

# LES

ISSN 1518-0743

## UFPI / CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

# Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 19 | n. 30 | jan./jun. | 2014



Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

**Reitor** | José Arimatéia Dantas Lopes  
**Pró-Reitora de Pesquisa** | Pedro Vilarinho Castelo Branco  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação** | Helder Nunes da Cunha

### CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Diretor** | José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Coordenadora** | Maria Vilani Cosme de Carvalho  
**Editora** | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
**Editores Adjuntos** | Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

## COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes	Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira	Universidade de Coimbra – Portugal
Ademir José Rosso	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi	Università di Verona – Itália
Antônia Edna Brito	Universidade Federal do Piauí
Diomar das Graças Motta	Universidade Federal do Maranhão
Luiz Botelho Albuquerque	Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura	Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza	Universidade de São Paulo
Maria Vilani Cosme de Carvalho	Universidade Federal do Piauí
Maria Juraci Maia Cavalcante	Universidade Federal do Ceará
Maria Salonilde Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa	Universidade de Coimbra – Portugal
Marília Pinto de Carvalho	Universidade de São Paulo
Mariná Holzmman Ribas	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicholas Davies	Universidade Federal Fluminense
Paulo Rômulo de Oliveira Frota	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Stella Maris Bortoni Ricardo	Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

U F P I / C C E  
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

**Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI  
ISSN 1518-0743 | ano 19 | n. 30 | jan./jun. | 2014

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 19, n. 30, jan./jun. 2014.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação semestral e temática. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

**Missão:** Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

<b>Editora Responsável</b>	Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
<b>Editoras Adjuntas</b>	Maria da Glória Soares Barbosa Lima Ivana Maria Lopes Ibiapina
<b>Projeto Gráfico/Capa/Diagramação</b>	Carlos Alberto A. Dantas
<b>Instruções para os colaboradores/autores</b>	Vide final da revista
<b>Pede-se permuta</b>	We ask for exchange

---

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 19, n. 30 (2014) – Teresina: Ed. UFPI, 2014 – 314p.  
Desde 1996

Periodicidade semestral  
(jan./jun. 2014)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5 I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

---

<b>Tiragem</b>	500
<b>Indexada em</b>	Indexed in
<b>IRESIE</b>	Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
<b>BBE</b>	Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.
<b>EDUBASE</b>	Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas – SP.
<b>Endereço para contato</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>Centro de Ciências da Educação</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>Revista</b>	<i>Linguagens, Educação e Sociedade</i>
<b>Campus Min. Petrônio Portela</b>	Ininga
<b>CEP</b>	64.049-550
<b>Teresina</b>	Piauí
<b>Fone</b>	(86)3237-1214
<b>E-mail</b>	revistales.ppged@ufpi.edu.br
<b>Web</b>	< <a href="http://www.ufpi.br">http://www.ufpi.br</a> >
<b>Versão eletrônica</b>	< <a href="http://www.ufpi.br/ppged.">http://www.ufpi.br/ppged.</a> >

## Editorial | 7

### Artigos

QUE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS NEGRAS SE ENSINAM NOS MUSEUS? DO  
ESQUECIMENTO AO RECONHECIMENTO

**Maria Angélica Zubaran**

**Lisandra Maria Rodrigues Machado | 13**

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS CULTURAIS DA INFÂNCIA NA OBRA DE  
GILBERTO FREYRE

**Laura Maria Silva Araújo Alves**

**Jacqueline Tatiana da Silva Guimarães | 37**

A HISTORICIDADE DA CULTURA ESCOLAR NOS EIXOS TEMÁTICOS DOS  
CONGRESSOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2000-2011)

**Marlúcia Menezes de Paiva**

**Olivia Morais de Medeiros Neta | 63**

MODELANDO A INFÂNCIA: A CRIAÇÃO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE  
CURITIBA E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO INÍCIO DO SÉCULO XX

**Maria Joséia Zanlorense | 79**

A HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS NO LICEU DO CEARÁ: ENTRE ATOS E FATOS –  
DENÚNCIAS DO PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO

**Alessandro Augusto de Barros Façanha | 107**

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS AGRÍCOLAS: PRESERVAÇÃO DA  
MEMÓRIA HISTÓRICA

**Vera Lúcia Martiniak | 131**

ENSINO RELIGIOSO E PRÁTICAS RELIGIOSAS NO GRUPO ESCOLAR MINAS GERAIS  
EM UBERABA/MG (1944 A 1962)

**Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza**

**Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro**

**Sonia Maria dos Santos | 155**

LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO AGENTE NARRADOR DE HISTÓRIA E  
MEMÓRIA EM TANGO DE CARLOS SAURA

**Juliana de Abreu Werner | 181**

DE APRENDIZ A MESTRE-ESCOLA: A TRAJETÓRIA EDUCATIVA DE FRANCISCO MIGUEL DE MOURA, NAS PÁGINAS DE “MIGUEL GUARANI: MESTRE E VIOLEIRO”

Cristiane Feitosa Pinheiro

Maria do Amparo Borges Ferro | 211

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE

Lorene dos Santos | 235

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Vera Lúcia Martiniak

Eliza Ribas Gracino | 265

## Resenhas

LÉVY, PIERRO. O QUE É O VIRTUAL. SÃO PAULO: ed. 34, 2007. 157p.

Janiery da Silva Castro | 291

SILVA, VERA LUCIA GASPAR; PETRY, MARILIA GABRIELA (Org.). *OBJETOS DA ESCOLA: ESPAÇOS E LUGARES DE CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA MATERIAL ESCOLAR* (SANTA CATARINA – SÉCULOS XIX E XX). FLORIANÓPOLIS, SC: INSULAR, 2012. 232p.

Elaine Coelho da Luz | 299

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS  
NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 309

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 313

FICHA DE ASSINATURA | 314

# Editorial

Com esta edição a *Revista Linguagens, Educação e Sociedade – Revista LES*, disponibiliza ao público um conjunto de produções de uma literatura específica no âmbito da educação. Pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas a partir dos quais concentra a sequência de textos, evidencia sua relevância no cenário acadêmico-científico, enquanto instrumento de socialização do conhecimento produzido por pesquisadores do campo da educação e conceituada referência na comunidade educacional.

O conjunto de estudos aqui expostos trazem na sua tessitura analítico-discursiva temáticas ligadas à história e memória de situações, acontecimentos e personagens no entorno da educação, com foco nas instituições escolares, nas práticas de ensino de História e na história de vida de personagens da historiografia nacional brasileira.

A organização estrutural da Revista LES apresenta, primeiramente, os Artigos referentes às temáticas, em seguida, abre uma seção de comunicação na modalidade de Resenha Crítica de obras significativas no campo da educação, tanto pela atualidade das discussões que desenvolvem como pela importância das informações que envolvem em suas amplitudes históricas.

Os trabalhos na modalidade de artigos que integram esta edição da Revista Linguagens, Educação e Sociedade, centram-se em aspectos relacionados ao negro, a infância, a cultura escolar e instituições, à história e memória, focalizando o ensino, a formação de professores e a vida de seus protagonistas.

Com as memórias e histórias afro-brasileiras no interior dos museus, Maria Angélica Zubaran e Lisandra Maria Rodrigues Machado expõem a trajetória do negro na realidade de Porto Alegre, no artigo intitulado “Que memórias e histórias negras se ensinam

nos museus? Do esquecimento ao reconhecimento”, ponto como constatação a existência de suas modalidades de representações, a que preserva a concepção de “[...] um negro genérico, homogêneo e estigmatizado pela escravidão, tal qual foi instituído pela mentalidade colonialista europeia”, e outra inscrita pelo Museu de Percurso do Negro que visa a valorização e visibilidade da “[...] riqueza das memórias e histórias negras no centro da cidade de Porto Alegre”.

No artigo intitulado “História, educação e práticas culturais da infância na obra de Gilberto Freyre”, Laura Maria Silva Araújo Alves e Jacqueline Tatiana da Silva Guimarães investigam a participação da criança nas obras *Casa-Grande & Senzala* e *Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX*, em que observam um discurso sobre a infância mesclado de “[...] cultura indígena, portuguesa e negra [...]” presentes ainda hoje nas práticas educativas.

Com o objetivo de “[...] problematizar e reconstituir a historicidade da cultura escolar no âmbito dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE)”, Marlúcia Menezes de Paiva e Olivia Moraes de Medeiros Neta, no artigo intitulado “A historicidade da cultura escolar nos eixos temáticos dos congressos brasileiros de História da Educação (2000-2011)”, apontam mudanças de nomenclatura e no modo de tratar esta temática, que se distribui em novos eixos de investigação.

Ao historiar o surgimento de espaço educativo popular no início do século XX, Maria José Zanlorense, no artigo intitulado “Modelando a infância: a criação da Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba e a formação do trabalhador no início do século XX”, argumenta que tal espaço resulta da interferência de diversos fatores socioeconômicos e políticos, que geram a necessidade do Estado investir na educação escolar da população.

No formato de relato de experiência de um protagonista da história da educação cearense no início do século XIX, Alessandro Augusto de Barros Façanha, no artigo intitulado “A história das



ciências no Liceu do Ceará: entre atos e fatos – denúncias do professor Rodolfo Teófilo”, expõe a prática política dominante desta época e sua interferência no âmbito da educação escolar, enfaticamente no ensino das ciências, por confrontar as orientações dominantes centrada nas tradições.

Com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas dos professores das escolas técnicas agrícolas entre os anos de 1910 a 1940, Vera Lúcia Martiniak, no artigo intitulado “A organização pedagógica das escolas agrícolas: preservação da memória histórica”, explicita a presença dos “[...] interesses ideológicos que desencadearam a institucionalização das instituições agrícolas, bem como os métodos pedagógicos empregados pelos professores [...]”, concluindo estas instituições foram criadas para atender a população menos favorecidas, economicamente, mas, com as mudanças no âmbito econômico, passaram a formar os trabalhadores agrícolas.

O artigo intitulado “Ensino religioso e práticas religiosas no Grupo Escolar Minas Gerais em Uberaba/MG (1944 a 1962)”, de Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Sônia Maria dos Santos, expõe um estudo sobre as práticas religiosas desenvolvidas na educação escolar, época de “[...] intenso debate pela laicização do ensino.”, o que encontra explicação na forte presença da tradição religiosa católica neste Município.

Juliana de Abreu Werner em seu artigo intitulado “Linguagem cinematográfica como agente narrador de história e memória em Tango de Carlos Saura, analisa as maneiras como a linguagem cinematográfica narram os sentidos produzidos sobre o tango argentino, a partir de uma abordagem dos estudos culturais e de uma concepção de que as produções cinematográficas são artefatos pedagógicos.

Na modalidade de uma pesquisa documental, Cristiane Feitosa Pinheiro e Maria do Amparo Borges Ferro analisam a “trajetória educativa do literato piauiense Francisco Miguel de Moura”, no artigo intitulado “De aprendiz a mestre-escola: a trajetória educativa

de Francisco Miguel de Moura, nas páginas de ‘Miguel Guarani: mestre e violeiro’”, expondo as influências que sofreu em sua formação docente.

Com o tema formação de professores para o trabalho com a diversidade, Lorene dos Santos, no artigo intitulado “Ensino de História e formação de professores para o trabalho com a diversidade”, a partir de experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), discute “a valorização da diversidade cultural e o combate às desigualdades étnico-raciais”. Com a perspectiva de elaboração de práticas docentes inovadoras.

No artigo intitulado “A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática”, Vera Martiniak e Eliza Ribas Gracino retomam a significação de gestão escolar na elaboração de um projeto político pedagógico de natureza democrática. Como resultado da pesquisa, as autoras apontam para a importância da participação da escola e do Estado na definição e aplicação de novas diretrizes de um projeto político pedagógico coletivo.

Como produções finais desta Edição seguem a resenha de Janiery da Silva Castro sobre o livro de Pierre Lévy, “O que é virtual”, e a resenha de Elaine Coelho da Luz sobre o livro “Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI), ao tornar pública a trigésima edição da Revista Linguagem, Educação e Sociedade, vislumbra referendar seu compromisso com a produção científica neste campo temático particular e da pesquisa em geral, conclamando/convidando aos atuais e futuros colaboradores a perseverarem na pesquisa, na escrita e na socialização desses estudos.

Para todos, uma boa leitura.

*Comitê Editorial*

# Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



**LES**



# Que memórias e histórias negras se ensinam nos museus? Do esquecimento ao reconhecimento

**MARIA ANGÉLICA ZUBARAN**

Ph.D. em História, State University of New York. Professora do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

**LISANDRA MARIA RODRIGUES MACHADO**

Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Designer Educacional do Núcleo de Educação Profissional do SENAC-RS.

lisandramachado@gmail.com

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar como as memórias e histórias de afro-brasileiros têm sido narradas nos museus do Rio Grande do Sul e mapear os possíveis ensinamentos que são produzidos sobre o negro nas exposições museais, mais especificamente, no Museu Júlio de Castilhos e no Museu de Percurso do Negro na cidade de Porto Alegre. A abordagem teórica que articula as memórias negras com os museus e a educação é o campo dos Estudos Culturais em Educação, que permite ampliar o conceito de pedagogia, para além dos muros da escola, incluindo várias outras instâncias educativas, entre elas os museus. São centrais nesse estudo os conceitos de representação e pedagogias culturais, o primeiro, com base no trabalho de Stuart Hall e o último, apropriando-se dos estudos de Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer. Entre as conclusões desse estudo se destaca no Museu Júlio de Castilhos, as representações racializadas do “outro” negro, naturalizando a diferença étnico-racial, construindo um negro genérico, homogêneo e estigmatizado pela escravidão, tal qual foi instituído pela mentalidade colonialista europeia. Por outro lado, o Museu de Percurso do Negro se valeu de contra estratégias de representação, da reversão e substituição de significados negativos por positivos para valorizar e dar visibilidade a riqueza das memórias e histórias negras no centro da cidade de Porto Alegre.

**Palavras-chave:** Memórias negras. História afro-brasileira. Representações. Pedagogias culturais.

### ABSTRACT

This paper seeks to investigate how Afro-Brazilian memories and African-Brazilian History have been narrated in the museums of Rio Grande do Sul and to map the possible lessons that are produced about Afro-Brazilians in museums' exhibitions, specifically, in the Museum Julio de Castilhos and the Museum of Black Trajectories in the city of Porto Alegre. The theoretical approach that articulates Afro-Brazilian memories with museums and education is the field of Cultural Studies in Education, which allows to extend the concept of pedagogy, beyond the school walls, including several other educational institutions, among them the museums. Central to this study are the concepts of representation and cultural pedagogies, the former based on the work of Stuart Hall and the latter appropriating the studies of Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira and Luis Henrique Sommer. Among the conclusions of this study stand in the Museum Julio de Castilhos racialized representations of the black "other", naturalizing the ethnic and racial difference, building a generic, homogeneous and stigmatized black, as it was established by European colonial mentality. On the other hand, the Museum of the Black Trajectory construed counter-strategies of representation, reversing and replacing negative images with positive meanings, giving visibility and valuing the richness of black memories and stories in the city of Porto Alegre. **Keywords:** Black memories. African-Brazilian history. Representations. Cultural pedagogies.

### Introdução

Nesse artigo, busca-se investigar como as memórias e histórias sobre os afro-brasileiros têm sido narradas nos museus do Rio Grande do Sul, mapeando os possíveis ensinamentos ou pedagogias culturais que são produzidos sobre o negro a partir da forma como a cultura e a história afro-brasileira são representadas nas exposições museais. Busca-se questionar as representações racializadas, exóticas e folclorizantes construídas sobre a memória, a história e a cultura dos afrodescendentes e apontar formas alternativas de se reconhecer e valorizar a riqueza e a pluralidade das memórias e da história dos afro-brasileiros. Inicialmente, discutiremos o entendi-

mento de alguns teóricos sobre o conceito de memórias coletivas e a emergência das memórias e da história afro-brasileira no Brasil contemporâneo. A seguir, abordaremos alguns conceitos do campo da museologia para empreendermos uma análise cultural do Museu Júlio de Castilhos (MJC) e do Museu de Percurso do Negro (MPN).

Vale esclarecer, que os termos negro, afro-brasileiro e afrodescendente são utilizados nesse artigo como sinônimos de pertencimento às matrizes africanas, no sentido de superação do caráter pejorativo, discriminatório e racista que era cotidianamente associado ao termo negro e na afirmação positiva da história, da cultura e das identidades negras. Neste sentido, a ressignificação positiva do termo negro, ampliado nas terminologias afro-brasileiro e afrodescendente, ganha relevância nos processos de ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais na direção apontada pela Lei n. 10.639 e na perspectiva de uma educação antirracista.

## Memórias Negras no Brasil

Na direção apontada por Maurice Halbwachs em seu estudo pioneiro sobre as memórias sociais, entende-se que as memórias coletivas não designam uma faculdade, mas uma representação, um enunciado, que membros de um grupo vão produzir a respeito da memória supostamente comum aos membros desse grupo (HALBWACHS, 1999, p. 24). A relação entre memória e identidade é também destacada por Jöel Candau (2011), para quem a memória é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade e de continuidade de um grupo, ou seja, para a construção da sua identidade. Este autor sublinha que memória e identidade estão indissoluvelmente ligadas, que “se conjugam, se nutrem mutuamente e se apoiam uma na outra” (CANDAU, 2011, p. 16).

No que se refere especificamente às memórias negras, Michel Pollack, em estudo realizado na década de 1980, apontou que as

memórias negras são memórias subterrâneas, marginalizadas ou silenciadas que afloram em momentos de crise, onde haja conflito entre memórias concorrentes (1989, p. 4).

No Brasil, durante muito tempo as memórias e histórias dos afro-brasileiros limitaram-se à reiteração do estigma da escravidão, à representação do negro como escravo, vítima submissa dos castigos e infortúnios sofridos na sociedade escravista, esquecendo e negligenciando suas lutas, conquistas e, sobretudo, sua história e perdendo de vista as reinvenções da cultura e da história afro-brasileira no pós-abolição. Maria Aparecida Silva Bento (1999) observou a influência e a repercussão da escrita do historiador Francisco Adolfo Varnhagen na história do Brasil, em que índios, negros e mulheres ficaram ausentes da história oficial do Brasil. Segundo Bento (1999, p. 45), “sem uma memória positiva, sem conhecer figuras de destaque de seu povo e suas conquistas no campo das artes e das ciências, as crianças negras enfrentaram muitas dificuldades para formar uma identidade positiva de si e de seus iguais”.

Nesta direção, Emanuel de Araújo (2004, p. 247), curador do Museu Afro-Brasileiro de São Paulo, ao estudar o imaginário luso-afro-brasileiro indagou: “O que queremos, ao resgatar negras memórias de nossa história que essa exposição nos traz? Queremos resgatar entre os negros certa autoestima e uma imagem que nos sirva de padrão de orgulho por nossos heróis”.

Nosso entendimento é que, desde o final da década de 1970, estamos vivendo um contexto em que as memórias negras deixaram, paulatinamente, de ser subterrâneas e se tornaram memórias emergentes, passando a ocupar um lugar central na educação das relações étnico-raciais brasileiras.

Os chamados novos movimentos sociais e suas políticas de identidade, levaram diferentes grupos sociais, étnicos e culturais a reivindicarem o direito as suas memórias e a buscarem institucionalizá-las no espaço público. Conforme destaca José Rivair Macedo (2012), entre as políticas governamentais de ação afirmativa, as



Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental I e médio da educação básica, estimularam as instituições educativas, entre elas os museus, a repensarem a memória e a história afro-brasileira.

## **A Salvaguarda das Memórias nos Espaços Museais**

É importante destacar que as instituições museais não apenas dizem coisas sobre o passado, mas também naturalizam formas de ver o mundo, legitimando, hierarquizando e ordenando culturas e identidades. Neste sentido, pode-se dizer que o museu é um espaço político de disputas de representação, começando pelas representações atribuídas aos objetos pelos técnicos que trabalham nesses espaços culturais, pelos participantes ou não das comunidades onde se encontram inseridos, pelos patrocinadores das exposições e ainda pelos diversos públicos que visitam essas instituições. Assim, os museus tanto podem atuar tanto hierarquizando culturas identidades, quanto contribuindo para colocar em circulação representações alternativas sobre diferentes grupos sociais, étnico-raciais e culturais, sobre suas memórias e histórias.

O próprio conceito de museu tem passado por profundas mudanças, de acordo com os diferentes contextos históricos. No Brasil, a criação do Museu Real (atual Museu Nacional) em 1818, reproduziu o modelo europeu e desempenhou o papel de comemorar a nação emergente durante o processo de Independência, no início do século XIX. Mário Chagas (2006) menciona o empenho dos intelectuais brasileiros na construção ritual e simbólica de museus que fixassem uma memória nacional e regional. Durante o século XX, esses museus tradicionais mantiveram-se como espaços destinados a reverenciar uma determinada memória e uma deter-

minada história que sacralizava grandes indivíduos e seus patrimônios materiais.

Regina Abreu (2005) ao pensar a construção da alteridade nos museus indica que até os anos de 1960, nos museus etnográficos internacionais e nacionais, a tônica era o colecionismo e o estudo de grupos exóticos radicalmente diferentes dos ocidentais. Nesta fase, os museus etnográficos brasileiros, enaltecendo a fábula das três raças formadoras da identidade nacional, coletaram e exibiram objetos dos grupos afro-brasileiros (ABREU, 2005, p. 110). Lília Moritz Schwarcz, ao analisar a questão racial nos museus etnográficos nacionais, no final do século XIX, apontou que, herdeiros de uma forma específica de classificação, eles “delimitaram o atraso ou reafirmaram a inferioridade da miscigenação e das raças formadoras da nação, com base em uma pirâmide humana concebida em moldes evolucionistas” (SCHWARCZ, 1993, p. 94). Nesses museus índios e negros foram classificados como inferiores aos europeus e representados como exóticos.

Já os museus consagrados à chamada cultura popular, oriundos de movimentos de folcloristas, entre eles, o Museu de Folclore Edison Carneiro, direcionaram sua ação para a construção da alteridade próxima, sem visar à auto representação dos grupos envolvidos. Para Abreu (2005, p. 111): “O Museu era, sobretudo, um lugar onde antropólogos, museólogos e demais profissionais teciam representações sobre o outro”. Ela argumenta que foi com a criação do Museu do Índio, idealizado e fundado por Darcy Ribeiro nos anos de 1970, que se abriu um caminho para a os Museus representarem identidades específicas, alterando a relação do museu com a construção da alteridade. De outro lado, não podemos deixar de considerar que foi no contexto da década de 1970, com o movimento da chamada Nova Museologia, que se configurou uma renovação museal, em que os museus foram paulatinamente deixando de lado as grandes sínteses nacionais e regionais e passaram a construir narrativas que contemplassem à diversidade de outras culturas.

Na contemporaneidade, os museus buscam superar a ideia de narrar uma memória única e apostam na pluralidade de memórias e identidades. Esse é o contexto do surgimento dos chamados museus étnicos, tais como: o Museu Kuahí dos Povos Indígenas do Oiapoque, em Macapá (AP), Museu Indígena, em Coroa Vermelha (BA), Museu Magüitados Índios Ticuna em Benjamin Constant (AM), Museu Afro-Brasileiro- MAFRO em Salvador (BA), Museu Afro-Brasil, em São Paulo (SP), Museu Afro-Brasileiro (SE), Museu do Negro (RJ), Museu 13 de Maio em Santa Maria (RS) e Museu do Percurso do Negro, em Porto Alegre (RS). Esses museus sinalizam um importante deslocamento na forma dos museus construírem a história e a cultura dos povos indígenas e dos afrodescendentes, uma vez que indígenas e negros deixam de ser representados pelo Outro e passam a ser os produtores de suas próprias representações.

### **As Memórias Negras nos Museus do Rio Grande do Sul**

O Museu Julio de Castilhos (MJC) e o Museu de Percurso do Negro (MPN), ambos em Porto Alegre, apresentam propostas museológicas distintas. O MJC, criado no início do século XX, formou-se com um acervo em grande parte originado da Exposição Agropecuária e Industrial do Estado, ocorrida alguns anos antes de sua criação. É um Museu administrado pelo poder público estadual e organizado a partir do modelo do Museu Histórico Nacional. Inicialmente, sua atuação era voltada às Ciências Naturais e de acordo com Letícia Borges Nedel (1999), a partir dos anos de 1950 o Museu Júlio de Castilhos adotou uma tipologia histórica comprometida com a construção de uma memória regional e oficial do estado.

Já o Museu de Percurso do Negro surgiu a partir de um projeto de entidades do movimento negro do Rio Grande do Sul<sup>1</sup> reunidas

<sup>1</sup> As seguintes entidades do Movimento Negro do Rio Grande do Sul foram reunidas em torno do projeto do Museu de Percurso do Negro por meio do Centro de Referência Afro-Brasileiro-CRAB: Associação Cultural Quilombo do Areal, Instituto de Assessoria as Comunidades Remanescentes de Quilombos – IACOREQ, Associação dos Amigos do Bairro Cidade Baixa e Arredores – MO-CAMBO e Congregação em Defesa das Religiões Afro-brasileiras – CEDRAB RS.

pelo Centro de Referência Afro-Brasileiro – CRAB<sup>2</sup>, sob a coordenação Grupo de Trabalho Angola Janga<sup>3</sup>, na primeira década do século XXI, ancorado nas possibilidades abertas pela Nova Museologia e configurou-se como um museu de território, cujo percurso se dá através de marcos físicos distribuídos nas ruas, praças e mercado público da cidade de Porto Alegre.

Na perspectiva apontada por Raul Lody (2005), o Museu de Percurso do Negro pode ser considerado um “espaço não convencional de memória” (p. 278), em que o conceito de museu se amplia para além dos museus convencionais. De outro lado, a diferença fundamental entre os dois museus analisados neste estudo reside nas políticas de representação: enquanto no Museu Júlio de Castilhos o negro é representado como o “outro”, no Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre esse sujeito é o produtor de sua própria representação.

### O Museu Julio de Castilhos (MJC)

Atualmente, a maior parte das narrativas e representações sobre o negro na expografia do Museu Júlio de Castilhos se concentra na sala denominada Período Escravista, o que remete ao estigma da escravidão frequentemente atribuído aos negros e que, segundo Marcelo Nascimento Bernardo Cunha (2008, p. 78) faz parte de um “elenco básico de discursos referente à memória afro-brasileira”. Desta forma, a concentração das narrativas e imagens sobre o negro em uma sala assim nomeada, contribui para uma re-

<sup>2</sup> O CRAB é uma instituição criada no ano 2009 para ser referencial da cultura afro-brasileira atuando na direção de resgatá-la e valorizá-la. Nas palavras de José Alves Bitencourt, um de seus fundadores, a instituição “busca o resgate da verdadeira história do povo negro através de uma leitura crítica e reflexiva, contextualizando o presente em termos sócio-político-econômico-culturais e projetando o futuro numa perspectiva de construção de uma nova sociedade”. Fonte: Blog do Museu de Percurso do Negro. Disponível em: < <http://museudepercursodonegroempertoalegre.blogspot.com.br/p/textos.html> >.

<sup>3</sup> O Grupo de Trabalho Angola Janga é uma organização não governamental, fundada em 1988 que atua na área da educação desenvolvendo cursos de formação e capacitação destinados principalmente aos militantes do movimento negro. Tem por objetivo a promoção da igualdade racial.

dução das experiências negras ao tempo da escravidão, reiterando e enfatizando a marca do cativo e naturalizando a representação do negro como escravo.

O projeto expográfico da sala denominada *Período Escravista* apresenta três nichos que estão compostos por imagens, textos escritos e objetos e, em sua base, apresentam as seguintes inscrições: Liberdade, Escravatura, Objetos e Abolição.

**Figura 1 – Lado liberdade**

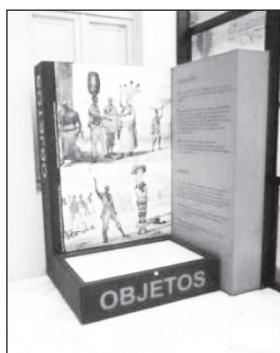


**Figura 2 – Lado escravatura**



Fonte: Acervo de Lisandra Machado.

**Figura 3 – Nicho 2 – Objetos**



**Figura 4 – Nicho 3 – Abolição**



Fonte: Acervo de Lisandra Machado.

A exposição apresenta uma narrativa do período escravista no Brasil e no Rio Grande do Sul em que identificamos três eixos

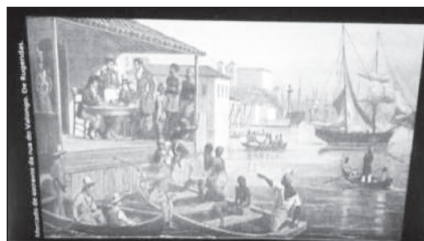
temáticos, a partir dos quais é narrada a memória e a história dos afro-brasileiros. O primeiro eixo temático diz respeito à homogeneização, perspectiva a partir da qual a cultura do “outro” negro é representada com uma suposta homogeneidade de crenças e estilos de vida. O segundo eixo temático refere-se ao negro como vítima da violência escravista, sujeito aos castigos e suplícios escravistas, sem problematizar essa dominação. Por fim, o terceiro eixo temático de abordagem da história e da memória afro-brasileira na exposição *Período Escravista* é o silenciamento sobre o protagonismo negro na história do Brasil e do Rio Grande do Sul.

No que diz respeito à primeira temática, Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2001, p. 127) apontam que: “o mito da consistência interna supõe que cada cultura é harmoniosa, equilibrada e que as identidades se constroem em referenciais únicos”. Nesta direção teórica, se observa a recorrência de representações de um negro genérico, sempre escravo, sempre representado pelo olhar do branco. Essas representações de um sujeito negro pleno são construídas apropriando-se das obras de viajantes estrangeiros que visitaram o Brasil no século XIX, como as iconografias *Navio Negroiro* e *Desembarque de Escravos no Cais do Valongo*, de autoria do viajante e artista alemão Johann Moritz Rugendas, que parecem marcar o início do processo escravista no país, visto a partir do tráfico transatlântico de escravos da África para o Brasil.

**Figura 5** – Rugendas, Nario Negroiro



**Figura 6** – Rugendas, desembarque de escravos



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Essa abordagem tem sido criticada pelos africanistas e estudiosos da História Afro-brasileira, pois negligencia a história e a cultura da África e dos africanos no período anterior ao tráfico de escravos esquecendo a história da África Pré-Colonial, o que dificulta a compreensão do caráter mercantil da escravidão moderna, em que os africanos foram coisificados e transformados em mercadoria. Neste sentido, ao fixar a identidade negra como homogênea, negligencia-se a diversidade cultural das etnias africanas e suas diversas práticas culturais.

Quanto à segunda temática recorrente na exposição, a representação do negro como vítima da violência escravista, resulta do olhar do branco estrangeiro presente nas obras *O Colar de Ferro* e *Aplicação do Castigo do Açoite*, de Jean Baptiste Debret, artista francês e pintor oficial da Corte.

**Figura 7** – Debret, O Calor do Ferro



**Figura 8** – Debret, Aplicação do Castigo do Açoite



Fonte: Acervo de Lisandra Machado.

A violência escravista é marcada também pelos objetos de castigo exibidos em todos os módulos da exposição, como gargalheiras e vira-mundos, assim como pelo texto, que identifica esses objetos, sem, contudo, questionar os seus usos. Não se trata aqui, de colocar em questão a inegável violência da escravidão, mas de questionar a representação do escravo vítima como a abordagem dominante na história do período escravista. Também os textos da exposição, quando se referem aos instrumentos de tortura pare-

cem naturalizar e legitimar a existência dos castigos corporais, sem questioná-los ou problematizá-los.

A presença de objetos de castigo e suplício em todos os nichos da exposição, às vezes sem ligação com a temática do nicho, remete às reflexões de Myrian Sepúlveda dos Santos (2004), quando afirma que a exibição de objetos de suplício em um ambiente neutro, sem provocar reflexão, acaba contribuindo para a banalização da violência a que foram submetidos os escravos. A autora questiona também a memória do sofrimento como instrumento de dominação e coloca que há um excesso de prestígio destinado aos objetos de suplício e tortura nas exposições que tematizam a escravidão em museus tradicionais.

A terceira abordagem identificada na exposição está centrada na ausência e no silêncio. Silencia-se sobre as experiências e os saberes negros, sobre sua história e práticas culturais, sobre os quilombos que existiram no Brasil desde o início do sistema escravista e que constituíram alternativas bem sucedidas de rompimento com a escravidão e que revelarem a habilidade de escravos e libertos de conviverem com relativa autonomia dentro do sistema escravista. Não há menção a pintores, músicos e escritores negros. Neste sentido, cabe questionarmos porque os vários saberes cotidianos de escravos e libertos estão sendo negligenciados, nos seus ofícios, nas artes plásticas, nos cultos religiosos, na música, nas festas e celebrações, na forma de se vestirem, de falarem e de sepultarem os seus mortos?

#### **ABOLIÇÃO**

*O processo de emancipação dos escravos foi progressivo, estendendo-se por cerca de 50 anos. Diversas leis foram criadas para conter a escravidão, como a Lei do Ventre Livre de 1871, que declarou livre os filhos de escravos nascidos no império a partir da entrada em vigor da lei. Ou ainda a Lei dos Sexagenários, de 1885, que libertou os escravos que tinham mais de 60 anos.*

*O movimento abolicionista crescia, com o surgimento de centros abolicionistas e uma ativa participação da imprensa, que defendia a abolição da escravatura e a recuperação da identidade do africano. No RS, abolicionistas como Julio de Castilhos publicaram artigos em jornais, como A Federação.*

*Em 13 de maio de 1888 a Lei Áurea foi assinada pela Princesa Isabel, filha do Imperador D. Pedro II, que se encontrava em viagem. Esta lei libertou todos os escravos.*

**Transcrição de texto integrante do nicho 3 – ABOLIÇÃO**



Silencia-se também sobre o papel ativo das lideranças negras no movimento abolicionista. O texto presente no nicho Abolição destaca apenas personagens brancos e ilustres, entre eles, a Princesa Isabel e o presidente da província do Rio Grande do Sul, Júlio de Castilhos, ocultando e invisibilizando os abolicionistas negros.

Também são esquecidas as irmandades e associações negras cujos membros, escravos e libertos, contribuíram decisivamente para a compra de alforrias desempenhando importante papel na luta pela liberdade no Brasil. A exposição *Período Escravista* encerra as narrativas sobre o negro com a abolição da escravidão, congelando a história e a cultura negra naquele momento histórico. O negro é convertido em um vestígio do passado. Conforme apontam Mattos, Abreu, Dantas e Moraes (2009, p. 310):

Depois do período colonial e da escravidão, os afrodescendentes praticamente desaparecem da história do Brasil ensinada confirmando a ideia de que somos uma nação sem problemas raciais. Por que estudar os afrodescendentes depois da abolição se não existem mais escravos?

Nesse sentido, de acordo com as discussões de Stuart Hall (1997), parece-nos que no MJC, estão em jogo representações racializadas, que naturalizam a diferença, hierarquizam e apresentam o “outro” como subalterno e inferior, a partir dos significados que são privilegiados e também daqueles que são esquecidos nessa exposição.

## **O Museu de Percurso do Negro (MPN)**

A musealização de ruas, das praças e do mercado público, no Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre está articulada à intenção de recriar espaços de memórias negras no centro da cidade,

por meio de obras às quais são atribuídos sentidos e valores ligados às memórias e a história da comunidade afro-rio-grandense. O projeto do MPN teve início no ano de 2009 prevendo a criação de quatro marcos da presença negra na capital gaúcha. Até o presente momento três obras já foram entregues à cidade: o Tambor, a Pegada Africana e o Bará do Mercado. O primeiro marco, o Tambor, foi inaugurado no ano de 2010, na Praça Brigadeiro Sampaio, antigo Largo da Força.

O espaço era assim designado por ser o lugar onde eram enforcados criminosos entre os anos 1830 e 1860, conforme previsto no Código Criminal do Brasil Imperial. Vale destacar ainda, que entre os escravos condenados à força incluíam-se aqueles que resistiram à escravidão. De outro lado, esse marco era também relacionado à presença de um antigo chafariz nessa praça, onde se reuniam os escravos em busca de água para abastecimento das casas de seus senhores. O segundo marco do Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre é a Pegada Africana, inaugurada em novembro de 2011, na Praça da Alfândega, antigo Largo ou Praça da Quitanda. No século XVIII esse pequeno espaço de terra situado entre a Rua da Praia e o lago Guaíba era considerado o maior ponto de movimentação comercial da cidade e reunia mulheres negras que vendiam seus quitutes em balaios contendo frutas secas, rendas e bordados.

O mapa do continente africano, estilizado de forma a assemelhar-se a um pé humano, imprime uma pegada no chão da Praça da Alfândega, em frente ao Clube do Comércio. O terceiro marco do Museu de Percurso do Negro, o Bará do Mercado, foi inaugurado em fevereiro de 2013, no centro do Mercado Público de Porto Alegre. Essa obra marca a presença dos trabalhadores negros nesse espaço de comércio da cidade e também às práticas religiosas de matriz africana que até hoje se realizam nesse local em homenagem ao Bará do Mercado. No panteão africano, o orixá Bará é a entidade que abre os caminhos, o guardião das casas e cidades e

representa o trabalho e a fartura. Nas religiões de matriz africana, “assentar” significa fixar o orixá no local, através de um determinado objeto e de práticas rituais específicas.

Este objeto é chamado pelos praticantes das religiões de matriz africana de *Ocutá* e teria sido enterrado no chão do Mercado, exatamente no seu centro, significando que o orixá está ali, podendo ser visitado e cultuado, pelos adeptos da religião.

**Figura 9** – A Xaplin, Gutê, L. Machado, E. Rodrigues, M. A. dos Santos, Mattos e Pelópidas



**Figura 10** – Vinícius Vieira – Pegada Africana



**Fonte:** Blog do Museu de Percurso do Negro. Disponível em <<http://museudepercursoadonegroemportoalegre.blogspot.com.br/p/textos.html>>

**Figura 11** – Vinícius Vieira – Bará do Mercado

**Fonte:** Blog do Museu de Percurso do Negro. Disponível em <<http://museudepercursoadonegroemportoalegre.blogspot.com.br/p/textos.html>>

Na perspectiva dos Estudos Culturais, entendemos que a produção de um percurso expositivo para o Museu do Percurso do Negro em Porto Alegre implica na construção de

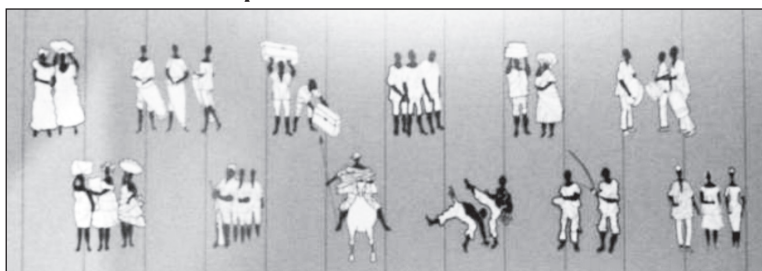


novos significados sobre as memórias e histórias negras da cidade na direção do que Stuart Hall tematiza sobre a contestação das representações racializadas, revertendo estereótipos e substituindo a imagem retórica negativa sobre o negro e a cultura negra, por imagens positivas.

Sugerimos que a principal forma de contestação em operação no percurso expositivo do MPN é a reinvenção da história e da cultura afro-riograndense, que envolve não somente a substituição de imagens negativas de aspectos centrais da cultura negra por imagens positivas, mas também a contestação da invisibilidade histórica do negro no centro da cidade de Porto Alegre. Trata-se, portanto, da ressignificação de múltiplos aspectos da história e da memória negra do Rio Grande do Sul. Nessa perspectiva, identificamos três aspectos que foram ressignificados: a territorialidade negra na capital do Rio Grande do Sul, a concepção de África e a religiosidade afro-rio-grandense.

O projeto expográfico do Museu de Percurso do Negro marca a reterritorialização da presença negra no centro da cidade de Porto Alegre. A localização das obras que integram o percurso do MPN parece evocar essa presença negra e seus múltiplos significados para os leitores da cidade. Na obra do Tambor, as figuras humanas aplicadas à estrutura da obra estão relacionadas às diversas atividades urbanas desenvolvidas pelos negros na cidade.

**Figura 12** – Gravura de homens negros e mulheres negras aplicada à obra Tambor



Fonte: Bittencourt Jr. e Souza (2010, p. 144).

Já na obra *Pegada Africana*, está em operação uma reinvenção territorial, que marca simbolicamente os muitos pés de africanos e afrodescendentes que por ali passaram cumprindo suas rotinas de trabalho e, por que não dizer, também seus momentos de lazer. Trata-se de um marco que materializa o continente africano na Praça da Alfândega e que possibilita que raízes históricas adquiram nova visibilidade na forma do continente africano.

No que diz respeito à ressignificação da concepção de África, vale lembrar que o continente africano foi o mais desqualificado pelo pensamento ocidental, com imagens negativas e excludentes. Quando se pensa em África, emergem noções frequentemente estereotipadas e pejorativas que foram construídas ao longo de muitos anos e em diferentes contextos históricos e que têm sido reforçadas pelas representações que circulam na mídia, particularmente, nos filmes e programas de televisão.

Compondo essas imagens, é recorrente a ideia de um continente selvagem, tribal, vivendo fora da civilização, o que reflete uma visão simplificada da África e dos africanos. Stuart Hall (1997) destaca que o repertório europeu de representações sobre a África foi construído salientando a subordinação e o primitivismo dos povos africanos. Hall afirma que as representações populares da diferença racial mostravam os negros como próprios para a servidão e dotados de uma preguiça inata que os incapacitava para o trabalho regular. Os povos negros eram representados próximos à natureza e em oposição à cultura, de forma que os negros seriam naturalmente incapazes de civilização.

Para Patrícia de Santana Pinho (2004) a África teve um papel central como mito de origem na construção das identidades negras na busca de uma unidade identitária. Juntamente com uma ideia de raça negra baseada na cor da pele e na textura dos cabelos, o “mito da Mama África” difunde a crença de uma ligação entre todos os negros através de uma essência originada na África e transportada em seus corpos e almas.

Na mesma direção, Stuart Hall (1996, p. 69) quando discute a construção da identidade cultural na diáspora, destaca o papel unificador da África, proporcionando “uma coerência imaginária à experiência da dispersão e fragmentação, que é a história de todas as diásporas forçadas”, além de um recurso de resistência e confronto as experiências diaspóricas do tráfico, da escravidão e da colonização. É importante destacar que o próprio conceito de África foi inventado pelos europeus. Parece-nos que o marco da Pegada Africana na Praça da Alfândega de Porto Alegre, reinventa a África não apenas como um mito de origem, mas como um recurso de resistência que ressignifica as imagens negativas do continente através de uma presença marcante e central no percurso urbano da cidade.

Quanto ao terceiro aspecto de ressignificação, vale destacar que a religiosidade afro-brasileira, em suas diversas variantes, possui como característica constitutiva a reinvenção. As crenças, os deuses e os costumes religiosos dos diversos grupos étnicos africanos que foram traficados para o Brasil como escravos precisaram ser negociados, transformados e reelaborados como estratégia para sua permanência cultural.

Ao chegarem ao Brasil, os africanos eram obrigados a adotar o catolicismo dos brancos, mesmo que superficialmente. A partir daí, desenvolveu-se uma tradição de sincretismo religioso como estratégia dos africanos e seus descendentes para manterem as suas tradições. “O sincretismo valeu como uma poderosa arma que de início os negros habilmente manejaram contra a pressão esmagadora da cultura dos povos escravizadores” (SANCHES, 2001, p. 69).

Neste sentido, Santos (2012) destaca o fato de que até o ano de 1976 os terreiros eram obrigados a se cadastrar nas Delegacias de Polícia (p. 19). O autor menciona ainda que apesar da perseguição policial e das representações negativas, as práticas religiosas de origem africana asseguraram a permanência de uma ancestra-

lidade africana preservada e reelaborada graças à memória coletiva de homens e mulheres, de escravos e libertos. De outro lado, Santos (2012) afirma que a tolerância dos senhores de escravos com as crenças afro-brasileiras baseava-se muitas vezes no entendimento de que os “batuques” eram uma forma de divertimento que servia para manter a paz nas senzalas. Ainda assim, desde o seu surgimento, as religiões de matriz africana foram desqualificadas, perseguidas e frequentemente apontadas como “feitiçaria, curandeirismo e charlatanismo” (SANTOS, 2012, p. 19).

No Rio Grande do Sul, o Bará é considerado o primeiro dos orixás, dono dos caminhos e encruzilhadas. Um dos símbolos que o representa é a chave, responsável por abrir e fechar caminhos e outros elementos que se relacionem a dinheiro, o que explica a relação do orixá com o comércio e com os mercados. Neste sentido, ao perpetuar a tradição do orixá Bará, através de um marco simbólico construído no centro do mercado público de Porto Alegre, a comunidade negra rio-grandense dá visibilidade à religiosidade de matriz africana que durante um longo período foi silenciada, negatizada e perseguida no Rio Grande do Sul.

### **Considerações finais**

As representações sobre o negro nas exposições museais consideradas nessa análise cultural parecem enquadrar-se em duas abordagens. Uma delas marcada pelas representações racializadas do “outro” negro, construído como um “outro” negro genérico, homogêneo e estigmatizado pela escravidão, tal qual foi instituído pela mentalidade colonialista europeia. A segunda abordagem se valeu de contra estratégias de representação, na direção da reversão e da substituição de significados negativos por positivos. Neste sentido, aspectos da cultura negra foram ressignificados buscando a valorização e visibilidade das memórias e da história dos afro-rio-grandenses.

As representações racializadas em operação na exposição *Período Escravista* hierarquizam a cultura e ensinam que os saberes da experiência negra não foram importantes na história do período escravista do Rio Grande do Sul. Ensina-se, ainda, que as tentativas de resistência escrava tiveram como resultado a aplicação de castigos, sem menção às fugas bem sucedidas que deram origem aos muitos quilombos que existiram no Brasil e cujos remanescentes permanecem até hoje. Sobre a abolição, o discurso construído é de que a liberdade negra resultou de um ato da princesa Isabel, mantendo uma visão romântica, há muito tempo contestada pela historiografia brasileira.

No que se refere às pedagogias culturais em operação no MPN, estão articuladas aos significados alternativos produzidos sobre a história e a cultura negra que emergem da auto representação de minorias étnicas e dos espaços abertos pela nova museologia, em que os “diferentes” deixam de ser o “outro” no discurso museológico e passam a ser o sujeito do seu próprio discurso. Assim, o MPN assume um papel simbólico fundamental quando transcende o ‘falar de e para’ a população afro-gaúcha, para construir a sua própria representação, tornando o invisível visível e contestando as representações racializadas construídas sobre o negro no Rio Grande do Sul.

As três obras que integram o percurso expositivo do MPN apontam de diferentes maneiras, para a importância da presença negra na cidade de Porto Alegre. As figuras de homens e mulheres negros aplicadas à estrutura do tambor evocam a presença dos Lanceiros Negros, dos negros supliciados na forca, das irmandades religiosas e dos clubes negros, das negras minas quitadeiras; dos sambistas e dos carnavalescos, dos batuqueiros e umbandistas, dos capoeiristas; dos trabalhadores e estudantes negros; das crianças, dos homens, dos jovens e das mulheres negras e parecem ensinar as múltiplas ações negras na história e na cultura do Rio Grande do Sul. Na Pegada Africana, o continente africano é ressignificado,



revalorizado e reinventado como mito de origem de todos os afro-descendentes.

Mesmo mantendo uma representação essencializada da África, esse marco reatualiza a matriz africana como um símbolo fundamental da identidade negra gaúcha. Já o Bará do Mercado, parece desempenhar o papel pedagógico de reinscrever a importância das tradições religiosas afro-brasileiras como recurso de resistência cultural da comunidade negra gaúcha evocando memórias de lutas empreendidas contra a intolerância, a discriminação e o racismo cultural.

Neste sentido, observa-se que as exposições museais possuem uma produtividade pedagógica na formação dos sujeitos e das suas identidades e podem contribuir tanto para a reprodução de velhas tradições hierárquicas como para a construção de representações alternativas sobre o “outro”. Portanto, é fundamental estarmos atentos as potencialidades pedagógicas dos museus que, como no caso do MPN, podem funcionar como multiplicadores de memórias e histórias negras alternativas e plurais.

## Referências

ABREU, Regina. Museus etnográficos e práticas de colecionismo: antropofagia dos sentidos. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 31, p. 100-125, 2005.

ARAÚJO, Emanuel. Negras Memórias: O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1999.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHAGAS, Mário. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo. Museus e Exposições e suas Representações sobre o Negro no Brasil. V **Simpósio Internacional do Centro de Estudos do Caribe no Brasil**. Salvador, 2008.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel: política e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1999.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London/Thousand Oaks/ New Delhi: Sage, 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LODY, Raul. **O Negro no Museu Brasileiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MACEDO, José Rivair. Os educadores em face da educação antirracista: o desafio necessário. In: BITTENCOURT JR, Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Viviane. (Org.). **Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em História e cultura afro-brasileira**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2012. p. 29-34.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Viana e MORAES, Renata. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.) **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009 p. 299-320.

NEDEL, Letícia Borges. **Paisagens da Província: o regionalismo sul-rio-grandense e o Museu Julio de Castilhos nos anos 1950**. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal do Rio Grande, 2010.

tação (Mestrado em História) – Instituto Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

PINHO, Patricia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

SANCHES, Pierre. **Percursos de sincretismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Verj, 2001.

SANTOS, Milton Silva. Afinal, o que são religiões afro-brasileiras? In: FELINTO, Renata (Org.) **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Entre o tronco e os Atabaques: a representação do negro nos Museus Brasileiros. **Colóquio Internacional Projeto UNESCO: 50 anos depois**. Janeiro de 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Recebido em: 01.07.2014

Aceito em: 05.02.2015



# História, educação e práticas culturais da infância na obra de Gilberto Freyre

**LAURA MARIA SILVA ARAÚJO ALVES**

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Pará. laura\_alves@uol.com.br

**JACQUELINE TATIANA DA SILVA GUIMARÃES**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. jecqueline\_tatiane@hotmail.com

## RESUMO

Este artigo surgiu da leitura detalhada das obras de Gilberto Freyre *Casa-Grande & Senzala* e *Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX*, na qual percebemos que a criança se apresentava como protagonista da narrativa. Falar sobre a infância parecia ser um grande desejo de Gilberto Freyre. Em 1921, ele confidenciou em seu diário que desejaria escrever sobre a infância brasileira. Embora não tenha materializado esse desejo, nos anos 20 do século passado, Gilberto Freyre timidamente escreveu quatro artigos para o Diário de Pernambuco falando das crianças, seus livros e brinquedos. Da leitura das duas obras destacamos cinco categorias de análise: (1) mortalidade e abandono de crianças; (2) práticas culturais e os cuidados com a criança; (3) superstições na proteção da criança; (4) rituais nos funerais e sepultamentos de crianças; (5) castigos corporais e disciplinamento da criança. Para resgatar a infância no Brasil, Freyre buscou dados em vários documentos. Os discursos narrativos sobre a infância foram construídos a partir de relatos de viajantes, narrativas de romances e contos, poemas, narrativas de historiadores, anúncios de Jornais, teses de medicina, pareceres médicos, congressos médicos etc. A narrativa de Gilberto Freyre é repleto de uma polifonia discursiva que retratam a infância do Império a República. Nas duas obras verificamos que a cultura indígena, portuguesa e negra impregnou pensamentos, comportamentos e hábitos que até hoje estão nas práticas culturais e educacionais de nossas crianças.

**Palavras-chave:** Infância. Práticas. Culturas. Educação.

## ABSTRACT

This article arose from the detailed reading of the works of Gilberto Freyre's *Casa-Grande e Senzala* & *Social life in Brazil in the mid-19th century*, in which we noticed that the child was as protagonist of the narrative. Talk about childhood seemed to be a great desire of Gilberto Freyre. In 1921, he confided in his diary that he wished to write about the Brazilian childhood. Although it has not materialized this desire, in the 20 years of the last century, Gilberto Freyre shyly wrote four articles for the *Diário de Pernambuco* speaking of children, their books and toys. The reading of the two works we highlight five categories of analysis: (1) mortality and abandonment of children; (2) cultural practices and the care of the child; (3) superstitions in child protection; (4) rituals at funerals and burials of children; (5) corporal punishment and discipline the child. To rescue his childhood in Brazil, Freyre sought data on multiple documents. The narrative speeches about childhood were built from reports of travellers, narratives of novels and short stories, poems, narratives of historians, newspaper ads, theses of medicine, medical advice, medical Congresses etc. The narrative of Gilberto Freyre is chock-full of a discursive polyphony depicting the childhood of the Empire the Republic. In both works the indigenous culture, Portuguese and black impregnated thoughts, behaviors and habits that are educational practices and cultures of our children.

**Keywords:** Childhood. Practices. Cultures. Education.

## Introdução

As obras de Gilberto Freyre retratam uma produção historiográfica sobre a infância desde o período do Brasil Colonial até a República. Sabe-se que as obras de Gilberto Freyre formam um conjunto que constituem uma descrição da realidade do povo brasileiro. Nas obras Freyre faz citações importantes a respeito da figura infantil, enfatizando práticas culturais e educacionais dos portugueses, dos negros e dos indígenas que se disseminaram nos cuidados e na educação das crianças por todo o Brasil. É uma polifonia discursiva sobre a infância brasileira ancorados em documentos oficiais e não oficiais. Nos livros *Casa-Grande & Senzala* e *Vida*

*Social no Brasil nos meados do século XIX* encontramos fragmentos discursivos narrativos sobre a criança do início ao fim dos livros, ou seja, uma polifonia discursiva da história, educação e práticas culturais da infância brasileira.

*Vida Social no Brasil nos meados do Século XIX* é resultado de um estudo realizado para a sua dissertação de Mestrado na Universidade de Colúmbia nos Estados Unidos, em 1922, sob a orientação do antropólogo Franz Boas. Nesta obra encontram-se esboçadas suas primeiras considerações a respeito de aspectos basilares da formação brasileira, como misigenação, a escravidão africana, a forte presença da religião católica no cotidiano da população em geral, a concentração do poder econômico nas mãos de uma elite e, principalmente, a vida social e privada da criança nos meados do século XIX.

Para muitos estudiosos, nesta obra observa-se, como inovação, o uso em elaboração de tese universitária, de testemunhos orais de avós e de pessoas idosas conhecidas do autor, inaugurando no início do século XX a História Oral como fonte de informação, quer histórica, quer sociológica, valendo-se principalmente de relatos orais. Junto aos testemunhos orais utilizou ainda documentos oficiais. Esta obra afirma a contribuição de Gilberto Freyre como historiador social ou antropólogo cultural.

*Casa Grande & Senzala* (CG&S) foi publicado originalmente em 1933 e é considerado um clássico do pensamento social brasileiro. Escrito de forma coloquial, o livro se destacou por abordar vários assuntos sociais e culturais desde o nosso passado colonial. Gilberto Freyre destaca neste livro a nossa ancestralidade lusitana, negra e indígena, e de forma muito bem narrada, descortina o nosso passado situando o leitor no tempo e espaço dos acontecimentos.

Para construção da obra Gilberto Freyre buscou informações em arquivos, bibliotecas e museus, além de documentos de viajantes, cartas e teses de medicina para construir uma monografia de caráter etnográfico. Sabe-se que o objeto de estudo do livro Casa

Grande & Senzala é a família “patriarcal” do senhor de engenho. Mas, ao longo das narrativas evidencia-se uma abordagem socio-cultural da criança branca, negra e indígena. Um exemplo disso é quando Gilberto Freyre reconstitui em detalhes e exuberância a infância que se desenvolveu nos espaços da casa grande.

A partir dessas duas obras a questão que norteia este estudo é: Como a infância está presente nos discursos narrativos nas obras de Gilberto Freyre? Os objetivos deste estudo são: (1) identificar que práticas culturais da infância aparecem nos discursos narrativos nas obras de Gilberto Freyre; (2) destacar que aspectos sociais e culturais no cuidado da criança no Brasil estão materializados nos discursos narrativos de Gilberto Freyre; (3) apontar que elementos culturais e educativos sobre a infância brasileira estão nos discursos narrativos de Gilberto Freyre que aproximam e distanciam da infância em Belém do Pará.

Da leitura das duas obras escolhidas de Gilberto Freyre destacamos seis categorias de análise:

- (1) Mortalidade e abandono de crianças;
- (2) Práticas culturais e os cuidados com a criança;
- (3) Superstições na proteção da criança;
- (4) Rituais nos funerais e sepultamentos de crianças;
- (5) Castigos corporais e disciplinamento da criança.

## **Mortalidade e abandono de crianças**

Sabe-se que a mortalidade e abandono de crianças existiram no Brasil desde o período Colonial. Semelhante às práticas europeias, as crianças brasileiras eram deixadas nas ruas, nas portas das casas ou igrejas e ficavam expostas ao frio, vento e chuva e também aos animais, causando grande comoção à população.

No período do Brasil Colônia ao Império havia um alto índice de crianças abandonadas à própria sorte. Muitas crianças eram



deixadas em lugares ermos, ruas, becos, portas de casas e igrejas correndo o risco de serem devoradas por cães e porcos que viviam soltos nas vilas e cidades. Foram várias às denominações dadas e essas crianças: “enjeitados”, “deserdados da sorte ou fortuna”, “criança infeliz”, “os desafortunados”, “os desvalidos” e “os abandonados”. O destino destas crianças eram as Casas da Roda ou Casa dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia<sup>1</sup>, semelhantes às criadas em Portugal.

Foram muitos os motivos para o abandono das crianças no Brasil. Dentre as explicações correntes oferecidas pelos historiadores para o abandono de crianças no período Colonial e Imperial, destacam-se: (1) proteger a honra das famílias, escondendo o fruto das uniões consideradas ilícitas ou adulterinas; (2) esperança que tinham os escravos de que seus filhos, ao serem criados na Roda, fossem livres; (3) aspiração de que crianças mortas ou muito adoecidas fossem batizadas ou recebessem enterro decente e cristão; e, finalmente, (4) efeito das epidemias que, dizimando famílias, deixavam muitas crianças órfãs. Sobre os cuidados das mães negras com os filhos, Gilberto Freyre narra no livro *Casa-Grande & Senzala* que a falta de higiene pré-natal e infantil, não acontecia só nas casas-grandes, como nas senzalas. Diz ele:

Muito negrinho morria anjo por ignorância das mães. [...] cortão o cordão muto longo do embigo e estão de mais

<sup>1</sup> A primeira Santa Casa no Brasil, foi fundada em 1543, na capitânia de São Vicente, por Brás Cubas, foi um Marco da Misericórdia. Sucessivamente, fundaram-se as Irmandades, as quais foram dando conta de construir as Santas Casas de conformidade com os termos do “compromisso” com os carentes. A mediação das “Irmandades” nas Santas Casas de Misericórdia representa o laicato oligárquico a serviço da caridade cristã, embora para integrar a irmandade já possuíssem um “status” de pessoas e de projeção social significativa. Segundo Marcílio e Venâncio (1999, p. 144-163), “algumas Santas Casas optaram pela instituição da roda dos expostos em seus muros ou no andar térreo das instalações, como a Santa Casa de São Paulo, que recebia enjeitados não só da capital como das cidades circunvizinhas”. O que foi ao contrário da Santa Casa de Misericórdia do Pará que não instituiu a roda. Mas as Santas Casas de Misericórdia tornaram-se uma instituição de assistência aos velhos, enfermos, pobres, órfãos abandonados, porém não pelo sistema da roda. Segundo Lapa (1995, p. 130), muitas Santas Casas atendiam à população pobre, mas sem Roda de Expostos, muitas vezes pela própria estrutura, outras pelo não consentimento da administração.

a mais no pernicioso costume de lhe porem em cima pimenta, e formental-o com oleo de recinio ou qualquer outro irritante. Feito isto apertam essas malditas o ventre da creança a ponto quasi de suffocal-a Este barbaro costume corta o fio da vida e muitas e muitas creanças e constitue para desenvolver no embigo essa inflamação a que no Brasil se dá o nome de mal se sete dias. [...] Mal nasce a creança, costumam amassar-lhe a cabeça, a fim de dar à testa uma forma mais agradável, sem attendem à fraqueza dos órgãos digestivos dos recém-nascidos, dão-lhes algumas vezes, poucos dias depois delles nascerem, alimentos grosseiros, tirados da sua própria comida (FREYRE, 2001, p. 415).

No Pará, a situação foi bastante diferente, com relação ao resto do país no abandono de crianças. Não há notícias da existência da Roda de Expostos na Santa Casa de Misericórdia do Pará, mas o que tudo indica, o abandono de crianças, negras, mulatas e indígenas era recorrentemente conhecido pela população.

Com a investida médico-higienista a partir de meados do século XIX, com a extinção da Roda dos Expostos e o início da legislação sobre a infância nas primeiras décadas do século XX, a criança passa de objeto da caridade para objeto de políticas públicas. É nesta passagem que vamos encontrar os especialistas: os assim chamados técnicos ou trabalhadores sociais.

É neste cenário que surge a preocupação com a infância, que passava a ser considerada importante para o progresso do país, ou seja, descobre-se a infância, e a necessidade de se constituir uma sociedade sadia, moral e fisicamente, que pudesse dar continuidade aos processos de modernização do país. Surgem então às ideias relacionadas à Puericultura, com um discurso médico de preocupações com a alimentação, brinquedos, tratamento diferenciado, dentição, desenvolvimento físico e moral da criança.

Com o movimento higienista, a criança tornou-se objeto privilegiado do projeto da Medicina Social, de acordo com o enten-

dimento de que as outras fases da vida dependem dos cuidados com a infância, trazendo medidas profiláticas em relação à infância. Para Mery Del Priori (2010), a política higienista da *Belle Époque* desdobrou-se ainda no espaço urbano em todo o Brasil.

No século XIX, principalmente em suas décadas finais, houve uma intensa migração de estrangeiros para cidade de Belém, a qual se encontrava em acentuado crescimento econômico e populacional em decorrência da comercialização da borracha. Esses imigrantes traziam consigo suas crianças ou aqui já traziam uma saúde debilitada pela má alimentação e condições de vida.

Neste contexto de epidemia em Belém a mortalidade infantil era muito elevada e chegava a marcar um imaginário justificador que, comparando a criança morta aos anjos, procurava minimizar a repercussão de sua morte. Assim, para muitas mães a morte de crianças não era vivenciada com muito sofrimento, mas até como certa credencial divina devido à identificação da criança morta ao ‘anjinho’, puro e ainda intocado pelo pecado. Segundo Gilberto Freyre,

[...] a morte da criança passou a ser recebida quase com alegria, pelo menos sem horror. [...] Ainda hoje entre matutos e sertanejos, e mesmo entre a gente pobre das cidades do Norte, o enterro de criancinhas, ou de anjo, como geralmente se diz, contrata com a sombria tristeza dos enterros de gente grande (FREYRE, 2001, p. 201).

Desde o período colonial, a criança brasileira era a vítima preferida das crises, das tensões sociais, das grandes epidemias. As diferenças sociais acentuavam as distinções entre ricos e pobres: os últimos, sem dúvida, mais vulneráveis e adoentados (MARY DEL PRIORE, 1999). Outra doença que causava recorrentemente a morte das crianças era a gastroenterite e demais relacionada a problemas digestivos. A preocupação dos pais em engordar e fazer com que os filhos ficassem resistentes às doenças resultava em uma dieta baseada em mingaus, papas e alimentos grosseiros, esses muitas vezes retirados da sua própria comida. A alimentação grosseira

prejudicava o organismo frágil das crianças cujo sistema digestivo não estava preparado para metabolizar esses tipos de alimentos.

Sobre a mortalidade infantil nos primeiros séculos de colonização Gilberto Freyre fala sobre a higiene, ao clima, a alimentação, ao vestuário e a amamentação a partir de discursos médicos de 1846 na Sessão da Academia de Medicina:

Traziam eles da Europa noções rígidas de resguardo e de agasalho. Supercioso horror de banho e do ar. Noções que nocivas à criança em clima temperado, em clima quente significaram muitas vezes a morte. [...]. As mulheres Portuguesas a princípio criaram mui poucos filhos, que dois terços destes morriam pouco depois de nascidos. [...] Abrandou, decerto, a mortalidade infantil no Brasil, da segunda metade do século XVI em diante, mas continuou impressionante. [...] No século XIX é um dos problemas que mais inquietam os higienistas do Segundo Império (FREYRE, 2001, p. 418).

Na região Amazônia as mães aprenderam com as índias o uso da mandioca na alimentação do filho. Logo nos primeiros meses a criança era alimentada com os mingaus de carimã, com os quais quase todas as crianças foram alimentadas durante a sua infância.

Para muitos médicos higienistas em meados da segunda metade do século XIX as causas mais frequentes de mortalidade da criança ainda na primeira infância deviam-se também pelas comidas fortes, insuficiente e imprópria; a falta de tratamento médico na invasão das moléstias; perigo das amas-de-leite escolhidas sem cuidadoso exame; males da dentição e dos vermes; da umidade das casas e as fortes alternativas de temperatura; o mau tratamento do cordão umbilical, etc. Além disso, as crianças eram acometidas de doenças infecciosas pela falta de higiene nos cuidados das mães. Somente com o surgimento dos médicos pediatras que passaram a ser divulgada a prescrição de uma alimentação mais leve, mas as crianças, em geral, mantinham uma alimentação que não se diferenciava muito dos adultos (MARY DEL PRIORE, 1999).

Os higienistas desta época preocupavam-se em explicar e combater a mortalidade infantil. A mortalidade atingia crianças de todas as raças, independentemente do sexo. A justificativa para a vulnerabilidade das crianças estava diretamente relacionada à pobreza, ao concubinato que geravam um grande número de crianças ilegítimas, as doenças que atingiam a infância, sobretudo as crianças indígenas e alguns poucos sobre as escravas.

Gilberto Freyre (2001) comenta que a mortalidade infantil foi enorme entre as populações indígenas desde o século XVI. Houve também um número considerável de crianças que morriam entre as famílias das casas-grandes devido ao difícil adaptação dos europeus ao meio tropical e da higiene infantil. Os hábitos trazidos da Europa como o rígido e supersticioso cuidado com o resguardo e o horror de banho, eram noções extremamente nocivas às crianças em clima quente. Já os hábitos de higiene indígena ou africana havia a maior liberdade da criança dos panos grossos e dos agasalhos pesados, além do uso de abafar a cabeça das crianças.

### **Práticas culturais e os cuidados com a criança**

Segundo Gilberto Freyre, a mortalidade infantil no Brasil continuou impressionante até o século XVIII. Na segunda metade do Império, parte dos médicos mostrava preocupação em investigar as causas da morte das crianças. Em 1846, na sessão da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, o tema é posto em discussão e debate. As opiniões entre os médicos eram as mais variadas. Ia desde aos hábitos impróprios nos cuidados das crianças as frequentes moléstias. Também lançaram alguns olhares sobre as roupas, à aparência e os costumes da infância.

Para a população da época acreditava-se que milhares de anjinhos subiam aos céus chamados pelo arcanjo Miguel por causa desta complicação. A morte precoce era o destino da maioria das crianças que sofria com as condições precárias, sobretudo dos cor-

tiços e vilas que dividiam um espaço pequeno, úmido, apertado e fechado que acabava por favorecer focos de doenças como cólera, varíola, tuberculose, febre amarela, gripe etc. O falecimento infantil era tão grande que algumas ações imediatas, como o batismo, eram apressadas para os primeiros dias de vida, já contando com a morte breve das crianças, não garantia, nem mesmo os filhos da nobreza (MARY DEL PRIORE, 1999).

O abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio para o clima quente, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingida por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a “umidade das casas”, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras, foram certamente os principais fatores que impediam que as crianças no Brasil não chegassem aos primeiros meses de vida (MARY DEL PRIORE, 1999). O papel das Amas de Leite na vida das crianças brasileiras no século XIX foi muito importante. Nas famílias abastadas as amas de leite eram consideradas como se fossem da família. Freyre comenta:

A figura boa da ama negra que, nos tempos patriarcais, criava o menino lhe dando de mamar, que lhe embalava a rede ou o berço, que lhe ensinava as primeiras palavras de português errado, o primeiro “padre-nosso”, a primeira “ave-maria”, que lhe dava na boca o primeiro pirão com carne “molho de ferrugem”, ela própria amolegando a comida (FREYRE, 2001, p. 391).

Gilberto Freyre relata que no século XIX, em decorrência do clima quente, os médicos já ensinavam às mães a envolverem seus filhinhos em mantinhas suaves, leves e folgadas. Além do leite, eram muito comuns alimentos engrossados com farinha, as chamadas “papas”, quando havia a falta de leite à mãe, alugava-se uma ama de leite negra para alimentar a criança. Esses hábitos perigosos fizeram muito mal às crianças. Era também muito recorrente as crianças serem afetadas por cólicas contínuas. Essas práticas alimentares inadequadas não eram vistas pelas mães como um perigo

a saúde de seus filhos, pelo contrário, elas queriam fortificar suas crianças, como foram de evitar o risco de perdê-las nos primeiros meses de vida. Portanto, a superalimentação parecia para as mães uma forma simbólica de evitar a má nutrição e a morte das crianças. Segundo Mary Del Piori (1999), a técnica da pré-digestão de alimentos embebidos na saliva dos adultos significava muito mais um cuidado, do que falta de higiene. O leite de cabra era também considerado um poderoso fortificante infantil, sobretudo para as crianças com uma saúde frágil. Iniciando a dentição o cardápio das crianças geralmente sofria significativas alterações. As crianças ainda muito pequenas comiam de tudo: pirões de farinha, carne desfiada, peixe cozido, caldos de panela engrossados com farinha eram os preferidos pelas mães.

No que se referem ao contexto amazônico, as doenças mais comuns que geralmente provocavam a morte das crianças ainda na primeira infância eram sarna, impingem, sarampo, erisipela e lombrigas. Havia o hábito de combater algumas doenças com remédios para o fortalecimento da criança contra doenças. Era indicada a “Emulsão de Scott” para crianças que nasciam debilitadas. A propaganda do fortificante no Jornal Folha do Norte, em 1909, indicava que as crianças que tomavam a “Emulsão de Scott” se criariam gordas e fortes e estavam protegidas do raquitismo, da escrófula e também protegidas de ataques de tosse, da febre escarlatina, sarampo e de outras enfermidades que geralmente as crianças na primeira década do século XX eram vitimadas.

Sabe-se em 1900 em Belém muitas crianças eram vítimas de graves doenças causadas por verminoses e lombrigas. Para combater essas moléstias era indicado “Pirulas Assucaradas Beirão” contra vermes e o “Xarope Agradável” contra lombrigas. A propaganda das medicações era amplamente divulgada no Jornal Folha do Norte orientando as mães ao cuidado com o uso de medicações erradas, mas que parte das moléstias que acometiam a população infantil era causada por vermes e lombrigas no intestino. Assim, o

anúncio recomendava a aplicação do remédio contra vermes para combater essas moléstias, além de combater as lombrigas nos intestinos dos pequeninos.

São inofensivos para crianças; são de utilidade real, pois são levemente purgativos e sem irritarem o estomago e intestinos restituem ás crianças um bem estar geral. Para: a maior parte das moléstias nas crianças é devida á existência de lombrigas nos intestinos e, portanto, é de bom conselho que os paes e mães de família façam applicar os remédios Beirão contra Vermes antes de sujeitar seus queridos filhos a qualquer outra medicação, muitas vezes errada e fatal (PINHEIRO, 2013, p. 129).

Os anúncios sugerem ainda aos pais o combate às verminoses intestinais com o uso do “Vermifugo Paraense”. O referido remédio era fortemente indicado como poderoso medicamento no combate aos parasitas intestinais que vitimavam as crianças na primeira infância que lhe tiravam a saúde e, em alguns casos a vida. Constata-se no anúncio o seguinte discurso:

Os vermes intestinais são causa de degostos. As creanças são terrivelmente perseguidas por estes parasitas, que tira-lhe a saúde e muitas vezes a vida. Causa dó ver morrer uma gentil creança victimada por tão asquerosos parasitas. É necessário e urgente, logoque appareçam os vermes, expelli-os de seus alojamentos. E o “Vermifugo Paraense” um medicamento poderosíssimo para este fim. O gosto, o cheiro do “Vermifugo Paraense” são perfeitamente tolerados por qualquer creança (PINHEIRO, 2013, p. 128.).

### **Superstições na proteção da criança**

Nas práticas de cuidados higiênicos das mães com as crianças eram baseadas no conhecimento da cultura popular paraense. Muitas doenças infantis eram tratadas pela medicina popular. Sobre a higiene e o asseamento dos nativos Gilberto Freyre (2001, p. 206-207), referindo-se a Werren, diz que não faltavam à criança in-



dígena no Brasil cuidados da mãe pela sua saúde. Indicando como uma das medidas profiláticas, mostra-o asseio em que era conservado o curumim. As mães indígenas preservavam a sua alegria e o seu bem-estar. Segundo Gilberto Freyre, o viajante francês Lérry levou para Europa entre as suas melhores lembranças o cuidado das mães indígenas o cuidado com a saúde dos filhos. Ele ficou impressionado com a higiene infantil e doméstica dos indígenas, que se contrastava com a dos europeus. A criança crescia livre das fraldas, cueiros e panos que lhe dificultavam os movimentos. Mas nem por isso as crianças cresciam sujas e descuidadas. Ao contrário: as mães preservavam a limpeza e o asseio constata da criança (FREYRE, 2001).

Para Gilberto Freyre, o cuidado com as crianças na Amazônia seguiu uma prática cultura que misturava as superstições e crenças indígenas, negras e europeias. Havia a preocupação em resguardar as crianças contra o assédio das bruxas. As mães tinham medo de deixar seus pequenos recém-nascidos desprotegidos dos poderes maléficis das bruxas. Era comum as mães protegerem seus filhos com defumadores na casa e ao uso de plantas e relíquias para afugentar as bruxas. O uso de arruda, figas e orações, por exemplo, eram recorrentes para evitar “mau olhado”<sup>2</sup>, pois a fragilidade do corpo infantil era a grande preocupação das mães. Sendo assim, ao mais estranho sintoma que a criança apresentava como, choro intenso e repentino, tremores, apatia, mudança na aparência física da criança, era motivo da mãe definir como quebranto. Para combater o quebranto era comum a criança ser benta, em jejum, durante três dias, com raminho de arruda ou alecrim, por uma rezadeira. Assim as mães se armavam de orações e rezas para afugentar as bruxas. Havia a preocupação em resguardar as crianças contra o assédio

<sup>2</sup> Segundo Câmara Cascudo (2000), o termo “mau olhado”, é alteração da saúde, causada por influência dos “olhos maus”. Em todo o Brasil tem também a denominação de quebranto, feitiço, mau-olhado, mau-olho. Mau olhado é uma das maiores superstições populares na Amazônia, como, aliás, em todo o Brasil. Acredita-se que certos indivíduos podem despedir do olhar fluídos perigosos e nocivos, que causam os mais variados efeitos.

das bruxas. As mães tinham medo de deixar seus recém-nascidos desprotegidos dos poderes maléficis das bruxas. Narra Freyre:

Tradições portuguesas trazidas pelos colonos brancos –a do cordão umbilical ser atirado ao fogo ou ao rio, sob pena de o comerem ratos, dando a criança para ladra; a da criança trazer no pescoço o vintém ou a chave que cura os “sapinhos do leite”; a de não se apagar luz enquanto o menino não for batizado para não ser vir a feiticeira, a bruxa ou o lobisomem chupar-lhe o sangue no escuro; a de se darem nomes de santos às crianças pois, caso contrário, se arriscam a virar lobisomem (FREYRE, 2001, p. 382).

Com o tempo foi possível constatar que não eram as bruxas<sup>3</sup> as responsáveis pela mortalidade infantil nos primeiros anos do século XX, mas sim a facilidade com que as crianças adquiriam doenças. Algumas crenças que rodearam o cuidado das mães com criança na Amazônia com relação aos ataques das bruxas foram trazidas de Portugal. Havia a crença de que as bruxas chupam o sangue das crianças e de que o primeiro cabelo que se corta a uma criança não deve ser jogado fora, para que as bruxas não façam nele uma bruxaria. Além disso, há crenças de que para livrar a criança das bruxas, deve-se por debaixo do travesseiro, enquanto dorme, uma tesoura aberta em forma de cruz, acompanhado de ramos de alecrim e arruda.

Havia ainda a crença de que, quando uma criança adoecia, dever-se-ia pendurar-lhe um amuleto<sup>4</sup> com objeto de proteção.

<sup>3</sup> As bruxas é uma criação europeia, que chegou ao Brasil via Portugal. É geralmente uma figura assustadora, velha, alta, magra, nariguda, mal-ajambrada, com longos cabelos desgrenhados sob o chapéu pontudo. Sinistra e misteriosa andava pela noite montada em sua vassoura amedrontando as crianças que queriam dormir. A bruxa estava sempre às voltas com porções mágicas e encantamentos que ferviam em imensos caldeirões. Segundo Câmara Cascuda (2000), na antiga tradição europeia, a sétima filha de uma viúva deveria ser imediatamente batizada pela irmã mais velha, para que não se tornasse feiticeira ou bruxa.

<sup>4</sup> Na cultura brasileira o amuleto é também definido é qualquer objeto que se traz dependurado ao pescoço. Segundo Câmara Cascudo (2000), há uma série de amuletos de Portugal que foram colecionados por José Leite de Vasconcelos, que serviram também de amuletos no Brasil: galho de arruda, ágñus-dei, dentes de animais, escapulário, espelho etc. Na Amazônia alguns amuletos são usados para proteger as crianças contra mau olhado ou quebranto.

Logo ao primeiro sinal de adoecimento deveria colocar no pescoço da criança um rosário de cabeças de alhos enfiadas num cordão, para assim, estar protegida das malvadezas das bruxas feiticeiras. Até hoje há o hábito de benzer a criança com quebranto<sup>5</sup>. Ao mais simples sinal de que a criança estava “mufina”, imediatamente providenciava-se uma velha benzedeira ou rezadeira<sup>6</sup> para rezar sobre a criança doente com alho e folha de arruda. As sextas-feiras costumavam-se defumar a casa ao meio dia e a noite, para afastar o mal que acometia a criança pequena. Era comum as mães protegerem seus filhos com defumadores na casa e ao uso de plantas e relíquias para afugentar as bruxas. Era recorrente o uso de amuleto para proteger o recém-nascido dos ataques das bruxas. Sobre isso narra Freyre:

No Norte ainda é comum ver meninos cheios de tetéias penduradas ao pescoço –dentes de animais, figas de madeira ou de ouro, bentos e medalhas católicas, mechas de cabelos. Aliás, no costume, entre famílias mais devotamente católicas do norte e do centro do Brasil, de ofertar os cachos ou a cabeleira do menino, quando atingida a idade de cortar-lhe o cabelo rente, à imagem do Senhor dos Passos ou Senhor Morto, talvez sobreviva aquele receio ameríndio do cabelo, dos dentes ou das unhas do indivíduo, principalmente da criança, servirem de objeto a prática de feitiçaria ou de magia. Que melhor meio de

5 Quebranto é conhecido também como “mau olhado”. No Brasil é sempre a influência exterior maléfica do feitiço, “mau olhado”, as forças contrárias. Em geral o quebranto causa na criança subitamente febre, dores de cabeça, fraqueza e indisposição física. Trazido de Portugal, muitas mandingas são utilizadas para combater o quebranto, como por exemplo, orações e rezas. Além disso, é utilizado algum amuleto para proteger a criança. Um dos amuletos mais usados nas crianças é a figa. É conhecido como um dos amuletos contra mau olhado. A figa latina (*figus*) é a mão humano em que o polegar está colocado entre o indicador e o médio. No Brasil chamamos a essa figa de *isola*, significado isolar, afastar o perigo dos maléficos. Enfim, a figa esconjura o mal, o contratempo, a inveja, e provoca os bons fados. Há a crença popular aconselha a quem perder um figa não procurá-la, pois levou consigo todo o mal que devirá cair sobre a pessoa. Nas crianças é geralmente utilizada em foram de berloque colocado em cordões e pulseiras.

6 Rezadeira (ou Benzedeira) é uma mulher, geralmente idosa, que tem poderes de cura por meio de benzimento. A rezadeira é especialista e quebranto e mau olhado. Nas crianças com quebranto ou mau olhado a rezadeira reza cruzes sobre a cabeça da criança com pequenos raminhos de arruda que vão se murchando por adquirir as energias da doença que fazia o mal à criança.

evitar semelhante risco que o de oferecer ao próprio Jesus o cabelo da criança? (FREYRE, 2001, p. 201).

Durante toda a infância continuava as medidas de profilaxia da criança contra as influências malignas. Todo esse cuidado vinha também da cultura indígena. As crianças indígenas eram protegidas de todos os males e agouro. Geralmente as crianças indígenas tinham o corpo pintado de urucu ou jenipapo, os beiços e orelhas perfuradas, penas enfiadas nesses orifícios, dentes de animais pendurados no pescoço. Tudo para desfigurar, mutilar a criança, com a intenção de torná-la repulsiva aos espíritos maus. Ou seja, guardá-las do mau olhado. Sobre as primeiras cerimônias em torno da criança indígena, Freyre diz que

No caso de ser macho o recém-nascidos, um arco com flexas e “molhos d’ervas”. Através da infância continuavam as medidas de profilaxia da criança contra as influências malignas: têm muito agouros, porque lhe põem algodão sobre a cabeça, penna de pássaros e paus. [...] Era também o corpo pintado de urucu ou jenipapo: os beiços, o septo, as orelhas perfuradas, batoques, fusos, penas enfiadas nesses orifícios; dentes de animais pendurados ao pescoço. Tudo para desfigurar, mutilar a criança, com fim de torná-la repulsiva aos espíritos maus; guardá-la do mau-olhado e das más influências (FREYRE, 2001, p. 201).

No Norte do país, ainda hoje é utilizado adereços no pescoço para proteger a criança de mau olhado. Entre os objetos mais usados estão: dentes de animais, figas de madeira ou de ouro, medalhas com imagem de santos e mechas de cabelo. Perdura também o costume de ao cortar o cabelo e as unhas do menino deve-se ofertá-los ao Santo devoto da família como medida de proteger a criança.

## **Rituais nos Funerais e Sepultamentos de crianças**

Nos relatos dos viajantes que passavam que por aqui testemunharam no correr do século XIX e início do século XX os funerais

de crianças como uma “procissão triunfal”. Sobre os “anjinhos”, os visitantes estrangeiros, segundo Gilberto Freyre, se mostraram surpresos pelo esmero em que pequenos defuntos eram arrumados e expostos. A maioria desses relatos se concentra em dois momentos: o primeiro diz respeito à forma como se apresentava o cadáver à visitação, nos dando detalhes sobre o corpo, sobretudo o uso de adereços (fitas coloridas, flores artificiais e joias) e adornos como coroa na cabeça; o segundo é a profissão fúnebre e o sepultamento.

Uma prática muito comum narrada pelos viajantes nos rituais fúnebres infantis era o de arrumar o “anjinho” de forma a lhe restituir o aspecto que tinha quando vivo, por intermédio da maquiagem. Geralmente a criança morta tinha faces e lábios pintadas em abundância de um rosa brilhante, resultando numa aparência de que a criança estava viva. Há outro artefato bastante recorrente nos funerais infantis relato pelos viajantes era o pano branco bordado ou a toalha de renda.

Havia um zelo significativo em dar à criança que acabara de morrer uma série de procedimentos e garantisse uma cerimônia digna para o pequenino, tanto que em algumas capitais no Brasil havia o hábito de depositarem-se os pequenos defuntos na Roda de Expostos nas Santas Casas de Misericórdia, para que a instituição de recolhimento de crianças abandonadas assegurasse que fossem enterrados dignamente.

A enorme importância dada aos funerais de crianças estava relacionado a uma crença de que de que morrer criança era uma maneira de garantir a salvação. Além disso, a positividade da morte infantil indicava intercessão das crianças mortas junto às autoridades celestes em favor dos seus. Era hábito das famílias fazerem a mortuária, com todo o aparato com que se apresentavam os rituais fúnebres.

Há indícios também de que os funerais de anjinhos eram geralmente feitos de dia e com uma procissão pelas ruas da cidade. O pequeno anjinho era geralmente vestido de branco que estava

associada à inocência e pureza virginal, contrário a mortalha dos adultos que era roxa ou preta, as cores da penitência. O branco estava também associado á imagem a Nossa Senhora da Conceição, uma vez que é com esta cor que Virgem Maria se veste nas representações da “Imaculada Conceição”. É daí que surge a prática de vestir a criança morta com vestes de santos, o que seria favorecido pela intervenção do santo, o qual receberia a proteção e o guiaria em direção ao Céu.

O caixão foi outro elemento muito bem retrato pelos viajantes. O esquife servia principalmente para como suporte à exposição e transporte do cadáver, já que o corpo não era enterrado dentro dele, um mesmo esquife era utilizada em diversos funerais. No caso de crianças mortas de famílias abastada era muito recorrente utilizar o esquife para transporte do corpo, geralmente com forro de tafetá branco ou cor de rosa com detalhes em prata. Dependendo da idade da criança a cor do caixão: nos caixões de criança de menos de oito anos o rosa podia dar lugar ao azul celeste. No caso de crianças escravas havia ainda o costume de enterrá-las nas redes que serviam de leito quando eram vivos, sem qualquer lençol.

Cortejo fúnebre era o ponto alto da participação coletiva. Geralmente toda a cidade era chamada a participar do cortejo. Segundo Gilberto Freyre, diferentemente dos adultos, nos funerais infantis a criança era levada de dia, lugar do cotidiano, do familiar.

As procissões diurnas eram índice de que se dava por garantia de salvação e a de louvar o pequeno falecido. Em sua estadia no Rio, o viajante Luccock, teve a interessante experiência de participar, ao menos por poucos momentos de um cortejo fúnebre infantil.

Ele comenta que foram tomadas suas mãos e colocadas sob o estrado o qual apoiava o corpo da criança falecida, porém, por medo de ofender as pessoas com atitudes ou olhares incompatíveis, deixou-os. Após observar outros funerais como esse, percebeu que seria uma homenagem fina, se tivesse continuado. Os funerais de crianças estavam relacionados a uma crença de que morrer criança

era uma maneira de garantir a salvação. Freyre narra uma fala de um viajante estrangeiro ao presenciar um funeral de uma criança no Rio de Janeiro, ouve-se a mãe do meninozinho exclamar: Oh, como sou feliz! Morreu-me o último filho! Como sou feliz! Agora quando eu morrer e for para o Céu não deixarei de entrar: lá estarão meus cinco filhinhos para me arrastarem para dentro agarrados às minhas saias: Entra, mãe! Entra!(FREYRE, 2001, p. 460).

Era prática religiosa de que um “bom católico” morria segurando piedosamente uma vela e murmurando o nome de Jesus e da virgem Maria. No caso de uma pessoa ficar desesperadamente enfermo, a família imediatamente mandava chamar o padre, que vinha com suas vestes litúrgicas rezar pelo moribundo. Os funerais eram geralmente pomposos e todos cantando tristonhamente pelas ruas rezas fúnebres. Os cadáveres de crianças eram enterrados em esquifes escarlates ou azuis e vestidos geralmente de anjos com asas, e os cabelos penteados em cachos e com *rouge* nas faces. As crianças de famílias pobres eram enterradas com a melhor roupa. As meninas-moças eram vestidas com roupa branca e com fitas azuis no cabelo e com coroas de flores brancas nos cabelos.

Durante o velório de criança no século XIX, os gestos dos familiares e mesmo da mãe da criança não se distinguia se se tratava de alegria ou tristeza. Sobre os funerais narra Freyre que

[...] os cadáveres de crianças eram enterrados em esquifes escarlates ou azuis, e vestidos de querubins ou de anjos, com asas, e os cabelos penteados em cachos. Quando havia necessidade de cachos suplementares, o encarregado dos funerais completava-os, suprimindo os pequenos defuntos, não só de cachos, mas de “rouge” para face e de pós-prateados para o pescoço e para os braços (FREYRE, 2008, p. 115).

A morte da criança era percebida pelos viajantes, mais como um momento de júbilo que um momento de luto. Muitos deles (viajantes) tiveram a oportunidade de presenciar um funeral in-

fantil. Eles relatam que esses cerimoniais mais se pareciam com festivais. Além disso, muitos parentes e amigos se congratulando, criavam um clima de estranha descontração de tal forma que a exacerbação de sentimentos positivos e o exagero em cores. Mas se engana aquele que supõe que esse seria um sinal de desprezo pela criança. Ewbank e outros viajantes apontam para a crença na certeza da salvação da alma infantil como possível explicação para esse desprendimento.

Em 1840, narra Thomas Ewbank que as crianças com menos de 10 e 11 anos eram vestidas de frades, freiras, santos e anjos. Era comum vestir de São João o cadáver de menino, já a criança que tinha o nome de São Francisco ou Santo Antônio eram geralmente enterrados com mortalha. Para as crianças maiores, São Miguel Arcanjo era o modelo. Vestia-se o pequeno cadáver com uma túnica, uma saia curta presa por um cinto, um capacete dourado (de papelão dourado) e apertadas botas vermelhas. Com a mão direita apoiada sobre o punho de uma espada. As meninas representam ‘madonas’ e outras figuras populares.

Viajantes também registraram o uso de pano branco como mortalha, usado entre as camadas mais humildes, principalmente entre as crianças escravas recém-chegadas da África. Há indícios de que essa prática foi transplantada desse continente, pois entre os africanos a cor branca é a preferência para enterrar os mortos, sobretudo as crianças já que pela liturgia cristã o branco é uma cor que representa a inocência e a pureza virginal.

Quanto aos rituais de sepultamento de crianças no Brasil, Gilberto Freyre relata que até por volta das primeiras décadas do século XIX elas eram enterradas em igrejas. A partir deste período começaram a aparecer referências de sepultamentos fora das dependências de igrejas. Com relação ao luto, os viajantes, segundo Gilberto Freyre, narram que dependendo da posição social da família era comum que após o sepultamento da criança os parentes ficavam em reclusão de luto durante oito dias.



Outra prática muito comum no Brasil era anunciar o falecimento de crianças principalmente das famílias abastadas. Em Belém do Pará, por exemplo, anúncio fúnebre fazia parte do cotidiano da imprensa belenense da segunda metade do século XIX, mesmo que fosse uma simples informação sobre a criança morta e o enterro, se seria realizado naquele dia e em alguns casos o motivo da morte. Havia ainda a publicação nos jornais de grande circulação diária do número de mortos que seriam enterrados naquele dia.

Sabe-se também que as famílias mais abastadas não só publicavam nos jornais a perda de um ente querido como recebiam inúmeras manifestações públicas de carinho e afeto neste momento de perda, de sofrimento e de dor. Geralmente as mensagens de condolência eram encontradas com muita facilidade nos jornais. Recorrentemente essas mensagens eram cheias de elogios ao morto, evidenciavam as qualidades do falecido. As crianças sempre eram vistas, como meigas, doces, puras, verdadeiros anjos, tão boas que Deus por sua imensa misericórdia as tomou para si de modo que as mesmas não sofressem nesse mundo de aflição.

### **Castigos corporais e disciplinamento da criança**

Quanto às práticas de disciplinamento na educação das crianças nos séculos XIX e XX, a punição corporal era um método de controle. Os castigos e as ameaças com crianças foram introduzidos no Brasil Colonial pelos primeiros padres da Companhia de Jesus, em 1549. Reação indígena a tal tipo de prática disciplinar era de indignação. O menino indígena crescia livre de castigos corporais e de disciplinas paterna ou materna.

A pedagogia jesuítica pregava a necessidade de punições corporais para bem educar as crianças. Era posto em prática nas primeiras escolas e colégios brasileiros, e tais concepções pedagógicas estendiam-se ao âmbito da família. Segundo Freyre,

[...] houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira [...] distribuía castigos com ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujos (FREYRE, 2001, p. 472).

No contexto familiar a menina, comenta Gilberto Freyre, não podia levantar a voz na presença dos mais velhos. Tinha-se horror a menina respondona ou saliente, geralmente era castigada com beliscões. Nos antigos colégios abusou-se criminalmente da fraqueza infantil. Segundo Freyre, houve verdadeira volúpia em humilhar a criança. Nos antigos colégios, o aluno que não soubesse a lição de Português ou Latim e que borrasse uma página do caderno sofria os castigos corporais. O mestre sendo o todo poderoso, viva a dar em menino “bolo”.

Do alto de sua cadeira, que depois da independência tornou-se uma cadeira que se de rei, com a coroa imperial esculpida em relevo no espaldar, distribuía castigos com o ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões. Ao vadio punha de braços abertos; ao que fosse, surpreendido dando risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação à escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre grãos de milho. Isto sem falarmos da palmatória e da vara – esta, muitas vezes com um espinho ou um alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno (FREYRE, 2001, p. 472-473).

Segundo Gilberto Freyre, a infância no Brasil era muito curta. No século XIX as meninas se tornavam mulheres muito cedo, pois quando amadureciam acabava com todo o jeito infantil que muitas delas ainda aparentavam. A primeira comunhão era um ritual de passagem da infância para a menina se tornar sinhá-moça. Narra Freyre:

Desde o dia da primeira comunhão que deixavam as meninas de ser crianças: Era um grande dia. Maior só do casamento. Vestido comprido todo de cassa guarnecido de folhos e pregas. O corpete franzido. A faixa de fita azul caindo para trás, em pontas largas, sobre o vestido banco. A bolsa esmoleira de tafetá. O véu de filó. A capela de flor de laranjeira. Os sapatinhos de cetim. As luvas de pelica. O livro de missa encadernado em madrepérola. O terço, de cordãozinho de ouro. Cruz também de ouro (FREYRE, 2001, p. 399).

Ao quatorze ou quinze anos a menina-moça já se vestia com um aspecto de senhora. Algumas já haviam perdido o ar de docilidade e graça feminina e demonstravam um ar de senhora:

As mulheres amadureciam cedo. [...] dos quatorzes aos quinze anos, a menina vestia-se como uma grave senhora... Amadureciam antes do tempo em senhoras: senhoras tristes, tristonhas. [...] o homem com quem a moça, de pouco mais de treze anos, se casava, raramente era de sua própria escolha. A escolha era dos seus pais ou simplesmente de seu pai (FREYRE, 2008, p. 95-97).

A família se preocupava com a menina que chegava solteira aos quinze anos. Os pais faziam imediatamente promessa a Santo Antônio ou São João. Sobre os casamentos no Século XIX, narra Freyre: casamentos precoces significavam proles precoces. Aos quinze anos, a moça era geralmente mãe. Algumas vezes era mãe aos quatorzes e mesmo aos trezes anos (FREYRE, 2008, p. 97).

Assim com as meninas, os meninos também amadureciam muito precocemente. Geralmente aos dez anos já tinham um aspecto de adulto com ar tristonho e de mais velho. A juventude se perdia diante de um homenzinho serio e sisudo. Sobre os meninos, fala Freyre:

O menino, também, crescia como se fosse desde os oito anos adultos ou homenzinho. Aos dez anos era uma caricatura de homem. [...] Às vezes tristonhas de meninos amadurecidos em homens antes de tempo. [...] A educa-

ção brasileira favorecia, num Brasil ortodoxalmente patriarcal como foi o dos meados do século XIX, a prematuridade do menino. Muito cedo era o menino da família patriarcal, abastada, rica ou simplesmente remediada, enviado para colégio, onde ficava sob regimento de internato (FREYRE, 2008, p. 98).

Gilberto Freyre ressalta que o médico francês Dr. Rendu, que conheceu o Brasil Imperial da primeira metade do século XIX, diz que aos sete anos, o jovem brasileiro já possui a austeridade de um adulto. Caminha com ar majestoso, de chibata à mão, orgulhoso da roupa que ostenta e que o faz assemelhar-se mais aos bonecos de nossas feiras que um ser humano. Diz Freyre sobre essa narrativa:

Vejam-se as fotografias de meninos brasileiros dos meados do século passado. São criaturas de olhos doces, de ar tristonho, de aparência seráfica, de cabelos amaciados pela muita brilhantina de então e abusava, crianças vestidas – quando já de mais de nove anos – como gente grande e esforçando-se para parecerem velhas, que surgem dos velhos álbuns brasileiros de família. Aos quinze anos ou dezesseis anos, o menino terminava os estudos no colégio. Estava no tempo de ir para a escola superior. Para a academia com se dizia: Academia de Direito, Academia de Medicina (FREYRE, 2008, p. 99-100).

## Considerações finais

Os dois livros de Gilberto Freyre é indubitavelmente um memorial da infância brasileira. Constata uma polifonia discursiva que retrata a vida social e privada da criança da elite, negra e indígena. Observa-se ainda a influência da cultura portuguesa, negra e indígena nos cuidados com a criança, nas brincadeiras, na oralidade, nas práticas culturais, na vida social, na vida familiar, nos rituais fúnebres, etc.

Nas duas obras verificamos que a cultura portuguesa e negra impregnou pensamentos, comportamentos e hábitos que até hoje estão nas práticas culturais e educacionais de nossas crianças.

A Cultura Portuguesa foi sobremaneira presente na Educação da Criança Brasileira. É possível constatar a influência da cultura portuguesa nos cuidados com a criança, nas brincadeiras, na oralidade, nas práticas culturais, na vida social, na vida familiar, nos rituais fúnebres, etc. A cultura portuguesa impregnou pensamentos, comportamentos e hábitos que até hoje estão nas práticas culturais e educacionais de nossas crianças.

As concepções higienistas que se propagaram em Portugal e toda a Europa foram disseminadas no Brasil no século XIX. O papel importante das amas negras no cuidar da criança e nas práticas culturais das crianças. Além de seu afeto com essas crianças. O afastamento das amas de leite pelos médicos higienistas nos finais do século XIX.

Para resgatar a infância no Brasil do século XIX é necessário buscar dados em documentos: relatos de viajantes, relatos de Romances e Contos, Historiadores, matérias de Jornais, anúncios de propagandas em revistas etc.. Para resgatar a infância no Brasil do século XIX, Freyre buscou dados em vários documentos. Os discursos narrativos sobre a infância foram construídos a partir de: relatos de viajantes, narrativas de romances e contos, poemas, narrativas de historiadores, anúncios de Jornais, teses de medicina, pareceres médicos, congressos médicos etc.. É importante destacar a importância que Freyre dá aos documentos médicos. Há uma História da Infância impregnada no pensamento de Gilberto Freyre.

## Referências

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 45. ed. Rio de Janeiro. Record, 2001.

\_\_\_\_\_. *Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX*. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

CASCUDO, Luiz da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2000.

EWBANK, Thomas. **A vida no Brasil**. Tradução Jamil Almansur Hadad. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo, 1976.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Elane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2003

LUCCOCK, John. **Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil tomadas durante uma estada de dez anos nesse país de 1800 a 1818**. Tradução Milton da Silva Rodrigues. São Paulo: Martins, 1942.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral. **A Sorte dos Enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da Assistência às Crianças Abandonadas no Recife (1789-1832)**. São Paulo: Annablume/FINEP, 2008.

PINHEIRO, W da C. **A infância nas páginas de jornal: discursos (re) produzidos pela imprensa paraense na primeira década do século XX**. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2013.

PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

Recebido em: 24.06.2014

Aceito em: 05.02.2015

# A historicidade da cultura escolar nos eixos temáticos dos congressos brasileiros de História da Educação (2000-2011)

**MARLÚCIA MENEZES DE PAIVA**

Doutora em Educação, História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em educação pela École des Hautes Études em Sciences Sociales e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

mmarlupaiva3@gmail.com.

**OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA**

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

olivianeta@gmail.com.

## RESUMO

A cultura escolar como categoria de análise, atualmente, tem lugar nos referenciais teórico-metodológicos de pesquisas difundidos em revistas e congressos do campo da História da Educação no Brasil. Partindo dessa consideração, objetivamos problematizar e reconstituir a historicidade da cultura escolar no âmbito dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE). Para tanto, delimitamos para estudo os eixos temáticos específicos à produção acerca dessa categoria de análise. Ao longo das seis primeiras edições do CBHE os eixos temáticos que acolhiam a cultura escolar sofreram alterações. A cultura escolar foi associada a temáticas como a profissão docente no II CBHE, às práticas educacionais no III CBHE, às práticas escolares no IV CBHE, às práticas escolares e educativas no V CBHE e às disciplinas escolares no VI CBHE. A variação do eixo temático, quanto a (con)junção de temas, produziu 3 deslocamentos: 1) de instituições escolares para cultura escolar; 2) de cultura escolar para instituições escolares e, ainda, 3) para cultura escolar e instituições escolares. Esses deslocamentos temáticos expressaram os movimentos de aproximações e distanciamentos de temas e conceitos na constituição dos eixos temáticos do CBHE.

**Palavras-chave:** Cultura escolar. Instituição escolar. Congressos Brasileiros de História da Educação. Eixos temáticos.

## ABSTRACT

School culture as an analysis category currently has a place in the theoretical and methodological references of research published in magazines and conferences about the History of Education in Brazil. Considering this, we aim at discussing and reconstructing the historicity of school culture in the scope of Brazilian Conferences of History of Education (Congressos Brasileiros de História da Educação – CBHE). In order to achieve that, we delimited thematic axes which are specific to the production related to this analysis category. In the first six editions of CBHE the thematic axes that hosted school culture have been altered. School culture was associated to themes such as teaching practice in the II CBHE, educational practices in the III CBHE, school practices in the IV CBHE, school and educational practices in the V CBHE and to school subjects in the VI CBHE. The variations in the thematic axis produced three displacements: 1) from school institutions to school culture; 2) from school culture to school institutions; and, finally 3) to school culture and school institutions. These thematic displacements expressed movements of approaching and detaching from themes and concepts in the building of thematic axes of CBHE.

**Keywords:** School culture. School institution. Brazilian Conferences of History of Education. Thematic axes.

## Introdução ou uma paisagem de pesquisa

Os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE) são organizados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e constituem-se espaço para apresentação, discussão e divulgação da produção da área de História da Educação no Brasil. A SBHE foi fundada, em 28 de setembro de 1999, como uma entidade sem fins lucrativos, com o objetivo de congregar profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa e ou docência em História da Educação e estimular estudos interdisciplinares, promovendo intercâmbios entre congêneres nacionais e internacionais e especialistas de áreas afins (SAVIANI *et al*, 2011).

Em 2001, a SBHE criou a Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), tornando-a um impresso específico de publica-



ção de trabalhos e pesquisas no campo da História da Educação. Nesse contexto, a SBHE tornou os Congressos Brasileiros de História da Educação e a Revista Brasileira de História da Educação em linhas de difusão da História da Educação, com ingerência nacional e internacional.

Assim, os Congressos Brasileiros de História da Educação e a Revista Brasileira de História da Educação como linhas de difusão do campo da História da Educação, seja em âmbito nacional ou internacional, são passíveis de estudo quanto às suas configurações e cartografias teórico-metodológicas, ou mesmo por suas histórias e memórias vinculadas ao campo da História da Educação.

Dentre as possibilidades de pesquisa, atentamos à temática *cultura escolar nos Congressos Brasileiros de História da Educação*. A cultura escolar como categoria de análise tem, atualmente, lugar privilegiado nos referenciais teórico-metodológicos de pesquisas no campo da História da Educação e em grupos de trabalho e/ou eixos temáticos de congressos desse mesmo campo. Entretanto, qual a historicidade dessa categoria de análise na historiografia da educação brasileira? Instigados por este questionamento objetivamos problematizar e reconstituir a historicidade da cultura escolar no âmbito dos Congressos Brasileiros de História da Educação, para tanto, delimitamos para campo de estudo os eixos temáticos específicos à produção acerca da cultura escolar.

Registremos, no entanto, que a categoria cultura escolar já vinha sendo apresentada e discutida na historiografia da educação brasileira desde o início dos anos de 1990, notadamente após publicações de estudos como o de autoria de José Mário Pires Azanha, intitulado *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa*, publicado em 1991 na Revista da USP, as publicações de André Chervel, *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, em 1990, e a de Jean Claude Forquin, *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*, em 1992, ambos na revista Teoria & Educação.

Consideramos, então, que a cultura escolar é uma temática de grande complexidade e importância na produção acadêmico-científica na área, sendo, como ressaltou Vidal e Sachwartz (2010, p. 14), “[...] inegável que o termo circula na maioria das pesquisas atuais do campo educativo, abordando todas as subáreas da educação.”

Essa complexidade e importância da cultura escolar são percebidas nos Congressos Brasileiros de História da Educação, uma vez que o termo, ou a menção, esteve presente em suas edições. Assim, para empreender-se o estudo dos trabalhos apresentados nesses congressos, de forma restrita nos eixos temáticos específicos à produção acerca da cultura escolar, selecionamos como *corpus* documental os anais referentes às seis primeiras edições do CBHE, compreendendo o período de 2000 a 2011.

Do primeiro ao sexto Congresso Brasileiro de História da Educação foram publicados, em seus anais, 3.195 trabalhos na modalidade de comunicação individual. (CONGRESSO..., 2011). Na impossibilidade de analisar na íntegra os trabalhos completos dessas edições, optamos pela análise dos resumos dos trabalhos e, a partir desses, atentar aos conceitos e aos teóricos dispostos nos eixos temáticos dos referidos congressos abordados por nosso estudo. Para sistematização e organização dos dados compomos um banco de dados<sup>1</sup>.

## Enlaces: a História da educação brasileira e a cultura escolar

A consolidação e a expansão do campo da História da Educação no Brasil tem sua trajetória vinculada à institucionalização do

<sup>1</sup> Ficha Técnica: Linguagens de programação: Visual C#, ASP.NET; Plataforma: Web; Banco de dados: Arquivos XML; Idioma: Português. A aplicação foi desenvolvida em linguagem de programação C# utilizando o framework de desenvolvimento web ASP.NET. Todos os dados dos Congressos Brasileiros de História da Educação que, quando coletados, estavam em planilhas do Excel foram convertidos para o formato XML tornando-os manipuláveis por programação. Após serem adicionados à aplicação foram conectados ao formulário de consulta por meio de um componente da própria linguagem de programação que trabalha com esse tipo de arquivo e o transforma-o de volta em uma tabela que posteriormente servirá como base para a filtragem dos registros e apresentação dos resultados.

campo via associações acadêmico-científicas. Podemos considerar como marco dessa institucionalização, a criação pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1984, do Grupo de Trabalho “História da Educação”, incorporado a essa entidade como GT 2. Em seguida, em 1986, um grupo de pesquisadores, em sua maioria vinculada à UNICAMP, criou o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), com seções em muitos Estados da Federação. Culminando esse percurso, pesquisadores da área da História da Educação, de diversas universidades brasileiras, criaram, em 1999, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), com abrangência nacional e diretorias regionais vinculadas às regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul.

A partir das ações vinculadas a essas associações acadêmicas, fortaleceu-se, sobremaneira, o campo da História da Educação. Esse fortalecimento carregou a ampliação de novos temas, novos referenciais teórico-metodológicos e alargamento das fontes.

A institucionalização do campo da História da Educação proporcionou a sistematização/proliferação de congressos na área e um conseqüente aumento de publicações, em forma de anais, artigos, livros e revistas específicos na área. Essa institucionalização, particularmente nos congressos, favoreceu estudos em temáticas como história das instituições, profissão docente, gênero, etnias, movimentos sociais e cultura escolar, dentre outros.

Atentando a essa configuração da área, neste trabalho damos ênfase ao estudo de uma dessas temáticas, que de forma recorrente se fez presente nos Congressos Brasileiros de História da Educação: a cultura escolar. Ao estabelecer a cultura escolar como objeto norteador deste estudo tem-se presente a concepção de construção da história e memória desse congresso.

Na década de 1990, congressos da área de História da Educação já davam destaque à temática da cultura escolar. O XV International Standing Conference for History of Education (ISCHE), ocor-

rido em Lisboa, em 1993, por exemplo, teve a palestra de abertura, proferida pelo historiador francês, Dominique Julia, com o título *A Cultura escolar como objeto histórico*. Esse texto foi publicado no Brasil, em 2001, pela Revista Brasileira de História da Educação, em seu volume de n. 1 e teve ampla repercussão entre os historiadores da educação, dentre outros.

Outros eventos acadêmico-científicos também trouxeram a cultura escolar para o centro do debate. Em 2000, o III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, acontecido em Coimbra, apresentava em sua programação uma mesa-redonda sobre o tema da cultura escolar; em 2002, o II Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido em Natal (RN), apresentou uma mesa-redonda com o título *Cultura escolar: questões de historiografia*. Essa identificação direcionou-nos para a indagação seguinte: Qual a trajetória dessa categoria nos CBHE? Como podemos identificá-la? Neste trabalho, procuramos reconstituí-la.

Ao longo das edições dos Congressos Brasileiros de História da Educação os eixos temáticos destinados à cultura escolar sofreram alterações, uma vez que esta foi associada a temáticas distintas como a profissão docente no II CBHE, as práticas educacionais no III CBHE, as práticas escolares no IV CBHE, as práticas escolares e educativas no V CBHE e as disciplinas escolares no VI CBHE. Na segunda, terceira, quarta e quinta edições do CBHE os eixos temáticos de cultura escolar contabilizaram os maiores números de trabalhos aprovados. Exceção à sexta edição do CBHE, na qual a cultura escolar esteve associada às disciplinas escolares e não mais a profissão docente ou práticas educativas e escolares.

Observamos, portanto, a crescente utilização dessa categoria de análise pelos pesquisadores da história educação e a paulatina formação de um campo específico de atuação, em que a cultura escolar aparece como categoria de análise dominante. Esse campo se expande nas pesquisas e permeia a escola e a própria sociedade em seus diversos segmentos. Aspectos são explorados e reconceituados.

De acordo com Faria Filho e Vidal (2003, p. 10) a utilização da cultura escolar contribuiu para “adentrar a ‘caixa preta’ da sala de aula”, possibilitando

[...] desnaturalizar a instituição escolar, historicizando a própria institucionalização da educação escolar e discutindo de forma articulada os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos envolvidos naquilo que alguns têm chamado de processo de escolarização da sociedade.

A cultura escolar passou a ser utilizada como categoria interpretativa não só da escola e dos componentes que a constituem, mas, também, das repercussões e incorporação realizadas pela sociedade dos conhecimentos exarados pela instituição escolar. Uma vez que,

[...] além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos (JULIA, 2001, p. 11).

Essa definição proposta por Julia alargou a definição e a atuação da categoria cultura escolar, atribuindo-lhe nova dimensão, possibilitando aos historiadores da educação mais amplos espaços para os seus trabalhos.

## **Os Congressos Brasileiros de História da Educação e a cultura escolar**

A cultura escolar como categoria de análise imprime suas marcas à historiografia da educação brasileira, de maneira expres-

siva, desde a década de 1990. Mas, indagamo-nos, como esta categoria se apresentou nos Congressos Brasileiros de História da Educação em suas seis primeiras edições? Para responder tal inquietação seria necessária uma análise pontual de temas, objetos e conceitos de todos os trabalhos aprovados e dispostos em anais desses congressos. Em tempo, como destacamos anteriormente, nos dedicamos ao estudo da cultura escolar como categoria de análise, especificamente, em eixos temáticos que fazem referência expressa à terminologia cultura escolar.

Ao delimitarmos nosso campo de análise, nos colocamos diante de uma constatação: a temática dos eixos variou ao longo das seis edições do CBHE, fazendo que o termo cultura escolar tivesse aproximações e distanciamentos com outras temáticas diversas.

A variação dos eixos temáticos, quanto a (con)junção de temas, produziu o que chamamos de *deslocamentos temáticos*. Esses deslocamentos temáticos expressam os movimentos de aproximações e distanciamentos de temas e conceitos para a constituição de um eixo temático.

Nesse movimento temático-conceitual, o termo cultura escolar esteve associado à profissão docente, práticas educacionais, práticas escolares, práticas educativas e disciplinas escolares – como ressaltamos anteriormente.

Essas associações indiciam um elemento comum de interseção: a escola e seu espaço. Esse elemento de interseção é (de)marcado pelas práticas identificadas nas diversas dimensões da escola e mesmo além dos seus muros.

Com isso, cartografamos a configuração da cultura escolar como tema e conceito nomeando os eixos temáticos. Como tema, na medida em que se volta ao problema de desvendar a chamada *caixa preta* da sala de aula e como conceito quando enfatiza os focos de análise que podem se vincular a definições conceituais de determinados teóricos.

Dessa maneira, de conformidade com Julia (2001, p. 10) a cultura escolar “[...] não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.”.

Pela configuração da histórica e da memória dos Congressos Brasileiros de História da Educação, observamos que cultura escolar apareceu de forma explícita nos eixos temáticos do II CBHE. Este foi o primeiro CBHE que trouxe a expressão cultura escolar em um de seus eixos.

Se considerarmos que cultura escolar se configura ora como tema e ora como conceito nos eixos temáticos, foi no I CBHE que essa presença se esboçou como conceito. No I CBHE, os eixos de *Instituições educacionais e científicas* e *Práticas escolares e processos educativos* uniam as bases conceituais da definição de cultura escolar de autores como Dominique Julia e André Chervel.

Esses dois eixos reuniram a maioria das comunicações escritas no evento. Aí estavam presentes a escola como instituição, suas práticas e saberes, denotando as bases conceituais de Julia e Chervel, embora cada autor explicitasse suas particularidades. Faria Filho *et al*, no texto intitulado *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*, delineiam as aproximações e distanciamentos entre os dois autores, ao enunciarem:

Apesar de próximos e da influência que o trabalho de Chervel exerceu sobre Julia no que concerne à discussão em torno da constituição das disciplinas escolares e dos efeitos sociais da escolarização, havia diferenças nas duas acepções de cultura escolar enunciadas pelos pesquisadores. Chervel parecia afirmá-la de maneira mais contundente como original e se interessava principalmente pela construção dos saberes escolares. Julia fazia a ênfase da análise recair particularmente sobre as práticas escolares, o que o levava a distinguir entre uma

cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 146).

Se no I CBHE os eixos temáticos *Instituições educacionais e científicas e Práticas escolares e processos educativos* reuniram a maioria das comunicações escritas no evento e enfatizavam a escola como instituição, em suas práticas e saberes específicos, podemos conceber que foi a história das instituições e não a cultura escolar que figurou como tema/conceito.

A história das instituições escolares no Brasil, para Monarcha (2007), Nosella e Buffa (2008), representaram um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação, com destaque na década de 1990. Esses estudos realizados, em sua maioria, nos programas de pós-graduação em Educação, privilegiavam a instituição escolar considerada na sua materialidade e nos seus vários aspectos, a saber:

[...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 13).

O II CBHE não apresentou em sua programação eixo específico às instituições escolares, no entanto encontramos a presença do eixo *História das Culturas escolares e profissão docente no Brasil*. Sem a pretensão de explicar o porquê da mudança, mas no intuito de problematizar a mutabilidade do termo cultura escolar nos Congressos Brasileiros de História da Educação, supomos que o



primeiro momento de flutuação do tema/conceito cultura escolar derivou-se do tema *instituições*, ou de maneira específica da *história das instituições*.

Por isso, este trabalho destaca que na primeira fase de configuração da cultura escolar nos Congressos Brasileiros de História da Educação ocorreu um movimento de deslocamento do tema/conceito *instituições* para o de *cultura escolar*, permitindo nova dimensão aos trabalhos apresentados.

Corroborando essa hipótese, ressalte-se que no II e III CBHE o tema *instituições* esteve ausente da programação e foram os eixos temáticos reservados à discussão de cultura escolar os que obtiveram o maior número de trabalhos aprovados. No II CBHE o eixo temático *História das culturas escolares* no Brasil teve 103 (cento e três) resumos aprovados. Já no III CBHE, o eixo reservado à *Cultura escolar e práticas educativas* contou com 104 resumos aprovados.

No IV CBHE ocorreu um movimento inverso: houve um deslocamento do tema/conceito *cultura escolar* para o das *instituições*. Esse movimento de retorno às instituições (de)marca uma segunda fase da mutabilidade do tema/conceito de cultura escolar nos CBHE. Essa fase, que teve início no IV e continuou no V CBHE, foi marcada pelo retorno do tema instituições à programação dos eixos temáticos, mesmo assim, cultura escolar ainda permaneceu associada às práticas escolares.

A terceira fase dessa mutabilidade dos eixos temáticos quanto à cultura escolar ocorreu no VI CBHE, quando *cultura escolar* e *instituições escolares* permanecem em eixos separados, entretanto, as práticas não mais estiveram associadas à cultura escolar e sim às instituições (observamos esse aspecto mais claramente na apresentação dos eixos). Com isso, a terceira fase circunscreve à cultura e às instituições espaços distintos: o das disciplinas escolares e do patrimônio reservados à cultura escolar e o das práticas reservado às instituições.

Nesse movimento de deslocamento dos temas/conceitos cultura escolar e instituições, observamos que do II ao IV CBHE as categorias mais presentes nos eixos temáticos, que envolvem a cultura escolar, foram instituição, memória e o próprio conceito de cultura escolar. Nesses mesmos congressos, os autores mais referenciados foram Dominique Julia, André Chervel, António Viñao Frago e Roger Chartier. Este último autor pela associação das categorias *práticas e representações* à cultura escolar, largamente utilizadas pelos autores em seus trabalhos.

No V CBHE percebemos uma diversificação, quanto aos congressos anteriores, no que se refere às categorias citadas nos trabalhos aprovados para o eixo com a temática cultura escolar. Foram mais referenciadas categorias como poder, representação, apropriação, civilidade, forma escolar, além da cultura escolar. Quantos aos autores destacaram-se Michel Foucault, Roger Chartier, Norbert Elias, Michel de Certeau e, especificamente quanto à cultura escolar, Dominique Julia, André Chervel, Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano e Rosa Fátima de Souza.

Ainda no V CBHE, no qual foram aprovados 184 (cento e oitenta e quatro) trabalhos para o eixo *Cultura e práticas escolares e educativas*, evidenciou-se um significativo número de trabalhos com temática em cultura material escolar. Destacamos a abordagem referente aos utensílios escolares, fardamentos, livros didáticos, laboratórios, museus, entre outros, representando uma diversificação na utilização da categoria cultura escolar.

Supomos que o grande número de trabalhos com a temática de cultura material escolar impulsionou a criação, no VI CBHE, de um eixo específico à temática cultura material, denominado *Patrimônio educativo e cultura material escolar*. Assim, no VI CBHE, a temática/conceito cultura escolar e seu desdobramento cultura material escolar estiveram contempladas em dois eixos temáticos: *Patrimônio educativo e cultura material escolar* e *História das culturas e disciplinas escolares*, o que demonstra mais uma vez a ampliação do uso dessa temática.

Outra observação relevante ocorre quanto à vinculação da quase totalidade dos trabalhos, nas seis edições do CBHE, à dimensão da História Cultural, com exceção a poucos trabalhos vinculados à dimensão da História Social da cultura. Essa observação exprimiu uma tendência já identificada em pesquisas de diversos autores no campo da história da educação.

A teia da mutabilidade da cultura escolar, nos eixos temáticos dos Congressos Brasileiros de História da Educação pesquisados, envolve a problemática da relação entre instituição e cultura escolar, e uma expressa relação com as definições teóricas de cultura escolar – embora indiretamente.

O fato é que se pode constatar que as apropriações de elementos definidores da cultura escolar estão mais respaldadas nos estudos de Julia, contribuindo para delinear a nominação dos eixos temáticos do III, IV e V CBHE. Já no VI CBHE percebemos um alinhamento da cultura escolar mais voltado para o entendimento de André Chervel, como antes foi ressaltado neste trabalho.

### **Considerações finais**

Iniciamos este texto com uma interrogação: qual a historicidade dessa categoria de análise na historiografia da educação brasileira? E, a partir deste questionamento, problematizamos e reconstituímos a historicidade da cultura escolar no âmbito dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), especificamente, nos eixos temáticos específicos à produção acerca da cultura escolar.

Esse percurso nos faz considerar que ao longo das edições dos Congressos Brasileiros de História da Educação os eixos temáticos destinados à cultura escolar sofreram alterações. A cultura escolar foi associada a temáticas distintas como a profissão docente no II CBHE, as práticas educacionais no III CBHE, as práticas escolares no IV CBHE, as práticas escolares e educativas no V CBHE e as disciplinas escolares no VI CBHE.

Na segunda, terceira, quarta e quinta edições do CBHE os eixos temáticos reservados à cultura escolar contaram com o maior número de trabalhos aprovados. Exceção à sexta edição do CBHE, na qual a cultura escolar esteve associada às disciplinas escolares e não mais a profissão docente ou práticas educativas e escolares.

Os olhares à história e memória dos Congressos Brasileiros de História da Educação permitiu-nos pensar os movimentos temático-conceituais da cultura escolar nos eixos temáticos do referido congresso e as remissões a autores como Dominique Julia, André Chervel, António Viñao Frago, entre outros. Dessa maneira, à cultura escolar foi (de)marcada por uma tessitura que realçou a escola e seu espaço como foco das pesquisas, bem como articulou temáticas e conceitos como instituições escolares, práticas educativas e escolares, história das disciplinas, cultura material, rituais, currículo e outros.

Assim, consideramos que a cultura escolar configurou-se como temática e categoria de análise nos Congressos Brasileiros de História da Educação. No entanto, damos realce à condição da cultura escolar como temática, uma vez que essa foi expressa nas denominações dos eixos e nos focos de investigações. A partir disso, podemos exprimir que nos Congressos Brasileiros de História da Educação, a cultura escolar como categoria de análise encontra-se intimamente associada a sua condição de temática de pesquisa.

Por fim, o propósito neste trabalho não foi conceituar ou teorizar sobre cultura escolar, mas problematizar a presença e os usos dessa temática ou categoria de análise nos Congressos Brasileiros de História da Educação, especificamente, nos eixos temáticos que fazem menção ao termo cultura escolar.

## Referências

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

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000. 1. CD-ROM.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE, 2002. 1. CD-ROM.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBHE, 2004. 1. CD-ROM.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006. 1. CD-ROM.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: SBHE, 2008. 1. CD-ROM.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE, 2011. 1. CD-ROM.

FARIA FILHO, Luciano M. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, Jan./Abr. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>> Acesso em: 10 set. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em foco**, Juiz de Fora, set.2002/fev.2003, p. 1-20, 2003.

FRAGO, Viñao Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, Jan./Jun. 2001.

MONARCHA, Carlos. História da Educação Brasileira: esboço da formação do campo. In: NASCIMENTO, T. *et al.* **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 125-150.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 13-31, Jan./Jun. 2008.

SALVIANI, Dermeval; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana; ALVES, Claudia; NETO, Wenceslau Gonçalves: Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista brasileira de história da educação**, v. 11, n. 3, p. 13-45, set./dez. 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e História da Educação: questões para debate. In: \_\_\_\_\_. **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Ed. UFES, 2010. p. 13-35.

Recebido em 28.06.2014

Aceito em: 13.02.2015

# Modelando a infância: a criação da Escola de Aprendizizes Artífices de Curitiba e a formação do trabalhador no início do século XX

MARIA JOSÉLIA ZANLORENSE

Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oentes – Campus de Guarapuava (UNICENTRO).  
mjzanlorense@hotmail.com

## RESUMO

Trata-se no presente estudo, de forma específica, sobre a criação e instalação da Escola de Aprendizizes Artífices no Estado do Paraná no início do século XX. O estudo parte de um contexto mais amplo e apresenta as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas no início do Brasil republicano, alterações que determinaram a valorização da educação para atender a formação da população brasileira diante das novas demandas da economia capitalista que se instaurava no país. Apresenta as mudanças socioeconômicas no Estado do Paraná, a exemplo da chegada dos imigrantes, o desenvolvimento da indústria, do comércio e o aumento da população urbana na cidade de Curitiba, capital do Estado. Buscou-se averiguar a formação que esta instituição ofereceu no período de sua instalação e ainda evidenciar a que necessidades essa instituição veio atender. As respostas que se evidenciaram com o decorrer da pesquisa mostrou uma conjuntura de interesses do Estado em atender a demanda do capital.

**Palavras-chave:** História da Educação. História das Instituições. Educação e Trabalho. Infância.

MODELING THE INFANCY: THE CREATION OF THE SCHOOL OF APPRENTICE CRAFTSMEN OF CURITIBA AND THE OF FORMATION OF THE WORKER IN THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

## ABSTRACT

The article presents a study on the creation and installation of the Apprentice Craftsmen School in the State of Paraná in the beginning of the twentieth century. Starting from a bibliographical documental research, our objective was to investigate the social, political, economical and cultural transformations occurred in the beginning of the republican Brazil, to know which formation

is offered in this school and which is the public to be attended. We make reference to the authors: Padis, Nagle, Prado Júnior, Queluz, Noronha, as well as Marx to base our comprehension on the socioeconomic changes in the State of Paraná. We realized that the immigrants' arrival, the development of the industry, of the commerce and the urban population increase in the city of Curitiba, State's capital, influenced the installation of the Apprentice Craftsmen School in the State of Paraná. Its treatment was directed to abandoned children, preparing the labor force for the industries, revealing the conjuncture of the State's interests in answering the capital's demand.

**Keywords:** History of Education. History of the Institutions. Education and Labor. Childhood.

## Introdução

As alterações sofridas pela sociedade brasileira no final do século XIX, nas dimensões estruturais econômica, política e social, entre as quais, pontua-se de forma significativa a mudança da mão de obra escravista para a assalariada e a transição da Monarquia para a República. Tais mudanças aconteceram tendo como base o trabalho assalariado, o capital e o lucro. Para atender essa nova demanda foi necessário formar o mercado de força de trabalho.

Fatores internos e externos impulsionaram essas alterações no cenário brasileiro. Como fator interno, a luta abolicionista que pretendia implementar o trabalho assalariado, o que seria dificultado com a permanência do regime escravista; a necessidade de modernas técnicas para o desenvolvimento do processo da produção do café no Brasil; a eletricidade; o transporte ferroviário e a imigração.

A influência externa se deu pela larga expansão comercial entre os países, o desenvolvimento da população da Europa e norte-americana, o crescimento da indústria, a elevação do nível de vida, o aperfeiçoamento das técnicas materiais e dos sistemas de transportes, transformações que desencadearam a organização do mercado financeiro e mercantil (PRADO JUNIOR, 2008).



A entrada dos imigrantes<sup>1</sup> no início da Primeira República mudou a característica econômica e social brasileira. Embora, quase em sua totalidade direcionada para o cultivo do café, algumas famílias de imigrantes se instalaram em núcleos coloniais, organizando-se em pequenas propriedades. Os que se instalaram nos núcleos urbanos dedicaram-se à manufatura, ao comércio, ao artesanato e aos pequenos serviços (COSTA, 1999).

As mudanças ocorridas na conjuntura brasileira no final do século XIX, fez com que, no início do século XX, aumentasse nas cidades o contingente de pessoas desocupadas, mendigos, crianças abandonadas, ladrões e marginalizados de toda sorte, os quais começaram a agrupar-se nas cidades e praças, apresentando um desafio a ordem vigente.

Com isso, o Estado se ocupou em criar instituições de confinamento, seguindo os moldes burgueses e seus valores para a formação das crianças que se encontravam abandonadas ou em extrema pobreza; atitude tomada para moldar o caráter destas seguindo as exigências da sociedade e da economia. Essas instituições teriam ainda um cunho policial para combater a criminalidade e a vagabundagem praticada pelas chamadas crianças desvalidas (QUELUZ, 2000).

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices não é algo novo na história dos estabelecimentos de ensino de ofícios brasileiro, ou “Escola de Ofícios”. Em 1875 no Rio de Janeiro foi criado o “Asilo de Meninos Desvalidos” para abrigar as crianças que encontradas sem rumo pelas ruas, na extrema miséria, órfãos sem condições de frequentar as escolas recebiam o ensino de ofícios e educação primária “Esses meninos eram encaminhados pela autoridade policial ao asilo onde recebiam instrução primária e aprendiam os ofícios” (CUNHA, 2000, p. 4).

<sup>1</sup> Manuel Diégues Júnior apresenta três fases da imigração no Brasil. A primeira compreende o período de 1808 a 1850, iniciou-se com a abertura dos portos; a segunda fase incluí o período de 1850 a 1888 influenciada pela extinção do tráfico de escravos e aumento do fluxo imigratório; a terceira fase começou em 1888, com a abolição da escravatura e acontece até os dias atuais (DIÉGUES, 1980).

As Escolas de Ofícios no Brasil,<sup>2</sup> pelo viés do assistencialismo, foram criadas para dar conta das crianças que perambulavam sem rumo pelas ruas, as chamadas “crianças desvalidas”. Cunha (2000, p. 4) define como “crianças desvalidas” os meninos que se encontravam em desamparo, que tinham idade “[...] entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, viviam na mendicância”.

De início, a assistência aos pobres acontecia por meio da caridade e realizada por instituição religiosa: “[...] o pobre era propriedade exclusiva da Igreja Católica” (PEREIRA, 1993, p. 7). Após a República, a filantropia assumiu a proteção da infância desvalida, substituindo a caridade, com ares de ciência e finalidade de organização social<sup>3</sup>.

Fundamentada pela ciência, à filantropia atribui-se a tarefa de organizar a assistência no sentido de direcioná-la às novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que nascem juntamente com a República [...] (RIZZINI, 1990, p. 80).

Os meninos desvalidos da sorte de se ter um lar e uma família eram destinados para receber a aprendizagem de um ofício. Os critérios estipulados para frequentar essa instituição definiam que: “Os aprendizes deviam ser, necessariamente, órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia<sup>4</sup> ou filhos de pais reconhecidamente pobres [...]” (CUNHA, 2000, p. 111). O problema social que se apresentou nas crianças órfãs e filhos dos pobres se tornou força de trabalho:

A primeira fonte foram as crianças e os jovens que não eram capazes de opor resistência à aprendizagem com-

<sup>2</sup> Para um maior aprofundamento, ver: FONSECA, 1986a, v. 1.

<sup>3</sup> Sobre esta questão, ler: PEREIRA, 1992; RIZZINI, 1990.

<sup>4</sup> Casa de Misericórdia: Esta instituição existia para dar assistência aos órfãos, chamada também de Casa dos Expostos. “Eram consideradas expostas as crianças que não tinham filiação reconhecida. Em geral, eram abandonadas nas igrejas, nas residências de pessoas de prestígio, nas casas de parentes ou simplesmente deixadas nas ruas [...]” (GANDELMAN, 2001).

pulsória de ofícios vis: os órfãos, os largados nas “casas da roda”, os delinquentes presos e outros miseráveis. A segunda fonte foi a própria imigração de mestres e operários europeus, a quem se recorria por causa da insuficiência da primeira fonte (CUNHA, 2000, p. 81).

A saída, na visão do novo regime político, diante do aumento da população urbana sem um ofício e sem lar, seria dar uma ocupação aos sem futuro na sociedade e na vida. O desenvolvimento econômico nacional é uma advertência “Eles precisavam ser *educados* para verem o trabalho como um dever” (CUNHA, 2000, p. 145).

Com essa finalidade o Presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto n. 7. 566 de 23 de setembro de 1909, criou em todo o país as escolas de aprendizes e artífices, as quais seriam mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que ofereceriam o ensino profissional não superior, ou seja, o ensino prático, as atividades manuais para atender às indústrias nascentes no período.

[...] A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais” (CUNHA, 2000, p. 63).

Este decreto regulamentou a criação das escolas de Aprendizes Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, o que demonstrou as aspirações republicanas quanto à educação a ser oferecida. Bem como, sua finalidade frente à industrialização presente nos desejos dos republicanos e necessidade diante da urbanização crescente naquele momento da história econômica brasileira. O que foi legalizado pelo referido documento mostra claramente a relação entre o pensar educacional republicano, no que se refere a criação das escolas de Aprendizes Artífices e a situação social e econômica no contexto em que o mesmo foi criado e aprovado.

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho proff-cuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da república formar cidadãos úteis à Nação (FONSECA, 1986, p. 177).

Na visão dos republicanos, as crianças pobres careciam de aprender qual era o caminho para sobreviver dentro do sistema emergente. A formação disciplinadora seria a solução para preparar a classe trabalhadora para as oportunidades que o mercado traria. Nessas instituições, as crianças pobres aprenderiam um off-cio, seriam moralizadas e internalizariam a ideologia de que, pelo trabalho manual contribuiriam para o progresso da nação.

Desta preocupação denota-se que havia, por parte das autoridades, uma nítida distinção entre os filhos de operários e os desvalidos, os pobres em geral. Estes últimos constituíam na infância abandonada, cuja rua era a moradia, o trabalho e o lazer. Para estes existiam instituições disciplinadoras, onde o objetivo era fundamentalmente domar os instintos “anti-sociais”. Tinham caráter mais correccional do que profissional (RIBEIRO, 1986, p. 121-122).

Nesse sentido, a filantropia pautou toda a trajetória da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Seguiu com o objetivo de retirar os meninos das ruas e abrigá-los em asilos os quais os fizesse mais úteis, proveitosos, oferecendo formação que visasse sua inserção no trabalho para acabar com a vadiagem daqueles que eram tidos como uma ameaça à sociedade.

## Escola de Aprendizes Artífices no Estado do Paraná: ensino trabalho e preconceito

O Estado do Paraná, no final do século XIX e início do século XX, como os demais estados brasileiros, apresentava como elemento base de sua economia a agricultura. O avanço da economia se mostrou promissor, impulsionado pela exportação da erva-mate, pela chegada dos imigrantes, aumento populacional do setor urbano e pelo incremento das indústrias. Apresentava como elemento mais forte de sua economia a produção de erva-mate, produto este exclusivamente paranaense; era o principal artigo de exportação e perdurou até as primeiras décadas do século XX. Além da produção da erva-mate<sup>5</sup>, em menor parcela, a economia deste Estado contava também com a madeira e a pecuária na produção de sua riqueza.

Os imigrantes que assim chegavam ao Paraná<sup>6</sup> eram de origem polonesa, italiana, holandesa e alemã. Foram direcionados às cidades de Campo Largo, Curitiba, São José dos Pinhais, Rio Negro, Bocaiúva, Palmeira, Porto União, Guarapuava, Ipiranga, Prudentópolis, Irati, São Mateus e Castro. Constituíram colônias e núcleos agrícolas, explorando os mais variados produtos originários da região paranaense dos quais alguns pertenciam ao grande setor econômico e já mencionado anteriormente, extração do mate (NADALIN, 2001).

No entanto, nem todas as ocupações se direcionavam para as colônias agrícolas; nas cidades, essa população de imigrante tornou-se força de trabalho para as fábricas que floresciam, transformaram-se em proprietários de fábricas ou de oficinas, ou ainda profissionais liberais nas artes ou especialidades que dominavam (MARTINS, 1995).

<sup>5</sup> Para saber mais: LINHARES, 1969; PADIS, 1981.

<sup>6</sup> Referimo-nos a segunda fase de chegada de imigrantes no Brasil que compreende o período de 1850 a 1888. (Cf. DIÉGUES JÚNIOR, 1980).

Foram instaladas colônias de imigrantes, de forma mais significativa, nos arredores de Curitiba que, com a produção agrícola, criou-se um sistema de abastecimento, denominado “[...] cinturão verde em torno da capital” (SANTOS, 2001, p. 80). Ao imigrante foi delegada a função de colaborar com o desenvolvimento do Paraná, dentro de uma organização social pautada no trabalho livre, independente das condições oferecidas para que acontecesse o trabalho.

Curitiba contava, além das indústrias, de fábricas de massas alimentícias, fósforos, velas, sabão e cerâmicas. Existiam também fábrica de caixas, de fitas, de calçados e a litografia (BRANDÃO, 1994). Sem contar os engenhos de erva mate que era a fonte de riqueza e desenvolvimento de Curitiba. Seu ciclo “[...] foi responsável pelo enriquecimento de várias famílias e pelo impulso em direção à urbanização, especialmente de Curitiba. Com isso foi estimulada tanto a vida econômica quanto a vida intelectual da região” (PROSSER, 2004, p. 30).

O incremento do mercado interno do Estado do Paraná e a ampliação da renda da população possibilitaram o alargamento das condições econômicas daquelas pessoas que detinham os meios de produção e no comércio da erva mate sua fonte de renda. Oportunidade que abrangia poucas famílias de Curitiba, o que ocasionou o acúmulo de bens materiais e estilo de vida diferenciado do restante da população curitibana e com certeza de toda população paranaense. Curitiba, por ser capital do Estado, era centro de toda a transação econômica. Característica adquirida por ser o local em que aconteciam todos os negócios e também a passagem dos comerciantes de São Paulo e Rio Grande do Sul passando pelos Campos Gerais.

Neste cenário o comércio curitibano amplia com o decorrer do tempo em 1910, a capital do Paraná conta com diversas lojas, vendas, mercados, armazéns, mercearias, feiras, confeitarias, alfaiataria, farmácia, e casas de comércio dos mais variados artefatos que cumprem e ostentam “[...] o papel das primeiras vitrines da

civilização burguesa” (BRANDÃO, 1994, p. 43). Contexto que evidenciava o potencial dos Barões do Mate expresso no modo de vida da época.

A produção deste produto estimulou a população rural à dedicação da atividade ervateira. Com isso, os mesmos tornaram-se dependentes dos demais produtos alimentícios, ou seja, deslocou a produção alimentícia para outras regiões, ou para uma pequena parcela de produtores o que gerou a intensificação do mercado. Assumida a produção de alimento por parte dos imigrantes que se instalaram aos arredores de Curitiba, o que formou o chamado “cinturão verde”.

Finalmente, a intensa dedicação das populações rurais à atividade ervateira as tornou dependentes do mercado para obter gêneros alimentícios. Isso desarticulou de vez a já frágil economia de subsistência, o que também contribuiu para a disseminação das relações de mercado (OLIVEIRA, 2001, p. 28).

O comércio movimentava-se intensamente, consolidava-se cada vez mais o sistema de compra e venda. O consumo gerado tanto pela potência da erva mate, quanto pela dependência dos produtos agrícolas dos que moravam no setor urbano potencializou a concretização do comércio e intensificação da cidade. Dele dependiam os artesãos, os que trabalhavam nas fábricas, que tinham seu estabelecimento comercial, enfim, os que executavam uma atividade urbana das mais diferenciadas no período.

Curitiba aos poucos adquire seu aspecto urbano mesclado com as características da Curitiba capital da Província, seu visual rural ainda se faz presente. O setor industrial se firma diante da oferta da mão de obra barata, do consumo gerado pelo contingente da população na cidade. Incentivado, cada dia mais, com a imigração e migração, intensifica-se com a urbanização. Nesse emaranhado de relações, de evolução, na crença e na busca do progresso, no consumo dos modismos copiados do modelo europeu,

na imitação dos países republicanos mais desenvolvidos o capitalismo toma forma como sistema econômico.

As mudanças trazem consigo não só os elementos favoráveis, a realidade social toma formas diferenciadas. Diante deste cenário a contradição da pobreza e da marginalidade se manifesta de forma gritante. Nas praças e nas ruas a população que não tinha outra opção a não ser a mendicância. Crianças, filhas de famílias pobres, órfãos, permanecem nos lugares públicos pedindo esmolas para a sobrevivência. Causa desagrado aos olhos da classe econômica emergente, realidade que insistia em contrapor aos ideais de progresso da República. Por esse viés foi instalada a escola de Aprendizizes Artífices em Curitiba no dia 16 de janeiro de 1910, localizada na Rua Carlos Gomes, o espaço físico foi alugado pelo governo do Estado do Paraná e cedido ao Governo Federal para as atividades da escola de Aprendizizes Artífices (QUELUZ, 1986):

**Figura 1** – Fachada da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, situada na Praça Carlos Gomes, Curitiba – PR.



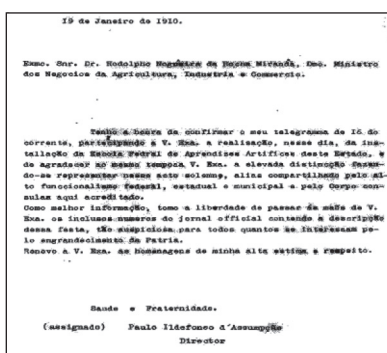
Fonte: Acervo do Departamento de Documentação Histórica – DEDHIS

A educação planejada para o trabalho manual e pensada para a regeneração do indivíduo tinha um público definido. Este mo-



delo de educação era para os pobres que incomodavam nas ruas, os abandonados, desvalidos, desprovidos da fortuna e de oportunidades e também para os filhos de operários que dispunham de mão de obra para trabalhar nas indústrias e no comércio crescente. Como apresenta o documento abaixo, sua inauguração em Curitiba foi apresentada como fato auspicioso e ação que contribuía com o engrandecimento da Pátria:

**Figura 2 – Documento de instalação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.**



Fonte: Acervo do Departamento de Documentação Histórica – DEDHIS

O ensino na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná foi organizado em ofícios e teve como primeiro Diretor Paulo Ildefonso D'Assunção, que iniciou suas atividades com 45 alunos. Ao final de 1910, chega com as oficinas de serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro. Chegou ao final do se primeiro ano de instalação com 219 alunos (QUELUZ, 1986)<sup>7</sup>.

Criada para atender a pobreza que aumentava no espaço urbano, ajustada para preparar para o trabalho, novamente não fugiu a regra do público que se apresentava como alvo deste modelo de ensino. Fortalecem-se pelas leis a educação para o trabalho,

<sup>7</sup> Todas as informações referentes a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná é com base na Revista Tecnologia & Humanismo (1986).

a exemplo do Decreto n. 7. 566 de 23 de setembro de 1909, que organiza o ensino técnico profissional e indica a quem se destina a manutenção deste tipo de instituição.

Ao criar as escolas de Aprendizes Artífices, o Decreto mostra claramente o pensar sobre a educação para o trabalho naquele momento, bem como a quem se destinava esse modelo de educação, aos desprovidos da sorte e necessitados de atenção social, aqueles que eram mantidos de alguma forma pelo assistencialismo da época, crianças consideradas perigosas para a sociedade e que necessitavam de correção de conduta.

Desta preocupação denota-se que havia, por parte das autoridades, uma nítida distinção entre os filhos de operários e os desvalidos, os pobres em geral. Estes últimos constituíam na infância abandonada, cuja rua era a moradia, o trabalho e o lazer. Para estes existiam instituições disciplinadoras, onde o objetivo era fundamentalmente domar os instintos “anti-sociais”. Tinham caráter mais correccional do que profissional (RIBEIRO, 1986, p. 121-122).

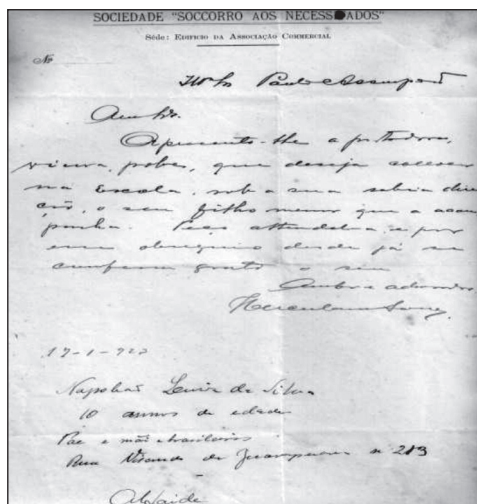
Portanto, o ensino profissional não se constituiu de outra forma, senão a de uma instituição de amparo às crianças que se encontravam sem condições de sobrevivência, bem como à formação para a força de trabalho que emergiu na sociedade, diante das alterações nesta ocorridas. O modelo de Ensino Profissional, adotado na Primeira República, foi similar ao praticado no regime anterior; apesar da substituição do sistema político, acompanhado pelo discurso de mudanças e inovações, continuou com a mesma finalidade. O ensino de ofícios na república visou apenas à preparação para o trabalho braçal, o ensino literário era direcionado à elite, e o ensino profissional “[...] visava ao preparo do trabalhador manual, que era tida como vil<sup>8</sup>” (FONSECA, 1986, p. 160).

<sup>8</sup> Trabalho vil: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame. Trabalho manual tido como coisa de escravo, preconceito contra o trabalho manual, (Cf. CUNHA, 2000).

Concretiza-se as exigências dos industriais, a educação agora vai se incumbir da formação preparatória daqueles que possuem mão de obra disponível para empregar ao serviço das indústrias. A República tinha que construir o progresso da nação e o trabalho era a forma de organizar e formar moralmente os indivíduos que se encontravam à mercê da sorte nas ruas.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, criada para oferecer um ofício, atender um público específico e moralizar as crianças abandonadas, cuja rua era a moradia; o ingresso nessa instituição exigia um atestado de pobreza do aluno pela família, se esta não pudesse comprovar sua situação de miséria, a criança não ingressava nos estudos e formação profissional oferecida pela instituição:

Figura 3 – Atestado de Precariedade Financeira.



Fonte: Acervo do Departamento de Documentação Histórica – DEDHIS.

Com a instalação e inauguração em Curitiba, esta responde ao que pede o Artigo II do Decreto n. 7.566 de 1909, ao estabelecer que as oficinas oferecidas nas escolas correspondam às peculiaridades das indústrias locais. Visto que a seleção das disciplinas respon-

deu a prevalência da indústria do mate e da madeira no Paraná, na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná foram criados os cursos de sapateiro, alfaiate, marceneiro, serralheiro mecânico, abrangendo o curso de ferreiro e pede permissão para a oficina de encanador.

O ensino oferecido pela instituição era de caráter artesanal, sem muitos recursos técnicos ou máquinas. Somente após 1911 que foi incorporado nas oficinas de seleiro e marcenaria, porém os maquinários não eram o suficiente, permanecendo escassos até 1921, período em que foram adquiridos os novos equipamentos com a Remodelação do Ensino Industrial. No entanto, permanece a precariedade das oficinas para o ensino de ofícios na instituição (QUELUZ, 1986).

Portanto, a Escola de Aprendizes do Paraná, no período entre 1910 a 1920, possuía oficinas precariamente instaladas, em espaços restritos e não planejados para abrigar oficinas de porte maior, e com equipamentos em quantidade e atualidade técnica limitada, que permitiram apenas o aprendizado de um ofício em bases artesanais (QUELUZ, 1986).

A escola oferecia o ensino primário, com duração de quatro anos, a faixa etária dos alunos que frequentavam a escola era entre 12 e 16 anos. Os alunos da escola contavam além das oficinas de ofícios, instrução elementar e desenho. O modelo republicano de educação oferecido, nesta instituição, visava o alfabetismo técnico, que busca a relação entre o modelo republicano de educação e a formação moral do indivíduo, o amor ao trabalho e à pátria, a utilidade do sujeito para o mercado de trabalho, a formação do operário por meio do ensino profissional. Feita esta ponte, utilizando do método intuitivo, seguia o sistema de Pestalozzi em organizar a aprendizagem do fácil para difícil, do simples para o complexo, ligando o desconhecido com o já conhecido (QUELUZ, 1986).

Ao lado destes conhecimentos práticos viria a formação utilitária de gosto e amor ao trabalho, principalmente o trabalho braçal, o trabalho diante da sociedade tem princípio enobrecedor. Promo-

ver a independência e autoconfiança, fomentar hábitos de ordem, atenção, organização, controle de si, persistência, desenvolver o manuseio das ferramentas para realizar os trabalhos de seu ofício. Por esta via pretendia-se formar o trabalhador profícuo que sairia de sua vida de vadiagem e contribuiria para o bem estar e progresso do país. Regenera-se pelo trabalho o indivíduo brasileiro e nacionaliza o estrangeiro para que se cumpram os propósitos de consolidação do capitalismo no Brasil, a educação é instrumento mais viável para este fim (QUELUZ, 1986).

Dessa forma a República construiria a alma nacional nos “cidadãos” brasileiros, necessária para o controle da nação e a construção da sociedade capitalista na disseminação das ideias de aceitação ao trabalho manual. Ao lado dos conhecimentos práticos acompanhou a formação utilitária de gosto pelo trabalho, principalmente o trabalho braçal. O trabalho manual para a classe trabalhadora deveria adquirir o princípio enobecedor. Promover a independência e autoconfiança, fomentar hábitos de ordem, atenção, organização, controle de si, persistência, desenvolver o manuseio das ferramentas para realizar os trabalhos de seu ofício (QUELUZ, 1986).

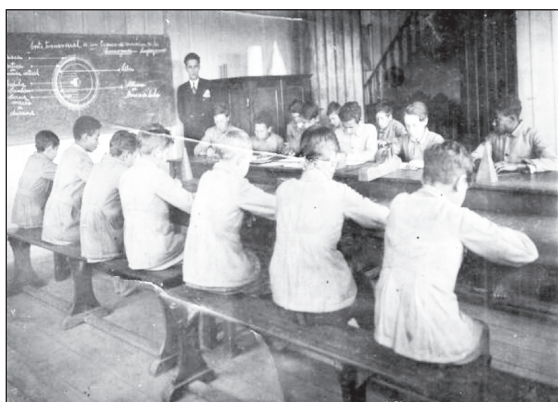
Por esta via, pretendeu-se formar o trabalhador profícuo que, saindo da vida de “vadiagem”, contribuiria para com o “bem-estar” e o progresso do país. Pelo trabalho, pretendeu-se regenerar o indivíduo brasileiro e nacionalizar o estrangeiro para que se cumprissem os propósitos de consolidação do capitalismo e do nacionalismo<sup>9</sup> no Brasil; a educação foi vista pelo

<sup>9</sup> O nacionalismo é a ideologia que une a nação, é sentimento de destino comum que garante a coesão necessária à nação para que ela se assegure de um território, organize um Estado e forme, assim, um estado-nação. É a ideologia da autonomia, da segurança e do desenvolvimento econômico nacional [...] é uma ideologia originalmente burguesa, mas com uma conotação popular, já que só faz sentido quando capitalistas, trabalhadores e classe profissional superam de alguma forma seus conflitos internos, partilham um destino comum e se solidarizam na competição com as demais nações (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 172). Com o nacionalismo, surgiu no Paraná o “Paranismo”: um movimento em prol do desenvolvimento artístico, cultural e social do estado do Paraná, originado na década de 1920, surgiu como forma de exaltação republicana, Segundo Pereira, “O Movimento Paranista representou a efervescência cultural propiciada pelo surto

Estado como o instrumento mais viável para esse fim (QUELUZ, 1986).

O trabalho passa a ser visto como meio e fim da formação da mão de obra do homem. Nesta perspectiva o ser humano nada mais é do que aquele que produz sem saber por que produz. A única certeza é a sobrevivência que este fazer lhe proporciona, pautado no valor do produto que produziu, gerado por seu trabalho, mas que não lhe pertence. É a desvinculação entre o que se produz daquele que produz (MARX, 2011).

**Figura 4** – Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná.



Fonte: Acervo do Departamento de Documentação Histórica – DEDHIS

A escola oferecia o ensino primário, com duração de quatro anos. A faixa etária dos alunos que frequentavam a escola era entre 12 e 16 anos. Os alunos Dessa instituição contavam além das oficinas de ofícios, instrução elementar e desenho.

econômico da erva-mate e, acima de tudo em uma época que carecia de novas representações políticas e tradições regionais, já que perdera sua eficácia a idéia de Nação, vinculada à figura do Imperador”. Foram criadas imagens, símbolos e signos no imaginário social paranaense, com o objetivo de unificar o paranaense em nome de um mesmo pensamento: a construção de uma identidade regional (PEREIRA, 1997, apud: CORDOVA, 2007, p. 179). Para maior entendimento sobre o nacionalismo ler: SEYFERTH, Giralda. (1999). BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo (2008). Sobre o “Paranismo” ler: CORDOVA, Maria Julieta weber. O Paranismo e o processo de produção historiográfica paranaense: o episódio do Cerco da Lapa (2007).

O ensino na Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba era organizado de forma que de manhã funcionavam as aulas práticas e a instrução elementar e as aulas de desenho eram oferecidas no período noturno. Entre 1912 e 1918, houve mudanças, as aulas de ensino elementar e as oficinas passaram a ser de manhã, também a idade mínima dos alunos para ingresso na escola passa de 12 anos para 10 anos. Assim, se atendia a miséria curitibana, crianças pobres, de aparência descuidada e que recebia um ensino que era tão precário quanto às instalações das oficinas que gerava precárias condições do aprendizado.

Muitos problemas faziam parte desta escola, desde a precariedade das máquinas, a falta de preparo dos professores, a evasão dos alunos, a precariedade do espaço físico das oficinas e a limitação dos equipamentos. O ensino oferecido pela instituição era de caráter artesanal, sem muitos recursos técnicos ou máquinas.

**Figura 5** – Oficina da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.



Fonte: Acervo do Departamento de Documentação Histórica – DEDHIS.

Um ensino para pobres não contava com prestígio das autoridades, o pouco que se ofereceu na criação desta instituição seria o suficiente para que os alunos dessem conta de aprender. Afinal de contas, para quem perambulava pelas ruas o que lhe era oferecido já deveria ser de contento. Por meio da educação oferecida neste

estabelecimento se buscaria a homogeneização de todos aqueles que frequentavam esta escola tendo a nacionalidade uma das principais finalidades desta instituição eliminando qualquer ameaça que eventualmente rondasse a estrutura política do momento.

[...] a integração à nacionalidade por meio da ação benéfica da educação, que disciplinaria pelo trabalho dois grupos potencialmente heterogêneos e perigosos, os pobres e os estrangeiros. A escola teria a função de homogeneização destes grupos, auxiliando a uniformização essencial para a idéia de nação, através da dissolução dos limites raciais e do compartilhamento de um mesmo status (QUELUZ, 1986, 56).

A precariedade do espaço físico e a limitação dos equipamentos permaneceram desde 1910 a 1920. Momento em que o ensino profissional passa por mudanças que se deram em diferentes setores da sociedade. Após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) há um grande desenvolvimento financeiro no exterior e no Brasil isso se reflete no alargamento do plantio de café e a intensificação dos negócios e dos financiamentos, embora o Brasil permanecesse com sua economia predominantemente agrícola o setor industrial começa a se firmar (PRADO JUNIOR, 2008).

Mudanças também aconteceram na educação profissional, em 1918, devido ao avanço industrial o “Congresso pela lei n. 3.454, de 6 de janeiro de 1918, autorizava o Governo a rever a questão do Ensino Profissional no país”. Em 12 de junho de 1918, pelo Decreto n. 13.064, foi também aprovado o novo regulamento do ensino, o qual teve como alterações principais a obrigatoriedade da oferta do curso primário para todos e não apenas para os analfabetos. A idade mínima para matrícula passa de doze anos para dez, a nomeação dos diretores deveria acontecer por meio de concurso (FONSECA, 1986, p. 191-192).

Surge ainda a concepção de ensino da Escola Nova a qual propõe um modelo de homem prático, que vê na educação a solução



para organizar a sociedade. Com a Remodelação do Ensino Profissional Técnico a partir de 1920 que prioriza a racionalidade da fábrica para a educação começa a se organizar uma nova modalidade de ensino, o currículo passa a ser de seis anos, nos três primeiros anos acontecia a alfabetização simultaneamente os ensinamentos manuais e nos três últimos os alunos aprendiam ofícios em madeira, arte decorativa e metal (NAGLE, 1974).

O principal documento desse momento de discussões sobre o ensino profissional no Brasil é o “Relatório Luderitz”<sup>10</sup>, o qual foi apresentado ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio em 1924. Neste documento ficaram expostas as principais ideias que deveriam direcionar o ensino profissional no Brasil. Ideias estas que defendem a necessidade de cuidar do preparo das elites técnicas para o benefício da educação industrial no Brasil, a educação do trabalhador brasileiro funciona como defesa da administração do país e por último apenas a disseminação do ensino das primeiras letras não é o suficiente para convencer o indivíduo da sua participação na vida do país, a sua formação é importante o qual pode participar do progresso do país pelo trabalho (NAGLE, 1974).

Em 1926, fica oficializada a industrialização nas escolas federais pelo ato assinado no dia 13 de novembro do mesmo ano, define-se também o currículo nas instituições de Aprendizes Artífices do Brasil fica como disciplinas o ensino de Português, Aritmética, Geometria Prática, Lições de Coisas, Caligrafia, Ginástica e Canto Coral, Coreografia e História do Brasil, Instrução moral e cívica, rudimentos de Física e Química, Desenho industrial e Tecnologia de cada ofício, Elementos de Álgebra, noções de Trigonometria, Desenho e trabalhos Manuais (FONSECA, 1986, p. 210).

A instituição de Aprendizes Artífices do Paraná, tendo como diretor a pessoa de Rubens Klier D’Assumpção, recebe nova sede em 1936, a qual fica localizada na confluência da Avenida Sete de

<sup>10</sup> Para conhecimento mais aprofundado sobre o Relatório Luderitz indicamos a leitura de QUELUZ, 2000.

Setembro e Desembargador Westphalen, contou neste momento com o apoio do governo Estadual para esta mudança de instalação. Em 1937 pela Lei n. 378 de 13 de janeiro, esta instituição passa por alterações em seu nome passa do atual nome de Escola de Aprendizes Artífices para Liceu Industrial do Paraná, Liceu Profissional do Paraná, Liceu Industrial de Curitiba, porém em 1938 retoma o antigo nome de Escola de Aprendizes Artífices. Neste mesmo ano seu nome é novamente alterado para Liceu Industrial do Paraná e dois meses depois, pelo Ofício-Circular n. 360, de 21 de março de 1938, retorna ao antigo nome de Escola de Aprendizes Artífices (QUELUZ, 1986).

A transferência da Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba para edifício próprio, situado na Rua Sete de Setembro em Curitiba se deu apenas em 1940 (QUELUZ, 1986)<sup>11</sup>.

**Figura 6** – Novas instalações da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, em 1940, atualmente Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFP.



**Fonte:** Acervo do Departamento de Documentação Histórica – DEDHIS.

Em 1942, pelo Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro, ficam instituídas as Escolas técnicas, substituindo o nome de Escola de

<sup>11</sup> As informações referentes à Escola de Aprendizes Artífices do Paraná encontra-se na Revista Tecnologia e Humanismo, Curitiba, ano 1, n. 1, 1986.

Aprendizes Artífices do Paraná para a Escola Técnica de Curitiba. Em 1959 pela Lei 3.552 a instituição recebeu a denominação de Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR). A partir de 1978 a Escola Técnica Federal do Paraná pela Lei n. 6.545 passou a ser denominada de Centro Federal de Educação tecnológica do Paraná (CEFET-PR), que posterior a este momento abrigou não só o ensino de segundo grau profissional e engenharia em nível superior, mas também ofereceu os “[...] cursos de graduação pós-graduação e licenciatura plena e curta” pela Lei 11.184 de 7 de outubro de 2005 o Centro Federal de Educação tecnológica do Paraná (CEFET-PR) passa a ser Universidade tecnológica Federal do Paraná (TEIXEIRA, 1986, p. 239-288) e permanece até a presente data.

Todavia, mesmo com o espaço novo, a ideologia da formação profissional ainda era a mesma, ou seja, direcionada à formação da classe trabalhadora. Em 1942 novamente ocorrem mudanças nas leis que regem o ensino industrial brasileiro. Liderada pelo Ministro Gustavo Capanema com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial no Brasil ficou determinado que pelo Decreto-Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942 mudava a organização deste tipo de ensino e trazia unidade na organização nacional do ensino profissional. “Daí por diante aquele ramo de ensino teria unidade de organização em todo o território nacional” (FONSECA, 1986, p. 9).

O ensino industrial assumiu caráter de ensino de segundo grau, perdeu sua característica de curso que se encerrava no ensino primário. Para o ingresso nos cursos técnicos à exigência foi o curso primário completo, idade entre 12 e 17 anos, os quais receberiam uma formação de artífices de elevada qualificação (QUELUZ, 1986).

Com o discurso de que aos alunos do ensino industrial não era dada a oportunidade de acesso aos demais ramos do ensino, pois aquele que se matriculasse no ensino industrial não teria a possibilidade de avançar em seus estudos, com a Lei Orgânica de 1942, isso deixaria de existir pelo fato de que ela alargava os hori-

zontes do ensino profissional. Os que pertenciam às classes mais abastadas, se quisessem, poderiam frequentar o ensino profissional pelo fato do mesmo possibilitar o acesso aos outros níveis de ensino. Assim sendo, aos pobres, ao ser aprovada a lei Orgânica, estes, agora poderiam aspirar ao ensino secundário e por que não ao ensino superior. Pela aprovação e pela letra da Lei orgânica de Ensino nada restringia a oportunidade de acesso. Os limites que o ensino técnico punha para que se prosseguissem os estudos aparentemente foi ultrapassado pela Lei Orgânica de 1942.

Novamente o discurso de igualdade se faz presente nas leis que regem nosso país e com esta lei camufla-se a realidade de que aqueles que têm urgência em encontrar um trabalho sempre tenderão para uma formação que propicie a inserção no mercado de trabalho com maior urgência. A necessidade de sobrevivência não dá espaço para que os filhos dos trabalhadores participem e recebam os mesmos conhecimentos que os possuidores dos meios de produção. Consolidou-se assim a dualidade de ensino com característica democrática.

Como se a oportunidade oferecida dependesse de escolhas e não de necessidades. O discurso liberal de que a todos é oferecida a oportunidade se concretiza na Lei Orgânica de 1942, a chance está posta a todos cabe a cada um escolher o que se deseja e conquistar o seu espaço, afinal todos são “iguais” perante a lei e as oportunidades trazidas pelo regime republicano está posta a todos. No entanto, a realidade fez com que a classe operária continuasse a receber a formação de marceneiros, mecânicos e eletricitas, formando-se os operários das indústrias e do comércio.

A formação da classe trabalhadora permeou toda a trajetória do ensino profissional paranaense neste período. Com a intensificação do comércio, das relações capitalistas, o Estado com suas ações sobre a educação buscou assegurar cada vez mais a formação de um contingente de trabalhadores para garantir força de trabalho qualificada para o mercado.

O discurso do Estado utilizou o trabalho como meio de “dignificar” o homem e instrumento de disseminação da ideologia<sup>12</sup> dominante. Forma sutil de impor o pensamento do Estado burguês de sociedade e a formação da classe operária brasileira. Um controle ideológico que ocultou as relações econômicas capitalistas de formação do trabalhador e de dominação pela classe burguesa.

Neste contexto, a educação profissional garantiu a naturalização da desigualdade pela justificativa de “oportunidade a todos”. Nessa perspectiva, o discurso da educação do povo tomou formas e se constituiu na formação do trabalhador ajustada pelas regras do capitalismo (NORONHA, 2004).

O Discurso liberal que pautou a visão do trabalho, no sistema capitalista, foi mostrado pelo Estado, como fonte de “riqueza”. Quem trabalhava adquiria bens, e, quem não trabalhava, era desprovido de bens materiais; terceirizando, assim, o legado da miséria ao próprio indivíduo. A valorização do trabalho tornou-se mecanismo ideológico de progresso, alimentou o desejo da propriedade e moveu os trabalhadores à submissão ao capitalismo, justificado pelo nacionalismo (NORONHA, 2009).

O Estado teve a função social de educador do povo, uma vez que a escola pública realizava a educação popular. A educação, historicamente, esteve sempre em segundo plano, tornando-se primeiro plano apenas para atender a burguesia na sua demanda de formação profissional, sem visar à formação na totalidade do indivíduo no processo de emancipação humana, mas sempre consolidando e naturalizando as desigualdades e as contradições presentes na sociedade (SANFELICE, 2005).

O ensino profissional ficou direcionado à formação da classe operária, com formação específica para o trabalho, de modo a difi-

<sup>12</sup> A ideologia se constitui numa inversão na maneira de interpretar a sociedade, diferente da forma como ela realmente está organizada. Apresenta-se no discurso da classe dominante em benefício de “todos”, porém, nada mais é do que interesses particulares de classes imbuídos de intenções ocultas de controle, presente nas questões políticas, econômicas e sociais com a função de camuflar os conflitos entre as classes sociais e ocultar qualquer forma de domínio de determinados grupos sociais sobre outros, ou seja, da classe dominante sobre a dominada (CHAUI, 2008).

cultar à classe trabalhadora elementos para a compreensão da sociedade em que o indivíduo encontrasse inserido, além de manter a estrutura da sociedade de classes e a aceitação da submissão à classe dominante determinada pelo sistema. Pautada nas relações capitalistas, o ensino profissional proporcionado foi organizado de forma a negar a classe aos trabalhadores o acesso à formação em seus vários aspectos: filosófico, artístico, científico etc., e ainda, ele contribui em produzir e reproduz as diferenças sociais.

## Referências

BRANDÃO, Ângela. **A fábrica de ilusão: o espetáculo nas máquinas num parque de diversões e a modernização de Curitiba (1905-1913)**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1994.

BRASIL. Decreto 7566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf) Acesso em: 05 de jun. de 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a12v2262.pdf>. Acesso em: 15 de jul de 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense: São Paulo, 2008.

CORDOVA, Maria Julieta Weber. **O Paranismo e o processo de produção historiográfica paranaense: o episódio do Cerco da Lapa**, 2007.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República: momentos decisivos**. 7. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

- \_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.
- DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **Etnias e Culturas no Brasil.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. v. 1.
- GANDELMAN, Luciana Mendes. **A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX.** História, ciências, saúde Vol. VIII (3). set.-dez., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v8n3/7647.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2011.
- LINHARES, Temístocles. **História econômica do mate.** Rio de Janeiro: José Olympo, 1969.
- MARTINS, Romário. **Terra e gente do Paraná.** Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1995.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- NADALIN, Sergio Odilon. **Paraná: ocupação do território, população e migrações.** Curitiba: SEED, 2001.
- NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. IN: FAUSTO, Boris. (Org.) **O Brasil republicano: sociedade e instituições.** História Geral da Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República.** São Paulo: EPU: Ed. USP, 1974.
- NORONHA, Maria Olinda. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.
- NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, trabalho e educação.** Campinas: SP: Alínea, 2004.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. São Paulo: HUCITEC; Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná, 1981.

PEREIRA, Luiz Fernando Lopes. **Paranismo: o Paraná inventado: cultura e imaginário no Paraná da I República**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1997.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Infância e adolescência: uma visão histórica de sua proteção social e jurídica no Brasil**. *Revista de Direito Civil Imobiliário, Agrário e Empresarial*, São Paulo, v. 16, n. 62, out./dez., 1992.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853-1953**. Da Escola de Belas Artes Indústrias, de Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004. (Páginas escolhidas).

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República velha: dos casos da Escola de aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e o serviço de remodelação 1909 e 1930**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (1909-1930)**. *Revista Tecnologia e Humanismo*, Curitiba, Ano 1, n. 1, 1986.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. **Qualificação da força de trabalho: a experiência das escolas profissionais do Estado de São Paulo (1911-1942)**. \_\_\_\_\_. (Coord.). **Trabalhadores urbanos e ensino profissional**. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1986.

RIZZINI, Irma. **A Assistência à infância na passagem para o século XX – da repressão à reeducação**. *Revista Fórum Educacional*, n. 02, 1990.



SANFELICE, José Luiz. Da escola estatal burguesa à escola democrática popular: considerações históricas. IN: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **Vida material e econômica**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção história do Paraná; textos introdutórios).

TEIXEIRA, Selma Suely. Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná (1909 – 1930). **Revista Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, Ano 1, n. 1, 1986.

Recebido em: 19.09.2014

Aceito em: 13.02.2015



# A história das Ciências no Liceu do Ceará: entre atos e fatos – denúncias do professor Rodolfo Teófilo

**ALESSANDRO AUGUSTO DE BARROS FAÇANHA**

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. afacanha@ufpi.edu.br

## RESUMO

Este estudo trata de um recorte histórico da ação política do Governo Accioly, nos primeiros anos do século XIX, no Liceu do Ceará, com base na análise de documentos, regulamentos e atos da reforma educacional daquele governo, com ênfase nas análises do Decreto Benjamin Constant de 1890, do Regulamento de 1905, do Regimento de 1915 e da Reforma de 1922, na intenção de desvelar as condutas despóticas do governo da época em relação à perseguição política encetada ao professor de Ciências Naturais, Rodolfo Teófilo, denunciadas pelo próprio professor na obra intitulada *Violência*, de 1905. Com base na pesquisa bibliográfica, caracteriza o referido acontecimento, a partir de um relato do professor perseguido, o qual retrata ainda a sua iniciativa de defesa, por meio de documentos impetrados contra o governo, bem como a sua indignação diante daquilo que foi intitulada de reforma Aciolina. A partir desse foco é possível observar as intenções e disputas da política local interferindo nos rumos da educação naquele Liceu, por meio de uma ação de consequências certamente desastrosas para o ensino de Ciências, naquela época, a qual se apresenta como uma área incômoda para o poder oligárquico fundado na tradição e contrário ao conhecimento científico moderno.

**Palavras-chave:** Liceu do Ceará. História da educação. Primeira república.

A HISTORY OF SCIENCE IN LICEU CEARÁ : BETWEEN ACTS AND FACTS – COMPLAINTS OF PROFESSOR RODOLFO TEÓFILO

## ABSTRACT

This study focuses on a historical period of political action Accioly Government in the early years of the nineteenth century , the Liceu of Ceará, based on analysis of documents , acts and regulations of the education reform that government, hoping to unveil his despotic conduct from the case of a pursuit initiated to

Professor of Natural Sciences of that educational establishment, Rodolfo Teófilo. Features that event, from an account of the persecution teacher, which still portrays its defense initiative, through documents filed against the government, and their indignation at what was titled Aciolina reform . From this focus is possible to observe the intentions and disputes of local politics interfering in the directions of education that Liceu, through an action certainly disastrous consequences for the teaching of science at that time, which presents itself as a troublesome area for oligarchic power founded on tradition and contrary to modern scientific knowledge .

**Keywords:** Liceu of Ceará. Education history. First republic.

## Introdução

Na compreensão do processo educacional, o fato histórico tem uma dimensão muito maior do que simplesmente situar o objeto de estudo temporalmente, a compreensão do fato situado possibilita analisar-se para além dos fatos, pois, como referenda Nagle (1976), permite uma imersão substancial no contexto.

Dessa forma, ao se analisar o contexto educacional na fase de implantação da política republicana brasileira, percebe-se os meandros político-ideológicos que fizeram parte das concepções da educação. Quando essas análises são ecos do discurso de um professor então, adquirem o status, para além da denúncia, de um arquétipo político sobre as formas de se fazer educação ao longo de nossa história, afinal, se hoje, em pleno século XXI, ainda se luta por reconhecimento, meritocracia, valorização e reconhecimento da profissão docente, analisando os fatos históricos na perspectiva do professor, é possível perceber o quanto essas lutas são antigas e o quanto ainda há de ser construído.

Desta forma, este estudo pretende alcançar o objetivo de subsidiar uma reflexão acerca dos memorandos políticos envolvidos nas esferas sociais que refletem sobre o processo educacional. Mais que um artigo, fora escrito no intuito de *contar uma história*, não uma história comum ao passado e que deva ser personificada apenas ao seu protagonista – o Professor Rodolfo Teófilo – ao contrário, uma

história viva, com ares de denúncia ou mesmo de uma burlesca crônica policial, na qual se desvelam interesses escusos que se sobrepujaram aos interesses educacionais de uma instituição de extrema importância na educação da época: o Colégio Liceu do Ceará.

Para efeitos de interação com o protagonista, cabe aqui um breve parêntese para apresentação formal de Rodolfo Teófilo.

Nascido em Salvador em 6 de Maio de 1953, Rodolfo Marcos Teófilo, fora, além de escritor literário, intelectual e poeta da era regionalista-naturalista, um higienista com formação em farmácia que dedicou toda uma vida às ciências, com ênfase na pesquisa e controle da varíola, à época em que dirigia uma farmácia no distrito de Pacatuca, no interior cearense. Além disso, destacou-se como catedrático de Química no Liceu do Ceará, onde além de professor, atuava politicamente na formação de seus alunos, contestando a política despótica da época. Depois de uma vida de epopeia em relação ao ensino das ciências, ao higienismo e a literatura, faleceu em 1932 na cidade de Fortaleza.

Este artigo, portanto, apesar da aproximação ao coloquial, traz a tona um substrato importante da historiografia da educação brasileira, uma vez que, a partir da exposição de registros e fatos temporais aproximar o leitor dos meandros político-educacionais do início da república brasileira, um período de intensas reformulações e tentativas de reformas educacionais.

Para tanto tem como cenário o Decreto de Benjamim Constant, datado de 8 de Novembro de 1890, a partir do qual se analisam as concepções da educação formal para o ensino secundário da época, situando tais concepções no interior da política cearense da época, a qual era regida quase que ditatorialmente por Nogueira Accioly, e, por conseguinte, desnuda toda a esfera de despotismo que envolveu sua administração em relação aos efeitos nocivos gerados na carreira docente do professor Rodolfo Teófilo.

Este por sinal assume o protagonismo desta narrativa, tanto pelo tom de denúncia com o qual provocou seu desafeto político,

como pela natureza provocativa e revolucionária com que tratava as questões sociais, políticas e educacionais da época.

Desta feita, dada sua singularidade e perspectiva revolucionária de suas ações, Rodolfo Teófilo é para a historiografia da educação e da política como um terreno fértil, uma vez que as multifacetadas de sua personalidade o enquadram, como propõe Sombra (1993) e Lira Neto (1999), como um cidadão ímpar nas diversas lutas sociais e sanitárias, tendo para além da literatura, uma vida atuante enquanto cidadão político.

É conhecida a atuação de Rodolfo Teófilo como benemérito e cidadão cearense nos períodos finais do século XIX e iniciais do século XX, sobretudo em seu envolvimento nas lutas abolicionistas, contra as epidemias, nas denúncias aos descasos governamentais e na sua cruzada pela vacinação da população cearense contra a varíola. A vida de Teófilo é considerada por vários historiadores como uma constante militância contra os abusos do poder constituído e em defesa do que poderíamos chamar de cidadania. (SOMBRA, 1997)

[...] sua biografia é explicada por sua personalidade altruísta, abnegada e humanitária, ou mesmo pela figura do farmacêutico, homem ligado aos saberes higienistas e representante típico de setores médios emergentes na capital cearense (LIRA NETO, 1999).

Dessa maneira, recorrendo ao recurso da narrativa histórica e da metodologia da análise documental, pois conforme, explicita Pimentel (2001), garante a contextualização sócio histórica do fato, possibilitando análises e conjecturas amplas no relato narrativo, analisou-se documentos da época, atos e decretos legislativos que regeram a educação no período do início da república, além da obra literária que denuncia o processo de perseguição política desenhada por parte do poder público contra o protagonista em questão.

Nas secções que seguem são delineadas as condições sócio históricas do período a fim de estabelecer um itinerário factual das

ações e dessa maneira, possibilitar o entendimento tanto cronológico como processual da história desenrolada.

Faz-se um resgate político geral e engendra-se em seguida pelo cenário local do estado do Ceará, mais precisamente no colégio Liceu do Ceará, permitindo para além da confecção acadêmica, a possibilidade de uma narrativa romanesca e literária de um momento histórico ímpar e superlativo para a compreensão de um momento importante da historiografia da educação brasileira.

Enquanto natureza metodológica, apesar da tentativa de uma escrita coloquial e romanesca, realizou levantamentos bibliográficos e o resgate histórico de documentos oficiais da época. A fim de contextualização política e temporal, elegeu-se como norteador político institucional, o Decreto Benjamin Constant de 1890, o Regulamento de 1905, o Regimento de 1915 e os aspectos da Reforma educacional de 1922.

Tais referenciais conferem o mote histórico e político da época, pois denotam as concepções e paradigmas educacionais vigentes, os quais congregam, do ponto de vista pedagógico, as influências enciclopedistas de uma educação formal e mantenedora de um *status quo* elitista, sob o viés de uma formação eclética e rigorosa em relação aos conteúdos.

A fim de realizar um contraponto e demonstrar as contradições e meandros políticos, mergulha nas denúncias do professor Rodolfo Teófilo, a partir de sua obra intitulada *Violência*, de 1905, a qual, em tom provocativo e reflexivo, traz as análises e as entrelinhas das intersecções entre a política, o ensino e a educação da época.

### **Ideais republicanos e paradigmas educacionais de uma formação integral: Neste cenário surge o Liceu do Ceará**

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição

de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1969)

Nesta perspectiva, a compreensão do contexto histórico-temporal não apenas enriquece o entendimento de um fato no momento situado, como colabora para a tessitura do raciocínio crítico e analítico sobre as questões contemporâneas.

Este artigo faz um recorte de um momento histórico brasileiro bastante peculiar – o contexto educacional e político do início do século XIX – como retrata Nagle (1974), um período marcado pela passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, caracterizado pelo rompimento dos alicerces da sociedade estamental, o que fez surgir à estrutura de uma sociedade de classes em um período de transição político ideológica.

Este cenário é caracterizado por uma nova fase política e econômica. Com estas transformações são introduzidos novos padrões de pensamento e novas regras de conduta que tendem a atingir o coletivo. Para se entender a escola da época, é necessário considerar esta fase de abertura da sociedade daquele tempo. A sociedade brasileira é marcada por movimentos que tendem a provocar alterações de base e a retomada dos princípios do liberalismo. Estas tendências liberais se apresentaram com força, se apoiando em dois elementos: representação e justiça (NAGLE, 1974).

Dessa forma, os primeiros anos da república brasileira refletem um período onde a sede pela transformação se fazia presente nas ideias e nos atos políticos. Estratégias de europeização e de modernização das instituições tomavam conta das pessoas que detinham o poder.

No campo da educação materializavam-se documentos, atos, decretos e iniciativas de reforma, tanto em nível local, nos estados como em iniciativas da própria nação. O decreto Benjamin Constant de 1890, o Regulamento de 1905, o Regimento de 1915 e a Reforma de 1922, entre outros fatos são exemplos que representam o pensar político sobre a educação da época.



Destacando-se o Decreto de Benjamim Constant, como o faz Carvalho (2012), tais reformas (1890-92) estavam imbuídas, mais do que pelas doutrinas pedagógicas e filosóficas, pelo positivismo comtista, constituindo um exemplo eloquente das possibilidades de ruptura da Igreja e do Estado, iniciando-se assim, dentro dos quadros do descentralismo federativo e através de sucessivas reformas, o processo de organização do sistema escolar brasileiro.

Do texto original vale ressaltar a amplitude curricular e o destaque enciclopedista da formação geral do homem. Especificamente em relação aos conteúdos voltados às ciências, objeto da trama histórica deste estudo, seguia-se a mesma perspectiva, uma amplitude de formação conceitual e, além das disciplinas tradicionais – química, física e biologia – incluíam-se noções de astronomia, geologia, mineralogia, entre outras, com carga horária intensa e compatível com as demais disciplinas de um currículo tradicional, conforme é possível observar no Quadro 1, o qual expõe o modelo formativo do denominado curso integral, previsto para sete anos:

**Quadro 1** – Formatação curricular para a formação do curso integral a partir do Decreto Lei de 1890

Art. 30. As materias do curso integral serão distribuidas pelos sete annos pela fôrma seguinte:		
PRIMEIRO ANNO		
Disciplina	Conteúdo	Carga horária semanal
1ª cadeira	Arithmetica (estudo completo). Algebra elementar (estudo completo)	6 horas
2ª cadeira	Portuguez. Estudo completo da grammatica expositiva. Exercícios de redacção (com auxilio ministrado pelo lente)	3 horas
3ª cadeira	Francez. Grammatica elementar; leitura e traducção de autores fáceis. Versão de trechos simples de prosa. Exercícios de conversação	3 horas
4ª cadeira	Latim. Grammatica elementar; leitura e traducção de trechos fáceis.	3 horas
5ª cadeira	Geographia physica, especialmente do Brazil; exercicios cartographicos. Noções concretas de astronomia	3 horas
Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada matéria.		

SEGUNDO ANNO		
Disciplina	Conteúdo	Carga horária semanal
1ª cadeira	Geometria preliminar. Trigonometria rectilinea. Geometria especial (estudo perfunctorio das secções cônicas, da conchoide, da cissoide, da limaçon de Pascal e da espiral de Archimedes)	6 horas
2ª cadeira	Portuguez. Grammatica historica. Exercicios de composição	3 horas
3ª cadeira	Francez. Revisão da grammatica elementar: leitura e traducção de autores gradualmente mais difficeis. Exercícios de versão e conversação	3 horas
4ª cadeira	Latim. Revisão da grammatica, traducção de prosadores gradualmente mais difficeis	3 horas
5ª cadeira	Geographia politica e econômica, especialmente do Brazil. Exercícios cartographicos. Estudo complementar da astronomia concreta	3 horas
Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada matéria		
TERCEIRO ANNO		
Disciplina	Conteúdo	Carga horária semanal
1ª cadeira	Geometria geral e o seu complemento algebrico. Calculo differencial e integral, limitado ao conhecimento das theorias rigorosamente indispensaveis ao estudo da mecanica geral propriamente dita	6 horas
2ª cadeira	Geometria descriptiva. Theoria das sombras e perspectiva. Trabalhos graphicos correspondentes	3 horas
3ª cadeira	Francez. Grammatica complementar. Traducção de autores mais difficeis. Exercicios de versão e conversação (estudo completo)	2 horas
4ª cadeira	Latim. Traducção de autores gradualmente mais difficeis (estudo completo)	2 horas
5ª cadeira	Inglez ou alemão. Grammatica elementar; leitura, traducção e versão facil. Exercicios de conversação	3 horas
Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada matéria Revisão: Portuguez, geographia 1 hora por semana.		
QUARTO ANNO		
Disciplina	Conteúdo	Carga horária semanal
1ª cadeira	Mecanica e astronomia: 1º periodo: Mecanica geral, limitada ás theorias geraes de equilibrio e movimento dos solidos invariaveis e precedida das noções rigorosamente indispensaveis do calculo das variações. 2º periodo: Astronomia, precedida da trigonometria espherica: geometria celeste e noções succintas de mecanica celeste (gravitação universal)	6 horas

2ª cadeira	Inglês ou alemão. Revisão da gramática; leitura e tradução de prosadores fáceis. Exercícios graduados de versão e conversação	3 horas
3ª cadeira	Grego. Gramática elementar; leitura e tradução de autores fáceis: 3 horas. Desenho, gymnastica e musica	2 horas para cada matéria

Revisão: Calculo e geometria, portuguez, francez, latim e geographia 1 hora por semana para cada matéria

#### QUINTO ANNO

Disciplina	Conteúdo	Carga horária semanal
1ª cadeira	Physica geral e chimica geral	6 horas
2ª cadeira	Inglês ou alemão. Leitura e tradução de autores mais difíceis. Exercícios de versão e conversação (estudo completo)	3 horas
3ª cadeira	Grego. Revisão da gramática; leitura e tradução de prosadores gradualmente mais difíceis	3 horas

Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada matéria.

Revisão: Calculo e geometria, mecanica e astronomia, geographia, portuguez, francez e latim: 1 hora por semana para cada matéria)

#### SEXTO ANNO

Disciplina	Conteúdo	Carga horária semanal
1ª cadeira	Biologia 1º periodo: biologia (estudo abstracto); 2º periodo: noções de zoologia e botanica (estudo concreto)	6 horas
2ª cadeira	Meteorologia, mineralogia e geologia (noções)	3 horas
3ª cadeira	Historia universal (estudo concreto)	5 horas

Desenho e gymnastica: 1 hora para cada matéria.

Revisão: Calculo e geometria, mecanica e astronomia, physica e chimica, francez, latim, inglês ou alemão, grego e geographia: 1 hora por semana para cada matéria.

#### SETIMO ANNO

Disciplina	Conteúdo	Carga horária semanal
1ª cadeira	Sociologia e moral. Noções de direito patrio e de economia política	6 horas
2ª cadeira	Historia do Brazil	3 horas
3ª cadeira	Historia da litteratura nacional	3 horas

Gymnastica: 1 hora.

Revisão: Calculo e geometria, mecanica e astronomia, physica e chimica, biologia, meteorologia, mineralogia e geologia, historia universal, geographia, francez, inglês ou alemão, latim e grego: 1 hora por semana para cada matéria

**Fonte:** Adaptado pelo autor do Decreto n. 891 de 8 de Novembro de 1890.

Focando o olhar na micro história, mais precisamente no estado do Ceará, percebe-se que a tônica curricular, bem como o paradigma educacional seguia a mesma realidade. Como retratam os registros

históricos da educação cearense, a percepção ampla da formação era incorporada nas escolas, com destaque para o Liceu do Ceará:

O Ensino Secundário no Ceará organizou-se com o objetivo de unir em um só edifício, as cadeiras que haviam na capital, conforme nos afirma a Lei Geral de 1831 que outorgava a criação de cadeiras de Filosofia Racional e Moral, Francês, Geometria e Retórica. A Instrução Secundária no Ceará iniciou-se com a criação do Liceu em 1845, congregando as cadeiras espalhadas pelo interior. A Educação ofertada à juventude cearense no ensino secundário era pautada nos modelos de outras províncias, e objetivava a preparação dos jovens baseada no modelo clássico, desvinculada com as necessidades práticas da sociedade, e de incentivo ao cultivo do ócio. A formação do ser brasileiro era tema recorrente na época, e, portanto, o currículo escolar visava a formação do homem exigido pela sociedade (GIRÃO, 1984).

O Liceu do Ceará – criado conforme a Lei n. 304, de 15 de Julho de 1884 – era uma instituição vanguardista para sua época, uma vez que conjugava em seu currículo aspectos de uma formação generalista, primando, porém, para a incorporação de um conhecimento conceitual amplo e profundo, dado rigor com que com eram escolhidos e nomeados seus docentes.

Os escritos de Castelo (1970) registram que o Liceu só teria em a sua congregação de docentes, professores que regessem as cadeiras mencionadas, de acordo com um estatuto, o qual deliberava tanto a respeito do método de ensino, quanto à política e bom regime das aulas. Desta forma, para os chamados *lentes*, era estabelecido um normativo de conduta peculiar ao que se entendia como um padrão de excelência para a época.

Não por menos, constam nos registros de seu corpo docente um rol de personalidades, autoridades e indivíduos de notório saber e de comportamento ilibado, os quais compunham uma elite intelectual, dentre os quais, no início de sua formação era compos-

to por eclesiásticos, médicos e pessoas da área do Direito, valendo destacar que no quadro inicial de lentes liceistas,

O ilustre Padre Severino Duarte veio reger a cadeira de Latim; o médico José Lourenço de Castro e Silva, já muito reputado, a de Francês; Gonçalo de Almeida Souto, posteriormente graduado em Direito, a de Inglês; o Dr. Joaquim Saldanha Marinho, a de geometria; o bacharel Manuel Teófilo Gaspar de Oliveira, a de Retórica e Poesia; Manuel José de Albuquerque, jornalista e professor, a de Filosofia. A de Geografia e História coube ao próprio diretor que, achando falho o travejamento técnico do educandário nos moldes da legislação que o criou, eruditamente traçou a respectiva reforma adaptando-o ao modelo adequado. (GIRÃO, 1962)

Dentre esses lentes históricos, destaca-se o protagonista deste estudo. O professor da cadeira de Ciências Naturais – Rodolfo Teófilo – um cidadão instigante dada sua afeição às causas populares e algumas de suas peculiaridades relativas a sua personalidade imponente e a entrega as causas do higienismo, do sanitarismo, da saúde pública e do ensino das ciências. Não fosse o período no qual suas empreitadas ocorreram, não haveria maiores justificativas para este estudo, entretanto, nosso lente protagonizou ações superlativas em oposição a uma das maiores oligarquias cearenses – o Governo Aciolino – por conta dessa intersecção histórica, surge o objeto deste artigo, o qual desvela a partir de uma investigação histórico-romanesca, com ares de uma narrativa policial, uma perseguição política no cenário do Liceu do Ceará ocorrida no início de século XX. Dentre as consequências, está a demissão de um catedrático, o descaso com o ensino das ciências naturais em um local de excelência pedagógica e o abuso de poder, configurando um marco político despótico quando o cenário deveria ser de construção de um pensamento republicano.

Porém, para a compreensão mais apurada deste imbróglio histórico, faz-se necessário um resgate temporal de alguns perso-

nagens e contextos sociopolíticos, a partir daqui, a narrativa ganha um tom mais coloquial e burlesco, afinal, a metodologia desta incursão envolve além da pesquisa em registros históricos, como jornais, decretos e atos políticos, a própria obra de Rodolfo Teófilo como referência, através da análise de sua publicação intitulada *Violência*, na qual o tom de denúncia contra o governo Aciolino ganha mais contundência e apelo de uma investigação aos moldes da crônica narrativa policial.

### **Primeiros anos da República no Ceará: Despotismo e perseguições nos tempos áureos do Liceu Cearense – O contexto do professor de Ciências**

No início do Brasil Republicano, como destaca Farias (1997), o Ceará vivia um cenário político conturbado de perpetuação da oligarquia Aciolina, quando Nogueira Accioly, empossado presidente entre os anos de 1896 à 1900, é sucedido por Pedro Borges, de 1900 à 1904, e retorna à presidência, no período de 1904 à 1912, configurando assim um domínio oligárquico no Ceará.

Tal período é retratado pelos historiadores como um tempo onde o Ceará era governado com mão de ferro e muitos dos interesses do estado eram subjugados aos interesses da própria oligarquia Aciolina, sendo vários os registros de atos ilícitos e de despotismo envolvendo aquele governo.

No campo educacional da época, o Liceu do Ceará representava o grande ícone da instrução estatal, criado em 1884, nos moldes do então centro de referência educacional, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, nasce para ser a escola de formação da elite cearense.

Era incontestável a referência ao Liceu como *locus* da classe pensante e dos melhores lentes de cada disciplina. Em meio a esses catedráticos estava Rodolfo Teófilo, professor de Ciências Naturais, notável figura no cenário social da capital cearense promotor de ciência, cultura e atos higienistas.

Abrindo um parêntese para situar o leitor em relação ao personagem em questão, Rodolfo Teófilo é uma daquelas personalidades plurais em suas ações e de tamanha singularidade que é possível afirmar que ao invés de uma biografia, como destaca Sombra (1997), Rodolfo é detentor de várias biografias em torno de uma história de vida, sendo possível dividi-la, assim como no teatro, em atos: literário, político e social.

Para o mérito de nosso estudo iremos pormenorizar as questões literárias que envolvem seu nome para concentrar-nos na figura política e social de Rodolfo Teófilo. Baiano de nascimento e cearense de renascimento – segundo seu próprio relato em um livro de memórias dizia “ser cearense porque queria” – Rodolfo era farmacêutico, o que influenciou sua cruzada insólita durante o governo acciolino, de erradicar a varíola nas terras cearenses. Apesar das dificuldades, da resistência do povo e da falta de estrutura, montado em um cavalo conseguiu contabilizar quase duas mil imunizações!

Esta foi uma de suas primeiras batalhas políticas, uma vez que tal atitude provocara o então mandatário do Ceará, Nogueira Accioly, o qual se sentira desmoralizado frente o feito realizado por Rodolfo Teófilo, acirrando os ânimos entre ambos e culminado com sua derrocada pessoal enquanto professor do Liceu do Ceará.

Além desta atitude sanitaria, o desafeto político à Nogueira Accioly, acirrava-se ainda mais através das reiteradas críticas ao regime político de Accioly, materializadas em sua obra literária e nas publicações periódicas como integrante do movimento denominado de Padaria Espiritual<sup>1</sup>.

Motivado por essas razões, surge um litígio histórico de cunho político entre o Governo Accioly e Rodolfo Teófilo, tendo

<sup>1</sup> Movimento artístico literário que abrigava intelectuais da época os quais reuniam-se periodicamente para a confecção de um jornal de divulgação de ideias culturais, denominado *O Pão*, o qual tornou-se, para além da literatura, um símbolo de resistência política e ideológica da época, sobretudo contra as oligarquias vigentes, tendo como um de seus expoentes, Rodolfo Teófilo. Fonte: CARDOSO, Gleudson Passos. *Padaria Espiritual*: biscoito fino e travoso. Museu do Ceará, Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, 2002.

como pano de fundo a reforma educacional republicana no Liceu do Ceará. O professor Rodolfo Teófilo é perseguido e execrado pelo Governo Aciolino através de atos institucionais constitucionalmente discutíveis, sob a égide de uma suposta reforma educacional adequada aos moldes do Ginásio Nacional.

Sobre o ocorrido, nos baseamos no relato de Rodolfo Teófilo, publicado em livro sob o título **Violência: Lyceu do Ceará**, no ano de 1905. As evidências ali reunidas mostram que o que se viu foi o descaso puro e simples com a educação, sobretudo com o ensino das ciências, devido a conchavos políticos de bastidores bastante eficazes para a manutenção do *status quo* de um governo considerado paternalista para com os seus aliados e extremamente ditatorial com os seus opositores.

O governo Accioly, motivado aparentemente pela proposta de reforma educacional, promove mudanças nas cadeiras ensino do Liceu do Ceará, permutando ou fundindo disciplinas, criando outras e contratando professores, a despeito do regimento interno; uma verdadeira dança das cadeiras, em termos políticos, se lido aos dias atuais.

A justificativa formal para tal descalabro era moldar o Liceu à forma do Ginásio Nacional, porém, na prática, houve um tipo de interferência que trouxe prejuízos dolosos para as ciências naturais, a começar pela demissão do ocupante da Cátedra em Ciências, Rodolfo Teófilo, e a admissão em seu lugar de um professor sem formação específica. Nesse sentido, houve desrespeito ao servidor Rodolfo e claro descaso para com o ensino dessa matéria.

## O Contexto Educacional da Época: Decretos e Atos

Quanto ao contexto histórico, a sociedade brasileira vivia a turbulência dos primeiros anos da República, muito embora as explicações para a necessidade de uma reforma educacional tenham sua gênese anos antes.



A tendência de inovação que se põe à sociedade da época é a implementação de uma escola renovada, capaz de promover um estudo ativo, uma nova forma de entender o processo de escolarização. Para Nagle (1974), essa tendência se dá a partir do final do Império quando as novas ideias acerca da criança e de sua aprendizagem começam a fazer coro no cotidiano da escola brasileira.

Alguns instrumentos legais aqui merecem destaque no sentido de se entender qual o padrão do pensamento nacional e local quanto à educação:

O Decreto n. 891 de 8 de Novembro de 1890, o qual aprovava a regulamentação da instrução primária e secundária do Distrito Federal, sob batuta do então General Manoel Deodoro da Fonseca, chefe do governo provisório da república brasileira, nesse período, *República dos Estados Unidos do Brazil*.

Tal Decreto, intitulado de Reforma Benjamin Constant, devido o mesmo ser à época general de brigada e Ministro dos Negócios e Instrução Pública, regulamentava o modelo educacional vigente normatizando, entre outras categorias, o princípio geral da instrução primária e secundária, o funcionamento escolar, o currículo das instituições, a proposta pedagógica e a contratação e remuneração dos professores.

O modelo pedagógico proposto ressaltava um ensino higienista, cientificista e com forte apelo para a formação diferenciada de homens e mulheres, propondo em linhas gerais:

**Art. 24.** O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a offerecer ao publico e aos professores em particular os meios de instrucção profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

§ 1º O Pedagogium conseguirá seus fins mediante:

A boa organização e exposição permanente de um museo pedagogico; Conferencias e cursos scientificos ade-

quados ao fim da instituição; Gabinetes e laboratorios de ciencias physicas e historia natural; Exposições escolares annuaes; Direcção de uma escola primaria modelo; Instituição de uma classe – typo de desenho e de uma officina de trabalhos manuaes; (Decreto n. 891 de 8 de Novembro de 1890).

O Regulamento da instrução primária de 1905 é outro documento a ser considerado, aprovado no governo de Accioly, apresenta grande abrangência, versando sobre diversos temas pertinentes à educação e sua regulamentação.

Em linhas gerais, é válido ressaltar a intenção em normatizar o papel do Estado e da sociedade civil neste regulamento, quando se observa uma nítida intenção de atribuição de responsabilidade à família e isenção do Estado na atribuição do dever da educação.

O Regulamento expõe como responsabilidade dos conselhos escolares o cumprimento de dever de obrigação do ensino, trazendo nos Art. 106 a 108, severas punições aos pais pelo não cumprimento do mesmo, sendo omissos quanto à participação do poder público nesta esfera de responsabilidade, isentando o Estado de sanções.

Apresenta inovações válidas ao processo educacional como a proibição de castigos corporais, implantação de meios disciplinares brandos, como a advertência e suspensão; e traz um diferencial educativo quanto implementa e regulamenta as bibliotecas e museus escolares.

Na contramão da proposta pedagógica, também apresenta retrocessos, sobretudo do ponto de vista da atividade docente. Categoriza as escolas de acordo com a localidade das mesmas gerando com isso uma forma de gratificação variável e arbitrária, prática que asseguraria ao governo a manutenção de paternalismo aos aliados governistas.

Uma classificação arbitrária, baseada no desenvolvimento do local: escolas da cidade e do interior ou periferia, sem levar em conta que o trabalho escolar era o mesmo, o horário e as disciplinas ensinadas idênticas, cria-

va injustiças, concedendo privilégios a uma professora na mesma cidade e às vezes, na mesma rua, percebendo vencimentos de 50 a 60% superiores à outra sua vizinha, menos sobrecarregada de trabalho escolar. A docente, situada no sertão, era muito mais sacrificada do que a lotada na capital. Além de se privar das comodidades ainda pagava o tributo de um custo de vida mais elevado que na metrópole (Op. cit. p. 108).

Vê-se, portanto o Regulamento de 1905 com um forte apelo legislativo o qual surge com uma intenção normativa que traz vantagens pedagógicas, porém com normas que poderiam ser utilizadas na justificativa das práticas despóticas.

Outros regimentos e regulamentos sucederam o desenvolvimento da história educacional do Ceará, entretanto, a fim de focalizar o caso do litígio havido entre o Governo Accioly e o professor Rodolfo Teófilo, é bastante descrever até o regulamento de 1905, porque, a partir desta regulamentação é possível entender as entrelinhas normativas que estavam em vigor, onde o Estado é considerado co-responsável pelo processo educacional, porém a sociedade civil é a imputada das sanções, os professores têm sua ação regulamentada, entretanto, há brechas legislativas que permitem o controle estatal sobre a categoria docente; em linhas coloquiais o Governo Aciolino dava seu recado: “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Avesso a essas e imposições e autônomo por natureza, encontra-se Rodolfo Teófilo, um farmacêutico, considerado um homem taciturno, inteligente e independente em seu pensar, iniciando-se aí o litígio do intelectual com o Estado, em oposição à reforma educacional do Liceu na visão de Accioly ou a Pseudo-reforma, assim denominada por Rodolfo Teófilo.

### **Política Aciolina no Liceu do Ceará: Reforma ou Despotismo?**

“*Não há que deferir*”, assim começa e termina um dos mais intrigantes litígios políticos vivenciados no contexto educacionais ce-

arenses com base em dois pontos de vista: 1) a governista, com uma reforma educacional do Liceu que o enquadraria nos moldes do Ginásio Nacional; 2) para o professor de ciências naturais, Rodolfo Teófilo, tratava-se de uma saga de eventos reacionários de um governo autocrata e clientelista, que ele intitulou de pseudo-reforma.

Para entender esse processo recapitulemos os atos:

O Liceu do Ceará era à época uma renomada instituição de ensino estatal, faziam parte de seu corpo docente, catedráticos, pessoas de alta idoneidade e prestígio social, considerados elite intelectual formadora. Para fazer parte desse seleto elenco havia normas e regimentos estatais, que conferiam cargo de professor por meio de concurso público.

O regulamento do Liceu dizia:

Art.56. O provimento effectivo em qualquer das cadeiras do Lyceu far-se-há mediante concurso, excepto a de desenho, que será provida pelo Presidente do Estado. Art. 57. Verificada a vaga de uma cadeira, será o concurso anunciado pela Directoria, que marcará para inscrições, o praso de sessenta dias em edital publicado pela imprensa (TEÓPHILO, 1905, p. 11).

Entretanto, apesar de o Liceu constar no rol das instituições afamadas, havia a necessidade dele ajustar-se às normas da educação nacional, portanto fazia-se necessário uma reformulação de equiparação ao Ginásio Nacional.

Esta equiparação pode ser lida aos dias de hoje como sendo uma adequação à normas e diretrizes: equiparação curricular, normatização de carga horária, modernização estrutural, enfim, atos que constituíam uma melhoria da escolarização e da formação.

Porém, como denuncia o próprio Rodolfo Teófilo em sua obra *Violência de 1905*;

[...] a actual reforma do Lyceu do Ceará não teve por fim melhorar o ensino, mas a collocação de parentes do Sr. Presidente do Estado e de seus filhos [...] reformar um

estabelecimento de instrução, entende-se alterar seu programma de ensino, augmentar ou diminuir o número de suas disciplinas, modificar seu regulamento. O que se fez em nome de reforma no Lyceu do Ceará foram as nomeações [...] (TEÓFILO, 1905, p. 4-5).

A partir da análise documental dos atos oficiais do Estado, publicados no Jornal Oficial de 05 de Maio de 1905, constata-se que assim se deu a reforma posta pelo governo:

Actos Officiaes.

Lyceu do Ceará.

O governo resolveu por acto de hoje:

Transferir o Dr. Antonio Epaminondas da Frota, da cadeira de inglez para a de Geometria; transferir o coronel Guilherme Moreira da Rocha da cadeira de francez para a de inglez; transferir o coronel José Pompeo Pinto de Accioly da cadeira de geometria para a de francez; nomear para a cadeira de arhithmetica e álgebra, Claudemiro Julio de Andrade Figueira; [...] designar o pharmaceutico Rodolfo Marcos Theophilo para reger a cadeira de lógica [...]” (TEÓFILO, 1905, p. 7-8).

Percebe-se dessa maneira o ato espúrio promovido pelo governo do Estado na pessoa do seu Presidente, Nogueira Accyoli, fazendo uma pequena digressão a título de tentar uma explicação para um ato.

Rodolfo Teófilo publica uma de suas maiores obras, *A Fome*, um romance de denúncia social que retrata a desolação vivida pelo povo do Ceará vitimado pela seca de 1877, a partir daí envereda de vez nas causas populares e nos anos seguintes abraça a causa higienista do Estado, inaugurando um vacinogênio em sua residência, onde fabricava e aplicava vacinas contra a varíola.

A grande questão é que sua luta é deliberadamente política, pois a medida que imuniza a população, demonstra a fragilidade do Estado. Este fato culmina com a publicação de um artigo em 1901, no jornal *A República*, onde Rodolfo comemora a imunização

de 3 585 pessoas<sup>2</sup>, um feito e ao mesmo tempo uma denúncia de inoperância estatal.

Foi a gota d'água, a partir daí Rodolfo sofre perseguições e injúrias, suas intenções e a eficácia de sua vacina são colocadas em xeque. Talvez este episódio seja o estopim para a trama vingativa do governo Accioly, que iria dar o troco anos depois sob o pretexto da reforma educacional.

O desafeto de Accyoli e Rodolfo torna-se tão visceral que na confecção da reforma do Liceu é implementado no regulamento um novo artigo, segundo o qual caso um professor fosse designado para reger uma disciplina e se recusasse sofreria a sanção da perda dos vencimentos.

Além disso, já estava normatizado que se o professor nomeado não assumisse a disciplina em 60 dias tal atitude seria reconhecida como renúncia do cargo. Como Rodolfo, notadamente preparado para o ensino de ciências, através da disciplina de mineralogia, geologia e meteorologia, a qual foi denominada pós-reforma de ciências naturais, recusou-se a reger a disciplina de lógica, foi desligado dos quadros do Liceu através do seguinte veredicto da justiça: *não há de deferir*.

E assim termina a saga judicial contra um professor cujo reconhecimento público e a formação específica o credenciava para o ensino das ciências e que por capricho e querela política, foi designado para reger uma disciplina para a qual não tinha sequer formação.

### **Conclusão: a (Pseudo)Reforma e sua sentença: o Ensino de Ciências em segundo plano**

Após esse ensaio, que apesar de trazer um texto próximo à versão romanesca de cunho policial, consiste em uma narrativa historiográfica da qual se pode inferir, a partir de uma reflexão

<sup>2</sup> Este fato fora contestado desde sua publicação, acreditando-se hoje, que tenha sido aproximadamente 2000 pessoas. Fonte: NETO, Lira. *O poder e a peste*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 1999.

partidária a Rodolfo Teófilo, que desde os primórdios da educação e das instituições os interesses políticos superam os anseios da educação.

A partir na análise semiótica das narrativas do professor Rodolfo Teófilo, percebe-se a antítese das práticas institucionais, as quais, apesar de balizadas por um arcabouço político-institucional, como no caso do Decreto Benjamim Constant de 1980, do qual se extrai aspectos formais e rigorosos em torno de uma educação eclética e formadora de cidadãos adequados à cultura da época, na qual era superlativo uma formação enciclopédica de rigor formal e de cunho conceitual clássico, com ênfase para uma formação global, traz em suas entrelinhas os condicionantes políticos, representados por ações despóticas e desprovidas de foco na plena gestão educacional pública.

Sendo assim, trazendo o recorte a partir do ensino de ciências praticado no Liceu do Ceará, o qual deveria ser um dos focos do desenvolvimento local e mola mestra na formação de um cidadão reflexivo e consciente, percebe-se que o mesmo foi delegado a um plano inferior, a fim de atender não ao interesse coletivo, mas aos conchavos político-ideológicos.

Sendo assim, encerram algumas questões: que tipo de ensino de ciências deve ter sido promovido após esse embate? Tal atitude, chancelada pelo poder administrativo de um oligarca, influenciou a crise do Liceu anos depois? Quantos conflitos como esse ainda ocorreram em nossas escolas, sobretudo durante períodos ditatoriais e de cerceamento?

Em cima desses questionamentos suscita-se que na verdade a história presenciara, pelo menos na disciplina de ciências naturais, exposta aqui através dos resgates da memória do Professor Rodolfo Teófilo, uma pseudo reforma, uma vez que, na contramão do bom senso e das ações pedagógicas mais pertinentes, um professor especialista e de formação apropriada para os parâmetros de ensino da época, fora subjogado e execrado com mera finalidade política.

Dessa forma, independente das respostas para essas elucubrações, até porque, as prováveis respostas para esta celeuma vão muito além do objeto em questão, fazem-nos refletir a partir de um contexto historiográfico, o quanto as decisões do cotidiano escolar, em vez de serem tomadas à luz do consenso didático, por razões alhures, são tomadas e gerenciadas em gabinetes.

Sendo assim, cabem aos educadores, estudantes e cidadãos, mesmo que soando clichê, fixar os olhares no passado, afinal, a compreensão dos fatos históricos norteia as ações de construção presentes e possibilita uma análise prospectiva, afinal, educação, ciência e cidadania não interessam aos regimes totalitários, pois se há algo que empodera o cidadão comum é o ato educacional.

Contrário a toda essa saga de atos e decretos persecutórios, o ato educacional verdadeiramente edifica, constrói e emancipa. Além disso, em uma análise mais estanque, é possível refletir que o cenário político e institucional na seara da educação, é uma ação historicamente construída a partir de uma dialética comum ao universo das ações humanas.

Não basta o investimento em uma estrutura de poder laico, a partir de decretos, atos e regulamentos legais, ao contrário, é preciso que as ações de gestão, de execução e de planejamento, quer no âmbito das escolas, quer no âmbito do estado, estejam interligadas e que estejam acima de tudo em favor e de uma educação plena e com o objetivo de garantir à população e à Administração pública, a ruptura com interesses de cunho pessoal, político, partidário ou mesmo escusos aos interesses da população.

## Referências

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e a sua periodização. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 2, p. 131-135, 2012.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará*. UFC Edições, 2000.



CEARÁ. Assembleia Legislativa. **Constituições do Estado do Ceará**: 1881 e 1882. Apresentação de Paulo Bonavides. Fortaleza: Jurídica, 1984.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 171 – de 23 de Março de 1891. **Determina que os professores das escolas do Estado expliquem aos alumnos o assumpto dos dias de festa nacional, e manda que seja obrigatoria a leitura da Constituição nas mesmas escolas.**

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará**. Expedido em 13 de março de 1905, Pelo Presidente Exmo. Sr. Dr. Antonio Pinto Nogueira Accioly.

\_\_\_\_\_. **Regimento interno das Escolas Públicas do Ensino Primário**, 1915.

\_\_\_\_\_. Lei n. 1953, de 02 de agosto de 1922. **Dispõe sobre a Instrução Pública do Estado**.

ANDRADE, Francisco Ari de **POLÍTICA, LEGISLAÇÃO E REFORMA DO ENSINO IMPERIAL**: um olhar a partir da experiência da Província do Ceará (1834-1844).

NETO, Lira. **O poder e a peste: a vida de Rodolfo Teófilo**. Edições Fundação Demócrito Rocha, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Pedagógica e Universitária, 1974.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 179-195, 2001.

SILVA, Benedito. **Rodolfo Teófilo**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

SOMBRA, Waldy. **Rodolfo Teófilo**, varão benemérito da pátria. 1997. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto. Prefeitura Municipal de Maracanaú.

TEÓFILO, Rodolfo. **Violência**: Lyceu de Ceará. Fortaleza: Fac-similar, 1905.

Recebido em: 22.05.2014

Aceito em: 13.03.2015



# A Organização Pedagógica das Escolas Agrícolas: preservação da memória histórica

VERA LÚCIA MARTINIÁK

Doutora em educação e professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná. Endereço para correspondência: Praça Santos Andrade s/n. Ponta Grossa/Paraná. veramartiniak07@yahoo.com.br

## RESUMO

O artigo pretende apresentar uma análise acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuavam nas escolas agrícolas no Estado do Paraná. Pretende, portanto, articular o processo de constituição das escolas técnicas agrícolas com a organização pedagógica para formação do trabalhador para a agricultura. O recorte temporal é delimitado a partir do ano de 1910, quando se criou o Ministério da Agricultura e o ensino técnico passou a ser subordinado a este órgão, até a criação das primeiras instituições agrícolas no Paraná, na década de 1940. Para a realização dessa pesquisa utilizou-se como fontes: Leis, Pareceres, Resoluções, que regulamentaram o ensino agrícola no Paraná; Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais e os Decretos que tratam da criação destas escolas; Mensagens dos Governadores e Relatórios dos Presidentes da Província. A partir destas fontes, articulado com o referencial teórico foi possível proceder uma análise, onde implicou na compreensão dos interesses ideológicos que desencadearam a institucionalização das instituições agrícolas bem como os métodos pedagógicos empregados pelos professores que trabalhavam nestas instituições. O estudo permitiu tecer algumas considerações a respeito das transformações que ocorreram nas orientações do modelo de escola agrícola, cujas características foram voltadas, primeiramente, para o atendimento aos desvalidos e, com as mudanças nas relações de produção, para a formação de mão de obra para a agricultura.

**Palavras-chave:** Escolas agrícolas. Organização pedagógica. Formação do trabalhador.

## ABSTRACT

The paper aims to present a review about the pedagogical practices developed by teachers who worked in agricultural schools in the state of Paraná. Thus, articulates the process of constitution of agricultural technical schools with pedagogical organization for worker training for agriculture. The time frame is delimited from the year 1910, when it created the Ministry of Agriculture and technical education became subordinated to this body, until the creation of the first agricultural institutions in Paraná, in the 1940s. To carry out this survey were used as sources: Laws, Opinions, Resolutions, which regulated the agricultural education in Paraná; Schools of Rural Workers and Decrees Regulation dealing with the creation of these schools; Messages of the Governors and Presidents of the Province reports. From these sources, pleading with the theoretical analysis was possible, which resulted in understanding the ideological interests that triggered the institutionalization of agricultural institutions and the teaching methods employed by teachers working in these institutions. The study provided some considerations about the transformation that occurred in the guidelines of the farm school model, whose characteristics were geared primarily to care for the destitute and, with changes in production relations, to train manpower to agriculture.

**Keywords:** Agricultural schools. Pedagogical organization. Worker training.

## Introdução

Este texto apresenta uma análise acerca da organização pedagógica das escolas agrícolas criadas a partir da iniciativa do governo federal para organização do ensino rural no país. O Ministério da Agricultura, cuja criação foi desencadeada com o movimento ruralista que visava promover o desenvolvimento da agricultura no país, cuidou, durante muito tempo, do ensino agrícola, apesar das sucessivas reformas educacionais implementadas durante a Primeira República e o período do Estado Novo. Assim, este texto tem como objetivo discutir as iniciativas para a organização do ensino agrícola no Brasil e em especial nos Campos Gerais, Paraná, e compreender o papel desempenhado pelo ensino destas instituições escolares.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas fontes primárias que serviram como um potencial revelador das imbricações existentes entre estado, trabalho e educação. Assim, buscou-se uma pesquisa que colaborasse no entendimento da história regional a partir do movimento da História, entendida na sua totalidade.

Partindo da análise histórica das instituições escolares, considera-se que discutir a História não é uma tarefa fácil, pois, é necessário buscar no passado os elementos necessários para a compreensão do presente como processo. Este entendimento remete a Hobsbawm (1998), quando indica como importante esse movimento de compreensão. Nesse sentido, analisar o passado dos homens e sua produção de vida é fundamental como ferramenta analítica para a concepção do presente. Assim, a História deve ser tomada a partir da sua totalidade, condicionada conforme o referencial teórico metodológico do pesquisador.

Neste texto, o conceito de totalidade é entendido a partir da concepção marxiana, ou seja, compreende-se como

[...] um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem [...]. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. (CIAVATTA, 2001, p. 132).

Neste sentido, o estudo das instituições escolares parte do entendimento do contexto histórico e suas imbricações na área educacional. Tomando como referência o ensino agrícola, no contexto de desenvolvimento social, econômico e político, o interesse pela questão agrária no país só se tornou uma questão relevante a partir das novas demandas produtivas do modelo capitalista, que começavam a tomar forma no processo interno de produção. Para tanto, se fez necessário à formação da mão de obra especializada,

problema esse que foi solucionado com a criação de escolas rurais. Estas escolas foram constituídas como forma de substituir os velhos métodos pelas novas técnicas e pela introdução em larga escala de recursos mecânicos que ampliassem a produtividade e melhorassem a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o valor econômico da produção.

Considerando a necessidade e a importância destas escolas para a preservação da memória histórica, este texto apresenta, no primeiro momento, o contexto em que foram criadas e posteriormente a discussão a respeito da organização pedagógica para atendimento dos filhos dos agricultores. As escolas de trabalhadores rurais foram criadas no decorrer da década de 1930 e tinham como objetivo qualificar a mão de obra para a agricultura. Essas escolas eram destinadas aos filhos de agricultores, entretanto, sua gênese reside na criação dos patronatos e dos abrigos para menores, cujo objetivo era atender à infância desvalida do Estado.

Os Patronatos Agrícolas foram instituídos em 1918, subordinados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), com objetivo de atender exclusivamente às classes pobres, visando à educação moral, cívica, física e profissional dos menores desvalidos e também daqueles que, por incapacidade de educação na família fossem postos à disposição da instituição. Desta forma, os patronatos agrícolas atenderiam os menores abandonados ou sem meio de subsistência, oferecendo o curso primário e o profissional, atendendo a legislação que

[...] estabelecia que seu ensino destinar-se-ia às classes pobres, visando à educação moral, cívica e profissional de menores desvalidos e daqueles que, por insuficiência da capacidade de educação na família, fossem postos, por quem de direito, à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Na verdade, constituíam-se numa instituição de proteção, assistência e tutela moral aos menores, recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação

educativa e regeneradora com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural (ROSA, 1980, p. 85).

No regulamento do Patronato Agrícola, de 1919, no artigo 2.º, definia que a assistência, proteção e tutela moral dos menores se daria por meio do trabalho agrícola, com o intuito de dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural, oferecendo o curso primário e profissional. Por outro lado, para atender os anseios da população o ensino técnico-profissional foi organizado com o objetivo expresso de atender às classes pobres, aos desvalidos, órfãos e abandonados. Configurava-se, portanto, “[...] menos como um programa educacional, e mais como um plano assistencial aos ‘necessitados da misericórdia pública’; o seu objetivo inequívoco – muitas vezes, explicitamente proposto – era o da regeneração pelo trabalho” (NAGLE, 2001, p. 213).

Os menores, entre 10 a 16 anos de idade, eram admitidos por meio de atestado de indigência e de boa conduta, atestado de sanidade comprovando que o aluno não sofria de moléstia infecto-contagiosa, ou de qualquer lesão ou anormalidade que o incapacitasse para os serviços agrícolas. Para aqueles que concluíssem o ensino profissional receberiam ainda, um lote de terras e uma quantia em dinheiro para sua subsistência.

O ensino agrícola cumpria a função de fornecer mão de obra especializada e barata para os grandes fazendeiros; aumentar a oferta de gêneros de alimentação básica; “[...] a de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como um meio correccional para seus alunos internos, que executavam serviços no campo, como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta” (SIQUEIRA, 1987, p. 29).

O ensino agrícola tinha, portanto, um duplo sentido: o primeiro seria a formação da mão de obra para os filhos de agricultores e a conseqüente melhoria da produção agrícola, em virtude do uso de técnicas e máquinas modernas; e o segundo, sob a égide do assistencialismo, seria a utilização do trabalho agrícola como um instrumento disciplinador do futuro trabalhador.

## O contexto histórico e a criação das escolas agrícolas

No fim do século XIX, com a transição de uma organização social de trabalho escravo para uma organização de trabalho assalariado, começaram a surgir, em vários locais do Brasil, núcleos de pequenas propriedades agrícolas de base familiar. Para suprir a demanda de mão de obra nas grandes fazendas surgiram os núcleos de colonização estrangeira, principalmente no Sul do país. Nesse contexto, as relações de produção centradas no senhor e no escravo foram substituídas pela relação entre o capitalista e o empregado, os quais passaram a constituir a nova estrutura econômica da sociedade que edificou a superestrutura capitalista (SINGER, 1980).

As relações de produção são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas. No capitalismo, a mais fundamental dessas relações é a propriedade que a burguesia tem dos meios de produção, ao passo que o proletariado possui apenas a sua forma de trabalho (BOTTOMORE, 1988, p. 157).

As relações de produção se consolidaram ao longo do século XX com a expansão da indústria e a conseqüente modernização do setor agrícola. A indústria brasileira ocupou uma posição subordinada à economia agroexportadora, posição que se alterou com a crise de 1929-30, com a evolução de uma economia industrializada, voltada para a substituição de importações. Na sociedade capitalista, a agricultura transformou-se em ramos da indústria e tornou-se dominada completamente pelo capital (MARX, 1982).

Nesta conjuntura histórica, a educação passou, então, a ser considerada como fator fundamental para o desenvolvimento do país, e deveria ser estendida à população, com o intuito de promover o aperfeiçoamento do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade.

[...] nos anos de 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas



ênfatisa a importância da ‘criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização das ‘elites’, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da questão social: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas (SHIROMA, 2000, p. 19-20).

Entretanto, a instabilidade política, vivenciada pelo país nesse período, e o domínio das oligarquias regionais acentuaram as desigualdades sociais e impediram uma mudança qualitativa na educação. A União ampliou o ensino médio e superior nas regiões urbanas do país, porém, a formação técnico-científica ficou abandonada, apesar do relativo crescimento industrial.

Esse crescimento industrial, tão lento e incipiente que não acarretava por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho, mas que representava um salto qualitativo no avanço das relações de produção no país, acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, que a própria aceleração do progresso imigratório estimulava (XAVIER, 1990, p. 62).

Com a crise mundial de 1929 ocorreu o declínio das oligarquias rurais e no ano seguinte, a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Esse momento foi caracterizado pela intervenção estatal na vida econômica e social do país, nacionalizando as atividades e as fontes de riqueza nacional. A Constituição de 1937 ampliou o ensino técnico e vocacional, e estabeleceu a cooperação entre a indústria e o Estado, incumbindo às empresas de criarem escolas de aprendizes para os filhos de seus operários e associados.

Nesse mesmo ano, a Reforma Francisco Campos, de 1931, reestruturou o ensino no país, reformulando o ensino superior, secundário e profissional. A Reforma foi “[...] marco da arranca-da centralizadora do governo provisório e síntese privilegiada das tendências predominantes no campo educacional” (XAVIER, 1990,

p. 84), e efetivou-se por meio de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior, secundário e profissional.

No aspecto legal, a preocupação voltou-se para o ensino secundário e superior, pois o primeiro era considerado uma etapa de preparação para a matrícula nos cursos superiores. O ensino secundário caracterizou-se por sua função meramente preparatória e propedêutica, que valorizava provas e exames. Com essa reforma, a formação técnica e a escola estavam subordinadas ao avanço das relações de produção vigentes na sociedade e admitiu-se o “[...] extremo atraso do país no campo econômico e conseqüentemente na área tecnológica ou dos meios de produção” (XAVIER, 1990, p. 101).

Para acompanhar as exigências desse novo período, as classes trabalhadoras urbanas, à medida que avançavam as relações de produção e a sociedade se complexificava, “[...] passavam a ver na instituição escolar um mecanismo de acesso às novas relações de produção” (MIGUEL, 1997, p. 17).

A partir do processo de industrialização do país, verificou-se um crescimento da demanda social por escola, juntamente com a mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão educacional. A necessidade de educação não era percebida como fundamental e foi, portanto, relegada a segundo plano pelo poder político, induzindo profundas modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio Estado (XAVIER, 1990).

Com a crescente industrialização no país, conseqüentemente, ocorreu a expulsão do homem do meio rural para as cidades, que se modernizaram e expandiram-se. A criação de escolas voltadas para o ensino agrícola formaria mão de obra preparada para exercer as atividades agrícolas e auxiliaria a fixação do homem no campo.

A preocupação do governo estadual em oferecer o ensino agrícola aos menores desvalidos pode ser compreendida por meio

da noção de que a solução para os problemas do Estado viria por meio do progresso da agricultura nacional. O direcionamento para o ensino agrícola estava expresso nos relatórios dos governantes estaduais, o Estado do Paraná era considerado “celeiro do Brasil”, onde “[...] a fertilidade de suas terras atrai diariamente a acção dos capitalistas e a corrente de imigração [...], por isso a preocupação constante com “[...] essa nova e extraordinária fonte de receita publica [...]” (PARANÁ, 1924, p. 48).

No Paraná, assim como em todo o país, a preocupação era com o atendimento aos menores, principalmente devido ao crescimento da população nos centros urbanos, onde se buscavam melhores condições de vida e de trabalho. Com o crescimento dos centros urbanos, houve um aumento considerável de mão de obra ociosa: desocupados, mendigos, menores abandonados e delinquentes perambulavam pelas ruas da cidade.

Ao solucionar a formação de mão de obra, por meio da educação profissional, o governo também resolveria, parcialmente, a questão do aumento da pobreza nas cidades com a criação das instituições de assistência e de disciplinamento dos menores.

Seguindo um movimento internacional de atendimento à infância, o Interventor Manoel Ribas, nos primeiros anos de sua administração, procurou criar escolas que atendessem aos filhos de agricultores e às crianças desvalidas. Por isso, implantou no Estado a educação profissional para a formação técnica,

[...] onde os meninos desprotegidos, órfãos ou abandonados, bem como os filhos de lavradores pobres, tivessem instrução indispensável para tornar-se trabalhadores eficientes, com a posse de conhecimentos que tornam capaz o agricultor (PARANÁ, 1932, p. 60-61).

A preocupação com as questões sociais foi solucionada pelo setor educacional que procurou disciplinar a força de trabalho, servindo como instrumento de solidificação da sociedade capitalista. O ideário republicano centrou-se na civilização e formação de um

cidadão voltado para o projeto nacional, atribuindo ao ensino à formação necessária para o desenvolvimento da nação.

Nas iniciativas empregadas pelo governo, tanto federal quanto estadual, manteve-se presente um dualismo educacional, que se refletiu em uma educação para o povo – a educação para o trabalho, e uma educação para a elite, voltada para a formação cultural. “A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições de segundo grupo” (CUNHA, 2005a, p. 172).

Com a preocupação voltada para a urbanização do Estado e para seu crescimento econômico, foram criadas as escolas de trabalhadores rurais e, em 1935, teve início a construção do prédio que abrigou a primeira “Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti”, em Curitiba, PR. As escolas rurais foram instituídas em 1935 e regulamentadas pelo Decreto n. 7.782, de 03 de dezembro de 1938. Em 1937, foi criada a “Escola de Trabalhadores Rurais Olegário Macedo”, no município de Castro, a primeira da região dos Campos Gerais do Paraná.

## **A Escola de Trabalhadores Rurais no Paraná**

Com o declínio das oligarquias rurais e o fortalecimento da burguesia industrial, o ensino profissional atendeu aos interesses da burguesia em ascensão transformando a educação num mecanismo de consolidação da hegemonia burguesa. Esta nova reordenação do capitalismo demandou “[...] novas exigências relativas à educação, em seu sentido mais amplo, e à necessidade da expansão do ensino, em seu sentido mais específico.” (PINHEIRO, 2002, p. 199).

Em 1937, o Interventor do Estado Manoel Ribas anunciou a construção dos prédios que abrigariam as escolas profissionais, atendendo nos mesmos moldes da escola de Curitiba, sendo que uma delas se localizava em “[...] Ponta Grossa, que abrigará ses-

senta alunos internos e quantidade igual de externos, e outra em Castro com a mesma capacidade” (PARANÁ, 1937, p. 79). A partir de 1937, as atenções dos governantes voltaram-se para a educação profissional agrícola, como forma de maximizar a agricultura e sua produção. Assim, em 1938, iniciaram-se as atividades da escola agrícola, em Ponta Grossa, com o objetivo de atender, em regime de internato, a infância desvalida e prepará-la para a agricultura e a pecuária. Essa instituição passou a denominar-se Escola de Trabalhadores Rurais “Augusto Ribas”, com o Decreto n. 5557/1937.

O prédio da escola possuía acomodações para abrigar 110 menores e oferecia o ensino teórico e prático, com objetivo de formar profissionais para a agricultura com conhecimentos necessários para a lavoura e a pecuária na região. Durante o período do Estado Novo, a arquitetura moderna seguiu os conceitos de racionalidade, eficiência e economia, estendendo-se aos prédios públicos e monumentos erguidos (SUTIL, 2003).

Os alunos da escola recebiam além dos conteúdos relacionados à agricultura, alimentação, vestuário e assistência médico-dentária, assim como cursos de carpintaria, selaria e ferraria, com o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos para o exercício da profissão no campo.

Desta forma, seguindo os mesmo moldes da criação das escolas de trabalhadores rurais de Castro e de Ponta Grossa, foi inaugurada, em 1941, a Escola de Trabalhadores Rurais no município de Palmeira para atender cerca de 100 alunos, recebendo o nome de “Getúlio Vargas”, como forma de homenagear o presidente do país.

A iniciativa do Governo Estadual em criar as escolas para trabalhadores rurais não aconteceu por mero acaso ou por altruísmo da administração, mas pela confluência de vários fatores econômicos, políticos e sociais que culminaram com o processo de formação da mão de obra para o trabalho, sob a ideologia do atendimento e da assistência aos desvalidos.

Durante o período de interventoria no Estado, os Relatórios, apesar de escassos e sucintos, apontavam a preocupação com a agricultura como fator para o desenvolvimento econômico e para a pluralidade de culturas agrícolas que estavam se formando, depois do declínio da erva-mate (PARANÁ, 1935). Diante do crescimento da cultura do café e do algodão no Estado, surgiu o desafio e a necessidade de fortalecer o ensino oferecido aos agricultores, mediante a Seção de Educação Profissional, do Departamento de Agricultura do Estado.

Concomitante à preocupação com o desenvolvimento da agricultura, o Governo procurou soluções para o problema da infância desprotegida, aliando-o, de forma racional, à formação técnica nas instituições que formavam os trabalhadores rurais. A matrícula na instituição era prioritária aos órfãos e aos menores desamparados, com idade mínima de 9 anos e máxima de 18, como medida para solucionar o problema do abandono familiar, podendo ser matriculados, ainda, os filhos de lavradores. Desta forma, tentava-se solucionar o problema do abandono familiar e o da formação de trabalhadores para a agricultura.

### **O ensino oferecido pelas instituições agrícolas: a organização pedagógica**

O ensino proporcionado aos menores desvalidos e aos filhos de agricultores explicitou a organização didático-pedagógica e a educação que se desejava oferecer, ou seja, um ensino eminentemente prático, voltado para a formação de trabalhadores necessários para a manutenção de uma elite oligárquica no poder.

As escolas rurais ministravam o curso primário regido por professores normalistas, que obedeciam às instruções da Diretoria de Educação Pública. “Ao mesmo tempo recebem, os alunos, ensinamentos práticos de agricultura, horticultura, jardinaria, silvicultura, higiene e trato dos animais, laticínios, avicultura e outros”

(PARANÁ, 1932, p. 39). As aulas teóricas possuíam uma carga horária semanal de três aulas e as práticas de, no mínimo, duas horas, distribuídas de acordo com a necessidade do ensino; sugeria-se, ainda, que o ensino se desse no campo, para facilitar o aprendizado do aluno. Apesar de constar no currículo as aulas teóricas, essas eram desvinculadas das necessidades do aluno e atendiam basicamente aos interesses do Estado, ou seja, direcionaram a formação profissional dos filhos da classe trabalhadora para o ensino prático.

Após os alunos concluírem o curso primário, nas escolas de trabalhadores rurais, eram transferidos para a escola da capital, onde prosseguiram seus estudos, os quais visavam à formação de Auxiliar Prático do Agrônomo, com conhecimentos gerais de agricultura e pecuária.

As escolas rurais foram criadas com o objetivo de formar profissionais para a agricultura, pois o governo paranaense acreditava que o homem do campo não possuía as técnicas necessárias para tirar o melhor proveito do solo. Além das orientações de cunho agrícola, os alunos recebiam conteúdos do ensino primário regular, que se dividiam em três cursos:

1. Primário, que seguia as orientações e os programas utilizados nas escolas primárias do Estado.
2. Complementar, que era ministrado em dois anos e dividido em quatro semestres.
3. Profissional, que era ministrado em dois anos e dividido em quatro semestres, com o objetivo de formar profissionais na área.

As escolas também poderiam receber matrículas de meninas, porém, com currículo diferenciado com acréscimo da disciplina de trabalho doméstico. No entanto, apesar da garantia da matrícula nas instituições agrícolas, a predominância de meninos era bem maior.

Para os dirigentes do estado, o ensino agrícola atingia os objetivos propostos para a formação do homem do campo, tendo atendido, até 1938, cerca de 380 alunos nas escolas rurais. Neste sentido, como forma de organização do ensino agrícola no Estado, o Governo estadual aprovou, por meio do Decreto n. 7.782/39, o Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais, sendo criados os cursos de Primário Agrícola e Agrícola Profissional. O curso Primário tinha duração de quatro anos, sendo, na primeira fase, semelhante ao ensino elementar dos grupos escolares do Estado. Conforme o Código de Ensino de 1917, ainda em vigor na década de 1930, dispunha, em seu programa, os conteúdos e os procedimentos de ensino a serem desenvolvidos em cada uma das séries. O programa para o ensino primário para os alunos das escolas de trabalhadores rurais era o mesmo do Estado, mas, simultaneamente, recebiam formação prática voltada para a agricultura e a pecuária. Poderiam ser matriculados alunos com idade entre 10 e 14 anos, bem como seriam atendidos, em regime de internato, os menores abandonados e os órfãos, conforme encaminhamento do Juizado de Menores do Estado.

O Programa para as Escolas Primárias Rurais compreendia as seguintes disciplinas:

1º ano – Trabalhos com instrumentos e máquinas agrícolas elementares de acordo com o físico do aluno. Serviço de lavras, destorramento e semeadeiras.

2º ano – Serviço de irrigação de plantações e de aplicação de adubos orgânicos e químicos. Multiplicação de plantas ornamentais. Escrituração agrícola elementar.

3º ano – Plantio e corte de gramados. Enxertos e podas de plantas ornamentais e de árvores frutíferas. Colheita de flores, legumes e frutos. Embalagem, conservação e acondicionamento. Multiplicação de plantas ornamentais por meio de sementes, estacas, mergulho e enxertia.

4º ano – Trabalhos práticos especializados em: laticínios, apicultura, sericultura, noções de redação e contabili-



dade agrícola; trabalhos em ferro, couro e madeira nas oficinas; drenagem e irrigação; avicultura; emprego de inseticidas e fungicidas; zootecnia, veterinária, as sementeiras e os viveiros, podas; campos de criação, conhecimento sobre raça de animais, doenças mais comuns e tratamento, serviços de culturas em fazendas de criação. (PARANÁ, 1939, art. 8º).

Já o curso Agrícola Profissional era ministrado em três anos, distribuído em oito cadeiras, e, ao término do curso, o aluno recebia o título de Capataz Rural. Para ingresso na Instituição, o candidato deveria ter entre 14 e 18 anos de idade, ter frequentado o curso primário e o último ano do Curso Primário Agrícola e ter sido encaminhado por uma autoridade competente, neste caso, o Juizado de Menores.

O Regulamento explicitava os objetivos a que se destinavam as escolas de trabalhadores rurais, ou seja, eram internatos de ensino público destinado ao preparo de profissionais para a agricultura, de acordo com as necessidades técnicas-práticas da lavoura e da pecuária.

Criadas e mantidas pelo governo estadual, essas escolas deveriam, de modo progressivo, manter-se economicamente por meio da produção da sua lavoura. As escolas ofereciam, também, o ensino agrícola para as mulheres, porém funcionavam em prédios distintos e independentes. O ensino destinado ao público feminino era acrescido de educação doméstica “[...] a fim de torná-la ótima dona de casa rural” (PARANÁ, 1939, artigo 6º).

Na organização das escolas eram oferecidos os seguintes serviços aos internos: assistência alimentar, higiênica, sanitária e educacional, oficinas para trabalhos com ferro, madeira e couro, campo de culturas, posto zootécnico e campo de criação.

Ressalta-se, ainda, que, no Regulamento das Escolas, de 1939, constata-se o ensino eminentemente prático, em que o aluno, por meio de várias disciplinas de teor prático, deveria aprender fazendo.

Com a organização do ensino agrícola e com a aprovação do Regulamento para as Escolas de Trabalhadores Rurais, o Relatório do Interventor Manoel Ribas, enviado ao Presidente Getulio Vargas, em 1942, apresentava um tom otimista em relação ao ensino público no Estado. No Relatório, o Interventor enaltecia a preocupação com a campanha de alfabetização e a incrementação da educação integral.

A demanda por escolas, no Paraná, intensificou-se, principalmente, nas décadas de 1940 e 1950, à medida que se consolidou o processo de ocupação e colonização do território paranaense; outro fator que acelerou essa demanda foram as reivindicações na participação dos bens sociais pelas classes trabalhadoras nos núcleos urbanos emergentes, que se fizeram de modo mais veemente (MIGUEL, 1992).

Entretanto, o Governo paranaense atendeu às necessidades educacionais da maioria da população urbana quanto ao ensino primário, mas nas áreas rurais, devido à colonização tardia, criou-se uma demanda maior pelo ensino primário público, fazendo com que, nas décadas seguintes, as reivindicações se voltassem para os níveis profissionalizantes do ensino. Até o início da década de 1940, o Paraná contava com dez escolas de trabalhadores rurais e duas escolas de pescadores no Estado. A criação das escolas de trabalhadores rurais evidenciou como a característica do atendimento aos menores nessas instituições, que, predominantemente, se tornaram de “assistência aos pobres e aos delinquentes”. Também fica evidente, na leitura dos Relatórios da época, que utilizavam os termos “infância desamparada”, “menores com desvios de condutas” e “menores abandonados” para definir o público a que se destinava o atendimento nas escolas de trabalhadores rurais.

O objetivo inicial seria a formação de trabalhadores rurais, porém a assistência aos menores sobressaiu-se como solução para a pobreza em que se encontravam as famílias do interior e para amenizar o crescimento da delinquência no Estado.

O atendimento das instituições agrícolas era precário e as dificuldades encontradas pelas escolas de trabalhadores rurais foram atribuídas ao fato de estarem subordinadas à Secretaria de Agricultura, à qual estiveram atreladas desde seu início. Desde a instalação da República, o ensino agrícola no país, foi vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, apesar da criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, o ensino agrícola permaneceu sob a tutela do Ministério da Agricultura. Em 1940, reafirmou-se tal dependência, com a criação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), órgão ligado ao Ministério da Agricultura que controlava os estabelecimentos que ofereciam o ensino agrícola.

Com a base da economia brasileira agroexportadora, o governo getulista equilibrou os interesses da classe dominante com os diferentes setores agrícola e industrial. Apesar do período conflituoso da Segunda Guerra Mundial e do desenvolvimento do capitalismo, a educação manteve-se à margem da necessidade de formação para o trabalho, pois as atenções estavam voltadas para a defesa nacional.

O Presidente da República, Getúlio Vargas, implantou o Plano Especial de Obras e Aparelhamento da Defesa Nacional. No período conflituoso da Guerra, intensificaram-se o interesse e os acordos de cooperação técnica de algumas instituições privadas estadunidenses com o Ministério da Agricultura. Em 1945 firmou-se, entre o Ministério da Agricultura e uma agência privada norte-americana, o segundo grande acordo de cooperação técnica no âmbito da Educação Rural, materializado na Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, (MENDONÇA, 2010).

Esses acordos visavam à implantação de Centros de Treinamento (CTs) destinados, exclusivamente, à qualificação profissional de trabalhadores rurais adultos; a difusão nacional de Clubes Agrícolas Escolares para infância e juventude; a formação continuada de técnicos especializados nos EUA e a preparação de “li-

deranças rurais”, por meio de programas educativos teoricamente capazes de incutirem, nos trabalhadores do campo, o “amor à terra e ao trabalho”.

Essas experiências decorreram da conjuntura internacional inaugurada pelo fim da II Guerra e início da Guerra Fria, quando emergiram construtos como desenvolvimento e Terceiro Mundo, viabilizados a partir de discursos e práticas pautados pela ideia de crescimento econômico e seus supostos benefícios (MENDONÇA, 2010, 191).

O avanço do setor industrial e os investimentos financeiros no campo provocaram a modernização da agricultura e a consequente demanda de formação técnica, provocando uma maior expectativa sobre a formação de mão de obra para este setor.

Durante seu governo, Getúlio Vargas articulou, engenhosamente, os interesses das elites e dos setores vinculados ao capital industrial. Convém lembrar, ainda, que incorporou muitas das reivindicações trabalhistas, mas, ao mesmo tempo, estabeleceu dispositivos tutelares para cercear a atuação política dos trabalhadores (MANFREDI, 2002). No setor educacional, favoreceu os interesses dos setores empresariais privados e estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares. Para adequar o ensino promoveu reformas que se deram na forma de Decretos-Leis, denominadas de Leis Orgânicas, que trataram, individualmente, de cada nível ou ramo de formação profissional, ordenando o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. As reformas implementadas por Gustavo Capanema iniciaram-se em 1942 e foram finalizadas em 1946, com Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Como se observa, tais Leis não seguiram uma ordem lógica, mas foram, na verdade, resultados de arranjos políticos (SAVIANI, 2007).

Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho especificada para os

setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola, para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; e o ensino normal, para a formação de professores para o ensino primário (CUNHA, 2005b, p. 41).

Essas leis, do ponto de vista da sua concepção, tinham um caráter dualista e corporativista; o primeiro porque separavam o ensino destinado às elites condutoras do ensino destinado ao povo; o segundo porque vinculava “[...] estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social” (SAVIANI, 2007, p. 269).

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946, ficou estabelecida a base da organização e do regime do ensino agrícola, destinado, essencialmente, à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. O ensino agrícola objetivou formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas, oferecendo aos jovens e adultos uma qualificação profissional que aumentasse sua eficiência e produtividade, bem como aperfeiçoasse os conhecimentos e as capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados e, também tinha por objetivo formar professores de disciplinas próprias desse ensino.

Mesmo com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, as escolas continuaram sob a competência do Ministério da Agricultura, por isso a preocupação do Governo Estadual em manter um regime de colaboração com a União, que deveria auxiliar na manutenção dessas instituições. Afinal, para que a escola rural no Paraná “[...] efetivamente sirva às populações onde ela estiver localizada. Melhore, efetivamente, a vida. É o lema do nosso governo, aplicado à educação” (PARANÁ, 1950, p. 151).

Nesse contexto de reformas na legislação educacional, as Leis Orgânicas oficializaram o dualismo educacional brasileiro, que reproduziu – por meio da estrutura do sistema educacional – a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e

garantidos tanto no regime político “democrático” como no “autoritário”. Assim, a “[...] política educacional nacional definia-se, cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente” (XAVIER, 1990, p. 119).

Essa política referente ao ensino brasileiro se manteve até a Constituição de 1946, a qual determinou as diretrizes educacionais que se refletiram na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961. Durante o período de tramitação da Constituição, de 1946 até a LDB 4024/61, o país assistiu a uma crescente urbanização, forjada a partir da década de 1930, o que ocasionou um aumento na classe proletária.

A União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional, de acordo com a Constituição de 1946, a qual também estabeleceu que a educação era direito de todos, podendo ser ministrada pelos poderes públicos e pela iniciativa privada. Dispôs, ainda, que o ensino primário seria obrigatório e o ensino primário oficial gratuito. Com base no dispositivo constitucional, entendeu-se que a função de legislar sobre educação nacional deveria constar de um texto único. Para tal, em 1947, foi instalada uma comissão de educadores incumbidos de elaborar um projeto para a LDBEN. A discussão do projeto provocou debates de diferentes correntes educacionais, com diferentes interesses pela educação no período que antecedeu a aprovação da LDBEN. Esse período de lutas e divergências envolveu estudantes, operários, intelectuais, assim como forças conservadoras que temiam a democratização da vida nacional e o acesso das camadas populares à vida econômica.

A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira a definir a finalidade da educação. Manteve a estrutura educacional organizada da seguinte forma: ensino pré-primário, escolas maternas e jardins de infância; ensino primário com duração de 4 anos, podendo ser acrescidos mais 2 anos para programas de artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos (ginásial de 4 anos e colegial de 3 anos), ambos compreendendo o ensino secundário e

o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); e ensino superior.

As instituições agrícolas analisadas neste texto e que são destinadas ao ensino agrícola têm em sua trajetória a marca do assistencialismo e da formação por meio do trabalho, preparando o trabalhador rural com conhecimentos básicos sobre técnicas agrícolas que atendessem às novas relações do capital. Conforme o contexto da época, o atendimento aos menores foi se transformando e se adaptando para atender às exigências do capital. Com o discurso de civilizar a sociedade, a classe dominante impôs sua ideologia utilizando, como um dos recursos, a educação da população. Com isso criou-se a elitização do ensino, que se dividia em dois: um voltado para formar a classe dirigente do país e outro para formar mão de obra preparada para atuar nas indústrias e também no campo.

### **Considerações finais**

Este artigo procurou apresentar e discutir, a partir da criação das primeiras escolas agrícolas na região dos Campos Gerais do Paraná, o processo histórico de constituição destas instituições, com destaque para as Escolas de Trabalhadores Rurais, destinadas aos filhos de agricultores e aos órfãos desvalidos.

Com esse balizamento, inferem-se algumas considerações a respeito das transformações que ocorreram nas orientações do modelo de escola agrícola, cujas características foram voltadas, primeiramente, para o atendimento aos desvalidos e, com as mudanças nas relações de produção, para a formação de mão de obra para a agricultura.

A gênese do ensino agrícola, no país, tem suas raízes alicerçadas no assistencialismo, como forma de corrigir as mazelas da sociedade e de “afastar” o menor da criminalidade e da ociosidade. A partir da década de 1930, com o desenvolvimento da industria-

lização e da urbanização das grandes cidades, as preocupações do Governo se voltaram para a formação do homem do campo, para o aprendizado e o cultivo do solo e para a utilização das máquinas agrícolas.

No Paraná, o Interventor Manoel Ribas, durante o período em que esteve à frente do governo, promoveu diversas medidas para expandir o ensino primário, o ensino normal e superior, bem como o ensino profissional. A ampliação das instituições escolares foi peça essencial na Campanha de Nacionalização, principalmente na integração dos estrangeiros aos valores nacionais. Durante seu governo foram criadas as Escolas de Trabalhadores Rurais que se constituíram instrumentos para a preparação da mão de obra para o setor agrícola.

O desenvolvimento do ensino agrícola no país subordinou-se aos ordenamentos do Ministério da Agricultura, inclusive com a indicação de Engenheiros Agrônomos para a direção das instituições escolares. No seu interior, a rígida disciplina esteve presente na legitimação da ordem e na formação moral dos internos, porém, os entusiasmados discursos da elite dirigente não garantiram a formação necessária para atuar no setor agrícola. As escolas de trabalhadores rurais, no Paraná, tinham uma estrutura precária, com carência de instalações e de máquinas agrícolas para o aprendizado das técnicas rurais. A intenção do Governo paranaense, ao criar essas escolas, respaldava-se no discurso da agricultura como elemento salvador da economia regional, tornando o Paraná o “Celeiro do Brasil”; mais do que isso, porém, objetivou formar trabalhadores com conhecimentos básicos sobre agricultura, que soubessem manejar o solo e as máquinas agrícolas, e fossem ajustados aos moldes da sociedade capitalista.

## Referências

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.



ClAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília/DF: FLACSO Brasil, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília/DF: FLACSO Brasil, 2005b.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução Edgar Malagodi *et al.*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Extensão rural e hegemonia norte-americana no Brasil. **História**. Unisinos, p. 188-196, maio/ago 2010.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha**, Presidente do Estado, ao instalar-se a 1ª. Sessão da 17ª. Legislatura 1/02/1924. Curitiba: [s.n.], 1924.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Interventor Manoel Ribas**, pelo Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Obras Públicas, 1935.

\_\_\_\_\_. **Mensagem do Governador Manoel Ribas à Assembléia Legislativa**. Curitiba: Imprensa Gráfica Paranaense, 1937.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.782, de 6 de janeiro de 1939. Aprova o Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais no Estado. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 6 jan. 1939.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Sr. Moyses Lupion, governador do Paraná.** Paraná: Curitiba, 1950.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto et. al. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico: Que Interesses Articulam e Reforçam?.** Dissertação de Mestrado – Educação– UFF, Niterói, 1987.

SUTIL, Marcelo Saldanha. **Beirais e Platibandas: A arquitetura de Curitiba na primeira metade do século 20.** Curitiba, 2003. Tese (Doutorado em História).

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil.** Campinas: Papi-rus, 1990.

Recebido em: 01.07.2014

Aceito em: 12.02.2015

# Ensino religioso e práticas religiosas no Grupo Escolar Minas Gerais em Uberaba/MG (1944 a 1962)

**MARILSA APARECIDA ALBERTO ASSIS SOUZA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. marilsaalberto@yahoo.com.br

**BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO**

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Uberlândia. laterza@gmail.com.br

**SONIA MARIA DOS SANTOS**

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Uberlândia. soiam@ufu.br

## RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que teve como escopo conhecer o funcionamento do Grupo Escolar Minas Gerais, situado no município de Uberaba (MG), tem como objetivo identificar as práticas religiosas disseminadas nesta instituição entre os anos de 1944 a 1962 e compreender porque a escola enfatizou tais práticas em um momento de intensos debates pela laicização do ensino. Neste período, a instituição realizou reuniões pedagógicas quinzenais, cujos registros foram feitos em atas. O percurso metodológico utilizado neste trabalho se deu pela análise destas atas, referentes a 210 reuniões. O referencial teórico ancora-se em vários pesquisadores como Araújo e Inácio Filho (2005), Cury (2004), Freitas e Biccas (2009), Le Goff (2003), Souza (1998), Viñao Frago (2001), Skidmore (1976) entre outros. Pela análise das atas foi possível constatar a opção da instituição não só pela oferta da disciplina do ensino religioso, mas pelo cuidado em tornar o ambiente escolar um espaço eminentemente católico, o que poderia ser notado nos símbolos religiosos dispostos pela escola, nas orações que precediam as reuniões pedagógicas, nas missas que demarcavam as solenidades escolares, etc. Conclui-se que a inserção destas práticas religiosas no ambiente escolar deve-se à forte tradição católica presente no município de Uberaba e no estado de Minas Gerais. Embora focalizando uma instituição específica do estado mineiro, este trabalho pretende somar-se a outros que tratam de temáticas semelhantes, oferecendo elementos para a compreensão das práticas religiosas disseminadas em instituições públicas primárias ao longo da história e da memória da educação brasileira.

**Palavras-chave:** História e memória educacional. Práticas religiosas no Grupo Escolar Minas Gerais. Ensino primário.

## ABSTRACT

This work is part of a research whose purpose is to know the functioning of the Minas Gerais School, located in Uberaba (MG). The article aims to identify the religious practices found in this institution between 1944 and 1962 to understand why the school emphasized such practices at a time of fierce debates in favor of a lay education. In that period, the institution has made fortnightly pedagogical meetings recorded in the minutes. Methodological procedures to develop this work are given by the analysis of 210 minutes of such meetings. The theoretical framework includes authors like Araújo & Inácio Filho (2005), Cury (2004), Freitas & Biccas (2009), Le Goff (2003), Souza (1998), Viñao Frago (2001), Skidmore (1976), among others. The analysis of these documents revealed that the school not only offered Religious Education subject, but also took care of making the school environment a predominantly catholic area. This could be noticed in religious symbols in schools, in prayers before pedagogical meetings, and in masses to demarcate school ceremonies etc. The insertion of these religious practices in the school environment resulted from the catholic tradition and presence both in Uberaba and in Minas Gerais state. Therefore, this study provides elements to understand religious practices found in primary public institutions throughout the history and memory of education in Brazil. While it focuses on a specific institution, its results extend the corpus of studies on similar themes.

**Keywords:** Educational history and memory. Religious practices of Minas Gerais School. Primary education.

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo identificar as práticas religiosas disseminadas em um grupo escolar mineiro entre os anos de 1944 a 1962. Para tanto, foram analisados os cadernos de atas das reuniões docentes realizadas no período em apreço, que foram preservados no acervo do Grupo Escolar Minas Gerais – hoje denominado Escola Estadual Minas Gerais – no município de Uberaba (MG).

Este artigo é decorrente de uma pesquisa ampla, situada no âmbito da história e historiografia da educação brasileira, que teve como escopo conhecer a funcionamento deste grupo escolar

instalado no ano de 1944. Sobre esta temática Souza (2008, p. 281) observa que: “somente a história das instituições educativas pode reconstituir os enfrentamentos cotidianos, as estratégias e ações dos atores educacionais, o intrincado e difícil movimento de apropriação das prescrições para o ensino no âmbito das práticas”. Para Araújo e Inácio Filho (2005), estas pesquisas se centram no intuito de compreender a gênese da instituição, sua trajetória, a cultura escolar constituída, sua projeção local e regional, suas concepções educativas e pedagógicas, enquanto se configuram como formadoras, bem como irradiadoras de posturas vinculadas ao ideário da escola pública. Nesse sentido, as investigações sobre as diversas instituições escolares fornecem elementos para apreensão da cultura escolar, além de representarem uma contribuição importante para compreensão da história da educação brasileira.

Acerca dos grupos escolares é importante lembrar que eles representam uma forma de organização do ensino primário que foi criada no final do século XIX, no período republicano. Criados primeiramente em São Paulo, eles se expandiram por diversos estados brasileiros nas primeiras décadas do século XX, perdurando até os anos 1970, quando foram extintos. Os grupos escolares se caracterizaram como instituições com organização administrativa e pedagógica mais complexa e também como instituições portadoras de uma cultura própria, de um imaginário social mais amplo.

Nos últimos anos, os grupos escolares têm sido objeto de análise de diversos historiadores, haja vista que eles inauguraram um novo modelo de organização escolar pública. Devido ao fato de sua expansão não ter ocorrido de maneira uniforme em todos os municípios brasileiros, os grupos escolares conviveram com outros modelos mais simples de escola primária. Mesmo assim, eles se destacaram enquanto representação da escola pública primária no país, sobrevivendo na memória popular de forma positiva, muito embora nem todos os grupos escolares funcionassem em

condições ideais. Os grupos escolares, portanto, fazem parte da história e da memória, conforme lembrado por Souza (1998, p. 15) na introdução do seu livro sobre a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo:

Somos muitos os que ainda se recordam do grupo escolar: ex-alunos, professores, diretores, funcionários, pais de alunos e muitas gerações da sociedade brasileira. Como esquecer esse universo peculiar, essa organização que aprisionou a nossa infância numa rede de repressões, deslumbramentos e descobertas de conhecimentos, códigos, símbolos, normas, valores, disciplinas?

Quanto ao percurso metodológico utilizado neste trabalho, foram analisadas as atas de 210 reuniões de professoras do grupo escolar em tela, realizadas entre 1944 a 1962. A análise do *corpus* empírico selecionado para este artigo foi balizada pelos aportes teórico-metodológicos consubstanciados na perspectiva da história das instituições escolares.

Ao se priorizar, neste trabalho, as atas escolares como fonte de pesquisa, é preciso estar atento ao lugar de produção do documento (LE GOFF, 2003), problematizando seus limites e as circunstâncias de sua produção, entendendo que os sujeitos envolvidos no processo educacional desenvolvem suas práticas a partir dos lugares que ocupam no interior da instituição. Nessa perspectiva, o registro e o arquivamento das atas objetivam, sobretudo, produzir lugares de poder/saber no interior do campo pedagógico.

## O ensino religioso nas legislações

Antes de proceder à análise dos registros referentes às práticas religiosas encontrados nas atas das reuniões docentes, é importante fazer um levantamento de algumas legislações que fazem referência à oferta de ensino religioso nas escolas.

Em 1931, Francisco Campos – que assumiu o recém-criado

Ministério da Educação e Saúde, no governo de Getúlio Vargas – baixou o decreto n. 19.941, que tornava facultativo o ensino da religião nos estabelecimentos de instrução que ofertassem cursos primário, secundário e normal.

Entretanto, vale observar o que foi pontuado por Bassi (2012, p. 61):

O decreto de abril de 1931, que permitia o ensino religioso nas escolas públicas, indubitavelmente, não era suficiente para garantir, à Igreja Católica, a posição confortável que ocupava antes da República, nem tornaria o ensino religioso parte do projeto moralizador de Vargas. Era preciso que o ensino da religião fosse regulamentado e confiado a ele maior amplitude de ação. Em outras palavras, era necessário que o ensino religioso estivesse incorporado à Constituição, o que se tornou realidade na Carta Magna de 1934, após as pressões exercidas pela Liga Eleitoral Católica.

De fato, as atividades da Assembleia Constituinte responsável pela elaboração do texto legal promulgado em 1934 aconteceram em um contexto de conflitos, no qual Getúlio Vargas – que estava governando o país em caráter provisório – tentava conciliar interesses divergentes propugnados por diferentes grupos que haviam lhe prestado apoio no movimento revolucionário que possibilitou sua ascensão ao poder, em 1930 (SKIDMORE, 1976).

No plano educacional, este período também foi marcado por tensões decorrentes do embate entre os renovadores e os católicos, devido à reação, destes últimos, ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em março de 1932. Os católicos – que tinham na figura de Alceu Amoroso Lima um de seus principais expoentes – organizaram a Liga Eleitoral Católica com o escopo de fazer introduzir no novo texto constitucional alguns pontos que demarcavam seus interesses, dentre eles, a incorporação legal do ensino religioso nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos Estados e dos municípios.

A força exercida pelo grupo católico pode ser compreendida na redação final do texto legal, em cujo preâmbulo já era invocado o nome de Deus:

Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte [...] (BRASIL, 1934).

No campo educacional, a Constituição de 1934 restabeleceu a relação entre Igreja e Estado, conforme determinado no artigo 153:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Sendo assim, ao contrário do que ficou determinado na Constituição de 1891, que estabelecia que o ensino fosse leigo, esta nova legislação tornava o ensino religioso de frequência facultativa. Este artigo, portanto, contrariava o que era proposto pelos escolanovistas, que defendiam a laicidade do ensino (CAMPOS, 1991).

Em 1937, com a implantação do Estado Novo, outorgou-se uma nova constituição que deu um tratamento menos enfático ao ensino religioso ao determinar, no artigo 133, que ele poderia “ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (BRASIL, 1937).

Terminado o Estado Novo, promulgou-se uma nova Constituição no ano de 1946, que se referia ao ensino religioso como disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultati-



va, a ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Além do que foi determinado nas constituições federais, legislações educacionais específicas também estabeleceram preceitos acerca do ensino religioso nas escolas. Em janeiro de 1946, aprovou-se a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529), que passou a regulamentar o funcionamento dos grupos escolares bem como das escolas isoladas e escolas reunidas ainda existentes. Este decreto tornava lícito o ensino religioso, embora determinasse que ele não poderia se constituir objeto de obrigação de mestres e professores, nem de frequência obrigatória para os alunos (BRASIL, 1946). Ainda em 1946, após aprovação da Lei Orgânica citada, o estado de Minas Gerais, por meio do decreto 2.276, reafirmava a instrução religiosa nas escolas, que deveria abranger também o ensino pré-primário.

É interessante observar que as legislações referentes à oferta do ensino religioso nas escolas sempre apresentaram esta disciplina como sendo de caráter facultativo, conforme pontuado por Cury (2004, p. 189):

Com efeito, o ensino religioso aparece em todas as constituições federais desde 1934, sob a figura de matrícula facultativa. Mas tal permanência não se deu sem conflitos, empolgando sempre seus propugnadores e críticos, fazendo com que os debates, no âmbito da representação política, bem como no interior da sociedade civil, se revestissem de contenda e paixão. Os argumentos pró e contra fazem parte de um capítulo próprio da história da educação brasileira, nas mais diferentes legislações sobre o ensino. Mas é importante ressaltar que, desde o decreto sobre o ensino religioso de 1931 até hoje, tal disciplina sempre foi caracterizada como de matrícula facultativa para uma oferta obrigatória, embora sob as leis orgânicas do Estado Novo até 1946 ela também fosse de oferta facultativa.

Cury (2004) também observa que o caráter facultativo implica no exercício da escolha, ou seja, implica, em alguns casos, na possibilidade de a instituição de ensino optar ou não pela oferta da disciplina ou, em outras situações, pela escolha dos alunos (orientados por seus pais ou responsáveis) de participarem ou não das aulas. A leitura das atas das reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Minas Gerais permitem observar a clara opção da instituição não só pela oferta da disciplina do ensino religioso, mas pelo cuidado em tornar o ambiente escolar um espaço eminentemente católico, o que poderia ser notado nos símbolos religiosos dispostos pela escola, nas orações que precediam as reuniões pedagógicas, nas missas que demarcavam as solenidades escolares e em diversas outras situações apresentadas a seguir.

### **Práticas religiosas no grupo escolar Minas Gerais**

Em setembro de 1946, durante a reunião pedagógica das professoras o Grupo Escolar Minas Gerais, a diretora Esmeralda Rocha Bunazar leu matéria publicada no jornal local sobre o decreto 2.276, referente à oferta do ensino de religião nos estabelecimentos de ensino pré-primário, primário, normal e especial:

A diretora leu-nos o decreto nº. 2276, o qual consta do ensino obrigatório da religião nas escolas. O novo decreto estabelece com clareza no artigo 1º que, nos estabelecimentos de ensino pré-primário, primário, normal e especial, subordinados à Secretaria, haverá ensino religioso. No início das aulas, cabe aos pais ou responsáveis dizer se querem ou não que seus filhos frequentem as aulas de religião. O decreto reconhece estes direitos. E por isso não compete ao aluno deixar de frequentar as aulas de religião por sua vontade. Exige-se uma declaração escrita dos pais ou responsáveis, evitando assim que os alunos frequentem simultaneamente dois credos diferentes. O ensino religioso não é, pois, um acréscimo, nem reali-

zado em pedaços de hora, faz parte do horário escolar, sendo ministrado duas vezes por semana. O ensino cabe de modo especial ao corpo docente do estabelecimento podendo ser admitidos elementos estranhos a ele, com especial designação da autoridade religiosa de acordo com o diretor da escola. Quanto aos programas e textos, serão fixados e aprovados pela autoridade religiosa. Visto não obrigar o aluno de outro credo assistir às aulas de religião, estes não ficarão prejudicados em seus labores escolares. A eles será designada outra atividade do currículo escolar. Consta ainda o referido decreto que aos inspetores de ensino religioso indicado pela autoridade será concedido livre trânsito nos estabelecimentos de educação, dentro do horário das diferentes aulas. Como nas demais disciplinas, o aproveitamento dos alunos no ensino religiosos será examinado. Ao término de cada ano letivo serão organizadas exposições de trabalhos referentes ao ensino de religião (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

É interessante observar que o jornal local, ao publicar a matéria sobre a aprovação deste decreto, trazia estampada a seguinte manchete: “Ao encontro das aspirações católicas de Minas” (GEMG. Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960). De fato, neste período, o estado de Minas Gerais podia ser considerado “um caso peculiar” (BASSI, 2012, p. 62) no que se refere ao ensino religioso e à legislação educacional brasileira, uma vez que, conforme explicitado por Freitas e Biccás (2009, p. 56),

[...] os pilares que sustentavam a relação do Estado e da Igreja foram sendo constituídos, construídos e consolidados em Minas Gerais com particularidades que diferenciam o caso mineiro em relação a outros estados, nos quais a relação entre Estado e Igreja Católica estava muito mais aberta ao conflito do que à conciliação.

Neste sentido, a despeito de todos os embates que configuraram a relação entre o ensino confessional e o laico nas décadas

de 1920 a 1960, o estado de Minas Gerais destacou-se, já em 1929, durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, pela autorização da introdução do ensino religioso no horário escolar de todas as escolas mineiras e posterior regulamentação desta autorização por meio da lei n. 1092 (BASSI, 2012). Neste sentido, a publicação do decreto n. 2276, em 1946, pode ser considerada uma reafirmação daquilo que de fato já ocorria nas escolas públicas mineiras, conforme observado nestas transcrições das atas das reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Minas Gerais, cujas datas são anteriores ao decreto em tela:

As professoras deveriam ensinar o catecismo aos seus alunos, pois a sua aprendizagem muito contribuiria para a formação moral das jovens criaturas (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

D. Esmeralda falou-nos sobre a 1ª comunhão dos alunos deste Grupo Escolar. Expôs-nos a necessidade e responsabilidade que temos de exercer tão urgente apostolado. Para grande parte dos alunos este é o último ano que frequentam nossas aulas, visto terem que sair do grupo. Os alunos menores, principalmente as classes de 1º ano, foram excluídos. Assim, esses que ainda não estão aptos, ficarão para integrar a nova turma dos alunos que farão a 1ª Comunhão em maio do próximo ano, como já é projeto (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Ficou resolvido que será dado catecismo 2 vezes por semana pela professora da classe. Esta poderá contar trechos da História Sagrada aos seus alunos de acordo com a sua capacidade, compreensão e adiantamento. A formação do caráter do aluno sem religião é uma coisa incompleta e falha. Nas classes mais adiantadas pode aliar a religião à escrita, leitura, etc., com trechos escolhidos de fundo moral e religioso (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

A imprensa local, ao informar sobre a publicação do decreto 2.276, afirmava que a legislação “veio como uma medida de compreensão e apoio aos sentimentos tradicionais e essencialmente católicos de Minas”. Desta forma, o novo decreto “traz uma característica de algo mais vital e determinado”, (GEMG. Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960), oficializando algo que já era praticado nos estabelecimentos de ensino.

A leitura das fontes documentais encontradas no acervo do Grupo Escolar Minas Gerais chama a atenção pelas inúmeras referências às práticas religiosas, o que permite inferir que o ensino de religião era algo muito maior que o cumprimento de um decreto, mas estava relacionado com a proposta pedagógica institucional e a proposta de vida das professoras e, especialmente, da diretora, que teve sua vida pessoal e profissional marcada pelos preceitos cristãos ligados ao catolicismo.

A religiosidade da diretora, por sua vez, refletia no dia-a-dia da instituição, seja nos símbolos religiosos dispostos na entrada da escola; nas orações que precediam as reuniões pedagógicas; nos constantes apelos para que as professoras ensinassem religião aos alunos; nos votos de louvor, lavrados em ata, sempre que algum acontecimento especial marcava a vida escolar; no apoio à campanha em favor “Obra Pontifícia da Santa Infância”, cujo fim era rezar pelas crianças pagãs para que fossem batizadas e recebessem instrução religiosa; na escolha do nome do Clube de Leitura da escola que homenageava Pio XII, o papa vigente no período em apreço e nas solenidades de entronização do crucifixo e dos quadros do Sagrado Coração de Jesus e de Maria. A presença destes símbolos pertencentes à Igreja Católica denota a aliança, ainda que informal, estabelecida entre a Igreja e o Estado e todos estes elementos que passaram a constituir o ambiente escolar contribuíram, mesmo que implicitamente, para aprendizagens sociais relevantes.

Também chama a atenção, na leitura das atas e dos jornais locais, o destaque dado às cerimônias nas quais alunos e alunas do

Grupo Escolar Minas Gerais recebiam a Primeira Comunhão, após terem sido preparados pelas professoras em sala de aula. O poema a seguir, que foi escrito pela diretora Esmeralda Rocha Bunazar e publicado na imprensa local, expressa a importância atribuída às aulas de catecismo e à celebração da Primeira Comunhão.

### O Milagre – Esmeralda Rocha Bunazar

A igreja vai se enchendo aos poucos, de mansinho  
 As mulheres andam em silêncio, como se pisassem em arminho  
 Mas a criançada em bando num estranho alarido  
 Enche a igreja de repente, numa invasão colorida  
 Que encanta a alma da gente  
 Reparo uma por uma, e descubro você, Antoninho  
 Num terno todo alinhado... Você me parece mudado...  
 Não olha para ninguém  
 Tem um livrinho aberto, e de certo  
 Lê suas orações, sem ligar às distrações  
 Que se passou? Quem assim o transformou?  
 Entrei para o catecismo e a mestra me ensinou o que devia fazer  
 Agora sou outro! Amo a Deus muito e muito  
 E ao próximo a não mais poder..  
 Deixei em paz os passarinhos e as vidraças dos vizinhos  
 Quero sempre a Jesus imitar  
 E a Maria, tão pura, jamais deixarei de amar  
 Quem quiser ser bom menino ao CATECISMO não deve faltar.  
 – Tudo isso você me diria se eu fosse lhe perguntar  
 E eu sentiria então um desejo muito grande  
 De estreitar sua mestra ao coração  
 Que, em boa hora lhe indicou, a Escola da Redenção.  
 (GEMG. Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960).

A princípio, o poema recompõe o cenário que se formava na igreja em dia de celebração da Primeira Comunhão: a presença das

famílias, no poema representadas pelas mães; a quebra do silêncio provocada pela chegada dos neocomungantes, cujo número aproximado era de oitenta crianças a cada celebração; os trajes cuidadosamente confeccionados para a festa especial. Em um segundo momento, a diretora explica o milagre, que serve de título para o poema: a mudança operada no comportamento infantil – no caso, Antonino – que se transforma em outra criança com os ensinamentos aprendidos no catecismo: amar a Deus, a Maria, ao próximo e aos animais. Finalmente o poema ressalta a figura da mestra, responsável pela formação intelectual, mas também pela formação moral e espiritual de seus alunos.

Complementando o poema de Esmeralda Bunazar, a fotografia abaixo destaca a festividade da cerimônia da Primeira Comunhão, tirada na escadaria da Igreja da Catedral, situada a poucos metros do grupo escolar. Em primeiro plano estão os alunos, com as roupas especialmente confeccionadas para a celebração. As meninas, de branco, usam véus e vestidos longos, que simbolizam a pureza e o recato, qualidades então valorizadas no sexo feminino. Os meninos usam terninho preto, que transmite o respeito desejado em uma ocasião tão solene. Nas mãos os meninos seguram uma vela – símbolo da fé cristã – e um papel, possivelmente um folheto de orações e cânticos. Ao fundo, homens, mulheres e crianças – possivelmente professoras e familiares das crianças – também pousam para a fotografia.

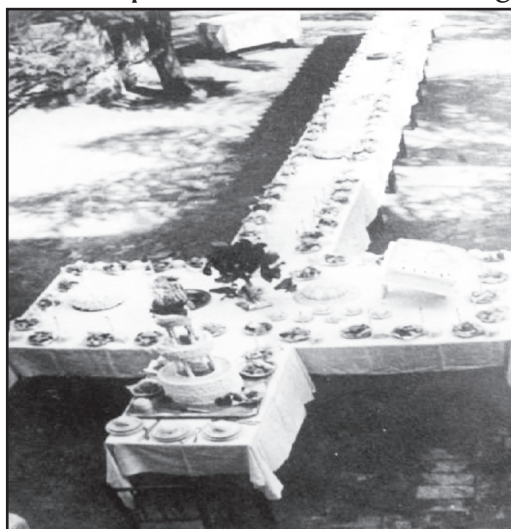
Após a cerimônia religiosa todos se dirigiam à escola, onde havia uma confraternização preparada pela equipe escolar, cuja organização constava na pauta das reuniões pedagógicas: “Também foi debatida a questão da mesa para os neo-comungantes e ficou mais ou menos resolvido isto: 15 litros de leite para chocolate, 1 quilo de manteiga para os pães, bolos, etc. As professoras também concorrerão com algo para a mesa, podendo até pedir contribuição às pessoas amigas” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

## Primeira Comunhão – Grupo Escolar Minas Gerais – s/data



Fonte: Acervo da escola.

Nota-se, pela fotografia abaixo, o cuidado com que era organizada a confraternização dos neocomungantes, realizada no pátio da escola, logo após a missa. Após terem se aproximado da mesa eucarística para receber a comunhão, as crianças se aproximavam da mesa de lanches, que por sua vez também era carregada de simbolismo religioso, devido à disposição em formato de cruz. A beleza e o capricho da mesa indicam o grau de importância conferido



à solenidade, que deveria ficar para sempre na memória dos alunos e seus familiares.

### Mesa da confraternização – Primeira Comunhão

Fonte: Acervo da escola.



Quanto às aulas de religião, cabe destacar que elas foram, por diversas vezes, temas das reuniões pedagógicas, uma vez que ela deveria “ser ministrada com o mesmo método pedagógico que as outras matérias e dentro do horário escolar” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 21/07/1946 a 06/11/1948). As aulas de religião também deveriam constar no plano diário, pois, conforme a diretora, “é uma matéria como as demais do programa” (*idem*). Os alunos também deveriam fazer provas de religião, de acordo com portaria expedida pela Inspetora Regional Geni Chaves, que “aconselhava às professoras observarem o mesmo critério das outras matérias” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 17/09/1961 a 23/05/1964).

A princípio ficou estabelecido nas reuniões que as aulas de ensino religioso deveriam ser ministradas duas vezes por semana, em dias a serem escolhidos pela professora. Entretanto, “para maior homogeneidade”, a diretora estabeleceu que estas aulas deveriam ser dadas todas as segundas e sextas-feiras. Posteriormente definiu-se que as aulas seriam às terças e sextas-feiras, mas havia a determinação de que as professoras “não se limitassem a esses dias fixos, mas ministrassem tal aula sempre que houvesse motivo” (*idem*).

Quanto ao conteúdo das aulas, que tinham principal objetivo “a elevação espiritual dos alunos”, (*idem*) ficou decidido que nas classes mais adiantadas, nas sextas-feiras, as professoras levariam o Evangelho do próximo domingo e o tema serviria de assunto para composição de classe (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951).

Além da leitura do Evangelho, as professoras deveriam “aproveitar fatos acontecidos em classe (mentira, gula, economia)” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946), trabalhando temas que contribuíssem para a “formação da personalidade, do caráter do educando” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 17/09/1961 a 23/05/1964).

As aulas de ensino religioso tinham uma dimensão moralizadora, objetivando inculcar princípios e valores necessários à formação. Tratava-se, portanto, da “sedimentação de uma cultura escolar fortemente voltada para os aspectos disciplinadores e moralizadores” (JUNQUEIRA, 2008, p. 378), com o objetivo de formar bons cristãos, “habituaados à prática do bem”, conforme observado nesta passagem: “Será nomeado um secretário que anotará todos os atos de bondade feitos pelos colegas, diariamente, por exemplo: *dei água a um cachorro; aconselhei meu colega a não cortar a carteira*” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956).

Também não poderia faltar, nas aulas de religião, o ensino das orações, especialmente para os alunos que se preparavam para a Primeira Comunhão: “As professoras de 1º ano deverão ensinar as seguintes orações: O Nome do Padre, Sinal da Cruz, Padre Nosso e Credo, acrescentando o Ato de Contrição no 2º ano, ficando a cargo da preparadora da 1ª comunhão as explicações necessárias. Tornará mais fácil o preparo da 1ª comunhão com as orações já sabidas. As orações deverão ser recitadas em conjunto” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956).

É importante observar, entretanto, que um dos principais objetivos das aulas de religião era “fazer a criança habituar-se a ouvir a missa” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956), considerada “o centro da religião”, conforme palestra sobre *O ensino da religião e a frequência à missa dominical*, proferida pelo Pe. Eddie Bernardes em março de 1956 às professoras de todos os grupos escolares da cidade:

O Rvmo. Pe. Eddie dirigiu às Sras. diretoras e professoras a seguinte pergunta: “Que se deve fazer para que a criança cumpra o preceito da Igreja de assistir à Santa Missa aos domingos e dias santos de guarda? Várias sugestões foram dadas, entre as quais: quadros de honra, prêmios, (etc.) Para frequência à missa de domingo, melhor será,

ao invés de estímulos externos, o conhecimento do valor intrínseco da mesma, o que significa os seus frutos, a sua finalidade, nome e cor dos parâmetros, a disposição do altar, ausência de flores na semana santa, as maiores festas da Igreja: Páscoa, Pentecostes, etc. (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956).

Sobre a passagem transcrita acima chama a atenção o fato de que o representante eclesiástico tenha orientado às professoras para que seus alunos assistissem à missa motivado por seu valor intrínseco, e não por estímulos externos. Em reunião realizada em 1948, a diretora também pediu às professoras que aconselhassem os alunos a não faltar à missa aos domingos e dias santos e ainda falou “da necessidade que temos de compreendermos a missa para a assistirmos bem” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Também em 1956, a vice-diretora Maria Abadia “deu por iniciada a reunião pedindo às professoras que se manifestassem sobre as medidas tomadas para que os alunos compreendessem melhor o valor da missa e se tornassem bons católicos” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958).

Nota-se, entretanto, que apesar desta preocupação de que os alunos compreendessem o significado da missa para poder assisti-la, a frequência das crianças a este ritual era obtida, muitas vezes, por *estímulos externos*, conforme observado nesta transcrição: “A fim de estimular aos alunos, na assistência da Santa Missa, D. Umbelina disse-nos que iria mandar imprimir cartões de frequência tendo aqueles, conforme o número, recompensa no fim do ano” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946). Em outra reunião ficou decidido que os cartões de frequência seriam substituídos por um quadro feito pela professora e fixado na sala de aula, no qual os próprios alunos anotariam seus nomes se tivessem ido à missa na semana anterior (*idem*). Outra estratégia utilizada foi a organização de gráficos, onde eram anotadas a “assistência

às mesmas” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958).

Por fim, a própria nota foi utilizada como estímulo para que os alunos comparecessem às missas dominicais: “A senhora diretora disse para melhorar a nota de religião dos alunos que vão à missa todos os domingos” (*idem*).

Ao que tudo indica, a utilização destas estratégias parece ter dado resultados, uma vez que oitenta por cento do corpo discente comparecia às missas, conforme observado neste excerto: “Segundo um inquérito há pouco realizado no Grupo verificamos que apenas 20% dos alunos se negam de cumprir essa obrigação cristã. Grande conquista para nós, se conseguirmos 90% de assistência a esse sacrifício dos sacrifícios” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 17/09/1961 a 23/05/1964).

Cabe observar, porém, que a frequência às missas não era cobrada somente das crianças, mas também das professoras, uma vez que “[...] os alunos não podem ir sozinhos e sim cada domingo vai uma professora para tomar conta deles” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946). Além de serem incumbidas de frequentar as missas com seus alunos, as professoras eram responsabilizadas pela vida religiosa das crianças: “Quando a criança não vai à missa, não liga para a aula de religião, podemos bater no peito, rezar o eu pecador” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Neste sentido, as professoras deveriam estar preparadas para ministrar o ensino religioso, uma vez que, de acordo com o Pe. Eddie Bernardes, que ministrou palestra para as professoras de todos os grupos escolares da cidade em agosto de 1956, “ninguém dá o que não tem”. De acordo com o padre,

[...] a professora deve saber para ensinar e estudar para saber. Deve ter um conhecimento seguro do que vai ensinar, pois o ensino religioso é matéria muito melindrosa, toca na revelação divina, matéria muito complexa. A

professora deve ter um conhecimento seguro para poder evitar os erros, porque a religião é organismo, é vida. As perguntas feitas pelas crianças devem ser permitidas. Para iniciar a criança na vida moral, litúrgica, a professora deve possuir um conhecimento integral da religião. Deve falar com vivacidade, prendendo a atenção da criança, despertando o interesse, mola de toda a aprendizagem e isto só se conseguirá com boa formação intelectual. Nunca se deve dar uma aula sem o preparo prévio. Deve-se repetir a lição usando o Evangelho, jogo de imagens, comparações. Catecismo, aula religiosa, de fim sobrenatural, exige princípio sobrenatural. A catequista deve ter vida interior, cristã. Ensinar doutrina é o meio, formar o cristão é o fim. A professora é a responsável pela salvação eterna das crianças. A educação cristã é de grande importância. A professora não tendo união com Deus seu trabalho será imperfeito (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958).

Observa-se, nesta transcrição, que além de orientar às professoras quanto à didática necessária para ministrar uma boa aula de religião, o inspetor chama a atenção das professoras, que deveriam ter vida religiosa, pois elas não eram apenas mestras, mas “mestras cristãs”, responsáveis, portanto, “pela salvação eterna das crianças” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Pela leitura das atas das reuniões pedagógicas é possível constatar, portanto, que a vivência das práticas religiosas não era algo a ser disseminado somente entre o corpo discente, mas também entre as professoras, haja vista que os discursos circulantes conferiam às professoras uma identidade peculiar, enaltecendo a dimensão missionária da profissão, que era considerada um apostolado. A professora chegou a ser comparada a uma sacerdotisa, conforme palavras pronunciadas pelo inspetor técnico Mario Francia Pinto:

Uma professora que não tem sua vida de magistério bem regulamentada, que está completamente, ou em parte,

alheia aos seus deveres, é uma perjura. É ela a sacerdotisa que desempenha nobilíssimo apostolado, para o qual deverá ler diariamente o seu breviário composto dos seus deveres do magistério, assim como o sacerdote de Cristo empenhou-se em arrecadar os alunos para o Pai, buscando as sábias palavras diariamente em seu breviário, composto do Ofício Divino (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946, p. 26).

Importante observar que as palavras acima, proferidas por ocasião da visita do inspetor técnico à escola, elevavam em um primeiro momento a profissão, mas ao mesmo tempo chamavam a atenção do corpo docente para o cumprimento diário dos deveres atribuídos ao magistério. Tratava-se, portanto, de enunciados que tinham a intenção de exaltar, mas ao mesmo tempo controlar o comportamento das professoras, conforme explicitado por Fischer (2009, p. 327): “como dispositivo de normalização, o discurso do elogio se transfigura em prática de alerta e disciplinamento”.

A propósito, com o intuito de compreender os “significados sociais atribuídos à docência”, alguns estudiosos se utilizam da análise dos discursos circulantes no ambiente educacional que explicitam, por sua vez, qual o comportamento social esperado das professoras em um determinado espaço de tempo. Desta forma, ao analisar as práticas discursivas referentes à professora primária presentes na *Revista de Ensino* entre os anos de 1950 a 1970, Fischer (2009, p. 332) observa:

Se, no início, a *Revista do Ensino* se valia de conceitos enraizados na fé em um ser supremo – Mestre, Senhor Jesus, Deus, Nossa Senhora – na medida em que os anos vão passando outros tomam essa posição: os fundamentos da ciência passam a ter lugar de destaque na construção de saberes em torno da professora. A identidade da mestra e, por decorrência, suas práticas, passam a ser guiadas, direta ou indiretamente, por tais fundamentos. Entretanto, os mesmos enunciados que marcam antigos

valores não são descartados. Eles permanecem lá, travestidos em novas estratégias discursivas, no interior ou na superfície dos discursos.

Sendo assim, por ocasião do Congresso Catequético realizado em setembro de 1957 é possível observar, nas palavras proferidas pela diretora do grupo escolar, a identificação das professoras como catequistas que devem ter sua vida regulamentada pelas virtudes cristãs:

Professora, você já pensou alguma vez da tremenda responsabilidade que lhe pesa sobre os ombros? Já fez um exame demorado do que tem realizado e do que deve realizar de bom em sua carreira? Já pensou que o futuro de uma criança depende quase que exclusivamente de você? Se ela amanhã for um cidadão de bem ou um malfeitor você terá sua parcela de responsabilidade. Você pode realizar milagres ou cometer crimes. A criança entregue a você, professora, será aquilo que você quiser. Lembre-se dessa verdade terrível, cada dia, ao transpor o limiar de sua escola. Faça de sua vida um exemplo contínuo de boas obras e de suas aulas um hino ao dever e à virtude. Faça do catecismo seu livro obrigatório, onde cada página é um poema de amor e de fé. Leia, nos olhos de seus inocentes alunos, a ânsia de felicidade que lhes enche a alma e proporciona-lhes tão almejada felicidade (GEMG. Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960).

Para regular o comportamento docente era comum, tanto por parte da diretora como por parte dos inspetores, recorrerem ao nome de Deus, a quem as professoras deveriam prestar contas das crianças que lhes foram confiadas: “se você quer cumprir seu sacerdócio, alicerce seu ensino nas verdades eternas. Assim, terá como recompensa as bênçãos de Deus e a paz na consciência” (GEMG. Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960).

A leitura das atas dá a impressão, às vezes, de que todos comungavam dos mesmos ideais cristãos vinculados ao catolicismo.

Entretanto, uma breve passagem revela que uma das professoras não era católica, motivo pelo qual a diretora chamaria uma catequista para cuidar do ensino religioso em sua turma. À exceção desta passagem, em nenhum outro momento das atas sugere-se que as professoras professassem outros credos religiosos ou não concordassem com as práticas religiosas vivenciadas no cotidiano escolar.

Quanto aos discentes, é significativo o número apresentado anteriormente de que oitenta por cento dos alunos frequentava a missa dominical, pois este dado permite levantar questionamentos sobre os vinte por cento restantes: tratava-se de crianças que simplesmente não queriam participar das celebrações ou eram crianças cujos pais professavam outros credos religiosos?

As fontes encontradas até o momento sobre o Grupo Escolar Minas Gerais não permitem responder a estes questionamentos, mas cabe observar que embora o estado de Minas Gerais fosse considerado àquela época um estado tradicionalmente católico, a doutrina espírita se fazia presente na região, conforme observado por Ferreira (2012, p. 63): “Há que se considerar que a “pequena uberabinha”, que se projetou com a criação do zebu, com a religião católica e com o espiritismo, que eram aliados à assistência aos pobres e à criação de instituições assistenciais e hospitais de grande porte, é hoje referência para regiões de Minas Gerais e outras regiões do Brasil”. Tal fato permite supor que professoras e alunos de diferentes credos convivessem juntos no ambiente escolar, embora, numericamente e tradicionalmente, prevalecessem aqueles ligados ao catolicismo, visto que a grande disseminação do espiritismo no município de Uberaba ocorreu em momento histórico posterior ao período demarcado neste estudo.

## Considerações finais

A análise empreendida oferece elementos que permitem dimensionar a importância dada às práticas religiosas no interior da



instituição em apreço. Os diversos excertos extraídos dos livros de atas das reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Minas Gerais colocam em cena o modo como os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar – docentes, discentes e diretora – vivenciavam tais práticas. Observa-se que as práticas religiosas estavam imbuídas no fazer pedagógico, seja de forma explícita – como na adequação do currículo e do horário escolar para oferta do ensino religioso – seja de forma implícita – no simbolismo religioso impregnado no ambiente escolar.

Tal simbolismo contribuiu, mesmo que indiretamente, para aprendizagens sociais relevantes, pois conforme pontuado por Viñao Frago (2001, p. 45), “[...] os elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende”. As aprendizagens decorrentes deste *currículo oculto* também são reafirmadas por Souza (1998, p. 124), ao lembrar que: “por entre salas de aula, corredores, pátios e jardins a criança incorpora uma ética e uma corporeidade inscritas no espaço escolar”. A religiosidade, portanto, implícita ou explicitamente, era uma realidade no interior do grupo escolar.

Embora focalizando uma instituição específica do estado mineiro, este trabalho pretende somar-se a outros que tratam de temáticas semelhantes, oferecendo elementos para a compreensão das práticas religiosas disseminadas em instituições públicas primárias ao longo da história e da memória da educação brasileira.

## Referências

ARAÚJO, J. C. S.; INÁCIO FILHO, G. Inventário e interpretação sobre a produção histórico-educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: da sementeira à colheita. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Ed. UFU, 2005. p. 153-191.

BASSI, A. C. **Fragmentos do mosaico escola-cidade-nação: moralidades no Grupo Escolar “João dos Santos” (1930-1946)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del Rei, 2012.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso: jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm). Acesso: jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: jun. 2014.

CAMPOS, M. R. M. de; CARVALHO, M. A. de. **A educação nas constituições brasileiras**. Campinas (SP): Pontes, 1991.

CURY, C. R. J. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2004, n. 27.

FERREIRA, M. J. **A prática do assistente social na Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes: uma experiência no município de Uberaba/MG**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista. Franca, 2012.

FISCHER, B. D. **A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970)**. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Coleção Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 324-335.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. de S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNQUEIRA, L. de S.; CANDIÁ, M. A. A. Instruindo o bom cristão: Um estudo sobre o ensino religioso através das excursões do grupo escolar José Rangel – Juiz de Fora /MG (1949-1960). **Educação em Foco**: revista de educação. Edição especial: Centenário de formação dos Grupos Escolares: Juiz de Fora, 1907-2007. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2008. p. 373-392.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Grupo Escolar Minas Gerais (GEMG). **Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946**. Uberaba.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 17/09/1961 a 23/05/1964**.

\_\_\_\_\_. **Livro da ata de instalação e recorte diversos: 1944 a 1960**.

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

\_\_\_\_\_. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 15.01.2015



# Linguagem cinematográfica como agente narrador de história e memória em tango de Carlos Saura<sup>1</sup>

JULIANA DE ABREU WERNER

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Doutoranda em Educação – Linha de pesquisa Educação e Arte da Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Núcleo de Estudos em Estética e Educação – FLOEMA. julianaawerner@gmail.com

## RESUMO

Buenos Aires. Metade do século dezenove. Uma política de fomento à imigração europeia traz às terras portenhas mais de seis milhões de imigrantes. Ao contrário do que o governo argentino esperava, as que compunham esse cenário não eram pessoas requintadas, conhecedoras de arte e ciência, muito menos mão de obra qualificada. Os imigrantes de pouca instrução e de poucos meios que passaram a fazer parte da população residente nos *arrabais* portenhas, assolados pela saudade de suas terras, buscando no ambiente prostibulário por uma natural comunhão, dão origem ao tango nas últimas décadas do século dezenove. Por volta da mesma época, os irmãos Lumière produzem o invento que chamariam de cinematógrafo, palavra de raiz grega que significa “registro do movimento”. Portanto, percebo o tango e o cinema como expressões contemporâneas. Esse artigo propõe analisar de que maneira a linguagem cinematográfica, bem como as escolhas estéticas do cineasta atuam como agente narrador de história e memória em *Tango* de Carlos Saura. Usando o aporte teórico dos Estudos Culturais e entendendo as produções cinematográficas como artefatos pedagógicos, busco perceber quais são os sentidos produzidos sobre o tango argentino na narrativa construída por Saura. Início meu exercício analítico a partir de um olhar atento sobre os elementos técnicos de cenário, iluminação e figurino empregados na construção da obra. Somado a isso, a linguagem cinematográfica utilizada por Saura, perceptível por meio dos planos, ângulos e movimentação de câmera, também são aspectos importantes que compreendem a análise.

**Palavras-chave:** linguagem cinematográfica. Dramaturgia. Aspectos técnicos.

<sup>1</sup> Este artigo apresenta parte das análises e reflexões de minha dissertação de mestrado intitulada “*O passado é indestrutível: História e Memória em Tango de Carlos Saura*”. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/62093/000868642.pdf?sequence=1>

## ABSTRACT

Buenos Aires. Half of the nineteenth century. A policy to promote european immigration to Buenos Aires brings more than six million immigrants. Contrary to the Argentine government hoped, composing this scenario were not intellectual people, knowledgeable of art and science, much less skilled labor. Immigrants with little education and few resources that have become part of the resident population in *arrabais*, covered by nostalgia for their land, in the brothel environment looking for a natural communion, give rise to tango in the last decades of the nineteenth century. This paper aims to analyzes how the language of film and the filmmaker's aesthetic choices act as narrative agent of history and memory in *Tango* by Carlos Saura. Using the theoretical framework of Cultural Studies and understanding cinema as pedagogical artifacts, I seek to understand what are the meanings produced from the Argentine tango in the narrative constructed by Saura. First of all, my analytical exercise began with a look on technical elements of scenery, lighting and costumes. Added to this, the cinematographic language used by Saura, noticeable through the planes, angles and camera movements are also important aspects that comprise the analysis. **Keywords:** cinematic language. Dramaturgy. Technical aspects.

## Introdução

Considerando o ocularcentrismo da sociedade contemporânea, assumimos que as produções cinematográficas, bem como tantas outras imagens circulantes, exercem uma função pedagógica. São diversos/as os/as estudiosos/as que têm o cinema como objeto de análise. Alguns desses/as o têm percebido como artefato cultural e pedagógico que participa no processo de subjetivação dos sujeitos. Entretanto, não há uma metodologia específica para se analisar o cinema enquanto objeto investigativo.

De forma que este artigo tem por objetivo discutir como a linguagem cinematográfica atua como artefato pedagógico, especialmente enquanto agente narrador de história e memória em *Tango* (1998) de Carlos Saura. Ao me referir ao termo artefato pedagógico entendo qualquer “espaço onde se exerce alguma pedagogia”

(SANTOS, 2009, p. 19). Eli Fabris aponta que o cinema é um “importante local de produção e transformações culturais e, portanto, de produção de significados na constituição dos sujeitos” (2004, p. 259). Nesse sentido, o cinema exerce o que poderíamos nomear de “pedagogia cultural”, termo cunhado por Shirley Steinberg (1997) que indica produção de significados, valores e modos de ser, decorrentes do contato com um artefato cultural.

A fim de analisar quais os sentidos e significados de história e memória do tango argentino estão sendo produzidos pelo *Tango* de Saura, foram escolhidos de três momentos, ou aspectos históricos relacionados ao tango-dança representados na película. Início meu movimento de análise com a sequência que retrata o período de imigração, que teve uma relação direta com dois aspectos culturais e históricos do tango que serão analisados na primeira seção desse artigo. São eles o tango dançado entre homens nas ruas portenhas e o tango dançado entre mulheres no ambiente que denomino de “prostibulário”. Tais momentos históricos do tango são retratados na película de Saura em cenas específicas, constituindo as seções 2 e 3 de análise.

A metodologia de análise consiste em descrever os elementos técnicos que compõem a cena – como cenário, iluminação, figurino, trilha sonora –, além da linguagem cinematográfica empregada – planos, ângulos, movimentação de câmera –, na tentativa de perceber como essas são utilizadas para contar *uma* história. Evidencio ainda quais momentos ou elementos históricos as cenas representam e quais os efeitos de verdade produzidos pela composição de elementos técnicos e linguagem cinematográfica.

Apresentando uma bela narrativa meta-ficcional, *Tango* (1998) é um filme sobre a produção de um filme de tango. Ao apresentar a execução do tango entre homens nos duelos *criollos*, ou a dança entre mulheres no ambiente prostibulário, Saura dialoga com elementos históricos da gênese do tango que muitos de nós desconhecíamos. Ao trazer cenas da ditadura militar argentina, o cine-

asta discute um assunto bastante sensível usando belos quadros e uma intensa sequência coreográfica que mescla o tango à dança contemporânea. Ainda a cena que encerra a película, em uma inversão temporal da narrativa, traz a mescla de povos – italianos, alemães, portugueses – que compõem o híbrido cenário cultural de onde nasce o tango. Entre tantos outros momentos históricos, riquezas de cenários e memórias do tango, esses quatro momentos históricos foram analisados na tentativa de entender como a linguagem cinematográfica – planos, ângulos e movimentação de câmera – associados a elementos como iluminação, trilha sonora, figurino, e sequências coreográficas, compõem uma maneira de produzir sentidos sobre o tango argentino.

A fim de compreender tais representações contidas na obra do cineasta espanhol, fiz uso do aporte teórico e metodológico dos Estudos Culturais e dos Estudos de Cinema. De forma que esse artigo irá apresentar ao/à leitor/a minhas reflexões acerca da construção de sentidos produzidas pelas escolhas técnicas e estéticas do cineasta na composição da obra *Tango* (1998) enquanto agente narrador de *uma* história e memória do tango portenho.

## A imigração e a gênese do Tango Argentino

*Os milhões de imigrantes que chegaram à Buenos Aires em  
menos de cem anos  
não apenas formaram o povo argentino conhecido por seu  
ressentimento e tristeza,  
mas também foram os principais responsáveis pelo fenômeno  
mais original da região do Rio da Prata: o Tango*  
(Ernesto Sábato)

Aos 36 minutos da película, presenciemos o estudo para a composição da sequência<sup>2</sup> da imigração em sua relação com o tan-

<sup>2</sup> Trato por sequência porque a narrativa apresenta o aspecto histórico da imigração em mais de uma cena. Considero, nesse sentido que um conjunto de cenas irá representar o período narrado



go. Em uma conversa com os demais produtores do espetáculo, a personagem Mario<sup>3</sup> nos apresenta seu olhar sobre a chegada dos imigrantes em terra portenha. Os aspectos técnicos indicados na cena nos auxiliam a compor o quadro de tal momento histórico que concluirá a narrativa de Carlos Saura. A concepção da cena, ou do balé da imigração como é referenciada pela personagem do coreógrafo, fica evidente através das falas que compõem a cena conforme segue.

O cenário é elevado para que quando os imigrantes entrem não sejam imediatamente vistos. A única coisa que vemos a esse ponto é o céu e o horizonte. Desponta o amanhecer. E à medida que avançam, começamos a ver a silhueta daqueles que surgem. Famílias inteiras, homens, mulheres, crianças, jovens, velhos. Vestidos como no início do século. Chegam carregando seus poucos pertences, malas e trouxas. Talvez um homem trazendo seu filho nas costas. Um plano fixo do cenário inteiro. De pano de fundo um “mural rosco”. As imagens mudariam conforme a iluminação. Em primeiro ou em segundo plano. A luz pode mudar durante toda a cena do amanhecer ao anoitecer. A luz vem a simbolizar a imigração através do tempo. A música que envolve a cena, um tango [00:36:05 – 00:37:54].

Seguindo uma ordem cronológica, opto por destacar essa cena como meu primeiro “movimento” de análise, visto ser o mais antigo episódio histórico relacionado à gênese do tango narrado na película. Percebo esse episódio da imigração como uma sequência de cinco cenas que provocam no/a espectador/a um sentido de progressão. O cenário permanece o mesmo em todas as cenas. Em uma estrutura que se assemelha a uma rampa em declive, fazendo

---

por Saura, tendo início na cena que nos mostra um tipo de estudo técnico. Ou seja, a conversa da personagem de Mario/diretor com outros diretores artísticos que são igualmente responsáveis pela criação das cenas.

<sup>3</sup> Mario, interpretado por Miguel Àngel Sola, é o protagonista de *Tango*. Diretor da película em construção da qual se trata o filme. Recém abandonado pela mulher (Laura) encontra em uma bailarina mais jovem (Elena) um novo romance.

o/a espectador/a olhar em um ângulo ascendente para as personagens. A imagem remete às rampas de acesso entre os navios e o porto, entre o incerto e a possibilidade, a última ponte entre a terra natal e a terra “prometida”. Portanto, percebo a cena como a literal chegada dos imigrantes ao porto de Buenos Aires.

A primeira cena da sequência inicia em *blackout*, os primeiros acordes de *Va Pensiero*, da ópera de Giuseppe Verdi<sup>4</sup> prenunciam o que há de vir [01:33:30]. O conhecido hino de esperança dos italianos sugere o início de uma nova vida para muitas daquelas pessoas. A câmera fixa em um plano geral nos apresenta uma projeção, como plano de fundo, composta pelo nascer do sol e pela lua, figurada no céu em pontos opostos da tela. A iluminação não nos permite ver as faces dessas pessoas, mas apenas suas silhuetas. Como se fosse impossível dar rosto ou conhecer a identidade dos milhares que imigraram para a capital Argentina. De forma que a nossa atenção ainda se volta para o mural ao fundo da cena, sutilmente iluminado. Esse “vem a simbolizar a imigração através do tempo”, aludindo à extensão temporal desse período que durou pouco mais de meio século<sup>5</sup>.

Como indicado na cena citada no início dessa seção, “homens e mulheres, jovens, crianças e idosos”, vestidos como no início do século vinte, aos poucos se aproximam do/a espectador/a e se ‘instalam’ com suas famílias e pertences. Essa aproximação das personagens em direção ao/a espectador/a – e não o contrário – é o efeito causado pela câmera fixa. Produzindo a ideia de que tais imigrantes estão de fato se aproximando de nós, ou daqueles que já estão estabelecidos em solo argentino.

A música que compõe a cena também configura estreita relação com um aspecto específico da imigração. *Vá Pensiero* é o canto de dor do povo hebreu que foi derrotado pelos Assírios, deportado

<sup>4</sup> “Va Pensiero”, de Giuseppe Verdi parte de sua Ópera “Nabucco”.

<sup>5</sup> O período começa por volta de 1853 em virtude da constituição e se estende até meados da primeira guerra quando cessa a política de estímulo à imigração.

para Babilônia e reduzido à escravidão. Na ocasião da sua primeira apresentação (Milão – 1842), o povo italiano sofria um período de opressão política por parte dos austríacos e por isso ficou conhecida como o hino italiano<sup>6</sup>. Um canto de dor e de esperança, daqueles que relembram “pátria tão bela e perdida” e que esperam pelo descanso em uma “terra prometida”, conforme entoam as palavras de Verdi.

A cena de Saura capta essa dimensão do êxodo e do recomeço dos italianos que fizeram parte da intensa imigração que começa por volta de 1850 em Buenos Aires. De acordo com Hélio Fernandes de Almeida (2000, p. 38), em 1914, quando a eclosão da Primeira Guerra cortou o fluxo imigratório, da população de Buenos Aires, quarenta e nove por cento era formada de italianos<sup>7</sup>.

Nesse sentido, a música escolhida também nos fala sobre esse momento representado na cena. Segundo Barroso “el relato del Antiguo Testamento y la película saurana se conectan a través de la obra de Verdi. En lo que respecta a la opresión popular, esta escena vuelve a subrayar que la historia se repite pese a los intentos de evitarlo<sup>8</sup>” (2011, p. 35). Do ponto de vista da historiografia, não há algo que possamos perceber como “a repetição da história”, sobretudo considerando que são outros agentes sociais e outros tempos que envolvem a ação. Portanto, creio que o ponto defendido pelo autor nessa afirmação diga respeito aos períodos de opressão aludidos pela música, como se esta “conectasse” os dois momentos históricos.

Depois de presenciarmos a entrada dos “imigrantes”, quando o fluxo da chegada cessa e eles estão acomodados, o verso que reza

<sup>6</sup> O autor compôs sua ópera em um contexto sócio-político muito concreto: o povo italiano ansiava libertar-se do jugo austríaco, uma vez que se consolidavam as ideias românticas e ilustradas que conduziam ao estabelecimento das democracias modernas (BARROSO, 2011, p. 135).

<sup>7</sup> Por volta da década de 1910, os trios musicais que atuavam nos *cafetins* eram formados quase sempre de músicos italianos (ALMEIDA, 2000, p. 38).

<sup>8</sup> O relato do Antigo Testamento e a película saurana se conectam através da obra de Verdi. No que diz respeito à opressão popular, esta cena volta a sublinhar que a história se repete, apesar de nossos esforços de evitá-la.

“le memorie nel petto raccendi” dá lugar a uma melodia de tango. Nessa, que percebo como a segunda cena da sequência [01:35:33], a sutil iluminação não nos permite ver a face das personagens que a compõem. Várias pessoas dançam ao som de *Corazón De Oro*, cada qual a seu modo. Percebemos nesse momento, a hibridação coreográfica<sup>9</sup> da qual tanto se fala na composição do tango-dança. Os planos médios na cena remetem o foco do/a espectador/a para os movimentos dos corpos que bailam.

A atenção do/a espectador/a, entretanto, é deslocada para a personagem de Junior<sup>10</sup>, capanga de Larroca<sup>11</sup> que também faz parte do elenco do filme de Mario, que frequentemente busca estar perto de Elena<sup>12</sup>. Além de retratar a história do tango, obviamente a cena tem um papel importante na construção dramática da obra de Saura. O clímax dramático da película ocorre ao final da

<sup>9</sup> Quando faço uso do termo “hibridação” me valho do conceito de Nestor Garcia Canclini quanto ao hibridismo cultural. Quando relacionado ao tango, saliento o consenso entre os historiadores de que tanto aspectos musicais quanto coreográficos do tango se constroem a partir da “mistura” ou mescla de culturas que chegam com a imigração. Tal hibridação de práticas corporais e danças típicas provocam o surgimento de uma nova dança, o tango. Para mencionar apenas alguns elementos mencionados pelos historiadores do tango, destaco a obra de Andres Carretero, *Tango – Testigo Social*, onde o autor aponta a influência dos bailes negros com a dança solta, onde havia o enfrentamento entre os “bailarinos”, somado ao aspecto de improviso da dança como um dos elementos que fazem parte dos princípios da composição do tango-dança. Destaca ainda a *habanera* como a dança que leva à *pareja*, a dançar enlaçada, o que marca também a iniciativa coreográfica marcada pelo homem enquanto que a mulher inicia seu papel “complementário” na dança. Quanto aos instrumentos musicais o historiador menciona a guitarra, o acordeon, o violino, arpa, flauta e elementos de percussão. Além do instrumento que talvez seja maior símbolo do tango, o bandoneon trazido pelos alemães (1999, p. 28). Fernandes salienta que a contribuição trazida pelos italianos ao tango é visível pelo nome dos mais ilustres personagens da história da música tanguera, como Contursi, D’Arienzo, Le Pera, Piazzola, entre tantos outros (2000, p. 44)

<sup>10</sup> Antonio Soares Junior é o ator que interpreta o capanga de Larroca e que tem um papel importante na estrutura melodramática, visto que é ele que ataca Elena com um punhal na cena que encerra a narrativa.

<sup>11</sup> Angelo Larroca, interpretado por Juan Luis Galiardo, é um mafioso perigoso e violento que também é patrocinador do espetáculo/filme que está sendo produzido e executado por Mario. É amante de Elena e pede a Mario que faça uma audição com a bailarina que gostaria muito de compor o elenco da obra.

<sup>12</sup> Elena Flores, interpretada por Mia Maestro, é uma jovem bailarina e amante de Larroca. Elena se “apaixona” por Mario e usa seu interesse por ela a fim de conseguir um papel no espetáculo. Elena abandona Larroca e passa a viver com Mario, apesar de sentir-se constantemente vigiada e ameaçada por Larroca que não aceita que ela tenha o deixado.

sequência, explicando o porquê de a cena encerrar a narrativa, conforme veremos mais a frente.

Oposto ao melancólico tango que embala a cena anterior, nessa [01:38:08], um tango de estrutura mais semelhante a uma milonga e, portanto, de característica mais “alegre”, convida outros casais a bailar<sup>13</sup>. O que nos é deixado ver por um plano geral. A iluminação da cena nos permite identificar as personagens, assim como alguns passos que são executados, de estrutura muito semelhante aos do tango e da milonga portenha. A presença de Mario e a dos financiadores do espetáculo na cena deixa claro que se trata de um ensaio. Bem como os aplausos daqueles que observam a dança.

A imagem que segue é a de Laura<sup>14</sup> em primeiro plano. Com olhar insinuante, ela vai em direção a alguém que ainda não sabemos quem é. Corta. Um plano médio nos deixa ver a quem se dirigem os sorrisos de Laura. O coreógrafo da obra (Copes<sup>15</sup>), que agora interpreta um dos imigrantes, se aproxima dela e a convida para um tango: *La cumparsita*<sup>16</sup>. Um plano geral predomina na filmagem da cena para que possamos ver a execução da dança. Um tango ocupa o centro da cena, enquanto outras personagens e figurantes assistem ao baile. A iluminação se intensifica em tons de alaranjado. Novamente saliento a música.

<sup>13</sup>Conforme Gustavo Varela, “el tango, entre 1880 y 1900, era festivo: ni dolor, ni tristeza, ni melancolía de inmigrante. Nada de resentimiento o atribución de culpas” (digital, 2010). Varela é coordenador do curso de pós-graduação à distância intitulado Tango – genealogia política e história, ofertado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

<sup>14</sup>Laura é a ex-mulher de Mario. Uma experiente bailarina de tango que faz parte do espetáculo e que se relaciona amorosamente com um bailarino de tango, também parte do elenco do espetáculo, interpretado por Carlos Rivarola.

<sup>15</sup>Carlos Nebbia, interpretado por Juan Carlos Copes, assume a personagem de coreógrafo do espetáculo (ficção) assim como o é da película (realidade).

<sup>16</sup>*La cumparsita*, composto em 1924 por Gerardo Hernán Matos Rodrigues e executado na ocasião pela orquestra de Roberto Firpo, é um dos clássicos da música tanguera, considerado por muitos o Hino dos Tangos. Na ocasião de sua composição Matos Rodrigues era um jovem estudante e seu tango era apenas instrumental. Posteriormente a letra de Pascual Contursi e Enrique Pedro Matroni foi agregada ao tango, que foi então gravado por grandes nomes tangueros como Carlos Gardel, Augustin Magaldi, Roberto Quiroga entre outros, além de ser executados pelas mais qualificadas orquestras.

A clássica *La cumparsita*, considerado o hino dos tangos, foi composta em 1924. Levando-se em conta que o período retratado é possivelmente os anos finais do século XIX (ou no máximo os anos iniciais do XX) devido à imigração retratada, é impossível que a música estivesse relacionada ao período. Meu argumento é que a utilização desse tango em particular reforça a gênese do tango-dança, como se representasse seu “nascimento” oficial.

Percebo na sequência uma lógica de progressão. Na primeira cena, não conseguíamos distinguir além das silhuetas das personagens. Na cena seguinte, ainda com uma suave luz âmbar que impossibilita a visão das faces daquelas pessoas, os primeiros planos empregados focalizam nossa atenção para os movimentos executados nas danças – especialmente no que concerne à variedade de estilos e padrões de movimentação corporal – e para a expressão de contentamento de suas faces. Na terceira cena da sequência, os planos são mais amplos, permitindo ver diversos casais que bailam em uma estrutura coreográfica semelhante ao tango e à milonga. Por fim, um casal apresenta um belo tango ao som de *La cumparsita*.

Podemos afirmar que a obra também sugere certa progressão na questão coreográfica ao apresentar desde as danças típicas de outros povos que chegam a Buenos Aires até a composição e o estabelecimento, por assim dizer, do que chamamos de tango argentino. Por fim, a *pareja* conclui a execução de um tango ovacionado por todos/as: produtores, diretores, personagens e, inclusive, pelos/as espectadores/as. Mais do que os significados produzidos na sequência analisada, penso que talvez seja interessante destacar ainda que esses elementos todos que compõem a representação desse momento histórico “recriam” uma história, por assim dizer. É perceptível o interesse do cineasta na construção de um imaginário, talvez até mais do que nos aspectos histórico/culturais. É nessa composição da linguagem cinematográfica que está o potencial pedagógico do filme de Saura, ao produzir sentidos sobre um artefato cultural, no que concerne à origem do tango argentino.

Inicia a cena que encerra a sequência [01:40:47]. No mural ao fundo do cenário predomina a cor avermelhada, o que sugere uma conclusão funesta e passional. Diversos casais enfileirados ordenadamente se preparam para dançar. A música provoca certa tensão. As *parejas* executam um tango em sincronia, conforme mostrado em um plano geral.

A presença do capanga de Larroca amplifica a tensão. Percebemos a apreensão nos olhares de Mario e de Larroca, que nos são apresentados em close na sequência. Também nesse momento se rompem as barreiras entre a ficção e “realidade” e não sabemos mais se ele está ali como parte do elenco ou como capanga de Larroca. A personagem de Junior finalmente se aproxima de Elena e a separa do corpo de baile, fazendo com que ela dance com ele.

Um plano geral nos mostra agora a *pareja* no centro da ação, em ansiosos e apressados movimentos de tango. O primeiro plano, novamente em Larroca, faz aumentar a tensão da cena, junto com a música que igualmente se intensifica. A *pareja* se mescla ao corpo de baile, saindo temporariamente do alcance do olhar do/a espectador/a que segundos depois vê a imagem de um punhal sob o intenso fundo vermelho – simbolicamente ensanguentado – em primeiro plano. O grito de Larroca, em reação à investida de seu capanga contra Elena, nos faz reproduzir a mesma percepção de Mario, de que “se ha producido un asesinato em su mundo empírico<sup>17</sup>” (BARROSO, 2011, p. 136).

Por fim, descobrimos que o próprio Larroca também é parte do elenco ficcional quando, na sequência, o mesmo comenta sobre sua atuação no momento em que a personagem de Junior ataca Elena com o punhal. Mais uma vez se rompem os limites entre ficção e realidade, quebras comuns na obra do cineasta espanhol. Conforme conclui Barroso,

Siempre simbólicamente, la noche se ha unido al día, el pasado al presente, la realidad a la ficción. Una vez más,

<sup>17</sup> Que houve um assassinato em seu mundo empírico.

el arte ha sido espejo deformante de la vida. En ello se re-crea la mirada enunciadora cuando deja de prestar atención a los personajes y atiende al recorrido de la cámara entre as sillas de la orquesta, hasta encontrarse consigo misma ante un juego de aquellos espejos anamórficos. Pero, ante todo, no hemos asistido sino a una ficción y solo en ella, en forma de ensayo, ha tenido lugar el final mortal que venía augurándose desde el comienzo del relato<sup>18</sup> (2011, p. 136).

A música *Tango Bárbaro* é a mesma que compõe episódio similar de ciúme e vingança, no início da película [00:06:13 – 00:08:42]. Se trata da cena imaginada por Mario, que visualiza a ex-mulher com seu atual amante, executando um tango. A conclusão da cena que recebe a mesma música nos mostra Mario atacando Laura com um punhal, também sob um fundo vermelho sangue. Nesse sentido, penso que a cena que encerra a sequência do balé da imigração tem muito mais a ver com o clímax melodramático proposto por Saura, e anunciado desde o início da película do que com a própria história do tango. Elementos melodramáticos na representação do tango são frequentemente associadas ao ciúme, vingança e morte em outras obras cinematográficas.

Outro fator que corrobora esse argumento é a cena anterior à sequência do balé da imigração. Nessa, Larroca vem ao encontro de Elena para tentar dissuadi-la da separação. Diz que a ama, que sente sua falta e de forma agressiva e impositiva tenta agarrá-la. Ela resiste a seus abraços e beijos, afirmando que vive com outro homem e que é muito feliz com ele [01:31:39 – 01:33:24].

Assim como a cena que prefigurava o ciúme e o desenlace funesto, vemos no início da película uma conversa entre Mario e

<sup>18</sup>Sempre simbolicamente, a noite se une ao dia, o passado ao presente, a realidade à ficção. Uma vez mais a arte foi o espelho deformante da vida. Nele se cria um olhar enunciador quando se deixa de prestar atenção as personagens e recorre por entre as partituras da orquesta, ao encontro consigo mesma ante a um jogo de espelhos anamórficos. Entretanto, antes de tudo, não assistimos senão a uma ficção e somente nela, em forma de ensaio, tem tido lugar o final mortal que vinha se esgueirando desde o começo da narrativa.



Laura que prefigura e tentativa de Larroca de retomar a relação amorosa com Elena. As duas cenas se estruturam de forma muito semelhante. A que nos é apresentada ao início da película mostra a conversa entre o protagonista e a ex-mulher [00:10:15 – 00:11:17]. Do mesmo modo, na cena que antecede o balé da imigração, o amante de Elena tenta agarrá-la visivelmente contra sua vontade.

Concluo meu olhar sobre a sequência do balé da imigração destacando a importância narrativa que se apresenta na cena. Penso que Saura opta por encerrar sua narrativa não linear com essa cena em função do potencial dramático que se constrói e que se anuncia desde o início da película. Mostram-se presentes de forma muito sutil os elementos de “traição” e vingança comumente associados nas representações cinematográficas do tango.

Entretanto, o fato da narrativa melodramática<sup>19</sup> estar entrelaçada, durante todo o tempo, com elementos históricos do próprio tango, faz com que essa recorrência no modo de narrar o tango seja apenas um dos elementos da obra e não a dramaturgia central da película. Nesse sentido, penso que o interesse primário de Saura nesta obra é o de justamente apresentar esses aspectos históricos da dança, como veremos nas seções que seguem.

## Tangos e duelos entre homens

*O machismo é um fenômeno muito peculiar ao portenho, em virtude do qual ele se sente a ser macho ao quadrado ou ao cubo, ainda que às vezes nem o considerem macho de primeira p tência*  
(Ernesto Sábato)

“Luz!... Música!”, solicita Mario, para dar início ao ensaio coreográfico de outro momento no qual se percebe uma relação com

<sup>19</sup>Segundo o Dicionário Teórico e Crítico de Cinema (2006, p. 184), a narrativa melodramática se caracteriza pela presença de alguns “traços constantes”, tais como “uma ação intensa, fundada em acontecimentos violentos” como assassinatos. Estrutura narrativa que opõe “a inocência perseguida e uma força do mal que oprime”, conforme podemos perceber na figura de Elena (jovem bailarina protagonista do “triângulo” amoroso) e na figura de Larroca (mafioso e patrocinador do espetáculo de tango que é um homem violento e perigoso conforme as palavras de diversas personagens no decorrer da película).

aspectos históricos do tango abordados na película [01:14:58]. Da obscuridade surge um espaço cênico que lembra um tabuleiro de xadrez, ocupado por dois bailarinos diretamente opostos. De forma bem delimitada vemos dois quadrantes, um branco e outro preto, composto por bailarinos que vestem figurinos de cor oposta. O cenário e o figurino apresentam uma característica atemporal e uma estética contemporânea, mas não faz referência evidente a nenhum período específico de tempo.

O bailarino vestido de preto encontra-se em um local limítrofe do quadrante branco, seguido por doze bailarinos de vestes negras – que ainda não podemos ver. Oposto a ele encontra-se um oponente de vestimenta branca, da mesma forma, seguido por doze bailarinos, vestidos de modo similar. A música inicia, os bailarinos/protagonistas se afastam, integrando o “corpo de baile”, ou *corpo de luta*, da cena. Primeiros planos entrecortados nos mostram os protagonistas agora recuados, compondo parte desse coro de bailarinos.

Um plano geral em ângulo descendente nos permite ver o grupo de bailarinos que executa uma sequência de movimentos rápidos. A estrutura da cena remete a um ambiente de contrastes e embates. É evidente ao/a espectador/a os corpos bem trabalhados, os braços fortes, os movimentos precisos como em um duelo.

Como numa disputa de trovadores, um lado inicia sua sequência, como nos mostra a tomada em um plano conjunto e imediatamente após a conclusão dessa, o lado oposto nos brinda com sua frase coreográfica, como em resposta ao primeiro grupo, também sendo mostrado por um plano conjunto. Ambos os grupos se aproximam como imagens opostas de um espelho, até que os bailarinos rompem a barreira de seus quadrantes, formando como que *parejas*<sup>20</sup> de baile, o que nos é mostrado por meio de um plano conjunto em ângulo descendente.

Conforme salienta Barroso, a configuração da cena nos mostra a insistência das significações de branco e preto na obra do ci-

<sup>20</sup> Termo utilizado para denominar o casal que dança tango.

neasta espanhol. “La fusión de ambos grupos para el baile expresa visualmente la sentencia verbal de que ‘en toda ficción hay parte de verdad y en toda verdad está presente la ficción’”<sup>21</sup> (2011, p. 132). A fusão ou mescla que ocorre entre os dois grupos de bailarinos poderiam representar, portanto, esses borramentos entre ficção e realidade, entre “mentiras” e “verdades”.

Um primeiro plano nos mostra os bailarinos/protagonistas executando um tango, enquanto de relance, ao fundo da cena, podemos ver os bailarinos/coadjuvantes parados em posições que claramente nos remetem ao tango. A movimentação da câmera se dá em um sentido que possamos acompanhar a movimentação da *pareja*. Alguns planos-detelhe nos mostram o entrelaçamento dos pés dos bailarinos, não deixando dúvidas de que se trata de um habilidoso tango.

Um plano conjunto agora nos deixa ver a integração dos corpos dos protagonistas na dança, enquanto os bailarinos/coadjuvantes permanecem em suas composições imagéticas<sup>22</sup> de tango. Os coadjuvantes deixam a cena e passamos novamente a ver os pés dos bailarinos/protagonistas em um plano detalhe. A iluminação é neutra, ao contrário daquela empregada nas outras cenas que compõem os aspectos históricos do tango, não provocando nenhum sentimento específico no/a espectador/a. O foco da luz busca constantemente os protagonistas, acompanhado pela movimentação da câmera.

Os bailarinos se separam, compondo movimentos firmes e precisos, como aqueles executados no início da cena, para então voltarem a dançar juntos. A dança é concluída com uma aproximação brusca e seus olhares se encontram ao mesmo tempo em que ouvimos o último compasso da música, novamente em suas posições iniciais opostas, no limite de seus respectivos quadrantes, em um close.

<sup>21</sup>A fusão de ambos os grupos para o baile expressa visualmente a sentença verbal de que “em toda ficção há parte de verdade e que em toda a verdade está presente a ficção.

<sup>22</sup>Com o termo composições imagéticas quero me referir às pausas em posições reconhecidamente tangueras e frequentemente associadas à dança em diversas artes pictóricas.

A cena analisada nessa seção alude a um importante aspecto das origens do tango. Em seu princípio, a dança foi frequentemente executada entre homens. Um aspecto polêmico visto diversos/as historiadores/as do tango sublinham que os homens que praticavam a dança o faziam para treinar, anulando qualquer outra possibilidade que não essa.

Curiosamente, essa é a única cena que se “repete” na película. Vimos na seção anterior que algumas cenas do universo real (dentro da ficção) atuam como uma prefiguração de uma cena similar no universo ficcional, como parte da estrutura melodramática da película. No caso da cena que representa o tango dançado entre homens, essa estrutura não fica evidente, visto que a cena não é reproduzida em sua completude. Antes, percebo a reapresentação da cena como um “sublinhamento” de uma dada masculinidade dos homens tangueros.

O primeiro ensaio da cena se dá ao tempo de 00:44:57 de filme. Quando o bailarino Julio Boca passa instruções sobre a especificidade de alguns movimentos da coreografia, Mario o interrompe para pedir que os limites entre os grupos fiquem bem claros. “O ideal é que nenhum dos grupos invada o campo do outro até que se produza a fusão” [00:45:40]. Essa afirmação talvez aluda ao intento de deixar claros os limites entre verdade e ficção mencionados por Barroso (2011). Trata-se de uma das poucas cenas da película em que há a intervenção do diretor no sentido de esclarecer a dramaturgia proposta na cena.

Afora esta cena, só percebemos a intervenção do diretor na cena que representa os duelos *criollos* [00:49:37]. Essa se passa sob um painel de iluminação que apresenta um *degradê* entre os tons de azul anis e verde. A fala de Mario nos conta que “nos pampas, o punhal fica na cintura, enquanto no subúrbio se esconde entre a roupa de tal maneira que esteja pronta para a necessidade de um combate. O punhal é como uma prolongação do braço” [00:49:37 – 00:49:50].

Os duelos, ao final do século XIX e início do XX, eram práticas frequentes nos subúrbios e na região portuária de Buenos Aires. Portanto, a cena que demonstra um ato de afirmação da masculinidade através de um duelo de adagas ou punhais é retrato da prática comum de uma determinada época. Magali Saikin aponta que tais duelos são parte importante na constituição coreográfica e na execução do tango-dança. “La experiencia y la habilidad que tenía el compadrito sobre el duelo criollo le permitieron realizar y concretar la coreografía del tango antes que cualquiera de sus competidores<sup>23</sup>” (2004, p. 120). Conforme a autora, as próprias figuras do tango se identificam com os duelos *criollos*, de modo que a coreografia da dança corresponde à coreografia dos próprios duelos.

Ainda sobre esse aspecto, Marta Savigliano, no artigo *Destino Buenos Aires: tango-turismo sexual cinematográfico*, comenta que

La fantasía de Mario sobre los hombres (nativos) es que cuando se los deja en sus propias manos (pensemos en los duelos masculinos) éstos lucharán a muerte. La heterosexualidad por onde es una necesidad... Y lo mismo se aplica a la homosocialidad. Cuando la heterosexualidad y la homosocialidad dejan de trabajar simultánea y cooperativamente, la vida (social) se vuelve un infierno<sup>24</sup> (2005, p. 349).

Nesse sentido, percebo a cena analisada como afirmação de uma dada masculinidade e da ‘macheza’ do homem tanguero. Há na composição da cena uma atemporalidade evidente, apesar de claramente representar um período específico da história do tango. Penso ainda que os contrastes monocromáticos possam, além dos limites entre verdade e ficção, apontado por Barroso, suavi-

<sup>23</sup>A experiência e a habilidade que tinha o *compadrito* sobre o duelo *criollo* lhe permitiram realizar e estabelecer a coreografia do tango antes que qualquer de seus competidores.

<sup>24</sup>A fantasia de Mario sobre os homens (nativos) é que quando deixados às suas próprias mãos (pensemos nos duelos masculinos), estes lutariam até a morte. A heterossexualidade é uma necessidade. E o mesmo se aplica a homosocialidade. Quando a heterossexualidade e a homosocialidade deixam de trabalhar simultaneamente e cooperativamente, a vida (social) se torna um inferno.

zar as questões referentes à sexualidade masculina. A estrutura de duelo apresentado, com oponentes claros e evidentes, pode atuar como representação de uma competitividade masculina tomada como “natural”.

Ao término da sequência coreográfica, os bailarinos/protagonistas são aplaudidos e cumprimentados pelos demais, o que nos é apresentado em um primeiro plano. Tais cumprimentos podem ser percebidos como um rompimento de tal “competitividade”, explicitado pelo abraço e pelo beijo final dos oponentes. Ou ainda poderia ser um artifício de linguagem, nesse caso a cinematográfica, que vem a sublinhar o que está sendo construído na dramaturgia da cena. Os closes ou primeiros planos que nos mostram os cumprimentos entre os bailarinos suavizam a presença de erotização na relação entre eles.

Penso que o uso do primeiro plano disfarça a sensualidade presente no tango entre homens. Diferente da estrutura de disponibilidade sexual exacerbada no tango dançado entre mulheres, que será analisada a seguir, a relação entre os homens que executam o tango não parece ter nada de explícito. De forma que a linguagem utilizada, bem como os elementos de iluminação, cenário e figurino, reforçam uma masculinidade atemporal dos homens que dançam tango, representada na narrativa saurana. Seja um tango apenas entre homens ou a dança com uma mulher, a reafirmação de uma dada masculinidade parece se apresentar quase como um requisito social e cultural.

Não há uma referência específica que aponte em que momento da história do tango os homens passam a executar a dança com mulheres. Considerando o argumento aceito por grande parte dos/as historiadores/as de que os homens executavam a dança entre eles apenas como um treinamento, em algum momento a dança deveria ser executada entre homens e mulheres, ou com *parejas* mistas. Entretanto, é consenso que o tango tinha um caráter pecaminoso em sua origem, não sendo, portanto, apropriado para

mulheres de “boas famílias” e/ou de “boa reputação”. Considerando o fato, o ambiente prostibulário é indicado como aquele que acolheu o tango entre tais *parejas* mistas. Tal momento histórico do tango foi de certa forma responsável por boa parte das representações cinematográficas da dança em seu aspecto sensual e sedutor. Passemos então a análise que representa o tango dançado entre mulheres em um ambiente prostibulário, a fim de verificar que linguagens são utilizadas na composição da cena e que olhar sobre a história do tango Saura nos apresenta.

## O Tango e o ambiente prostibulário

*Allí, sobre esa matriz hereje y foránea, de italianos, españoles, niños bien y putas polacas, francesas o criollas, en medio de la bastardía sexual que gobernaba la noche de Buenos Aires, el tango*  
(Gustavo Varela)

A cena que nos apresenta um olhar sobre o tango no ambiente dos prostíbulos e cabarés portenhos nos é apresentada ao tempo de 01:09:32 da película. Assim como na sequência analisada na seção anterior, penso que as cenas que antecedem a do ambiente prostibulário dão informações importantes tanto sobre o aspecto dramático construído por ela, no que concerne a sua localização na película, quanto sobre o período retratado.

Considero, portanto, que a construção dramática da cena inicia no solilóquio/diálogo de Mario, abordada brevemente no capítulo anterior [01:04:37 – 01:06:31]. A personagem caminha por entre os painéis brancos translúcidos da cenografia. Uma importante figura simbólica de “caos” fragmenta esse espaço percorrido por Mario: o labirinto, “cuja significação recorre com frequência às poéticas trágicas para simbolizar os espaços internos do personagem desorientado” (BARROSO, 2011, p. 130).

As reflexões de Mario/Saura evidenciam sua preocupação com a linha dramática que unifica o todo, como algo que aproxime

e dê sentido aos aspectos históricos que estão sendo apresentados. Como evidenciam as palavras de Mario, o elo se constrói a partir da relação triangular entre a ex-mulher, ele e um novo romance. “A mulher o deixa por outro homem. Ele se deprime. Mas surge outra mulher, uma bailarina, mais jovem... Não será possível contar a história de outra maneira? Ah, inspiração onde estás?” [01:05:00 – 01:06:04].

Uma aproximação da câmera a um primeiro plano indica o encontro da inspiração buscada. Ao som de *Zorro Gris*<sup>25</sup>, Mario nos deixa ver o produto dessa inspiração [01:06:44]. Vemos o recorte das silhuetas de um jovem casal que baila um tango sob um cenário simples, composto apenas por um painel de intensa iluminação amarela, como se fora o nascer do sol. É visível que a ação se passa ainda no mesmo estúdio anteriormente ocupado por Mario. O labirinto de espelhos que antes fora cenário para as divagações de Mario agora é ocupado pelas diversas imagens desse casal que dança um tango sob o “nascer do sol”. O plano geral predominante nos permite presenciar a execução do tango em sua inteireza, sem cortes ou edição. A escolha por esse plano evidencia que o foco da ação é justamente um jogo de espelhos que confunde nossa percepção do real.

O jogo especular apresenta a duplicação da cena, e a relação dos empíricos painéis brancos com os oníricos amarelos, somado ao progressivo escurecimento do entorno cênico indica o caráter imaginativo da cena. “Lo negro (ficción) envuelve el blanco (realidad) y al amarillo (ensoñación), y todo se muestra especularmente, evocando los universales versos trágicos del Segismundo calderoniano: “que toda la vida es sueño / y los sueños, sueños son”<sup>26</sup>” (Ibidem, Idem).

Portanto, tal jogo de espelhos borra os limites entre o real e o imaginário, confundindo o/a espectador/a quanto a qual imagem

<sup>25</sup>Tango composto em 1920. Música de Rafael Tiegols e letra de Francisco García Jiménez.

<sup>26</sup>“O negro (ficção) envolve o branco (realidade) e o amarelo (imaginado), e tudo se mostra especularmente, evocando os versos trágicos do Segismundo calderoniano: “que toda vida é sonho / e os sonhos, sonhos são””.



é a “verdadeira” e qual é apenas o reflexo da dança. A referência musical é importante em vista da letra composta por Francisco García Jiménez. Apesar de ser executada apenas em sua versão instrumental, os versos de *Zorro Gris* relatam a história da jovem do *arrabal* que se deixa prostituir<sup>27</sup>.

Ao concluir essa “cena”, o diretor/personagem parece satisfeito. Ouve-se o estrondo de um trovão. Numa conexão entre o imaginado e o empírico, Mario liga um grande ventilador a fim de produzir o mesmo efeito na película. O som produzido pelo trovão somado ao vento provocado pela personagem sugere a “confluência dos universos imaginário e empírico em forma de tormenta, indicando uma drástica mudança, permeada de conflitos no desenrolar do relato” (BARROSO, 2011, p. 131).

Mario produz o vendaval sobre as roupas ao som de uma sensual melodia de tango. *Tango Lunaire* inicia ao mesmo em tempo que essa imagem começa a ser sobreposta pela visão do que parece ser um camarim com espelhos dispostos lado a lado, interrompidos por fileiras de luzes que iluminam os rostos das belas mulheres em frente a eles. Algo como o camarim de um teatro ou de uma casa de espetáculos. Maquiagens, vidros de perfume e taças repousam sobre a bancada à frente dos espelhos.

Sob uma iluminação harmoniosa e amena, a câmera segue essa movimentação linear permitindo ao/a espectador/a identificar o ambiente, até que encontra Elena. A jovem bailarina é então convidada a dançar. Um plano conjunto nos deixa ver ao fundo do cenário um espelho que apresenta as imagens levemente distorcidas. Os figurinos de Elena e Laura, assim como das outras personagens que participam da cena, remetem ao ambiente dos cabarés da década de 1920. Elena está vestida de branco e Laura de preto, assim como o piso composto de quadrantes igualmente monocromáticos.

<sup>27</sup>A letra nos diz: “Ao fingir gargalhadas de gozo / ante o ouro fugaz do champanha / reprimia dentro do peito / um desejo tenaz de chorar...” (FERNANDES, 2000, p. 293).

A dança é cheia de sensualidade e graça, com movimentos suaves e insinuantes, envolvida pela luz que aos poucos se modifica com tons avermelhados. Ainda não se identifica nenhum movimento semelhante a passos de tango, as duas mulheres dançam lado a lado. As protagonistas se aproximam, de frente uma para a outra, mantendo suas mãos em contato e uma tomada em plano detalhe nos mostra seus pés, como que para mostrar que aqueles são, agora, passos de tango, ou um ao menos esboço deles.

A câmera que até então “ignorava” as personagens coadjuvantes, passa a mudar seu foco em direção a elas, como se elas subitamente passassem a existir na cena sob uma luz violeta. O que é mostrado? Olhares insinuantes e sussurros que aparentemente comentam a relação que se explicita através da dança entre as protagonistas.

Nosso olhar é novamente direcionado às protagonistas, agora em primeiro plano. Uma estrutura corporal muito semelhante àquela do tango de Valentino<sup>28</sup>. Braços estendidos perpendicularmente ao tronco e rostos em perfil compõem a preparação para a dança, que agora é executada com maior proximidade entre os corpos. Um primeiríssimo plano nos mostra o rosto das protagonistas, não seus corpos.

Novamente, um plano conjunto nos mostra as outras mulheres na cena, e assim podemos também ter acesso à dança, sob uma luz violeta. Segue-se um primeiro plano de ombros desnudos; de mãos que deslizam pelo corpo da outra e pelo seu próprio; sussurros ao pé do ouvido; troca de olhares; é isso que o diretor deixa ver antes de mostrar a conclusão da cena com um explícito beijo, agora sob uma luz vermelha.

Discuto nessa cena dois aspectos que julgo importantes na percepção do aspecto histórico. Primeiramente destaco a predo-

<sup>28</sup>É na imagem de Rudolf Valentino que o tango aparece pela primeira vez no cinema no filme *Quatro Cavaleiros do Apocalipse* (1921), e curiosamente apesar de a postura pouco ter a ver com tango, deve-se a ele a estrutura coreográfica observada em tantos outros filmes posteriores que apresentam o tango.

minância de primeiros planos, o que limita nosso olhar ao rosto e ao torço das bailarinas, nos impedindo assim de ver a execução da dança. Essa escolha sugere que o foco da ação é a relação que se estabelece entre elas e não a dança.

Relacionando essas impressões ao aspecto histórico do tango, destaco que o ambiente prostibulário tem um papel importante no desenvolvimento de tal artefato cultural. Como vimos na seção anterior, o intenso fluxo migratório elevou o número populacional a alguns milhões. Número composto na sua maioria por homens que viviam sozinhos em terra estrangeira e estranha. Como aponta Varela,

los elementos relevantes de esta nueva realidad, a los efectos de la comprensión del origen del tango, son dos: la inmigración que llega a Argentina a partir de mediados de la década de 1860; y el excepcional incremento de la prostitución que se da en la ciudad de Buenos Aires entre los años 1870 y 1930. Que la población se multiplique en casi siete veces en apenas cuarenta años y que la ciudad se inunde de prostitutas, casas de tolerancia, rufianes y toda una industria vinculada al sexo<sup>29</sup> (2010, Digital).

Como vimos, o ambiente prostibulário tem uma importante contribuição na gênese e no desenvolvimento do tango, tanto como música quanto como dança. Os grupos de músicas que primeiro executavam seus tangos, o faziam no ambiente social dos bordéis. As ante-salas dos bordéis eram espaços utilizados também para a prática de tango-dança. Tanto o era que por vezes o tango foi considerado como a antecipação figurada do vínculo sexual.

Considerando o aspecto prático da execução do tango na cena, destaco algumas considerações de Maria Julia Carozzi em seu artigo intitulado *Una ignorancia sagrada: aprendiendo a no saber*

<sup>29</sup>Os elementos relevantes desta nova realidade, para efeitos de compreensão da origem do tango, são dois: a imigração que chega a Argentina a partir de meados da década de 1860; e o excepcional aumento da prostituição que se dá na cidade de Buenos Aires entre os anos 1870 e 1930. Que a população se multiplique em quase sete vezes em apenas quarenta anos e que a cidade se inunde de prostitutas, casas de tolerância, *rufianes* e toda uma indústria vinculada ao sexo.

*bailar tango en Buenos Aires* (2009). Nele a autora discute a passividade da bailarina feminina no tango, além de problematizar a ideia perpetuada por diversos/as professores/as de que a mulher deve apenas se deixar levar, como se fosse uma sombra do varão que conduz a dança. Considerando que essa passividade é frequentemente reproduzida em pleno século XXI, quando os papéis sociais da mulher tendem a igualar-se ao dos homens, me questiono sobre qual seria o papel da mulher no tango-dança no início do século passado, especialmente em um ambiente em que a mulher era tratada como produto<sup>30</sup>.

Pensando na composição de Saura sobre o ambiente prostibulário e a dança entre as mulheres, saliento alguns contrastes entre essa cena e aquela discutida na seção anterior. Enquanto o tango entre homens tem seus limites bem estabelecidos, representado numa relação monocromática que reforça essas divisões, o tango executado entre mulheres sugere uma forte ambiguidade no que concerne à projeção masculina sobre o feminino. A iluminação utilizada prioriza os tons de violeta e vermelho, sugerindo um forte componente sexual.

Se cotejarmos as duas cenas pelo viés dos planos de câmera utilizados, fica evidente que o “tango dos homens” é mostrado em tomadas mais amplas que permitem ver, de fato, a execução da dança. Por sua vez, no “tango das mulheres”, somos limitados a ver as expressões faciais e gestuais das bailarinas, de forma que a dança executada entre elas é apenas sugerida no nosso imaginário. Dessa forma o que é mostrado como foco na primeira cena é o tango, neutro, preciso, atemporal, enquanto que na segunda é a sensualidade, as carícias, uma projeção de sexualidade exacerbada comumente associada ao tango.

<sup>30</sup> Assumo essa afirmação em virtude do grande número de prostíbulos, já ao final do século XIX. De acordo com Varela funcionavam mais de seis mil prostíbulos em Buenos Aires no período. Magali Saikin destaca a relação da prostituta com o cafetão, frequentemente cantada nos tangos do início do século XX, que retratavam a relação de dominação e opressão sofrida por parte de tais mulheres (2004, p. 21).

Tais períodos representados na película saurana abordam alguns aspectos históricos e culturais do tango-dança, que também retratam importantes momentos na construção da identidade argentina.

## Considerações finais

No texto, assim como na dança, os passos finais são tão difíceis como os iniciais. Como concluir? É possível formular alguma palavra final? Propor um fechamento? Formular uma última reflexão? Dificilmente. Em especial, num trabalho como esse, que ao analisar a obra de Saura, esteve tão preocupado em evidenciar leituras, perspectivas, escolhas abertas de análise e de interpretação. Se há algo que Tango nos ensina sobre a dança portenha é o quanto qualquer fenômeno cultural e artístico é múltiplo, híbrido, multiforme.

Assim, o que farei nesses parágrafos finais é tão somente apresentar uma outra reflexão, uma outra leitura possível que possa não apenas revisitar alguns dos tópicos discutidos nessas páginas, como também apontar para outras perspectivas de análise, interpretação e leitura. Para tanto, tratarei tanto do “como” quanto do “o quê”, tanto do método, quanto do próprio objeto.

Nesse trabalho, a preocupação metodológica fora uma constante. Como ler? Como interpretar? Como analisar texto, imagem, música, dança? Nesse sentido, busquei no ato da interpretação compor um texto que não desprezasse uma arte em prol da outra. Antes, tentei fazê-las dialogar, colidir, dançar. No estudo de um cineasta como Saura, é importante nunca subjugar uma arte à outra, sempre demonstrando que tanto imagem quanto o movimento e também o texto – seja ele verbal ou visual ou musical – coabitam num mesmo espaço de percepção.

Primeiramente, destaco a compreensão do cinema como “artefato pedagógico”, como um construto que comunica não apenas

uma visão de mundo, como uma interpretação ideológica desse mundo. No filme de Saura, isso fica bem marcado ao percebermos como o diretor problematiza a visão popular associada ao tango – como dança sensual e apaixonada – ao realocá-la entre os tópicos da imigração e da gênese de uma prática cultural e artística.

Gostaria de destacar o que é fundamental na leitura proposta por Saura, uma leitura que exige do seu público não o apagamento dos problemas do passado – como sugerido pelos/as produtores/as do filme dentro do filme – e sim a percepção de que muitas vezes sensualidade e opressão, música e horror, beleza e assassinato em massa podem ser problematizados lado a lado, como a arte tem feito há séculos. Nesse sentido, não apenas o aspecto turístico e sensual do Tango ganha espaço em sua película, como também os temas da imigração europeia e da ditadura militar (que por hora não me coube trazer nesse artigo, mas que não pode ser desconsiderado ao observar a película de Saura).

No caso da origem e da formação do tango argentino, é importante a percepção dos aspectos híbridos que formam esse sentimento feito dança. Não se trata de uma música folclórica no sentido regionalista do termo, nascido numa terra para exaltar ou homenagear essa terra. Antes, trata-se de uma dança que nasce da ausência, da saudade, de uma terra deixada e de um desconforto nascido na insegurança de uma nova terra. Homens que dançam com homens, combativos, melancólicos, entregues, num jogo musical e violento que desvela mais comunhão do que disputa.

A esse contexto, é mais do que pontual a menção às zonas prostibulares, quando esse primeiro jogo entre homens torna-se receptivo às figuras femininas, marginalizadas ou não. Quer imaginemos homens dançando por uma mulher ou homens e mulheres dançando na ante-sala do prostíbulo, o tango que se revela aqui é a dança híbrida, ora masculinizada e varonil, ora sensual e apaixonada. É nesses espaços de nascimento, de modificação, de transmissão e de contaminação cultural e artística, que o tango nasce, esse filho

bastardo, sem pai ou mãe definidos, que pouco a pouco vai conquistando argentinos e estrangeiros.

Ao destacar tanto o tópico da formação do povo argentino, do desenvolvimento do tango enquanto tal e do seu uso nos quartos soturnos da ditadura – quartos nos quais a linguagem cala diante do tango e das perguntas sem resposta dos torturadores –, Saura obriga seus/suas espectadores/as a rever suas próprias percepções sobre a dança, sobre a música e sobre a cultura portenha.

Por fim, destaco a importância dada pelo cineasta às questões de gênero. Na cena monocromática dedicada ao varonil embate dos bailarinos, força, poder, definição, clareza e mesmo afeto são justapostos às visões particulares do “masculino”. Por sua vez, as *personas* femininas ganham espaço apenas na imaginação, na fantasia algo alucinatória de um amante ciumento que recria e revive a traição e os desejos de vingança e assassinato. Seria o tango a dança do ciúme e do crime passionai? Ou seria o tango a dança da incapacidade masculina de se libertar de suas recorrências fantasmáticas? Apenas perguntas, que são propostas por Saura e que podem – e devem – encontrar suas respostas nas particulares interpretações de seus/suas espectadores/as.

Em *Tango*, são essas questões e reflexões, entre várias outras, que demandam a observação, a análise, a interpretação. O que tentei nessas páginas foi construir um caminho de análise, um caminho que fosse tanto metodologicamente válido quanto criticamente pertinente. Tentando perceber de que maneiras o cinema atua como artefato pedagógico e que *Tango* nos diz sobre a história e memória do tango enquanto prática histórica e cultural. Nesse percurso, o que fica é a obra de Saura, que mais e mais se revela enigmática, sedutora, fascinante. Adjetivos que podemos facilmente associar ao filme e à dança portenha, ou como diria Discépolo, “esse pensamento triste que se baila”.

## Referências

ASSUNÇÃO, Fernando O. **El tango y sus circunstancias**. Buenos Aires: El Ateneo, 1984.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. Campinas: Papirus, 2006.

BARROSO, Pedro Javier Millán. **Tango. Estética del límite y poética trágica**. In: \_\_\_\_\_. **Carlos Saura: Una Trayectoria Ejemplar**. Madrid: Visor Libros, 2011.

CAROZZI, Maria Julia. **Una ignorancia sagrada: aprendiendo a no saber bailar tango en Buenos Aires**. **Religião e Sociedade**, v. 29, n. 1, p. 126-145, 2009.

CARRETERO, Andrés, M. **Tango – Testigo Social**. Buenos Aires: Peña Lillo Ediciones Continente, 1999.

COUSELO, Jorge Miguel. **El tango en el cine**. In: \_\_\_\_\_. **La História del tango –Tomo 8**. Buenos Aires: Corregidor, 1977.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos Humanos – Nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Eli Henn. **Em Cartaz – O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente**. Tese de Doutorado, 2004.

FABRIS, Eli Henn. **Cinema e Educação: um caminho metodológico**. **Educação e Realidade**, n. 33, p. 117-134, 2008.

FERNANDES, Hélio de Almeida. **Tango Uma possibilidade Infinita**. Rio de Janeiro: BM texto, 2000.

FERRER, Horacio. **El Tango – Su historia y evolución**. Buenos Aires: Peña Lillo Ediciones Continente, 1999.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação. Fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



INGRAM, Rex. **Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse** [*The four horse-men of Apocalypse*]. Estados Unidos, 134 min, 1921.

SÁBATO, Ernesto. **Tango – discussão y clave**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1963.

SAIKIN, Magali. **Tango y Género. Identidades y roles sexuales en el Tango Argentino**. Stuttgart: Abrazos, 2004.

SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia**. Tese de Doutorado, 2009.

SAURA, Carlos. **Tango** [Tango]. Espanha, 117 min, 1998.

SAVIGLIANO, Marta. **Tango and the political economy of passion**. Colorado: Westview Press, 1995.

SAVIGLIANO, Marta. Destino Buenos Aires: tango-turismo sexual cinematográfico. **Cadernos PAGU**, n. 25, p. 327-356, 2005.

STEINBERG, Shirley R. **Kindercultura: A construção da infância pelas Grandes Corporações**. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis. SANTOS, Edmilson Santos dos. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

Recebido em: 19.09.2014

Aceito em: 06.02.2015



# De aprendiz a mestre-escola: a trajetória educativa de Francisco Miguel de Moura, nas páginas de “Miguel Guarani: mestre e violeiro”

**CRISTIANE FEITOSA PINHEIRO**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. cristianeufpi@gmail.com

**MARIA DO AMPARO BORGES FERRO**

Doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. amparoferro@uol.com.br

## RESUMO

O artigo trata da trajetória educativa do literato piauiense Francisco Miguel de Moura, a partir do enredo de “Miguel Guarani: mestre e violeiro”, obra biográfica de sua autoria que trata da história de vida de seu pai, Miguel Borges de Moura que ocupou posição de destaque como mestre-escola e violeiro, na grande região de Picos-PI e que influenciou a formação docente de seu filho. Para tanto, serão adotados os aportes teóricos da Nova História Cultural a partir dos estudos de Le Goff (1998), Burke (1992), Bloch (2001) e Chartier (1990), das orientações metodológicas de Bosi (1994) e Halbwachs (1990), da História da Educação, dentre eles, Lopes e Galvão (2001), Souza (2000), Pereira (1996), Sampaio (1996), Costa Filho (2006), Pinheiro (2007), além dos debates em torno da formação e saberes docentes empreendidos por Nóvoa (1989), Formosinho (2009) e Tardif (2003). Trata-se de pesquisa histórica em que se adotou como método a pesquisa documental.

**Palavras-chave:** Biografia. Memória educativa. História da Educação. Mestres-escola.

DE APRENDIZ A MESTRE-ESCOLA: A TRAJETÓRIA EDUCATIVA DE FRANCISCO MIGUEL DE MOURA, NAS PÁGINAS DE “MIGUEL GUARANI: MESTRE E VIOLEIRO”

## ABSTRACT

The paper deals with the educational trajectory of Piauí’s writer Francisco Miguel de Moura, from the plot of “Miguel Guarani: mestre e violeiro”, a biographical work of his own that deals with the history of his father’s life, Miguel Borges de Moura who occupied a prominent position as schoolmaster and guitarist in the vast region of Picos-PI and that influenced teacher’s education for his child. To

do so the theoretical contributions of the New Cultural History will be adopted from the studies of Le Goff (1998), Burke (1992), Bloch (2001) and Chartier (1990) as well as Bosi's methodological guidelines (1994) and Halbwichs' History of Education (1990), together with Lopes and Galvão (2001), Souza (2000), Pereira (1996), Sampaio (1996), Costa Filho (2006), Pine (2007), in addition to the debates surrounding the teacher's education and knowledge acquisition undertaken by Nóvoa (1989), Formosinho (2009) and Tardif (2003). This is a historical research that adopted the documentation research as a method.

**Keywords:** Biography. Educational memory. History of Education. Schoolmasters.

## Introdução

O presente artigo está baseado em uma pesquisa mais ampla, em que se buscará historiar a memória escolar de escritores piauienses, entre os anos de 1940 e 1950 e os possíveis impactos da formação escolar na sua constituição de sujeitos leitores e escritores.

Para tanto, serão consideradas como matéria de análise dados como a história da infância, antes de ingressarem na escola oficial, a configuração do chamado espaço educativo engendrador desses sujeitos, as relações estabelecidas na família, vizinhança e escola, os métodos de ensino que circulavam no período eleito para a pesquisa, assim como os sistemas de disciplina e punição que se estabeleceram no contexto e a cultura escolar por eles vivenciada, além de outras questões que o andamento da pesquisa revelar.

O corte de investigação que se fará neste artigo restringir-se-á aos processos de formação escolar e docente do escritor Francisco Miguel de Moura e, no estudo que aqui se pretende fazer, responder ao seguinte problema de pesquisa: De que maneira se processou o ensino das primeiras letras, empreendido pelo mestre Miguel Guarani, na cidade de Picos-PI, e como esse modelo de ensino influenciou a formação escolar e docente do escritor Francisco Miguel de Moura?

Como fonte norteadora da pesquisa, para a elaboração do objeto deste trabalho, adotou-se o livro biográfico "Miguel Gua-

rani: mestre e violeiro”, de Francisco Miguel de Moura, um dos principais autores piauienses e que se constitui um dos agentes históricos pesquisados.

Neste artigo, buscou-se historiar a trajetória formativa e as práticas docentes do mestre-escola Miguel Borges de Moura (1910-1971), conhecido em Picos e macrorregião como mestre Miguel Guarani, pai do literato piauiense Francisco Miguel de Moura, entre os anos de 1943 a 1971, e como tais práticas foram capazes de influenciar o próprio Francisco Miguel a se tornar também professor.

O trabalho foi realizado adotando como suporte teórico-metodológico os postulados da Nova História Cultural, a partir do crivo teórico de Le Goff (1998), Burke (1992) e Chartier (1990), da História da Educação, dentre eles, Romanelli (1993), Lopes e Galvão (2001), Souza (2000), Pereira (1996), Sampaio (1996), Costa Filho (2006), Pinheiro (2007), além dos debates em torno da formação e saberes docentes empreendidos por Nóvoa (1989), Formosinho (2009) e Tardif (2003). Trata-se de pesquisa histórica em que se adotou como método a pesquisa documental.

### **Centrando o objeto de investigação em seu espaço teórico-metodológico**

Indiscutível a importância da literatura para a definição cultural de um povo. Através dela, tem-se a apresentação das Letras de uma nação, caracterizadoras do nível intelectual e sensível daqueles que a produzem. Os escritores de um país são os responsáveis pela construção das representações que o homem de um dado período da História possui a respeito de temas das mais variadas áreas.

Exercem os literatos papel de fundamental importância, não apenas estético, com suas produções, mas também social, cultural e histórico, em virtude da obra que produzem. Segundo Carlos Reis (1999, p. 52):

Qualquer reflexão sobre a dimensão sociocultural da literatura deverá atentar em diversos aspectos da situação do escritor, no que toca à responsabilidade cultural que lhe cabe, aos direitos de que se reclama e aos deveres que lhe podem ser imputados, bem como a um conjunto de mecanismos (de ordem económica, ideológica, psicológica, etc) que o configuram como entidade socialmente relevante.

E é como entidade histórica e socialmente relevante que se pretende estudar as memórias educativas e docentes, do escritor piauiense Francisco Miguel de Moura, a partir da sua obra “Miguel Guarani: mestre e violeiro”, publicada em 2005.

O escritor eleito para a pesquisa se justifica em virtude da sua importância no cenário literário e crítico piauiense. Como poeta, prosador, crítico literário, biógrafo, memorialista é ele, atualmente, um dos maiores expoentes vivos da literatura piauiense, ainda capaz de relatar suas experiências escolares como aluno e como professor e traçar um perfil, não apenas do momento histórico em que viveu, estudou e lecionou, mas também informar o papel da escola na condução de sua formação de leitor e de escritor, etapa vindoura da pesquisa, em que se coletarão os relatos orais do escritor.

Obter informações sobre a formação escolar e docente desse escritor é de importância para a História da Educação, que vem se ocupando de temas diversos que envolvem o cotidiano escolar e as pessoas que transitam ou transitaram em escolas, uma vez que se trata de sujeito histórico que contribuiu e ainda contribui para a construção do cânone literário piauiense.

Práticas de estudos da obra do escritor eleito para a pesquisa são comuns nos Cursos de Letras e História do Brasil. Porém, estudar as memórias escolares de escritores como o que se pretende fazer ainda não foi feito e se não se escreverem essas memórias, parte importante da vida do autor eleito para estudo deixará de ser de domínio público e muito se perderá com isso.

Sendo a educação um produto histórico, necessário é promover o seu estudo, conhecê-la, resgatar o seu passado para entender o seu presente. Dessa forma, a História da Educação, como parte da História da Cultura, é a responsável por tal empresa, responsável por construir e interpretar a história da educação do país, uma vez que essa é uma manifestação cultural.

E, quem é Francisco Miguel de Moura? Qual a importância dele no cenário literário piauiense? É preciso, pois, apresentar esse agente histórico para que se valide a importância de suas memórias educativas.

**Francisco Miguel de Moura** ou, simplesmente, **Chico Miguel** é natural de Francisco Santos, nascido a 16 de junho de 1933. Foi um dos fundadores do Círculo Literário Piauiense e da Revista *Cirandinha*. Membro da Academia Piauiense de Letras, poeta e crítico literário, escreveu, dentre outras as seguintes obras: *Areias* (1966), *Linguagem e comunicação em O. G. Rêgo de Carvalho* (1972), *Pedras em sobressalto* (1974), *A poesia social de Castro Alves* (1979), *Universo das águas* (1979), *Terra, história e literatura* (1980), *Bar Carnaúba* (1983), *Os estigmas* (1984), *Quinteto em mi(m)* (1986), *Eu e meu amigo Charles Brown* (1986), *Sonetos da paixão* (1988), *Laços do poder* (1991), *Poemas ou/tonais* (1991), *Ternura* (1993), *A vida se faz crônica* (1996), *Miguel Guarani: mestre e vaqueiro* (2005) e *O menino quase perdido* (2009), sua trigésima obra.

Lopes e Galvão (2001, p. 88) fazem a seguinte indagação: “O que pretende um historiador, cuja matéria é o tempo passado, ouvir?”. Muitas são as buscas do historiador, muitas são as suas inquietações. E, a partir das suas inquietações, ele se torna o responsável por trazer ao presente, fatos que aconteceram e foram vivenciados por pessoas diversas; busca o historiador explicar o passado, com o propósito de dar luz ao presente.

Esse mexer no passado faz com que o homem do presente o entenda e possa valorizá-lo. Dessa forma, ter acesso às memórias educativas e de formação docente do escritor piauiense sob co-

mento é dar a esse agente histórico a oportunidade de contar as suas memórias de formação, não de forma estética como faz em suas obras, mas como pessoa que viveu uma determinada época escolar.

A escola e seu cotidiano possuem uma história, estudá-la é conferir aos que por ela passaram a oportunidade de dizerem como leram o grande texto escolar e como se sentiram enquanto nela estavam. Essa leitura invariavelmente passará pela leitura do contexto social e histórico em que estavam inseridos.

A atividade de leitura do passado no presente será feita através da memória do escritor que ajudou, com sua produção literária e biográfica, a formar o cânone estético escrito do Estado do Piauí. Segundo Bloch (2001, p. 42), “[...] nossa arte, nossos monumentos literários estão carregados dos ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca, suas lições reais ou supostas”.

Esses “ecos do passado” educativo – tanto o escolar quanto o não-escolar- serão não apenas registrados, mas lidos e interpretados, com o fito de se entender como se deu a formação educativa e a trajetória docente desse “homem de ação” e como essa formação o conduziu a se tornar escritor.

Para tanto, serão adotados na pesquisa os aportes teóricos oriundos da **Nova História Cultural**, que oportuniza ao pesquisador investigar temas que antes não eram considerados como acontecimentos históricos importantes, logo, deveriam ficar afastados do registro histórico. Segundo Lopes e Galvão (2001, p. 39):

A ‘revolução’ provocada no campo da História, sobretudo pela Escola dos Annales e, posteriormente, pelo que se convencionou denominar de Nova História, que buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa historiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação.

A **Nova História Cultural** considera de importância para o estudo e registro histórico a **micro-história** e a **história da vida**



**cotidiana.** Segundo Burke (1992, p. 23), “outrora rejeitada como trivial, a história da vida cotidiana é encarada agora, por alguns historiadores, como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado”.

Ao colocar o cotidiano como centro, a História Cultural dá possibilidade ao aparecimento do **discurso não-oficial**, o discurso elaborado por grupos que, do contrário, não teriam oportunidade de ver sua voz em evidência, excluindo a idéia de trivialidade que tais discursos poderiam conter e valorizando o seu conteúdo. Enquanto discurso não-oficial, a voz dos que viveram, de fato, a história é agora valorizada, sendo elevada à categoria de **documento**. Documento portador de um enredo peculiar: o enredo da vida, o enredo dos que viveram os episódios da história. Em franca substituição ao chamado **discurso oficial** oriundo dos gabinetes, eivados de intencionalidade e construídos em torno de uma determinada ideologia em vigor. Conforme Souza (2000, p. 52):

É preciso que a história da educação inclua o ponto de vista desses seus agentes, além de outros, como pais e administradores, e não somente o ponto de vista do discurso emanado das esferas mais altas do poder institucional.

O discurso oriundo da memória do escritor Francisco Miguel de Moura, a partir da obra biográfica por ele escrita, relatando sua trajetória educativa, a partir da figura de seu pai, o mestre Miguel Guarani, encontra-se no rol dos discursos não-oficiais, logo, recepcionados pelas propostas da Nova História Cultural.

Nesse viés teórico, serão discutidas as ideias de práticas, representações e apropriações, conforme linha de pensamento de Roger Chartier (1990, p. 52), para quem:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos [...]. Representação, prática, apro-

priação. [...] Por um lado é preciso pensá-la como a análise da representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não um dado objetivo, tal como não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social e o cultural, identificando com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como repetindo-o ou dele se desviando.

A história de vida do escritor escolhido para a pesquisa servirá para formar uma construção histórica mais alicerçada desse agente, uma vez que será ele mesmo que narrará a vida do mestre-escola com quem conviveu, sua própria vida, sua formação escolar, seus primeiros passos na docência também como mestre-escola, seu passado mais poético e que ainda não se encontra nos registros de seus dados biográficos.

Para escrever sobre a história de vida educativa do escritor Francisco Miguel de Moura, adotou-se como fonte primeira os registros de memória encontrados na obra biográfica Miguel Guarani: mestre e violeiro, escrita pelo autor e que relata a trajetória de vida de seu pai, o professor e violeiro Miguel Borges de Moura, onde também se encontram registros dos primeiros passos de Francisco Miguel de Moura, na docência. Para Le Goff (1998, p. 28),

[...] a história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história [...] fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc.

Buscar informações do passado a partir do depoimento presente de quem o viveu é oportunidade de dar-lhe sentido, de estabelecer relação e significado entre o que será relatado e as pessoas que viveram os fatos. No dizer de Bosi (1994, p. 90):

A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos.

Através da biografia do pai do autor, escrita pelo próprio Francisco Miguel, a partir de sua memória e a daqueles que conviveram com o velho mestre-escola, a memória foi ativada e as vivências foram registradas.

Dissertando sobre o papel da memória, Halbwachs (1990, p.51) afirma que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. A partir, pois, do conteúdo da biografia eleita como fonte, encontrar-se-á não apenas o registro da memória individual do escritor, mas também a própria memória coletiva dos que viveram o processo educacional em Picos-PI, durante os anos em que o mestre-escola Miguel Guarani ali atuou, de 1943 a 1971.

### **O mestre-escola e sua ação educativa: o ensino das primeiras letras**

O ensino das primeiras letras no interior do Brasil vem sendo historiado e analisado por diversos historiadores da educação, na tentativa de mapear modelos educacionais, tipos de professores, suas práticas, o cotidiano escolar, as relações existentes entre alunos e professores, as ações governamentais, as descobertas da

sexualidade, as representações e outros temas que gravitam em torno da educação.

Uma das figuras históricas que têm sido analisadas é a do mestre-escola. Nóvoa (1987), em seu artigo “Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV a XX)” promove um debate em torno da figura do velho mestre. Apresenta um painel da diversidade de tipos de mestres-escola que atuavam em Portugal, que vai desde artesãos a trabalhadores que não poderiam exercer atividades desgastantes. Segundo Nóvoa (1987, p. 417-418):

A caracterização sociológica dos mestres-escola não é muito fácil, devido a grande heterogeneidade dos indivíduos que exercem actividades docentes. Há um pouco de tudo:

- Artesãos que, paralelamente a seu ofício, ensinam as crianças a ler e, por vezes, a escrever: há numerosas referências de sapateiros, barbeiros, carpinteiros, etc., que foram mestres-escola;
- Particulares que, sobretudo nas cidades, dão lições privadas nas casas dos nobres e dos burgueses ricos, frequentemente a troco de uma simples refeição;
- Trabalhadores que, impedidos de exercer actividades desgastantes do ponto de vista físico, recebem crianças em suas casas;
- Homens ligados a vida religiosa, membros de alguma congregação religiosa [...] ou ajudantes dos párocos [...].

Essa heterogeneidade de perfis, em Portugal, revela a situação em que estava inserida a educação da época. No entanto, mesmo diversificada em tipos humanos, Nóvoa (1987) apresenta três traços comuns aos mestres-escola em Portugal, a saber, quase todos estavam sob o controle do Estado e não da igreja, tratava-se de uma profissão bastante desvalorizada socialmente e essa não era a profissão principal dos que a exerciam.

Em “Velhas escolas, grandes mestres”, Antônio Sampaio Pereira (1996) historia a trajetória de mestres-escolas, a partir de relatos biográficos, que atuaram em Esperantina-PI, ainda quando era o povoado Retiro da Boa Esperança, em meados do século XIX. Segundo Pereira (1996, p. 15):

Lá pelos idos do outro século, o povoado Retiro da Boa Esperança contava com duas escolas, cujas famas muito empolgaram os moradores do povoado e a matutada das redondezas, que, sem elas, não dispunham de meios para ensinar aos filhos, portanto, só os mais abastados mandavam letrar seus rebentos em Barras, que naquela época já tinha foros de centro adiantado e possuía alguns mestres de meter fé. Os nossos lentes não desmereciam a confiança do povo e, se bem que não fossem sábios engenhos, mas, para o meio e a época, não deixavam de ser meias sumidades. Eram, mestre Luiz Aleijado e mestre Belarmino Bola-de-Ouro, sem favor da minha pena, brilhantes educadores.

Percebe-se que, diferentemente de Portugal, os mestres-escola eram necessários e contavam com o apoio e respeito da população, embora fique claro que, como em Portugal, também não possuíam uma boa formação o que certamente engendrava uma educação com fragilidades.

Mesmo assim, ter com um mestre-escola ao alcance para ensinar as crianças a ler, escrever e contar, além de outros ensinamentos necessários à sobrevivência do homem no meio rural, era algo para ser preservado, uma vez que conseguir contratar um profissional desse não era tarefa das mais fáceis. Sampaio (1996, p. 21) diz:

Naquele tempo, um mestre era um verdadeiro achado e quem tivesse a sorte de ter um à mão, nunca ousava desgostá-lo, nem que fosse por força de um motivo forte. Ao mestre dava-se carta branca e, contrariá-lo com a supressão de tais prerrogativas, seria uma temeridade.

A carta branca que os contratantes, pais das crianças, davam aos mestres-escola em Esperantina, traduz-se na confiança que possuíam neles de serem os depositários imediatos de saberes experienciais que eram capazes de ensinarem-nas as primeiras letras e, assim, tirarem-nas da condição de analfabetas.

Pesquisando em torno do processo de escolarização no Piauí, no século XIX, Alcebíades Costa Filho (2006), em “A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, em 1850-1889”, dá destaque à ação educativa dos mestres-escola nas fazendas piauienses. Conforme Costa Filho (2006, p. 71):

[...] quando os filhos dos fazendeiros estavam em idade de serem alfabetizados, o pai contratava um professor, um mestre ambulante, que ministrava aulas na própria fazenda. Assim, muitos filhos de agregados e, casualmente, algum filho de escravo, aprendia a ler, escrever e contar.

Eram, pois, os mestres-escola contratados pelas famílias locais que desempenhavam o papel de professores, transmitindo às crianças locais o mínimo de conhecimentos, uma vez que o ensino oficial não chegava em todos os lugares.

O acesso aos saberes dos mestres-escola também cruza com a biografia de alguns posteriores intelectuais do Piauí que, na infância, foram alunos desses mestres. Costa Filho (2006, p. 77) defende que:

[...] no Piauí também existiam escolas familiares e que esse tipo de escola perdurou para além do período colonial. Sabe-se que foi no âmbito do espaço doméstico que figuras como Leonardo de Carvalho Castelo Branco, Marcos de Araújo Costa, Antonio Coelho Rodrigues, Augusto da Cunha Castelo Branco, Luísa Amélia de Queirós Brandão, Hermínio Castelo Branco e Higino Cícero da Cunha foram alfabetizadas e iniciaram seus estudos relativos ao ensino secundário. Essas personalidades e outras tantas receberam ensinamentos de seus pais, de irmãos mais

velhos, dos tios, dos amigos da família ou de mestres contratados.

As escolas familiares atravessaram a Colônia e chegaram à República, como foi o caso do vivido pelo mestre-escola Miguel Guarani, do qual se fará análise em tópico específico.

Em esforço pioneiro de historiar a educação em Isaías Coelho-PI, Welbert Feitosa Pinheiro (2007), através de sua pesquisa de Mestrado intitulada “De Tamboril a Isaías Coelho: a educação dos mestres-escola ao grupo escolar (1935 a 1970)”, destinou espaço em sua investigação ao trabalho pedagógico dos mestres-escola. Traça não apenas o perfil dos velhos mestres mas também disserta sobre as suas práticas no cotidiano do ensino. Conforme Pinheiro (2007, p. 73):

A **educação** em Tamboril foi alicerçada inicialmente pela presença esporádica de mestres-escola que se notabilizaram pelo ensino de primeiras letras. A permanência por um curto período de tempo desses **autodidatas do sertão** deve-se ao fato do isolamento em que este povoado se encontrava, distante dos grandes centros urbanos e pelo fim do contrato estabelecido entre o mestre-escola e fazendeiros e comerciantes locais. Findo o prazo de estada do mestre-escola junto à família que o contratava, que se concluía após à alfabetização das crianças, este ia exercer o seu ofício em outras paragens.

É descrita, pois, a situação de itinerância em que viviam os mestres-escolas. Concluída a meta de alfabetizar as crianças, partiam para outros lugares, em busca de novos contratos pedagógicos.

### **O ser mestre-escola: a formação na prática e as práticas docentes**

Deve-se considerar também como se dava o processo de formação do mestre-escola. Como homens simples do povo se constituíam em responsáveis pelo ensino-aprendizagem de crianças, em um contexto de escassez de professores formados pelas raras escolas normais existentes?

Pelo que Nóvoa (1989, p. 418) analisa, os mestres-escola eram homens de “minguada ciência”, logo, desprovidos de uma formação escolar para o ensino, mas, mesmo assim, portadores de um saber que promovia uma mudança no ser infantil com quem entravam em contato e para quem se voltavam no cotidiano de ensino. Conforme lições de Formosinho (2009, p. 94):

A docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, assume-se que a docência é uma atividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano.

É, pois, como “um agente de desenvolvimento humano” que se deve olhar para o mestre-escola e para a docência por ele desempenhada como uma “atividade de serviço”. Só assim se pode entender a sua ação educativa e dar a ele o devido reconhecimento profissional.

Não havia uma escola de mestres-escola. Eles se formavam em serviço exatamente porque também foram alunos de alguém, talvez um outro mestre de quem tenha adquirido os rudimentos das primeiras letras e as técnicas de ensinar, ou como afirma Formosinho (2009, p. 95), “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”.

Essa observação do outro, do como se portar e do quê ensinar certamente foram os ingredientes responsáveis pela constituição do mestre-escola, da mesma forma que o é dos professores de profissão. É na escola que se passa uma boa parte da vida, nela se aprende não apenas os conhecimentos escolares, mas também como se deve agir diante de diversas situações. Formosinho (2009, p. 99) defende que se deve conceituar a profissão de professor como:



Um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude; de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes.

É nesse circuito do cotidiano, pois, que se dá a formação docente e foi nele que se engendrou a formação dos mestres-escola. A vida escolar é o espaço prático da formação dos mestres, pois.

Como atividade de serviço que é, a docência também produz em serviço. A produção de que se fala recebe o nome de saberes e são, como defende Tardif (2003, p. 15) ligados “a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”.

Trata-se, como se vê, de um saber social, que nasce em uma situação de trabalho e está diretamente relacionado aos interesses e perfil de uma dada sociedade. São os chamados saberes práticos ou experienciais que dão a dinâmica ao trabalho do mestre-escola, originados da prática cotidiana e por ela validados. Tardif (2003, p. 48-49) conceitua os saberes experienciais como sendo

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem, orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

São, pois, os saberes práticos que dão embasamento à ação docente dos mestres-escola. A cultura docente em ação foi a assimilada e é a que é vivida pelos mestres.

Para se falar da formação desse profissional para a atuação no magistério é, pois, necessário, voltar-se para o seu processo de formação escolar, quando ainda era aluno e, na vivência das práticas docentes de outros mestres, assimilou métodos de ensino e de aprendizagem.

### **De Miguel Guarani a Chico Miguel: o cruzamento da história de vida de dois mestres-escola a partir de relatos biográficos**

Com a ampliação do conceito de documento, no campo historiográfico, as biografias ganharam espaço como documento capaz de revelar fatos importantes da trajetória não apenas da vida do biografado, mas também de um povo.

Pode-se pensar com isso que apenas as biografias dos grandes homens, daqueles que o Estado define como tal, devem ser escritas, lidas, investigadas. A Nova História, a partir do que defende a micro-história, alargou não apenas o conceito de fonte, mas também trouxe à baila da investigação histórica o homem do povo, a arraia-miúda. Le Goff (2003, p. 106), ao falar sobre o ofício do historiador, defende que

[...] durante muito tempo, os historiadores pensaram que os verdadeiros documentos históricos eram os que esclareciam a parte da história dos homens digna de ser conservada, transmitida e estudada: a história dos grandes acontecimentos (vida dos homens, acontecimentos militares e diplomáticos, batalhas e tratados), a história política e institucional.

Não é a história dos grandes acontecimentos apenas que interessa à História, em seu bojo multiforme, cabem também as histórias de esquina, uma vez que não apenas os homens dos gabinetes fazem a história de um país, mas também os homens de vida simples, de simples hábitos.

E, em virtude disso, “o caráter multiforme da documentação histórica” (LE GOFF, 2003, p. 107) abraça documentos que antes

eram desprezados pelos historiadores. Dentre eles, as biografias. Documento que aqui será elevado à categoria de fonte, para o registro da história da educação.

A obra biográfica “Miguel Guarani: mestre e violeiro”, de Francisco Miguel de Moura, foi publicada em 2005 e descreve a trajetória de vida de Miguel Borges de Moura, apelidado Guarani, nascido em 18 de maio de 1910, no povoado Diogo, lugarejo da fazenda Jenipapeiro, em Picos-PI, atualmente o município de Francisco Santos-PI e falecido em 7 de agosto de 1971, em Santo Antônio de Lisboa-PI.

Trata-se de obra dividida em três partes: I. A história – onde o relato bio-autobiográfico acontece -, II. Obra poética – em que são registrados os desafios de viola empreendidos pelo biografado e III. A família Moura – em que são apresentados os nomes dos familiares do Mestre Miguel Guarani. É, na primeira parte da obra, que se concentra a construção biográfica do velho mestre-escola, da sua formação, das suas práticas docentes, da sua vida e de como Chico Miguel começou o ofício de mestre.

Relato de vida centrado em Picos dos idos de 1910, quando nasce Miguel Borges de Moura e se estende até a sua morte, em 1971. Em toda a biografia a figura do mestre é dada a conhecimento. De sua infância no lugarejo Diogo, onde aprendeu a ler, escrever e contar, com o seu pai, o senhor Feliciano Borges de Moura, conhecido pela alcunha de Sinhô do Diogo, até quando assumiu, em 1941, o ofício de mestre-escola contratado pelo município de Picos para atuar em um povoado distante chamado Aroeiras, tem-se informações importantes da terra, do homem e da educação no município picoense, até chegar-se a constituir professor de escola municipal.

Destaque importante nessa biografia é o cruzamento de relatos de vida que se estabelece entre o mestre Miguel Guarani e a passagem do ofício ao seu filho primogênito, Francisco Miguel de Moura, quando estabelecidos no povoado Rodeador, hoje o município de Santo Antônio de Lisboa-PI, em meados de 1946. A esse

momento da narrativa atribui-se o nome de bioautobiografia, uma vez que a biografia do velho mestre é narrada e a autobiografia do narrador vem à tona.

## **O tornar-se mestre-escola: agentes de desenvolvimento humano em uma atividade de serviço**

Uma vez que não existiam escolas instituídas pelo poder público municipal na maioria dos povoados em Picos, a saída encontrada pelos moradores da zona rural era ou eles mesmos ensinarem os seus filhos a ler, escrever e contar ou contratarem os mestres-escolas para executarem o ofício de ensinar por uma temporada, até quando as crianças se alfabetizassem. Feliciano Borges de Moura optou por ele mesmo ensinar o filho Miguel Borges de Moura a ler, escrever e contar. Na biografia, Moura (2005, p. 23) relata:

Como não podia contratar um mestre para educar os filhos em casa, o velho Sinhô resolveu que passaria Miguel a pronto, que era o mais velho dos varões, ensinando-o a ler, escrever e fazer as quatro operações, e, se desse para a coisa, torná-lo-ia, conseqüentemente, o professor dos irmãos e irmãs.

A decisão do velho pai implicava em escolher um dos filhos para ser alfabetizado e, em seguida, este se responsabilizaria pela alfabetização dos irmãos. Não sabia o senhor Feliciano que ali começaria a constituição de um futuro mestre-escola que ajudaria muitas crianças da macrorregião de Picos a saírem do analfabetismo.

Miguel tinha apenas cinco ou seis anos de idade quando começou a ser alfabetizado. Moura (2005, p. 24) informa:

Miguel crescia mais em vivacidade e inteligência que no corpo. Mesmo franzino e magro, numa bela manhã de sol e calor, Sinhô do Diogo começa o planejado. Chama o filho, pega da “Carta de ABC” e passa-lhe como tarefa todo o alfabeto.

– Quando eu chegar da roça quero conta desta lição.

À noite, à luz da lamparina, Sinhô chama o filho e manda que leia. Para sua surpresa, o menino – devia ter entre 5 ou 6 anos – soube todas as letras na carretilha. E examinadas uma por uma, salteadas, reconheceu-as sem titubear.

O menino franzino era inteligente e conseguiu, a partir dos ensinamentos de seu pai, aprender a ler. Do conhecimento das letras à soletração e leitura de palavras foi um processo rápido. O pai-mestre, mestre-de-filhos, prosseguiu no ensinamento. Conforme Moura (2005, p. 24):

Sinhô animou-se. Nos dias seguintes passou-lhe a lição das sílabas, depois a carta de nomes, em seguida... A leitura, com aproximadamente um mês, já ia desembarrada, o menino sendo capaz de entender o conteúdo da carta e desenhar outra. Depois Miguel enfrentaria a tabuada com a mesma presteza e inteligência, sem chorar nem escorar-se. Nem podia fazer. A disciplina do velho era dura. Castigos com palavras e ameaças e, quando sem resultado, apelação para os corporais.

O aprender passava por uma prática docente rígida. Era aprender ou aprender, não havia outra saída para o aluno. Quando o método de ensino não surtia efeito, o velho mestre-de-filhos<sup>13</sup> recorria a uma prática comum naquele período: o uso dos castigos corporais.

Em estudo realizado em torno das práticas cotidianas da escola primária, entre os anos de 1890 e 1920, na Paraíba, Ana Maria de Oliveira Galvão (1998) dá destaque ao espaço familiar como o primeiro lócus de contato com a cultura escrita e à ação da família no processo de alfabetização das crianças. Conforme Galvão (1998, p. 121),

<sup>1</sup> Terno cunhado pelas pesquisadoras para explicar a existência de um tipo específico de mestre, o que ensina apenas os filhos.

Inicialmente o aprendizado da leitura e da escrita se dava no interior do próprio engenho. As mulheres da casa, além de todas as atribuições que tinham, também se incumbiam dessa tarefa. 'Desasnar' meninos e meninas era tarefa inicial da mãe, das tias ou das irmãs. Em alguns casos, os proprietários de engenho ou fazenda contratavam professores para alfabetizar as crianças que ali habitavam.

Percebe-se que essa era uma prática comum no interior dos Estados brasileiros. Em virtude da omissão do Estado, as famílias assumiam o papel de educadoras das crianças.

Miguel assume o ofício de mestre-escola e passa a ensinar, inicialmente, às crianças do povoado Diogo, até se aperfeiçoar e começar a se deslocar por várias localidades de Picos. Conforme Moura (2005, p. 41):

Cedo Miguel toma outro rumo que não o do eito, torna-se mestre das primeiras letras, em virtude da inteligência e da habilidade reconhecidas pelo pai e pelos irmãos, pelos parentes e conhecidos do Diogo.

[...]. Saía, sim, à procura de alunos – pequenos e grandes – para alfabetizar e ensinar os primeiros rudimentos da aritmética, o que sabia. Conhecia as lições de Antônio Trajano, do princípio ao fim, ou seja, a aritmética elementar. Com o passar dos anos, Miguel Guarani foi-se aperfeiçoando, quer por conta própria, quer procurando pessoas mais experientes, e já na idade madura destrinchava também a Aritmética Progressiva, passo mais avançado do mestre Trajano.

O Mestre Guarani formou-se no labor diário, buscou se aperfeiçoar e adquirir novos saberes necessários à profissão, evidenciando a relação que há entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais que, para Tardif (2003, p. 58) são:

[...] saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos

professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Em meados de 1946, Francisco Miguel de Moura começa a lecionar as primeiras letras em casas de famílias da região, seguindo os passos do velho mestre-escola Miguel Guarani. Segundo Moura (2005, p. 142):

Com a chegada a Santo Antônio, praticamente estava encerrada a diáspora da família de Miguel Guarani. Houve adaptações na vida do casal Miguel e Zefa, é claro. Para os meninos, que já eram crescidos, foi um deslumbramento. Tudo novo, lugar e gente. Logo se acostumaram. Chico passou a lecionar as primeiras letras, como fizera Miguel antes, em casas de família, desde Bocaina a Jenipapeiro, nas comunidades mais pobres. Por quê? Porque o custo era menor. O ganho era todo entregue ao pai, para ajudar no sustento da família.

Ainda na adolescência o poeta Francisco Miguel de Moura deu os primeiros passos na docência, como fizera seu pai, na condição de mestre-escola. Chama atenção o fato do pagamento das aulas por ele ministradas serem destinadas ao pai, para custeio das despesas da família, demonstrando a situação econômica da família e o perfil de filho zeloso que era o poeta.

### **Considerações finais**

A trajetória educativa do literato piauiense Francisco Miguel de Moura foi marcada pela influência dos ensinamentos de seu pai, o mestre-escola Miguel Guarani. De aprendiz a mestre, o poeta vivenciou momentos importantes da história da educação picoense, aprendendo a aprender e a ensinar, contribuindo com a educação no espaço rural.

A realidade social e educacional do município de Picos-PI, entre os anos de 1910 a 1971, é construída, pensada, dada a ler através das páginas da biografia de Miguel Borges de Moura.

Viu-se, através da obra biográfica “Miguel Guarani: mestre e violeiro” a maneira como se dava o ensino das primeiras letras e como o modelo de ensino ali empreendido foi capaz de engendrar um tipo de professor responsável pelo desenvolvimento humano das crianças e adultos e que influenciou a formação docente do poeta.

## Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

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

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A palmatória era a sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890-1910). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Vértice/ Revista dos Tribunais, São Paulo, 1990.

LE GOFF, Jacques. A história nova. In: LE GOFF, Jacques. (Org.). **A história nova**. Tradução Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



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

MORAES, Herculano. **Visão histórica da Literatura Piauiense**. 4. ed. Teresina: COMEPI, 1997. Tomos II; III.

NÓVOA, Antonio. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). **Análise Psicológica**. v. 3, p. 413-440, 1987. Disponível em: <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987\\_3\\_413.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PEREIRA, Antônio Sampaio. **Velhas escolas – grandes mestres**. Teresina: COMEPI, 1996.

PINHEIRO, Welbert Feitosa. **De Tamboril a Isaías Coelho: a educação dos mestres-escola ao grupo escolar (1935-1970)**. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2007.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura: Introdução aos Estudos Literários**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Cristiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: Ed. USF, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lélío Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana M. T.; FARIAS FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Recebido em: 17.06.2014

Aceito em: 20.04.2015



# Ensino de História e formação de professores para o trabalho com a diversidade

**LORENE DOS SANTOS**

Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenadora do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente – GEPPDOU/CNPq. Coordenadora da Área de História do Pibid PUC Minas. [lorenedossantos@gmail.com](mailto:lorenedossantos@gmail.com)/[pged@pucminas.br](mailto:pged@pucminas.br)

## RESUMO

Formar professores para o trabalho com a diversidade constitui um dos importantes desafios para a educação na contemporaneidade. Uma das políticas públicas atualmente implementadas no Brasil, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, têm possibilitado o desenvolvimento de projetos e experiências inovadoras neste campo. Este trabalho apresenta e discute uma experiência do Pibid História na PUC Minas, que tem como eixo norteador a valorização da diversidade cultural e o combate às desigualdades étnico-raciais, dialogando com referenciais teóricos do campo das Ciências Sociais, do ensino de História e da formação e trabalho docente. Além de mapear alguns dos dilemas e possibilidades vivenciados cotidianamente na formação de professores, traz evidências de que o Pibid representa uma rica possibilidade de ressignificação das relações entre universidade e escolas de Educação Básica, assim como de construção de práticas docentes inovadoras.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Diversidade. Formação de professores. Práticas docentes.

## HISTORY TEACHING AND TEACHER EDUCATION FOR DIVERSITY

## ABSTRACT

The education of teachers to work with diversity is one of the important challenges for education in contemporary society. One of the public policies currently implemented in Brazil, the Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation – Pibid, has provided the development of innovative projects and experiences in this field. This paper presents and discusses a History Pibid experiment at PUC Minas, which main guideline is the appreciation of cultural diversity and the fight against ethnic and racial inequalities, in a dialogue with

theoretical references from the field of Social Sciences, history teaching and teacher education and work. In addition to mapping some of the dilemmas and possibilities experienced daily in teacher education, this paper shows evidence that Pibid represents a rich opportunity for redefinition of relations between universities and basic education schools, whilst building innovative teaching practices.

**Keywords:** Teaching of history. Diversity. Teacher education. Teaching practices.

## Introdução

Formar professores para o trabalho com a diversidade constitui um dos importantes desafios para a educação na contemporaneidade. Algumas das políticas públicas atualmente implementadas no Brasil, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, têm possibilitado o desenvolvimento de projetos e experiências de formação docente voltadas a este propósito. Além de constituir-se como campo fértil para a elaboração de novas práticas e estratégias de ensino, tais experiências de formação apresentam-se como importante campo de investigação, demandando a realização de novos estudos e análises.

Este trabalho apresenta e discute uma experiência de formação docente desenvolvida pelo subprojeto de História do Pibid PUC Minas, que tem como eixo norteador a valorização da diversidade cultural e o combate às desigualdades étnico-raciais. Foram analisados documentos e fontes diversas, como o projeto institucional do Pibid PUC Minas e o subprojeto da área de História, relatórios e documentos em Power Point produzidos pelos bolsistas, avaliações de atividades preenchidas por estudantes das escolas parceiras, textos submetidos e apresentados em eventos acadêmicos, Projetos de Trabalho elaborados por equipes Pibid etc.

No esforço de melhor compreender esta experiência de formação docente, retomamos alguns conceitos e buscamos estabelecer diálogos com referenciais teóricos de diferentes campos, especialmente o campo do ensino de História e da formação e trabalho docente. Em relação ao ensino de História, destacamos os concei-

tos de “saber escolar” e “cultura escolar” (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995; MONTEIRO, 2001), enquanto importantes categorias para a análise da natureza e papel das disciplinas escolares.

Enfatizamos, mais especificamente, algumas das concepções e dilemas relativos ao trato da diversidade cultural no âmbito dos saberes históricos escolares, dialogando com autores que vêm se debruçando sobre essa questão, como Santomé (1995), Caimi (2001), Moreira e Candau (2003), Gontijo (2003), Mattos e Abreu (2006), Santos (2010), Canen e Xavier (2011). Retomamos, brevemente, os conceitos de cultura e identidade, considerados centrais na discussão da diversidade cultural, a partir de autores como Apiah (1997), Cucho (2002) e Stuart Hall (2003).

Em relação ao campo da formação e trabalho docente, trabalhamos com a concepção da docência como uma profissão de interações humanas, caracterizada pela mobilização e conjugação de saberes de diferentes naturezas e origens, denominados “saberes docentes” (TARDIF; LESSARD, 2005). Enfocamos, especificamente, as potencialidades e dilemas de uma formação docente voltada ao trabalho com a diversidade cultural, enquanto um dos importantes desafios da contemporaneidade.

### **Ensino de História e a temática da diversidade: conceitos e proposições**

Nas últimas décadas, alguns estudiosos, sobretudo no campo do currículo, têm se dedicado a investigar o processo histórico de constituição do conhecimento escolar, desenvolvendo uma perspectiva de análise conhecida como “História das Disciplinas Escolares”. Trabalhos pioneiros nesta área foram desenvolvidos por André Chervel (1990) e Ivor Goodson (1995), autores que questionaram a ideia de que os saberes escolares seriam fruto de uma simples transposição didática do saber de referência. Ambos ressaltaram as diferenças entre o conhecimento científico e o escolar,

apontando a originalidade irredutível do saber escolar. De acordo com Chervel (1990, p. 184), “Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular”.

Dentro desta vertente de análise, os conceitos de “saber escolar” (ou “conhecimento escolar”) e “cultura escolar” estão imbricados e são centrais para se compreender a natureza e papel desempenhado pelas disciplinas escolares, como nos lembra Monteiro (2001, p. 24):

A categoria de análise “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar”.

Nesta perspectiva, a análise do currículo em ação, daquilo que é efetivado como objeto de ensino nas salas de aula, requer que se leve em conta as noções de cultura escolar, saberes e práticas escolares. De acordo com Souza (2005, p. 76):

[...] a noção de cultura escolar – ao colocar em evidência os saberes e práticas escolares, o modo escolar de transmissão de conhecimentos, capacidades, códigos e hábitos, os dispositivos de normatização do ensino, o saber-fazer docente, as estratégias de apropriação e a história das disciplinas escolares – aproxima-se, intersecciona e abrange, de muitas maneiras, os sentidos implicados no termo currículo [...].

Tal abordagem tem orientado diversos trabalhos sobre a “história do ensino de História”, muitos deles ressaltando as transformações por que tem passado o ensino de História, nas últimas décadas, em relação aos seus métodos e conteúdos de ensino. Identifica-se, com recorrência, um esforço para ultrapassar o que passou a ser denominado de “ensino tradicional”, caracterizado pela me-

morização acrítica de fatos, datas e personalidades, pelo privilégio da história europeia, por abordagens temporais estritamente lineares e cronológicas, pela apresentação de esquemas interpretativos que não dialogam com as realidades vivenciadas pelos sujeitos que frequentam as escolas de Educação Básica e pelo total descaso com a história e memória de grupos socialmente marginalizados – os chamados “excluídos da história”. Em relação a este último aspecto, pode-se dizer que uma das perspectivas de renovação do ensino de história ressaltada por muitos estudiosos e presente em diferentes propostas de ensino – sejam propostas curriculares oficiais ou de outras naturezas -, se relaciona com a necessidade de valorização da diversidade cultural e étnico-racial e o combate às desigualdades e diferentes formas de exclusão que caracterizam a sociedade brasileira.

Entendida como um projeto político-educacional muito mais abrangente, tal proposição não se restringe ao âmbito do ensino de História, sendo demandado o esforço de diferentes agentes educacionais e a contribuição de diferentes campos de saber. Vale lembrar que a atual legislação educacional, especialmente as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, conclama professores de todas as áreas e níveis da Educação Básica a assumirem o projeto de reeducação das relações étnico-raciais, mas destaca o papel central das áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras<sup>1</sup>.

Tal legislação reafirma, assim, a importância dos conhecimentos históricos escolares para a valorização de culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares (SANTOMÉ, 1995), compreendendo essa valorização como importante mecanismo de combate às desigualdades historicamente perpetuadas em nossa socie-

<sup>1</sup> BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

dade. O debate e formulação de proposições relativas à temática da diversidade e do combate às desigualdades têm sido frequente em diferentes fóruns de discussão, publicações e proposições curriculares na área do ensino de História, desde os anos 1980, como evidencia o mapeamento feito por Flávia Caimi (2001)<sup>2</sup>.

Assim, pode-se dizer que a questão da pluralidade cultural tornou-se tema e problema para o ensino de História, sendo notório o comparecimento sistemático e cada vez maior de alguns conceitos e categorias analíticas, tais como os conceitos de identidade, alteridade, memória e cultura. Essa incorporação evidencia uma aproximação cada vez maior da História com outros campos de saber, especialmente a antropologia e os chamados “estudos culturais”, que englobam múltiplas abordagens e articulações disciplinares. Caimi nos lembra que a chegada de tais discussões ao ensino de História é parte de um movimento maior que, embora não hegemônico, se expressa em nível mundial, pela

[...] tendência a conceber o outro não como inferior, mas como diferente; em defender o direito de as culturas vivenciarem plenamente sua alteridade; a valorizar as experiências individuais e coletivas de outros grupos culturais; a condenar concepções e práticas que conduzam à segregação e à discriminação de grupos étnicos, religiosos, sociais, sexuais, etc. (CAIMI, 2001, p. 165).

A perspectiva de valorização da diversidade sociocultural está diretamente imbricada com o enfrentamento das desigualdades no campo étnico-racial, entre outros. Em grande medida, a justificativa para o aprofundamento e perpetuação dessas desigualdades se pautou por uma sistemática desvalorização da herança cultural de

<sup>2</sup> A autora analisou 124 artigos publicados em diferentes veículos, entre revistas especializadas, coletâneas e obras diversas que traziam discussões sobre o ensino de história, nas décadas de 1980 e 1990. Entre os temas mais recorrentes, encontra-se o que a autora denomina “identidade nacional X pluralidade cultural: a incorporação das experiências coletivas no ensino de História” (CAIMI, 2001, p. 162). Produções mais recentes indicam um crescente interesse pela temática da diversidade no ensino de História e em outros campos de saber (SANTOS, 2010; PEREIRA; MONTEIRO, 2013; MIGUEZ; BARROS; KAUARK, 2014).



grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, especialmente aqueles que vivenciaram experiências de diáspora, escravização ou genocídio – físico e/ou cultural -, como é o caso das populações africanas e indígenas.

Com intuito de alterar essa realidade, debates e propostas em prol de uma educação voltada para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial começaram a compor os repertórios de diferentes documentos oficiais e programas curriculares surgidos no bojo das reformas educacionais dos anos 1990<sup>3</sup>.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, e de identidades e relações étnico-raciais passaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, com vistas a regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história (MATTOS; ABREU, 2006, p. 49).

Um dos importantes documentos publicados em nosso país nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, encontram-se entre os que operam com a ideia de reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Além de comparecer no volume dedicado à disciplina História, esta ideia ganha destaque nos chamados “temas transversais”, que conta com um volume denominado “Pluralidade Cultural”<sup>4</sup>.

Desenvolvendo uma análise crítica sobre a ênfase na diversidade ou pluralidade enquanto “patrimônio sociocultural” do Brasil, proposta pelos PCNs, Gontijo (2003, p. 69) problematiza os propó-

<sup>3</sup> Vale lembrar que o movimento de reformas dos anos 1990 extrapola a realidade brasileira, constituindo-se como uma tendência em diferentes partes do mundo. A esse respeito, ver, entre outros, Borges e Tardif (2001).

<sup>4</sup> Vale ressaltar a polissemia que envolve os termos diversidade e pluralidade cultural e, não por acaso, a divulgação dos PCNs foi acompanhada de inúmeras polêmicas e debates teóricos, gerando críticas e questionamentos às concepções e propostas apresentadas por este documento. Sobre isso, ver, por exemplo, o “Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais”, publicado na *Revista Brasileira de Educação* (n. 15, set./out./Nov./dez. 2000), além de textos como os de Gontijo (2003), Viana (2003) e Matos & Abreu (2006), entre tantos outros dedicados ao tema.

sitos de se “reconhecer” e “valorizar” a diversidade cultural, lembrando que tais ênfases acabam por negligenciar o conhecimento de processos históricos importantes, dificultando que “a dimensão conflitual das relações seja evidenciada”. Assim,

[...] a defesa do direito à diferença pode encobrir desigualdades sociais mais amplas, cujo entendimento ultrapassa os limites, nem sempre bem definidos, dos grupos. [...] não se apontam meios de ultrapassar a desigualdade, nem são traçadas relações entre estas e a constituição de grupos sociais. Estes são comumente tomados como algo primordial, dotado de características que, supõe-se, podem ser tomadas como típicas, em detrimento da abordagem histórica do processo de constituição dos grupos ou das identidades sociais (GONTIJO, 2003, p. 69).

A autora recorre ao historiador Eric Hobsbawm para lembrar sobre “o perigo de isolar uma parte da humanidade do seu contexto mais amplo”, perdendo de vista “as experiências, também históricas, em meio às quais indivíduos e grupos construíram e reconstruíram suas identidades.” (GONTIJO, 2003, p. 71).

As noções de cultura e de identidade – com toda a complexidade de que são portadoras – nos parecem fundamentais para uma abordagem da diversidade cultural que não se limite a reconhecer diferenças e valorizar práticas culturais de determinados grupos. Deve-se considerar que diversidade cultural e desigualdades sociais e étnico-raciais são questões profundamente imbricadas, em nossa história. Assim, não é possível compreender a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira desconsiderando as hierarquias que se estabeleceram historicamente entre diferentes grupos, onde o racismo assumiu conotações próprias, naquilo que viria a ser caracterizado como “racismo à brasileira”.

Tais questões são fundamentais para melhor compreendermos algumas das lutas e disputas que se dão em torno das ideias de valorização das culturas afro-brasileiras e de posituação das identidades negras. Reconhecendo que se trata de uma importan-

te plataforma política e legítima estratégia de combate ao racismo, devemos atentar, no entanto, para os riscos de um tipo de abordagem que se pautar pela essencialização de identidades e por uma concepção de cultura como uma “segunda natureza, que recebemos como herança e da qual não podemos escapar” (CUCHE, 2002, p. 178).

Alguns pensadores, como o filósofo anglo-ganês Kwame A. Appiah (1997), e o expoente dos estudos culturais, Stuart Hall (2003), vêm apontando o perigo de unificação e de essencialização de identidades que pode emergir a partir das lutas de combate ao racismo que se expressam por meio da construção de sentimentos de solidariedade e de afirmação da “raça negra”. Rejeitando a ideia de uma cultura negra “pura”, Hall nos lembra que “é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora.” (HALL, 2003, p. 346).

Abreu e Matos (2008) também chamam a atenção para a armadilha de buscar uma “cultura negra pura e original” ou de se tratar a identidade negra como algo fixo, essencial ou permanente, lembrando a importância de levar em conta a historicidade da construção dos conceitos de cultura afro-brasileira e de identidade negra, o que implica em considerar as lutas e processos históricos que permeiam essa construção.

E qual seria o lugar dos conhecimentos escolares e, especialmente, dos saberes históricos escolares, no desvelamento de processos históricos de constituição de identidades? Em que medida uma abordagem histórica das culturas afro-brasileiras e dos processos de posituação da identidade negra pode contribuir para uma “reeducação das relações étnico raciais”, conforme demandado pela atual legislação educacional? Como tais abordagens contribuir para a inclusão social de crianças e adolescentes que frequentam as escolas de educação básica, favorecendo sua identificação como sujeitos históricos?

Sem a pretensão de apresentar respostas para tais questões, reconhecemos a urgência de se construir propostas pedagógicas afinadas com tal perspectiva. Para isso, é necessário admitirmos, em primeiro lugar, que embora o tema da diversidade cultural e/ou da desigualdade étnico-racial venha se tornando objeto de interesse dos pesquisadores, ocupe crescente espaço em documentos e propostas oficiais de ensino e se faça presente em cada sala de aula das escolas públicas brasileiras, por meio do público que a frequenta, tais temáticas ainda são pouco contempladas nos currículos que se efetivam nas escolas, mesmo no âmbito de disciplinas que apresentam forte potencial para tais abordagens, como é o caso da História. Este silêncio dificulta as possibilidades de diálogo com as experiências sociais dos sujeitos que ali comparecem cotidianamente, o que acaba contribuindo para a perpetuação de desigualdades e diferentes formas de exclusão (MOREIRA; CANDAU, 2003).

As discussões aqui propostas, ainda que de forma sucinta, nos ajudam a dimensionar alguns dos riscos e desafios que se apresentam à construção de uma proposta de formação de professores pautada pela ênfase na diversidade cultural e no combate às desigualdades étnico-raciais, como é o caso da experiência do Pibid História PUC Minas, apresentada neste texto.

Vale a pena, ainda, pensarmos nas especificidades dos processos de formação docente, sobretudo quando está em pauta uma temática de fortes significações políticas e sociais como esta.

### **Formação de professores e os desafios de abordagem da diversidade cultural**

Até aqui, traçamos um panorama de como o ensino de História tem sido um campo fértil para os debates, proposições curriculares e formulações de diferentes naturezas relacionadas à valorização da diversidade e ao combate às desigualdades<sup>5</sup>. Mas

<sup>5</sup> Não por acaso, a disciplina História é explicitamente mencionada na LDBEN n. 9.394/96 e nas Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08.

sabemos que a complexidade e profundidade de tais questões exige uma combinação de esforços, envolvendo diferentes sujeitos e instituições, sendo que os professores são atores muito importantes neste processo.

Em levantamento sobre a produção teórica relativa à preocupação com a diversidade cultural na formação continuada de professores, Canen e Xavier (2011), estudando o período 2001-2009<sup>6</sup>, observam que o número de trabalhos que articulam a formação continuada de professores com perspectivas multiculturais<sup>7</sup> é ainda bastante reduzido. Entre os trabalhos encontrados, sobretudo artigos publicados em periódicos, prevalecem os estudos teóricos, em detrimento de estudos de campo. Assim, as autoras apontam a carência de estudos no contexto de escolas públicas, um silenciamento sobre o currículo em ação e a ausência de “análises de experiências e narrativas de desenvolvimento de ações concretas no cotidiano escolar, junto a profissionais e professores de escolas.” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 655) As autoras concluem suas análises apontando a “necessidade de maior articulação entre estudos curriculares multiculturais pós-coloniais e o ‘chão da escola’” (p. 655) e ressaltam:

A parceria entre a universidade e as escolas, com fértil troca de saberes no contexto da formação continuada, pode representar instância multicultural transformadora, na medida em que permite o encontro entre culturas

<sup>6</sup> As autoras analisaram o conjunto de artigos publicados em dois periódicos classificados como de nível internacional pelo sistema Qualis/CAPES: *Cadernos de Pesquisa* (editada pela Fundação Carlos Chagas) e *Revista Brasileira de Educação* (editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd). Analisaram, ainda, trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd (pôsteres e comunicações), em quatro GTs distintos, tendo como referência as categorias “formação de professores” e “formação continuada de professores”, que foram cruzadas com as categorias multi/interculturalismo, diversidade cultural, identidade, raça e etnia, gênero e sexualidade, entre outras.

<sup>7</sup> As autoras orientaram sua busca a partir de duas categorias: *multiculturalmente explícitos* e *portadores de potenciais multiculturais*, entendendo estes últimos como aqueles que apresentam perspectivas de valorização da diversidade e de combate a preconceitos e a desigualdades, a partir do uso de categorias como raça, etnia, gênero, sexualidade, diversidade cultural, identidade, inclusão, exclusão (CANEN; XAVIER, 2011, p. 646).

diferenciadas e novas sínteses dele decorrentes, rumo a uma educação valorizadora da diversidade cultural e promotora do sucesso e da equidade, em suma, uma educação culturalmente responsiva.” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 656).

As provocações de Canen e Xavier (2011) se coadunam com o propósito deste texto, que busca trazer evidências do que tem ocorrido no “chão da escola pública”, no momento de implementação de uma política pública de formação docente que favorece um profícuo diálogo entre a universidade e as escolas de educação básica, constituindo-se como terreno fértil para os debates e para a produção de práticas escolares e docentes afinadas com a perspectiva de reconhecimento da diversidade e de combate às desigualdades.

Em nosso entendimento, estamos diante de dois grandes blocos de desafios: o primeiro diz respeito aos processos de formação docente. Não é possível pensar na efetivação de um currículo pautado pela valorização da diversidade, desconsiderando-se o papel dos docentes, seu protagonismo e engajamento. Deparamos-nos, aqui, com um conjunto de condições que envolvem desde posicionamentos no campo ético e político a uma sólida formação teórico-metodológica, além de uma expressiva alteração das condições de trabalho dos professores. Assim, além das necessárias mudanças nos currículos e práticas pedagógicas dos cursos e programas de formação inicial e continuada de docentes, é necessário que sejam criadas condições favoráveis à ressignificação de saberes e invenção de novas práticas, sendo este o segundo bloco de desafios para a efetivação de uma educação escolar capaz de promover a valorização da diversidade e o combate às desigualdades. Compactuamos com Canen e Xavier (2011, p. 643), ao argumentarem:

[...] pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a

diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas.

Se concordarmos com a ideia de que a docência é, fundamentalmente, uma “profissão das interações humanas” (TARDIF; LES-SARD, 2005), profundamente marcada pela complexidade e multiplicidade de aspectos relacionados ao seu objeto de trabalho – os seres humanos – podemos dimensionar o significado de considerar o diálogo como principal instrumento para enfrentar preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões que se manifestam em sala de aula. Não por acaso, os silêncios e omissões prevaleceram, durante muito tempo – e ainda prevalecem, em muitos contextos -, frente às manifestações explícitas ou veladas de preconceitos e estereótipos.

A quebra do silêncio, o convite ao diálogo e à reflexão, quase sempre implica uma disposição para o confronto de ideias e posicionamentos, para a experiência do conflito. Sabemos que quanto mais democrática se torna uma sociedade ou um determinado contexto de interações, maiores as possibilidades de emergência do conflito, uma vez que a democratização das relações implica em abertura de espaço para a manifestação das diferenças – identitárias, de ideias, representações, posicionamentos, projetos etc.

A ideia defendida por Canen e Xavier (2011), de que “professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas” remete a uma situação de grande complexidade, sobretudo quando a pauta de discussões é um tema de fortes

significações políticas e sociais, como as questões que envolvem o trato da diversidade e o enfrentamento das desigualdades no campo étnico-racial.

Para Tardif e Lessard (2005), interatividade e significação são as principais categorias de compreensão do que ocorre numa sala de aula, e assim, “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica” (p. 249). Os autores lembram que “a situação na sala de aula é construída paulatinamente pelas novas interpretações dos envolvidos em função das interações que se produzem” (p. 250) e, assim, tais interpretações obedecem à lógica da dimensão interativa entre professores e alunos. Mais do que interpretar “a classe, os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações” (p. 250), os professores impõem sentidos,

[...] eles dirigem a comunicação pedagógica e contribuem de modo a orientar o programa de ação em curso, em função das significações que privilegiam. Desse ponto de vista, a comunicação pedagógica é sempre *desequilibrada* e envolve relações de poder [...] O discurso dos professores sempre tem certa superioridade em relação ao discurso dos alunos [...] (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 251).

Considerando as análises desenvolvidas pelos autores, ao se buscar incluir nos currículos da Educação Básica o tema da diversidade e da desigualdade, numa perspectiva dialógica, capaz de fazer emergir diferentes “vozes”, deve-se levar em conta o papel preponderante dos professores no processo de comunicação pedagógica. Concordamos, assim, com as ponderações de Canen e Xavier (2011) em relação aos processos de formação continuada de professores, no sentido de que para além da aquisição de novos conhecimentos e conceitos, está em jogo “uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença”.



Vale considerar, ainda, que “ensinar [...] é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes” e, assim, a docência pode ser vista como um “trabalho investido” na medida em que “um professor não pode apenas ‘fazer seu trabalho’, mas que deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como pessoa nesse trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 268). Trata-se, ainda, de um “trabalho emocional”, que exige um forte investimento afetivo do trabalhador e em que “[...] a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, são parte integrante do processo de trabalho; a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se de certo modo um instrumento de trabalho” (p. 269). A docência pode ser caracterizada, por fim, como um “trabalho mental”, em que o trabalhador “não apenas pensa no trabalho (o que faz a maioria dos trabalhadores), mas seu pensamento, em boa medida, é seu trabalho.”(TARDIF; LESSARD, 2005, p. 270).

Enquanto um “trabalho investido, emocional e mental”, a docência transita por terrenos da alteridade, sendo profundamente marcada pelas dimensões ética e estética. Por tratar-se de uma profissão em que o “eu profissional” é fortemente atravessado pelo “eu pessoal”, os processos de formação docente não podem desconsiderar as histórias de vida dos professores, suas múltiplas dimensões de identidade, suas representações, valores e posturas. Neste sentido, uma formação docente para o trabalho com a diversidade deve ser entendida como formação humana e cidadã, em que as dimensões ética e estética estão fortemente imbricadas na dimensão cognitiva, em que os conhecimentos e conceitos oriundos de diferentes campos do saber devem ser capazes de promover a reflexão sobre posturas, atitudes, valores e representações. Se concordarmos que a docência requer de seus profissionais “competências reflexivas de alto nível”, devemos reconhecer que a formação docente deve se constituir como uma espécie de “laboratório de práticas reflexivas”.

Neste sentido, podemos dizer que o Pibid tem se apresentado como uma importante política pública, capaz de favorecer tanto a ressignificação dos processos de formação docente – sobretudo pelas possibilidades de oxigenação dos diálogos e parcerias entre a universidade e as escolas de educação básica – quanto pela oportunidade de elaboração de novas propostas e estratégias de ensino, mais afinadas com as demandas do público que frequenta as escolas públicas brasileiras e com o perfil dos jovens licenciandos que se preparam para o ingresso na carreira docente.

Apostando neste potencial, achamos pertinente socializar e discutir algumas das experiências de formação docente desenvolvidas no âmbito do Pibid História PUC Minas. Sem a pretensão de apontar soluções para questões de grande complexidade relativas tanto aos conhecimentos históricos escolares quanto nos processos de formação e trabalho docente, pensamos que o atual debate teórico envolvendo temas como formação docente e construção de práticas pedagógicas pode ser enriquecido com o relato e análise de experiências que vem sendo protagonizadas por jovens licenciandos e por professores experientes em atuação nas redes públicas de ensino.

### **Pibid História: eixos norteadores, concepções e propostas de trabalho**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid é um dos programas gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que a partir da Lei 11.502/07 assumiu novas atribuições no campo da formação de professores da Educação Básica. O Programa é estruturado de forma a “promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” Propõe-se a

enfrentar dilemas e desafios históricos da formação docente, como por exemplo, a busca por uma maior integração entre educação superior e educação básica e a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura<sup>8</sup>.

O Pibid PUC Minas foi iniciado em 2010, por meio da participação em edital que possibilitou a inserção de IES comunitárias sem fins econômicos. O Projeto Institucional do Pibid PUC Minas intitula-se “Diálogos entre a universidade e as escolas de educação básica na formação inicial e continuada de professores da PUC Minas” e tem como eixos norteadores: formação docente específica para atuar em cada área de conhecimento; formação pautada por exercícios de diálogo interdisciplinar entre os subprojetos de área atuantes em uma mesma escola; discussões de questões educativas mais amplas, relativas aos temas da identidade e trabalho docente, culturas juvenis, mediação de conflitos, indisciplina e violência na escola, entre outros<sup>9</sup>.

A partir de novo edital da CAPES, lançado em 2012, o subprojeto da área de História passou a integrar o projeto institucional do Pibid PUC Minas<sup>10</sup>. A proposta de formação docente do subprojeto de História é orientada por três eixos: 1) Ênfase em temas que evidenciem a diversidade cultural e promovam o debate sobre as desigualdades sociais ainda presentes na sociedade brasileira;

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

<sup>9</sup> Para concretizar os propósitos de formação dos projetos institucional e de área mantém-se uma dinâmica de encontros sistemáticos entre os bolsistas, – estudantes e professores –, tanto entre bolsistas de uma mesma área quanto entre bolsistas de diferentes áreas e que atuam em uma mesma escola. Tais momentos são dedicados ao estudo e debate de temas diversos, ao planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas, à realização de oficinas pedagógicas e à produção de materiais didáticos, entre outras atividades. Além disso, cada bolsista cumpre parte de sua carga horária semanal em atividades com os estudantes das escolas públicas, sob a supervisão e acompanhamento direto de um professor da escola.

<sup>10</sup> As experiências aqui apresentadas dizem respeito às atividades deste subprojeto, desenvolvidas entre 2012 e 2014. O Pibid História incluiu, inicialmente, 20 bolsistas de Iniciação à Docência e 3 professores supervisores. A partir de 2014, o subprojeto foi ampliado, passando a contar com 2 coordenadores de área, 30 bolsistas de Iniciação à Docência e 5 professores supervisores, atuantes em três escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a E. E. Cândido Portinari e E. E. Ordem e Progresso (localizadas na zona oeste de Belo Horizonte) e a E. E. Henrique Diniz (localizada na zona leste de Belo Horizonte).

2) Promoção de práticas no campo da Educação Patrimonial, com destaque para o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural de grupos socialmente marginalizados e para os estudos de história local e regional; 3) Produção de materiais e de estratégias didático-pedagógicas voltadas ao trabalho com a diversidade cultural e étnico-racial.

Conforme discutido anteriormente, o campo do ensino de História tem se caracterizado por um movimento de renovação, a partir dos anos 1980, que se desdobra em diferentes alternativas didático-metodológicas, como por exemplo: o trabalho com múltiplas linguagens (como música e imagens, entre outras); a diversificação de fontes de estudo, incluindo a leitura de documentos escritos e outras fontes históricas em sala de aula; a visita a espaços diversos de memória (como museus, exposições, praças etc.); as práticas investigativas que tomam as realidades locais e regionais como objeto de estudo; o uso de tecnologias digitais para potencializar as aprendizagens e promover novas formas de comunicação, como por exemplo, o uso de jogos eletrônicos e as várias possibilidades de pesquisa e comunicação pela web; e muitas outras possibilidades. O subprojeto de História do Pibid PUC Minas tem buscado apropriar-se dessas alternativas, dialogando com este movimento de renovação pedagógica.

Há uma aposta no trabalho coletivo, na autonomia e protagonismo dos sujeitos, que são responsáveis por elaborar projetos, construir alternativas para sua realização e avaliar o processo e os resultados alcançados. Bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores participam, juntos, das atividades de estudo, planejamento, seleção de temas e de materiais e elaboração de propostas didáticas para serem desenvolvidas junto aos estudantes das escolas públicas participantes. Essa dinâmica tem permitido que os sujeitos envolvidos experimentem, por um lado, sentimentos de autoria e satisfação com o trabalho, e, por outro, tenham que enfrentar inseguranças e frustrações, se deparando com a necessi-

dade de reorientar metas e caminhos imaginados. Nas palavras de uma das professoras supervisoras participantes do programa, “O bom do Pibid é que aqui a gente pode errar, sem ser julgado, e tem direito de tentar de novo”.

Ao serem reconhecidos e se reconhecerem como autores de sua trajetória de formação, os bolsistas têm oportunidade de perceber que, assim como eles, também os alunos das escolas públicas se mostram mais engajados e capazes de construir novos significados para as atividades escolares quando são convidados a pensar, se posicionar, rever conceitos e usar sua criatividade para apresentar o resultado de pesquisas e estudos, recorrendo a diferentes linguagens e recursos midiáticos. O trecho do relatório de um dos bolsistas de iniciação à docência exemplifica alguns dos significados construídos neste processo de formação:

Tenho que compartilhar com você que foi muito legal fazer o relatório porque deu pra acompanhar o processo de todo o trabalho que fizemos nesse ano na escola. Fazendo este aparato geral, percebo que mesmo com altos e baixos, acertos e desacertos, podemos ficar muito orgulhosos de tudo que fizemos como equipe, pois o trabalho desenvolvido foi sensacional, ainda mais com as oficinas no final, que fecharam com chave de ouro as atividades dessa primeira etapa. Tenho certeza que muitas sementinhas foram plantadas nas cabeças dos alunos. (Trecho do relatório de Lucas Amorim, Bolsista de História)

A prática de elaborar relatórios de sistematização e análise do trabalho realizado favorece a construção de um percurso formativo mais reflexivo. A avaliação do trabalho também acontece em momentos de apresentação dos projetos desenvolvidos por cada equipe, durante os seminários realizados ao final de cada semestre, com participação de todos os bolsistas do Programa<sup>11</sup>. Além

<sup>11</sup> Nestes seminários são apresentados tanto os projetos desenvolvidos pelas equipes de cada área quanto os projetos interdisciplinares, desenvolvidos pelos bolsistas de diferentes áreas que atuam em uma mesma escola.

disso, os bolsistas são incentivados a submeter textos e realizar comunicações orais em eventos acadêmicos diversos. A participação em eventos dessa natureza tem sido avaliada como importante componente do processo de formação dos bolsistas, como descrito em um dos relatórios:

[...] Um dos momentos mais marcantes e felizes pra mim, além das experiências construídas na escola, foi ter a honra de apresentar nosso trabalho no Simpósio e receber significativos elogios! O professor e pesquisador que um dia almejo ser, para sempre carregará o espírito PIBIDIANO e todos os ensinamentos que aprendi. (Trecho do relatório de Paulo Ricardo S. Rodrigues, Bolsista de História)

Uma prática comum entre os bolsistas tem sido a realização de diagnósticos e enquetes junto aos estudantes e professores das escolas parceiras. Algumas equipes da área de História<sup>12</sup> realizaram, como primeira atividade do projeto, um mapeamento da situação do ensino de História, identificando práticas de sala de aula, escolhas curriculares e percepções de estudantes e professores sobre a disciplina e sobre o tema da diversidade cultural e desigualdades étnico-raciais. Uma dessas equipes apresentou, em um Seminário Pibid, os resultados do diagnóstico elaborado a partir de questionários respondidos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da escola em que atuavam, e concluíram:

A análise dos dados nos mostrou a falta de conhecimento da história e cultura africana e a naturalização do preconceito étnico-racial. [...] Numa tentativa de mascarar a cor da pele ou a sua origem étnica, os alunos se declararam como pardos e/ou morenos, o que nesse trabalho generalizamos como mestiço (59%). A graduação

<sup>12</sup> Uma equipe é constituída por um professor da educação básica e os bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sendo em média, uma proporção de 5 a 7 bolsistas por cada professor supervisor. Algumas escolas parceiras têm mais de um professor supervisor em cada área, portanto, mais de uma equipe.

de “tons” de moreno, do mais claro ao mais escuro, nos remeteu à “Ideologia do Branqueamento”, que no Brasil, segundo Bento (2002) é frequentemente considerada como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição racial, procura identificar-se como branco [...] para diluir suas características raciais”. (Apresentação em Power Point, Equipe de História da E. E. Cândido Portinari, Seminário Pibid PUC Minas, julho de 2013)

Os diagnósticos e mapeamentos iniciais servem de parâmetro para o planejamento das atividades e projetos a serem desenvolvidos. Assim, no ano de 2012/2013, uma das equipes de História elaborou uma proposta por eles denominada “Ensino de História: diferentes métodos e abordagens na implementação da Lei n. 10.639/03”<sup>13</sup>, cujo foco foi a discussão das especificidades do racismo brasileiro e a elaboração de métodos alternativos para o ensino de História. Outra equipe resolveu investir no estudo de temas diversos sobre o continente africano, em um projeto denominado “Laboratório de Apoio à Reeducação das Relações Étnico-raciais”.

Em seu Plano de Trabalho<sup>14</sup>, esta equipe definiu como objetivos “a valorização e resgate da história e cultura africana e afro-brasileira, o (re) conhecimento da pluralidade étnica, sua herança para o povo brasileiro e, principalmente, promoção à identificação étnica, com a positivação da identidade negra, historicamente omitida pelo preconceito”. Outros trechos do plano de trabalho evidenciam uma organização por “eixos” e a programação de diferentes atividades pedagógicas, incluindo o uso de fontes diversificadas, como por exemplo, a música “África” (do selo Palavra

<sup>13</sup> Equipe formada pela professora supervisora Sandra Lúcia da Silva e os bolsistas de iniciação à docência Luciana Araújo; Paulo Ricardo Rodrigues; Priscila Fialho; Sheila Mara; Stephaine de Oliveira; Thiago Ferreira.

<sup>14</sup> Este Projeto de Trabalho foi apresentado durante o VI Seminário Pibid PUC Minas, em julho de 2013, pela equipe de História da E. E. Cândido Portinari, constituída pela Professora Supervisora Adriana Gomes Tavares e os Bolsistas de Iniciação à Docência Ana Cláudia Tavares; Daniel Martins; Daniele Rosa; Jean Michael; Lucas Amorim; Wellerson Barbosa.

Cantada), a partir da qual deram início ao estudo de aspectos da “geopolítica do continente, as especificidades culturais e um dos ritmos africanos”.

Outro eixo sistematizado pela equipe foi denominado “África Geográfica”, incluindo o estudo de mapas com a divisão política e a distribuição de grupos étnicos, tendo como propósito “Desnaturalizar as generalizações acerca do clima, relevo, vegetação, divisão política e etnias”. O projeto traz ainda o eixo “África Desmistificada”, centrado na análise de alguns desenhos animados e programas televisivos, objetivando “Combater as constantes generalizações; Apontar estereótipos e representação da África ao longo dos séculos; Discutir o Racismo científico.” E, por fim, o eixo denominado “África plural”, com abordagem de temas como Arte africana; Religião e religiosidade; Reconhecimento das heranças africanas no Brasil; Preconceito e imposição religiosa (demonização); Produção de releituras de máscaras africanas<sup>15</sup>.”

Sem desconhecer a complexidade das discussões propostas e os limites da experiência desenvolvida, vale ressaltar que a sistematização do projeto expressa um tipo de planejamento e de execução caracterizado pelo esforço em definir objetivos e metas para cada tema e etapa do trabalho, em distribuir tarefas e garantir aprofundamento de estudos por parte de cada membro da equipe, além de contemplar uma variedade de fontes (música, mapas, desenhos animados e programas de TV) e estratégias didáticas (releitura de máscaras, manipulação de mapas, com recurso de quebra-cabeça etc.).

Outra experiência desenvolvida pela mesma equipe e que vale a pena ser relatada foi a realização de uma “videoconferência” en-

<sup>15</sup>Este trabalho também foi sistematizado no texto “A fragilidade da Lei 10.639/2003 e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira na Educação Básica”, de autoria de Adriana Gomes Tavares e Lucas Amorim. O texto foi apresentado durante o II Encontro de Pesquisa em História – EPHIS/UFMG 2013, e publicado In: CORRÊA, B. C.; GALVAO, G. S.; LANARI, R. A. O.; LÉO, Fabiana; RODRIGUES, C. M.; SILVA, Paloma Porto; SOUZA, Débora Cazolato; (Org.). II ENCONTRO DE PESQUISA EM HISTÓRIA, 2013, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: FAFICH, 2013. Vol. 3. Disponível em <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxlcGhpc3VmbWd8Z3g6NzFmODkxOTA3YzY2Y2ExMg>



tre alunos da escola e um grupo de trabalhadores de Moçambique. A atividade surgiu a partir de questionamentos de uma das alunas da escola, cujo pai estava trabalhando neste país e se dispôs a reunir um grupo de colegas de trabalho para conversar com os colegas de sua filha, por meio do *skipe*. A concretização da atividade exigiu que a equipe de pibidianos estabelecesse contatos diversos, com trocas de e-mails, conversas prévias pelo *skipe* e preparação das condições de infraestrutura.

A “videoconferência” foi cuidadosamente preparada junto aos estudantes, em sala de aula, por meio da elaboração de perguntas e questões que seriam propostas aos interlocutores moçambicanos. A atividade resultou em um descontraído e animado bate-papo entre os dois grupos, superando as dificuldades de infraestrutura em que se realizou – um grupo de cerca de 40 pré-adolescentes, uma professora e sua equipe de bolsistas do Pibid, todos desconfortavelmente instalados em uma pequena sala, tendo um único computador como suporte para a interlocução.

Por meio dessa atividade os alunos puderam expressar interesses e curiosidades sobre aquele país e sobre o continente africano, ao mesmo em que foram desafiados a selecionar aspectos de sua realidade e de suas práticas culturais para serem apresentados aos interlocutores do outro lado da linha, configurando uma rica oportunidade de refletir sobre sua própria identidade e modos de viver, em contraponto com outras formas de sociabilidade e identidade cultural expressas pelos moçambicanos.

A experiência foi avaliada pelos sujeitos envolvidos como um momento de grande emoção, ricas aprendizagens e instigantes reflexões sobre aspectos da história e cultura daquele país e sobre a própria identidade cultural dos alunos. Sua realização também evidencia um esforço coletivo e perspicácia da equipe de bolsistas para acolher uma experiência pessoal familiar trazida para sala de aula por uma estudante e que pode ser transformada em uma atividade bastante significativa para todos os envolvidos.

Diversas outras atividades foram desenvolvidas pelas equipes de História do Pibid, tais como ciclo de palestras e mostra de filmes durante a Semana de Combate ao Racismo, em maio de 2013<sup>16</sup>, visitas a espaços culturais diversos, como o Museu de Artes e Ofícios, o Centro Cultural Salgado Filho, o Complexo da Pampulha e o Cine Theatro Brasil Vallourec, para apreciação da obra “Guerra e Paz”, de Cândido Portinari<sup>17</sup>. As equipes Pibid também foram responsáveis pela produção de materiais didáticos com caráter lúdico, como jogos de bingo, jogos de tabuleiro e quebra-cabeças com conteúdos relativos ao tema da diversidade e desigualdades.

Por fim, vale a pena relatar mais uma das experiências protagonizadas pelos bolsistas do Pibid na E. E. Cândido Portinari, nos anos de 2013 e 2014: a organização e realização de um evento comemorativo da “Semana da Consciência Negra”. Inicialmente pensado como um evento organizado pelos bolsistas da área de História da escola, transformou-se em um evento interdisciplinar, com participação de todas as equipes Pibid atuantes na escola<sup>18</sup>, além dos professores da escola, direção e supervisores pedagógicos.

Nos dois anos em que foi realizado, o evento contou com a exposição de trabalhos produzidos pelos alunos ao longo do ano, apresentações culturais diversas e a realização de um conjunto de oficinas pedagógicas, concebidas e ministradas pelos bolsistas, sob

<sup>16</sup> Atividades desenvolvidas pela equipe da professora Sandra Lúcia. Durante o evento foram exibidos e debatidos os filmes “Quanto vale ou é por quilo” (Brasil, 2005, Sérgio Bianchi) e “Vista a minha Pele” (Brasil, CEERT, 2003, Direção Joel Zito Araújo)

<sup>17</sup> O Museu de Artes e Ofícios localiza-se na região central de Belo Horizonte e apresenta um rico acervo sobre a história do trabalho pré-industrial, trazendo importantes referências sobre grupos socialmente marginalizados, entre os quais a população afrodescendente e indígena. O Centro Cultural Salgado Filho localiza-se no mesmo bairro da E.E. Cândido Portinari e tem se constituído como importante parceiro dos projetos de História, por apresentar uma programação de eventos e atividades focados no tema da Diversidade Cultural. A obra “Guerra e Paz” esteve em exposição, em Belo Horizonte, de 09 de outubro a 24 de novembro de 2013. Por meio do Pibid História foram organizadas visitas guiadas para estudantes de 12 turmas da E. E. Cândido Portinari, cujo nome homenageia o artista da obra visitada.

<sup>18</sup> Dentro da perspectiva de trabalho interdisciplinar do Projeto Institucional do Pibid PUC Minas, cada escola parceira deve abrigar bolsistas de diferentes áreas de conhecimento. Em 2013, atuavam na E. E. Cândido Portinari equipes de História, Geografia, Ciências Sociais e Educação Física. Em 2014, no turno da manhã, equipes de História, Geografia e Matemática.

orientação dos professores supervisores e coordenadora de área do Pibid História. Em 2013, as oficinas abordaram temáticas diversas, como “África Digital”; “Cabelo bom é cabelo liso?”; “Cinema Comentado”; “Cantigas de Roda”; “Capoeira Angola”; “Culinária Afro brasileira”; “Danças Afro”; “História e Música”; “Contaçao de História”; “Qual é a África mostrada nos desenhos animados? ”; “Jogos Africanos”.

No evento de 2014, foram mantidas muitas das temáticas trabalhadas nas oficinas do ano anterior, sobretudo as que despertaram maior interesse dos estudantes, e novas oficinas foram inseridas, como as de “Turbantes e penteados afro”; “Acessórios africanos: pulseiras e colares”; “Jogos Africanos de Tabuleiro”; e “Máscaras africanas”.

A organização e realização do evento “Comemoração da Semana da Consciência Negra” representou, nos dois anos em que foi realizado, um importante momento de integração entre bolsistas de diferentes áreas que atuam em uma mesma escola. O evento contribui para efetivar o propósito de exercício do trabalho coletivo e de protagonismo dos sujeitos, potencializando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, sobretudo no processo de concepção e implementação das oficinas. Também possibilitou ampliar a visibilidade do trabalho realizado pelos bolsistas do Pibid na escola e proporcionou maior envolvimento de diversos professores que não participam diretamente do Programa. A atividade foi avaliada positivamente por estudantes da escola, ao produzirem um registro de sua participação:

*“Eu aprendi... Que o racismo também se encontra nos desenhos animados...”; “Eu gostei... Achei muito interessante, vendo os desenhos em casa você não tem esse pensamento.”; “Eu aprendi... Que não devemos acreditar em tudo o que vemos nos desenhos, nas novelas, nos jornais...”<sup>19</sup>.*

<sup>19</sup> Trechos das fichas de avaliação preenchidas pelos estudantes ao final da oficina “Qual é a África mostrada nos desenhos animados?”, ministrada em 2013. As fichas traziam os seguintes campos para serem preenchidos: “Eu gostei...; Eu não gostei...; Eu aprendi...; Eu gostaria de aprender...”.

Bolsistas de iniciação à docência também evidenciaram a importância do evento para sua formação, como evidencia o relatório abaixo:

Acredito que esse evento foi muito significativo para minha formação, incluindo todo o planejamento para o seu acontecimento no Cândido Portinari. Vejo que a forma como nós, os acadêmicos, e também os professores de cada área, fomos nos encaixando em cada oficina, nos permitiu trabalhar a interdisciplinaridade, como uma troca de saber e experiência. Essas possibilidades nos levam a amadurecer e contribui para nossa prática docente. (Trecho do Relatório de Camila Oliveira, Bolsista da área de Educação Física, 2013)

### **Possibilidades e limites da formação docente em História no Pibid**

O Pibid de História tem representado um importante espaço de formação inicial e continuada de professores, promovendo uma inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas e oportunizando experiências de concepção e participação em projetos educativos diversos, tanto aqueles específicos da área de História quanto os de caráter interdisciplinar. Tais ações buscam materializar uma concepção de formação inicial e continuada de professores orientada pelo propósito de assegurar espaços de interlocução entre diferentes sujeitos e ambientes educativos. Sem desconhecer os limites e dificuldades enfrentados no cotidiano de trabalho, muitos dos bolsistas participantes do Pibid têm enfatizado a importância deste Programa em sua formação, como evidencia o depoimento de um dos bolsistas:

Ele me abriu portas, me transformou, me fez sentir emoções fortes, definiu e estruturou meus caminhos e me fez provas da tão famosa “cachacinha” que é ser professor. Se hoje eu tenho 100% de certeza de que estou no caminho certo que escolhi pra mim, devo grande parte disso à minha participação no Pibid. (Trecho do Relatório de ava-

liação de Paulo Ricardo Rodrigues, bolsista de iniciação à docência / Pibid História PUC Minas, dezembro de 2013)

Assim, apesar dos dilemas e dificuldades enfrentados no cotidiano de trabalho, podemos dizer que tem sido visível os ganhos na formação, tanto dos estudantes das licenciaturas atualmente participantes do projeto quanto dos professores que atuam nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais (escolas parceiras), assim como de seus alunos. Por meio dos diálogos, do trabalho coletivo, das ações de formação e das múltiplas estratégias pedagógicas que vêm sendo construídas no cotidiano das escolas, busca-se afirmar uma concepção de educação e um posicionamento político pautado pelo respeito e pela valorização da diversidade, aliado ao combate às desigualdades ainda persistentes no interior das escolas e da sociedade brasileira. Reconhecendo e reafirmando o papel central dos docentes neste processo, torna-se urgente o debate, o avanço das pesquisas, a avaliação e o fortalecimento de políticas públicas que se voltem a este propósito.

## Referências

ABREU, M.; MATTOS, H. M. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

APPIAH, K. A. Identidades africanas. In: \_\_\_\_\_. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 241- 251.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: Ed. UPF, 2001. 22

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011.

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

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** 2. ed. Bauru: Ed. USC, 2002.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-79.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, S. Que “negro” é esse na cultura negra? In: SOVIK, L. (Org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-349.

MATTOS, H. M. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

MATTOS, H. M.; ABREU, M. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. In: BARROS, J. M. *et al.* **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas Virtual, 2006.

MIGUEZ, P.; BARROS, J. M.; KAUARK, G. (Orgs.) **Dimensões e desafios políticos para a diversidade cultural**. Salvador: Ed. UFBA, 2014.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr./2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-176.

SANTOS, L dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 2010. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 173-244.

TARDIF, M.; e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 14.05.2015





# A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática

**VERA LÚCIA MARTINIÁK**

Doutora em educação. Professora efetiva do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. [vmartiniak@uepg.br](mailto:vmartiniak@uepg.br)

**ELIZA RIBAS GRACINO**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPB. Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da UEPB. [ergracion@hotmail.com](mailto:ergracion@hotmail.com)

## RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão a respeito do papel da gestão escolar e a efetivação do projeto político pedagógico como instrumento de articulação da autonomia escolar. Tem como objetivo problematizar a construção histórica da gestão escolar e da importância da implantação dessa gestão para a construção de um Projeto Político Pedagógico coletivo, portanto democrático. Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, intencionando colaborar para a reflexão sobre a importância da participação de todos os atores sociais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Para fundamentar as discussões sobre a gestão escolar elencou-se autores que abordam sob o aspecto histórico bem como os que discutem a gestão democrática como: Dourado (2002), Ferreira (2006), Gadotti (1994), Libâneo (2004), Lück (2006, 2009), Saviani (1985, 1999, 2010) Silva (2003), Teodoro (2001), bem como em alguns documentos legais: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Decenal de Educação para Todos. Os estudos permitiram observar que construir coletivamente uma práxis de gestão participativa e democrática pressupõe romper com os ranços adquiridos ao longo da história da educação, assumindo uma postura de resistência, diálogo e compromisso. As possibilidades de mudança estão vinculadas ao sistema escolar, as políticas em educação, mas principalmente a problematização do cotidiano escolar. Acredita-se que o estudo pode auxiliar nas discussões em torno da importância da elaboração e aplicação coletiva do Projeto Político Pedagógico.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico. Trabalho Coletivo e Autonomia.

## ABSTRACT

This article presents a discussion on the role of school management and the realization of the Pedagogical Political Project of school autonomy as articulation instrument. It aims to discuss the historical construction school administration and the importance of implementation of this management for the construction of a collective Pedagogical Policy Project, so democratic. It is characterized as bibliographic research, intending to contribute to the reflection on the importance of participation of all social actors involved in the processes of teaching and learning. In support of discussions on school management has listed up authors that address under the historical aspect as well as discussing the democratic management as Dourado (2002), Ferreira (2006), Gadotti (1994), Libâneo (2004), Lück (2006, 2009), Saviani (1985, 1999, 2010) Silva (2003), Theodore (2001) as well as in some legal documents: Constitution of the Federative Republic of Brazil in 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education 1996 the Ten Year Plan for Education for All. The studies permitted to observe that collectively build a praxis of participatory and democratic management presumes break with the stuffiness acquired throughout the history of education, assuming a resistance posture, dialogue and compromise. The possibilities for change are linked to the school system, policies on education, but especially the questioning of everyday school life. It is believed that the study can assist in discussions about the importance of collective elaboration and implementation of the Pedagogical Political Project.

**Keywords:** Democratic Management. Pedagogical Political Project. Collective Work and Autonomy.

## Introdução

Para compreendermos a gestão democrática em suas interfaces e o Projeto Político Pedagógico como instrumento de sua articulação, é importante compreender a instituição escolar e sua função social, que legalmente tem como principal objetivo formar cidadãos com capacidade de participar de maneira consciente da sociedade em que estão inseridos.

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Democracia significa: 1. Governo do povo; soberania popular. 2. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e na distribuição equitativa do poder (FERREIRA, 2008, p. 291). Partindo dessa definição, não pode-se pensar em uma escola de qualidade que não oportunize a participação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, com poder de decisão para pensar a respeito do cotidiano escolar.

A dinâmica da sociedade e a constante busca por responder as demandas existentes na escola fizeram com que ao longo dos anos os modelos de gestão fossem organizados e reorganizados, trazendo diversos desafios ao pedagogo. Entretanto, em todos os períodos da história da gestão pode-se perceber a predominância dos interesses da classe dominante e práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas para o atendimento das necessidades do capital.

Atualmente, dentre os principais desafios da gestão escolar encontra-se o de instrumentalizar-se a fim de articular todos os atores sociais inseridos na escola, conquistando sua confiança e mobilizando-os para que participem das discussões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Na luta pela universalização e democratização da educação escolar pública, gratuita e de qualidade é preciso que se adquira a consciência de que a educação escolar é um direito do cidadão e um dever do Estado, revendo sua organização para que a construção da democracia possa ser uma realidade. Neste contexto, o papel do líder democrático consiste em auxiliar o grupo na direção que deve seguir para alcançar seus objetivos, aperfeiçoando as habilidades necessárias para liderar as pessoas, os projetos e a escola (PETERS, 2002).

Assim, a gestão democrática deve estimular a atuação de todos os segmentos da comunidade escolar, empreendendo esforços para que atuem efetivamente na construção do Projeto Político

Pedagógico, assumindo também sua parcela de responsabilidade diante de sua efetivação.

## A gestão escolar no Brasil e a conjuntura histórica

Ao analisar sob o fio condutor da história a implementação das políticas educacionais no Brasil, principalmente no que diz respeito aos processos de organização e gestão da educação básica, observar-se o interesse em manter a hegemonia e a indiferença de continuidade do “status quo”. Pode-se apontar, como fator relevante nessa carência, a falta de continuidade das políticas do Estado, com ações que articulem os sistemas de ensino e organizem a gestão, a organização escolar, bem como outros fatores importantes para que a escola cumpra seu papel social.

Uma das iniciativas para organização da educação brasileira foi publicada oficialmente em 1599, tendo como base o *Ratio Studiorum*. Esse documento foi utilizado pelos jesuítas que direcionou as formas de organização e administração, currículos e métodos para os estabelecimentos de ensino na colônia brasileira (SECO, 2006). No plano de estudos da Companhia de Jesus o papel mais importante era o do Reitor que deveria primar pelo funcionamento satisfatório do Colégio, isto é, organizar a formação da elite colonial. Saviani (2010) destaca neste período histórico a função supervisora como indício na organização do plano pedagógico jesuítico e aproximação de um sistema educacional propriamente dito.

Entretanto, em 1759, ocorreu a expulsão da Companhia de Jesus das terras de domínio português, seus bens foram apreendidos e a organização escolar desmantelada. O Primeiro Ministro de Portugal, Marquês de Pombal, buscando adequar-se aos interesses mundiais relacionadas ao comércio manufatureiro implementou uma reforma no ensino tanto na metrópole quanto na colônia portuguesa. O interesse de catequização dos jesuítas foi substituído pelo interesse de servir aos interesses do Estado a partir da influ-

ência das ideias iluministas. O Alvará de 1759 determinou o fechamento dos colégios jesuítas e o ensino passou a ser fragmentado e estruturado a partir de aulas régias ministradas por professores que eram supervisionados pelo diretor de estudos. O diretor de estudos tinha como função supervisionar o ensino, advertir e corrigir os professores e apresentar relatório ao imperador a respeito do andamento do ensino (SAVIANI, 2010).

Este quadro histórico foi alterado a partir da chegada, em 1808, da Família Real ao Brasil que fundou as primeiras escolas de ensino superior (cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina e os cursos para a formação de técnicos em áreas como economia, desenho técnico, química, agricultura e indústria) e estruturou o ensino nos níveis primário, secundário e superior. A reorganização do ensino na colônia teve como objetivo “[...] atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-brurocráticas.” (PAIVA, 2003, p. 70). Entretanto, o interesse do império centrou-se na organização do ensino de secundário e superior, apesar de ambos apresentarem um caráter mais prático do que teórico. A instrução elementar ficou a cargo de iniciativas de professores particulares e aulas régias. “E o Brasil, saindo da fase joanina com algumas instituições de educação elitária (escolas técnicas superiores), chegou à Independência destituído de qualquer forma organizada de educação escolar.” (XAVIER, 1980, p. 22).

A educação no império ficou reduzida a existência de poucas instituições escolares que ofereceram a instrução primária às crianças pequenas. As escolas de primeiras letras deveriam ensinar a leitura, escrita, aritmética, geometria, gramática, moral cristã e doutrina católica por meio da adoção do método mútuo. O método consistia no aproveitamento dos alunos mais adiantados para auxiliarem os professores nas classes numerosas (SAVIANI, 2010). Neste quadro de precariedade do ensino público a educação destinou-se muito mais para a formação da elite do que a formação

das crianças da classe popular. Na transição do império para a república atribuiu-se à educação a tarefa de moldar a população aos ideais de desenvolvimento e reconstrução da sociedade.

Para propagar os ideais liberais houve um crescimento no atendimento da instrução elementar, principalmente após a reforma paulista que ocorreu no início da década de 1890 e criou os grupos escolares. As classes foram organizadas de forma seriadas e homogêneas e administradas por um só diretor, que não só administrava a escola, mas, também representava o Estado e o governo. Por isso era escolhido pelo Presidente do Estado um professor diplomado na Escola Normal para desempenhar tal papel. Com o passar dos anos o perfil do administrador escolar sofreu modificações, ora privilegiando-se o enfoque administrativo, ora o pedagógico, gerando também a necessidade de definição dos “novos papéis” (SECO, 2006).

Após a crise de 1929 houve a necessidade de reorganização da economia brasileira e a consolidação do processo de industrialização no país, neste contexto a burguesia industrial incorporou a orientação taylorista/fordista, com ênfase na racionalização científica, burocrática e empresarial priorizou-se as bases científicas e administrativas na formação do administrador escolar, em detrimento do pedagógico (SECO, 2006). Neste mesmo período, a administração escolar foi contemplada no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação, na qual defendiam “[...] medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajude a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional” (MANIFESTO, 1984).

A reorganização da área educacional aos interesses capitalistas também permeou a organização racional da estrutura administrativa que se expressou na figura do administrador escolar. O administrador ou diretor escolar tornou-se elemento necessário para auxiliar na organização da escola e, portanto, seria necessária uma

formação para atender as necessidades do contexto escolar. Além da formação específica para atuar na direção escolar também começaram a surgir publicações a este respeito. Dentre elas são notórias as publicações de José Querino Ribeiro, a primeira intitulada de Fayolismo na administração das escolas públicas (1938) e Ensaio de uma teoria de administração escolar (1952) (PARO, 2009).

Neste processo de reorganização da educação pública a marca preponderante são as sucessivas reformas implantadas na década de 1940 e nos anos seguintes. Entretanto, merece destaque a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n. 4.024/61, na qual em seu artigo 42 deliberou que “[...] o diretor de escola deverá ser educador qualificado”. Esta LDBEN trouxe modificações no sentido de descentralizar o poder na escola e também fez com que os Estados regulamentassem as questões referentes ao cargo de Direção. Com as mudanças no ensino de primeiro grau (curso primário + curso ginásial) surgiu a figura do Diretor de Escola, que a partir das novas definições passou a cumprir funções de administração, tendo como modelo a empresa cujas funções eram técnicas, cientificamente determinadas e burocráticas para que houvesse produtividade máxima com recursos mínimos.

Nesse período histórico, a visão que imperava dentro da escola era a tecnicista, que idealizava a disciplina das escolas como pronta, finalizada no âmago do racionalmente organizado sistema educacional. Nesse modelo biológico, que descrevia os órgãos e seu ensinamento a partir da análise de seus componentes administrativos e curriculares via a disciplina, como a anatomia do ensino e explicava a estrutura, funcionamento e fisiologia do ensino<sup>1</sup>. Para essa finalidade utilizava-se da análise dos textos legais instituídos e consolidados (leis, decretos, resoluções, pareceres, indicações e

<sup>1</sup> Estrutura: os órgãos que os constituem, suas características básicas; Funcionamento: modo como funcionam os diversos órgãos que constituem o ensino; Fisiologia: modo como funcionam os diversos órgãos que constituem o ensino.

outros) (SAVIANI, 1987). Nesta mesma direção, a pedagogia tecnicista balizou a organização do campo educacional de duas formas: pela organização racional do trabalho (taylorismo/fordismo) e pelo controle do comportamento (behaviorismo) (SAVIANI, 2010). O curso de Pedagogia passou a habilitar os acadêmicos para a área de administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e inspeção escolar com sentido de maximizar ação e os resultados profissionais.

As décadas de 1970 e 1980 são marcadas em todas as áreas pela luta em favor da democratização da sociedade. A mobilização da sociedade trouxe o aumento de controle da população sobre o Estado. Nesse contexto, o discurso foi em defesa da gestão democrática da educação, sendo contemplada na Constituição Federal do Brasil de 1988. Na Carta Magna a educação foi disposta como um direito social, responsável pelo pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. Outro avanço contemplado na constituição federal foi o princípio da gestão democrática como forma de contemplar os anseios da sociedade, porém, a regulamentação desse dispositivo foi contemplada somente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (VIEIRA, 2008).

Uma característica deste período é a mobilização do campo educacional e a emergência de pedagogias contra-hegemônicas que atendessem aos interesses dos dominados (SAVIANI, 2010). As mobilizações de educadores e da sociedade em prol de mudanças na legislação redirecionam o papel do Administrador/Pedagogo redefinindo seu perfil profissional e exigindo que este seja um

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais (BRASIL, 1999).



A década de 1990 presenciou um grande interesse pela organização das políticas públicas no país em todas as instâncias (federal, estadual, municipal). A centralização do Estado também refletia no modelo de organização da escola, inclusive nos assuntos pertinentes a administração escolar. O novo paradigma vigente<sup>2</sup> e a necessidade de “modernização” fez com que surgissem novos modelos de gestão, cujo norte político-ideológico tinha como objetivo alcançar a “[...] eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista” (OLIVEIRA, 2000, p. 331), oculto em uma suposta neutralidade científica e humanidade.

O princípio da gestão democrática foi ratificado pela Lei nº 9394/96, no art. 3º, inciso VIII e no art. 14. Conforme esta legislação o princípio da gestão democrática será definido pelos sistemas de ensino por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

Ocorrem diversas mudanças na escola, principalmente no tocante a descentralização, autonomia e democratização. O interesse pelas redes interativas de organização e administração facilitaram a ação cooperativa e a comunicação interna e externa (SANDER, 1996, p. 28) e permitem a comunidade maior participação nos processos administrativos e educativos das escolas, inclusive escolhendo/elegendo os integrantes de cargos administrativos, dando abertura para a participação dos pais e professores, e a composição de instâncias colegiadas, como os grêmios estudantis e os conselhos escolares.

Embora desde as décadas de 1980/1990 o tema gestão escolar democrática esteja no centro do debate não foi possível esgo-

---

<sup>2</sup> Modelo Toyotista, progressista, que utiliza como *slogan* a Gestão da Qualidade Total (GQT). Responsabilizava a administração escolar pelo fracasso escolar “se o aluno não está aprendendo, certamente o problema está na escola, em seus processos, organização e funcionamento. [...] O sucesso do aluno depende da escola e o sucesso da escola depende das propostas e dos projetos que ela identifica como necessários para operacionalizar uma proposta pedagógica” (KRAWCZYK, 1999, p. 123).

tá-lo. Ainda hoje é um quesito imprescindível à sociedade, por se tratar de um caminho para o exercício da cidadania. “Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los” (LÜCK, 2009, p. 16).

A visão conservadora que ainda persiste em manter-se é obsoleta diante do novo contexto educacional. É preciso encorajar todos os integrantes da comunidade escolar a atuação consciente e a participação, para que assumam responsabilidades, auxiliando nas decisões, estimulando a discussão das ideias, visando a melhoria do processo pedagógico, incentivando todos os “[...] envolvidos, liberarem seu potencial, mostrar seus talentos e sua criatividade, na solução de problemas cotidianos” (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008, p. 10).

A abertura econômica e a crescente competitividade impostas pelo neoliberalismo modificaram o papel da escola, atribuindo-lhe a função de adequar os indivíduos as novas regras do mercado, fazendo com que a escola passasse a buscar eficiência e produtividade, conforme os interesses capitalistas.

O advento capitalista com seu interesse de acumulação do capital trouxe para a administração a função de organização do trabalho pedagógico, controlando as forças produtivas tanto no planejamento quanto na execução do trabalho.

A administração da educação pública, especialmente a gestão escolar, a partir de 1995 até 2002, seguiu as linhas gerais da administração pública gerencial adotada pelo governo federal, assim como as determinações dos organismos multilaterais, os quais incorporam elementos da reestruturação do trabalho capitalista e sua administração, principalmente no que se refere à adoção da gestão por resultados [...] No que tange à participação e à responsabilidade da coletividade, as esferas da sociedade civil são chamadas a contribuir por meio de ONGs (Organizações Não- Governamentais), centros comunitá-

rios, trabalho voluntário e parcerias privadas, apresentados com um caráter claro de centralização da decisão e descentralização das responsabilidades, focalização e meritocracia, direcionados às comunidades, lançando a estas a responsabilidade de esforçarem devidamente para resolver localmente seus problemas (FERREIRA, 2006, p. 56).

Em 2001 o Ministério da Educação promulgou a Lei n. 10.172/2001 que estabelece as diretrizes, os objetivos e as metas que deveriam ser implementadas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica e superior, assegurando o acesso, a permanência, a gestão democrática e a qualidade do ensino. Ações essas em consonância aos compromissos coletivos assumidos por nosso país no ano de 2000, no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, buscando garantir a educação para todos.

Para Lück (2005, p. 82) o momento presente traz mudança de paradigmas, tendo como característica principal a “[...] mobilização do talento humano, coletivamente organizado para a promoção de experiências significativas de aprendizagem”. O ensino público em todas as instâncias é alvo de reformas e as práticas pedagógicas escolares trazidas para o centro dos debates por diversos atores sociais, inclusive da mídia. Devido a complexidade do processo do ensino e a busca para reaver o status da educação de recurso essencial para o desenvolvimento social e econômico brasileiro novos desafios são impostos a gestão educacional (LÜCK, 2005).

Devido às particularidades e singularidades desse momento aliadas ao interesse na universalização do acesso a escola, o próprio significado de gestão passou a associar-se a participação e a mobilização da comunidade escolar em prol da escola ampliando e aprimorando as aptidões para o sucesso do processo educativo. A participação coletiva e “[...] o reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão” (BARROSO, apud TEODORO, 2001,

p. 209), trazendo à tona discussões sobre a função do pedagogo na instituição escolar.

Por ser o responsável pelo o processo de ensino e aprendizagem, pela articulação do Projeto Político Pedagógico e pela assessoria do professor (VASCONCELLOS, 2009), o pedagogo precisou dominar “[...] sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas” (SAVIANI, 1985, p. 28).

Inserida em uma sociedade capitalista, a escola também sofre suas contradições, determinações, conflitos de interpretações sobre a organização do trabalho pedagógico e de sua função social. Essa tensão ideológica das diversas convicções faz com que as relações de força e poder sejam reproduzidas em seu interior (SILVA JR, 1993).

Todo projeto a ser desenvolvido na escola deve considerar que há segmentos sociais diferenciados e que todos devem ter sua identidade social articulada com a realidade, prevendo ações que oportunizem o desenvolvimento individual e coletivo, sistematizando e socializando os saberes produzidos pelos homens, ao longo da história da humanidade, uma vez que a educação é um fenômeno político, embora educação e política enquanto fenômenos tenham uma relação paradoxal, ou seja, são ao mesmo tempo inseparáveis e distintos (SAVIANI, 1999)<sup>3</sup>.

A administração escolar que visa a transformação social deve estar alicerçada “[...] em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população” (PARO, 2003, p. 152). Dentre esses interesses, o investimento em uma educação de qualidade que oportunize a apreensão do saber

<sup>3</sup> Na obra *Escola e Democracia* o autor Dermeval Saviani menciona suas Onze Teses sobre Educação e Política. Sendo que as três primeiras explicam porque a educação é um ato político: Corolário da Tese 1ª: Educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si. Tese 2ª: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma prática política. Tese 3ª: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa. (SAVIANI, 1999).

historicamente acumulado e a conscientização dos educandos a respeito de seus direitos, inclusive a educação (PARO, 2003).

Em contraposição aos interesses capitalistas que oferecem instrução mínima às camadas populares para que sejam úteis ao processo de produção é proposital que o conhecimento permaneça sendo exclusividade da classe dominante. Nesta direção, tornar-se imprescindível que a escola, na perspectiva da gestão democrática a expansão de uma educação crítica e de qualidade atenda toda a população. Para tanto, faz-se necessário que a educação resgate sua função especificamente educativa e pedagógica, de instituição responsável pelo acesso ao conhecimento e ao saber sistematizado, historicamente construído, portanto necessário ao desenvolvimento cultural e humano (SAVIANI, 1991).

Para que isso se torne realidade, é necessário que o pedagogo compreenda seu papel e sua função no cotidiano escolar, observando e intervindo na organização do trabalho pedagógico, uma vez que “[...] gestão é administração é tomada de decisão, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel” (FERREIRA 2006, p. 306).

A escola consciente de sua função social e de sua importância na formação de sujeitos históricos possibilita a construção permanente do conhecimento e a socialização deste instrumentalizando os indivíduos para compreender as relações sociais. A gestão democrática é, portanto, um processo de luta política, que a partir do aprendizado sobre esta, possibilita a participação democrática dos atores sociais, tendo como resultado a transformação (DOURADO, 2002).

Para Fonseca (1997) a escola democrática é uma construção possível somente se houver a transformação da cultura autoritária para a cultura democrática, especificamente inerente ao projeto social específico da escola. A gestão democrática extrapola a prática administrativa, é um compromisso com ações pedagógicas educativas.

## Projeto político pedagógico: instrumento da gestão democrática

Antes de aprofundar as questões legais sobre o Projeto Político Pedagógico e discorrer propriamente sobre sua definição e implicações para a organização do trabalho pedagógico, convém esclarecer que parte-se do princípio de que ele é muito mais do que um documento legal, é antes um instrumento para o processo de democratização da educação. Considera-se instrumento como: “1. Objeto, ger. mais simples que o aparelho, que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho. 2. Qualquer objeto considerado em sua função de utilidade. 3. Recursos empregados para alcançar um objetivo; meio” (FERREIRA, 2008, p. 483).

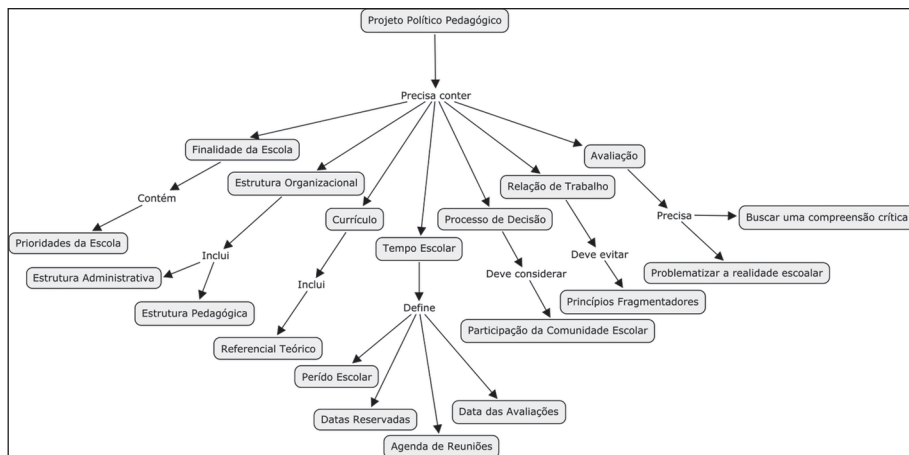
Tratando-se do Projeto Político Pedagógico, como instrumento, torna-se um objeto útil para a organização e sistematização do trabalho educativo, um “documento teórico-prático”, no qual são explicitados os fundamentos políticos e filosóficos da comunidade. Por pressupor “relações de interdependência” deve compreender “[...] o pensar e o fazer da escola por meio de ações, atos e medidas que combinem a reflexão e as práticas do fazer pedagógico” (SILVA, 2003, p. 296).

O Projeto Político Pedagógico deve estruturar-se basicamente a partir de três elementos sugerido por Vasconcellos (2002): o marco referencial, que vai abordar a dimensão da finalidade; o diagnóstico, a dimensão da realidade e a programação, cuja perspectiva será a da mediação.

Já para Libâneo (2004) um Projeto “pedagógico curricular” precisa conter: contextualização e caracterização da escola; concepção de educação e de práticas escolares; diagnóstico da situação atual; objetivos gerais; estrutura de organização e gestão; proposta curricular; proposta de formação continuada de professores; proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica e por fim, as formas de avaliação do projeto.

A Figura 1 também sugere alguns itens necessários ao Projeto Político Pedagógico:

**Figura 1 – Mapa Conceitual sobre os elementos integrantes do Projeto Político Pedagógico**



Fonte: Cidade em Letras<sup>4</sup>.

Segundo Marques (1990) sua força motriz consiste na abrangência das dimensões, que indissociadas oportunizam a elaboração de propostas e projetos sistematizados e organizados, a partir da realidade escolar, por perceber a escola como um espaço impar para a formação do indivíduo permitindo situações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a elaboração do Projeto Político Pedagógico “[...] vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes” (VAS-CONCELLOS, 2002, p. 21).

A participação da comunidade deu-se a partir da abertura política brasileira na década de 1980 assinalando a proposta de ges-

<sup>4</sup> O Mapa Conceitual sobre os elementos integrantes do Projeto Político Pedagógico aqui apresentado encontra-se disponível em <http://cidadeemletras.blogspot.com.br/2011/05/mapa-conceitual-elementos-de-um-projeto.html>

tão democrática, estabelecendo suas intenções em 1988 por meio da Constituição Federal, que em seu artigo 206, prevê: “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988). Entretanto, somente a partir da década de 1990 esta forma de gestão se estabeleceu como princípio, por meio da LDBEN de 1996, que dispõe nos artigos 12, 13 e 14, sobre o Projeto Político Pedagógico como principal instrumento para sua efetivação, delegando responsabilidades – incumbências tanto aos docentes (art. 13), quanto às instituições de ensino (art. 12), definindo que a gestão democrática ocorre quando há participação de todos, (professores, funcionários e comunidade) na construção do Projeto.

Art. 12: elaborar proposta pedagógica; velar pela frequência dos alunos; ofertar condições para alunos de menor rendimento; administrar o seu pessoal; criar vínculos comunidade-escola; garantir os dias letivos

Art. 13: participar da elaboração da proposta pedagógica, inclusive nos períodos de planejamento; zelar pela frequência e aprendizagem dos alunos; ministrar os dias letivos previstos; elaborar estratégias para alunos de menor rendimento.

Art. 14: a gestão democrática far-se-á mediante participação de funcionários e comunidade.

Art. 15: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Como um instrumento importante para efetivação do processo de gestão democrática, o Projeto Político Pedagógico pressupõe ações como descentralização, participação, racionalização dos recursos e autonomia das escolas. Essa autonomia está prevista no artigo 15 e ao mesmo tempo em que pressupõe liberdade, implica em grande responsabilidade, principalmente no que diz respeito à



ruptura com práticas e posicionamentos autoritários e controladores, ranços que acompanham a educação desde sua instituição em nosso país.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Para que a autonomia seja verdadeiramente alcançada é necessário que os atores sociais que integram a escola estejam dispostos a arriscar sua comodidade através da resistência à visão autoritária e centralizadora, comprometendo-se com o diálogo para a ampliação dos saberes, assumindo uma postura crítica diante da realidade imposta pelo sistema capitalista, buscando conhecer o passado para atuar no presente intencionando um futuro promissor. Autonomia também implica em definição e clareza de objetivos, que privilegiam o processo de conhecimento, mas também vislumbra a formação do cidadão capaz de participar, de intervir proporcionando “[...] determinação no processo de formação dos cidadãos” (LIBANEO, 2004, p. 127) para a qualidade de ensino.

A gestão democrática e a autonomia devolvem aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a identidade, principalmente ao educador, que ao longo dos anos viu seu trabalho progressivamente desvalorizado, suprimido, racionalizado e controlado (CONTRERAS, 2002). Portanto, a direção do trabalho da escola é verificar as demandas da comunidade, possibilitando condições não somente para acesso, mas também para a permanência dos alunos na escola. Não pode se desconsiderar que o principal objetivo da escola é a apropriação do conhecimento, a efetivação da

aprendizagem do aluno. Saviani (1991, p. 23) pondera que a função da escola é “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Para isso é necessário diagnosticar e intervir mediando o conhecimento para que as lacunas apresentadas no ponto de partida sejam diminuídas até que no ponto de chegada a desigualdade seja diluída.

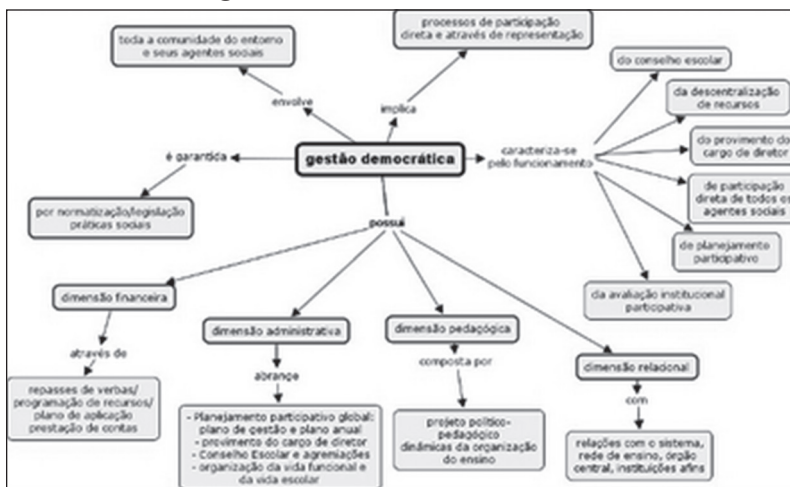
Para Ferreira (2006, p. 310) a gestão democrática se efetiva a partir de decisões descentralizadas

[...] sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...].

Devido a sua conotação política, o projeto político-pedagógico precisa ser discutido coletivamente, por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, assegurando assim que este não seja simplesmente mais um documento da escola, mas sim um documento com objetivos e diretrizes, que seja capaz de prever as ações a serem desenvolvidas pela escola em prol do processo educativo. Partindo das necessidades da escola, prevendo seus propósitos e suprimindo suas expectativas, mas também adequando-se as determinações legais do sistema de ensino, assegurando assim a gestão democrática (LIBÂNEO, 2004).

O Projeto Político Pedagógico no contexto da escola “democrática, pública e gratuita de qualidade” deve primar pelos princípios da igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, valorização do magistério (VEIGA, 2001, p. 16).

Figura 2 – Gestão democrática



Fonte: [www.pead.faced.ufrgs.br](http://www.pead.faced.ufrgs.br)<sup>5</sup>

Percebe-se por meio da Figura 2 que a gestão democrática é um processo complexo, que tem no trabalho coletivo um dos principais alvos da gestão democrática, mas não é uma disposição natural, é sim uma construção, uma conquista, possível somente se houver a disposição dos envolvidos no processo e que se alcance a médio e longo prazo, por exigir “[...] querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova escola, de uma nova sociedade” (FUSARI, 1993, p. 71).

Tendo a realidade como ponto de partida e devido ao constante movimento desta, a construção do Projeto não pode ser estanque, mas sim um processo, como um planejamento participativo que devido à importância para a ação educativa deve ser revisitado e revisto durante a sua trajetória, construindo a “identidade da instituição”, sendo mudado e mudando a realidade, visando a “[...] organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2006, p. 169).

<sup>5</sup> O Mapa Conceitual Popular sobre a Gestão Democrática aqui apresentado encontra-se disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=256&evento=3>

## Considerações finais

Para nortear o trabalho em defesa do Projeto Político Pedagógico como instrumento para a efetivação da gestão democrática, promotora da construção de uma sociedade em que seja possível suprimir as desigualdades, este texto pautou-se na trajetória histórica da gestão no Brasil e dos conceitos de autonomia e projeto político pedagógico.

A gestão democrática é uma forma de organização do trabalho pedagógico, entretanto, apesar de ser uma discussão relativamente nova ainda encontra muitas resistências seja no interior da escola ou nas próprias redes de ensino. Entretanto, reconhece-se que muito destas resistências advém da construção histórica dos modelos de gestão educacional implantados e transplantados no país. Dentre os limitadores para que a gestão democrática se efetive a mais grave é a falta de uma “[...] política educacional que trate a escola como espaço democrático não como uma prisão cercada por grades para evitar conflitos” (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

O Projeto Político Pedagógico é uma construção social e um instrumento importante no exercício da Gestão Participativa e Democrática da comunidade escolar. O trabalho coletivo ainda é um desafio que implica em tomada de decisão para o planejamento participativo, a disposição para o diálogo e para o rompimento com velhos paradigmas.

Neste processo de construção e participação a autonomia é uma conquista que pressupõe profissionalidade, que perpassa as dimensões da obrigação moral, do compromisso social por meio de práticas profissionais partilhadas, da mediação de conflitos sociais e de ações coletivas e organizadas para a intervenção e da busca por competência profissional (CONTRERAS, 2002, p. 91).

Entretanto, é notório e perceptível que “Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses

desafios, mas também de superá-los.” (LÜCK, 2009b, p. 16). Neste contexto, o pedagogo e o gestor escolar possuem um importante papel no processo de efetivação da gestão democrática por meio do acompanhamento do projeto político pedagógico e na organização do trabalho pedagógico.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 9/10/2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 9.out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, **Comissão de Especialistas para as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia**, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. UNESCO. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 149-160.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática**

**da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. *Série Ideias*, São Paulo, n. 16, p. 69-77, 1993. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdg/idéias\\_16\\_p069\\_077\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdg/idéias_16_p069_077_c.pdf)>. Acesso em: 15. jun. 2014.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: BRASIL. MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200005>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio./ago. 1984.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. *Revista Educação e Contexto*, Ijuí, n. 18, abr./jun. 1990.

MEDRADO, Adonai Estrela. **Mapa Conceitual sobre os elementos integrantes do Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <http://cidadeemletras.blogspot.com.br/2011/05/mapa-conceitual-elementos-de-um-projeto.html>. Acessado em: 14.mai.2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PARANÁ. **Gestão Democrática** – Mapa Conceitual Popular. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=256&evento=3>. Acessado em 15 de maio de 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, Aug. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200008-&lng=en&nrmiso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200008-&lng=en&nrmiso)>. Acesso em 19 mai 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200008>.

PAULA, Roseli Lopes de; SCHNECKENBERG, Marisa. Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI. *Revista Eletrônica Latu Sensu*-Ano 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <http://www.unicentro.br> . Acesso em: 19.mai.2015.

PETERS, Tom. **50 lições de liderança**. 32. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 10.maio. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo. *Revista da ANDE*, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 8. ed.Campinas, SP: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia e FONSECA, Sonia Maria. Antecedentes da administração escolar até a república (1930), In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 54–101, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/re-v22e.html>>. Acesso em : 15. jun. 2014.

SILVA, Carmen Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA JR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

TEODORO, António. **Educar, promover, emancipar**. Lisboa, PT: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto Político-Pedagógico: conceito e metodologia de elaboração. In: \_\_\_\_\_. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 2006.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, Maria Silva. Gestão democrática na educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs). **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

XAVIER, Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

Recebido em: 20.09.2014

Aceito em: 08.05.2015



# Resenhas

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



**RES**



# LÉVY, Pierro. O que é o Virtual. São Paulo: Editora 34, 2007. 157p.

JANIERY DA SILVA CASTRO

Doutoranda pela Università degli Studi di Firenze. janicastro1@hotmail.com

O livro de Pierre Lévy, intitulado “O que é o virtual” nos relata das mudanças que a tecnologia tem feito nos modos de interação de uns para com os outros. Tais formas são redes globais de instrumentalidade, que facilitam a comunicação mediada por computadores e que têm gerado uma variedade de comunidades virtuais ampla.

A informatização nessa cotidianidade tem gerado um novo perfil de “ser” nessa sociedade informacional e virtual. Nessa dinamicidade, remetemo-nos a uma compreensão da corporeidade do ser humano. Um corpo que não fica somente atrelado ao físico, ao sexual, ao gênero, mas também ao campo simbólico do virtual ao qual nós, sujeitos, estamos inseridos.

Nesse sentido, Pierre Lévy nos apresenta o conceito de *virtualização*, demonstrando “o que é o virtual” e como podemos designá-lo. Para ele, o virtual vem da modalidade do “estar junto”, “entre nós”, remetendo à humanização, ao saber coletivo, ao saber lidar com o outro, ao saber portar-se, o informar ao outro, ao ouvir, ao receptor; todas essas condições implicam numa preocupação para com o captar da informação/mensagem e ordená-la de maneira organizada para que o outro (e não apenas você – no caso, o “eu”) a entenda e a compreenda.

A informatização tem mudado as nossas formas de comunicação para além da língua, do oral e do escrito. Essas formas vão se ampliando e gerando novas e inovadas maneiras de comunicação e expressão.

A virtualização, como diz Lévy, é uma mutação em curso, em desenvolvimento, em expansão. Não é “boa”, nem “má”: poderíamos até caracterizá-la como a busca pela essência da *hominização*<sup>1</sup>, mas não vem ao caso. Para o autor, há uma constante e tênue linha entre três pontos existentes no mundo virtual, que o caracterizam enquanto virtual/ virtualização e que dão margem ao encantamento, aos processos de criações e às infinitas possibilidades que o virtual nos permite experimentar, sendo eles: *o falso*, *o ilusório* ou *o imaginário*. É nessas três condições que o mundo virtual encontra o seu espaço e se deixa fluir entre o subjetivo, no mundo das ideias, dos espaços subliminarmente marcados e o mundo real do qual o virtual necessita para criar possibilidades de aperfeiçoamento, para tentar melhorar as relações sociais, o contato com os outros, etc., pois, enquanto no mundo real a distância às vezes dificulta o contato, no mundo virtual essas distâncias dissipam-se e transformam-se em lugares interconectados e espaços de diálogos em tempos reais.

Por isso, entender “o que é o virtual” remete-nos a um movimento triplo: o “filosófico (o conceito de virtualização), antropológico (a relação entre o processo de hominização e a virtualização) e sociopolítico (compreender a mutação contemporânea para poder atuar nela)”. Nesse sentido, precisamos entender a etimologia do termo virtualização, compreendendo que essa etimologia está interligada ao conceito antropológico de “evolução do homem”, considerando seus conhecimentos e sua forma de agir no mundo. Intrinsecamente relacionado a essas mudanças há o conceito do *sociopolítico*, que significa compreender como funcionam essas mudanças da informatização e como saber lidar com elas, já que as mesmas vão gerando novas formas de atuação no mundo contemporâneo.

Daí que para entendermos a virtualização devemos situá-la enquanto atualidade. Assim é definido o conceito de *virtual* como

<sup>1</sup> De acordo com o dicionário Aurélio, a hominização seria o processo evolutivo de criação, evolução biológica, fisiológica, psíquica que nos distinguem dos outros animais.

algo suscetível de ser realizado; diz-se também que, em seu termo filosófico, é o que está predeterminado e que contém todas as condições favoráveis à sua realização (opõe-se, nesta acepção, às noções de “potencial” e “atual”). Então, o virtual, embora não seja algo palpável concretamente, é *potencial*, aliando-se constantemente não ao que é “real”, mas sim ao que se diz “atual”.

Quanto à questão da *atualização*, Lévy defende que “o real assemelha-se ao possível: em troca, o atual em nada se assemelha ao virtual: responde-lhe” (p. 17). Responde-lhe nas possibilidades de melhorar os nossas formas de comunicação e de interação com o meio, produzindo aparatos tecnológicos mais eficazes para lidarmos com o cotidiano. O virtual responde ao atual porque estamos quase sempre em processo de mudança, de atualização: o virtual participa disso problematizando, criando conflitos, extinguindo gradativamente profissões e funções em virtude da criação de programas que respondem às necessidades mais atuais e mais complexas do cotidiano. Existe o “virtual” porque há o “atual”. Sendo, pois, a existência da *virtualização* um meio para problematizar esse atual e, como falamos acima, que ela possibilite melhoras para nossas vidas, de modo que estas se tornem mais práticas. Em vários ambientes o virtual serve para enriquecer as relações humanas, seja para facilitar o trabalho e/ou melhorar a divisão de atividades numa empresa, por exemplo. O que se estende a vários outros setores: nas diversas formas de educar, de gerir, de transmitir conteúdo/conhecimento, de formar e informar pessoas, alunos, professores, entre tantas outras coisas/possibilidades. Assim,

[...] a virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema. Ela transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica. Com isso a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor. Se a virtualização fosse apenas a passagem de uma realidade a um conjunto de possíveis seria desrealizante. Mas ela implica a

mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seus processos de invenção em seu esforço quanto a atualização. A atualização é um dos principais vetores da criação de realidade (p. 18).

É a atualização que dá vetor à virtualização, pois, assim, procura problematizar o que está posto no real e no atual. As formas materiais da tecnologia e os usos que se tem feito delas nos leva a algumas questões: sempre podemos melhorá-las? Com quais intenções seus usuários a usam? Nem todas as respostas são simples, mas pode-se dizer, de antemão, que o uso da internet é livre e acessível para aqueles que podem usufruir de seus benefícios, mas é necessário problematizar essa acessibilidade, saber como se tem dado o uso delas; daí é que a virtualização e sua dinamicidade, por exemplo, podem ser utilizados na criação de filtros através dos quais crianças não podem acessar sites com conteúdos impróprios à sua idade, a partir dos quais empresas bloqueiam sites de redes sociais (evitando com que seus empregados não os acessem durante o horário de expediente do trabalho), entre outros. É esse o motor da criação/invenção de novos intentos/velocidades da virtualização. A virtualização “inventa espaço-tempo mutantes e participa do processo de desterritorialização”, é “heterogênese, devir outro, processo de acolhimento da alteridade” (p. 25).

Nesse ímpeto, a virtualização perpassa os vários segmentos constituintes de nossa existência: o corpo, o texto, a economia, a linguagem e a própria constituição do sujeito. Quanto ao corpo, a virtualização atua como um *hiper corpo*, no qual cada indivíduo faz parte de um corpo maior, internacional e mundializado. A virtualização nos convida a ser várias coisas ao mesmo tempo: ser brasileiro (a), francês (a) e afrodescendente; ser mãe, pai e filho (a); ser dono (a) de casa, professor (a) e estudante... É justamente um hiper corpo marcado por várias nacionalidades, múltiplas identidades que se desterritorializam, reterritorializando-se em novas condições identitárias.

Há ainda, nesse mesmo segmento, a *virtualização do texto* (que nos encaminha à leitura como moldável e adaptável de acordo com a intenção de quem lê), e a *virtualização da memória* (quando a escrita vai além do texto alfabético, tornando-se carregada de símbolos: são mensagens iconográficas, mapeamentos, tirinhas, curtas, entre outros). O uso de todos esses símbolos mostra-nos a dinâmica, a mutação das formas de comunicação no sentido de produzir um “discurso elaborado ou propósito deliberado” (p. 37). Nesse sentido, no contexto da virtualização da memória e do hipertexto, as atitudes humanas estão carregadas de simbologias, de diversidades, de alteridades, hibridizações, pois a virtualização do texto surge para,

[...], com efeito, hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações entre essas zonas, conectar o texto a outros documentos, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete, são outras tantas funções do texto informático (p. 37).

Lévy sugere também que este hipertexto é um meio de ajudar o leitor a “navegar”, para que ele não se perca em meio aos infinitos corais de hipertextos espalhados na rede: é uma forma prática para que o leitor não perca o foco de sua pesquisa. Daí a afirmarmos que toda comunicação, seja “real” ou “virtual”, objetiva ser clara e lógica ao receptor para que haja sucesso na transmissão da mensagem que o informante deseja efetuar. Para tanto, quanto às noções de virtualização, o computador torna-se a “potencialização da informação”. Nele, diferentemente do texto escrito, a sua métrica e a sua condição de montagem estão ali, já estruturadas, e não podem ser mudadas a princípio. No texto informático, que não usa apenas letras, sua escrita é codificada e se transforma em espaços potenciais, moldáveis, plásticos. “Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular” (p. 41).

Assim, o ato da leitura, no processo de virtualização, torna-se uma hipercontextualização. Nesta, “o texto é transformado em

problemática textual” (p. 42), já que a informatização nos permite novas leituras e escritas, mais abrangentes, mais complexas, mais cheias de significados e símbolos. A página virtual, o “www” (“world wide web” – que, em português, tem como significado “rede de alcance mundial”), permite-nos apreciar o texto além das palavras, pois é uma apreciação contínua e, nesta informatização, o texto transforma-se num *continuum*, num artefato potencial. Assim sendo, o hipertexto, nas redes informáticas, transforma-se nos espaços de diálogos de trocas, de mutações de palavras, de conhecimentos, de pontos de vistas, todos ligando o pensamento do “eu” ao de outros. Sucessivamente, numa espiral, numa rede interconectada, interesses comuns e pontos de vistas e perfis nem tão comuns se aproximam e se chocam.

É justamente a hipertextualização agindo nos estudos da cultura, nos artefatos culturais, tentando pôr as diferenças em contato, desterritorializando espaços, marcas, trajetórias, já que na rede mundial de computadores as distâncias praticamente não existem. “Com isso, a hipertextualização multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a cultura” (p. 43), fazendo com que tentemos interpretar e assimilar de tudo um pouco, ou seja, imprimimos uma:

[...] interpretação de sentido, [que] doravante não remete mais exclusivamente à interioridade de uma intenção, nem a hierarquias de significações esotéricas, mas antes à apropriação sempre singular de um navegador ou de uma surfista. O sentido emerge de efeitos de pertinência locais, surge na intersecção de um plano semiótico desterritorializado e de uma trajetória de eficácia ou prazer. Não me interessa mais pelo que pensou um autor inencontrável, peço ao texto para me fazer pensar, aqui e agora. A virtualidade do texto aumenta minha inteligência em ato (p. 49).

A partir daí, a linguagem, nossa principal forma de comunicação, torna presente um tempo real. Tempo este que se virtuali-



za em nossa existência. A linguagem caracteriza a existência num tempo que não é real, mas aberto e sincronizado, e que só veio a ser demarcado por causa da fala e a partir da necessidade de pontuar os seus acontecimentos (ou o que designaríamos de passado, presente e futuro, das nossas vivências, experiências, histórias de vida). Sendo assim, o tempo nada mais é do que uma virtualização, uma projeção do que seriam esses momentos vividos, já que “o tempo como extensão completa não existe a não ser virtualmente” (p. 72). Ligadas à virtualização, as noções de tempo, espaços e linguagens parecem emanar uma evolução cultural muito mais rápida e prodigiosa do que a própria evolução biológica (idem). Nesse ínterim, a virtualização do presente abre alas para a vivência de dois movimentos que acontecem simultaneamente: a passagem do interno para o externo, assim como a passagem do externo para o interno. Nossas emoções, sentimentos, pensamentos, que pertencem a nossa subjetividade, ao nosso “eu interior”, passam a ser públicas quando compartilhamos textos, poesias, músicas que condizem com um sentimento nosso em um dado momento; em movimento contrário, elas passam do externo ao nosso interno quando ouvimos uma música, assistimos a algum filme, ou vemos exposições de artes: interiorizamos aquele sentimento retratado naquilo que vemos à frente de nossa *persona*.

A virtualização, em seus espaços subjetivados, parece-nos tão presente em nossos locais concretamente demarcados que não mais nos vemos sem ela. A virtualização está em nosso cotidiano, nas formas de vermos o outro e como o outro nos vê; ela flui constantemente em busca do atual e procurando problematizar o nosso real, levantando hipóteses, questionamentos e polêmicas, provocando uma diversidade cultural que toma forma na contextualização da informação e na ampliação dos usos das múltiplas linguagens.

Assim, apesar do autor não ter escrito essa obra diretamente para a formação de professores, podemos interligá-la compreen-

dendo que o mundo virtual e as tecnologias da informação e comunicação têm sido também, um elo nesse processo contínuo de aprendizagem. O mundo cibernético tem ajudado a moldar uma identidade mais coletiva, cheia de identidades e subjetividades. A rede virtual tem-nos propiciado a entender a educação de si como um processo, um movimento plástico, moldável, de fazer perceber e notar o conceito de diferença, de identidades subjetivas através de vários vieses, de novos ou renovados olhares que antes não conhecíamos e que o mundo virtual nos tem feito perceber através do acesso as redes e as informações espalhadas na rede mundial de computadores.

Nesta obra Lévy nos propõe refletir sobre as mudanças que a tecnologia tem feito em nos modos de vida, na construção de identidades. É importante perceber que esta não é uma construção apenas externa (da tecnologia que têm moldado o homem), mas ela é também interna, ou seja, o homem tem se beneficiado dos seus feitos, de sua criação, é um movimento intrínseco. Penso que esta é uma obra importante, não apenas por sua temática atual, mas também porque faz-nos aperceber-nos que a virtualidade propõe uma relação com o saber numa continuidade, numa aprendizagem ao longo da vida.

Recebido em: 03.07.2014

Aceito em: 16.01.2015

SILVA, Vera Lucia Gaspar; PETRY, Marília Gabriela (Org.). *Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis, SC: Insular, 2012. 232p.

ELAINE COELHO DA LUZ

Mestranda em educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação. Bolsista CAPES. elaine.pastoriz@hotmail.com

A obra *Objetos da Escola: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina – séculos XIX e XX), organizada por pesquisadoras na área da História e Historiografia da Educação, voltada ao público brasileiro, em especial, interessados na temática da cultura material escolar. Permite assim, que se faça a sugestão de sua leitura devido ao amplo número de artigos escritos por pessoas envolvidas em um trabalho coeso. Vera Lucia Gaspar da Silva e Marília Gabriela Petry trazem com essa obra, uma proposta de instigar a valorização do patrimônio histórico escolar, dando visibilidade à memória das instituições e de seus sujeitos por meio da cultura material escolar, a base teórica dos autores que se debruçam sobre cultura escolar é a teoria da História Cultural.

Vera Lucia Gaspar da Silva graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, doutorado *Sandwich* em Fundamentos da Educação pela Universidade de Lisboa. Mestre em Educação pela UFSC atua como professora efetiva no Curso de Mestrado do PPGE – UDESC, na linha História e Historiografia da Educação, do qual é vice coordenadora e editora da Revista Linhas. Com experiência na área de Educação atua nos temas: escola primária, cultura material escolar e patrimônio educativo; opera no

Observatório de Práticas Escolares; sócia fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação e associada da ANPEd. Marília Gabriela Petry atua como professora do Ensino Fundamental, é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), possui graduação em Pedagogia (2010) pela mesma instituição com habilitação em Magistério das Séries Iniciais. No ano de 2010 recebeu o Prêmio Jovem Pesquisador – XX Seminário de Iniciação Científica FAED/UDESC.

Publicada em abril de 2012, a obra possui 232 páginas ilustradas com fotos, planta baixa de algumas escolas, tabelas, mapas e listas de fontes consultadas. O prefácio é assinado por Agustín Escolano Benito e a apresentação escrita por Vera Lucia Gaspar da Silva e Marília Gabriela Petry, organizadoras da obra. Ambas consideram que as investigações sobre objetos escolares envolvem as memórias das instituições e dos sujeitos, nesse sentido, o ideal seria reverberar na preservação do patrimônio escolar.

Outra reflexão possível em relação à cultura escolar, como algo que não é estável, envolve sujeitos que geram uma tensão em suas relações dentro a comunidade escolar. Em termos de estrutura o livro está dividido em duas partes, a Parte 1 com o título “O que os lugares revelam sobre espaços e objetos” possui quatro artigos e a Parte 2, intitulada “O que os objetos revelam sobre os lugares” é composta por cinco artigos. Após a apresentação dos artigos, há um histórico: “Um pouco da produção do grupo ao longo da pesquisa (2008-2011)”.

No prefácio Escolano Benito já assinala acerca da relevância do tema, considerando a escola como lugar de produção de cultura e fundamentado em Michel de Certeau, ele considera que: “La escuela há sido y es um lugar de producción de cultura y esta cultura se objetiva em las prácticas em que se operativizan los procesos formativos. Las acciones se materializan em los espacios, objetos, iconos y textos que forman parte del patrimônio histórico-educativo” (GASPAR, PETRY, 2012, p. 12). Benito analisa os indícios do

passado da educação, leva-nos a refletir como um arqueólogo preocupado com o salvamento de uma cultura, com a missão de salvar o patrimônio que está na base de nossa formação. A metáfora da bricolagem é lembrada por ele, quando se refere a certos ensaios sociológicos que falam sobre a dimensão artesanal do perfil do professor em seu ofício.

No texto de apresentação utilizada a poesia *Gramática* de José Miguel Wisnik, para dar a primeira dica: “queremos encontrar o sujeito nos objetos”. Desse modo, as autoras esclarecem que além da necessidade de preservação do patrimônio histórico que possuímos em determinada instituição escolar, também há nesse local a memória das instituições e seus sujeitos. Assim, seguem na apresentação de cada autora e seu tema de pesquisa.

O primeiro artigo de autoria de Rita de Cássia Gonçalves, intitulado *A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares*, foi ricamente ilustrado com imagens de diversos grupos escolares catarinenses, do Instituto Estadual de Educação e ainda, a planta baixa do Colégio Estadual Padre Anchieta. A autora fundamenta-se em Benito, ao que se refere à criação da instituição para formação dos cidadãos e invenção de uma cultura escolar e em Viñao Frago, que identifica os atores da escola, a instituição e a cultura material da escola, incluindo espaços edificados e não edificados.

A autora discorre sobre a evolução do espaço escolar em Santa Catarina, e organiza em grupos escolares. Entre 1908 e 1930, surge em Santa Catarina o primeiro grupo de construções escolares e o segundo grupo constituído a partir de 1930 até 1960, caracterizando-se pelas marcas do movimento da “Escola Nova”, adotando o estilo arquitetônico modernista “as amplas janelas de vidro que passam a caracterizar a arquitetura escolar, permitem uma visão ‘para fora’, revelando uma pedagogia que defendia uma educação aberta para a sociedade [...]” (GASPAR; PETRY, 2012, p. 34). O terceiro grupo ocorre a partir do ano de 1960 e é marcado pela ditadura militar, “tratava-se de implementar a educação

como investimento que devia trazer retorno, lucro, como qualquer outro” (p. 53). Embora haja uma expansão no número de escolas construídas, o objetivo de cortar gastos visualizando lucro, é denunciado pelas plantas das escolas que se apresentam com poucos detalhes construtivos e queda na qualidade do material.

*A biblioteca da escola no ensino primário catarinense em meados do século XX: um espaço de sociabilidades*, de Gisela Eggert-Steindel. A autora abre o texto questionando “por que e para quê propor estudos sobre a história das bibliotecas no Brasil?” e inicia uma investigação baseada em alguns autores renomados como Darton. No campo da biblioteconomia no Brasil do século XX, sem deixar de mencionar o descaso e adversidades enfrentadas e estudos sobre biblioteca, Gisela baseia-se em Elias e Julia, e mostra inquietação com os poucos estudos acerca da historicidade da Biblioteca escolar em Santa Catarina e se debruça em exame do Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946, discutindo a instituição escolar ancorada na legislação e a partir desse estudo propõe alguns objetivos. Para cumprir com sua meta, entrecruzam os campos da História da Educação, da Sociologia e da Biblioteconomia. A autora conclui que a biblioteca escolar em Santa Catarina ganhou *status* a partir da Reforma Trindade, em 1935, sob a égide da Escola Nova e indica como resposta possível para o questionamento com que iniciou o texto: “Conhecer e refletir gestos e modos para o tempo presente”.

O artigo *Museu escolar: o que dizem os inventários (Santa Catarina / 1941-1942)* com autoria de Marília Gabriela Petry insere-se nas discussões da cultura material escolar. Na escrita do texto, a primeira parte intenta dar contornos ao que seriam os museus escolares, em seguida, explora características do livro-inventário que é a fonte escolhida para análise, por fim, cruza os dados dos inventários das escolas a fim de aprofundar a reflexão. A autora deixa explícito que a História Cultural é seu aporte teórico e que por meio dele, abordou os objetos escolares e considera que “Os museus escolares fazem parte deste universo” (GASPAR; PETRY, 2012, p.

80). Baseada em Diana Vidal, apresenta algumas figuras de quadros intrusivos e explicita que as escolas tinham obrigação de elaborar inventários anuais e a fonte de estudo desta pesquisa foi um livro de inventário datado de 1941 a 1942, a partir dessa análise, elaborou duas tabelas que são apresentadas no artigo.

Por meio de mapas do estado de Santa Catarina, a autora aponta os municípios que remeteram inventário ao Departamento de Educação (1941-1942), bem como, as escolas que possuíam Museu Escolar e sua localização. Por fim, o artigo apresenta-se tabelas explicativas, acerca daquilo que um museu escolar deveria conter: amostra dos objetos descritos no inventário; plano de um museu escolar; itens de estudo que os museus atendem e móveis que compunham os museus. O texto foi escrito de forma agradável, revelando um pouco mais sobre os museus escolares, dando visibilidade à sua materialidade.

Na sequência, o último artigo *Museu Irmão Luiz Gartner: um museu insólito?* De Karina Santos Vieira Schlickmann e de Vera Lucia Gaspar da Silva, analisa o espaço do museu, para isso, as autoras aventuram-se até a cidade interiorana ao norte do estado catarinense em busca de um museu escolar, o Seminário de Corupá, agregado à estrutura da Escola Apostólica Sagrado Coração de Jesus. Nesse contexto, elas se deparam com uma diversidade de materiais: “Trata-se de um acervo que contém pastas individuais de ex-alunos, plantas do prédio, carteiras, cadeiras, mesa de professor, mapas (geográfico, humano, político), globo terrestre, esqueleto humano [...]” (GASPAR; PETRY, 2012, p. 104). A coleção de material proporciona a possibilidade de estudos com diferentes tipos de fontes e propicia uma infinidade de questionamentos acerca da origem do acervo, sua finalidade e ainda, quais atividades desenvolvidas com as peças que dele fazem parte. O artigo é ricamente ilustrado com fotos do complexo escolar, as quais impressionam pela amplitude, suntuosidade e estilo da arquitetura gótica, outras fotos apresentam o museu e seu acervo com animais taxidermiza-

dos, comprovando que as ilustrações foram bem escolhidas. As autoras concluem o artigo almejando ter contribuído com a possibilidade em tornar o museu conhecido, o que, por certo, é relevante à nossa história da educação.

Inicia-se a segunda parte do livro e o primeiro artigo com autoria de Ana Paula de Souza Kinchescki e de Tainara Lemos das Neves, intitulado *Objetos da escola e preceitos higienistas: condutas no Grupo Escolar Lauro Müller*, acerca da cultura material escolar analisam (GASPAR; PETRY, 2012, p. 131) “sobre o cuidado com a higiene em relação da e na instituição e sua relação com os objetos da escola”, de uma instituição inaugurada na cidade de Florianópolis, em 1912. As autoras chamam atenção, ao pesquisador que deve considerar a escola como um micro espaço social e salientam a precariedade dos espaços que ‘armazenam’ os objetos escolares como fator que dificulta a pesquisa. O texto traz duas figuras, a primeira é uma foto de exame biométrico, apontando hábitos de cuidado físico no ambiente escolar e a outra figura também é uma foto de instituições escolares. Verificaram que também havia preocupação com a construção dos prédios em locais bem arejados e sem umidade, seguindo o regimento. Tais cuidados se davam em virtude da preocupação com os alunos, para que estes adquirissem comportamentos adequados às normas daquela época.

*O mínimo necessário: mobiliário escolar de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910-1920)*, de Vera Lucia Gaspar da Silva, Camila Mendes de Jesus e Luiza Pinheiro Ferber, é um dos resultados do Projeto de Pesquisa *Objetos da escola: cultura material da escola graduada (1874-1950)*. O tema é alicerçado nas discussões da Antropologia, com Luciana Freitas, nas reflexões de Diana Vidal, em relação à cultura material, e Ulpiano Bezerra de Meneses com a finalidade de investigar o mobiliário das escolas isoladas, ao final do texto, segue uma lista de fontes consultadas. As autoras abordam sobre a Reforma Orestes Guimarães, aprovada no ano de 1911 sendo avaliada como a mais importante para o ensino catarinense, pois: (GASPAR;



PETRY, 2012, p. 152) “Tal proposta é marcada pela referência à modernização escolar, a ser materializada por meio de adequação na estrutura, no mobiliário e no currículo educacional da época com o objetivo de enquadrar-se nos princípios higienistas proporcionar a difusão do sentimento nacionalista”.

Nesse contexto, tomam o principal objeto de estudo, como exemplar dessa nova organização educacional, o mobiliário escolar e a fonte documental escolhida para coleta de dados se constitui no relatório do Inspetor Escolar José Duarte Magalhães, de escolas isoladas, no ano de 1916. O cenário que apresenta a desigualdade marcante no que se refere ao mobiliário entre escolas “normais” e escolas isoladas é anunciado nas fotos exibidas no decorrer do artigo, assim como, as tabelas com materiais previstos para compor uma sala de aula, ou a tabela demonstrativa sobre o acervo das escolas inspecionadas. É interessante que as autoras esclarecem o fato de que, há tratamentos e modos de operacionalizar distintos, de acordo com o modelo de escola e sua localização. Assim, não podemos afirmar que há um único modelo de escola, pois, estaríamos desconsiderando as diferentes comunidades, cada uma com suas especificidades.

O artigo de Raquel Xavier de Souza Castro e de Vera Lucia Gaspar da Silva intitulado *Cultura material da escola: entram em cena as carteiras*, apoia-se nos estudos de Daniel Roche para compreender sobre a história e a origem das coisas, em especial nesse caso, das mesas e cadeiras. De acordo com as autoras, (GASPAR; PETRY, 2012, p. 170) “Na escola, mesa e cadeira encontraram força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem”. Enquanto na escola, a prioridade de ensino era a leitura, apenas os assentos eram necessários, com o tempo, a escrita passou cada vez mais, a fazer parte da aprendizagem tornando imprescindível o uso da mesa, desse modo, o estudo do uso desses materiais, indica ao pesquisador o tipo de cultura escolar produzida na instituição.

O texto traz algumas figuras, sendo uma sobre a remuneração dos professores, que nos mostra a diferença salarial entre o professor que ensinava pelo método individual com o salário mais baixo do que aquele que desenvolvia o método mútuo. E ainda, uma interessante fotografia de uma mesa de areia, na qual as crianças aprendiam a desenhar o alfabeto. A pesquisa revela que a materialidade das escolas catarinenses, de modo geral era precária, entretanto, os grupos escolares implantados em Santa Catarina no início do século XX, com a Reforma Orestes Guimarães, reunirão o ideal de escola no que se refere à estrutura material.

O texto “*Sobre relógios e tempo escolar: ritos, rituais e rotinas*” de Virgínia Pereira da Silva Ávila, é fundamentado em Elias, Benito e Frago. A autora destaca o *slogan* que caracteriza o mundo moderno “produzir mais em menos tempo”. De certo modo, a construção do tempo escolar relaciona-se ao surgimento da sociedade industrial, (GASPAR; PETRY, 2012, p. 188) “Nessa sociedade, a racionalização do tempo se traduzirá em fragmentação das atividades escolares por meio de relógios que estabelecem horários e de calendários que determinam o que deverá ser realizado e comemorado ao longo do ano”, com a finalidade de homogeneizar o ensino primário, de acordo com as escolas pesquisadas pela autora. Nesse sentido, o relógio sobressai como um importante instrumento que tem a nobre utilidade de organizador temporal com a função de ritmar o regime da entrada na escola, da aula, do recreio, e da saída. Após as referências, a autora apresenta lista com as fontes de entrevistas; legislação; livros e revistas utilizadas na produção do artigo.

O artigo de Ivanir Ribeiro e Luani de Liz Souza *Corpos escolares, leitura de imagens: o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – 1964 a 1985*, finaliza a segunda parte do livro. Por meio de análise fotográfica, verificam o processo de implementação do uniforme no cotidiano escolar da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. O que torna o tema muito interessante, visto que até o início do século XIX, por volta da década de 1930, seguindo

uma tendência positivista ainda consideravam como fonte histórica apenas os documentos oficiais. Nesta pesquisa, as autoras tomam as fotos como fontes históricas de grande potencial que permitem interpretar e analisar a arquitetura, o mobiliário, o cotidiano e até mesmo a memória de alunos e professores. O uso da leitura de imagem permeia com outras fontes, possibilitando o entrecruzamento na escrita da história da educação, sendo que (GASPAR; PETRY, 2012, p. 205) “A fotografia é um documento histórico que informa sobre determinada sociedade, e faz-se necessário, para sua análise, estabelecer um diálogo com a imagem, bem como articulá-la com outras fontes”. As fotografias apresentadas ao longo do texto possibilitam interpretar o rito cívico e a regulação do corpo escolar. A análise das autoras diante das imagens fotográficas dá-se por meio de um olhar crítico, reconhecendo a confluência de fatores como a subjetividade de cada envolvido no registro, como o fotógrafo, o fotografado e o espectador, assim como, o momento social e histórico de sua materialização.

Trata-se de uma excelente obra, oferece ao leitor uma gama de possibilidades que permitem amparar pesquisas que incluam a cultura material escolar, em seus mais diversificados contextos. A seleção dos textos publicados apresenta diferentes possibilidades de fontes, a partir de objetos, fotografias, tabelas, mapas, bibliografias, leis e entrevistas. Destina-se ao público interessado e inserido no contexto da História e Historiografia da Educação, aos apaixonados pela escola, que queiram se aventurar neste campo de lutas que envolvem sujeitos tão distintos, cada qual com sua história e trajetória, mas que, dividem com seus pares a produção de significados e sentidos que é cultura escolar.

Recebido em: 03.07.2014

Aceito em: 10.12.2014



## Instruções para o Envio de Trabalhos Normas para Colaborações

- 1 Linguagens, Educação e Sociedade** -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br), em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaça-

mento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. Deve ser encaminhada para o para o endereço eletrônico – [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br), em arquivo Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. As citações, referências devem seguir as normas da ABNT, em vigor.

- 7 A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, núcleos de estudos que participam, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Não serão aceitos artigos com mais de três autores.
- 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor. Exemplos:
  - a) **LIVRO (UM SÓ AUTOR):**  
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.  
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

- b) **LIVRO (ATÉ TRÊS AUTORES):**  
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- c) **LIVROS (MAIS DE TRÊS AUTORES):**  
RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.
- d) **CAPÍTULO DE LIVRO:**  
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- e) **ARTIGO DE PERIÓDICO:**  
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
- f) **ARTIGO DE JORNAIS:**  
GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.
- g) **ARTIGO DE PERIÓDICO (ELETRÔNICO):**  
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) **DECRETO E LEIS:**  
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
- i) **DISSERTAÇÕES E TESES:**  
BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer.** 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

- j) **TRABALHO PUBLICADO EM EVENTOS CIENTÍFICOS:**  
ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais ....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.
- 10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.
  - 11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
  - 12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
  - 13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
  - 14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

## ENDEREÇO

**Linguagens, Educação e Sociedade**  
Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
revistales.ppged@ufpi.edu.br  
Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

## Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número \_\_\_\_\_, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

### Identificação Institucional

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

### Contatos

Telefones: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Home-page: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"  
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416  
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga  
TELEFAX: (86) 3237-1277  
64.049-550

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE  
Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED  
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga  
64.049.550 Teresina – Piauí  
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277  
E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)  
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm

## Ficha de Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ – UF: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Professor: (  ) Educação Básica (  ) Educação Superior (  ) Outros:

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil Número  
avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento – manter contato por e-mail:**  
**[ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br)**



Este livro, com o formato final de 16cm x 23cm, contém 314 páginas.

O miolo impresso em papel Pólen Soft 80g/m<sup>2</sup> LD 64cm x 88cm.

A capa impressa no papel Cartão Supremo 250g/m<sup>2</sup> LD 66cmx96cm.

Tiragem de 500 exemplares.

Impressão no mês de outubro de 2015.

Fortaleza-Ceará.