada pelas diferenças, ou seja, também é um público multicultural que, apesar de ter o mesmo objetivo – educar as(os) alun(as)os, ajudando-as(os) a se tornarem cidadãs(os) críticas(os) e emancipadas(os) -, apresentam características culturais diferentes (raça, gênero, sexualidade etc.), bem como diferentes concepções de como se deve ensinar.



Nessa perspectiva, é do interesse deste trabalho defender a ideia de que uma Gestão Democrática deve, necessariamente, levar em consideração as diferenças culturais presentes no alunado e no professorado. Desse modo, pretende-se buscar pistas que possibilitem o entendimento de como as questões multiculturais perpassam no ideário de gestão escolar de uma escola privada localizada à cidade do Rio de Janeiro.

Para tal, foi adotada uma metodologia triangular de produção de dados. Segundo Ivenicki e Canen (2016), a fim de se produzir dados mais precisos, com rigor e qualidade, pode-se recorrer a três diferentes instrumentos de produção de dados que devem ser aplicados, preferencialmente, em três sujeitos de pesquisa diferentes.

Dessa forma, foi, inicialmente, feita uma análise documental no documento da escola chamado de Boletim Informativo que, segundo a equipe gestora, é a forma reduzida do Projeto Político-Pedagógico da escola. Segundo Caulley (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a análise documental, busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Após isso, foi feita uma observação presencial do conselho de classe do Ensino Fundamental I. Segundo Ferreira *et al.* (2012), a observação é um método de produção de dados que se caracteriza pelo fato da(o) pesquisador(a) observar diretamente uma situação ou fenômeno social no interior do mesmo.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a diretora adjunta da escola, realizada para se obter dados sobre os sentidos estabelecidos pela fala da gestora sobre a gestão educacional a nível micro, relacionadas às diferenças culturais presentes no alunado e no professorado. Segundo Lüdke e André (1986), entrevista é “o processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Sobre o tipo de entrevista que será utilizado no pretendido trabalho – a entrevista semiestruturada – Boni e Quaresma (2005) escrevem que esta não é restritiva como a entrevista estruturada, pois o entrevistador não fica preso às perguntas previamente elaboradas por ele, mas está livre





para formular outras perguntas à(ao) entrevistada(o) durante a entrevista, segundo o desenrolar desta e dos objetivos que ele pretende alcançar com a entrevista.

A discussão iniciará no próximo subtópico, que tratará da análise documental do documento criado pela equipe gestora da escola, conhecido como Boletim Informativo.

## **2 Análise documental**

Como já foi explicitado, o objeto da análise documental é um documento conhecido como Boletim Informativo, que busca informar pais e alunas(os) sobre as rotinas da escola. É importante ressaltar que inicialmente, pretendeu-se fazer tal análise junto ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, porém, este não foi disponibilizado, sob a alegação de que o Boletim Informativo e o PPP seriam a mesma coisa.

Não se pode afirmar que a escola esteja omitindo alguma informação, ou, simplesmente, esteja com receio, mas tendo em vista o caráter democrático e aberto que todo o PPP, pelo menos teoricamente, deveria ter, questiona-se o porquê de o PPP não ter sido disponibilizado.

Caso o PPP seja realmente igual ao documento analisado, tem-se algumas problemáticas, porque, em geral, o documento apenas explica as regras da instituição e como são feitas as avaliações e calculadas as notas finais. Em outras palavras, é um documento extremamente burocrático e pouco pedagógico.

No que se refere ao trato das questões multiculturais no documento, tem-se que elas, simplesmente, não se fazem presentes no documento. Argumenta-se que a falta desse dado já é um dado: partindo do pressuposto de que uma das funções do PPP é se constituir como um “documento de identidade” de uma instituição, apresentando suas características e objetivos (CANEN; SANTOS, 2009), vê-se que a identidade da instituição aqui analisada vai em direção a uma burocracia exacerbada, pouco humanista e não relacionada com temas contemporâneos.



Porém, o PPP representa realmente o pensamento de toda a equipe pedagógica? Tal item será analisado a seguir, quando serão tratados os dados relativos às observações feitas no Conselho de Classe.

### **3 Conselho de Classe**

Em maio de 2018, um dos autores deste artigo conseguiu autorização para participar do Conselho de Classe relativo ao primeiro trimestre do ano letivo citado, abrangendo os discentes do ensino fundamental I. Concorde-se com Pimenta e Lima (2006) sobre o fato de tal espaço-tempo ter potencial para ser realizada uma autoavaliação da conduta da equipe pedagógica, porém, o mesmo acaba se limitando, muitas vezes, as lamúrias das(os) docentes, da simples anúncio de notas e de “focos acadêmicas”, muitas vezes, desnecessárias. No geral, isso coincidiu com o que foi observado.

Cada aluna(o) era tratada(o) individualmente e se analisava as notas da(o) mesma(o). Aquelas(es) que tinham melhores notas, eram rotuladas(os) como boas (bons) alunas(os) e nada mais era tratado. Os comentários eram mais prolongados quando se estava tratando de alunas(os) com notas inferiores ou com problemas de comportamento.

Em alguns momentos, argumenta-se que alguns comentários eram desnecessários e que pareciam tentar “fazer graça” com características de alguns estudantes (modos de se comportar e, em casos mais extremos, características físicas), sendo que tais comentários em nada contribuíam para questões pedagógicas.

Em um caso interessante para as questões multiculturais, foi comentado sobre um menino cujas principais amigas eram meninas e que gostava de usar materiais escolares socialmente estereotipados como “femininos”. Um professor chegou a dizer que já conversou com ele para ele “parar com isso”. Nada foi comentado sobre o aluno sofrer *bullying* e o seu comportamento não interfere no seu rendimento escolar, tendo em vista suas boas notas, porém, mesmo assim, o assunto foi levantado, aparentemente, porque parte da equipe de professoras(es) reproduz estereótipos de gênero.



Semelhantemente, foi comentado sobre um pai que imita uma bailarina para receber a filha quando esta está com o uniforme do balé. Nesse momento, uma professora claramente levantou a possibilidade de o pai em questão ser homossexual, o que fez a maior parte dos presentes rir. Outra professora indagou que ele poderia ser somente um “bom pai”, mas, no geral, aparentemente, o comentário de que o homem era *gay* foi mais bem aceito pelo grupo. Novamente, se reforça que tal comentário em nada ajuda nas discussões que deveriam ser tecidas em benefício dos discentes, como por exemplo as configurações familiares contemporâneas.

Em outro momento, quando se falava de uma discente, uma professora questionou se era ela a criança cuja família é formada por duas mães. Percebe-se o eufemismo em se substituir “casal de mulheres” ou “lésbicas” pela expressão “duas mães”, mesmo assim, nota-se um tom de intolerância e preconceito, pois, qual seria a utilidade de se fazer tal comentário naquela ocasião?

Mas, nem tudo são espinhos: em muitas oportunidades, os comentários feitos serviam para tentar deixar os professores e professoras a par de possíveis problemas familiares que poderiam estar impedindo o progresso de certas(os) estudantes, mas, mesmo nesse casos, pouco era discutido sobre como, efetivamente, poder-se-ia ajudar tais estudantes em tais aspectos, o que fazia com que, aparentemente, tais fatos fossem recebidos como fofocas.

Por fim, não pode-se deixar de comentar que, ao se comentar sobre uma discente, uma das diretoras atentou ao fato de que ela já havia cometido atos racistas com colegas e que a equipe deveria estar atenta para rechaçar possíveis atitudes semelhantes que poderiam vir no futuro.

Apesar de tal fala ser extremamente positiva sob uma ótica multicultural, crê-se que a burocracia do momento (dizer notas, escrever atas, assinar fichas) impediu que a equipe pensasse, no momento, em ter atitudes concretas para evitar tais atitudes e não somente rechaçá-las quando viessem a aparecer, mas sim, criar estratégias de prevenção, haja vista



que quando a situação ocorre em relação entre adultos, o racismo é passível de punição judicial.

De forma geral, notou-se um excesso de burocracia, nenhuma autoavaliação da gestão, pouquíssimas recomendações úteis da equipe gestora aos professores e a reprodução de estereótipos preconceituosos por parte da equipe docente e por parte da gestão, principalmente, no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

É interessante notar que a equipe pedagógica também é plural, formada por um número quase igual de mulheres e homens (algo incomum no ensino fundamental I), que são, em sua grande maioria, pessoas negras. Porém, é sabido que muitos desses professores e gestores são de alguma filiação cristã, o que pode explicar (mas não justificar) a reprodução de estereótipos relativos ao gênero e a sexualidade, mas não à raça e etnia.

#### **4 Entrevista**

Por fim, chega-se a parte do texto que trata da entrevista realizada com a gestora. Trata-se de uma das diretoras adjuntas da escola, que já possui alguns anos no cargo e larga experiência como pedagoga. Ressalta-se também que, em um primeiro momento, a intenção era entrevistar a diretora principal da escola, porém esta desmarcou a entrevista, alegando falta de tempo.

O roteiro utilizado na entrevista foi o seguinte:

*1 – Quais são os principais desafios que a senhora encontra ao gerir sua escola, de forma geral?* Esta pergunta buscou analisar, de antemão, quais as questões vistas como relevantes para a gestora. Com essa pergunta, espera-se obter pistas sobre como as questões multiculturais perpassam as prioridades da gestão daquela escola.

*2 – Como é a rotina da gestão da escola e seus principais eventos?* Essa pergunta pretendeu verificar se na escola existem reuniões para elaboração de PPP, Conselho de



Classes, Conselho Escola-Comunidade e Conselho escolar, considerados nesse texto como condições *sine qua non* para a existência de uma gestão democrática.

3 – *No que se refere à gestão de coordenadoras(es) e professoras(es), quais são os principais itens a serem levados em consideração?* Esse questionamento averigua o tratamento da gestão dado às(aos) professoras(es).

4 - *No que se refere ao atendimento de pais e alunas(os), como a escola lida dos diferentes casos?* Questão com intuito semelhante à anterior, porém, analisando como a gestão atende pais e alunas(os).

5 - *Como o PPP da escola foi formulado?* Esta questão busca obter dados sobre a participação de professoras(es) e pais na formulação do PPP;

6 – *Questões contemporâneas, como diferenças de raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, perpassam, de algum modo, na forma com que a escola busca atender às(aos) professoras(es)?* Chega-se ao zênite da entrevista, quando se pergunta diretamente se questões multiculturais influenciam ou não na gestão.

7 – *E aos pais e alunas(os), tais questões influenciam em abordagens diferenciadas?* Tem-se o mesmo aspecto, porém, tratando da gestão de pais e alunas(os).

8 – *Como questões relacionadas a preconceitos e discriminações são tratadas pela gestão da escola, no âmbito da gestão de professores e de alunas(os)?* Sabendo que a escola é o local onde tudo acontece, obteve-se o tratamento dado pela escola a acontecimentos discriminatórios.

Iniciando a análise da entrevista, ao ser perguntada quais são os principais desafios da gestão, a diretora foi categórica ao dizer que está em “lidar com as pessoas, na questão do comprometimento de todos”. A professora também afirma que “hoje em dia, não é como era antigamente, as pessoas fazem apenas de forma trabalhista, existe quem faça por amor, mais a maioria faz somente pela profissão”.

Percebe-se nessa fala a já tradicional discussão da educação como profissão ou sacerdócio. De forma bem clara, a professora vê o papel docente como sacerdócio, algo a ser feito com amor. Ela relata que “antigamente quando existia algum problema na



secretaria e o professor percebesse, duvido que ele fosse embora sem prestar ajuda (...), hoje em dia não, deu o horário, vão embora”.

Essa fala pode ser rebatida justamente ao apontar que o trabalho docente não é um sacerdócio, mas sim uma profissão defendida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Embora seja educado prestar ajuda à gestão, caso isto seja necessário, atuar fora do expediente está longe de ser uma obrigação da(o) docente.

Ela também cobra maior participação dos pais e aproximação das(os) estudantes:

Quando eu comecei a trabalhar aqui na escola, nós tínhamos mais pais participativos, nas reuniões, nas festas, os alunos eram mais amigos, eram mais de abraçar, de falar com a gente sobre seus problemas, e hoje é menos, as relações estão mais frias, com todo mundo, pais, alunos e funcionários.

Esse esfriamento das relações, que é algo característico da modernidade líquida, é encarado como algo a ser enfrentado, inclusive, na relação família escola pela docente, o que já foi apontado por Canedo (2013). Porém, apesar da diretora ver tal “esfriamento” ser visto pela diretora como principal desafio da gestão, ela não apontou como a gestão poderia reverter tal quadro.

Em geral, obteve-se dados que estavam mais de acordo com uma filosofia democrática e multicultural, diferentemente de muito daquilo do que se obteve nas observações do conselho. É importante ressaltar que a diretora entrevistada não participou do conselho em questão, o que pode explicar a divergência nos dados. Também vale ressaltar que questões de interesse do multiculturalismo não foram mencionadas na resposta, ou seja, aparentemente, elas não são vistas, pelo menos *a priori*, como um dos desafios da gestão.

Ao ser perguntada sobre a rotina da gestão e seus principais eventos, percebeu-se que, dos eventos principais da gestão escolar listados por Carvalho (2012) (elaboração do PPP, Conselho de Classe, Conselho Escola-Comunidade e Conselho Escolar), apenas o Conselho de Classe foi citado:

“A escola tem um calendário anual de tudo o que vai acontecer (...), os principais eventos são festa junina, Conselho de Classe,



formatura, fechamento de notas, Dia das Crianças... e sempre antes têm reuniões para sabermos como tudo vai acontecer.”

Aparentemente, eventos importantes como a elaboração do PPP de forma democrática, Conselho Escola-Comunidade e Conselho Escolar não existem e são ofuscados por festas e celebrações com caráter pedagógico secundário, como Festa Junina e Formaturas. Embora não se negue a importância de tais festas, questiona-se se tais atividades podem tirar o foco da gestão para os outros eventos que não foram citados.

Ao responder como a gestão trata dos assuntos pertinentes às(aos) coordenadoras(es) e professoras(es), a resposta foi em direção à perspectiva da eficácia e do sucesso escolar (BONAMINO, 2012). A gestora afirmou supervisionar as(os) professoras(es) para algumas questões como, “utilização do livro, pois o pai pagou pelo livro e ele quer que o livro seja utilizado”, “que a matéria não pode ser jogada, simplesmente por que tem que dar” e “criar estratégias para as crianças que têm dificuldades, pois tem crianças que têm dificuldades mesmo, mas outras podem ter dificuldades por culpa nossa, e aí a gente tem que analisar o que é responsabilidade da escola, dos alunos e dos pais”. No geral, vê-se uma preocupação maior da gestão no rendimento dos alunos, o que Bonamino (IBIDEM) vê como uma característica positiva da gestão. Novamente, salienta-se que as questões multiculturais não apareceram nessa etapa do discurso.

A diretora mostrou apreciar bastante da gestão para pais e alunos. Quando perguntada sobre o assunto, ela afirmou que

“educação não é só avaliar o que está no papel, quando você conhece o aluno, você pode falar com propriedade (...), quando você conversa com os pais, você passa para eles informações importante e também recebe informações importantes.”

Tem-se, desse modo, a valorização da relação escola-família, algo bem visto pela literatura acadêmica (CANEDO, 2013).

Ao ser indagada sobre o PPP, ela informa que “todo o ano ele é revisado pela equipe pedagógica e é o que se tem no Boletim Informativo”. Como tal documento já foi analisado anteriormente, tal assunto não será novamente tratado aqui, mas no decorrer da



fala, ela diz que o documento também visa levar os discentes a serem “críticos, seres pensantes, com atitudes cidadãos, não só na escola, mas também em todo o lugar”, dando como exemplo o caso do assédio que brasileiros fizeram com uma russa que ganhou grandes proporções nas redes sociais e em meios jornalísticos<sup>i</sup>, classificando-o como lamentável. Tem-se, finalmente, algo de interesse do multiculturalismo: trato sobre questões relacionadas às discussões sobre gênero.

Aproveitou-se o assunto para direcionar a entrevista para tratar mais diretamente das questões multiculturais. Ao ser questionada sobre como as questões multiculturais são tratadas na gestão de professoras(es) e coordenadoras(es), a diretora informou dados mais voltados à seleção das(os) profissionais, dizendo que a escola “não tem nenhum problema” e complementa: “Quando eu faço a seleção, a primeira coisa que eu pergunto é sobre a festa junina, e digo que é algo cultural e que a escola não faz nenhuma adoração a Santo” e valoriza as diferenças religiosas da instituição, afirmando o seguinte: “Eu sou católica, a [coordenadora] é adventista, tem gente espírita, então enfim, a gente respeita. A [coordenadora] é adventista e guarda o sábado (...), e quando ela foi trabalhar na escola ela disse isso e isso é respeitado”.

Os aspectos citados vão em direção ao respeito e tolerância religiosa dentro do ambiente escolar, mas um observador inquieto não poderia deixar de notar crucifixos em alguns lugares da escola, o que, de certa forma, parece direcionar para as(os) alunas(os) e profissionais, a religião que é vista como correta pela escola, apesar da existência da tolerância ressaltada.

Após tal ponto, a diretora foi arguida sobre como as questões multiculturais influenciam a gestão no que se refere ao tratamento de pais e alunas(os) e ela diz

“Às vezes eu percebo em alguns pais esses preconceitos com os professores, mas nem em questão de sexo, religião, mas de idade, às vezes têm pais que acham que professores bons são só os mais velhos, mas todo mundo tem que começar!”





Aqui se tem um ponto interessante, pois a faixa geracional (idade) é um item que começa a ser discutido nos debates multiculturais e a diretora o trás para seu discurso, afirmando que busca rechaçar preconceitos de pais com professoras(es) mais novas(os).

Ela também mostra que tem amadurecido e que a faixa geracional já influenciou nas suas escolhas na escola, porém, não mais influenciam:

Quando tinha época de seleção, a gente dizia, ah, vamos contratar só mulheres, a gente tinha alguns homens, e as meninas ficavam muito de fogo, então homem novinho bonitinho na seleção eu não contratava, pensava que não dava certo, mas depois eu pensei, poxa, que preconceito, porque não? E a experiência foi mostrando que isso não tem nada a ver.

É interessante ressaltar que embora a diretora relate um preconceito superado relativo à faixa geracional, ela também demonstra reproduzir estereótipos de gênero, no caso, com mulheres, pois, em sua concepção, as “meninas” (que não fica claro se são professoras, estagiárias ou alunas) tendem a ficar com “fogo” na presença de homens novos e bonitos, algo que o feminismo iria refutar categoricamente.

Por fim, foi perguntado como a escola lida com alunas(os) que comentem racismos e discriminações. A diretora apresentou como resposta que todas(os) alunas(os) frequentam a Escola da Inteligência, idealizado por Augusto Cury, projeto parceiro da escola, que ensina sobre inteligência emocional e valores. Ela afirma que [a Escola da Inteligência] “trabalha muito isso, a questão das diferenças, de respeitar o próximo, respeitar o ser humano, independente da opção sexual<sup>iii</sup> dele, independente da religião, independente da raça”.

Esse ponto é muito interessante, pois mostra que a escola tem interesse que seus alunos tenham contato com esse tipo de discussão, por isso, empreendeu esforços, tempo e verba para contratar os serviços de um grupo especializado para tal. Tais esforços não podem ser ignorados e mostram que a escola, de certa forma, se preocupa com as questões de interesse do multiculturalismo, porém, de forma humanista, lidando com elas somente



do ponto de vista da tolerância, sem despertar verdadeiramente uma conscientização crítica e o acolhimento.

Ademais, fica como indagação o porquê de a instituição não tomar para si esta responsabilidade, haja vista que a escola é um espaço de tensões e de encontro com a alteridade. Outro ponto que deve ser salientado é se há algum tipo de orientação aos docentes frente a práticas multiculturais.

## **5 Considerações Finais**

A triangulação de dados apontou tensões e discrepâncias de como o tema das diferenças é tratado na escola: de forma omissa no Boletim Informativo, como chacota no Conselho de Classe e de forma humanista pela diretora adjunta.

Percebe-se que a “alta cúpula” da gestão (dona da escola e as duas diretoras adjuntas), apesar de hipervalorizar avaliações pontuais, classificatórias e excludentes e, utilizar tal caráter avaliativo como parte da identidade da escola (conforme relatou a análise documental) reconhecem a importância de se tratar de forma positivas as diferenças nas salas de aula, porém, tal atitude não é compartilhada por muitas(os) coordenadoras(es) e professoras(es), que veem o tema como motivos para fazerem piadas.

Sugere-se que a gestão possa buscar envolver melhor as(os) coordenadoras(es) e docentes, para que o trato das diferenças na escola possa se dar de forma mais efetiva e não somente teórica, sob a logomarca do projeto da Escola da Inteligência, pois vale ressaltar, que as(os) mesmas(os) professoras(es) que reproduziram estereótipos no Conselho de Classe são os que ensinam as(os) alunas(os) a não serem preconceituosas(os).

## **Referências**

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de história*. 2012. Tese (Doutorado em Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

Revista *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. CAEDU/UFPI 171  
Teresina, Brasil, v. 1, n. 1, p. X-X, janeiro/abril de 2019, ISBN:

DOI:



BONAMINO, A. Características da Gestão escolar promotoras de sucesso. In: POLON, T. L. P.; BONAMINO, A. M. C.; PAES DE CARVALHO, C.; ALVES, F. *Gestão do Currículo e Gestão e Liderança* (Col. Gestão e Avaliação da Educação Pública, vol.3). Juiz de Fora: Editora do CAED, 2012. (p. 117 a 132).

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2005.

CANEDO, M. L. Um olhar a partir das famílias. In: XAVIER, A.; CANEDO, M. L.; BRANDÃO, Z. (orgs.) *Construção da Qualidade de Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2013.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, v.25, nº 2, p. 91-107, 2007

\_\_\_\_\_.; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012

\_\_\_\_\_.; SANTOS, A. R. *Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

CARVALHO, Júlia Gonçalves de . Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, p. 85-100, maio./ago. 2012

COSTA, Rejane Pinto. *O Ensino de Inglês em uma Ótica Multicultural*. 2001. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação- UFRJ, 2001.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. GOMES, Alfredo Macedo Gomes. Interfaces entre gestão escolar democrática e a lei nº. 10.639/2003. *Revista de Administração Educacional*, Recife, V. 1 . Nº 1 . jan./jun 2016 p.90-106

DELATORRE, Catia Silene. *A construção da gestão democrática no contexto escolar multicultural*. Monografia de especialização em Gestão escolar, UFSM, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (orgs.). *Justiça Social: Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

DORVILLÉ, Luís; TEIXEIRA, Pedro; SOARES, Camila. Entre dogmatismos e silenciamentos mútuos: o ensino de evolução e as ideias religiosas. In.: *Diferenças*



*silenciadas*: Pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. ANDRADE, Marcelo (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

FARIA, Rosa Maria da Silva. *O Ensino e a Avaliação de Francês para as Classes Populares: um olhar multicultural*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação- UFRJ, 2009.

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara; MACHADO, Samara Haddad Simões. A técnica de observação em estudos de administração. Congresso da ENANPAD, 2012.

GAY, G. *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Urban Monograph Series. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC, 1994.

GOMES, Joe. *Teoria e Prática Multicultural: subsídios para a formação continuada do professor de educação física*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

GUIMARÃES, Ana Paula Miranda ; MARTINS, Carine, Belau de Castro; FIGUEIREDO, Priscila Silva de; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. Multiculturalismo no ensino de biologia na visão de estudantes de uma escola particular do município de dias d' Ávila. *Indagatio Didactica*, vol. 5(2), outubro, 2013

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003b

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MIGON, Cristiane Abreu; NOGUEIRA, Monique Adries. Possibilities and limits of a multi/intercultural music appreciation at schools. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, v. 6, p. 1371-1378, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos africanos na escola: perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade*. 2010. Tese (Doutorado em Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.



PAES DE CARVALHO, C.; LIMA, M. F. M. *Conselhos Escolares, gestão democrática e Qualidade do ensino em escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e pais e professores*. Boletim SOCED, n. 8, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006*

SALLES, Fabiano Lages. *Educação Física, Currículo e Identidades em um Contexto Escolar: um olhar multicultural*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014

SANTOS, Ana Paula da Silva. *A Educação Física em uma Perspectiva Mul/Intercultural e as Relações de Gênero no Contexto Escolar*. 2013. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação- UFRJ, 2013.

SILVA, Rita Cassia de Oliveira e. *Formação Multicultural de Professores de Educação Física: entre o possível e o real*. 2008. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação- UFRJ, 2008.

SOUZA, Deyse Medeiros de. LIMA, Erika Roberta Silva de Lima, SILVA, Ciclene Alves da. A presença do multiculturalismo e da democracia nos processos organizacionais da escola pública. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 1, nº. 03, Dezembro/2015 UERN, Mossoró, RN

VIEIRA, S. L. Escola – lugar onde tudo acontece. In: VIEIRA, S. L. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2009. (p. 149 a 160).

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Administração da Educação - RBP AE*. v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.



## **ESTUDO SOBRE DOCÊNCIA AMPLIADA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM BRASILEIROS**

### **STUDY ON EXTENDED TEACHING AT THE BRAZILIAN TEACHING-LEARNING PROCESSES**

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Doutor em Educação: Psicologia da Educação - PUCSP.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6209418269981786>

Marcio Bernardino Sirino

Professor da Universidade Castelo Branco

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7948350545918651>

Patrícia Flavia Mota

Doutoranda em Educação

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3612338122550401>

#### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo a ampliação do conceito de docência na formação inicial de professores em Licenciaturas. A partir da legislação brasileira (LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores de 2015 e o Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos de 2007) torna-se obrigatório a preparação dos indivíduos para atuação em espaços não escolares. Assim sendo, o campo teórico da Pedagogia Social se apresenta como espaços formativos para estudantes de licenciaturas, de maneira especial, a Pedagogia da Convivência de Xesús Jares (2007) que valoriza as relações sociais estabelecidas entre educador no processo de ensino-aprendizagem em ambientes não escolares.

**Palavras-chave:** Formação docente inicial – Legislação Educacional Brasileira – Pedagogia Social – Pedagogia da Convivência.

#### **ABSTRACT**

This article searches to expand the conception of initial teacher's courses. Based on Brazilian legislation (LDB - 1996, the National Curriculum for Teacher's Course - 2015 and the National Plan for Human Rights Education - 2007), it's important to prepare the students to work at non-school spaces. Therefore, The field of social pedagogy presents



itself as a possibility of the special formation, especially the Pedagogy of the Coexistence of Xesús Jares (2007), which values the social relations established between educator in the teaching-learning process out of the school.

**Keywords:** Initial teacher's course - Brazilian Educational Legislation - Social Pedagogy - Pedagogy of Coexistence.

### **Introdução**

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância da ampliação do conceito de docência na formação dos futuros educadores, dentro ou fora do ambiente escolar. Para esta discussão, trazemos a teoria da pedagogia da convivência, do autor catalão Xesús Jares, como uma ferramenta relevante no campo teórico da pedagogia social, para pensarmos as novas formas de organização didática na formação docente inicial ou continuada.

Assim, concretamente, a partir das reflexões suscitadas por essa teoria, podemos dar sentido ao que se encontra reconhecido como importante na formação docente para o início desse século XXI e que é apontado pela legislação educacional brasileira, tanto na LDB, de 1996, quanto nas diretrizes curriculares e planos de educação destinados à formação docente no país.

Por isso, as discussões trazidas por este artigo têm como intenção dar subsídios para as seguintes questões que se apresentam fundantes para a organização de um conceito de docência ampliada para a formação docente: a inclusão de teorias – e teóricos contemporâneos – da pedagogia social na formação docente inicial de professores que mostrem a importância das práticas já existentes em espaços não escolares; a pedagogia da convivência como exemplo de uma teoria que possa ser utilizada como ferramenta para a organização de didáticas no ambiente não escolar que levem em consideração, principalmente, o conflito como elemento central das relações interpessoais; e, o desejo de buscarmos novas posturas diante da realidade educacional em que nos encontramos o que refletirá na construção de uma identidade profissional docente diferenciada.



Estes três pressupostos parecem indicar que, a partir de nossa formação, podemos iniciar um processo educacional que atenda não somente às demandas dos sistemas educacionais e às políticas sociais impostas pelos governos, mas que, a partir da convivência entre os sujeitos educacionais, atendam às reais necessidades das camadas mais vulneráveis de nosso país e das instituições sociais que os acolhem em todas as suas dimensões.

Refletir sobre a formação docente, de forma ampliada e a pedagogia da convivência, como possibilidade de formação para práticas educativas não escolares, é o ponto inicial para a nossa leitura em pedagogia social.

#### **A convivência como elemento de práticas socioeducativas**

Para compreendermos a convivência como uma ferramenta eficaz para o processo de educação em ambientes não escolares, consultamos o minidicionário da língua portuguesa e, nesta busca, encontramos para o verbete ‘convivência’ a seguinte definição: 1. “Ação ou efeito de conviver; convívio. 2. Trato diário” (XIMENES, 2000, p. 255).

Dando continuidade à pesquisa, no verbo ‘conviver’ foi possível identificarmos a perspectiva de “Viver em comum, em graus variados de intimidade” (*Ibid*, p. 255). Esses significados podem nos direcionar para uma compreensão da convivência numa esfera do senso comum como sendo o ato de “estar com o outro”, no entanto, faz-se necessário questionarmos, sempre, o que se faz no ‘estar com o outro’ e como se estabelecem esses vínculos.

Na certeza de que, na convivência com o outro, vamos construindo conhecimentos e estabelecendo espaços formativos, direcionamos o nosso olhar, nesta escrita, sobre a convivência não como um simples contato, mas sim como uma pedagogia – para espaços não escolares que, segundo Graciane (2011), “propõe reaprender a utilizar nossos espaços de interação para melhor compreender o outro e suas intenções” (p. 96).

Neste contexto, a “pedagogia da convivência” foi criada pelo educador catalão Xesús Jares, no ano de 2008, enquanto uma forma de estruturação do trabalho educativo





perspectivando-se alcançar uma educação em direitos humanos e uma educação para a paz.

Jares quando criou a pedagogia da convivência, tendo como base uma experiência concreta de educação social construída no espaço escolar, buscou organizar reflexões sobre práticas socioeducativas com as características de 3 (três) tipos de conteúdos, conforme disponibilizamos a seguir: **conteúdos de natureza humana:** direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança; **conteúdos de relação social:** ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade; e, **conteúdos de cidadania:** justiça social e desenvolvimento, laicismo, estado de direito, direitos humanos (JARES, 2008, p. 29).

Estes conteúdos – de natureza humana, de relação social e de cidadania, ao serem trabalhados em espaços não escolares, contribuem para a promoção de uma educação em direitos humanos e uma educação para a paz que, segundo Jares (2002):

(...) estão tão intimamente interconectados que a realização de uns exige a realização dos outros. Atualmente, o chamado direito à paz, que faz parte da chamada terceira geração de direitos humanos (Jares, 1999), inclui e engloba praticamente todos os demais direitos humanos, visto que sua realização efetiva supõe a afirmação de todos os demais... A teoria da paz é, desse modo, a teoria dos direitos humanos (p. 129).

No entanto, para melhor caracterizar estas duas grandes ‘teorias’, trazemos o entendimento de **educação em direitos humanos**, como sendo aquela que “vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 29) e, ainda, no que tange à promoção de uma **educação para a paz**, trazemos as contribuições de Jares (2002, p. 149) que nos afirma que “faz parte de educação em valores”.

Neste contexto, se faz necessário evidenciar que, por meio da pedagogia da convivência, estes ‘conteúdos’ são trabalhados e a busca por uma educação em direitos humanos e uma educação para a paz é materializada e potencializada em espaços não escolares.



Os relatos dos benefícios deste trabalho pedagógico no atendimento das demandas educacionais e sociais dos grupos juvenis da Catalunha foram sistematizados em um conjunto de fundamentos que organizam essa pedagogia da convivência.

Para sintetizar e melhor facilitar a compreensão acerca desses fundamentos, Autor (2018) elaborou um quadro com os “elementos da pedagogia da convivência”, que dispomos a seguir.

**Quadro 1-** Elementos da Pedagogia da Convivência.

<b>1- Respeito</b>	Supõe a reciprocidade no trato e no reconhecimento de cada pessoa.
<b>2- Diálogo</b>	O diálogo é também um fator essencial para dar e melhorar a qualidade de vida das relações humanas.
<b>3- Solidariedade</b>	Qualidade que nos leva a partilhar os diferentes aspectos da vida, não somente materiais, mas também os sentimentos.
<b>4- Não violência</b>	A violência é uma forma de encarar os conflitos, mas não de resolvê-los. Princípio fundamental de respeito à vida dos demais, a vivência dos direitos humanos, os princípios democráticos de convivência e a prática das estratégias não violentas de resolução de conflitos.
<b>5- Laicismo</b>	Representa a garantia da liberdade de consciência e da igualdade jurídica de todos os cidadãos.
<b>6- Dinâmica da Cultura</b>	A cultura é um processo dinâmico ligado às próprias condições de vida das pessoas e, como tal, incide na vida destas e vice-versa.
<b>7- Ternura</b>	A afetividade é necessidade fundamental de todos os seres humanos. É a necessidade que nos torna humanos, indispensável à construção equilibrada da personalidade.
<b>8- Perdão</b>	Perdão não significa impunidade. A condição do perdão para quem o solicita é o reconhecimento da falta, o arrependimento e o compromisso de que não voltará a cometer a mesma ação.
<b>9- Diversidade</b>	Conviver significa conjugar a relação de igualdade e diferença. Em todo o caso, a diferença ou diversidade é parte da vida e pode ser um fator de conflituosidade.



<b>10- Bem-Estar:</b> <b>Felicidade/Esperança</b>	A felicidade é a capacidade de encantar-se, de ter entusiasmo pela vida. A esperança está ligada ao otimismo e, neste sentido, facilita a convivência positiva, com efeito benéfico para a autoestima, individual e coletiva, e funciona como um antídoto frente à passividade e o conformismo diante dos desafios.
--	---

Fonte: Autor (2018).

Temos a clareza de que todos estes 10 (dez) elementos são importantes e carecem de atenção especial no que tange à sua relação com os conteúdos – de natureza humana, de relação social e de cidadania – apresentados anteriormente.

Pois, quando nos deparamos com a aceitação da “diversidade”, a prática do “perdão” e a busca pelo “bem-estar”, encontramos conexões com os conteúdos da natureza humana; de igual forma acontece quando problematizamos a “dinâmica da cultura”, desenvolvemos a prática de “ternura” e o hábito do “diálogo”, pois, percebemos encontros significativos com os conteúdos de relação social e, por fim, quando exercemos o “respeito”, desenvolvemos a “solidariedade”, buscamos pela “não violência” e, ainda, valorizamos o “laicismo”, diretamente, identificamos uma relação com os conteúdos da cidadania – processos educativos estes que não são lineares, mas que se correlacionam o tempo todo, por meio da pedagogia da convivência, na certeza de que “conviver também é educar”.

Como um exercício de exemplificação e aprofundamento das reflexões no que tange à temática proposta para este artigo, a partir do quadro 1- “elementos da pedagogia da convivência” temos a oportunidade de perceber, por meio do elemento da “não violência” e a sua descrição, uma correlação entre a violência e sua perspectiva de resolução/mediação de conflitos.

Aspecto tão necessário na contemporaneidade, uma vez que, em diferentes espaços socioeducativos, os processos conflituosos acontecem, cotidianamente, e, por vezes, ‘desagregam’ a convivência humana – trazendo, como consequência, soluções violentas atreladas à forma como o conflito é percebido pelos sujeitos.

Neste sentido, reforçamos a importância de buscar, a cada dia, soluções não violentas para os conflitos apresentados nos diferentes espaços sociais, a começar pela



diferenciação atribuída ao conceito de “violência” do próprio conceito de “conflito”, conforme Xesús Jares, citando Sémelin (1983) nos orienta.

É necessário diferenciar a agressão ou qualquer resposta violenta de intervenção em um conflito do próprio conflito. A confusão ocorre porque iguala-se violência a conflito. Quando a violência é apenas um dos meios de resolver o conflito, destruindo o outro. A violência tende a suprimir o conflito, apontando para a eliminação do adversário. A violência é um meio, o conflito é um estado de fato. (JARES, 2002, 141)

Neste sentido, a convivência construída entre os sujeitos inseridos nos diferentes espaços socioeducativos estarão contribuindo para uma relação social mais humanizadora ou promotora de menos violência? Nas leituras de Jares, talvez, possamos entender o conflito como um termômetro do processo de convivência.

#### **A relevância do conflito no processo da convivência educacional segundo Jares**

A partir dos estudos de Xesús Jares (2002, 2005, 2007 e 2008) vimos observando uma perspectiva positiva para os conflitos ao relacioná-los a um processo natural, necessário e, potencialmente, positivo para as pessoas e os grupos sociais. Desta forma, a pedagogia da convivência se nos apresenta como uma forma – político-pedagógica – de trabalhar os conflitos por meio de uma educação em direitos humanos objetivando contribuir na materialização de uma educação para a paz.

No meio de um terrorismo global, terrorismos locais e degradação social, o que podemos fazer para pensar os conflitos presentes nos nossos contextos e perceber a potencialidade que neles habita?

Questão *sine-qua-non* nesta sociedade contemporânea, que carece de uma ênfase maior no valor da vida humana, da dignidade de todas as pessoas e, ainda, da cultura da não violência, da paz e da solidariedade, como nos propõe Xesús Jares (2005).

Para respondermos esta questão é importante que, antes, dinamizemos a compreensão sobre educação para a paz – uma vez que com clareza desta concepção de educação, teremos condições de compreender o processo natural de construção dos conflitos.



Segundo Jares (2002), educação para a paz é:

Um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, como elementos significativos e definidores e que, mediante a aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz. (p. 148)

Educação para a paz possui 3 (três) modelos sistematizados, a saber: técnico-positivista, hermenêutico-interpretativo e sociocrítico. Sintetizados, a seguir, a partir das contribuições de Jares (2002, p. 145 a 147).

a) Técnico-positivista, como uma perspectiva que transmite um ideal de educação neutra, sem conflito e que a educação para a paz tem uma materialidade observável e mensurável;

b) Hermenêutico-interpretativo, como um viés de educação para a paz que evita – na mente – os conflitos como uma forma de criar um mundo utópico sem violência;

c) Sociocrítico, um caminho que percebe de maneira crítica o conflito, analisa suas diferentes dimensões formadoras, não se impõe ‘neutra’ pois está relacionada com a transformação das estruturas violentas justamente com resoluções não violentas para os conflitos apresentados.

Sobre estas três perspectivas, Jares (2002) destaca que:

Não é preciso dizer que, como em toda classificação, existem características que podem se enquadrar em diferentes categorias e, em segundo lugar, ocorrem outros fatores que costumam dificultar a classificações anteriores, como a) a amplitude que se atribui a cada uma delas com relação a seus currículos ou objetos de estudo – enfoques amplos ou restritos; b) a temporalização e c) prioridade dos objetivos – quais objetivos a curto prazo e quais objetivos a médio e a longo prazos (p. 147).

Percebam que a compreensão de educação para a paz não é unânime. Ela possui suas diferentes visões sociais e formas de compreensão que, inclusive, por vezes, aglutina características comuns a diferentes categorias.



De igual maneira acontece com o conceito de conflito. Analisando, novamente, as contribuições do minidicionário da língua portuguesa, encontramos para este verbete a seguinte definição: “1. Luta, briga. 2. Guerra. 3. Choque, colisão (de interesses, ideias etc.). 4. Desavença séria” (XIMENES, 2000, p. 241).

Percebam que a definição de ‘conflito’, inserido no minidicionário, se alinha a uma compreensão do senso comum que iguala conflito a “qualquer resposta violenta” (JARES, 2002, p. 141).

Entretanto, de acordo com Xesús Jares (2002), o conflito possui duas perspectivas, tais quais: 1) Perspectiva tradicional que considera o conflito como algo negativo e associado à violência; e, 2) Perspectiva positiva que – alicerçado numa teoria crítica da educação e pesquisa para a paz – se configura num processo natural, que estimula a criatividade, percebe o conflito como um novo desafio e, consecutivamente, está relacionado à mudanças nas relações.

No que tange à perspectiva tradicional, Jares (2002) sinaliza que o conflito é considerado como:

Sinônimo de desgraça, de má-sorte, conflito como algo patológico ou aberrante; como disfunção; etc. A consequência desse estado de coisas é que o conflito é uma situação a ser evitada ou pelo menos é algo não-desejável. Infelizmente, o conflito costuma ser percebido quase unicamente em termos negativos (p. 132).

Por sua vez, sobre a perspectiva positiva, Jares (2002) destaca que o conflito é percebido como:

Em primeiro lugar, o conflito é consubstancial e inevitável à existência humana (p. 134). Em segundo lugar, é um processo natural e necessário em toda a sociedade humana, é uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo essencial nas relações humanas (p. 134). E, por fim, em terceiro lugar, o conflito é um desafio, tanto intelectual quanto emocional para as partes envolvidas (p. 135).



Mas, por mais que tenhamos o entendimento da perspectiva positiva do conflito como uma possibilidade de fortalecer à dimensão estrutural e individual dos sujeitos, temos a clareza do quanto é difícil dinamizar processos conflituosos, justamente, pelo conflito, por vezes, focar na dimensão estrutural das organizações e instituições, outras vezes, por percebermos um alinhamento com as condutas individuais dos integrantes do grupo social e, ainda, por combinar ambos enfoques – em espaços escolares e não escolares, exigindo, por sua vez, de uma compreensão mais ampliada sobre a estrutura que sustenta o próprio conflito.

Com as contribuições de Jares (2002, p. 138-141), conseguimos identificar a seguinte estrutura do conflito – composta por 4 (quatro) partes, a saber: 1- causas que o provocam; 2- protagonistas que intervêm; 3- o processo que se seguiu e, por fim, 4- contexto no qual se produz. Para melhor problematizar esta estrutura, apresentamos, a seguir, cada um destes alicerces.

Sobre o primeiro – **causas que o provocam** – podemos considerar que o conflito se estrutura, muitas vezes, por conta de oposições pedagógicas, ideológicas ou organizacionais, relacionadas ao poder, à estrutura ou, ainda, com questões pessoais e de relação interpessoal.

Referente ao segundo alicerce – **protagonistas que intervêm** – é possível afirmar que o conflito se estrutura por meio de dois protagonistas, tais quais: protagonistas ‘diretos’ que possuem uma relação específica com as causas que provocam o conflito e protagonistas ‘indiretos’ que, mesmo inseridos na origem do conflito, em algum momento intervêm no mesmo.

No que tange ao terceiro – **o processo que se seguiu** – convém destacar que diversas variáveis influenciam para o estabelecimento de um conflito. Pode ser a questão dos valores de cada um, o tempo disponível ou vivenciado, as normas impostas pelos espaços, os interesses individuais e coletivos e, dentre outras, as pressões pelas quais vivem ou sofrem os sujeitos. Cada uma dessas dimensões vai contribuindo para estruturar o conflito.



Por fim, o quarto e último alicerce – **o contexto no qual se produz** – traz uma discussão necessária sobre o conflito como uma conduta cultural, pois o conflito se estrutura num contexto sociocultural determinado e este contexto produz o conflito, justamente, por sua dimensão cultural ali inserida.

Neste contexto, ao pensarmos no conflito, dentro do processo educacional, poderemos tratar as práticas socioeducativas de forma menos pessoal e mais coletiva, entendendo que as relações sociais por si mesmas elas são conflituosas.

### **Contextos conflituosos nos processos educacionais não escolares: o caminho para a convivência**

Após introduzirmos os conceitos de convivência, expressa na teoria de Jares, e o conflito, como parte do trabalho da utilização dessa ferramenta, cabe-nos entender de que forma podemos articular essa teoria a nossos trabalhos sociopedagógicos ou, minimamente, pensarmos sobre eles a partir dessa perspectiva.

Por isso, como caso exemplar, apresentamos de forma muito breve e esquemática parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo nosso grupo de estudos, pesquisa e extensão intitulado fora da sala de aula, da faculdade de formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus São Gonçalo, e que busca pensar esse espaço socioeducativo como um espaço de aprendizagem a partir dos seus sentidos e significados nos processos de convivência socioeducativa. Esse trabalho foi apresentado no Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, em Palma de Mallorca, Espanha, em novembro de 2018.

A investigação levada a cabo no município de São Gonçalo, intitulada “TÍTULO”, que teve como objetivo geral discutir sobre a inclusão do campo teórico da pedagogia social na formação docente inicial e/ou continuada no ensino superior no Brasil, buscou trazer em consideração a pedagogia da convivência apregoada por Jares como um dos elementos fundantes para se pensar o papel do pedagogo e/ou docente em licenciaturas no país.





A valorização dos elementos da pedagogia da convivência (cf. Autor, 2018) para pensar o *lócus* de trabalho docente não curricular formal, estabelecido pelas diretrizes e currículos mínimos nacionais, se apresenta como fonte de novas metodologias e possíveis práticas socioeducativas nos quais os educadores dedicados ao processo educacional não escolar podem não somente pensar na sua prática, mas, também, nas demandas oriundas dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

Assim sendo, as principais estratégias utilizadas para a inclusão dos conteúdos (e temas) da pedagogia social na formação docente inicial foram articuladas da seguinte forma: nos trabalhos de extensão universitária que promoveram o encontro entre os estudantes e os educadores sociais que se encontram no campo de trabalho (entre 2017 e 2018 na UERJ), possibilitando, assim, a troca de experiências e de inquietações que a convivência socioeducacional tenciona no trabalho com os mais empobrecidos; e, a possibilidade de inclusão das discussões temáticas pertinentes a esse campo de estudo através de disciplinas do currículo regular de licenciaturas a partir de 2017 (Didática, Psicologia da Educação e Psicologia Social) trazendo temas cotidianos em que se encontram a realidade social brasileira e de que forma, a partir da especificidade dos fundamentos da educação, o docente possa contribuir para esse trabalho.

De fato, ao propormos a pedagogia da convivência, como parte do processo formativo docente regular, estamos entendendo a importância do que Jorge Larossa (2002) entende como ‘hetero-auto-bio formação’ dos indivíduos em seus processos educacionais.

Ou seja, os processos formativos com os indivíduos são introduzidos pelas relações sociais ordinárias, por meio das diversas instituições existentes (heteroformação), deve levar ao sujeito a uma autonomia que o faça entender quais os melhores caminhos a serem traçados em seu processo individual de formação para que a realidade concreta faça sentido para si mesmo e para os demais (autoformação).



Tudo isso, não se desenvolve sem a presença de um espaço concreto, real e cheio de conflitos que obrigue ao indivíduo a tomar posicionamentos diante dele a partir do que foi construído tanto pela hetero quanto autoformações.

A bioformação é um elemento fundamental no processo constituinte do ser-docente em qualquer espaço educacional e, de maneira mais especial, em espaços socioeducativos.

Neste contexto, os conteúdos propostos por Jares (2008, p. 29) a serem trabalhados no processo da convivência educacional são importantes para o futuro docente. Os conteúdos de natureza humana, expresso nas diferentes disciplinas de fundamentos dos cursos de formação professores podem ser um conjunto de reflexões válido para pensarmos, não somente naquilo que é comum a todos os seres humanos, mas, também, o que se apresenta como necessidades básicas a um contingente populacional que se apresenta fora dos parâmetros minimamente aceitáveis na sociedade contemporânea e que se encontram a nosso encargo no ambiente educacional.

Os conteúdos de natureza relacional (JARES, 2008, p. 29), fruto da construção formativo do ser humano se apresentam como quase resultado final da reflexão sobre os conteúdos da natureza. Ao pensar a humanidade em suas dimensões antropológicas, filosóficas, psíquicas, entre outras, o educador em processo de formação é convidado a questionar sobre elementos importantes e constituintes do ser humano (como ternura, afetividade, diálogo, bem estar etc.) e que são vivenciados somente em coletividade, ou seja, na relação que estabelecemos nos pequenos e grandes grupos sociais.

Assim sendo, o trabalho clamado por Jares, na sua pedagogia da convivência, passa a ser uma das bandeiras da formação docente inicial e continuada para o trabalho em ambientes educacionais escolares ou não: a educação para os direitos humanos.

Neste sentido, temos em Jares (2002) um dos seus maiores propagadores, pois, para este autor, o projeto de educação para a paz está totalmente pautado na possibilidade de entendermos as motivações histórico-sócio-filosóficas que nos comprometem a uma educação para e nos direitos humanos, independente do que tenha sido feito daquela vida



a qual temos diante de nós e que, por semelhança biológica, psíquica e, conseqüentemente, social, chamamos de ‘humanos’.

Ao trazer a pedagogia social para a formação docente, reafirmamos o estudo aprofundado dos direitos humanos como um dos conteúdos da relação social mais importante e que vai ser basilar para o terceiro, e contínuo, conteúdo constituinte da construção da pedagogia da convivência que são os conteúdos da cidadania.

Na verdade, o que Jares coloca como conteúdos da cidadania (Jares, 2008, p. 29), presentes na pedagogia da convivência, já se encontra como elementos marcantes da nossa formação docente nesse país. A lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394, de 1996; as diretrizes curriculares de pedagogia, de 2006, e as diretrizes curriculares de licenciaturas, de 2015, trazem no conjunto de seus parágrafos e dispositivos o conceito de cidadania, seus desdobramentos e a importância da formação docente tê-los bem articulado em seu conjunto de teorias a serem refletidas na sua formação inicial e continuada.

Além disso, o Brasil possui um plano nacional de educação e direitos humanos (PNEDH), de 2007, que institui não somente as diretrizes para esse tipo de educação, promotora de paz como recorda Jares (2002), não somente para o sistema escolar, mas também para o sistema de educação não escolar (cf. BRASIL, 2007, p. 43).

Ou seja, os conteúdos propostos pela pedagogia da convivência se configuram como elementos fundantes da formação docente para além dos conteúdos programáticos estabelecidos pelos currículos mínimos formais. A convivência é o campo da relação educacional, escolar e não escolar, que se produz no cotidiano e que se transforma a partir das necessidades dos grupos envolvidos nos processos educacionais.

Sendo dessa forma, a introdução da pedagogia social na formação docente, pode contribuir para a reflexão de um elemento intrínseco à convivência: o conflito. Desta forma, a pedagogia da convivência, como organizada por Jares, nos auxilia na capacidade de formar os indivíduos responsáveis pela formação docente de forma ampliada (ou seja, na escola ou fora dela) para compreender os conflitos intrínsecos nas relações de

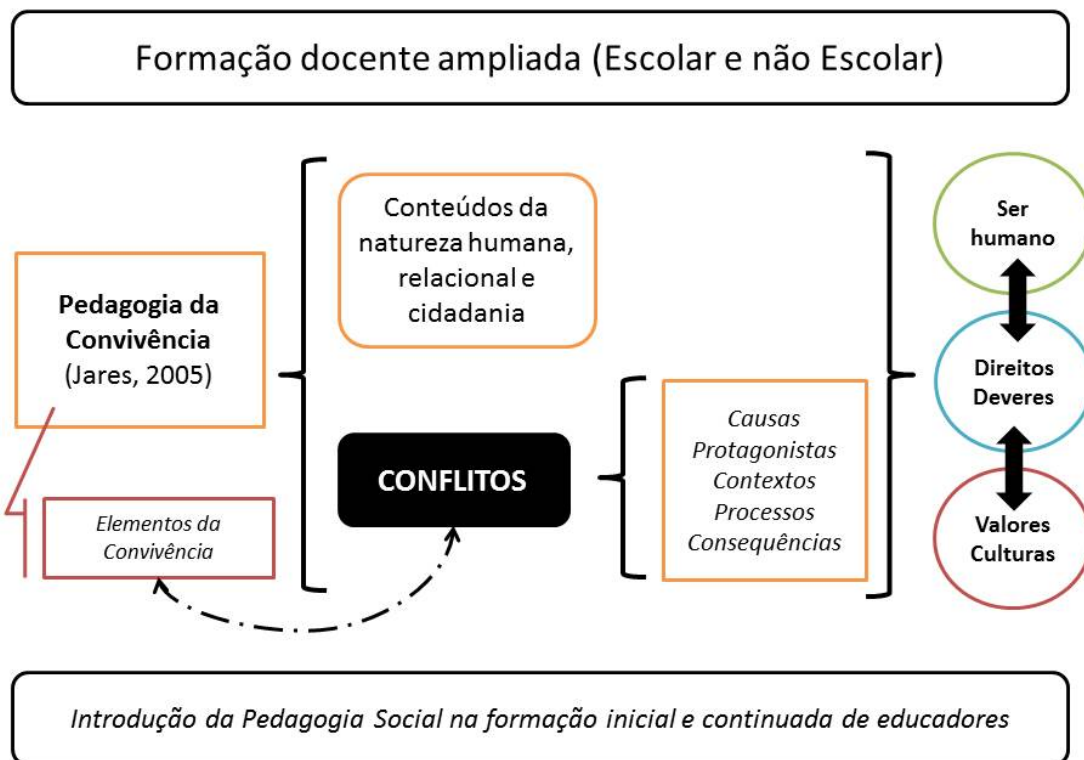


convivência, não com o sentido de resolvê-los, porém, com o desejo de incorporá-los à prática docente cotidiana que auxiliará o sujeito no seu processo, individual e coletivo, de ser-no-mundo por meio da educação.

Partindo deste pressuposto, a decodificação dos conflitos existentes no ambiente educacional (cf. Jares, 2002, p.138) em quatro partes (causas, protagonistas, processos e contextos) passa a ser mais uma ferramenta a mais para que o futuro educador ascenda à compreensão de como o trabalho da convivência está sendo organizado pelo grupo social no qual ele se faz responsável (e, por isso, também se encontra como parte crucial da convivência) se organiza e produz conflitos entre os diversos sujeitos e seus grupos de pertença.

Assim, o educador conseguirá enfrentar os conflitos do processo educacional de forma um pouco mais consciente de suas potencialidades e limitações e articulando os fundamentos aprendidos ao longo de sua formação e/ou articulando redes de trabalho que possam ajudar, não a resolver os conflitos em si – pois esse não é o objetivo principal do trabalho da convivência – mas, sim proporcionar uma educação para a paz, que para Jares (2002, p. 164-165), será a possibilidade de vivermos as diferenças sociais e pessoais, administrando os conflitos existentes na convivência e promovendo os valores fundamentais que não devem ser negados a nenhum dos seres humanos, independente da sua relação étnica-racial-sexual-social-econômica, e por que não dizer, educacional.

Os resultados desta investigação nos ajudam a desenhar um panorama de formação docente ampliada (inicial e continuada), a partir da introdução desses elementos da pedagogia social como convivência nos estudos de Jares (2002, 2005, 2007).



**Quadro 2:** O local da reflexão do conflito na organização da formação docente inicial e continuada para trabalhos socioeducativos

Fonte: Elaborado pelos Autores (2019).

A introdução da pedagogia da convivência e a reflexão, que deve ser aprofundada, dos conceitos entrelaçados por esse autor, devem nos ajudar, primeiramente, a nos situar no ambiente educacional não escolar (ou escolar) de conteúdos que nos levam a formação do nosso ser como humanos que, ao viver os elementos mínimos propostos pela convivência entre os indivíduos e grupos distintos, trazem o conflito como um dos elementos de sua chave.

A partir da decodificação deste elemento em destaque – não pelo seu caráter desagregador, mas pela sua possibilidade de retroalimentar os elementos próprios da convivência – podemos dialogar, construir, negociar, demandar, articular e criar todos os tipos de valores, culturas, direitos, deveres que sustentaram a nossa existência humana



em todas as suas dimensões (bio-psico-social), principalmente, quando esses grupos se veem destituído de condições para, no conflito promovidos pela convivência, serem destruídos, humilhados e até mesmo eliminados do convívio social.

### **Concluindo parcialmente uma discussão sobre a docência que precisa ser ampliada**

A docência deve ser pensada sempre de forma ampliada. Isso significa na sua diversidade de elementos a serem pensados no momento da organização didática de seus conteúdos, assim como nos locais de realização da educação. Pensar que a escola pode ser o único local de exercício da docência é regredirmos aos conceitos escolares medievais que tanto lutamos para que fossem derrubados na sociedade contemporânea.

Pensar em formação docência, apenas como sinônimo de ‘escola’, é levantar muros em um tempo histórico no qual precisamos construir pontes. E os responsáveis pela formação de novos formadores devem levar em consideração essa realidade na hora de organizar sua didática, que não será somente voltada para o que acontece dentro da escola, mas, também, deve levar em consideração as outras instituições sociais que solicitam de nós, os especialistas da educação, uma postura sobre como organizar as rotinas de aprendizagem necessárias para a formação do ser humano em sociedade.

É, por isso, que este artigo encontra seu sentido maior: suscitar em cada dos leitores o desejo de se colocar nessa seara. A legislação educacional brasileira, as diretrizes curriculares nacionais e os planos educacionais organizados até o presente momento mostram o reconhecimento, nas políticas públicas, de que o espaço socialmente reconhecido como educacional não pertence somente à escola (embora ela continue sendo o espaço privilegiado e necessário de articulação de conhecimentos científicos e de patrimônio cultural no ocidente).

As instituições e suas relações sociais são locais verídicos de formação humana e de educação que gera a convivência fundante de quaisquer práticas educacionais de origem acadêmica e científica.



Ocupar esse espaço é o desafio dos indivíduos que escolhem a docência como identidade profissional na sociedade brasileira. A relevância do estudo de Xesús Jares pode se encontrar nesse aspecto da formação: a partir da convivência entre os indivíduos, nos ambientes não escolares, vamos acentuando a forma com a qual vamos construindo a nossa identidade profissional como educadores, que não possuem mais a escola como o único espaço de formação dos indivíduos.

Ao contrário, valorizamos a nossa formação e os conteúdos programáticos da formação docente inicial e continuada quando somos capazes de articulá-los com a realidade concreta fora do ambiente escolar, possibilitando os processos educacionais aplicáveis aos diversos espaços institucionais em que somos convidados a participar com nossas práticas educativas.

Até o presente momento, a partir dos estudos que estão sendo realizados, uma das contribuições importantes da pedagogia da convivência para a formação docente, inicial e continuada, é levar em consideração o conflito como parte do processo educacional, principalmente os que se referem às relações interpessoais entre os educadores e educandos – tão valorizados pelos espaços educacionais não escolares. Ao tentar decompor os conflitos em suas quatro partes, essa pedagogia busca dar mais subsídios para o profissional da educação em formação, inicial e continuada, para que possa entender melhor sua função identitária em espaços não escolares, assim como organizar a didática nesses mesmos espaços de forma a atender as demandas dos seus educandos.

O convite que se realiza ao trazermos a pedagogia da convivência no campo da pedagogia social é continuarmos a construir possibilidades de reinvenção das nossas práticas nos espaços socioeducacionais do país. Os limites que marcam a educação em espaços não escolares não se apresentam tão definidos como gostaríamos que estivessem em nosso contexto social. O que se apresenta para nós é uma longa carta de intenção de práticas educativas não escolares e, conseqüentemente, a construção da identidade docente não escolar.



Cabe a cada um de nós, responsáveis pela formação docente, ampliarmos as potencialidades de nossa atuação. Talvez, essa seja o nosso primeiro conflito a ser enfrentado como profissionais da educação convencidos, ao longo da história da formação docente brasileira: que o nosso local se restringe, apenas, ao ambiente escolar. Ou pior, que não somos capazes de ocupar outros espaços sociais que reconhecem – e precisam – dos nossos conhecimentos na área dos fundamentos da educação para articulá-los com a realidade social de vulnerabilidade em que se encontram parte de nossos educandos.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, Marcos Fadaneli; ROMAN, Artur. *Educadores Sociais: a Importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2001.

JARES, Xesús. *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Pala Athenas, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educar para a verdade e para a esperança*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Pala Athenas, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ediouro, 2000



