

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI, Caetitê – Bahia
NHIPE – Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Cnpq)
Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino (ISSN –
2595-6361)

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor

Dayse Lago de Miranda

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Tania Maria Hetkowski

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

Marinalva Nunes Fernandes

Diretora do DCH – UNEB/Campus VI

Genilson Ferreira da Silva

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

Editores-gerentes

Antonieta Miguel

Luciana Oliveira Correia

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras

Maria Sigmar Coutinho Passos

Wilson da Silva Santos

Editores assistentes

Ricardo Tupiniquim Ramos

Joslan Santos Sampaio

Luis Filipe Bantim Assumpção

Conselho Consultivo

Carlos Alexandre Souza Prado

Manoel Messias Souza Santana

Equipe técnica

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino [recurso eletrônico] / Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE. Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus VI – v. 1, n. 3 (jan./jun. 2019) – Caetité: NHIPE/UNEB, 2019.

Início: janeiro de 2018.
Periodicidade: Semestral

Periódico eletrônico: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>.

ISSN: 2595-6361

1. História. 2. Educação: pesquisa e práticas de ensino.

CDD 900 / 370.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB v. 1, n. 3 – jan./jun. 2019

Política Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino é um periódico semestral, online, associado ao grupo de pesquisa Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Nhipe/Cnpq) do Departamento de Ciências Humanas, campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Caetité, Bahia, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) do Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, da Universidade do Estado da Bahia. A Revista tem por objetivo divulgar produções originais e inéditas de relevância científica na área de História com ênfase na História Social, na História da Educação e Pesquisa e Práticas de Ensino de História. A Revista dialoga com a literatura, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a arqueologia, as variadas linguagens imagéticas e sonoras (cinema, fotografia, iconografia, música) e com as tecnologias de informação e de comunicação na pesquisa e no ensino. O periódico publica trabalhos científicos inéditos em português, espanhol, francês, italiano e inglês, sob a forma de entrevistas, artigos, dossiês e resenhas de livros, de colaboradores brasileiros e estrangeiros, dentro das áreas propostas pela Revista. Não cobra taxa de processamento de artigos (submissão, avaliação e publicação) e disponibiliza seu conteúdo em acesso aberto.

Editores-gerentes

Genilson Ferreira da Silva, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil
Marcia Cristina Lacerda Ribeiro, Universidade do Estado da Bahia - UNEB,
Brasil

Editores Assistentes

Antonieta Miguel, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Luciana Oliveira Correia, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Maria Sigmar Coutinho Passos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Wilson da Silva Santos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Conselho Consultivo

Ricardo Tupiniquim Ramos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Joslan Santos Sampaio, Nhipe/Cnpq-UNEB; Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil

Luis Filipe Bantim Assumpção, ATRIVM/UFRJ, Brasil

Conselho Editorial

Ana Livia Bonfim Vieira, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Ana Maria Oliveira Lima, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
Ana Teresa Marques Gonçalves, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Carlos Augusto Lima Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Carlos Jorge Gonçalves Soares Fabião, Universidade de Lisboa, Portugal
Delfim Ferreira Leão, Universidade de Coimbra, Portugal
Edgar Leite Ferreira Neto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Enzo Pace, Università di Padova, Itália
Fabio de Souza Lessa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Fábio Santos de Andrade, Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Fabio Vergara Cerqueira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Helena Paula Carvalho, Universidade do Minho, Portugal
José Antonio Zamora Zaragoza, Instituto de Filosofia - CSIC, Espanha
Josivaldo Pires de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia
Kacem Gharbi, Centre D'etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunísia
Lélia Cristina Silveira de Moraes, Universidade federal do Maranhão -UFMA, Brasil
Dra. Lia Machado Fiuza Fialho, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil
Lorene dos Santos, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Luiz Otávio de Magalhães, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
Maria Beatriz Borba Florenzano, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Cecília Miranda Nogueira Coelho, Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Manuela Reis Martins, Universidade do Minho, Portugal
Olivia Moraes Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Sergio Armando Diniz Guerra Filho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Sidney Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Vagner Carvalheiro Porto, Universidade de São Paulo, Brasil
Vereno Brugiattelli, Università degli Studi di Verona, Verona, Itália
Warley José Campos Rocha, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Equipe Técnica

Carlos Alexandre Souza Prado, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manoel Messias Souza Santana, Nhipe/Cnpq-UNEB, Brasil

Endereço

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI

Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE

Avenida Contorno, S/N, Bairro São José – Caetité - Bahia CEP: 46400-000

Telefone: (77) 3454-2021

Fax: (77) 3454-1762

E-mail: revista.nhipe.uneb@gmail.com Acesso à versão eletrônica:

<http://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>

SUMÁRIO

Editorial

Genilson Ferreira da Silva; Márcia Cristina Lacerda Ribeiro.....9

DOSSIÊ TEMÁTICO: História e memória da educação

Apresentação: Olivia Moraes de Medeiros Neta; Maria Inês Sucupira Stamatto; Genilson Ferreira da Silva; Marcia Cristina Lacerda Ribeiro.....10

Uso de documentos na pesquisa histórica: uma análise da legislação educacional nos anos de chumbo (1964-1985)

Aline Cristina da Silva Lima; Francisca Rafaela Mirlys da Silva; Olívia Moraes de Medeiros Neta.....13

Fontes documentais para a pesquisa histórica: as legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte

Aline de Medeiros Fernandes; Gillyane Dantas dos Santos.....34

O PPGED da UFRN: o lugar certo da minha formação

Bergson Pereira Utta; Fredy Henrique Gonzalez.....44

Artes, Educação Básica e universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do Ensino de história africana e afro-brasileira.

Bernard Arthur Silva da Silva; Elany Ribeiro de Oliveira.....62

A imprensa do Rio Grande do Norte (1877-1947) e as notas sobre Educação Profissional

Hélio Teodósio de Melo Filho; Joaquim Artur; Olivia Moraes de Medeiros Neta.....82

O Ensino de Desenho no Brasil Império (1879 - 1889)

Juan Carlo da Cruz Silva; Olivia Moraes de Medeiros Neta.....102

Florêncio Luciano e o plano de propaganda contra o analfabetismo: o sertão e as educabilidades (Parelhas, 1928-1932)

Laísa Fernanda Santos de Farias; Juciene Batista Félix Andrade.....120

Arquivo escolar do Instituto de Educação Presidente Kennedy como lugar de memória: fontes para o estudo da História da Educação (Rio Grande do Norte, 1908 - 2018)

Maria Claudia Lemos Moraes do Nascimento; Olivia Moraes de Medeiros Neto.....138

A missão do mestre: harmonizar família e escola Marlene Fernandes Ribeiro; Isabela Cristina Santos de Moraes.....	159
Historiografía y memorias em la educación argentina reciente: balances políticos-académicos y aportes desde um estúdio de caso Natalia Garcia.....	173
Contribuições das escolas do pobre da diocese de Caicó para a educação profissional no Seridó do Rio Grande do Norte entre as décadas de 1940 e 1950 Sandra Maria de Assis; Olivia Moraes de Medeiros Neta.....	199
“Com o justo temor e castigo”: Verney, Sanches, legislação educacional e civilidade no século XVIII. Tiago Silva Medeiros.....	214
A educação e a urbanização na cidade de Porteirinha /MG (1929-1959): um olhar histórico Wilney Fernando Silva.....	227
Normas para publicações em Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino.....	246

Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino chega ao seu terceiro número de cara nova. As normas de publicação e orientação aos autores foram mais precisadas, o orcid foi inserido, bem como novas ferramentas de verificação de plágio. A Revista conta agora com alguns importantes indexadores e aguarda o resultado do seu primeiro Qualis/Capes, no segundo semestre de 2019. Muito disso foi fruto do aprendizado e das parcerias advindas do XI Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste do Brasil, ocorrido em março de 2019, em Natal, no Rio Grande do Norte. Sem dúvida, constitui um esforço editorial permanente e um grande desafio para se adequar às regras de avaliação da Capes periódicos, no intuito de obter boa classificação.

Nesse número disponibilizamos um dossiê intitulado **História e memória da educação**, organizado com a preciosa colaboração das professoras Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN) e Dra. Olivia Moraes de Medeiros Neta (UFRN). O dossiê totaliza treze textos, com importantes reflexões de pesquisadores engajados em discutir de forma profícua a educação, em diferentes temporalidades e espaços. Contamos com contribuições de diversas regiões do País e com um artigo que discute especialmente a educação do tempo presente na Argentina.

Neste momento, pedimos licença ao leitor para registrar a nossa homenagem ao professor Dr. José Yvan Pereira Leite (IFRN), editor da revista Holos, um dos nossos anfitriões no XI Fórum de Editores no Rio Grande do Norte, com quem desfrutamos do aprendizado sobre internacionalização e indexação de periódicos e que, muito infelizmente, pouco tempo após o Evento, deixou-nos todos consternados com a sua prematura partida.

A equipe editorial reafirma o compromisso da busca constante pelo aprimoramento da Revista e convida a todos a passear por suas páginas, divulgar nossos trabalhos e submeter suas produções.

Genilson Ferreira da Silva

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

Editores-gerentes

Apresentação do Dossiê

História e memória da educação

Olivia Morais de Medeiros Neta

Maria Inês Sucupira Stamatto

Genilson Ferreira da Silva

Marcia Cristina Lacerda Ribeiro

Este volume da Revista *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino* é dedicado ao tema “História e memória da educação”. Para tanto, tecemos algumas considerações a respeito das próprias noções de história e de memória. O alargamento e a aceleração da produção de estudos em ambos os campos, tem engendrado uma certa fusão e confusão entre as mesmas (SILVEIRA, 1996, p. 15).

Pierre Nora nos demarca que memória e história não são sinônimos, mas conceitos opostos. Na força de suas palavras:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está sempre em evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais (NORA, 1993, p.1).

Autores que estudam a memória (BOSI, 1979; NORA, 1984; HALBWACHS, 1990; POLLAK, 1992; LE GOFF, 1996; KESSEL, 2016) assinalam que a rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com que nos relacionamos. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas a ação de lembrar é feita na interação com a sociedade, com grupos e

instituições em que participa. É no contexto destas relações que construímos as nossas memórias.

A produção da história, por outro lado, ultrapassa o registro do depoimento, das informações contidas nas mais diversas materialidades, e se volta para a reflexão teórica e metodológica na construção do conhecimento. Para André Burguière o que confere valor ao trabalho do historiador não é a qualidade das fontes que ele conseguiu descobrir, mas a capacidade praticamente infinita de interrogá-las (1993, p. 54).

No campo da história e memória da educação podemos tratar da cultura difundida e praticada na instituição, enfocando também as práticas educacionais. Podemos igualmente pensarmos na reconstrução da memória audiovisual e documental por meio da seleção de fontes iconográficas, como fotografias, plantas arquitetônicas, filmes, entrevistas e documentação escrita. Há a possibilidade também de valorizarmos a rede de configurações socioculturais estabelecidas pelo corpo docente e discente, trabalhando-se com a memória coletiva.

Pari pasu, neste volume são apresentados 13 (treze) artigos que discorrem sobre história e memória a partir de temáticas alusivas aos acervos e fontes, a história do ensino e suas práticas pedagógicas, agentes e instituições educativas.

Aproveitamos para desejar uma boa leitura a todos e que a temática do volume inspire novos pesquisadores a realizarem investigações no campo da história da educação.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. *Memória & sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Editor, 1979.

BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

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

LE GOFF, J. *História e Memória*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

KESSEL, Zilda. *Memória e memória coletiva*. Disponível em:
<www.memoriaeducaacao.hpg.ig.com.br> acesso em 28/04/2016

NORA, Pierre. *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984, v. 1.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Proj. História, São Paulo, (10), dez. 1993.

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. *Estudos Históricos*, v. 5, n.10, 1992

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *Recuperar a memória, fazer história*. In: Debates Regionais III: Fazer História, (des)construção e (in)certeza. João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora Ltda/NDIHR/ANPUH, 1996.

USO DE DOCUMENTOS NA PESQUISA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NOS ANOS DE CHUMBO (1964-1985)

THE USE OF DOCUMENTS IN THE HISTORICAL RESEARCH: AN ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL LEGISLATION DURING THE 'YEARS OF LEAD' (1964-1985)

Aline Cristina da Silva Lima*
Francisca Rafaela Mirlys da Silva**
Olívia Moraes de Medeiros Neta***

Resumo

Este trabalho é parte da nossa pesquisa de doutoramento que investiga a cultura escolar da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) sob a influência da Lei de Segurança Nacional durante os anos de chumbo no Brasil (1964-1985). Assim tratamos da técnica utilizada para análise de parte da legislação educacional vigente entre o final da década de 1960 até meados de 1970. Concordamos com Marc Bloch que os documentos não falam por si, é necessário interrogá-los, para isso, usamos a observação documental, mais especificamente a análise do conteúdo. Primeiramente selecionamos as fontes, depois construímos tipologias, elaboramos quadros de análise sistemática, categorial, estrutural e por fim fizemos as inferências com base em Júlio Aróstegui e Maria Cecília Minayo. Os documentos analisados foram: a Reforma Universitária, Lei nº 5540/1968 e a Reforma da Educação Básica, Lei nº 5.692/1971; o Decreto nº 869/1968, que tornava obrigatório em todos os níveis escolares o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC); o Decreto-Lei nº 477/1969, que institucionalizava as punições contra “atos infracionais” praticados por professores, alunos e funcionários de

Abstract

This work is a fragment of a PhD research that studies the school culture of the Federal Technical School of Rio Grande do Norte (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte - ETFRN) under the influence of the national security law during the 'years of lead' of the Brazilian dictatorship (1964-1985). This paper focus on the strategy used to analyze the related educational legislation in forced between the end of the 1960s until 1970. We agree with Marc Bloch that the documents do not speak for themselves, it is necessary to interrogate them. For doing this, we use document observation, specifically contents analysis. At first we've selected the sources, then we built typology, elaborate systematic analysis boards, categories, structure and finally, we elaborated the inferences based on Julio Aróstegui and Maria Cecília Minayo's. The analyzed documents were: the reform of the universities, law 5540/1968, the basic education's reform, law 5692/1971; the decree 869/1968, that made Moral and Civics Education mandatory in every education level; the decree 477/1969, that institutionalized the punishments for 'infringementary acts' done by

* Doutoranda em Educação (PPGED), UFRN. E-mail: aline.prof.his@gmail.com

** Graduanda em História, UFRN. E-mail: rafaela_mirlys2@hotmail.com

*** Doutora em Educação, UFRN. E-mail: olivianeta@gmail.com

estabelecimentos de ensino públicos ou particulares e o Decreto nº 72538/1973, que regulamentava a formação compulsória de técnicos. Consideramos que as transformações empreendidas na educação compunham o projeto de legitimação dos governos autoritários, coibindo as ações de resistência e solapando os movimentos de resistência. A modernização autoritária primava por um ensino mais eficiente e produtivo, voltado diretamente para a produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que por meio dos Inquéritos Policiais-Militares (IPMs) ocorriam uma série de expurgos, prisões e perseguições aos estudantes e professores. Assim criava-se o espaço adequado para a consolidação da Lei de Segurança Nacional e a desarticulação do “avanço do comunismo” no país. Bem como a profissionalização técnica compulsória, que objetivava atender as demandas da industrialização crescente no país.

Palavras-chave: Análise documental. Pesquisa Histórica. Lei de Segurança Nacional. Legislação Educacional. Ditadura Civil-militar.

teachers, students and employees of public or private education institutions; and the decree 72538/1973, that regulate the mandatory formation of technicians. We considered that the transformation applied on the education were part of a legitimate process for the authoritarian government, restraining the resistance acts and undermining the resistance groups. The authoritarian modernization aimed for a more efficient and productive teaching, directly facing the formation of labor for the market, at the same time that, through the Militar-Police Inquiries, a set of purges, prisons and persecutions towards the students and teachers occurred. Thus building an adequate environment for setting up the National Security Law and dislocating the “communism rush”, as well as the mandatory technical professionalization that aimed to meet the needs of the growing industrialization in the country.

Keywords: Documental Analysis, Historical Research, National Security Law, Educational Legislation, Civil-military Dictatorship.

Introdução

A historiografia tem revisitado as adjetivações usadas para compreender o fenômeno da ditadura ocorrida no Brasil entre 1964 e 1985. O principal dilema é se denominemo-la de “ditadura militar” ou “ditadura civil-militar”. Esse embate, todavia, perde força ao analisarmos o regime após 1968, pois com a promulgação do Ato Institucional 5 (AI5) houve um aprofundamento da violência repressiva e o Estado ganha poderes extraordinários. O recrudescimento estabelecido pelo AI5 acirrou as tensões entre os grupos dissidentes do próprio governo: afastou civis e imprensa, e incomodou até os grupos norte-americanos que apoiavam a ditadura.

No campo da educação, as ações dos governos militares, sob a justificativa de uma modernização da educação brasileira, propunham reformar desde a educação básica até a superior e investir recursos em um ensino que pudesse atender às necessidades do mercado, além de ver nas escolas o melhor espaço para a veiculação e consolidação da Lei de Segurança Nacional, posto que a juventude seria a melhor ferramenta de disseminação da ideologia da ditadura.

A América Latina foi palco de diversas ditaduras¹ e avanço imperialista dos Estados Unidos da América (EUA) nas décadas de 1960 e 1970; oportunamente, os norte-americanos orquestravam uma luta ideológica contra o avanço do comunismo,

O cenário da Guerra Fria colaborou para que a Agência Norte-americana de Desenvolvimento Nacional – USAID fizesse diversas intervenções na política educacional brasileira. A lógica era de modernizar o país para atender as demandas do mercado, em um contexto de nacional desenvolvimentismo. John Kennedy, então presidente dos Estados Unidos, havia implantado a Aliança para o Progresso, que era um projeto de ajuda econômica para os países da América Latina e conseqüentemente preparava o terreno para disseminação dos ideais capitalistas em detrimento do avanço do comunismo. A escola seria o espaço ideal para moldar a cabeça da juventude. (LIMA; MEDEIROS NETA, 2018, p. 9-10).

A participação da Agência Norte-americana de Desenvolvimento Nacional (USAID) na educação brasileira e a promulgação do AI5 definiram os contornos das reformas e decretos que analisamos neste artigo. Partindo desse marco político, optamos por trabalhar com documentos oficiais, especificamente legislativos, desvendando as motivações e origens dos documentos, que aqui definimos como fenômenos políticos.

Importa ressaltar que este artigo está associado a uma tese de doutoramento, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que trata da influência da Lei de Segurança Nacional na cultura escolar da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, na qual pretendemos cruzar as fontes

1 Na segunda metade do século XX o Chile, o Uruguai, a Argentina e a Bolívia vivenciaram Ditaduras militares.

documentais, orais e imagéticas compiladas de acervos digitais, arquivo institucional e depoimentos de sujeitos que viveram as transformações desse período dentro da referida escola.

Para este trabalho, como proposição analítica, selecionamos o Ato Institucional 5, que é a mola propulsora das demais legislações voltadas para educação no final da década de 1960 e início da década de 1970. O AI5 foi promulgado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo de Arthur da Costa e Silva. Nesse mesmo ano, um pouco antes do AI5, em 11 de novembro, foi lançada a Reforma Universitária - Lei nº 5.540/1968. Cheia de controvérsias, tal lei impulsionou a pressão dos aliados para a aceleração de sua aplicação, e as manifestações dos professores e estudantes, na chamada jornada de abril a junho de 1968, que viam na reforma um retrocesso e mais espaço para influência dos EUA na cultura educacional brasileira.

Outra reforma importante foi a da Educação Básica, Lei nº 5.692/1971, lançada em 11 de agosto durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, que instrumentalizou ainda mais a aproximação entre mercado e educação, numa perspectiva do “saber fazer” em detrimento de uma formação humana integral. Nessa mesma lógica, foi lançado o Decreto nº 72.538, de 27 de julho de 1973, que regulamentou a formação técnica compulsória de nível médio.

Essas alterações nos diferentes níveis e modalidades de ensino foram atravessadas por outros decretos que introduziam os princípios da Lei de Segurança Nacional mais veementemente. Um deles foi o Decreto-lei Nº 869, de 12 de setembro de 1969, que acrescentava novas disciplinas ao currículo: *Educação Moral e Cívica*, em todos os níveis; somando-se *Organização Social e Política Brasileira* no nível Médio e *Estudos dos Problemas Brasileiros* no Ensino Superior. A proposta era educar segundo os princípios do conservadorismo e nacionalismo, inerentes ao regime ditatorial.

Em uma atitude mais severa foi lançado o Decreto nº 477/1969, que definia punições para possíveis infrações cometidas nos estabelecimentos de ensino públicos ou particulares. Esse decreto foi ainda no governo de Arthur da Costa e Silva e dava continuidade, só que em âmbito educacional, à repressão, perseguição e coerção definidos pelo AI5.

Pari passu, discorreremos neste artigo sobre a técnica usada para aferir a relação entre os documentos acima citados e a educação brasileira durante a Ditadura. Optamos pela análise de conteúdo com base em Júlio Aróstegui e Maria Cecília de Souza Minayo, os quais esquematizam essa técnica nas seguintes etapas: análise sistemática, análise categorial, análise estrutural e inferências.

I. Análise de Conteúdo: para além da descrição do documento

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas usado para ponderar a comunicação. Foi criada nos EUA durante o período da Primeira Guerra Mundial, por estudiosos da área jornalística. A partir da década de 1940 foi usada para investigar comunicações provenientes da Segunda Guerra Mundial, visando à descrição objetiva, sistemática e quantitativa das comunicações.

Após a Segunda Guerra esse modelo de análise entra em desuso, os próprios criadores começaram a reavaliar seu rigor matemático, sinalizando para a importância da intuição e busca do sentido das falas. Após 1950, a técnica ressurge nas ciências sociais, agora dialogando com outras áreas como a Antropologia, Sociologia e Psicologia. Daí em diante o processo de investigação passou a colaborar com o entendimento da relação do documento com seu contexto, com outras fontes de pesquisa e fazer inferências.

[...] A relevância concedida ao qualitativo e ao conteúdo manifesto ou latente das comunicações, neste caso, dá ênfase às regularidades da fala, à sua análise léxica e remete à tradicional discussão sobre a especificidade do material próprio às Ciências Sociais, principalmente quanto a questão da significação. (MINAYO, 2013, p. 304).

Foi buscando essa significação que partimos de uma investigação microscópica para depois entender a fonte como um todo e as interconexões com os demais documentos. No primeiro momento, selecionamos as Leis e Decretos que ajudariam a entender o fenômeno da consolidação da Lei de Segurança Nacional na Educação. Depois definimos as etapas de análise com base em Aróstegui (2006): análise sistemática, análise categorial, análise estrutural e, por fim, a inferência.

A análise sistemática consiste em descrever o documento. Construimos uma tabela na qual elencamos o ano da promulgação do documento, qual presidente assinou a Lei ou Decreto, quais acontecimentos políticos estavam diretamente ligados a ele e qual livro ou artigo poderia servir de base para aprofundamento do cenário político vigente. Foi nessa etapa que definimos as categorias com as quais iríamos trabalhar.

Na segunda etapa, usamos as categorias definidas previamente para fazer uma avaliação minuciosa e quantitativa das expressões, sentidos e significados políticos presentes no interior do discurso. Optamos primeiramente por uma análise de expressão:

Designa um conjunto de técnicas que trabalham indicadores para atingir a inferência formal. A hipótese da técnica de análise de expressão é que existe uma correspondência entre o tipo de discurso e as características do locutor e seu meio. A ênfase é dada à necessidade de conhecer os traços pessoais do autor da fala, sua situação social e os dados culturais de seu contexto. No entanto, esse tipo de técnica também utiliza indicadores lexicais, como a repetição e a incidência de palavras [...]. (MINAYO, 2013, p. 310).

Tomemos como exemplo o AI5. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2014), o AI5 significou novos rumos para a Ditadura por ter apresentado três marcos fundamentais: tornou a Ditadura mais militar ao afastar aliados civis e imprensa, legitimou a violência repressiva e consolidou o projeto modernizador, que no âmbito educacional reverberou nas reformas e decretos.

Nos dedicamos à compreensão dos motivos que levaram o presidente Costa e Silva a promulgar o AI5. Há muitas hipóteses já discutidas pela literatura, mas a resposta mais padrão entre os militares é de que o gatilho do AI5 foi o pedido, negado, do governo à câmara para punição do parlamentar Márcio Moreira Alves². Outra suposta motivação seria o desejo de poder extraordinário para combater a resistência armada, chamada de terrorismo. No entanto, o ministro Antonio Delfim Netto, presente na plenária que decretou o AI5, assim depôs:

² Em setembro de 1968, fez um discurso na Câmara protestando contra a invasão da Universidade de Brasília (UnB) pela Polícia Militar. O tom radical de seu discurso e a não aceitação da Câmara do pedido de cassação de seu mandato, encaminhado pelo Supremo Tribunal Federal, foi usado como justificativa para a implantação do AI5.

Naquela época do AI5 havia muita tensão, mas no fundo era tudo teatro. Havia as passeatas, havia descontentamento militar, mas havia sobretudo teatro. Era um teatro para levar ao Ato. Aquela reunião foi pura encenação. O Costa e Silva de bobo não tinha nada. Ele sabia da posição do Pedro Aleixo e sabia que ela era inócua. Ele era muito esperto. Toda vez que ia fazer uma coisa dura chamava o Pedro Aleixo para se aconselhar e, depois, fazia o que queria. O discurso do Marcito não teve importância nenhuma. O que se preparava era uma ditadura mesmo. Tudo era feito para levar àquilo. (DELFIM NETTO apud GASPARI, 2002, p. 339).

Mas então, quais os motivos por trás do AI5?

Ao assumir o governo em 1967, Costa e Silva se comprometia com a manutenção da “revolução”, mas também indicava alguns ajustes. Ele considerava Humberto de Alencar Castelo Branco moderado quanto à repressão aos opositores e liberal na economia. Costa e Silva chega ao poder à revelia de muitos líderes do movimento de 1964, inclusive os diplomatas norte-americanos eram desfavoráveis a sua posse, mas com apoio da direita civil e direita militar ele chegou ao poder, com ares de moderado:

Costa e Silva assumiu o governo em contexto de tentativa de legitimar e estabilizar a ditadura, tendo como marco a entrada em vigor da Constituição (de 1967) aprovada pelo governo anterior. Era um regime autoritário, sem dúvida, que dispunha de muitos instrumentos repressivos, como a Lei de Segurança Nacional e a Lei de Imprensa, para não falar nos aparatos de informações e de repressão criados ou reformulados desde 1964, como o Sistema Nacional de Informações (SNI) e o Centro de Informações do Exército (CIE). No entanto, o novo presidente não dispunha dos mesmos poderes excepcionais de seu antecessor, como a possibilidade de cassar mandatos parlamentares, e tinha de respeitar certos espaços liberais concedidos à oposição e à imprensa. O fato é que, a partir de 1967, as forças de oposição perceberam um horizonte menos nebuloso e a existência de condições melhores para agir e testar os limites da tolerância oficial. Significativamente, entre 1967 e 1968 alguns exilados voltaram ao país, movidos pela esperança de refazer suas vidas ou pela crença de que a ditadura poderia ser derrotada. Nesse sentido, no governo Costa e Silva a insatisfação acumulada contra a ditadura desde 1964 encontrou quadro mais favorável para exprimir-se, para extravasar. (MOTTA, 2018, p. 199).

Oportunamente o Brasil era palco para movimentos de resistência, greves e, especialmente, as marchas estudantis de abril a junho de 1968. Pressionado pela oposição que, ao menor sinal de aumento da perseguição, protestava ainda mais; e pela mídia, que julgava o governo incompetente para promover a

Reforma Universitária em trâmite, o então presidente usou o “caso Moreira Alves” como uma cortina de fumaça para colocar em prática os interesses da linha dura.

Dar extremos poderes ao presidente, cassar mandatos, fechar o congresso, proibir o *habeas corpus* para casos de crimes políticos, era o cenário ideal para fortalecer o regime. Além de coibir todo tipo de oposição.

Bem, toda essa demonstração do contexto político é parte do tipo de técnica que usamos, a análise de expressão. Esta pressupõe a compressão dos motivos das falas dentro do contexto histórico social. Por isso, buscar as origens do AI5 e os conchavos políticos por trás dele nos leva a visualizar melhor os significantes dentro da própria lei.

Feita uma breve descrição da análise sistemática, elencamos, no AI5, alguns indicadores lexicais relacionados ao nosso objeto de pesquisa. A ocorrência de algumas palavras e expressões nos diz muito sobre a ideologia da ditadura.

Escolhemos as palavras: ordem, revolução/revolucionária/revolucionários, liberdade, subversão/subversivos, segurança, proibição e intervenção. De modo breve, discorreremos sobre os significantes dentro do texto e o número de ocorrências delas no documento, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1. Análise de expressão do AI5

Palavras	Significantes	Repetições
Ordem	Ordem aparece associada a democracia, segurança interna e disciplina (subversão) Lei de Segurança Nacional	6
Revolução/ revolucionária/ revolucionários	Concepção do movimento iniciado em 31 de março de 1964 como a mudança necessária, principalmente para evitar o avanço do socialismo. Aparece também como contraponto de ideias consideradas contrárias à ordem.	13 7/2/4
Liberdade	A palavra aparece primeiro para indicar que o governo “revolucionário” primava pela liberdade; Em seguida aparece como um dos itens que o presidente poderia cassar dos seus inimigos políticos. Aparece a expressão “liberdade vigiada” (suspensão dos direitos políticos Art. 5)	2

Subversão/Subversivos	Toda ideia ou ato que não condizia com as concepções morais, ideológicas e políticas da Ditadura	1/2
Segurança	Se relaciona tanto à segurança interna quanto externa (comunismo) Está diretamente ligada à Lei de Segurança Nacional	5
Proibição	Intervenção no direito de ir e vir dos cidadãos	2
Intervenção	O presidente tem permissão de intervir nos Estados e Municípios ampliando ainda mais seu poder	2

Fonte: Aline Cristina da Silva Lima, 2019.

A realização da análise categorial nos permitiu enxergar o poder da linguagem nas veias da ditadura. Essas palavras não foram usadas aleatoriamente pelos agentes do governo, elas eram o alicerce da Lei de Segurança Nacional, permearam os discursos presidenciais, apareceram na mídia, adentraram no currículo escolar com a EMC, OSPB e EP e certamente cercaram o imaginário da população.

Feita a análise categorial, seguimos para a etapa que a aprofunda e estabelece algumas relações. Ainda com nosso exemplo do AI5, releamos todo o documento, agora com outra lente. Recortamos trechos que ganharam outra significação e fomos fazendo as inferências necessárias ao nosso objeto de pesquisa.

[...] fazer uma *inferência*, quer dizer, averiguar outras coisas que a observação primária dos dados não nos diz. Assim, a AC “identifica e descreve de uma maneira sistemática as propriedades linguísticas de um texto com a finalidade de obter conclusões sobre as propriedades não-linguísticas das pessoas ou agrupamentos sociais”. Por meio da análise da linguagem de um documento pretende-se averiguar coisas sobre aqueles que a escreveram, suas intenções, interesses, situações ou importância em um contexto social dado. A questão essencial é, pois, que a análise dos documentos os trata como *indicadores*, como indícios ou vestígios, de uma realidade que se intui – que é “hipotética” – e que se quer desvelar. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 528).

Por isso, mais importante que a linguagem em si é o conteúdo das palavras e, no caso do AI5, seu substrato ideológico. Realizar a inferência é uma premissa da pesquisa científica, porque nenhuma realidade nos é dada de

imediatos. A falta de explicação dos pressupostos da pesquisa e das técnicas usadas em muitos trabalhos historiográficos construiu uma má impressão de que a pesquisa histórica é comumente uma aventura confiada à improvisação.

Aróstegui (2006) adverte quanto a importância do rigor metodológico e da demonstração do percurso da investigação, indicando também que em uma pesquisa científica raramente a hipótese inicial é comprovada. “[...] Pesquisar é justamente ir destruindo essas primeiras hipóteses e, se for preciso, mudar toda orientação da busca de novas realidades e verdades. (2006, p. 478).”

II. As significações da legislação educacional brasileira nos anos de chumbo

O golpe de 1964 foi fruto de uma profunda articulação política interna e externa com interesses econômicos sólidos e apoio expressivo de parte da sociedade civil. No entanto, havia oposição de muitos outros setores sociais, que estavam descontentes com a política autoritária, conservadora e a influência dos EUA. Para consolidar a ideologia, os golpistas criaram um ambiente de divulgação e legitimação de suas ideias. A educação era a via mais favorável para essa empreitada.

Com esse intuito, o Ministério da Educação assinou com a Agência Norte-americana de Desenvolvimento Nacional (USAID) vários acordos, que integravam as ações da Aliança para o Progresso. Liderada pelo presidente dos EUA, Franklin Delano Roosevelt, essa aliança visava ao desenvolvimento da América Latina, impedindo o avanço do socialismo.

Os acordos MEC-USAID cobriram todo espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional. (CUNHA; GÓES, 1996, p. 33).

Algumas das articulações foram: 26 de junho de 1964, Acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário; 31 de março de 1965, Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso)-

USAID para melhoria do Ensino Médio; 24 de junho de 1966, Acordo MEC-Contap-USAID de assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil; e 30 de junho de 1966, Acordo MEC-USAID de assessoria para modernização da administração universitária.

Como podemos evidenciar, houve um processo de desnacionalização, ou melhor, americanização da educação brasileira. Parte dos estudantes e educadores viram isso como algo profundamente danoso à educação nacional. Por isso, logo nos primeiros dias de ditadura acirraram-se os ânimos entre governo e movimentos estudantis “A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas.” (CUNHA; GÓES, 1996, p. 36).

Seguiram-se ao golpe a depredação e incêndio do prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), várias Universidades foram invadidas pela Polícia Militar, a começar pela Universidade de Brasília (UnB). Alguns professores foram presos, perseguidos e exilados; reitores foram afastados e substituídos por pessoas de confiança da ditadura. Expurgos, prisões e presença da polícia nos prédios escolares motivaram as primeiras manifestações públicas em repúdio ao regime.

A resposta de Costa e Silva foi militarizar o problema estudantil. Os embates entre polícia e estudantes nas manifestações acabaram por causar a morte do estudante Edson Luís, episódio que incentivou a eclosão de uma série de marchas contra o golpe em todo Brasil, especialmente no eixo Rio/São Paulo. Como já mencionado, Costa e Silva responde a isso com o AI5.

O conteúdo do Ato Institucional já iniciou justificando essa relação de coibição dos movimentos sociais,

CONSIDERANDO que todos esses fatos perturbadores da ordem são contrários aos ideais e à consolidação do Movimento de março de 1964, obrigando os que por ele se responsabilizaram e juraram defendê-lo, a adotarem as providências necessárias, que evitem sua destruição. (BRASIL, Ato Institucional Nº 5 de 13 de dezembro de 1968, introdução).

A tônica da Lei era o cerceamento da liberdade, o controle das mentes e dos corpos. A ideia de liberdade vigiada conduzia às demais reformas e decretos. No mesmo ano de implantação do AI5 houve também a aprovação da Reforma Universitária, Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Entre os generais e os civis que comandavam o país existia a hipótese de que uma reforma nas universidades era o caminho para aplacar os estudantes e cooptar os intelectuais. Outro interesse era o isolamento, construindo *campi* que afastassem os estudantes do núcleo das cidades, dificultando ações de conscientização e diálogo universidade/sociedade. “[...] as reformas saíram do papel graças à ação de duas forças oponentes, com objetivos conflitantes: militares e estudantes [...]” (MOTTA, 2014, p. 103).

A crítica da oposição era ao caráter economicista e tecnicista empregado na reforma. A expressão mercado de trabalho aparece duas vezes na lei e a palavra trabalho, oito vezes. Indicando essa relação aproximada da formação universitária aos interesses de aumento da mão de obra para atender ao mercado. Sem esquecermos do princípio taylorista que permeava as ações dos Acordos MEC-USAID e reverberavam na Reforma.

A ideologia latente na lei aparece de muitas maneiras, mas destacamos o uso da palavra *ordem* por três vezes e, assim como no AI5, carregava o significado de controle e combate a inimigos da “revolução”. A Reforma Universitária de 1968 criou o conselho de curadores, uma maneira de controlar e interferir na gestão universitária. Esses conselhos tinham representantes da indústria, o que facilitava o ajuste dos interesses do mercado à formação universitária e à condução do uso dos recursos financeiros.

Art. 15. Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência. (BRASIL, Lei 5.540 de (Lei Ordinária) 28 de novembro de 1968).

Seguindo ainda essa lógica do controle estatal sobre a produção do conhecimento e a educação, no Art.16 da Lei se define a escolha dos reitores pelo presidente da República. Os impactos dessa lei não seriam sentidos apenas no aspecto ideológico; também ocorreram cortes de verbas e proposição de fechamento de *campi* universitários rurais, além da regulamentação de formações aligeiradas.

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior. (BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971)

Essa reforma possibilitou, ainda, que uma parte do magistério de 1º grau se formasse em cursos de nível superior. Isso é uma novidade, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 previa, nos antigos nº 52 e nº 65, que a formação de professores primários se daria apenas nos cursos normais ou institutos de educação, e os professores do nível secundário nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Para consolidar o projeto doutrinador, foi lançada a Reforma da Educação Básica, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou o primário e o secundário transformando em ensino de 1º e 2º graus. Mas esse processo não se deu apenas na mudança de nomenclatura, a estrutura escolar também mudou. O que ocorreu foi a junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro anos do ensino ginásial, tornando-se em um único ciclo de oito anos. Esse ciclo passou a ser obrigatório. Para alguns autores essa medida de juntar o primário com o ginásial parecia ser para juntar o “injuntável”. Já os três anos do colegial passou a constituir o 2º grau.

Esta junção tinha um contraponto na profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, a qual acabou sendo descontinuada no início dos anos 1980. Disto resultou, de um lado, uma escola elementar obrigatória de 8 anos que, na prática, continua operando como duas etapas muito distintas (primário e ginásio) e, para as quais, não há (e não tem como haver) uma política educacional única e, por outro lado, uma escola secundária geral, com pouco significado social, que tem dificuldades para encontrar formas inovadoras para superar os problemas de permanência e qualidade. (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 271-272).

Associada a essa transformação, houve modificação no currículo. A proposta era de uma formação geral nos anos iniciais do Ensino Médio e a formação profissional nos anos finais. Assim como na Reforma Universitária houve um alinhamento do ensino ao mercado, “Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.” (BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Em nossa análise de expressão os indicadores lexicais são sintomáticos quanto à racionalização do ensino; em uma lei com aproximadamente 21 páginas, a palavra *trabalho* apareceu 9 vezes, seguida de outras como: serviço 12 vezes, empresa 9 vezes, profissional 18 vezes, habilitação 21 vezes e habilitações profissionais 11 vezes. Essa também é uma demanda dos Acordos MEC-USAID, que assim como na Educação Profissional introduziu o método TWI (Training Within Industry) nas escolas brasileiras. Esse método consistia em adaptar os princípios do taylorismo ao ambiente escolar. Na prática, ocorria um processo de ensino e aprendizagem pautados na repetição e memorização, testes e disciplinamento.

Com a estrutura do sistema educacional modificada, investiu-se em formação de professores que atendessem à nova realidade.

A primeira lei, no seu artigo 30, estabelecia que: “A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (idem, *ibid.*, p. 103). (BITTAR; FERREIRA JR., 2006, p. 1164).

Apesar de a Reforma Universitária versar sobre a formação de professores, a Lei nº 5.692/71 é mais enfática no que diz respeito à formação docente do 1º e do 2º graus. Porém, precisamos atentar para uma brecha em seu Artigo 77.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. (BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Esse tipo de abertura desencadeava na realidade objetiva muito mais docentes sem formação minimamente adequada atuando no Ensino Básico. Embora seja notável que o perfil do professorado muda, passa a existir a noção de professor do ensino básico. Anteriormente, a figura do professor costumava vir de uma elite intelectualizada e era numericamente bastante restrito. Agora, o perfil torna-se um pouco mais amplo e diverso, não obstante algumas problemáticas: “Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. (BITTAR; FERREIRA JR., 2006, p. 1166)”.

Outro elemento importante dessas reformas, e que deve ser analisado, é como fica caracterizado o 2º grau. Segundo Cunha:

A reforma do ensino de 2o grau incorporou a sugestão de condição viabilizadora da reforma universitária. A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. [...] Ora, havia indicações tanto da escassez intensa de profissionais para certos setores da economia e para certas especialidades, como da abundância em outros. O aumento da oferta de técnicos industriais poderia vir a forçar a baixa de salários, o que, certamente, faria diminuir a vantagem então existente para a formação desses profissionais. Além disso, não havia dados que permitissem a generalização dessa escassez para todos os profissionais de nível médio, como foi feito pelos administradores educacionais e pela campanha de valorização da reforma do ensino de 2o grau. (2014, p. 920).

Daí a necessidade de regulamentar também a Educação Profissional por meio do Decreto nº 72.538, de 27 de julho de 1973, pois era o caminho da desejada formação compulsória de técnicos que ocupassem os espaços ociosos da incipiente indústria brasileira. Os Acordos MEC-USAID contribuíram criando a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI, que recrutou ex-alunos das Escolas Industriais para enviar ao Paraná, onde receberiam um curso de formação de professores para atuarem na área da indústria.

Um exemplo do papel cumprido pela CBAI na difusão dos princípios de racionalização científica entre os professores do

ensino industrial brasileiro pode ser constatado nas recomendações feitas pelo técnico norteamericano, Walter Jones, na obra “Problemas de educação industrial”, publicada no Brasil em 1947: “Saliente perante seus alunos o fato de que na indústria, via de regra, não se tolera falta de ordem e indisciplina [...] Estabeleça limites máximos de tempo para cada tarefa. [...] É tão importante conseguir a frequência dos alunos quanto obter rapidez na produção. [...] O padrão máximo a desejar deve ser tão alto quanto o que a indústria requer. O instrutor deve estar em dia com os requisitos exigidos para o trabalho industrial, para que possa preparar seus alunos segundo os padrões convenientes. [...] Quando for oportuno e hábil, explore a rivalidade e o espírito de competição entre os alunos. Faça com que eles procurem melhorar os seus records”. (MEDEIROS, 2011, p. 79).

Era o modelo ideal para os interesses da Lei de Segurança Nacional. Na contramão dos projetos de educação popular do início da década de 1960, a educação no período da ditadura foi tratada como mercadoria na legislação. Os efeitos levaram décadas para serem minimizados.

Segundo Motta, “O contexto do AI5 originou não somente repressão mais intensa, como também iniciativas visando a disputar com a esquerda a mente e o coração dos jovens [...]” (2014, p. 184). Isso reverberou na promulgação do Decreto nº 869/1968, que tornou obrigatório em todos os níveis escolares o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC), acrescentou-se ainda a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP) no nível Médio e Estudos dos Problemas Brasileiros no Ensino Superior. Essas disciplinas visavam a defesa dos princípios “democráticos”, o nacionalismo, o culto a obediência a lei e ao regime. Houve em períodos anteriores a disseminação de moral e civismo, mas essa última foi a mais autoritária e sistemática. Ela desagradava alguns setores da direita, que se preocupavam com o avanço da extrema direita e a fascistização (MOTTA, 2014). No texto do Decreto nº 869/68 se repetem como mantra as palavras moral, 22 vezes; e cívica, 20 vezes.

Essa é a lei que compila todos os princípios da doutrinação do regime, presentes nos seguintes indicadores léxicos: tradições, princípio democrático, moral, cívica, espírito religioso, família, unidade nacional, patriotismo, obediência à lei, liberdade e doutrina. Embora apareçam as expressões “princípio democrático” e “amor à liberdade”, eles vêm associados a indicadores conservadores. A democracia vinculada ao espírito religioso e à liberdade, à

responsabilidade. E o que realmente tinha importância na visão dos autores do Decreto eram os valores tradicionais: pátria, Deus, família.

Foi criada uma Comissão Nacional de Moral e Civismo vinculado ao Ministério da Educação que tinha, entre outras, a função de regulamentar o currículo da disciplina e influenciar os meios de comunicação para disseminação cultural dos valores cívicos e morais.

A escola sempre foi o lugar de formar um tipo de cidadão. Essas disciplinas nos dão indícios de que tipo de cidadão o regime pretendia formar: nacionalista, defensor de certos valores morais e da lei vigente. Vale ressaltar que ainda houve uma outra disciplina que costumamos memorar quando pensamos no período ditatorial que é *Estudos Sociais*. Essa disciplina agregou os estudos de História e Geografia em uma única disciplina que abordava o conhecimento superficialmente – o que realmente era o objetivo, tendo em vista que se procurava dar uma formação mais tecnicista. A formação do docente nessa área já era prevista em licenciaturas curtas, um duro golpe às ciências humanas.

Insatisfeitos com a capacidade de mobilização estudantil e a falta de recursos legais para punir os “agitadores”, os militares, amparados pelo AI5, criam um decreto que amordaçava os estudantes. O Decreto-Lei nº 477, de 1969, que institucionalizava as punições contra “atos infracionais” praticados por professores, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares. Embora o conteúdo sinalizasse para todos os agentes das escolas, o objetivo era atingir os estudantes e evitar novas manifestações, como as que ocorreram em meados de 1968.

O secretário do Conselho de Segurança Nacional, general Jaime Portela de Melo, envia ao presidente Costa e Silva a minuta do projeto.

Na exposição, Portela traçava cenário dramático dos acontecimentos de 1968, em que se teria verificado verdadeira rebelião estudantil, com a eclosão de massas de estudantes nas ruas, em atos agressivos e audaciosos. As multidões haviam sido conduzidas por líderes subversivos que visavam destruir a “Revolução”, com incentivo de setores da imprensa e do Congresso. Segundo Portela, o quadro ficou pior pela omissão de muitas autoridades responsáveis, sobretudo, as universidades que teriam deixado de cumprir sua obrigação [...]. (MOTTA, 2014, p. 155).

As críticas a esse Decreto foram inúmeras, pois ele simbolizou um dos mais duros ataques da Ditadura, sendo criticado também entre os apoiadores do governo. Isso se deu devido ao teor generalizante das “infrações”. Vale a pena citá-las integralmente:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (BRASIL, Decreto nº. 477 de 26 de fevereiro de 1969).

As infrações citadas no documento eram uma forma de calar toda voz contrária à ideologia da ditadura. Sem liberdade de expressão e sem direitos, assim Jaime Portela acreditava conseguir amordaçar os estudantes. Porém, embora o Decreto tenha sido motivo de muitas punições e expurgos, muitos reitores preferiram advertir estudantes infratores por outras vias, as institucionais. A tendência foi moderar o uso do Decreto 477, o que não significa que a vida dos estudantes foi fácil desde então, pois ainda funcionavam os diversos sistemas de informação do governo; as paredes das Universidades, Institutos e Escolas tinham “olhos e ouvidos”.

Considerações Finais

Para situar os Decretos e Leis, historicamente, estudamos o lugar de fala dos sujeitos que os produziram. Assim, pudemos entender que a comunicação presente no interior de cada lei dizia além do que estava escrito. Isso permitiu superar a descrição pura dos documentos, desvendando os lugares de fala, as

complexidades das relações e os conchavos políticos que influenciaram a escrita e o conteúdo delas.

Por isso, nossa escolha, dentre as variadas técnicas de Análise de Conteúdo, foi a *análise de expressão*. Ela permitiu fazer inferência sobre os documentos, abrindo caminho para novas problemáticas a serem investigadas.

Identificamos as vozes dissonantes dentro dos governos militares. E por meio dos indicadores léxicos desnudou-se a ideologia da Lei de Segurança Nacional, presente na legislação educacional dos anos de chumbo. A nossa proposição é usar esse estudo para averiguar sua relação com a cultura escolar da ETFRN, para além de uma ideia de verticalização.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 de fev. de 2019.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In_: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano - o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 13-42.

BRASIL. *Lei 5.540 de (Lei Ordinária) 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 de fev. de 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 10 de fev. de 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960->

Uso de documentos na pesquisa histórica: uma análise da legislação educacional nos anos de chumbo (1964-1985)

1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 03 de fev. de 2019.

BRASIL. *Decreto nº 72.538, de 27 de julho de 1973*. Regulamenta a formação profissional de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/495178/publicacao/15670742>> Acesso em 10 de jan. de 2019.

BRASIL. *Ato Institucional Nº 5 de 13 de dezembro de 1968*. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm> Acesso em 13 de jan. de 2019.

BRASIL. *Decreto nº. 477 de 26 de fevereiro de 1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 13 de jan. de 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: O grande fracasso da ditadura. *Caderno de pesquisa*. v. 44. n.154, p.912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2913/pdf_9>. Acesso em: 13 de mai. de 2018.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LIMA, Aline Cristina da Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Memórias sobre a ditadura civil-militar: a Doutrina de Segurança Nacional e seus impactos na ETEFRN (1968-1985). In: XIV ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL: testemunhar por imagens: história oral e o registro audiovisual. 2018, Campinas/SP. *Anais eletrônicos*, v. 1, n. 14, p. 1-15 Disponível em: <[http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1526306632_ARQUIVO_MEMORIASOBTADURACIVILMILITAR_ADOUTRINADESEGU RANCANACIONALESEUSIMPACTOSNAETFRN\(1968-1985\)corrigido.pdf](http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1526306632_ARQUIVO_MEMORIASOBTADURACIVILMILITAR_ADOUTRINADESEGU RANCANACIONALESEUSIMPACTOSNAETFRN(1968-1985)corrigido.pdf)> Acesso em: 23 de mai. de 2019.

MEDEIROS, Arilene Lucena de. *A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: IFRN, 2011.

MINAYO, Maria C. de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. *Revista Brasileira de História*. [online]. 2018, vol.38, n.79, pp.195-216. ISSN 0102-0188. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-01882018000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 de mar. de 2019.

SIQUEIRA, Marcelo Nogueira de. A era dos estudantes: Rio de Janeiro, 1964-1968. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2014, n.8, p.379-397.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. *RBPAE* - v. 30, n. 2, p. 269-285 mai./ago. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53674/33089>>. Acesso em: 13 de mai. de 2018.

FONTES DOCUMENTAIS PARA A PESQUISA HISTÓRICA: AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DA PROVÍNCIA DO RIO GRANDE DO NORTE

DOCUMENTARY SOURCES FOR HISTORICAL RESEARCH: THE EDUCATIONAL LEGISLATIONS OF THE PROVINCE OF RIO GRANDE DO NORTE

Aline de Medeiros Fernandes*
Gillyane Dantas dos Santos**

Resumo

Valendo-se da lei enquanto fonte documental, teve-se como questionamento inicial para essa investigação: a legislação é fonte para os historiadores da Educação? O objetivo foi provocar o debate sobre a utilização da lei enquanto fonte histórica e descrever as legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte que contribuíram para a historiografia do estado e da nação. A fundamentação teórico-metodológica dessa pesquisa contou com as produções de Pinsky e Lucca (2009), Vieira, Peixoto e Khoury (1989), Bacellar (2005), Stamatto (2012) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Em termos metodológicos, a pesquisa apresentou-se como bibliográfica e documental. A organização e análise dos dados seguiram o levantamento e descrição do referencial teórico relacionado com o objetivo investigativo. Para responder o problema, apresentou-se a conceituação de fontes documentais para a pesquisa em história da educação, suas relações com os pesquisadores, o conceito de legislação educacional enquanto documento para pesquisas históricas e o trato desta fonte. Por conseguinte, foi realizada a descrição das legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte (1865-1889) com o intuito de divulgar fontes importantes para a pesquisa em História da Educação

Abstract

Using the law as a documentary source, the initial question for this investigation was: Is legislation a source for historians of education? The objective was to provoke the debate about the use of the law as historical source and to describe the educational legislations of the province of Rio Grande do Norte that contributed to the historiography of the state and the nation. The theoretical-methodological foundations of this research included the productions of Pinsky and Lucca (2009), Vieira, Peixoto and Khoury (1989), Bacellar (2005), Stamatto (2012) and Sá-Silva, Almeida and Guindani (2009). In methodological terms, the research was presented as bibliographical and documentary. The organization and analysis of the data followed the survey and description of the theoretical reference related to the research objective. To answer the problem, we presented the conceptualization of documentary sources for research in the history of education, its relations with researchers, the concept of educational legislation as a document for historical research and the treatment of this source. Therefore, a description of the educational legislation of the province of Rio Grande do Norte (1865-1889) was carried out with the purpose of disseminating important sources for the research in History of Education in Brazil,

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: alinedmfernandes@live.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: gillyanedantas@hotmail.com

no Brasil, bem como oferecer elementos para a realização de estudos comparativos entre as várias províncias/estados brasileiros. As reflexões e discussões depreendem que a lei organiza juridicamente uma dada sociedade, como produto da mesma, em um dado contexto histórico com intencionalidade de registro. Conclui-se que a legislação é um documento ao qual permite perceber e compreender o processo da instalação do sistema escolar no país e as modificações referentes às políticas educacionais implementadas, podendo, assim, ser utilizada como fonte histórica.

Palavras-chave: Legislações educacionais. Pesquisa histórica. Fontes Documentais.

as well as offering elements for comparative studies between the various Brazilian provinces / states. The reflections and discussions show that the law legally organizes a given society, as a product of it, in a given historical context with an intentionality of registration. It is concluded that the legislation is a document that allows to understand and understand the process of the installation of the school system in the country and the modifications regarding the educational policies implemented, and can thus be used as a historical source.

Key-words: Educational legislations. Historical research. Documentary sources.

INTRODUÇÃO

O direcionamento de uma pesquisa está condicionado ao seu objeto de estudo, ao problema, aos conceitos e aos objetivos que guiam o pesquisador. Ao tratar de uma investigação histórica, os aportes metodológicos e fontes selecionadas deverão estar alinhados à natureza da pesquisa, considerando a necessidade de contextualização de seus instrumentos. Como fonte, o documento fornece informações factuais passíveis de tratamento analítico pelo historiador da educação; percebido com um caráter mutável, que estabelece relação com o sentido a que o tempo em que é avaliado lhe confere.

Compreende-se que as fontes documentais são matéria-prima para a investigação histórica, para além da concepção de que sejam meros testemunhos neutros do passado ou provas objetivas, como assumem os positivistas; e que é possível analisá-las em seus discursos, vieses contextuais, com conteúdos ressignificados e percepções contextualizadas.

Valendo-se da lei enquanto fonte documental, o objetivo do presente estudo é provocar o debate sobre a utilização da lei enquanto fonte histórica e descrever as legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte que contribuíram para a historiografia do estado e da nação.

Guia para o desenvolvimento da pesquisa, a questão de partida, que se pretende respondida ao longo do estudo, é: a legislação é fonte para os historiadores da Educação?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em termos metodológicos, a pesquisa se apresentou como bibliográfica e documental, uma vez que se desenvolveu a partir de fontes bibliográficas e publicações oficiais. A organização e análise dos dados seguem o levantamento e descrição do referencial teórico inter-relacionados com o objeto investigativo deste artigo.

Para responder ao problema que impulsionou a escrita desse artigo, inicialmente apresentou-se a conceituação de fontes documentais para a pesquisa em história da educação.

Os documentos permitem a assimilação de uma abrangência de dados que justificam o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilitam ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

A relação entre as fontes documentais e os historiadores tem se modificado nos trabalhos historiográficos. As análises dos discursos e contextualizações das visões dão lugar a uma abordagem que percebem as fontes documentais como matéria-prima para os historiadores (BACELLAR, 2005).

O uso de documentos nas investigações científicas abarca procedimentos plurais de criteriosidade e resolução de problemas. Destaca-se que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 4).

A relação entre o historiador e o documento é suscetível às mudanças, pois se estabelece uma dinamicidade entre a fonte enquanto agente histórico e a intenção do observador (PINSKY; LUCA, 2009). Essa acepção é apreendida por outros estudiosos, ao considerar que:

A relação do historiador com o documento também se modifica. O documento já não fala por si mesmo mas necessita de perguntas adequadas. A intencionalidade já passa a ser alvo de preocupação por parte do historiador, num duplo sentido: a intenção do agente histórico presente no documento e a intenção do pesquisador ao se acercar desse documento (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1989, p. 15).

Destarte, motivado por uma inquietação, o olhar do pesquisador torna-se o elemento definidor do que será filtrado de um documento histórico composto por ricas informações acerca de um tempo e contexto social, econômico e educacional (SANTOS e GARCIA, 2016). O documento é valorado não por garantir objetividade investigativa em uma lógica cartesiana, mas por conter intencionalidade nos processos construídos historicamente.

Por conseguinte, descreve-se a legislação educacional enquanto documento e fonte para pesquisas históricas. A legislação é um documento: “Documento [...] é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1994, p. 545). É de natureza jurídica, ou seja, está em conformidade com os princípios do direito; que se faz por via da Justiça. E é fruto das relações de poder¹.

Em sua natureza, a legislação é imperativa, pois a lei é um mandamento; é geral, já que se dirige igualmente a todos; tem certa permanência no tempo; é coercitiva, visto que é que provida de sanção (RAMA, 1987). Permite perceber e compreender o processo da instalação do sistema escolar no país e as modificações referentes às políticas educacionais implementadas, podendo, assim, ser utilizada como fonte histórica (FERNANDES, 2018).

¹ No período imperial as legislações são fruto das relações entre poder central e províncias, por exemplo: Estado e Sociedade.

A lei organiza juridicamente uma dada sociedade como produto dela mesma, em um dado contexto histórico com intencionalidade de registro. Fomenta ou coíbe ações sociais. Por outro lado,

[...] existe o incentivo fiscal, a isenção de impostos, prêmios, concursos, financiamentos, estímulos a determinadas ações e finalidades que orientam políticas educacionais. A lei normatiza e direciona ações do poder instituído; limita poderes discricionários; permite e delimita ações de agentes sociais; garante direitos e cria possibilidades para ação de indivíduos e grupos sociais (STAMATTO, 2012, p. 281).

O instrumento jurídico da lei compete ao poder Legislativo e o regulamento, ao Executivo. Há uma sequência hierárquica no ordenamento legal, todas emanadas do poder Legislativo, mas, de acordo com a Constituição, pode haver a previsão de elaboração legislativa por parte do Executivo (RAMA, 1987).

Quanto ao trato da fonte, a partir do conhecimento da natureza e intencionalidade do tipo do documento, a pesquisa deve estar condicionada ao problema, objeto de estudo e objetivos, a partir dos quais se verifica a existência dos arquivos das leis, a conservação, disponibilidade e acesso, para serem possíveis a busca e o levantamento das fontes, sua seleção criteriosa, leitura, mapeamento, a busca em fontes paralelas e os cruzamentos de informações.

RESULTADOS

A opção pelo documento da lei implica elaborar critérios com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, de modo a selecionar adequadamente conforme intuito investigativo, observado o trato e análise da fonte.

No período imperial, as Assembleias Provinciais legislaram sobre a instrução em seus territórios a partir de 1834. No Rio Grande do Norte, o governo de Basílio Quaresma Torreão conduziu a instalação da Assembleia Provincial, e, através dela, iniciou as políticas institucionais da escolarização primária no período.

Considerando essa contextualização e o reconhecimento da fonte Lei, apontaram-se as legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte enquanto fonte para as pesquisas históricas e educacionais do estado no contexto do Império brasileiro.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira publicou a Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889), com as leis e regulamentos do estado outorgados no período imperial.

A publicação conta com as normatizações que tratam de diversos temas relativos à instrução pública e integra a Coleção Documentos da Educação Brasileira, criada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) com o intuito de divulgar fontes importantes para a pesquisa em História da Educação no Brasil, bem como oferecer elementos para a realização de estudos corporativos entre as várias províncias/estados brasileiros. Sua sumarização apresentou-se da seguinte forma demonstrada no Quadro 1 (anexo).

A obra foi organizada por historiadores da educação da UFRN. Compreende 46 documentos oficiais que regulamentaram a instrução pública da província do Rio Grande do Norte. Registrou 29 Leis, 5 Regulamentos, 7 Resoluções, um Decreto e 4 estatutos. Tais legislações organizaram o ordenamento jurídico das políticas institucionais da escolarização primária e secundária. A publicação faz referência a dimensão do trabalho pedagógico, como ao exercício do magistério, às matérias de ensino, à inspeção escolar, ao fundo escolar e ao horário das aulas.

A legislação não se auto-aplica. Mas, sabendo-se das possibilidades investigativas, suscita-se o desejo de compreender e analisar processos, condições e institucionalizações educacionais do Rio Grande do Norte, defronte a organização do acervo, disponibilidade e possibilidades investigativas e interpretativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e discussões depreendem que a lei organiza juridicamente uma dada sociedade, como produto da mesma, em um dado contexto histórico com intencionalidade de registro. No período imperial, as Assembleias Provinciais legislaram sobre a instrução em seus territórios a partir de 1834,

através das quais dispõem de diversos documentos normativos em âmbito educacional que podem servir como fonte de pesquisa para objetivos diversos alusivo ao contexto espacial (Rio Grande do Norte) e temporal (Brasil Imperial).

Para tanto, deve-se conhecer a natureza e intencionalidade do tipo do documento. A pesquisa precisa estar condicionada ao problema, objeto de estudo e objetivos. Da mesma maneira que se torna necessário verificar a existência dos arquivos, a conservação, disponibilidade e acesso.

Conclui-se que a legislação é um documento o qual permite perceber e compreender o processo da instalação do sistema escolar no país e as modificações referentes às políticas educacionais implementadas, podendo, assim, ser utilizada como fonte histórica.

REFERÊNCIAS

- BACELLAR, Carlos. *Uso e mau uso dos arquivos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FERNANDES, Aline de Medeiros. *A expansão das escolas unitárias primárias públicas norte-rio-grandenses (1835-1961)*. 2018. 105f. Dissertação – Mestrado em Educação. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: EDUNICAMP, 1994.
- PINSKY, C. B.; LUCCA, T. R. de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: contexto, 2009, p. 93-117.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte (1865-1889)*. Brasília: INEP, 2014. Coleção Documentos da Educação Brasileira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/515930>. Acesso em: 15.out.2018.
- SANTOS, G. D.; GARCIA, T. C. M. *A pesquisa através da documentação histórica: instrumentos que nos revelam aspectos da educação feminina no século XIX*. In: Encontro Norte Nordeste de História da Educação, VI, 2016, NATAL. *A História da Educação do Norte e Nordeste do século XVII ao XIX: protagonismos e práticas educativas*, 2016.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas históricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Santa Vitória do Palmar, ano 1, no. 1, p. 1-15, jul;/2009.
- STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *A Legislação como fonte para a História da Educação*. In: SOUZA, Elizeu C. de; VASCONCELOS, César Augusto C. (Orgs.).

Fontes documentais para a pesquisa histórica: as legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte

História da Educação: memória, arquivos e cultura escolar. Rio de Janeiro: Quarter/EDUNEB, 2012.

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C. KHOURY, Y. M. A. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

ANEXO A: QUADRO 1 - Descritivo das legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte

NORMA JURÍDICA	PROVIDÊNCIA
Resolução n° 5 - de 27/02/1835	Autoriza a Congregação dos Lentes do Atheneu a organizar os Estatutos para as Aulas de Latim e Primeiras Letras da Província
Lei n° 30 - de 30/03/1835	Aprova os Estatutos para servirem de Regulamento ao Atheneu da Capital
Resolução n° 5 - de 27/02/ 1836	Autoriza a Congregação dos Lentes do Atheneu desta cidade para organizar uns Estatutos para as Aulas de Latim e Primeiras Letras da província: submetendo-o à aprovação desta Assembleia
Estatutos - de 27/07/1836	Estatutos para as Aulas de Gramática Latina da Província do Rio Grande do Norte
Resolução n° 27 - de 5/11/1836	Aprova os estatutos para as Aulas de Primeiras Letras da Província
Lei n° 20 - de 8/11/1837	Proíbe a admissão de pessoas escravas nas Aulas públicas da Província
Lei n° 135 - de 7/11/1845	Regulamenta a função de Diretor de instrução pública
Lei n° 191 - de 14/08/1848	Regulamento para Instrução Pública.
Estatutos - de 4/11/1848	Estatutos do Atheneu da cidade do Natal
Resolução n° 253 - de 27/03/ 1852	Extingue o Atheneu da Capital, dando nova forma à Instrução Pública, e autoriza o presidente a formular Estatutos para a mesma
Resolução n° 350 - de 26/09/1856	Instaura um colégio de instrução secundária na capital, com o título de Atheneu Rio-Grandense
Lei n° 362 - de 25/04/1857	Aumenta os vencimentos do Diretor e dos professores do Atheneu desta capital
Resolução n° 376 - de 9/08/1858	Autoriza o Presidente da província a estabelecer nesta capital uma casa de educação de artífices
Resolução n° 379 - de 16/08/ 1858	Autoriza o presidente da província a prover, independente de exame, as cadeiras de Latim, que se acham vagas e só considera os respectivos professores vitalícios depois de três anos contados do dia de sua nomeação
Lei n° 430 - de 13/09/1858	Aumenta os ordenados de professores de Primeiras Letras da província, determina providências para a Instrução Pública e autoriza o presidente da província a regulamentar o ensino público
Regulamento - de 9/10/1858	Regulamenta o colégio dos educandos artífices
Regulamento n° 4 - de 13/11/ 1858	Regulamenta a Instrução Pública da Província do Rio Grande do Norte
Lei n° 471 - de 2/04/1860	Regulamenta aposentadoria dos empregados provinciais
Lei n° 496 - de 4/05/1860	Fixa a despesa provincial para o ano de 1861
Lei n° 529 - de	Cria um curso de instrução secundária no Atheneu Rio-Grandense

28/04/1862	
Lei nº 530 – de 28/04/1862	Reforma a administração provincial do Rio Grande do Norte
Regulamento nº 21 – de 9/12/1865	Regulamenta a Instrução Primária da Província do Rio Grande do Norte
Regulamento nº 24 – de 19/04/1869	Reforma a Instrução Pública da Província (primária e secundária)
Lei nº 614 – de 3/06/870	Restabelece cadeiras de Latim e Francês na Província
Lei nº 637 – de 20/11/1871	Determina os vencimentos dos professores públicos interinos
Regulamento nº 28 – de 17/12/1872	Classifica as escolas por entrâncias
Lei nº 671 – de 5/08/1873	Cria no Atheneu Rio-Grandense uma escola normal de instrução primária
NORMA JURÍDICA	PROVIDÊNCIA
Lei nº 677 – de 5/08/1873	Cria o imposto adicional de 3% sobre o quantum de cada contribuição direta ou indireta para construção de edifícios de escolas públicas
Lei nº 686 – de 30/07/1874	Autoriza as câmaras municipais da Província a despender os saldos verificados nos seus balanços anuais, com a construção e reparos de casas de escolas públicas nos seus municípios, aquisição de móveis para as mesmas e auxílio aos meninos pobres que as frequentarem com aproveitamento
Lei nº 720 – de 5/09/1874	Autoriza o presidente da província a emitir apólices cujos produtos serão empregados na construção de casas para o ensino público e na compra de utensílios para as escolas
Lei nº 729 – de 16/09/1874	Aprova o Regulamento nº28 de 17 de dezembro de 1872
Lei nº 751 – de 2/09/1875	Determina o provimento das cadeiras do ensino público do sexo masculino por candidatos que tiverem o curso completo da escola normal, independente de concurso
Lei nº 783 – de 14/12/1876	Manda executar o decreto da assembleia Legislativa provincial, dando destino aos professores de instrução primária que estiverem em disponibilidade
Lei nº 788 – de 16/12/1876	Cria no Ateneu Rio-Grandense as cadeiras de Filosofia, Retórica e Inglês
Decreto nº 809 – de 19/11/1877	Suprime a escola normal do Atheneu Rio-Grandense e diversas cadeiras de instrução primária do sexo masculino da Província, bem como a 2ª cadeira da cidade do Assu
Lei nº 812 – de 17/11/1877	Abre um crédito suplementar para pagamento dos professores da extinta escola normal do Atheneu Rio-Grandense
Lei nº 843 – de 23/06/1882	Cria cadeiras de instrução primária e autoriza o Presidente da Província a suprir aquelas que não tiverem frequência mínima de 15 alunos
Lei nº 852 – de 15/07/1882	Classifica como de 3ª entrância todas as cadeiras de instrução primária das cidades, de 2ª a das vilas e de 1ª as de povoações
Lei nº 878 – de 17/03/1883	Autoriza o presidente da província a remover e aposentar os professores públicos de instrução primária, quando as conveniências do serviço o exigirem; reduz a um ano o prazo para a vitaliciedade do professor, quer de instrução primária, quer secundária; estabelece regra para promoção de professores, extingue o Conselho de Instrução
Lei nº 889 – de 27/03/1883	Fixa a despesa da província do Rio Grande do Norte, para o exercício de 1883-1884
Lei nº 920 – de 13/03/1884	Cria cadeiras mistas, regidas por senhoras e uma cadeira do sexo masculino
Lei nº 935 – de 21/03/1885	Determina que as cadeiras restabelecidas e criadas pela presente lei, e bem assim as que estiverem vagas serão providas pelo Presidente da Província mediante concurso, podendo ser nomeados para as de 2ª e 3ª classe os

Fontes documentais para a pesquisa histórica: as legislações educacionais da província do Rio Grande do Norte

	examinados que tiverem sido aprovados plenamente
Lei n° 936 - de 21/03/1885	Determina que os serviços como professores particulares dos professores públicos serão contados pela 3ª parte para efeito de sua aposentadoria
Lei n° 981 - de 11/06/1886	Cria para o sexo masculino cadeiras de ensino primário, e uma segunda noturna, no bairro da Ribeira desta capital, uma mista e outras para o sexo feminino

Fonte: Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte (1865-1889).

O PPGED DA UFRN: O LUGAR CERTO DA MINHA FORMAÇÃO

THE PPGED UFRN: THE RIGHT PLACE FOR MY FORMATION

Bergson Pereira Utta*
Fredy Enrique Gonzalez**

Resumo

Este trabalho visa socializar sobre o “lugar certo da minha formação” refletindo nas minhas experiências como doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A opção por um curso *Stricto Sensu*, vinculado a uma universidade, está atrelada às suas histórias e memórias, conduzindo aos poucos o aluno para ir tecendo em seu lugar de formação, favorecendo grandemente as vivências, tornando-as singulares. Neste caminho, conhecer o programa do PPGE da UFRN com base em arquivos digitais que registraram a História da Educação deste Estado, serviram de base para nossa opção por este aperfeiçoamento no PPGE-UFRN. No que tange à metodologia, esta é uma pesquisa qualitativa de teor (auto)biográfico. Quanto aos procedimentos técnicos é um estudo de caso baseado em três fontes: testemunhal (elaboração de um relato autobiográfico); documental (realização de uma pesquisa bibliográfica para a construção de um Sistema de Coordenadas Teórico-Conceituais de Referência (GONZÁLEZ, 2017), com a colaboração de autores como Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997), Walter Benjamin (1987), Jerome Seymour Bruner (2001) e em documentos como o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) (BRASIL, 2010 a e b)

Abstract

This work aims to socialize on the "right place of my education" reflecting my experiences as a PhD student in the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). The option for a *Stricto Sensu* course, within a University, is linked to its stories and memories, gradually leading the student to his/her weaving, within his/her place of formation, greatly favoring the experiences, making them unique. In this way, to know the program of PPGE of UFRN based on digital archives that registered the History of the Education of this State, served as base for our option for this improvement within the PPGE-UFRN. With regard to methodology, this is a qualitative (auto) biographical research. As for the technical procedures it is a case study based on three sources: testimonial (elaboration of an autobiographical account); documentary (a bibliographical research for the construction of a System of Coordinated Theoretical-Conceptual Reference (GONZÁLEZ, 2017), with the collaboration of authors such as Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997), Walter Benjamin (1987) and Jerome Seymour Bruner (2001), and with the aid of such documents as the National Postgraduate Plan (PNPG 2011-2020) (BRAZIL, 2010 a and b) and the internal rules of the PPGE at UFRN; and, finally, empirical (questionnaire with other students of the

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: bergsonutta@hotmail.com.

** Professor credenciado ao PPGE da UFRN, na Linha de Pesquisa Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas. E-mail: fredygonzalezdem@gmail.com.

e o regimento interno do PPGEd da UFRN (2012) e, empírica (realização de questionário com outros alunos do PPGEd-UFRN matriculados, para conhecer suas vivências e experiências no programa). Toda a informação assim coletada foi examinada com a estratégia analítica de Imersão e Contemplação Hermenêutica (GONZÁLEZ, VILLEGAS, 2009), visando compreender o que torna o PPGEd da UFRN o lugar escolhido para concretizar o sonho de fazer um doutorado. Concluímos que o conhecimento sobre a história acerca dos Programas de Pós-Graduação, pode ajudar na escolha e caminhos a serem trilhados durante o curso, servindo de vereda para chegar ao “lugar certo da formação”.

Palavras-chave: UFRN. PPGED. Lugar de formação. Narrativa.

PPGEd-UFRN (2012) enrolled, to know their living experiences and experiences in the program). All the information thus collected was examined with the analytical strategy of Immersion and Hermeneutic Contemplation (GONZÁLEZ, VILLEGAS, 2009), in order to understand what makes the PPGEd of UFRN the place chosen to fulfill the dream of doing a PhD thesis. We conclude that the knowledge on the history of Graduate Programs can help in the choice and paths to be taken during the course, serving as a path to reach the "right place of formation".

Keywords: UFRN. PPGED. Place of formation. Narrative.

Introdução

Estou a tentar explicar o que consiste escrever, ter um determinado estilo. É preciso que isso nos divirta. E para nos divertir torna-se necessário que a nossa narração ao leitor, através das significações puras e simples que lhe apresentamos, nos desvende os sentidos ocultos, que nos chegam através da nossa história, permitindo-nos jogar com eles, ou seja, servir-nos deles não para os apropriarmos, mas pelo contrário, para que o leitor os aproprie. O leitor é, assim, como que um analista, a quem o todo é destinado.

Jean Paul Sartre

Acreditamos que a história é feita com o tempo, com a vivências humanas, com suas histórias e com suas memórias. E é por isso que acreditamos que este trabalho de pesquisa, ao socializar sobre o “lugar certo da minha formação”, por refletir sobre as experiências de um doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), associando com as experiências de outros doutorandos, poderá dar sentido a algumas condutas e expectativas.

Quando optamos por um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, vinculado a uma universidade, as histórias e memórias de vários sujeitos, estão ligadas as suas histórias e memórias, permitindo ao discente ir tecendo em seu lugar de formação, favorecendo grandemente suas vivências, tornando-as singulares.

Acreditamos que seguir esse caminho, por conhecer o programa do PPGEd da UFRN, com base em arquivos digitais que registraram a História da Educação deste Estado, poderá servir de base para nossa opção por este aperfeiçoamento no PPGEd-UFRN. No presente artigo, uma fonte de dados testemunhal, por meio de um relato autobiográfico de um doutorando que acredita que o PPGEd da UFRN foi uma excelente escolha para realizar seu processo formativo, é também o lugar certo, sob a perspectiva de outros doutorandos.

Para tanto, acreditamos que metodologicamente, esta é uma pesquisa qualitativa de teor (auto)biográfico. Quanto aos procedimentos técnicos aqui definidos, este é um estudo de caso (na perspectiva de *JIMÉNEZ CHAVEZ, 2012*) baseado em três fontes: testemunhal (elaboração de um relato autobiográfico); documental (realização de uma pesquisa bibliográfica para a construção de um Sistema de Coordenadas Teóricas-Conceituais de Referência (*GONZÁLEZ, 2017*) e, empírica (realização de questionário com outros alunos do PPGEd-UFRN matriculados, para conhecer suas vivências e experiências no programa).

Para nos ajudar a discutir sobre esta temática, contamos com a colaboração de autores como Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997), Walter Benjamin (1987) e Jerome Seymour Bruner (2001). Também de documentos como o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) (BRASIL, 2010 a e b) e o regimento interno do PPGEd da UFRN (2012).

A organização textual ficou dividida em cinco sessões. A primeira é a introdução. Em seguida, discutimos sobre a narrativa como uma clara representação do passado, que visa de maneira diligente, buscar o presente, revelando histórias, trazendo à tona filamentos daquilo que parecia estar apagado no tempo. Tais filamentos, no entanto, estimulam outros, fazendo-os sentirem-se parte integrante, como protagonistas, despertando outras histórias, para a produção de outros sentidos. Na terceira sessão falamos sobre o PPGEd

da UFRN como o lugar certo da formação de um doutorando, para depois, na sessão seguinte, analisar o que dizem outros doutorandos sobre este contexto, como sendo ou não seu espaço de formação. Por fim, apresentamos nossa conclusão.

Dessa forma, temos como ambição que esta pesquisa possa contribuir para que estudantes de pós-graduação, em níveis de doutorado e mestrado, reflitam sobre a universidade e o Programa que anseiam vivenciar suas experiências de formação, a fim de torná-las, tanto prévia quanto posteriormente muito ricas, acreditando que aquele lugar, deve ser o “seu lugar de formação”.

Revistando o passado e reconstruindo o futuro

Falo um pouco dos relatos e das narrativas de forma generalizada. Pois é muito provável que a forma mais natural e mais imediata de organizar nossas experiências e nossos conhecimentos seja a forma narrativa.

Jerome Seymour Bruner

Narrar é uma palavra derivada do latim *narrare*, significando contar, relatar, expor, oralmente ou por escrito, as particularidades de (um facto, um evento ou uma sequência de ações); relatar; contar; descrever (HOUASISS, 2009).

A ação de Narrar tem como característica particular, inferir o outro, e a ventura das histórias narradas, contadas ou lidas, tem esse fortuito, como bem disse Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1977): “[...] as coisas estão prenhes da palavra”. Dessa forma, quando narramos, contamos coisas pífias, fantásticas e misteriosas, que vão se revelando e remodelando no ato da escuta ou na suposta solidão leitora (BAKHTIN, 1977, p. 10)

Quando narrada, a história de vida supõe uma continuidade de acontecimentos, apresentando-se como uma espécie de discurso, presenteando-nos com a chance de dar à luz àquela revelação do outro. Diante disso, vemos que a narrativa compreende uma sucessão de acontecimentos e uma velada valorização daquilo que foi relatado (FERRAROTTI, 2014).

Algo interessante que não podemos desconsiderar nas narrativas são as muitas direções que ela comunica em todas as suas partes, tomando do todo os seus significados. No entanto, toda a narração possibilita uma construção para quem dela infere, a partir das partes escolhidas, e tal revelação possibilita múltiplas interpretações e não explicações (o que é contado não precisa de explicações, mas a que interpretações fazemos daquilo que é contado). Esse sentido está de acordo com o que Jerome Seymour Bruner (2001) disse sobre as pressuposições das narrativas literárias quanto as suas interpretações: “[...] uma estrutura de tempo, particularidades genéricas, razões por trás das ações, composição hermenêutica, canonicidade implícita, ambiguidade de referência, centralidade da problemática, negociabilidade inerente e elasticidade histórica” e, achamos necessário esclarecer cada uma dessas pressuposições (BRUNER, 2001, p.5).

Em primeiro, a estrutura do tempo que é por ele apontada, diz respeito à narrativa não seguir o mesmo tempo do relógio, desenrolando os acontecimentos importantes segundo a perspectiva do narrador, o que nessa lógica, acaba violando qualquer cronologia, já que a organização da história narrada baseia-se no pensamento de quem a expôs, sendo portanto, o tempo da narrativa.

Uma segunda pressuposição apontada, trata das particularidades genéricas. Esse termo ‘particular’ diz respeito a algo que é relatado por um sujeito, tratando-se de um aspecto específico de sua história de vida, mas que depois, para quem a lê, se torna como um ‘veículo de atualização’, que decorre da generalização dos fatos, segundo o vivido pelo narrador e que depois serve como repertório de conhecimentos de quem ouve ou lê essa narrativa. E genéricos por se tratar de histórias que irão se assemelhar a outras histórias que conhecemos, podendo ser a minha ou de outros, fazendo-nos reportar a acontecimentos e nos aproximando por meio do fato narrado.

Como terceira pressuposição, acreditamos nas razões por trás das ações, já que as narrativas não são produzidas como casualidades, sendo mesmo motivadas pela história de vida de cada um, recheada de crenças, valores, desejos, teorias, ou razões que só quem narra conhece, mas que depois, lida ou ouvida, será interpretada por aquele que dela deseja fazer alguma inferência.

A “composição hermenêutica” (VALENTIN, 2013, p. 9) aparece como uma quarta pressuposição, e representa os múltiplos significados que podem ter às histórias de vida narradas, não havendo nenhum procedimento racional que determine se uma interpretação é a única possível, representando a necessidade de ter, pelo menos, interpretações convincentes dos prováveis sentidos de uma narrativa, cobrindo variados detalhes particulares de sua compleição. As descrições da realidade particular dos sujeitos que as narram, devem nos conduzir à busca da voz que diz o texto.

Como quinta pressuposição, a canonicidade implícita nos ajuda a entender que uma narrativa, deve romper as expectativas em alguma medida, fugir dos modelos, tradições já estabelecidas e, aparentemente, irrevogáveis, desviando-se de algo talvez esperado pelo leitor/ouvinte, dando legitimidade aos fatos narrados. Em decorrência disso, quem narra, inova, convertendo-se em uma figura cultural vigorosa, por aspectos inusitados e surpreendentes que aparecem em sua história pessoal.

A sexta pressuposição, a ambiguidade da referência, significa entendermos que toda narrativa deve estar aberta ao questionamento, por mais que seus efeitos sejam comprovados, e tal realismo narrativo, sendo um fato verídico ou fictício, acaba por se tratar de uma questão de ajustes literários. Uma narrativa também pode se fazer ambígua, partindo da realidade narrada, sendo o cerne de sua referência.

A centralidade da problemática, a sétima pressuposição, tem a ver com os acontecimentos escolhidos pelo narrador para expressar uma problemática central de sua história e que nasce de dificuldades pessoais, valendo muito a pena ser contada. A maneira em que o sujeito decide construir sua problemática não é inerte, pois parte de um ponto de vista histórico e cultural, expressando um preciso tempo histórico e circunstâncias culturais particulares, fazendo referência a outros tempos, a outros contextos.

A antepenúltima pressuposição, a negociabilidade inerente, trata de um sentimento que devemos ter para com o fato narrado, dando crédito a uma ficção, de certa maneira, transferindo-a para a vida real, tornando esse gênero favorável aos acordos culturais e isso garante a flexibilidade indispensável para a correlação da vida cultural.

Como último pressuposto, a elasticidade histórica, significa dizer que não podemos ver a vida como uma história autosuficiente após a outra, instaladas de um jeito independente narrativamente falando, por sua própria conta, já que argumentos, personagens e as histórias abeiram-se e se relacionam com outras histórias.

Falar de cada uma das pressuposições apontadas por Jerome Bruner, apesar de serem complexas, visa favorecer nossa compreensão, tanto da importância das narrativas, bem como de suas características mais particulares. Mas, o que é mais relevante em tudo isso é entendermos que: o critério de escolha e do desenrolar dos acontecimentos, será sempre um direito do narrador, que as narrativas lidas e ouvidas sempre irão nos remeter às nossas próprias histórias e experiências pessoais, que aquilo que é narrado nem sempre terá intenções explícitas, que existe polissemia nas narrativas (inúmeras possibilidades interpretativas), que embora as narrativas sejam canônicas, de alguma maneira irão pressupor transgressões, contrariando as expectativas de quem as lê ou ouve, que são criadas realidades distintas, que será o narrador que dará o contorno para a problemática de sua história pessoal, que dificilmente não as relacionaremos com a nossa própria história de vida e que as histórias acabam por se inter-relacionar, dialogando umas com as outras.

Gostaríamos ainda de citar Walter Benjamin (1987), que defende o entendimento de que somos todos historiadores no momento em que produzimos as nossas próprias histórias, relatando os fatos, registrando nossas memórias. Ele também reforça que a ação de contar uma história, contribui para a sua preservação, para que não seja esquecida, possibilitando ser novamente contada e, de outras formas, recontada, para reconstruir o sentido dessas histórias pelo olhar do outro e relacionando com outras histórias.

Vimos então, que o ato de narrar, representa uma visita ao passado, sendo como uma diligência para buscar o presente, momento em que as histórias se revelam, e traz à tona filamentos que pareciam estar apagados no tempo. E, nesse momento, além de rememorar nossa história, estimulamos outros, para delas se sentirem parte integrante, como protagonistas, despertando outras histórias, para a produção de outros sentidos, outras correspondências, outros elos.

A partir daqui, cabe situar o nosso lugar de formação, e tornar essa narrativa autobiográfica, até então particular, o lugar de outros, que também podem dar sentido às suas experiências pessoais.

O PPGED da UFRN: o lugar certo da minha formação

Gostaria de retomar nossa proposta com este trabalho de pesquisa, que é socializar sobre o “lugar certo de minha formação”. Nesse caminho, foi fundamental para a inclinação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, inicialmente, conhecer suas histórias e memórias, o que poderia ajudar na definição pela universidade, já que este não foi o único processo seletivo para o doutorado do qual participava. Para tanto, tomar conhecimento do programa do PPGEd da UFRN com base em arquivos digitais que registraram a História da Educação deste Estado, serviu de base para nossa opção por este aperfeiçoamento no PPGEd-UFRN.

E quais informações se tornaram tão significativas para uma predileção, a fim de construir uma nova história de formação de professor? Cabe então, fazer uma breve narração autobiográfica, que irá mostrar o caminho seguido e os resultados das propensões feitas.

Sou formado em pedagogia e professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) desde fevereiro de 2013. Concluí meu mestrado em educação em 2011, e por questões de escolha pessoal e do trabalho, optei por não fazer logo o doutorado. Mas, minha motivação para essa empreitada de formação, começou no findar do ano de 2017. Sou docente e estava atuando como coordenador do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa (LLC-LP) na cidade de São Bernardo, 370 km da capital São Luís no Maranhão (MA). Comecei a me incomodar com o fato de meu curso já ter 80% de professores doutores, e mais 10% solicitara afastamento para cursar doutorado em outros estados em meados de 2017 e 2018, restando os últimos 10%, eu e outro professor.

Decidira então, em diálogo com minha esposa, de que tentaria essa entrada em 2018, fazendo seleção para três universidades (Universidade Estadual do Ceará – UECE; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade

Federal do Rio Grande do Norte – UFRN), mas almejando muito uma aprovação na UFRN. E porque a UFRN? Comecei a pesquisar sobre cada uma das instituições para as quais faria as seleções e, o que descobrira sobre a Universidade Federal que fica em Natal, me fez escolher por essa instituição antecipadamente, mesmo sem saber se passaria na seleção. Um dos aspectos foi o tempo de funcionamento do Programa, que já é de quase 40 anos, e que já formou mais de mil e trezentos pesquisadores em educação, entre mestres e doutores, tornando-se o maior Programa de Pós-Graduação desta tão renomada universidade.

Outro quesito tem relação com a proposta curricular centrada nos estudos desenvolvidos nas Linhas de Pesquisa. Duas dessas linhas - Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas e Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas – logo me atraíram, por desenvolverem estudos dos quais já realizava algum tempo em minha trajetória profissional, que é a prática educativa/pedagógica.

Também tive a curiosidade de conhecer o currículo dos professores do Programa, e dois desses professores me chamaram muita atenção, pois desenvolviam pesquisas que gostaria muito de colaborar.

O reconhecimento nacional do PPGEd da UFRN pela qualidade do trabalho que realiza, tendo alcançando o conceito 5 nas três últimas avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), também foram primordiais para essa preferência.

Conhecer o regimento interno do Programa, também foi muito importante para a minha propensão. Percebi como a organização é uma premissa deste PPGEd, estando em consonância com as normas gerais da CAPES e da própria universidade, bem como as normas estabelecidas sobre a Pós-Graduação por Resoluções específicas do CONSEPE/UFRN e Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) (BRASIL, 2010ab). Gostaria de ressaltar dois objetivos do Art. 4º do Regimento Interno do PPGEd, que me levaram a refletir sobre este lugar de formação, sendo: IV - desenvolver políticas de integração e de solidariedade com outros programas de pós-graduação com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação no Estado e no País; VII -

contribuir com o desenvolvimento da graduação por meio da qualificação pós-graduada dos seus docentes, bem como de iniciativas acadêmicas que envolvam os alunos da graduação. Ficava cada vez mais comprovado para mim, por todas essas informações, que o PPGEd da UFRN seria um campo para construção de conhecimento e de formação para a minha carreira como docente.

As parcerias, por meio de intercâmbios, convênios nacionais e internacionais que o Programa construiu em prol da cultura acadêmica, mediante a articulação de professores e alunos com grupos de pesquisas de excelência, no Estado do Rio Grande do Norte, com outros Estados e no mundo, me levaram a crer que seguramente, deveria ir fundo na seleção e buscar uma vaga neste lugar.

Diante de tudo isso, fui conhecer os editais passados para o doutorado e entender como o projeto deveria ser construído e submetido para a seleção. Dessa forma, em julho de 2018 fiz minha inscrição na seleção para o PPGEd da UFRN. Não conhecia ninguém, nem candidatos, nem professores, mas acreditava que este deveria ser meu lugar de formação, devendo investir sério para uma possível aprovação. As etapas ocorreram entre os meses de setembro a novembro. Em todas elas fui passando, assim como também nos outros Programas que submeti o projeto, com exceção da UECE, instituição em que o meu projeto não foi aceito.

O primeiro resultado foi o da UFRN. Senti-me vitorioso, pois havia passado no Programa com o qual criei tamanha afinidade, por todo o percurso de compreensão acerca do PPGEd. Na UFPA também tive o privilégio de ir até a última etapa, mas como estava muito feliz com o resultado na UFRN, não me importei mais em passar no Pará, o que de fato não aconteceu.

Iniciada minhas primeiras experiências como discente no PPGEd da UFRN, desde a escolha das disciplinas (obrigatórias e optativas) e os primeiros encontros com professores e colegas, me levou a concluir que de fato, este seria o lugar certo da minha formação. As trocas, as leituras, o trato de todos, em especial dos professores conosco, pela humanidade em suas ações, reforçaram logo nos primeiros meses que viveria ricas vivências de formação neste lugar, o que me animaram muito para o que viria à frente.

Todo o percurso feito até aqui, nos ensina que conhecer bem de perto o lugar que buscamos formação, pode dar maior ímpeto para tornar nossos sonhos uma realidade e que, depois de objetivos alcançados, precisamos dar valor a toda e qualquer experiência que pudermos ter ao longo de nossa história de vida e formação, neste caso, como professor.

O PPGED da UFRN sob outros olhares

Após nosso testemunho por meio do relato autobiográfico quanto às experiências preliminares vividas sobre a escolha e expectativas do PPGEd da UFRN, desejamos coletivizar nossa pesquisa empírica, por meio do instrumento de coleta de dados, que foi o questionário com perguntas fechadas e abertas, aplicado com outros alunos do PPGEd-UFRN matriculados, para conhecer suas vivências e experiências no programa.

Elaboramos oito perguntas que visavam descortinar o antes e o depois das experiências destes discentes no PPGEd da UFRN. As cinco primeiras perguntas fechadas, objetivavam identificar o sujeito da pesquisa, quanto ao sexo, idade, curso de graduação, pós-graduação e tempo no Programa. As outras três, foram perguntas abertas, sendo estas:

1. Porque você escolheu o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como lugar de sua formação?
2. Você já conhecia o Programa antes da seleção, tendo conhecimento de seu funcionamento, docentes, documento de reconhecimento e conceito da Capes, dentre outras opções? Caso contrário, quais os motivos de sua escolha?
3. Você acredita que este Programa de Pós-Graduação é o seu lugar certo de sua formação? O que o faz acreditar nisso?

Convidamos dez alunos a participar da pesquisa, sendo que apenas sete entregaram o questionário dentro do período solicitado para a sua realização, dos quais desejamos socializar suas experiências.

Dentre os sujeitos pesquisados, tivemos três pessoas do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Suas idades variam de 25 a 60 anos, sendo que 57,1% tem idades entre 25 a 35 anos, 28% entre 36 a 45 anos e 14,2% entre 46

a 60 anos. Todos são alunos doutorandos do PPGEd da UFRN, e seu tempo de permanência no Programa varia do 1º ao 3º ano, tempo máximo em que podemos concluir nossa formação. Esses alunos tem graduações variadas, sendo seis licenciados, entre eles três em pedagogia, um em Ciências com habilitação em Física, um em Sociologia, outro em Filosofia e uma bacharel em Jornalismo. Todas essas informações podem ser visualizadas conjuntamente na tabela abaixo.

TABELA 1 – INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE OS PESQUISADOS

Nº	COLABORADORES	LICENCIATURA	SEXO	IDADES	TEMPO NO PROGRAMA
1	JIAM	PEDAGOGIA	FEM	25 a 35	1º
2	GAF	FÍSICA	MASC	36 a 45	2º
3	MSC	FILOSOFIA	MASC	46 a 60	1º
4	CEA	SOCIOLOGIA	MASC	36 a 45	1º
5	JPS	PEDAGOGIA	FEM	25 a 35	2º
6	DSO	JORNALISMO	MASC	25 a 35	1º
7	LDPFC	PEDAGOGIA	FEM	25 a 35	3º

Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Em suas respostas há campos de convergência com minha experiência preliminar na UFRN, que gostaria de dar destaque. Quanto à pergunta sobre o porque você escolheu o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como lugar de sua formação? Tivemos as seguintes respostas:

JIAM¹ – A escolha do PPGEd como lugar de formação, se deu em virtude do destaque que o Programa tem no cenário regional e nacional;

GAF – Vi a necessidade de vivenciar uma nova experiência, um novo lugar. Uma universidade com um excelente conceito em suas publicações e pesquisas.

MSC – A escolha pelo PPGEd se deu em virtude de meu interesse pela pesquisa na linha em Educação e Estudos Sociohistóricos e Filosóficos, em especial ao pensamento pedagógico produzido no seio do século XVIII.

¹ Estamos usando a letras iniciais do nome dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

CEA – A escolha foi pela afinidade com as ciências da complexidade dentro da linha de pesquisa Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas, presente na UFRN, no Centro de Educação.

JPS – O PPGEd da UFRN é muito bom e tem proximidade com meu objeto de estudo. Além disso, já conhecia o trabalho, a prática docente, o acolhimento, o respeito e a atenção que os professores tem conosco.

Como bem destacado nas respostas - o reconhecimento do Programa, as linhas de pesquisa próximas de objetos de estudo de interesse dos colaboradores e o cuidado docente com os discentes - tornaram reais e significativas nossas escolhas e experiências pessoais como discentes no PPGEd da UFRN.

Estudos apontados por Maria Regina Santiago Scarpin, Edson Roberto Scharf e Josiane Fernandes (2011), evidenciaram que o reconhecimento de um Programa, uma marca, ligada a uma Instituição de Ensino Superior (IES) pode criar valor e ser um diferencial. Isso se tornou importante no Brasil, especialmente a contar dos anos 90, já que foi “aumentada a oferta de cursos de especialização, permitindo a opção de escolha pelos estudantes e, também, a maior concorrência entre as IES” (SCARPIN, SCHARF e FERANANDES, 2011, p. 16). Além do mais, segundo Bernadete A. Gatti (2005), o interesse por linhas de pesquisa em Programas de Pós-Graduação é preponderante, pois cria maior motivação para que pessoas interessadas inscrevam seus projetos e concorram a vagas.

A pergunta seguinte, que visa identificar o conhecimento prévio sobre o Programa antes da seleção, teve como respostas:

DSO – Fiz uma pesquisa mais aprofundada sobre o Programa, linhas de pesquisa, professores e nota da Capes durante a preparação da seleção.

CEA –Tive interesse em conhecer o regimento em sua totalidade, o que me evidenciou um curso muito organizado.

MSC – Em virtude de minha atividade profissional desempenhada no Centro de Educação nos anos 2007 a 2019, conhecia o Programa, sua avaliação e qualidade do trabalho realizado bem de perto.

GAF – Antes da inscrição no processo seletivo, pesquisei informações a respeito dos docentes, resoluções, disciplinas, conceito CAPES, informações sobre bolsas de estudo, etc.

É manifesto o quanto foi importante e singular para estes, que antes eram apenas candidatos a uma vaga, mas que depois se tornaram alunos matriculados que, conhecer aspectos sobre o Programa os ajudaram a fazer sua escolha pelo lugar de sua formação. Para André Faro (2013), o conhecimento sobre o lugar em que deseja viver experiências de formação inspira “um bem-estar subjetivo”, que só quem vive sabe, ainda mais quando se conhece ou busca conhecer, entendendo sua organização, estrutura e sentidos quanto às suas práticas objetivando formar professores.

A última pergunta aberta, objetivou entender se o doutorando acredita que este Programa de Pós-Graduação é o seu lugar certo de sua formação e o que o faz acreditar nisso, e as respostas foram bem interessantes:

MSC – Tendo em vista meu campo de pesquisa que é a filosofia da educação, acredito não haver espaço mais apropriado para a realização de estudos nessa área, sendo o lugar de minha formação.

CEA – Sim. Acredito que encontrei o ambiente propício para expor ideias e considero muito bom o corpo docente [...].

JPS – Acredito que seja sim, pois o corpo docente é extremamente competente e comprometido.

LDPFC – Sim. Tenho uma relação afetiva com a UFRN. Aqui, desenvolvendo meus estudos, me sinto em casa. Todavia, não consigo traduzir de outra maneira que não seja esta da intimidade, a forma como creio ser esse Programa o local certo de minha formação.

JIAM – Sim. Acredito que o PPGEd é o lugar certo para a minha formação, tendo em vista que percebo o compromisso e o rigor do Programa. Além disso, a linha de pesquisa, o professor orientador e os colegas, me fazem perceber que temos muito a produzir juntos. Sinceramente, não me vejo em outro Programa de Pós-Graduação.

GAF – Sim. Creio que o Programa contribui/contribuirá muito para a minha formação enquanto educador, pesquisador em educação, permitindo,

pela experiência e vivência acadêmica dos professores e pela disciplina intelectual que é exigida para quem está cursando este doutorado.

As respostas dos colaboradores de nossa pesquisa, deixam muito claro em seus *feedbacks*, que este – o PPGEd da UFRN – é o lugar certo de nossa formação, sendo uma premissa plural. Alguns desses dizeres, alia-se ao pensamento de Adlai Ralph Detoni (2007), quando diz que os espaços criam nos sujeitos essa relação de dependência, pela “afinidade com a tarefa a ser neles cumprida”(DETONI, 2007, p.38). Também pudemos perceber uma dimensão muito importante, sinalizada aqui, que é a dimensão humana, sendo que esta pode transformar o espaço em lugar, que é exatamente quando atribuímos sentidos aos espaços, reconhecendo sua legitimidade para desenvolver ações, criar expectativas, esperanças e possibilidades. Quando dizemos “esse é o meu lugar” ultrapassamos a condição de espaço, atribuindo um sentido cultural, subjetivo e singular.

A universidade, em nosso caso o PPGEd da UFRN, pode ou não se transformar em lugar de formação, acontecendo, exatamente quando as pessoas atribuem significado a este lugar e legitimam sua condição, sendo preenchidos por subjetividades. Assim, é nesse sentido que os espaços vão se constituindo em lugares, dotando-se de “[...] valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, passando a percebê-lo como sua base, sua expressão [...]”(LOPES, 2007, p. 77).

Conclusão

Concluimos com esta pesquisa que conhecer sobre seu lugar de formação, associado a outras experiências *in loco*, podem atribuir um sentido cultural, subjetivo e singular para aqueles que o fazem, sendo ao mesmo tempo, uma boa oportunidade para refletirmos acerca de nossas experimentações concretas. Refletir sobre as experiências de um doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e associar como as vivências de outros pós-graduandos, foi nosso objetivo e, acreditamos tê-lo conseguido com nossa pesquisa.

Vimos que uma narrativa nunca é uma ação neutra e isolada, já que traz em seu cerne, alguma carga avaliativa em relação aos eventos narrados e

aos atores apresentados na narração. Dessa forma, uma narrativa sempre trará um sentido maior, associando, enlaçando e entremeando com outras histórias engavetadas de outros sujeitos próximos de nós, que tem emoções, expectativas e motivações semelhantes ou maiores do que a de um narrador.

Muitas aproximações ficaram aparentes entre o narrado e o identificado entre os colaboradores da pesquisa por meio de suas respostas, como o fato de buscarem conhecer o Programa antes do processo, podendo entender sua organização, estrutura e sentidos, o reconhecimento do Programa, a aproximação com as linhas de pesquisa, o cuidado docente com os alunos e um valor que precisamos dar muita atenção e apreciar, que é a dimensão humana, que transforma os espaços em lugares, atribuindo sentidos a esses espaços, e legitimando-o, a fim de criar perspectivas e possibilidades.

Portanto, acreditamos que os sentidos aqui encontrados não se encerram nesta pesquisa, mas reforçam algumas ações e expectativas que podem contribuir imensamente para dar confiança e motivação para o que vem a frente e, quando estiver lá, tornar cada encontro, cada troca, cada feito, singular, formativo, especial e único.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. Obras Escolhidas. Vol. I. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. vol. 1. Brasília, DF, 2010a.

_____. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. vol. 2. Brasília, DF, 2010b.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

DETONI, Adlai Ralph. “Do espaço geométrico à espacialidade como vivida”. In: LOPES, Jader Janer, CLARETO, Sonia Maria (org.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: JM Editores, 2007.

FARO, André. Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 654-662, 2013.

FERRAROTI, Franco. *História e histórias de vida*. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, 2005, p. 124-132. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a10n30>>. Acesso em: 12 de mai. 2019.

GONZALEZ, Fredy Enrique, VILLEGAS, Maria Margarita. Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación. *Atos de Pesquisa em Educação* v. 4, nº 1, p. 89-121, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1449/1005>>. Acesso em: 12 de mai. 2019.

GONZALEZ, Fredy Enrique. Repertorio de Coordenadas Teórico-Conceptuales de Referencia (RCT-CR) em las Tesis del Primer Doctorado en Educación Matemática de Venezuela. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO, 8., Madri. *Actas...2017*. Madri: OEI, 2017. Disponível em: <http://www.cibem.org/images/site/LibroActasCIBEM/ComunicacionesLibroActas_CB1401-1500.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2019.

JIMENEZ CHAVES, Viviana Elizabeth. El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Ciencias Sociales*, Asunción, v. 8, n. 1, p. 141-150, Jul/2012. Disponível em: <http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 de mai. 2019.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora objetiva, 2009.

LOPES, Jader Janer. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: LOPES, Jader Janer, CLARETO, Sonia Maria (org.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara: JM Editores, 2007.

SCARPIN, Maria Regina Santiago; SCHARF, Edson Roberto; FERNANDES, Josiane. O valor da marca na escolha do curso de pós-graduação lato sensu de uma IES do vale do Itajaí – SC. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO (SEMEAD), 14., 2011, São Paulo (SP). *Anais...* São Paulo: USP, 2011.

UFRN. *Regimento interno*. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN. Anexo da Resolução no 056/2012-CONSEPE, de 22 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.ppged.ufrn.br/regimento.php>>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

VALENTIN, Maurilio Antônio. Os elementos da comunicação e o processo de aprendizagem nas aulas de matemática. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba... *Anais...* Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013 PB: 18 ao 21 de julho de 2013. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1979_702_ID.pdf>. Acesso em: 19 de mai. 2019.

**ARTES, EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE NO SUL DO PARÁ:
MÚSICA NEGRA E CINEMA NEGRO NA E.E.E.M. RAIMUNDO HENRIQUE
DE MIRANDA E UNIFESSPA ENQUANTO LINGUAGENS DO ENSINO DE
HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.**

*ARTS, BASIC EDUCATION AND UNIVERSITY IN THE SOUTH OF PARÁ: BLACK
MUSIC AND BLACK CINEMA IN E.E.E.M. RAIMUNDO HENRIQUE DE MIRANDA
AND UNIFESSPA AS LANGUAGES OF AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN
HISTORY TEACHING.*

Bernard Arthur Silva da Silva*
Elany Ribeiro de Oliveira**

Resumo

O presente trabalho, visa trazer à tona, os resultados alcançados ao longo do período entre 12 de Junho e 15 de Agosto de 2017 (Período 2017.2), na Monitoria da disciplina História das Sociedades Africanas, ministrada na Turma 2016 (Matutino) do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA/Campus Xinguara). E, também, nas ações de extensão acerca do ensino e pesquisa do Projeto de Extensão envolvendo o Cinema e a Música Negra na universidade e educação básica (Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Henrique de Miranda) em Xinguara-PA. Partimos de indagações referentes às “representações” (CHARTIER, 1989, p.178) sobre negras e negros nas mentes dos discentes do curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara e estudantes da escola Raimundo Henrique de Miranda, além dos meios que podem ser usados para extirpar essas representações estereotipadas, preconceituosas, discriminatórias e excludentes. Fontes áudio - visuais (os filmes “Malcom X” (1992), “Agosto Negro” (2007) e a música “Negro Drama” (2002) dos Racionais MC’s), orais (entrevistas com os discentes e

Abstract

The aim of the present work is to bring to light the results achieved during the period between June 12 and August 15, 2017 (Period 2017.2), in the Monitor of the discipline History of African Societies, given in the Class of 2016 (Morning) Degree in History, Federal University of Southern and Southeastern Pará (UNIFESSPA / Xinguara Campus). And, also, in the extension actions about the teaching and research of the Extension's Project involving Black Cinema and Black Music in the university and basic education (State School of High School Raimundo Henrique de Miranda) in Xinguara-PA. We start with questions about "representations" (CHARTIER, 1989, p. 178) about black men and black women in the minds of History's students / UNIFESSPA / Xinguara Campus and Raimundo Henrique de Miranda's students, besides the means that can be used to extirpate these representations stereotyped, prejudiced, discriminatory and exclusive. Audio - visual sources (the films "Malcom X" (1992), "Black August" (2007) and the music "Black Drama" (2002) by Racional MCs), oral (interviews with college students and high school

*Graduado em História (UFPA). Mestre em História Social da Amazônia pela mesma instituição (UFPA/PPHIST). Professor Assistente do Colegiado do Curso de História/Campus Xinguara da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. E-mail: barthursilva@yahoo.com.br

**Licencianda em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) - Colegiado do Curso de História - Campus Xinguara. E-mail: elanyunifesspa@gmail.com

Artes, educação básica e Universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na e.e.e.m. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do ensino de história africana e afro-brasileira.

estudantes) e escritas foram consideradas, junto a uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos (CAVALLERO, 2001, p.35).

students) and writings were considered, together with a pedagogical action to combat racism and its consequences (CAVALLERO, 2001, p.35).

Palavras-chave: Cinema; Música; Racismo; Representações

Key words: Cinema; Music; Racism; Representations

Introdução

O presente trabalho, visa trazer à tona, os resultados alcançados ao longo do período entre 12 de Junho e 15 de Agosto de 2017 (Período 2017.2) e segunda semana de Novembro até o final de Março de 2018, na Monitoria da disciplina História das Sociedades Africanas, ministrada na Turma 2016 (Matutino) do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA/Campus Xinguara). E, também, nas ações de extensão acerca do ensino e pesquisa do Projeto de Extensão envolvendo o Cinema e a Música Negra na universidade e educação básica (Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Henrique de Miranda) em Xinguara-PA (sul do estado do Pará).¹

O projeto de extensão integra o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX). As ações do projeto, na visão do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIFESSPA, passam pela própria definição de Extensão Universitária, que é:

compreendida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, político e científico, articulado ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável e que viabiliza, através de ações concretas e contínuas, a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade, propiciando a construção de uma universidade intercultural (PDI, 2016, p.43).

¹ O nome do Projeto de Extensão se chama “CINEMA E MÚSICA NEGRA COMO ELEMENTOS DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: SUBSÍDIOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI Nº10.639/2003 NA UNIVERSIDADE E ENSINO MÉDIO (2018-2019)”. Ele está registrado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UNIFESSPA), com o código PJ022-2017 e, foi contemplado pelo Edital 012/2017 da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEX/UNIFESSPA), referente ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX). Suas atividades começaram a partir do dia 9 de Novembro de 2017. Não se iniciou no período previsto pelo cronograma oficial, em função de problemas na seleção de bolsista. A bolsista Elâny Ribeiro de Oliveira, da Turma 2016 (Matutino) do curso de Licenciatura em História/UNIFESSPA/Campus Xinguara, foi a selecionada para trabalhar nesse projeto.

A Monitoria, por sua vez, integra o Projeto de Monitoria Geral da instituição, voltado para melhorar os aspectos do ensino, pesquisa e extensão ligados àquela matéria, aos discentes e ao curso (PROEG/DPROJ/ED N° 08/2017).

A partir desses elementos, lançamos o seguinte questionamento norteador do Projeto de Extensão e Monitoria, dividido em duas partes:

1) Por quais formas de construção, moldaram-se as “representações” (CHARTIER, 1989) sobre negros e negras nas mentes dos estudantes do curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara e das turmas de Ensino Médio da E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda? E, quais delas, são mais influentes nas maneiras de gerar um “imaginário” (PESAVENTO, 1995) do povo negro nos espaços escolar e urbano (Xinguara, sul do Pará)?

2) Como e através de quais maneiras, utilizando as linguagens cinematográfica e musical, podemos cooperar para extirpar representações estereotipadas, preconceituosas, discriminatórias e excludentes de negros e negras, “ordem social e hierarquias raciais naturalizadas pela linguagem cinematográfica”, além de construir uma visão sobre a música negra livre dos estigmas da “violência”, “criminalização” e “demonização”? (CARVALHO, 2011; HERSCHMANN, 2000; SOUZA, 2011).

Partindo dessas dúvidas, recorreu-se aos indícios que poderiam ajudar a responder essas inquietações, tais como: filmes (“Malcom X”² (1992) e “Agosto

² O filme é uma cinebiografia do importante líder negro norte – americano Malcom X, que atuou em prol dos direitos civis dos negros nos EUA, durante a primeira metade dos anos 60. Registrado Malcom Little (1925-1965) ao nascer (Omaha, Estado de Nebraska) e tendo adotado um nome muçulmano depois de sua conversão religiosa, Al Hajj Malik Al-Shabazz, ficou mundialmente conhecido com Malcom X, o “X” foi uma maneira de se livrar da herança da escravidão, a qual seus antepassados tinham sido vítimas. Seu pai, Earl Little, foi pastor e membro ativo da Associação Universal para o Progresso Negro (UNIA). Morreu assassinado por membros da Ku Klux Klan, entidade extremista, reacionária e racista, fundada na metade do século XIX. Ela foi contra a conquista dos direitos sociais dos negros após o fim da Guerra Civil Norte-Americana (1861-1865). Teve uma atuação forte no sul do EUA, região do Estado de Nebraska. Depois da morte de seu pai, a mãe de Malcom, perdeu a guarda de seus filhos e foi internada em um hospício (1937-1939). Malcom peregrinou por lares adotivos, até se estabelecer nas ruas do bairro do Harlem (Distrito de Manhattan, Nova Iorque, Estado de Nova Iorque) (1943). Lá fez carreira como garçom em trens, vendedor de drogas, coletor de apostas ilegais, cafetão e ladrão. Depois de ser preso (1945-1947), conheceu a “Nação do Islã”, grupo religioso muçulmano, liderado por Elijah Muhammad. Converteu-se aos seus ensinamentos e passou a militar pelas suas causas, inclusive a favor da solução dos problemas que assolavam os negros

Artes, educação básica e Universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na e.e.e.m. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do ensino de história africana e afro-brasileira.

Negro”³ (2007)), músicas (“Negro Drama” do álbum “Nada Como Um Dia Após o Outro” (2002), do grupo de rap Racionais MC’s⁴), entrevistas (universitários, estudantes da educação básica e professores do Ensino Médio), versos feitos pelos estudantes e a Lei Nº10.639/2003 que oficializa a obrigatoriedade do ensino de História da África e História Afro-Brasileira na educação básica (ALVES, 2011; BATISTA, 2011; CAMARGOS, 2015; HALEY, 1992; JOHNSON III, 2002; TAKAHASHI, 2017).⁵

O cinema aqui, deve ser entendido como elemento cultural e mercadológico (NAPOLITANO, 2008) que produz, através das narrativas dos filmes, linguagens cinematográficas que reproduzem realidades (MACHADO,

norte-americanos. Suas pregações, entrevistas e palestras (1953-1965) giravam em torno do islamismo, violência como método para autodefesa e conquista de direitos, além do socialismo e luta contra a estrutura capitalista que oprimia o negro em geral. Depois de sua ruptura com a “Nação do Islã”, fundou a Organização Para a Unidade Afro-Americana, na qual defendia a união de brancos e negros em torno da conquista dos direitos civis dos afro-americanos. Não pode dar continuidade ao seu novo momento ideológico e político. Em sua primeira fala, no dia 21 de Fevereiro de 1965, em um teatro localizado no Harlem, foi alvejado por 16 balas de calibre 38 e 45.

³ Já “Agosto Negro” (2007) retrata a vida de outro importante líder negro norte-americano: George Jackson (1941-1971). Nasceu na cidade de Chicago, Estado de Illinois. Teve infância difícil e pobre, recheada de pequenos crimes. No começo dos anos 60, cometeu um assalto à mão armada, em uma estação de serviço, furtando 70 dólares. Foi preso, julgado e condenado de 1 ano até prisão perpétua. Nesse momento tinha 18 anos de idade. Começou a cumprir pena na Prisão Estadual de San Quentin, localizada na cidade de San Rafael, no Estado da Califórnia. Lá, no ano de 1966, fundou a Guerrilha Família Negra (“Black Guerrilla Family”), um braço militar do Partido dos Panteras Negras, ao qual era membro. No dia 16 de Janeiro de 1971, recebeu outra condenação. Por, supostamente, matar um policial na prisão, em represália aos assassinatos de três detentos negros. Pegou um período na solitária por causa disso. Com seu isolamento, veio o mergulho nos estudos e livros. Estudou Ciência Política, Economia, História e Teoria Revolucionária. Nesse intervalo, dedicou-se a escrever. Concluiu e lançou dois livros: Sangue nos Olhos (“Blood In My Eye”) e Irmãos Soledad (“Soledad Brothers”). Neles, expunha seus pontos de vista sobre o racismo, a violência contra o povo negro nos EUA e no mundo e a revolução armada como meio para derrubar o sistema capitalista, tomar o poder e estabelecer direitos iguais para os negros e negras. No dia 21 de Agosto de 1971, George Jackson foi morto a tiros por policiais de San Quentin. Ele iniciou uma revolta seguida de fuga na prisão. Isso foi alguns dias antes de um novo julgamento, para poder rever sua situação prisional.

⁴ Durante os anos de 2013 e 2014, comemorou-se os 25 anos de carreira dos Racionais MC’s, ao longo da qual foram lançados cinco álbuns – Holocausto Urbano (1990), Escolha Seu Caminho (1992), Raio-X do Brasil (1993), Sobrevivendo No Inferno (1997) e Nada Como Um Dia Após o Outro Dia (2002) – nos quais, majoritariamente, as músicas narram o período entre o final dos anos 80 e toda a década de 90, observado a partir do contexto das periferias urbanas. Sendo que, seu primeiro registro fonográfico apareceu na coletânea Consciência Black, Vol. I, lançada pela gravadora Zimbabwe Records, em 1988. No ano de 2014, lançaram seu sexto álbum de estúdio, intitulado Cores e Valores. Sobrevivendo No Inferno (1997), detém o importante feito de, ter sido o álbum mais vendido do Rap nacional, tendo alcançado, de acordo com a Revista Rolling Stone, a marca de um milhão e meio de cópias vendidas.

⁵ Sobre as entrevistas realizadas na E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda, foram feitas 6 com estudantes, 1 com o Professor de Filosofia Claudemir Chaves e 1 com a Profa Edna Veronica Oliveira, a Diretora da escola, totalizando 8 registros orais. Na UNIFESSPA/Campus Xinguara, entrevistamos 4 discentes. Em 4 ações extensionistas (14 e 18 de Novembro de 2017; 14 e 16 de Maio de 2018), tiramos um total de 115 fotos. Ao longo desse artigo, apenas utilizaremos apenas 7 entrevistas: 2 de discentes do Curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara, 4 de estudantes da E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda e 1 do Professor Claudemir Chaves da própria Raimundo Henrique de Miranda. As fotos não serão utilizadas em função do pouco espaço que temos no texto e, porque o nosso foco está nas impressões que os estudantes tem sobre a população negra e o racismo na escola.

2015), além de buscar mostrar o “protagonismo negro” em tais películas (CARVALHO, 2011) e, a música negra como “resistência” ao gradiente cultural hegemônico branco, presente no Brasil, além de se conectar com a ancestralidade da cultura africana (GUIMARÃES, 1998).

As entrevistas que realizamos com professores locais (Município e Estado) são outros indícios acerca de suas próprias impressões acerca da História da Amazônia presentes nos livros didáticos adotados. Elas representam fontes orais (as entrevistas) que devem ser entendidas, de acordo com Alessandro Portelli (1997), como algo construído a partir de “uma troca entre dois sujeitos”, uma “visão mútua” sobre determinados ações de sujeitos no tempo e espaço. Uma “mutualidade” que deve vir acompanhada de “reconhecimento e a constatação da diversidade em indivíduos que não pertencem ao mesmo plano social e político”, principalmente, por parte do entrevistador para que se estabeleça um ambiente de igualdade entre ele e o entrevistado (PORTELLI, 1997).

Motivou-nos para realizar esse projeto, uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos (CAVALLERO, 2001) mais a prática de um processo interdisciplinar educativo, cultural, político e científico, articulado ao ensino e à pesquisa, mirando uma relação transformadora entre Universidade e sociedade (PDI, 2016).

Nesse texto, iremos apresentar algumas conclusões à respeito de nossas atividades extensionistas e de monitoria na E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda e na disciplina História das Sociedades Africanas no curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara, respectivamente. A organização dessa apresentação começa pela legislação à respeito da História da África e História Afro-Brasileira, passa pelas opiniões de alunos e professores (UNIFESSPA e E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda) acerca dos filmes “Malcom X” e “Agosto Negro” e suas impressões da música “Negro Drama” usados em sala de aula.

Calendário Escolar, Ensino de História Africana e Afro-Brasileira.

Artes, educação básica e Universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na e.e.e.m. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do ensino de história africana e afro-brasileira.

Durante a terceira semana do mês de novembro de 2017 (13 e 17), começo de dezembro (dia 1) e, os dias 16 e 18 de maio de 2018, na Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Henrique de Miranda, localizada na Rua Nove esquina com a Avenida Francisco Caldeira Castelo Branco, Bairro Itamaraty, CEP: 68555-630, na periferia de Xinguara, município da região sul do Pará, ocorreu a programação do Projeto de Extensão “Cinema e Música Negra Como Elementos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Subsídios Para a Aplicação da Lei nº10.639/2003 Na Universidade e Ensino Médio (2018-2019)”, voltada para a “Semana da Consciência Negra” e “Dia Nacional de Denúncia e Luta Contra o Racismo” (13 de maio). E, além dessas datas importantes para a História do Povo Negro no Brasil, existe o “Dia Internacional de Luta Contra a Discriminação Racial” (21 de Março).

O dia 20, de acordo com a Lei Nº 10.639/2003⁶, é considerado o “Dia Nacional da Consciência Negra” e faz parte do calendário escolar nacional. Como ele correspondeu a um domingo, foram realizadas atividades nos dias da referida semana. Intervenções essas, feitas por mim e Elany Oliveira, bolsista de extensão do referido projeto.

Escolhemos acompanhar também, as ações da E.E.E.M. Dom Luiz Palha, ocorridas no dia 1 de dezembro. Ela não ocorreu na semana citada, porque tanto as escolas municipais quanto as estaduais, estavam promovendo o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Outro motivo que nos levou a investigar a referida escola, foi para termos uma visão mais ampla do que acontece no Ensino Médio público da cidade, em relação a esta data tão importante para a História do Povo Negro brasileiro.

As intenções dessas ações estavam concentradas em promover, de acordo com Kabengele Munanga (2008/2010) “uma educação que dá valor à diversidade (histórica e cultural) e ao conhecimento do outro visando todas as formas de comunicação intercultural”. Além de proporcionar um terreno fértil para o crescimento da “vontade de corrigir a desigualdade de situações e de

⁶ A Lei Nº 10.639/2003, que foi sancionada pelo Presidente Lula em 9 de janeiro de 2003, estabelece para a Educação Básica (Redes Pública e Privada) a obrigatoriedade do Ensino de História da África, Afro-Brasileira e dos afrodescendentes. Sendo que, principalmente, cabe às disciplinas História, Artes e Literatura a tarefa de contribuir nesse sentido. E, oficializa o dia 20 de Novembro, como o Dia da Consciência Negra, em função de ter sido morto nesse dia um dos maiores líderes da História do povo negro brasileiro: Zumbi dos Palmares.

chances”, presentes entre os afrodescendentes, em especial, nos alunos que se identificam enquanto herdeiros da História e Cultura da África.

Imagens, Vídeo e Música nas Turmas do Ensino Médio da E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda em Xinguara-PA: África, Consciência Negra e Racismo na Educação Básica do Sul do Pará.

A presença de protagonismo entre homens e mulheres negras na participação em filmes dirigidos por negros e, a criticidade ampla do Rap para tratar, nas letras das músicas, acerca das questões do povo negro morador das periferias das capitais brasileiras, nos instigaram a indagar se esse mesmo quadro positivo poderia ser utilizado como um potencial pedagógico, dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Raimundo Henrique de Miranda, em relação à História Africana e Afro-Brasileira.

Para responder a essa problemática, lançamos mão de entrevistas, imagens, filmes e música, para tentarmos mapear os indícios de alunos e professores sobre o ensino de História da África e Afro-Brasileira e os seus imaginários permeados de representações sobre a África, negros, racismo, preconceito racial e identidade negra. É bom enfatizar que, foram usados filmes que pertencem a um cinema negro e, canções ligadas à música negra. Manifestações criadas e produzidas por negros e negras.

Mais uma vez, recorreremos ao filme “Malcom X” de Spike Lee e, a música “Negro Drama”, do Racionais Mc’s, buscando saber o que realmente cristalizaram em suas mentes, em termos de História Africana e História Afro-brasileira, almejando despertar olhares mais críticos para o racismo e laço com a ancestralidade africana. Conseguimos também, colher as falas de seis alunos da Raimundo Henrique de Miranda. Entrevistamos um grupo de três alunos do turno da manhã, um de cada uma das duas primeiras séries do Ensino Médio (1º e 2º Ano) e, outro, contendo um aluno de cada uma das três séries desse Nível de Ensino (1º, 2º e 3º Ano).

Sobre o uso da música e cinema nas escolas, durante as aulas de História e sua utilização enquanto fonte de pesquisa, Marisa Fonterrada (2008) explica que, as suas presenças dentro do currículo da Educação Básica nacional, remontam aos debates curriculares da LDBEN, Parâmetros Curriculares

Artes, educação básica e Universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na e.e.e.m. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do ensino de história africana e afro-brasileira.

Nacionais (PCN's – 1^a à 4^a e 5^a à 8^a séries) e Referencial Curricular Nacional (Educação Infantil), realizados nos anos 90.

Ele foi feito nesse momento e, apontou um tendência mundial. Os países ocidentais estavam passando por uma “organização de currículos nacionais”. O Brasil inseriu-se nesse panorama educacional. Aliado a isso, passou a discutir a elaboração dos PCN's com especialistas nacionais e estrangeiros, sendo que, ao final do processo, elegeu-se o modelo curricular espanhol como pilar de criação dos PCN's (FONTERRADA, 2008).

Depois desses avanços nos documentos legais que tratam do currículo escolar nacional, Fonterrada (2008) identificou alguns problemas atrelados à presença da música no ensino. A música sendo um “braço” da disciplina Artes, a presença da educação musical em todos os níveis de ensino, em “espaços especiais ou não formais, como instituições especializadas em música (escolas livres ou conservatórios), centros culturais, entidades de caráter cultural e recreativo, ONG's, e outros”, o caráter da arte (da música) como atividade de lazer no âmbito escolar e baixa qualidade do ensino artístico.

Os três últimos aspectos, esclarece a autora, foram sendo construídos, historicamente, desde os anos 70, quando a Lei Nº 5.692/71, uma das primeiras versões da LDBEN, estabeleceu a Artes enquanto “atividade” e, não, “disciplina”. Artes cristalizou-se como passatempo para os alunos e o professor virou o “festeiro” da escola. Seu trabalho, portanto – pelo menos até a LDBEN/1996, momento de alteração desse paradigma em torno do professor de Arte e educação musical - não seria capaz de contribuir para o crescimento “individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que se refletiria na melhoria da qualidade de vida” (FONTERRADA, 2008).

Agora, relataremos um pouco do nosso contato com a escola, sua estrutura, com os professores que buscam aplicar a Lei Nº10.639/2003, a coordenação do Ensino Médio e a relação com os alunos pelas atividades do projeto de extensão desenvolvidas em sala de aula.

Ao chegar na escola pela parte da noite, logo depois do projeto de extensão ter sido contemplado, entre o final de setembro e o mês de outubro de 2017, fui comunicar a aprovação para a coordenadora do Ensino Médio,

professora Edna Oliveira e, perguntar se eu poderia trabalhar com o professor de História as questões sobre o ensino de História da África e Afro-Brasileira. Para minha surpresa, a coordenadora me informou que, o professor de Filosofia, Claudemir Chaves era o responsável por discutir a educação das relações étnico-raciais na escola. Inclusive, por organizar, junto com Alessandra Faustino, professora de Língua Portuguesa e Literatura e, a própria coordenadora, a “Semana da Consciência Negra” na escola, sem a presença do professor de História. Retornaremos a esse ponto mais à frente, quando citarmos trechos da entrevista que tivemos com o professor Claudemir, já que ele é peça-chave nessa investigação, por ser o docente a buscar executar a Lei Nº10.639/2003 na escola.

Apesar dessa dificuldade apresentada, Claudemir se colocou à disposição para cooperar no que fosse necessário. Até porque, o próprio professor, tem um apreço muito grande pelo Rap, uma das linguagens que preterimos por usar em nossos trabalhos de extensão. Além de ser uma das suas preferências musicais, tal aspecto foi reforçado por sua militância política de esquerda e experiências em periferias de capitais brasileiras.⁷

Para Claudemir, refletindo mais amplamente, alertou que a “lei em si, é uma coisa boa”, entretanto, por outro lado “não era preciso ter uma lei dentro do Brasil”, para que “isso pudesse acontecer, né?”. Trabalhar dessa maneira,

⁷ Claudemir Chaves, o “Che” como é conhecido pelos estudantes e colegas de trabalho, atua como professor de Filosofia da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará (SEDUC-PA), desde 2001, quando veio pra Xinguara trabalhar na área educacional. As E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda e Dom Luiz de Moura Palha, são seus espaços de trabalho. Ele nasceu em Almenara, município do norte de Minas Gerais, região conhecida como Vale do Jequitinhonha. Segundo a entrevista do professor, desde pequeno sempre fez parte de grupos de discussão. Principalmente aqueles ligados à Igreja Católica, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s). Já com 17 anos de idade, Claudemir teve sua primeira passagem pelo sul do Pará. Quando passou por Xinguara, atuou no bairro do Itamaraty, formando o grupo Jovens Unidos do Itamaraty (JUST) e, envolveu-se também com o grupo Fê e Política, ligado a Igreja Católica de Xinguara. Ele era liderado pelo frade dominicano Frei Henri Burin des Roziers (1930-2017), renomado advogado da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e um dos grandes defensores dos Direitos Humanos na região. Foi influenciado e ingressou na Ordem dos Dominicanos. Virou seminarista e foi para Curitiba terminar seu Ensino Médio. Lá, também fez Graduação em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG). Nesse período que passou em Minas Gerais, atuou como colaborador social trabalhando com pessoas de alto grau de vulnerabilidade social (mendigos, moradores de rua e viciados), conheceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Fez parte do grupo de inteligência do MST. Depois, já em São Paulo, morando em Perdizes, entrou em contato com ala guerrilheira do MST. Quando retornou a Xinguara, em 2001, militou no Partido dos Trabalhadores (PT). Coordenou a área de Educação do Campo na gestão municipal petista de José Davi Passos (2009-2016). Hoje, atua na sala de aula debatendo temas como intolerância, autoritarismo e racismo. Dentre as conexões que usa, a música é uma das suas principais ferramentas para se ensinar e conscientizar os jovens. O Rap é um dos gêneros musicais apreciados por ele e, que tem um grande potencial transformador da realidade. Sua admiração pelos Racionais Mc’s, o fez debater em sala de aula os temas citados.

não parece ser o meio mais apropriado. Na visão de Claudemir, socializar e problematizar conhecimentos acerca da História Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica significa, nos termos apresentados pela lei, que os professores estão “forçando a coisa, assim”. Falar de História e Cultura do Povo Negro deveria acontecer de modo mais espontâneo e consciente.⁸

Acerca da nossa proposta de usar as linguagens musical e cinematográfica para subsidiar a aplicação da Lei Nº 10.639/2003 nas turmas de Ensino Médio da Raimundo Henrique de Miranda, Claudemir enfatizou que a “música, todo mundo sabe que, chama atenção, né? A música é uma coisa fantástica, assim é, passa mesmo a mensagem” e, o cinema “também é algo que chama bastante atenção”. Para ele, o “negócio de quadro e giz é complicado”. O aluno “tá cansado disso”, portanto, qualquer outra didática que venha a mostrar algo diferente, “pra chamar a atenção do aluno, sem dúvida vai melhorar o aprendizado”.⁹

De maneira mais específica sobre a audição do Rap em sala de aula, conclui ele que, o “Rap é resistência. É música da favela. Quem mora na favela? Na cidade grande, a maioria dos negros tá na favela, entende?”. No caso da Raimundo Henrique de Miranda, uma escola fincada em um bairro periférico de Xinguara-PA, desprovido dos mais básicos serviços públicos e, com uma presença significativa de alunos e alunas negras. Logo, continua Claudemir, “você ouvir Rap hoje, é você dizer que você faz parte daquele povo, você concorda com a luta deles, você tá ali, tá do lado, entende?”.¹⁰ Resistência, lugar de fala e sentimento de pertença são aspectos que podem suscitar nos estudantes a prática de uma educação das relações étnico-raciais e ensino-aprendizagem mais sensível.

Posto isso, no dia 13 de novembro, fizemos nossa primeira intervenção na Raimundo Henrique de Miranda, nas três turmas de Ensino Médio. Nesse caso, executamos tal ação pela parte da manhã, um turno que comporta todas as

⁸ Entrevista concedida por Claudemir Chaves a SILVA, Bernard Arthur Silva da, em 1 de Fevereiro de 2018

⁹ Idem.

¹⁰ Ibidem.

séries desse nível de ensino.¹¹ Nele, existem apenas três turmas, uma de cada série. Essa ação, propositalmente, coincidiu com a Semana da Consciência Negra.

De certa forma, nossa intervenção conectou-se com discussões atreladas à História do povo negro, as suas datas históricas (21 de Março – Dia Internacional de Luta Contra a Discriminação Racial, 13 de Maio – Dia Nacional de Denúncia e Luta Contra Racismo e 20 de Novembro – Dia da Consciência Negra), foram mostradas imagens dos séculos XIX e XX sobre a História e Cultura da África e Afro-Brasileira. Pinturas feitas pelo francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848), sobre o cotidiano da sociedade imperial no Brasil, realizadas entre 1817 e 1831 durante a Missão Artística Francesa, captou inúmeros sujeitos, dentre eles, os escravos negros e indígenas. Junto a essas, imagens de mapas, paisagens naturais, povos africanos, de atividades realizadas nas escolas públicas estaduais, de protestos do movimento negro brasileiro na época da Redemocratização nacional (1985-1988) e personagens ícones das manifestações da música negra (Wilson Batista, Cartola e Pixinguinha (Samba e Choro), Robert Johnson (Blues), Chuck Berry (Rock), Bob Marley (Reggae) e Racionais MC's (Rap).

Ao utilizar essas novas linguagens e mídias com os estudantes da Raimundo Henrique de Miranda, recorrendo à Kátia Maria Abud (2005), pretendi auxiliar na “construção do conhecimento histórico do aluno, formar a sua capacidade de julgar – comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes”. Complementando essas intenções, buscou-se “como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância”.

¹¹ A E.E.E.M Raimundo Henrique de Miranda, é um anexo da E.E.E.M. Dom Luiz Palha, a maior e principal escola pública de Ensino Médio de Xinguara-PA. A escola existe desde 2006 e, está prestes a completar 10 anos. Porém, sua origem remonta a uma série de pedidos, reclamações e reivindicações frente a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA) e sua Unidade Regional de Educação para instalar uma instituição que viesse a atender aos anseios da comunidade do bairro do Itamaraty, em Xinguara-PA, que a anos tinham dificuldades de obter o Ensino Médio. Até então, precisavam se deslocar para escolas estaduais mais ao centro da cidade para poderem estudar, prejudicando assim, por um bom tempo, suas formações. O prédio no qual ela funciona, pertence ao Estado, porém pela parte da manhã, funciona uma escola municipal, que atende o Ensino Fundamental. Então, alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, com diferenças geracionais e comportamentais, acabam tendo que dividir o mesmo espaço. Espaço que, originalmente, devia ficar a cargo do Ensino Médio. Pela parte da noite, a Raimundo Henrique de Miranda apenas recebe as turmas de Ensino Médio.

Artes, educação básica e Universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na e.e.e.m. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do ensino de história africana e afro-brasileira.

Bem, após alguns dias depois das nossas ações nas salas de aula da turmas de Ensino Médio da E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda, entrevistamos alunos e alunas das séries de cada turno (manhã e noite), sobre o uso da música “Negro Drama” e o filme “Malcom X” para falar de temas como “identidade negra”, “consciência negra” e “História do Povo Negro”.

Felipe Eduardo, 16 anos, do 2º Ano da manhã, fez as seguintes observações sobre a música do Racionais Mc’s:

Esse filme aí, eu tô vendo ele agora. Mas, essa música “Negro Drama”, eu já ouvi várias vezes ela. O jeito do homem falar na música (Mano Brown e Edi Rock), é muito, ela fala muito a verdade, que é o nosso Brasil aqui.¹²

Também da manhã, Gabriely Reis, 16 anos, 2º Ano, pontuou de maneira mais clara sobre “qual verdade” e como é esse “nosso Brasil” que Mano Brown e Edi Rock do Racionais Mc’s falam em “Negro Drama”:

Esse filme, eu não sabia nem que existia. Eu nunca ouvi falar nele. Nunca havia assistido. No entanto, a questão da música, sempre ouvi sim. Racionais, é Tribo da Periferia, que, às vezes abrange um pouquinho. Fala muito sobre “quebrada”, negros.¹³

Alguns outros alunos, como os da noite, conseguiram perceber as alterações nas interações entre professor e estudantes, ao se lançar mão da música. Por exemplo, Genemar Costa, 16 anos e 2º Ano (noite), enfatizou dessa forma:

O filme, eu nunca assisti não. Mas, agora já, as músicas já, eu ouço direto assim. Tipo assim, pra nós, no dia, porque o aluno presta mais atenção, né?¹⁴

Sobre o filme “Malcom X”, todos os alunos entrevistados alegaram nunca terem visto o filme até aquele momento. Muitos disseram que nem sequer sabiam da sua existência. Mesmo ele tendo falado sobre uma das mais destacadas lideranças políticas negras já existentes, a consciência sobre a sua

¹² Entrevista concedida por Felipe Eduardo a SILVA, Bernard Arthur Silva da, em 25 de Novembro de 2017.

¹³ Entrevista concedida por Gabriely Reis a SILVA, Bernard Arthur Silva da, em 25 de Novembro de 2017.

¹⁴ Entrevista concedida por Genemar Costa a SILVA, Bernard Arthur Silva da, em 12 de Dezembro de 2017.

existência histórica mostra mais um momento de não aplicação da Lei Nº10.639/2003 e o descaso como o ensino da História do Povo Negro. Em que pese essa constatação local negativa, Yolanda Lopes de Almeida, 18 anos e membro do 2º Ano (manhã) colocou a seguinte situação:

E, tem muitos filmes já que eu assisti, questão da escravidão. Acho que, se eu não me engano, parece que é “12 Anos de Escravidão”. Eu achei um dos melhores filmes, assim que, abrangem a questão da escravidão. Na minha opinião, abrangeu muitas coisas. Muitas pessoas, né? Não mostram na mídia. Ele trouxe a realidade, né?¹⁵

Partindo dos trechos das falas dos estudantes, nas quais estão registradas suas impressões acerca da música “Negro Drama” do Racionais Mc’s, recorremos à Paul Gilroy (2001) que salientou o quanto a “música negra” – e, o Rap enquanto um de seus “braços” – “expressou um elemento fundamental da cultura política negra desde o período escravista, quando era negado aos escravos o direito à alfabetização”. Consequentemente, continua Gilroy, a “música negra” foi eleita durante o séc. XX, por lideranças negras norte-americanas e caribenhas, como o principal símbolo de uma “imaginada autenticidade racial”.

No rastro do pensamento de Gilroy, Sales Augusto dos Santos (2008) constata que, em termos de Brasil do início dos anos 90, a mobilização negra contra o racismo no Brasil reutilizou a música, por meio do Rap, “como forma de denunciar e condenar a opressão racial brasileira”, já que, os “canais tradicionais de contestação e os participantes da esfera pública brasileira”, aqui exemplificados pelos partidos políticos, sindicatos de trabalhadores e empresários, não inseriam isso na pauta da agenda nacional. Por meio de uma “música reflexiva e extremamente crítica” e impulsionados a partir de uma “poesia extraordinariamente contundente”, baseada em versos denunciadores da violência racial e social a que estão submetidos os moradores das grandes periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, o “Rap Consciência” acabou materializando esse protagonismo negro.

¹⁵ Entrevista concedida por Yolanda Lopes de Almeida a SILVA, Bernard Arthur Silva da, 25 de Novembro de 2017.

Alguns alunos e alunas da Raimundo Henrique de Miranda, minimamente, detectaram essas intenções nos discursos presentes na letra de “Negro Drama” do Racionais Mc’s. E, todos que foram entrevistados admitiram ser negro ou ter alguma descendência negra na família. Além de afirmarem ser oriundos do bairro do Itamaraty. Um área periférica, marcada em muitos de seus trechos, por falta de pavimentação asfáltica, iluminação pública restrita e deficiente, contendo apenas uma escola pública para atender os ensino infantil, fundamental e médio e acesso irregular à água potável.

Indo além da mera constatação dessas intenções, ao realizarmos uma segunda ação extensionista na Raimundo Henrique de Miranda, nos dias 16 e 18 de maio de 2018, na qual exibimos alguns trechos do filme “Detroit em Rebelião” (2017) e fizemos a audição da música “Voz Ativa”, mais uma faixa do álbum “Raio-X Brasil” (1993) pertencente ao Racionais Mc’s, sugerimos aos estudantes (manhã e noite) que eles escrevessem um verso abordando temas como preconceito racial, discriminação, exclusão e História Afro-Brasileira. Nossas constatações se materializaram, de fato. Nesse sentido, destacou-se o verso de Daniel Cavalcante, do 1º Ano A (Manhã), que trazia os seguintes dizeres:

Espera aí irmão
Não sou bandido não
Pra você me tratar como se eu fosse um ladrão
Eu sou negro
Essa é a minha cor
Esqueça o racismo
E me respeite por favor¹⁶

Nossas considerações podem ser enumeradas da seguinte forma: ressaltou o caráter “guerreiro”, de “enfrentamento”, de “embate” e “resistência” do povo negro, orgulho em ser negro e menção ao racismo policial. Então, além das afirmações que fizemos a pouco sobre os estudantes da Raimundo Henrique de Miranda, podemos afirmar que alguns conseguiram entender a gravidade do

¹⁶ Verso escrito por Daniel Cavalcante (1º Ano/Manhã) da E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda, no dia 18 de Maio de 2018. FONTE: Arquivo do Projeto de Extensão “CINEMA E MÚSICA NEGRA COMO ELEMENTOS DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: SUBSÍDIOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI Nº10.639/2003 NA UNIVERSIDADE E ENSINO MÉDIO (2018-2019)”, consultado no dia 5 de Setembro de 2018, à 00:17 da noite.

alcance do racismo. E, como ele pode resultar, inclusive em processos de desrespeito, criminalização e exclusão social.

Somam-se aos fatores citados, que potencializam um ambiente favorável para a prática do racismo, a confirmação em algumas falas dos estudantes, situações de prática de racismo por parte de professores e colegas de escola, seja nas falas “descompromissadas”, nas piadas e referências estereotipadas negativamente em relação ao cabelo crespo, elemento ímpar do corpo negro.

Esse rol de situações, conecta-se, guardadas as devidas proporções, com as condições da população pobre das periferias dos grandes centros urbanos das capitais do Brasil que, em sua imensa maioria, é negra. Citando os trabalhos de Adriana do Carmo de Jesus (2011), Mônica do Amaral (2011), Ana Lúcia Silva Souza (2011), Cristiano Gustavo Biazzo e Júlia Amabile Aparecida de Souza Pinto (2006), que interviram ou investigaram intervenções nas salas de aula das escolas públicas periféricas de Campinas-SP, São Paulo e Londrina-PR, as constatações tornam-se claras.

Música Negra e Cinema Negro No Curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara

Sabendo desses percalços na Educação Básica de Xinguara-PA, percebi o quanto era preciso usar metodologias de ensino diferentes para ministrar aulas de História das Sociedades Africanas aos discentes da Turma 2016 (matutino), que estavam no 3º Período do curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara (12 de Junho e 15 de Agosto de 2017 - Período 2017.2). Metodologias que implicassem o “trabalho educativo com diferentes fontes e linguagens” no estudo da disciplina. Linguagens que “são constitutivas da memória social e coletiva” (FONSECA, 2012, p.259). No caso aqui, lançamos mão do cinema e música, respectivamente, de “Malcom X”, “Agosto Negro” e “Negro Drama”. Exemplos usados nas turmas de Ensino Médio.

Sobre os filmes, devemos considera-los, pelos prismas de Ivanilde Guedes de Mattos e Wilson Roberto de Mattos (2011, p.137), como “poderosos recursos didáticos na discussão sobre as características do racismo, sobre o processo de reconstrução positiva da auto-estima”, sobre “os caminhos e as perspectivas para o crescimento individual e coletivo das populações negras”. Enfim,

Artes, educação básica e Universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na e.e.e.m. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do ensino de história africana e afro-brasileira.

continuam os autores, sobre os vários aspectos envolvidos no processo de luta pela “construção da igualdade de oportunidades e de direitos entre negros e brancos, seja no Brasil, nos EUA ou em qualquer outro lugar do mundo onde a desigualdade racial é uma realidade”.

Alguns dias depois que ocorreram as exposições completas de “Malcom X” e “Agosto Negro” (29 de Junho de 2017, vespertino e noturno), convidei os alunos das Turmas 2015 – que, já haviam cursado a mesma disciplina comigo, no Período 2016.4 (26 de Outubro à 7 de Dezembro de 2016) - e 2016 que, estavam presentes na atividade, para lhes fazer algumas perguntas e entrevistá-los. Perguntas essas, atreladas ao uso do filme para problematizar questões da História da África e dos africanos nas Américas.

Citarei aqui duas falas.¹⁷ A primeira de um estudante da Turma 2015 e, a segunda pertence a uma discente da Turma 2016. Weleke Alves (Turma 2015), afirmou o seguinte:

Que os negros, na História, eles não eram passivos. Eles participaram de, protestos. Eles ia à frente desse projeto. Eles não eram só “ah, coitadinho do negro, eles sofreram”. Não. Eles participaram. A todo momento, eles estavam lutando, eles estavam debatendo o questão racial. Combatendo da maneira deles, né?¹⁸

Em seguida, vem a visão de Juliana Sales (Turma 2016) sobre o tema:

Então, é extremamente importante porque sabemos que temos negros, mulheres negras, crianças que não se assumem, não se aceitam, né? Porque não tem uma discussão, uma discussão abrangente. A partir do momento que for aplicado filme, debate e música, como o senhor tá colocando no projeto, eu acho que, a pessoa vai ter uma visão boa por esse lado. De se aceitar e, também começar a debater isso na sociedade.¹⁹

Protagonismo negro dentro da História, autoestima, autonomia nas decisões políticas, táticas próprias de resistência e, as capacidades de

¹⁷ Ao total, chegamos a realizar 4 entrevistas. 2 com estudantes da Turma 2015 e 2 com discentes da Turma 2016: Weleke Alves (Turma 2015/Vespertino), Rafael Nogueira (Turma 2015/Vespertino), Graciele Macedo (Turma 2016/Matutino) e Juliana Sales (Turma 2016/Matutino).

¹⁸ Entrevista concedida por Weleke Alves a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

¹⁹ Entrevista concedida por Juliana Sales a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

mobilidade e participação que o filme e a música podem ter em relação à conscientização de negros e negras para as discussões sobre as desigualdades provocadas pela prática do racismo. Esses são os elementos citados pelos estudantes de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara.

A visibilidade do negro na História sempre foi negado pela historiografia, ficando o povo negro na condição de passivo, marginalizado e excluído. À mercê de uma História feita pelos, para e em função dos brancos (KI-ZERBO, 2010). Na seara do cinema negro, como bem falou Weleke Alves, a partir do filme de Malcom X, podemos ver a narrativa se centrando na trajetória de Malcom X, importante líder negro norte-americano dos anos 60. E, nela, o filme coloca Malcom X e os demais negros envolvidos em sua História, à frente das ações, demonstrando pró – atividade. Já em relação à fala de Juliana Sales, sobre o uso de linguagens audiovisuais para se ensinar História Africana e Afro-Brasileira, nota-se que, no olhar de Nilma Lino Gomes (2003, p.173), vários espaços como residência familiar, trabalho, lazer e, até a escola, podem ser veículos de propagação do preconceito racial, o racismo, a ideologia do branqueamento e a inferioridade negra, assim como de revalorização da identidade negra pela estética (corpo, indumentária e cabelo).

Considerações Finais

Ana Silvia Abreu da Fonseca, em sua tese de Doutorado *Versos Violentamente Pacíficos: O Rap No Currículo Escolar*, percebe o quanto o Rap:

...enquanto subsídio didático, pode ajudar a revelar e privilegiar vozes e identidades que normalmente não são consideradas na escola, em termos curriculares, devido à atualidade e pertinência dos temas abordados e à sua ampla difusão dentre as populações urbanas jovens do país. Esse tipo de canção pode se constituir, assim, em material didático motivador, uma vez que – ‘o contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da **vida pessoal, cotidiano e convivência**’ segundo consta nos PCNs (BRASIL, 2000b, p. 81, grifos originais) (FONSECA, 2011, p.24-25).

Apesar dessas exigências legais, muitos livros didáticos e paradidáticos não colocam nos seus conteúdos, letras de músicas de Rap. Acabam

Artes, educação básica e Universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na e.e.e.m. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do ensino de história africana e afro-brasileira.

privilegiando a produção musical denominada de MPB e os trabalhos de músicos como Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso e Djavan (BENTES, 2004). Apesar do potencial poético-lingüístico encontrado nas obras desses artistas, em termos motivacionais, não são suficientes para atingirem a mente de jovens garotos negros e garotas negras pobres das periferias das capitais brasileiras (FONSECA, 2011).

Usar o Rap e o cinema negro nas salas de aula das escolas públicas²⁰ seria buscar aplicar um currículo multicultural e pós-crítico, que considere as diferenças e as coloque em questão. Mesmo com a escola ainda se mostrando como um espaço hegemônico, é preciso fazer uma implosão que abale essas estruturas educacionais estabelecidas e possibilite a veiculação de vozes dissidentes e contra-discursos. Até porque, elas mostram a centralidade das questões sociopolíticas e linguísticas da vida social. Por fim, as práticas de tais linguagens podem privilegiar identidades negadas e silenciadas na escola, além de influenciar na politização dessas mesmas identidades (FONSECA, 2011).

Referências

ABUD, Kátia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo (Orgs.). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

AMARAL, Mônica do; CARRIL, Lourdes (Orgs.). *O Hip Hop e As Diásporas Africanas Na Modernidade: Uma Discussão Contemporânea Sobre Cultura e Educação*. São Paulo: Alameda, 2015.

AMARAL, Mônica do. O rap, o hip-hop e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. In: _____. *Revista Psicologia*, USP, 22, no. 3, 2011, pp.593-620.

²⁰ O espaço do nosso projeto de extensão foi a E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda. A Rede Privada de Ensino e os usos da música negra e cinema negro das suas salas de aula, não foram alvo de nossas investigações. Sobre isso, concordamos com Ana Fonseca (2011, p.29), ao afirmar que o uso do Rap nas escolas privadas deve servir “para que alunos e alunas tivessem a oportunidade de conhecer e entender uma outra visão de mundo, uma outra perspectiva, através desse específico fazer poético que é o rap, e, quiçá, sensibilizassem-se com o discurso e as formas de resistência dos menos favorecidos”. Todavia, é importante percebermos que “não há garantia de que haja, de fato, tal sensibilização, mas a tentativa pode causar certo deslocamento ideológico”. Nossa intenção foi primeiro lidar com a Rede Pública de Ensino de Xinguara-PA. Futuramente, essas hipóteses levantadas pela autora poderão testadas na escolas privadas.

BATISTA, Kássius Kennedy Clemente. *O Movimento Negro Norte-Americano Através Do Filme Panteras Negras (Mario Van Peebles, 1995)*. Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG). Uberlândia. 2011. Monografia de Graduação em História.

BIAZZO, Cristiano Gustavo; PINTO, Júlia Amabile Aparecida de Souza. As relações entre rap, escola e exclusão social. In: _____. *Revista Afroatitudeanas*, 2006, pp.1-10.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.*

BRASIL. *Lei Nº 10.639/2003*. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2003.

BRASIL. UNIFESSPA. *Projeto Pedagógico do Curso (PPC)/História/UNIFESSPA/Campos Xinguara*. 2016.

BRASIL. UNIFESSPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. 2014-2018.

BRASIL. UNIFESSPA. *Edital de Monitoria Geral*. PROEG/DPROJ/ED Nº 08/2017.

CAMARGOS, Roberto. *Rap e Política: Percepções da Vida Social Brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2015.

CHARTIER, Roger. O Mundo Como Representação. In: _____. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, 11(5), 1991.

FONSECA, Ana Silvia Abreu da. *Versos Violentamente Pacíficos: O Rap No Currículo Escolar*. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada). UNICAMP. São Paulo/Campinas. 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre Música e Educação*. São Paulo: UNESP, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: _____. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. *Do Samba Ao Rap: A Música Negra No Brasil*. Tese de Doutorado (Sociologia). Unicamp. Campinas. 1998.

HALEY, Alex. *Autobiografia de Malcom X*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

Artes, educação básica e Universidade no sul do Pará: música negra e cinema negro na e.e.e.m. Raimundo Henrique de Miranda e UNIFESSPA enquanto linguagens do ensino de história africana e afro-brasileira.

HERSCHMANN, Micael. *O Funk e o Hip-Hop Invadem a Cena*. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2000.

JESUS, Adriana do Carmo de. R.A.P. ENSINA: as possibilidades educativas que permeiam as práticas do movimento Hip Hop. In: _____. *Revista da ABPN*, v. 2, n. 4, mar. 2011 – jun. 2011, p. 151-168.

JOHNSON III, Ollie A. Explicando a Extinção do Partido dos Panteras Negras: O Papel dos Fatores Internos. In: _____. *CADERNO CRH*, Salvador, n. 35, p. 93-125, jan./jun. 2002

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In: _____. KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África*. Vol. I. Brasília: Unesco, 2010. pp. 31-57.

MACHADO, Arthur Versiani. *Filmes Históricos No Ensino de História*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. In: *Cadernos Penesb*, Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro Na Sociedade Brasileira, FEUFF, N°10, Janeiro/Junho 2008/2010, Rio de Janeiro/Niterói, EdUFF, 2008/2010.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em Busca de Uma Outra História: Imaginando o Imaginário. In: _____. *Revista Brasileira de História*, vol. 15, nº 29, São Paulo, 1995, p. 15

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: _____. CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Anti-racismo Na Educação: Repensando Nossa Escola*. São Paulo: Summus, 2001. pp.11-37.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: Poesia, Grafite, Música, Dança (HIP-HOP)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Edileuza Penha de. *Negritude, Cinema e Educação: Caminhos Para a Implementação da Lei 10.639/2003*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TAKAHASHI, Henrique Yagui. A Mixagem de Significações dos Racionais MC's: Aspectos Estéticos, Políticos e Religiosos Na Narrativa do Rap. In: _____. BERTELLI, Giordano Barbin; FELTRAN, Gabriel (Orgs.). *Vozes à Margem: Periferias, Estética e Política*. São Carlos: Edufscar, 2017.

A IMPRENSA DO RIO GRANDE DO NORTE (1877-1947), E AS NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

THE RIO GRANDE DO NORTE PRESS (1877-1947), AND THE NOTES ON PROFESSIONAL EDUCATION

Hélio Teodósio de Melo Filho*
Joaquim Artur**
Olívia Morais de Medeiros Neta***

RESUMO

A imprensa ao longo dos tempos tem sido um marco no processo civilizatório e fonte de pesquisa para as mais diversas áreas da ciência, entre as quais a educação e a história. Sendo assim, objetiva-se, neste trabalho, apresentar notas prévias de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, intitulada: Leituras Históricas acerca de Educação Profissional no Brasil no Contexto da Imprensa do Rio Grande do Norte (1877-1947), cujos resultados comporão uma dissertação de mestrado. A abordagem metodológica enquadra-se na perspectiva indiciária e busca na imprensa do Rio Grande do Norte, em especial, na visão do *Ratio Studiorum* aplicada ao discurso dos Jornais: O

ABSTRACT

The press throughout the ages has been a milestone in the civilizing process and source of research for the most diverse areas of science, including education and history. Thus, the objective of this work is to present previous notes of a research that has been developed in the Post-Graduation Program in Professional Education, Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, entitled: Historical Readings about of Professional Education in Brazil in the Context of the Rio Grande do Norte Press (1877-1947), whose results will compose a master's thesis. The methodological approach is based on the indicial perspective and search in the press of Rio Grande do Norte, especially in the view of the *Ratio Studiorum* applied to the discourse of the newspapers: *O Brado Conservador*

* Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - PPGEP/IFRN. E-mail: helioteo@hotmail.com.

** Mestrando em Educação Profissional pelo IFRN. Licenciado em História pela UFRN (2017). Licenciado em Filosofia pela UFRN (2012). Bacharel em Direito pela Universidade Potiguar - UnP (2006). E-mail: jaafp@hotmail.com.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, professora do programa de Pós-graduação em educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte-PPGED/UFRN. E-mail: olivianeta@gmail.com.

Brado Conservador -1877-1889, O Macauense - 1886-1889, A República - 1889-1987, A Ordem - 1909-1952 e na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte - 1903-1953, notas que possibilitem uma leitura histórica da educação profissional, posto que esses se constituíam como os principais veículos de comunicação do estado do Rio Grande do Norte do período em estudo. Na pesquisa utilizaremos como fonte o *Ratio Studiorum*. Assim, ponderamos que essas fontes são instrumentos essenciais à constituição da História da Educação e da Educação Profissional no país.

Palavras-chave: História da Educação; Imprensa do Rio Grande do Norte; Educação Profissional; Leitura Histórica.

-1877-1889, *O Macauense* - 1886-1889, *A República* - 1889-1987, *A Ordem* - 1909-1952 and in the Journal of the Historical and Geographical Institute of Rio Grande do Norte -1903-1953, notes that make possible a historical reading of professional education, since these were the main vehicles of communication of the state of Rio Grande do Norte of the study period. In the research we will use as source the *Ratio Studiorum*. Thus, we consider that these sources are essential instruments for the constitution of the History of Education and Professional Education in the country.

Keywords: History of Education; Rio Grande do Norte Press; Professional Education; Historical Reading.

Introdução

Inicialmente, este artigo deseja investigar a história da educação profissional no Rio Grande do Norte, sendo assim, intitulado “A imprensa do Rio Grande do Norte (1877-1947) e notas sobre educação profissional”, em torno de cinco eixos de investigação, a saber: História da Educação Profissional, História da Imprensa, História da Cultura, História Regional, e História da Leitura. Esses eixos guiam a pesquisa, mas para que se articulem entre si questões foram formuladas, tais como: Como a imprensa norte-riograndense de 1877 a 1947 noticiava fatos relacionados à educação e à educação profissional? Em quais espaços dos jornais esses fatos eram noticiados? Em que pensamento educacional sobre educação e trabalho a imprensa norte-riograndense se fundamentava?

Então, para que essas questões sejam respondidas, necessário se faz a busca de indícios e de fundamentos que ajudem a explicar os resultados. Nesse sentido, a informação é um recurso indispensável para a produção do conhecimento, sendo necessário, porém, encontrar meios de divulgação impressa nos quais transpareçam o cotidiano.

No Período Imperial e início do Republicano, no Brasil, as pessoas em busca de informação acabavam por ter em mãos jornais com conteúdos explicitamente variados. Diante disso, nesse trabalho, utilizamos o Método Indiciário de Carlos Ginzburg (1989) para investigar como jornais do Rio Grande do Norte, editados na época em estudo, noticiavam fatos relacionados à educação e, em especial, à educação profissional.

Nesse prisma de abordagem, diversos aspectos caracterizaram a imprensa norte-rio-grandense desse período, e podemos afirmar que essa foi responsável por oferecer vários relatos da História da Educação Potiguar, pois os jornais publicavam matérias que repercutiam sobre a vida urbana e rural, principalmente quando a questão estava vinculada às divergências relacionadas aos diversos tipos de educação formal, que eram poucos, mas eram ofertados à época.

Temos como objetivo geral: Analisar as relações entre Estado, sociedade e discurso jornalístico em notícias veiculadas sobre políticas educacionais com ênfase na educação profissional, visando mostrar as leituras históricas da imprensa do Rio Grande do Norte no período de 1877-1947 sobre educação e educação profissional.

Quanto às justificativas, temos como a principal preencher uma lacuna na história do Rio Grande do Norte, posto que essa não apresenta nenhum trabalho de modo específico acerca de educação profissional, no período delimitado para essa pesquisa, considerando que: “o estudo da história das instituições educativas, da cultura escolar, do currículo, da arquitetura escolar, dos espaços ou da cultura material escolar de forma ampla nos remete a outros temas viáveis às pesquisas em história da educação profissional” (MOURA, 2016, p.111).

Assim, esse trabalho está estruturado em cinco (5) partes: a primeira corresponde à introdução, na qual apresenta-se a temática, os objetivos e justificativas. A seguir, expõe-se o percurso metodológico adotado. Em seguida, evidenciam-se os referenciais teóricos, os quais fundamentam a investigação. Na quarta parte, discutem-se os resultados encontrados e, finalmente, inferem-se as considerações.

O Percurso Metodológico

O método indiciário será aplicado, neste trabalho, através de pesquisa documental em fonte primária, não passada por processo de análise. Esse método constitui o uso do “Indiciarismo”, o qual segundo Ginzburg (1989, p. 143-144), “[...]é uma ferramenta de pesquisa ligada ao paradigma indiciário, e apresenta um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios”.

Nesse sentido, a principal fonte de análise para a compreensão dos discursos jornalísticos, da imprensa norte-riograndense, será a compreensão do documento didático jesuítico “*Ratio Studiorum*”. Nesse sentido, este artigo visa através de um retorno histórico ao Brasil colonial, relacionar as heranças e influências do documento *Ratio Studiorum*, no discurso jornalístico sobre educação profissional.

Assim, dentro desse pensamento metodológico baseado no Método Indiciário, ocorre uma busca de indícios que mostram os vestígios da existência de algo a procurar. Por isso, o pesquisador busca investigar os sinais em seu objeto de estudo, como também infere que o método indiciário atribui sentido e significado aos detalhes, observando minuciosamente as singularidades do conjunto.

No decorrer do trabalho tornou-se fundamental discutir as representações do mundo social, conforme definiu Hunt (1992. p. 9) “os componentes da realidade social, as relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural”.

Nesse âmbito, este trabalho enfoca aspectos de compreensão da relação entre Imprensa e Educação, abordando a relação entre História cultural e educação; pois assim como afirma Chartier (1990, p. 16-17) “[...] a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”.

Também se recorreu à análise da abordagem quanti-qualitativa, pois foram usados concomitantemente métodos e técnicas qualitativas e

quantitativas para a coleta, interpretação, análise e apresentação dos dados. A respeito disso, Minayo (2000, p. 56) esclarece que o método quantitativo [...] “tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática”.

Assim sendo, a análise da educação na imprensa também emprega técnicas quantitativas nesta pesquisa, pois a compreensão da produção é também um estudo dos fenômenos sociais abordados nos trabalhos apresentados. Assim, segundo Aróstegui (2006), tem-se que:

A pesquisa quantificada tem os mesmos objetivos que a qualitativa: explicar o homem, coletivo e individual, mas a quantificação permite encontrar relações e explicações de comportamentos, que muitas vezes permanecem ocultas a uma pesquisa qualitativa (ARÓSTEGUI, 2006, p. 538).

Por fim, essa investigação aborda a relação entre educação e o discurso jornalístico potiguar. Nesse sentido, essa pesquisa bibliográfica reuniu os principais dados sobre as produções acerca do tema “Educação Profissional e Imprensa no Rio Grande do Norte”.

Referenciais teóricos

Selecionamos, para fundamentar a discussão dos resultados da pesquisa, além daqueles que servirão para apropriação dos fundamentos da educação no período estudado, e que constam no artigo, os trabalhos: de Luiz Fernandes (1998), A imprensa periódica no Rio Grande do Norte de 1832 a 1908; de Lier Ferreira Balcão (1999), A cidade das reclamações: moradores e experiência urbana na imprensa paulista; de Luiz Antônio Cunha (2000), O ensino de Ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Escravocrata; de Paulo Ghiraldelli (2008), História da Educação Brasileira; de Carlo Ginzburg (1989), Mito emblemas e sinais: morfologia de história; de Antônio Candido (2010), Os Parceiros do Rio Bonito; de Roger Chartier (1990), A História Cultural entre práticas e representações; e de Itamar de Souza (1989), A república Velha no Rio Grande do Norte (1889 - 1930); e de Dermeval Saviani (2007), A História das ideias pedagógicas no Brasil. Outras referências poderão ser alocadas no decorrer da pesquisa, para subsidiar as discussões.

Este artigo teve como base teórica também o estudo do professor Almir de Carvalho Bueno, tese de doutorado, denominada “Visões de República no Rio Grande do Norte (1880-1895)”, na qual aborda os jornais como fonte histórica em termos políticos e socioeconômicos, relacionando o periódico às ideias e práticas dos grupos políticos e correntes de pensamentos existentes no Rio Grande do Norte na transição do Império para a República.

A segunda refere-se a um trabalho da Historiadora Helensandra Lima da Costa, que utiliza também o Jornal Macauense como fonte de dissertação, denominada “A Família do Tesouro: a monumentalização da família Albuquerque Maranhão e a luta pelo poder no Rio Grande do Norte (1889-1914)”, relacionando o Jornal com o desenvolvimento do processo de monumentalização da família Albuquerque Maranhão evidenciado na historiografia tradicional norte-riograndense.

Posteriormente, utilizou-se o Livro “Mitos, emblemas, sinais” de Carlo Ginzburg, no qual ele aborda a importância do método indiciário, relacionando-o com essa metodologia, que tem como aporte o paradigma indiciário, na análise das fontes: os Jornais Macauenses.

O quarto trabalho foi do Historiador Luiz da Câmara Cascudo (1999), em seu livro “História do Rio Grande do Norte”, e o quinto trabalho foi do pesquisador Roger Chartier em seu livro “A História Cultural entre práticas e representações”, em que ele discorre sobre a importância da História da Leitura, e sua relação com a História Cultural, mostrando que a apropriação de um texto depende do ponto de vista do historiador cultural, cabendo a este investigar a redação do manuscrito até a sua passagem definitiva para a forma de impresso.

Resultados e discussões:

No ano de 1832, a imprensa norte-riograndense se instala junto com a instalação da primeira tipografia, comprada por José Fernandes Carrilho e Urbana Égide da Silva Costa de Albuquerque Gondim. Esses dois empresários fundaram uma sociedade anônima, através da aquisição, no Recife, de uma máquina de tipografia e a contratação de um tipógrafo. Assim, segundo Cascudo (1999) “Natal iniciava sua produção jornalística, com o jornal: O

Natalense, que tem o seu primeiro número publicado em dois de setembro de 1832”.

A partir de 1832, desenvolveram-se no Rio Grande do Norte vários jornais e Revistas, como: o Brado Conservador 1877-1882, a República de 1889-1987, Diário de Natal – 1895-1913, Tribunal Juvenil de 1890, o Santelmo -1892-1893, o Thela de 1893, Oásis – 1894-1895, O íris – 1897-1898, A Imprensa de 1914-1927, A ordem de 1909-1952, O nortista de 1892-1895, Tribuna do Norte – 1950-2018, O Macauense de 1886-1889, Gazeta de Natal de 1888-1890, e a Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte – 1903-1953, entre outros.

Esse trabalho insere-se em estudos que analisam o poder da palavra na imprensa, ou seja: a palavra escrita nos jornais da imprensa do século XIX e XX, observando-se os aspectos relacionados à educação profissional, bem como o que as notícias expressavam, desde a censura, até a propaganda.

Nessa perspectiva, a educação profissional definida como conceito-guia para esse trabalho é a formulada por Ciavatta (2014), que a considera:

como um processo de ensino e de aprendizagem direcionado à mediação do conhecimento indispensável para a realização de determinado trabalho ligado à produção de bens ou de serviços socialmente necessários. Este trabalho assume como perspectiva de Educação Profissional a dinâmica educativa dirigida à formação humana integral (FHI), no sentido de reconhecê-la como parte inseparável da concepção que introduz este parágrafo em todos os campos em que se dá a preparação para a atividade laboral. (CIAVATTA, 2014).

Sendo assim, é possível considerar que no conceito de educação profissional, educação e trabalho, são construtos dinâmicos no processo de produção da vida humana e categorias fundantes do conceito.

Diante disso, neste artigo, objetivamos compreender através de uma pesquisa bibliográfica as concepções de educação e de trabalho que fundamentavam a educação profissional brasileira, tendo como referentes uma leitura da literatura clássica sobre educação, bem como em autores que representam os pensamentos religiosos, liberal/burguês e histórico/dialético.

Observamos que os conhecimentos aludidos por este campo de estudo, especialmente em virtude da afirmação estabelecida por Cunha (2005) de que “a

história da Educação Profissional no Brasil é uma área ainda pouco prestigiada nas produções acadêmicas”, essa pesquisa se debruça sobre um campo pouco explorado da história da educação profissional.

Nesse tópico do trabalho abordamos a obra que fundamentava a dinâmica da educação do período compreendido como Brasil Colonial 1500-1822, no sentido de buscarmos a compreensão do período educacional considerado jesuítico no Brasil (1534-1759). Assim, a base é o *Ratio Studiorum* - que trazia o Plano Geral de Estudos da Companhia de Jesus, ou seja, enfocava a educação jesuítica, sobretudo a empregada no Brasil Colonial.

Nesse âmbito, segundo Toyshima (2012.p.3) “o *Ratio Studiorum* era caracterizado como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orientava o professor na organização de sua aula. O manual contém 467 regras”.Inclusive, o *Ratio Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou simplesmente: *Ratio Studiorum*, tem suas bases no *Trivium* e no *Quadrivium*, e esses se fundamentavam na reforma Carolíngia que fazia a fusão de aspectos educacionais, culturais, religiosos, e Jurídicos da civilização germânica com a civilização Greco-Romana.

Nesse contexto, a reforma carolíngia que ocorreu entre os séculos VIII e IX, é de vital importância para entender as bases do *Ratio Studiorum*, pois esta reforma empreendeu esforços para reverter parte do processo de degradação da cultura greco-romana que marcou o período histórico da Antiguidade Tardia, e culminou na queda do Império Romano Ocidental, em 476.d.C. e que segundo Marvin:

O império Franco cercado pelos povos árabes à oeste, e dos escandinavos ao norte, se viu obrigado a mudar toda a sua estrutura administrativa. Nesse contexto dentre os problemas enfrentados pelo rei franco, a administração pública figurava como um dos principais. Carente de pessoal capacitado, quando comparada aos padrões árabes e bizantinos na mesma época, a administração carolíngia era deficiente, reflexo de uma sociedade marcada pelo analfabetismo e pelas conseqüentes leis consuetudinárias (MARVIN, 1981, p. 185).

As necessidades do contexto medieval vão dar forma ao *Ratio Studiorum* e influenciar vários aspectos de sua Didática, que é inserida na Idade Moderna

1453-1799, e abrange obras medievais católicas¹. É possível observar que a pedagogia do *Ratio Studiorum* é influenciada pela reforma carolíngia, pois sua metodologia de ensino é baseada no *Modus parisienses*, qual seja, no modelo metodológico de ensino atrelado a: repetições, disputas, composições, interrogações, com estímulo à Retórica e à gramática; o que foi reforçado no Império Franco. Embora ao longo do período medieval tenha prevalecido o ensino baseado no *Modus Italicus*².

Decerto, o *Ratio Studiorum* caracterizará também o período de consolidação da expansão jesuítica no Brasil Colonial de 1570-1759. Nesse ponto de vista, o período Heroico, que abrange desde a chegada dos jesuítas em 1549 até a morte do Padre Manoel da Nóbrega em 1570, é de vital importância para se compreender a educação profissional no Brasil e sua relação com os jesuítas, tendo em vista que a Coroa Portuguesa englobará no primeiro momento os colégios Jesuíticos. E segundo Saviani (2007):

A primeira fase da educação Jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega – 1517-1570. O plano iniciava-se com o aprendizado de Português (para os indígenas), e prosseguia com a doutrina Cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumenta (SAVIANI,2007.p.39).

Dessa forma, o plano de Nóbrega se inseria na perspectiva Jesuítica, já os planos do Estado Português, inseriam-se na visão tributária através do imposto da “Redízima”, em que, segundo Saviani (2007, p.49): “era um imposto pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia Brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos”. Nessa nova situação, as condições favoreceram a disseminação do ensino jesuítico no Brasil fundamentado no *Ratio*.

¹ As Obras como Trivium (2015), Quadrivium (2015), A Consolação da Filosofia – Anicio Boécio (525.d.c) , A Cidade de Deus – Santo Agostinho de Hipona (2006).

² Segundo Saviani (2010, p.56) “o modus italicus (século XV), método utilizado nas regiões da Itália, caracterizava por não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina, podiam passar para outra disciplina sem nenhum pré-requisito, os grupos eram por diferentes idades e níveis de formação”.

Nesse sentido, a educação profissional no Brasil Colonial estava relacionada às Corporações de Ofícios e a uma rudimentar indústria doméstica, relacionada à produção de viveres, que segundo Saviani (2007) estava ligada aos colégios Jesuítas:

O realismo de Nóbrega o levou a estar atento as necessidades de prover as condições materiais dos colégios jesuítas envolvendo a posse de terra para a construção dos colégios, e sua manutenção, o que implicava suprir os viveres que envolvem a criação de gado e o cultivo de alimentos como a mandioca, o milho, arroz, a produção da açúcar, de panos (SAVIANI,2007.p.44).

Assim, para entender o contexto da educação jesuítica no Brasil e suas relações com o *Ratio Studiorum* é preciso compreender o contexto de formação do Brasil Colonial 1500-1822. Nesse contexto, a formação educacional, tenha ela ocorrido ou não, está ligada às ações e decisões dos europeus.

Diante disso, o *Ratio Studiorum* está inserido em uma concepção clássica e medieval, que também foi herdada em parte pela sociedade colonial brasileira, como afirma Schwartz (1998):

Essa sociedade herdou concepções clássicas e medievais de organização e hierarquia, mas acrescentou-lhes sistemas de graduação que se originaram da diferenciação de ocupações, raça, cor e condição social, diferenciação essa resultante da realidade vivida na América (SCHWARTZ, 1998, p.209).

Nesse prisma de abordagem, o *Ratio Studiorum* insere-se nas concepções católicas da colonização e da contrarreforma no Brasil, em que a Igreja Católica, suas missões e a educação jesuíta tinham um papel fundamental na concepção da sociedade colonial. Essas traziam “uma visão de mundo sob os prismas político e social derivada essencialmente de teólogos católicos, em especial de santo Tomás de Aquino, serviu de alicerce à sociedade Brasileira em formação.” (SCHWARTZ ,1998, p. 210).

Assim sendo, a sociedade brasileira, em termos educacionais, cumpriu toda a hierarquização do *Ratio Studiorum*, em que a determinação de privilégio, leis, costumes e modos de vida definiam a dinâmica do ensino católico no Brasil Colonial. Nessa situação, a educação profissional era vista como não nobre, pois dedicar-se ao trabalho braçal e manual, ser dona de loja, artesão e outra

ocupação eram consideradas inferiores, ou seja: uma concepção de uma herança medieval, em relação às profissões relacionadas à educação profissional do período. Assim, nesse âmbito, Marx também reforça essa afirmação do trabalho Manual que era associado à educação profissional, que segundo Marx (1996):

O princípio desenvolvido do capital é justamente tornar supérflua a habilidade particular e tornar supérfluo o trabalho manual, o trabalho físico imediato em geral, seja como trabalho especializado, seja como esforço muscular; melhor dizendo, consiste em colocar a perícia nas forças mortas da natureza (MARX, 1996, p. 488).

Por consequência, embora fossem consideradas atividades não nobres, eram também utilizadas pelos indígenas e afrodescendentes como uma fase para o processo de transição para a condição de livre, pois algumas profissões manuais possibilitavam certa capacidade de obter bens.

Portanto, a sociedade brasileira é marcada pela mistura de elementos da Idade Moderna e elementos medievais em sua concepção de educação jesuítica e organização da sociedade, pois como afirma Schwartz (1998):

Os Estados absolutistas eram elementos de transição, e não apresentavam uma correspondência entre a superestrutura política e a esfera econômica. O papel do estado era levar cabo a transição até a obtenção daquela correspondência, destinavam-se não a levar a eliminação da sociedade senhorial mas, em certa medida, à preservação da mesma (SCHWARTZ 1998, p.219).

Dessa forma, o estado absolutista português possuía características medievais que se refletiam sobre a perspectiva educacional, em especial nas missões jesuíticas. Sendo assim, a partir da década de 1970, com a reforma promovida pela terceira Geração da Escola dos Annales³, um novo modo de ver a História foi adotado, privilegiando a compreensão jesuítica no contexto das missões, por isso segundo Hilsdorf (2003.p.4):

A atuação dos Jesuítas no século XVI, deve ser olhada também á luz do conceito de missão, trabalhando por Baêta Neves e Hoornaert, que permite inserir os jesuítas na diacronia da Igreja.

³ A terceira geração dos Annales, tem origem na Escola dos Annales que foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Disponível em <https://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annaes/> Acesso em: 11 jun. 2019.

Hoje percebemos a necessidade de considerar duas diacronias: a da colonização, com o seu projeto invasor, e a da igreja, com seu projeto missionário (HILSDORF, 2003.p.4).

Além disso, a Historiografia educacional prioriza a visão da divisão da Educação Jesuítica no Brasil, em dois períodos Históricos, em que as bases do *Ratio Studiorum* estão no segundo período da expansão Jesuítica, pois o primeiro é caracterizado pelo período heroico que é definido segundo Hilsdorf (2003):

O período heroico -1549-1570 possui Características missionárias genuínas (heroicas e apostólicas) – A catequese se fazia por contato e convencimento, forma tradicional de aproximação, com visitas, saudações lacrimosas, mímicas, discursos, presentes. Implicava alianças com os chefes indígenas e a utilização de intérpretes mamelucos, a Língua, (HILSDORF, 2003, p.5-6).

Outrossim, é o período de consolidação da expansão (1570-1759), também chamado de: “o segundo pelo mundo dos colégios”, esse é o período em que o *Ratio Studiorum*, irá inserir-se na sociedade colonial brasileira, que segundo Hilsdorf:

Instalados nas principais vilas da colônia os colégios foram viabilizados porque, em troca dessa tarefa de educar os meninos brancos, a Coroa, já dominava pela burguesia mercantil, ofereceu para o sustento da ação missionária nessas instituições o recurso da redízima, uma taxa que era arrecadada (geralmente em espécie, ou seja, açúcar) sobre 10% das dízimas que recolhia (HILSDORF, 2003.p.8-9).

Nesse período, outra problemática será levantada, pois grande parte desses colégios jesuítas do segundo período possuíam aspectos de segregação, ou seja, adotam aspectos de exclusão do período colonial, reproduzindo a estrutura escravista do período. Segundo Hilsdorf (2003, p.9): “os jesuítas ficavam apenas com os alunos brancos, recusando os mestiços, mamelucos e índios, com a justificativa de que seu propósito era formar padres da Companhia”. Assim sendo, a educação jesuítica fazia parte da estrutura colonial, caracterizada pelo grande latifúndio e pela negação da educação popular e gratuita.

Posteriormente, esses colégios também adotaram uma forma didática que era uniforme e primava pela obediência ao *Ratio*, como mostra Hilsdorf

(2003.p.10): “Os colégios de ensino secundário ofereciam o plano de estudos definido no documento *Ratio Studiorum*, de 1599, acompanhando a programação dos demais estabelecimentos dirigidos pela companhia de Jesus em outras partes do Mundo”. Assim sendo, essa uniformidade didática garantia também uma unidade das colônias católicas ligadas ao Império Português.

Mas, mesmo com criação de uma ideia de unidade, o *Ratio* possuía grandes problemas em relação a sua pedagogia, pois o ensino de Latim priorizava um caráter etnocêntrico da educação jesuítica, fazendo com que línguas e culturas inteiras fossem suprimidas, como mostra Hilsdorf:

No entanto, sabemos que esse currículo era dado de forma intermitente, dependendo da existência ou não de padres-mestres e alunos no colégio; e se os alunos que vinham para esses colégios não sabiam ainda reconhecer os caracteres latinos, pois o tupi era a língua falada no cotidiano de todas as capitânias (HILSDORF 2003.p.9).

Nesse sentido, as táticas de ensino do *Ratio* eram baseadas em vários aspectos tradicionais, na medida em que segundo Hilsdorf (2003.p.9), “os jesuítas usavam as formas de tradição, da repetição, da disciplina rigorosa com castigos físicos, da reclusão, da repressão e a da exclusão”. Embora pouco éticas, essas táticas de ensino irão se perpetuar em alguns aspectos até o início do século XX, em diversas escolas. Além de que, esses aspectos estarão presentes na Educação Profissional, na medida em que afetem a cultura escolar da Educação Profissional, como afirma Ciavatta (2009):

A cultura Material Escolar nas escolas profissionais ou tecnológicas se expressa pelo uso diferenciado do espaço e de sua ocupação por professores e alunos; pelas diferenças nas atividades desenvolvidas, nos objetos produzidos e nos equipamentos e materiais didáticos (Ciavatta,2009.p.40).

Destarte, as Heranças do *Ratio Studiorum* irão expressar-se na cultura material escolar na Educação Profissional, no que refere-se a alguns aspectos tradicionais presentes nas Escolas de artes e ofícios no início do século XX.

Em relação à educação jesuíta e às classes mais humildes, o *Ratio* em sua proposição nova abordava: “O privilégio dos estudos reservados aos humildes – Antes de tudo, porém, cuide o Provincial de se não servir de concessão do privilégio de aplicar aos estudos senão em favor dos humildes, sinceramente piedosos e mortificados mercadores de tal benefício” (FRANCA, 1952, p.9).

Diante disso, é observado que esta proposição insere-se diretamente no contexto colonial brasileiro, pois com o abandono total da Colônia em termos de políticas de Estado assistencialistas, esse papel foi assumido pela Igreja Católica em relação aos índios e aos filhos da elite portuguesa colonial. Nesse prisma de abordagem, a Companhia de Jesus passou a construir igrejas, mosteiros, capelas, oratórios, e a enviar missionários, decretar censura e regras eclesiásticas. Assim, o plano contido no modelo de educação jesuítica tinha um caráter universalista e elitista, com heranças medievais, que eram baseadas no *Ratio*. Isso pode ser observado na relação entre os contratualistas e o *Ratio Studiorum*, pois é através de seu estudo que se tem uma compreensão da estrutura do funcionamento do Estado e de sua organização política. Ademais, reforça a importância dos estudos históricos, da História das Ideias Políticas e Sociais do período Moderno.

Nesse cenário, a vinculação do *Ratio Studiorum* com a principal obra de Montesquieu (1749), *O Espírito das Leis*, fornece um aparato para o entendimento não só dos fenômenos que caracterizam as formas de governo e a relação dessas formas com as leis que a regulam e criam determinadas instituições, mas, também, com as origens da pedagogia do *Ratio Studiorum* na cultura dos povos germânicos, em especial os francos. Assim, essa vinculação entre o *Ratio* e o *Esírito das Leis* ajuda a explicar as bases teóricas do contexto Histórico-Social da Idade Moderna 1453.d.c – 1789.d.c, a partir dos pressupostos políticos dos contratualistas.

Vemos, no capítulo VI da obra de Montesquieu, que já relaciona a herança germânica que influencia os costumes germânicos sobre a cultura romana, a base para a compreensão das origens do *Ratio Studiorum*. Ele mostra que os francos se instalaram nas províncias da Gália romana, atualmente a França Moderna e

Dos godos, dos borguinhões e dos francos As Gálias foram invadidas pelas nações germânicas. Os visigodos ocuparam a região de Narbonne e quase todo o Sul, os borguinhões estabeleceram-se na parte que dá para o oriente, e os francos conquistaram mais ou menos o resto. Não se deve duvidar de que esses bárbaros tenham conservado, em suas conquistas, os costumes, as inclinações e os usos que possuíam em seu país, porque uma nação não muda num instante a maneira de pensar e de agir. Esses povos, na Germânia, cultivavam pouco as terras.

Fica claro por Tácito e César que eles se aplicavam muito à vida pastoral: assim, as disposições dos códigos das leis dos bárbaros falam quase todas dos rebanhos. Roricon, que escrevia a história entre os francos, era pastor. (MONTESQUIEU, 1979, p.611).

Diante disso, Montesquieu faz uma correlação entre a reforma carolíngia e as primeiras origens da pedagogia jesuítica, ligada à questão de unificação de poder em várias esferas. Montesquieu (1979, p.632) explica suas bases no Capítulo XVIII do serviço duplo, em que afirma que: “os Francos já tinham a intenção de unificação administrativa em seus aspectos militar, fiscal e civil, essa união será uma das bases das artes liberais, abordadas no *Ratio Studiorum*”. Assim, os princípios da reforma carolíngia traziam as bases religiosas unificadas, ou seja: um império germânico unificado, essa visão de unificação, irá influenciar todo aspecto administrativo e cultural do Brasil Colônia, na medida em que esses aspectos medievais estão presentes no *Ratio Studiorum* e nas Ordem Régias Portuguesas.

A princípio abordamos a concepção de educação profissional e de educação para o trabalho no *Ratio Studiorum*, após a expulsão dos Jesuítas em 1759. Logo, nesse período pós-expulsão, um novo paradigma é levantado sobre a escola brasileira ocasionando a ação do Marquês de Pombal -1699-1782, que tinha o interesse de utilizar as escolas da Colônia para servir aos interesses do Estado Português. Essa administração queria estar em sintonia com as transformações econômicas, políticas e sociais que a Europa vivia, em especial a Inglaterra.

O Marquês de Pombal realizou reformas na Universidade de Coimbra, em Portugal, e reformou as escolas de primeiras letras no Brasil Colonial. Assim, emitindo o Alvará de 28 de Julho de 1759 que expulsava os Jesuítas, tornava ilegítimas as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, em especial a maior, com a ministração de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, no Brasil Colonial. Nesse sentido, ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criar as aulas régias, tinha a intenção de suprir as disciplinas oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

Essa expulsão ocasionou grandes perdas culturais para a História do Brasil e da educação, pois segundo Laurence: “A grande perda que o Brasil

sofreu com a dissolução da Companhia pode ser sentida na destruição de suas bibliotecas: quinze mil volumes se perderam no Colégio de Salvador, outros cinco mil no Rio de Janeiro, além de mais doze mil apenas nos colégios do Maranhão e do Pará” (HALLEWELL, 2012, p.80).

Dessa forma, mesmo com a implantação das aulas régias, grande parte da educação ficou fadada ao “Notório Saber”; pois a instituição do Subsídio literário⁴ não chegou a ter grande impacto, em virtude das crescentes crises, secas e revoltas que o Brasil Colonial enfrentava no período, além de uma total falta de estrutura educacional.

Primordialmente, *O Ratio Studiorum* também manteve seu legado em alguns aspectos da Educação Profissional no Brasil, em especial no contexto da educação profissional nas escolas salesianas. Além do que, grande parte dessas escolas financiavam Jornais Conservadores, do Período do Brasil Império, chegando posteriormente a subsidiar Jornais na República Velha. Assim, segundo Manfredi:

Pois no plano da iniciativa privada e confessional, há que destacar a importância do sistema construído pelos salesianos. Trata-se dos liceus de artes e ofícios organizados e mantidos pela ordem dos padres salesianos, criada por João Bosco (1815-1888) em Toríno, na Itália. Quanto a formação profissional, era oferecida uma preparação para os seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria e sapataria, fundição de tipos e marmoraria. As oficinas de educação profissional funcionavam como espaços de produção de trabalhos, pelo sistema de encomendas, de modo que fossem subsidiadas as despesas do custeio (MANFREDI, 2002, p.89-90).

Essas escolas entrarão em decadência decorrente da competição das escolas públicas de educação profissional instaladas na República Velha, consequente do contexto da morte de Afonso Pena em 1909 e posse de presidente Nilo Peçanha, que inaugurou o ensino técnico no Brasil. Nesse âmbito, segundo Manfredi (2002.p.90):

⁴ Segundo Saviani (2007.p.98):” foi um imposto criado pelo império Português, e disposto por um Alvará de 10 de Novembro de 1772. Este imposto destinava-se a custear as reformas no campo da instrução”.

Até 1910, as escolas profissionais salesianas formavam um “quase-sistema”, de ensino profissional, mas, após essa data, começaram a entrar em decadência. Isso foi provocado, basicamente, pela concentração dos padres no ensino secundário (mais solicitado pelas famílias mais abastadas) e no Comercial (Sem similar no País) e pela longa duração do curso, que incentivava a evasão e a competição das escolas públicas, criadas pelo governo (MANFREDI, 2002, p.90).

Nesse cenário, as escolas salesianas irão inserir-se em diversos conflitos entre as oligarquias estaduais e no contexto da Campanha, entre outros fatores que também ocasionaram a sua decadência, em detrimento da chegada, também, das novas escolas protestantes. Por consequência, esse cenário de decadência também afetará o funcionamento de Jornais vinculados a essas escolas, ocasionando o seu fechamento.

Considerações finais:

Portanto, consideramos que, em suma, nos primórdios da educação brasileira a educação profissional esteve presente no Plano de Nóbrega, que foi substituído pelo ensino técnico ora jesuítico, ora militar, muitas vezes relacionado aos aspectos hierárquicos de organização da Colônia. Sendo assim, é possível considerar que o espírito inventivo, que era focado no ensino profissional na Europa, não era estimulado no Brasil Colonial.

Em relação à educação Profissional, com o contexto da Reforma Pombalina, a educação Profissional passa a inserir-se nas principais inovações de Pombal no campo da educação, como o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional, que já se faziam presentes no Brasil Colonial, que segundo Fonseca (1986) “os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil criados na Era Pombalina, os quais recrutavam pessoas, voltadas para o ensino de uma educação Profissional Militar”. Assim, o ideal pombalino funde-se com o ideal de reforma do despotismo esclarecido, ou seja, aspectos iluministas e, ao mesmo tempo, absolutistas, presentes na Educação Profissional.

Por certo, foi concluído que as Heranças do *Ratio Studiorum* irão expressar-se na cultura material escolar na educação Profissional, no que refere-se a alguns aspectos tradicionais presentes nas Escolas de artes e ofícios

no Início do século XX, em especial nas escolas de educação profissional do Estado do Rio Grande do Norte.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica. Teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006. 592 p.

BALCÃO, Lier Ferreira: *A cidade das reclamações: moradores e experiência urbana na imprensa paulista (1900-1913)*. FENELON, Déa Ribeiro (Org.). *Cidades*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

BUENO, Almir de Carvalho. *Visões de República: ideias e práticas políticas no Rio Grande do Norte (1880-1895) - 2ª ed.*, Natal/RN, 1999.

CÂNDIDO, Antonio. *Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*, 11ª Edição. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2010.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CIAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação: a memória fotográfica de sua transformação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2188>> Acesso em: 1 jun. 2018.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? *Trabalho e Educação*. Minas Gerais: Belo Horizonte, v. 23, nº1, p 187-206, abr. 2014.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna: Comenius*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil*. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

CUNHA, L.A. *O ensino de ofícios artesanais e manufaturados no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP/FLACSO. 2000.

CASCUDO. Luis da Câmara. *História da cidade do Natal*. Natal - RN: Instituto Histórico e Geográfico (RN), 1999, p. 320.

COSTA, Helensandra Lima da. *A Família do Tesouro: a monumentalização da família Albuquerque Maranhão e a luta pelo poder no Rio Grande do Norte (1889-1914)*. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/browse?type=author&value=Costa%2C+Hele nsandra+Lima+da&value_lang=pt_BR>. Acesso em: 02 ago. 2018.

FRANCA S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FERNANDES, Luiz. *A Imprensa Periódica no Rio Grande do Norte de 1832 a 1908*. Natal - Fundação José Augusto, 1998. 162p. RN.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN. 1986.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. – São Paulo: Cia. das letras, 1989. p.177.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, 135p.

HUNT, Lynn. (org.). *A nova história cultural*. Tradução Jefferson Luis Camargo, São. Paulo: Martins Fontes, 1992.

MANFREDI, S.M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez 2002.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro 1, v. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.p.1493.

MARVIN, Perry. *Civilização Ocidental*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, Baron de la. *Do espírito das leis*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MOURA, Dante Henrique. *Educação Profissional: desafios teóricos e metodológicos e políticas públicas*.1.ed. Natal, IFRN.2016.p.244.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 23-59.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOUZA Itamar de. *A república Velha no Rio Grande do Norte (1889 - 1930)*. Natal: Centro Gráfico do Senado Federal Brasília - DF, 1989, 270p. Edição comemorativa do Primeiro centenário da proclamação da República do Brasil.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; COSTA, Célio Juvenal. *O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos*. São Paulo, maio 2012.

VIEIRA, Fábio Antunes. O Império e o Renascimento Carolíngio: uma abordagem. *Unimontes Científica*, Montes Claros, v. 12, n. 1, p.79-86, dez. 2010. Disponível em:
<www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/download/246/238>.
Acesso em: 15 jun. 2018.

O ENSINO DE DESENHO NO BRASIL IMPÉRIO (1879-1889)

THE DRAWING EDUCATION IN BRAZIL EMPIRE (1879-1889)

Juan Carlo da Cruz Silva*
Olívia Moraes de Medeiros Neta**

Resumo

O presente trabalho analisa as configurações propostas para o ensino de Desenho nas reformas educacionais do final do século XIX. O intuito de nossa pesquisa é entender quais eram as concepções sobre a disciplina escolar Desenho que se encontravam nos debates educacionais em época antecedente ao Brasil Republicano e quais as representações estabelecidas sobre o ensino da referida disciplina para a formação do brasileiro em um período de mudança do seu *status* de súdito do imperador para cidadão da república. Nossas fontes de pesquisa são a Reforma do Ensino proposta por Leôncio de Carvalho (1879), que delimita o início de nosso recorte temporal, e os Pareceres da Reforma do Ensino de Rui Barbosa (1883), que reconhecidamente influenciou a educação brasileira nesse período e teve sua aplicação implementada ao longo dos anos. Nosso recorte termina apenas na proclamação da República, em 1889, a fim de melhor compreendermos as influências desse período de transição na educação da população. Nos fundamentamos no paradigma historiográfico da História Cultural, no campo da História da Educação e no domínio da História das Disciplinas, segundo a compreensão de André Chervel (1990). A prática metodológica utilizada é o método histórico abordado segundo Jörn Rüsen (2015). Assim,

Abstract

The present work analyzes the configurations proposed for the teaching of Drawing in the educational reforms of the late nineteenth century. The purpose of our research is to understand which were the conceptions about the school discipline Desenho that were in the educational debates in an era antecedent to Republican Brazil and which representations established on the teaching of said discipline for the formation of the Brazilian in a period of change of the his status as subject of the emperor to citizen of the republic. Our sources of research are the Reform of Teaching proposed by Leôncio de Carvalho (1879), which delimits the beginning of our temporal cut, and the Opinions of the Reform of the Teaching of Rui Barbosa (1883), which admittedly influenced Brazilian education in this period and implementation has been implemented over the years. Our cut ends only in the proclamation of the Republic in 1889, in order to better understand the influences of this period of transition in the education of the population. We are based on the historiographic paradigm of Cultural History, in the field of History of Education and in the field of History of Disciplines, according to the understanding of André Chervel (1990). The methodological practice used is the historical method approached according to Jörn Rüsen (2015). Thus, we show

* Professor Mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus São Gonçalo do Amarante e doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e E-mail: juan.cruz@ifrn.edu.br

** Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). E-mail: olivianeta@gmail.com

mostramos que o elemento motivador das mudanças no ensino de desenho do sistema brasileiro foi a busca pelo desenvolvimento da nação à luz de comparação com outros países, tendo os ideais republicanos cooptado essa representação desenvolvimentista. Isso perdura ao longo da década estudada e é difundido nas discussões entre educadores, especialistas e legisladores, principalmente após a atuação de Rui Barbosa com a Reforma de 1883.

Palavras-chave: Desenho. História da Educação Matemática. Reformas Educacionais.

that the motivating element of the changes in the design teaching of the Brazilian system was the search for the development of the nation in the light of comparison with other countries, and the republican ideals co-opted this developmentalist representation. This lasts over the decade studied and is widespread in the discussions between educators, specialists and legislators, especially after the performance of Rui Barbosa with the Reform of 1883.

Keywords: Drawing. History of Mathematics Education. Educational Reforms.

Introdução

O surgimento de uma disciplina escolar dentro de um contexto educacional indica mais do que uma reorientação curricular. Aponta uma compreensão de formação da sociedade com objetivos distintos do período que lhe é anterior. Surge numa compreensão de reforma, ou reorganização, não apenas educacional, mas sociocultural. André Chervel (1990, p. 180) já aponta que “conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. Assim, compreendendo que uma disciplina escolar é “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180), ver surgir numa proposta educacional uma disciplina específica deve causar-nos, enquanto pesquisadores, indagações de cunho histórico e pedagógico, o “como”, o “porquê” e o “para quê” de uma mudança deste tipo no ensino vigente.

Desse modo, nosso objetivo é examinar o contexto histórico do surgimento da disciplina escolar Desenho na educação brasileira. Queremos analisar as configurações propostas para o ensino de Desenho nas reformas educacionais do final do século XIX, no intuito de compreender as concepções e representações da disciplina escolar Desenho que permearam os debates educacionais da época, culminando na oficialização da disciplina como

conteúdo para o ensino. Norteamo-nos pelos seguintes questionamentos: qual era a ideia para o saber disciplinar Desenho a ser ensinado no sistema educacional brasileiro e por que essa opção predominou diante das demais coexistentes no período?

Nosso estudo utiliza como fontes a *Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte* (BRASIL, 1879), decreto-lei de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho, e a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (BARBOSA, 1883), de autoria de Rui Barbosa. Entendemos que esses documentos são resultados de lutas de representações acerca do ensino e sobre a funcionalidade do Desenho escolar. Portanto, os analisamos dentro do contexto socioeducacional do final do século XIX e diante dos debates existentes nesse período sobre a educação e o Desenho. Assim, alicerçamos nosso estudo na pesquisa de cunho documental e bibliográfico. Utilizamos o método histórico conforme descrito em Jörn Rüsen (2015), seguindo os procedimentos de heurística, crítica e interpretação. Desse modo, entendemos que

O método histórico é a suma de todas as regras que determinam o pensamento histórico enquanto processo de pesquisa. Pesquisa guiada por regras que confere ao conhecimento histórico justamente aquela capacidade de fundamentar que o caracteriza como ciência (RÜSEN, 2015, p. 170).

Lançamos o olhar sobre o Desenho escolar alicerçados no domínio da História das Disciplinas Escolares, pertencente ao campo da História da Educação, cuja compreensão basilar é de que

desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Portanto, compreendemos que uma análise sobre o Desenho escolar deve, necessariamente, observar a constituição da disciplina com um olhar atento às finalidades dela dentro do contexto escolar do período. Dessa forma, o estudo

historiográfico é capaz de construir um entendimento da trajetória do objeto de estudo. Tal entendimento se insere na visão historiográfica da História Cultural, que, segundo Ronaldo Vainfas (2011), enquanto paradigma historiográfico, desenvolvida a partir da década de 1980, se apresenta como Nova História Cultural por tomar como objeto de estudo as manifestações culturais das mais variadas formas e não somente aquelas “oficiais”, como as artes, a literatura etc. Assim, o autor demonstra a pluralidade de caminhos para pesquisa historiográfica que a História Cultural oferece aos seus adeptos.

Dentre as variantes da Nova História Cultural, nosso projeto alinha-se ao pensamento historiográfico de Roger Chartier, autor que compreende a cultura como produzida num processo entre duas categorias: práticas (modo de fazer) e representações (modo de ver). Além disso, ele afirma que a História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Portanto, o trabalho historiográfico se constituiria de

tentativas feitas para decifrar diferentemente as sociedades, penetrando o dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, obscuro ou maior, o relato de uma vida, uma rede de práticas específicas) e considerando que não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao seu mundo. (CHARTIER, 2002, p. 66).

Assim, o mundo é dado a ler como representação através das práticas. Tais práticas se estabelecem diante das apropriações, enquanto usos e interpretações, das leituras das representações do mundo inscritas nas próprias práticas que as produzem. Dessa forma, documentos legislativos como os que analisamos são vistos como resultados das práticas que se desenvolveram a partir de apropriações das representações existentes e circulantes na sociedade no final do século XIX.

Segundo Roger Chartier (2002, p. 68), “apropriação tal como entendemos visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionados a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os

produzem”. Sendo assim, uma vez que as representações estão em um campo de concorrências e competições, instaura-se uma luta de representações no corpo social, que gera possibilidades de apropriações das representações em luta. Portanto, compreender uma realidade histórica não pode estar aquém de analisar os processos de apropriação das representações. Assim, sob essa tríade (circulação, apropriação e representação) se norteiam os estudos históricos que desenvolvemos sobre a disciplina Desenho.

Enquanto pesquisa no campo da História da Educação, assumimos como pressuposto que a escola não é um espaço de reprodução de saberes ou de adaptação de conhecimentos em vista de serem vulgarizados para melhor compreensão. Pelo contrário, a escola, no estabelecimento de uma cultura escolar, é um espaço de criação e as disciplinas escolares são alguns dos objetos criados nesse espaço.

Para André Chervel (1990), o estudo das disciplinas escolares nos aponta três grandes problemáticas: a gênese, a função e o funcionamento das disciplinas. Ainda afirma o autor que “porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Na compreensão de que uma disciplina possui finalidades na sua composição no sistema escolar, estudar essas finalidades é uma tarefa que, conforme André Chervel (1990), se impõe ao historiador das disciplinas. Contudo, esse estudo de finalidades, ou papéis que a disciplina assume, não se obtém de modo direto e ingênuo. Com efeito, é preciso compreender que existem finalidades mais sutis na existência de uma disciplina escolar e que até mesmo as “finalidades de objetivo” apontadas em documentos oficiais nem sempre são as “finalidades reais” da disciplina em sua existência na Instituição Escolar. Sendo assim, não somente a “letra morta” dos documentos alicerçam nossa análise, mas também as características dos sujeitos, as discussões e todo o contexto sociocultural do final do século XIX apontam vestígios para nossa análise.

Segundo Chervel,

a distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p. 190).

Outro elemento importante apontado pelo historiador francês das disciplinas escolares é que as finalidades e o funcionamento das disciplinas mudam ao longo do tempo, principalmente, aponta o pesquisador, com as mudanças do público escolar.

Neuza Bertoni Pinto (2014a), ao ressaltar que a disciplina escolar não pode ser vista apenas a partir de seus conteúdos programáticos para que se tenha acesso a sua estrutura interna e finalidade, afirma que “um momento ideal para isso é quando uma disciplina escolar é alvo de alguma mudança, quando novas finalidades lhe são prescritas e novos objetivos lhe são impostos pela conjuntura política ou renovação do sistema educacional” (PINTO, 2014a, p. 132)

Dessa forma, tomamos como pontos focais de nosso estudo os marcos legislativos de mudança impostos pela política e renovação do sistema educativo brasileiro. A seguir, analisaremos a gênese e a função da disciplina escolar Desenho nesses momentos, apresentando os contextos, as discussões adjacentes e a apropriação da representação que se estabelece por meio dos documentos legislativos.

Breve contexto da Educação no Brasil Império

Após a proclamação da Independência no Brasil, em 1822, o Império que se formou precisava organizar-se enquanto nação soberana e suprir ao seu povo as condições favoráveis para o estabelecimento e ordenamento social. Assim, nos primeiros anos de comando do imperador D. Pedro I se instaura uma assembleia constituinte que constrói a Carta Magna de 1824. Nesse documento se estabelece, no artigo nº 179, a garantia a Instrução primária e gratuita a

todos os cidadãos. Contudo, apenas com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) a educação do Brasil Império começa a se estruturar de forma distinta da existente no período colonial. Essa lei determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império.

A lei de 1827 foi composta de 17 artigos que orientavam a criação e o funcionamento das escolas de primeiras letras, dando aos presidentes de província os parâmetros para a criação dessa rede escolar. A lei ainda determinava os salários dos professores e um sistema de gratificações anuais ao longo de interstícios de 12 anos de serviço e exames públicos para provimento dos cargos de mestres. O documento, em seu artigo 4º, explicitamente orientava o modelo de ensino mútuo (ou monitorial) nas escolas do Império, que já era praticado extraoficialmente nos estabelecimentos de ensino existentes antes de 1827 (ARANHA, 2006). Além disso, a lei de 1827 estabelece a criação de escolas femininas. Ademais, ao delegar aos presidentes de províncias a escolha dos lugares e prédios onde seriam as escolas, apontava que os custos deveriam sair da Fazenda Pública.

Na educação brasileira deste período compreende-se que as “primeiras letras” incluíam o conhecimento matemático, pois consistia em “ler, escrever e contar”. Com efeito, a lei afirmava que:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos (BRASIL, 1827).

É importante salientar que, para a educação feminina, a mesma lei suprimia o ensino de geometria e a prática dos quebrados (estudo das frações ordinárias), substituindo-os pelo ensino de atividades domésticas. Nessa perspectiva, ao longo de 52 anos o ensino primário brasileiro concentra-se no movimento de alfabetização por meio destas primeiras letras.

Wagner Rodrigues Valente (2012) nos mostra que já nas discussões parlamentares desse período se apresenta uma dualidade acerca das

matemáticas a serem ensinadas no primário, a saber se estas deveriam contemplar ou não os conhecimentos geométricos. A tese vencedora acaba por relegar tais conhecimentos do primário para o ensino secundário.

O sistema de ensino do Império se formava em três níveis. Ao primário cabia o ensino das primeiras letras e, conseqüentemente, a alfabetização da população. O secundário configurava-se como propedêutico, cuja finalidade era o ingresso no ensino superior. Tais níveis, no entanto, apareciam como direito e na prática não eram universalizados, pois, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar se matriculara em escolas primárias. As elites acabavam por educar seus filhos através de preceptores em casa, visto que o ensino primário não era obrigatório para acesso aos demais níveis. O ato adicional de 1834¹, que descentralizou o ensino, deixando o Primário e o Secundário a cargo das províncias e impedindo a construção de um projeto de ensino orgânico e unificado nacional, tornou ainda mais precária a educação primária e secundária no Brasil Império.

O ensino superior, contudo, permanecendo sob responsabilidade da Coroa, tornou-se imensamente atrativo aos jovens das elites aristocráticas do Império. Assim, tendo a busca pelo ensino superior como norte da educação das elites, os níveis subjacentes foram relegados ao segundo plano. Apenas o secundário sofreu influência direta, em seu currículo, da concepção cultural que se instalava.

Estabelecido como nível de ensino seguinte ao primário e preparatório para acesso ao ensino superior, no secundário ocorre uma considerável mudança de *status* das matemáticas escolares, como nos aponta Wagner Valente (2008), pois, com a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, surgem as necessidades de definição da forma de acesso a tais cursos pelo poder legislativo.

Ficou determinado que, para acesso aos cursos superiores, dever-se-ia prestar exames, dentre os quais de geometria. Assim,

Inicialmente considerados como conteúdos de caráter técnico-instrumental, servindo prioritariamente ao comércio e à formação militar, os conteúdos matemáticos, por meio da geometria,

¹Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834.

ascendem à categoria de saber de cultura geral. (VALENTE, 2008, p. 15).

Dessa forma, tendo se estabelecido o conhecimento geométrico como necessário ao acesso para os cursos superiores, paulatinamente o ensino secundário se estruturou por meio de aulas avulsas (cursos preparatórios para os exames) que davam ênfase ao conhecimento geométrico e, em menor grau, às demais matemáticas.²

O que se seguiu aos primeiros anos de instrução pública do Império foi o surgimento e ampliação de escolas particulares. Segundo Aline de Moraes Limeira e Alessandra Frota Martinez Schueler (2008), em 1855 a Corte possuía 97 estabelecimentos de ensino, sendo apenas 26 escolas públicas primárias, 52 escolas particulares primárias e as demais escolas secundárias. Entre 1855 e 1865, o Império criou mais 16 escolas primárias, dentre estas estavam as escolas particulares subvencionadas pelo governo.

Diante da expansão, em 1854, o Ministro dos Negócios do Império Luiz Pedreira de Couto Ferraz estabelece dispositivos de controle e organização do ensino por meio do Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro (BRASIL, 1854).

Na Reforma Couto Ferraz se estabelecem as regras de inspeção dos estabelecimentos de ensino, a organização da instrução pública primária e secundária, bem como do ensino particular primário e secundário. Além disso, estabelece regras de seleção e ordenamento jurídico da profissionalização docente.

A partir desse decreto, as matemáticas escolares no primário se estabelecem na condição de *Princípios elementares de aritmética e Sistemas de pesos e medidas do município* como disciplinas obrigatórias. Surge a primeira menção ao Desenho, enquanto *Desenho Linear*, como uma disciplina opcional que o estabelecimento de ensino poderia ou não compreender, igualmente a *Geometria Elementar*. Já no ensino secundário, se estabelece que se ensinarão “as artes do desenho” juntamente com música e dança, numa disciplina que poderíamos entender como Artes, além de uma cadeira de *Matemáticas*

² Somente após a Reforma Francisco Campos (1931), aritmética, álgebra, geometria e, posteriormente, trigonometria e desenho são reunidas em uma única disciplina escolar denominada Matemática. Assim, denominamos matemáticas esse conjunto de disciplinas que serão unificadas, mas no período em estudo são separadas.

elementares “compreendendo aritmética, álgebra até equações do 2º grau, geometria e trigonometria retilínea” (BRASIL, 1854).

Com a Reforma Couto Ferraz se institucionaliza o *status* apontado por Wagner Valente (2008), em que as matemáticas se disciplinaram, principalmente no secundário, em vista da formação para os exames de acesso ao ensino superior. Desse modo, é dada maior ênfase ao conhecimento geométrico, conforme aponta Maria Clélia Leme da Silva:

Ao analisar as semelhanças entre as orientações legais das matérias de Desenho e Geometria, assim como os primeiros livros didáticos que apresentam propostas para o desenvolvimento desses saberes nas escolas de primeiras letras, destaca-se uma proximidade grande entre elas: o Desenho é introduzido pelas figuras geométricas e a Geometria representada pelos desenhos, ou seja, trata-se de saberes que seguem trajetórias similares e relacionadas na construção da cultura escolar do ensino primário. (LEME DA SILVA, 2014, p. 63).

Somente na Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, de 1879, conteúdos de Desenho surgem como parte da formação de Ensino Primário no país. Denominada *Elementos de Desenho Linear* no primário e *Calligraphia e Desenho Linear* nas Escolas Normais, já em sua nomenclatura percebemos que a ênfase dada ao ensino de Desenho se compunha numa associação do desenho com a geometria e do desenho com a escrita. Adiante, iremos analisar de onde surge essa representação do Desenho associado à geometria e como essa representação construída se altera ao longo da década a tal ponto que, em 1882, Rui Barbosa apresenta na Assembleia Legislativa Geral da Corte seu Parecer sobre a *Reforma do Ensino Primário e Várias instituições Complementares da instrução Pública* encaminhando o ensino da disciplina para um Desenho à Mão Livre, associado ao método intuitivo.

O Desenho entre a Reforma de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa

Segundo Cristiane Silva Melo e Maria Cristina Gomes Machado (2009), a reforma de Leôncio de Carvalho insere-se em um período que, “em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao

desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo” (MELO; MACHADO, 2009, p. 294). Nesse período, a ideia de modernização da sociedade tornou-se mais expressiva, além disso, ocorre um incentivo à industrialização e a urbanização, bem como se estabelece uma política migratória. São enfatizadas as ideias liberais e positivistas que influenciaram os debates educacionais. Ao se considerar a educação considerada imprescindível para o desenvolvimento e modernização, ela foi objeto de inúmeras propostas, que tratavam, dentre outros pontos, da gratuidade do ensino e da educação popular.

No decreto de 1879, buscou-se a expansão do acesso ao ensino para as camadas populares, visando à redução da grande taxa de analfabetismo do país. Daí a obrigatoriedade do ensino primário entre 7 e 14 anos expresso no artigo 2º da lei, a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos apontado no artigo 5º, a subvenção de escolas particulares e equiparação de escolas normais particulares às públicas, bem como de escolas secundárias ao Colégio Pedro II. Tais ações se estabeleceram na busca da ampliação do sistema de ensino.

O Decreto 7.247 continha vinte e nove artigos, dentre suas determinações, definia a instrução primária como um ensino obrigatório; instituía a liberdade de ensino e de consciência; destacava a ideia de incompatibilidade do professorado com a realização de atividades em outros cargos públicos e administrativos; estabelecia a não obrigatoriedade do ensino religioso no ensino, nesse caso, a instrução religiosa não era obrigatória aos não católicos, podendo ser oferecida em determinados dias, antes ou depois das aulas das séries no ensino regular; autorizava, na área da instrução superior, a promoção e fundação de cursos particulares; [...] definia disciplinas e conteúdos em programas de ensino de cursos profissionalizantes, como o curso de formação de professores, o ensino nas escolas normais e nos programas do ensino superior, [...] buscava a organização do ensino primário, relacionando as escolas do primeiro ao segundo grau, como no sistema americano, e introduzia as “lições de coisas” como disciplina. (MELO; MACHADO, 2009, p. 297).

No descrito acima percebemos as principais mudanças advindas da Reforma de Leôncio de Carvalho. Chama-nos atenção o parâmetro utilizado pelo legislador de tomar como referência o sistema americano. Nota-se, dessa forma,

a influência internacional que já se estabelecia com a chegada das ideias positivistas e liberais, além da observação do desenvolvimento e da prosperidade dos Estados Unidos e dos países europeus que muito se justificava pela educação diferenciada que tais nações dispunham aos seus povos. Isso justifica também a inserção da “*Noções de Coisas*” como disciplina no ensino primário e de “*Prática do Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas*” nas escolas normais.

Conforme já mencionado, o Desenho se estabelece como disciplina a partir de Reforma de Leôncio da Carvalho e se consolida atrelada à Geometria para o ensino primário. Maria Clélia Leme da Silva (2014) realiza um estudo, focado no estado de São Paulo que dispunha da vanguarda do ensino no Brasil, apontando como apenas no início da República, visando seguir um modelo de Pedagogia Moderna, ocorre uma ruptura da associação entre o Desenho e a Geometria. Márcio Oliveira D’Esquivel e Claudinei de Camargo Sant’ana (2016) analisam a mesma temática a partir da dinâmica educacional do estado da Bahia e apontam para o estabelecimento progressivo de diferentes papéis para o Desenho e para a Geometria na educação primária baiana. Portanto, tem-se indícios de que o processo dissociativo ocorrido em São Paulo se estende pelo país.

Após a Reforma de 1879, dentro do movimento de instauração da República e, com ela, uma modernização do país rumo a um futuro de “Ordem e Progresso”, surgem no âmbito das discussões educacionais debates sobre o Desenho. Em 1882, Rui Barbosa apresenta na Assembleia Legislativa Geral da Corte seu Parecer, no qual aponta para uma mudança de paradigma no ensino de Desenho, abandonando o ensino associado à Geometria e encaminhando-o para um Desenho à Mão Livre ligado ao método intuitivo.

Márcio Oliveira D’Esquivel, Aparecida Rodrigues Silva Duarte e Lidiane Gomes dos Santos Felisberto (2016, p. 20-21) afirmam que, “segundo Rui Barbosa, o ensino intuitivo tinha como objetivo educar e exercer na criança as habilidades sensitivas e mentais, por meio da observação e da experiência”. Ainda apontam a grande influência que o trabalho de tradução da obra *Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar para o Uso de Paes e Professores*, de Norman Calkins, teve no pensamento do intelectual baiano do

trabalho. Contudo, os trabalhos de Maria Laura Magalhães Gomes (2011), bem como de Cláudia Regina Boen Frizzarinni e Maria Clélia Leme da Silva (2016) debruçam-se sobre o texto de Calkins, analisando-o sob a ótica dos saberes de Geometria e Desenho e suas formas de ensino, ambos os trabalhos evidenciam que no arcabouço do pensamento inserido no texto não se desassocia o ensino de Geometria ao de Desenho, mas sim que o método intuitivo é de grande utilidade para o ensino de ambos numa perspectiva integrada.

Portanto, apesar da influência da tradução realizada, Barbosa também apresenta suas ideias sobre o Desenho alicerçadas em outros autores, tais como John Ruskin e Joaquim Vasconcelos, conforme indicam os estudos de Cláudio Silveira Amaral (2010) e Felipe Freitas de Souza (2010), respectivamente. Contudo, não foi a apropriação que veio a prevalecer no Brasil com o decorrer das discussões.

Leme da Silva *et al.* (2016) descrevem que nas revistas pedagógicas paulistas e cariocas da década de 1890 vislumbra-se uma discussão sobre o Desenho no Ensino a partir de três vieses. O primeiro, de menor inovação diante da ordem estabelecida, aponta a importância do ensino de Desenho Linear enfatizando os elementos geométricos e a cópia de desenhos simples. Um segundo viés, de ênfase de ruptura, segue uma orientação do ensino de Desenho na França em que “a ênfase está no desenho de invenção, de reprodução e na presença de objetos usuais para serem representados, sem que sejam explicitadas as figuras geométricas” (LEME DA SILVA *et al.*, 2016, p. 67). Por fim, um viés conciliatório entre os dois anteriores surge nos debates inspirados em escolas Belgas, que se apresentava o estudo de Desenho ao natural, mas com os subsídios da Geometria. Ainda se destaca no referido trabalho que este terceiro viés sugere inserção de instrumentos para o desenho e que essa, dada ao longo da evolução dos estudos da criança, tem importância nas aplicações práticas para os ofícios e trabalhos industriais.

Marcos Denilson Guimarães e Wagner Valente (2016) estudam a relação entre o modelo defendido por Rui Barbosa e os que surgem nos debates pedagógicos de revistas especializadas. Evidenciam que a proposta de Barbosa deixava claro que o desenho era “algo acessível a todos os homens, e não somente um privilégio dos artistas por vocação” (GUIMARÃES; VALENTE, 2016,

p. 109) e que o objetivo não era que o aluno se tornasse um exímio desenhista, mas para que ele aprendesse a observar e a reproduzir através da mão. Os autores deixam claro que a propositura de Barbosa era

uma ideia modernizadora oriunda em grande medida dos estudos de caráter internacional que tornavam o Desenho como elemento fundamental e imprescindível para a educação primária [...] em que por meio do uso dos sentidos as crianças, desde o jardim de infância, cultivariam as faculdades de observação, de invenção e de retenção mental. (GUIMARÃES; VALENTE, 2016, p. 111).

Por fim, os autores concluem que o modelo de Rui Barbosa é reapresentado e defendido nas revistas pedagógicas, sobretudo nas paulistas, e posteriormente ganham destaque por todo o país.

De fato, essas ideias acerca do ensino de Desenho foram difundidas por todo o país. Assim, estudos como os de Thaline Thiesen Kuhn e Cláudia Regina Flores (2016) em Santa Catarina, Neuza Pinto (2014b) no Paraná e o próprio trabalho de Leme da Silva *et al.* (2016) demonstram a circularidade das ideias acerca do Desenho no Brasil. Em David Antonio Costa e Wagner Valente (2014) percebemos em inúmeros capítulos como os documentos oficiais e programas de ensino de diversos estados se apropriaram das discussões e as materializaram numa representação social definida por meio de currículos específicos para o ensino primário.

Dessa forma, observamos que

a Reforma do ensino primário não se apresenta somente como uma obra do gênio ruibarbosiano, tampouco como mera difusão de ideias estrangeiras, mas também como o produto de uma rede de indivíduos interconectados institucionalmente e no âmbito das ideias, por uma circulação de ideias exercidas nos e através dos países Ocidentais. (SOUZA, 2010, p. 7).

Logo, as mudanças apresentadas em Rui Barbosa (1883) para um Desenho obrigatório e firmado no método intuitivo com a finalidade de formar a população para contribuir com o desenvolvimento nacional tornam-se uma representação predominante e que exerce influência no ensino do Brasil nos anos finais do Império e no início do período republicano.

Considerações Finais

Na história do Desenho escolar podemos perceber como as concepções de sociedade vão influenciando a escola através do currículo e como os momentos de reforma são peculiares para análise desse processo de construção das representações, que se tornam vigentes a partir de apropriações de outras concepções e representações, influenciando pensadores e legisladores.

Notamos que no período anterior a 1879, em uma sociedade com forte divisão social e econômica, a educação fora relegada a uma minoria da população e tem apenas como atrativo o acesso ao nível superior que acaba por nortear o currículo do secundário. Assim, o Desenho ainda não tem *status* de importância suficiente em comparação com a Geometria que padronizou como conhecimento necessário ao acesso do ensino superior. *In pari passu* vemos as matemáticas se disciplinarizando em função da compreensão de formação vigente nesta sociedade. Esse movimento de disciplinarização consolida-se após 1854 e cabe ao Desenho, no ensino primário, um papel coadjuvante de disciplina opcional. No ensino secundário, prioriza-se levemente uma geometria elementar em meio de outras matemáticas elementares e o Desenho em um cunho mais artístico. Afinal, os que ascendiam ao ensino superior podiam estudar em aulas particulares.

Em meio às discussões sobre o desenvolvimento da sociedade que surgem a partir de 1879, prevalece a ideia de necessária modernização e desenvolvimento, bem como as ideias liberais e positivistas no campo da educação. Assim acontece a gênese da disciplina Desenho, com a finalidade real de preparar os alunos para a escrita e para a geometria que ainda era imprescindível para o acesso ao ensino superior – mas considerando um público de alunos maior –, pois a ampliação da educação popular tornara-se ideal e importante dentro das concepções educacionais e representações sobre a disciplina que acaba de se instaurar.

Destacamos, ainda, que o principal elemento que justificou o ensino de Desenho no currículo escolar brasileiro foi a busca pelo desenvolvimento da nação à luz de comparação com outros currículos internacionais, de onde apropriam-se não só dos conteúdos das disciplinas, mas, inclusive, dos seus

métodos de ensino. Nesse processo, percebe-se que Rui Barbosa se tornou um catalizador das ideias vigentes e buscou sintetizá-las em seus Pareceres na Reforma de 1883. Contudo, ele não foi o único, tendo as revistas pedagógicas forte influência nos debates sobre a disciplina Desenho, formando a construção de uma finalidade de objetivo e de um método de ensino coerente com a mesma. Rui Barbosa, portanto, não foi o único catalizador de ideias sobre as finalidades de nosso objeto de estudo, mas, ao analisarmos seus escritos, podemos perceber movimentos de ressignificação das representações internacionais apropriadas para justificar-se no ambiente educacional brasileiro.

Por fim, nota-se que os ideais republicanos foram cooptados por essa representação desenvolvimentista. Além disso, vemos que tal discurso perdura ao longo da década estudada, inclusive depois, e é difundido nas discussões entre educadores, especialistas e legisladores ao longo da história da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Claudio Silveira. *Rui Barbosa e John Ruskin: a política do ensino do desenho*. **Arquitextos**, p. 121-0, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134560>>. Acesso em: 01 Out. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Obras Completas de Rui Barbosa. Vol. X. 1883, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BRASIL. Governo Imperial. *A Lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 02 Out. 2018.

_____. Governo Imperial. *Decreto nº 1331^a de 17 de fevereiro de 1854*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 02. Out. 2018.

_____. *Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879*. Reforma do Ensino Primário e Secundário no município da Corte e superior em todo o Império. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Acesso em: 20. Set. 2017.

CHARTIER, Roger. *A história cultura – entre práticas e representações*. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria&Educação*, v. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, David Antonio; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

D'ESQUIVEL, Marcio Oliveira; DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. *As “Lições de Coisas” e os Saberes Elementares Matemáticos no Curso Primário*. In: PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *Saberes Elementares Matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890 – 1970*. São Paulo: Livraria e Editora da Física, 2016. p. 15-60.

D'ESQUIVEL, Marcio Oliveira; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. *DO DESENHO À GEOMETRIA: saberes geométricos na escola primária da Bahia*. *Revista de História da Educação Matemática*, v. 2, n. 2, 2016.

FRIZZARINI, Claudia Regina Boen; LEME DA SILVA, Maria Clélia. *Saberes Geométricos de Calkins e sua apropriação nos programas de ensino dos grupos escolares paulistas*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, SP. v. 16. n. 42. p. 10-35. Jul/Set 2016.

GOMES, Maria Laura Magalhães. *Lições de Coisas: apontamentos acerca da Geometria do manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do século XX)*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP. v. 11. n. 26. p. 53-80. Maio/Ago 2011.

GUIMARÃES, Marcos Denilson; VALENTE, Wagner Rodrigues. *Entre o Parecer de Rui Barbosa e as revistas pedagógicas cariocas e paulistas (1891 – 1920): um modelo comum para o ensino de Desenho?* *Revista Brasileira de História da Educação Matemática*, v. 2, n. 2, p. 106-121, 2016.

KUHN, Thaline Thielsen; FLORES, Cláudia Regina. *O ensino de desenho nos grupos escolares catarinenses: a educação do olhar e da mão*. *Revista Brasileira de História da Educação Matemática*, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2016.

LEME DA SILVA, Maria Clélia. *Desenho e Geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa*. *História da Educação (UF-Pel)*, v. 18, n. 42, p. 61-73, Jan./Abr, 2014.

LEME DA SILVA, Maria Clélia [et al.]. *A circulação nacional e internacional das ideias pedagógicas sobre o Desenho no curso primário*: São Paulo, Sergipe, Santa Catarina e Paraná, 1890 – 1930. In: PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *Saberes Elementares Matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890 – 1970*. São Paulo: Livraria e Editora da Física, 2016. p. 61-86.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Ensino Particular e Controle Estatal: A Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das Escolas Privadas na Corte Imperial*. Revista HISTEDBR Online. Campinas, SP. n. 32. p. 48-64, dez. 2008

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Notas para a História da Educação: Considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho*. Revista HISTEDBR Online. Campinas, SP. n 34. p. 294-305. Jun. 2009

PINTO, Neuza Bertoni. *História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica*. Diálogos Educacionais, Curitiba, V. 14, n. 41, p. 125-142, 2014a.

_____. *Renovação dos Programas de Ensino de Aritméticas da Escola Primária em São Paulo e no Paraná, nos anos de 1930: Um estudo comparativo*. História da Educação [online]. Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 45-59, Set/Dez, 2014b.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Trad.: Estevão C. de Resende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SOUZA, Felipe Freitas de. *O Ensino de Desenho no Século XIX: Rui Barbosa e a Tradução Cultural de Joaquim Vasconcelos*. 19&20. Rio de Janeiro, v. V. n. 4. Out/Dez, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. *História das Mentalidades e História Cultural*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Quem somos nós, professores de Matemática?* Caderno CEDES. Campinas, SP. v. 28, n. 74. P. 11-23. Jan/Abr 2008.

_____. *Tempos de Império: a trajetória da Geometria como um saber escolar para o curso primário*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP. v. 12. n. 30. p. 73-94. Set/Dez 2012.

FLORÊNCIO LUCIANO E O PLANO DE PROPAGANDA CONTRA O ANALFABETISMO: O SERTÃO E AS EDUCABILIDADES. (PARELHAS, 1928-1932).

FLORÊNCIO LUCIANO AND THE PROPAGANDA PLAN AGAINST ILLITERACY: THE SERTÃO AND THE EDUCABILITIES. (PARELHAS, 1928-1932)

Laísa Fernanda Santos de Farias*
Juciene Batista Félix Andrade**

Resumo

O presente trabalho consiste numa análise do “Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo”, em 1928, na cidade de Parelhas, Rio Grande do Norte, no governo municipal de Florêncio Luciano. Sob a perspectiva de documentos para uma História da Educação, este “Plano” apresenta alguns elementos importantes para se compreender uma experiência histórica da luta contra o analfabetismo na cidade de Parelhas bem como a níveis estadual e Nacional. Assim, a proposta do “Plano” era erradicar o analfabetismo e expandir o ensino por meio da criação de escolas na Zona Rural e Urbana do município de Parelhas, com o propósito de inseri-lo no rol do desenvolvimento educacional em curso no estado do Rio Grande do Norte e do Brasil. Por outras palavras, tal projeto correspondia aos anseios civilizatórios e modernizantes propagados pela Primeira República cujos ecos já se encontravam no Sertão do Seridó potiguar. Metodologicamente, procedeu-se por uma leitura qualitativa desta fonte permitiu uma compreensão das ações planejadas. Logo, todo o levantamento ficaria a cargo das chamadas comissões rurais e urbanas contra o analfabetismo construindo recenseamentos e elencando pontos como: nome, idade, filiação, naturalidade, se sabia ler ou não, bem como assegurar a matrícula e acompanhar a permanência

Abstract

The present work constitutes X The present work consists of an analysis of the "Plan of Propaganda Against Illiteracy", in 1928, in the city of Parelhas, Rio Grande do Norte, in the municipal government of Florêncio Luciano. From the perspective of documents for a History of Education, this "Plan" presents some important elements to understand a historical experience of the fight against illiteracy in the town of Parelhas as well as at the state and National levels. Thus, the "Plan" proposal was to eradicate illiteracy and expand education through the creation of schools in the Rural and Urban Zone of the municipality of Parelhas, with the purpose of inserting it in the role of ongoing educational development in the state of Rio Great North and Brazil. In other words, this project corresponded to the civilizing and modernizing aspirations propagated by the First Republic whose echoes were already found in “Sertão do Seridó potiguar”. Methodologically, we proceeded by a qualitative reading of this source allowed an understanding of the planned actions. Therefore, the whole survey would be in charge of the so-called rural and urban commissions against illiteracy, building censuses and listing points such as: name, age, filiation, naturalness, whether or not to read, and to ensure enrollment and attendance in class. In order to facilitate students'

* Laísa Fernanda Santos de Farias, mestranda, UFRN. nandafarias07@gmail.com

**Juciene Batista Félix Andrade. Orientadora e docente DHC/CERES/UFRN. jucieneandrade@yahoo.com.br

nas aulas. Com o intuito de facilitar o acesso e permanência dos alunos nas aulas e escolas, o “Plano” ainda propunha um investimento maciço na criação de prédios escolares que ocorreria ao longo de sua execução em todo o município. A documentação correspondente ao “Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo” vem sendo catalogada junto ao Arquivo Público de Parelhas e analisada com o intuito de construir uma narrativa historiográfica a ser inserida no debate sobre a Educação e História dos Sertões.

Palavras-chaves: História da Educação, Fontes, Analfabetismo, Parelhas-RN.

access and stay in classrooms and schools, the "Plan" still proposed a massive investment in the creation of school buildings that would occur throughout its execution throughout the municipality. The documentation corresponding to the "Plan of Propaganda Against Illiteracy" has been cataloged next to the Public Archive of Parelhas and analyzed with the intention of constructing a historiographic narrative to be inserted in the debate on the Education and History of the Sertoes.

Keywords: History of Education, Sources, Illiteracy, Parelhas-RN

Introdução

No final da década de 1920, Parelhas, cidade do estado do Rio Grande do Norte, havia entrado finalmente no rol de urbes que teriam aderido ao projeto de alfabetização republicano. Por meio dos contatos feitos pelo então prefeito Florêncio Luciano a nível estadual e por sua disponibilidade em não só receber este projeto, bem como de propagá-lo nas zonas urbanas e rurais do município de Parelhas, “O Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo” tinha atingido uma população que se encontrava ou desligada das pouquíssimas escolas que havia no município ou que não sabiam ler de nenhuma forma.

No mandato de 1929, o prefeito Florêncio Luciano, demonstrou de forma satisfatória que o projeto gerou o resultado de uma matrícula de 364 alunos e uma média de frequência de 310¹. Tudo isso, acabou gerando consequências nos rumos da educação parelhense, como também na construção de um leque de registros documentais que são fontes para uma História da Educação do estado do Rio Grande do Norte e do país no tocante a mais uma vertente do contexto republicano.

O debate pelos historiadores dos Annales acerca dos novos problemas e as novas abordagens de pesquisa acabou esgarçando o conceito de fontes e consequentemente as formas de se fazer e se pensar história. A urgência nos

¹ Trecho retirado da Cópia do Relatório do Prefeito Municipal referente ao exercício de 1929, sem página. (Apresentado no dia 7 de janeiro de 1930). O referido documento se encontra na caixa *Diversos*.

últimos anos tem sido o de fazer com que a História da Educação deixasse de ser apenas uma “especialização” da História, e passasse a ser de fato um objeto da História, uma questão problematizada nos trabalhos de Cynthia Veiga ao discutir:

Situo, portanto, a educação como objeto da História, abandonando definitivamente a possibilidade de uma história da educação como “especialização” da História, mesmo porque este tipo de classificação já foi renunciado pelos historiadores na medida em que rompeu-se com a ideia de um método único para a História. (VEIGA, 2003, p. 19).

Sabendo disso, sendo a Educação considerada hoje um objeto da História tão abrangente, como problematizar as suas transformações ao longo do tempo? Ou ainda, como produzir temáticas que versem sobre a Educação enquanto um objeto histórico? Diante desses questionamentos, cita-se como exemplo neste texto a construção de um corpus de pesquisa dissertativo vinculado ao programa de pós-graduação em História dos Sertões do departamento de História do CERES-UFRN em Caicó, e que surgiu inicialmente da necessidade de historicizar alguns documentos encontrados no Arquivo Municipal da prefeitura de Parelhas e que se referem ao Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo criado em 1928 pelo prefeito Florêncio Luciano e abraçado por seus correligionários e demais cidadãos que se empenharam na erradicação do analfabetismo ou daqueles *que se achavam mergulhados nas trevas da ignorância*².

A ideia também é pensar o conceito de fonte e seus tratos dentro da História da Educação, bem como a importância deste exercício para o trabalho do historiador, já que o mesmo proporciona ao pesquisador da área sanar as lacunas que ainda existem dentro dos estudos sobre a trajetória de consolidação da educação na Primeira República. Sendo assim, ao longo da leitura do texto abaixo, o leitor conseguirá ter uma ideia tanto da temática que vem sendo pesquisada, bem como a análise que vem sendo realizada das fontes selecionadas e o conteúdo ligado a História da Educação por elas abordadas.

² Trecho retirado da Cópia do Relatório do Prefeito Municipal referente ao exercício de 1929, sem página. (Apresentado no dia 7 de janeiro de 1930). O referido documento se encontra na caixa *Diversos*.

Neste sentido, a proposta do texto é pensar a cidade de Parelhas pela educação na primeira República. O contato com o “*Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo*” e uma série de outros documentos que passaram a ser investigados para dar suporte ao texto, se tornaram o *corpus* documental que amparam nossas reflexões. É de importância destacar que o objetivo inicial deste trabalho é colocar em cheque às discussões acerca da História e Historiografia da Educação proporcionadas consequentemente pelo esgarçamento do conceito de fontes com o advento da Nova história (BURKE, 2002, p.11), e as mudanças conceituais e procedimentais que a mesma trouxe para o campo da História.

Portanto, dados encontrados em Atas das reuniões das Comissões central, urbana e rural contra o analfabetismo, os primeiros localizados, além dos recenseamentos escolares realizados ainda em 1929 para mapear a população que não sabia ler e que estava fora de alguma escola, Leis que anunciavam a criação de diversas escolas, Decretos com as nomeações de alguns professores bem como exercícios feitos na formação do curso preparatório para os professores e professoras que iriam atuar na educação parelhense, além de trocas de Correspondências que não foram encontrados na íntegra, mas que constam nos registros dos cadernos de entrada e saída de Telegramas do município constam trocas de informações do Prefeito Florêncio Luciano com o Departamento de Educação da Capital, e ainda as próprias Receitas Anuais com os gastos repassados não só para outras manutenções da cidade, mas também para o que eles chamavam de Instrução pública passaram a serem revisitados na medida em que os primeiros *insights* de uma Educação Republicana foram aparecendo nas leituras dessas fontes, educação esta que colocava a escola *à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos*³. (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 43).

³ No trabalho; **Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectiva de pesquisa**, às professoras Alessandra Frota Martinez Schueler e Ana Maria Bandeira De Mello Magaldi desenvolve uma leitura pautada na educação escolar na Primeira República (1889 a 1930) voltada tanto para uma problematização da produção historiográfica escolar, como também nas características que regerem as propostas do ensino republicano. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>.

E o que são essas fontes para a Educação na Primeira República? Para além de fazer uma exposição serial como já foi elencado anteriormente, se faz necessário a partir de agora explicar nos próximos parágrafos o “*Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo*” à luz dessas informações documentais e o seu principal mediador o Prefeito Florêncio Luciano. Tal plano encontrado na documentação já exposta acima, a partir de 1929 remete-se ao que tudo indica ao ano de 1928, mais precisamente a sua criação teria sido *a Lei contra o analfabetismo: Artigo 18, letra B de número 7 de 26 e setembro de 1928*, já que nas nomeações e no momento em que o prefeito Florêncio Luciano baixava alguma instrução ou portaria, citava sempre o que iria realizar estando de acordo com a lei acima citada.

Desta feita, este projeto objetivava expandir a educação da cidade de Parelhas para atingir o máximo de pessoas analfabetas possíveis e tirá-las conseqüentemente dessa condição. Nesse interim, uma teia de relações e legislações foram criadas para dar corpo a este plano pensado pelo prefeito citado e seu grupo de administradores municipais. Mas, sobretudo, porque educar para a modernidade ou para os planos republicanos, era erradicar o analfabetismo para que a sociedade conseguisse o progresso tão almejado para os ideais republicanos.

Não à toa o analfabetismo, problema situado pelas elites políticas e intelectuais no universo da doença, foi erigido como inimigo maior a ser vencido pela sociedade brasileira, tendo motivado um verdadeiro combate cívico, conduzido, por exemplo, no horizonte mais amplo das ligas nacionalistas, criadas durante a década de 1910. Entre outras associações, foi fundada, em 1915, a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, que teve sede em diversos estados. (SCHUELER; MAGALDI, 2008 p. 46).

Percebe-se então que, havia um contexto maior para a transformação educacional que estava ocorrendo em Parelhas. Desta forma, o texto proposto tende a aprofundar uma relação que envolve o aspecto local e o regional e de que maneira a personalidade pesquisada, Florêncio Luciano, absorveu as propostas educacionais alavancadas na história da primeira República no espaço norte-rio-grandense, encaminhando assim o processo alfabetizador dos

cidadãos parelhenses por meio do seu “*Plano de Propaganda Contra do Analfabetismo*”.

O PLANO DE PROPAGANDA CONTRA O ANALFABETISMO: UMA PESQUISA INICIAL.

O estabelecimento de uma rede formal de ensino em Parelhas possibilitaria recursos e verbas que seriam gerenciados pelo prefeito e as pessoas a ele ligadas. Por outro lado, isso elevaria seu *status*, dando-lhes a chance de se inserir no rol de um grupo intelectual oriundo ou alinhado aos mandatários da política e da economia seridoense e norte rio grandense. E assim, em 1929, dois anos depois dos arranjos iniciais da organização da pequena urbe, mais precisamente no primeiro dia do mês de abril, segundo as *Atas da Comissão de Propaganda Contra o Analfabetismo* do corrente ano, os membros deste plano estavam presentes na reunião tanto com a Comissão Central, quanto a comissão Urbana e Rural da propaganda contra o Analfabetismo, ou seja, percebe-se que o projeto não só estava preocupado com o perímetro urbano, mas também com as suas adjacências, segundo ainda informam essas mesmas atas. Aos primeiros dias do mês de abril do ano de 1929, presentes o presidente e a comissão com dez membros da comissão rural de Propaganda Contra o Analfabetismo⁴.

Vale salientar que em meio a essas Atas da Comissão rural e urbana contra o analfabetismo também tínhamos a criação de uma Comissão Central onde funcionaria na prefeitura e teria vistoria direta também do próprio Florêncio Luciano apesar de ter uma equipe responsável por esta. A ideia era que as primeiras comissões citadas dessem *feedbacks* das diversas questões ligadas à proposta de alfabetização que estava sendo instaurada no município naquele período a Comissão central, isso fica bem claro na *Portaria de número 23 de 20 de março de 1929* onde se destaca:

Certificar mensalmente ao Prefeito em relatório mensal das medidas tomadas e seus efeitos, taes sejam matriculadas,

⁴ Ata do dia 1 de abril de 1929 que se encontra no livro de Atas do Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo.

medidas de frequência, aproveitamento, lista de matriculados e não matriculados extrahidas das fornecidas pela prefeitura, explicativos dos motivos porque não são matriculados, porque faltam.

Logo, estamos diante de um projeto escolar republicano, iniciado em 1929, e materializado na contratação e qualificação de professores, bem como na construção e manutenção de locais para extrair os parelhenses da condição de analfabetos e assim, dar um fim a esse problema de escolarização que predominava na recém-emancipada cidade e era sem dúvidas um entrave a modernização do espaço citadino Parelhense. Havia um sistema coeso e atuante, não bastava só expandir a educação e fazer recenseamentos para colher o máximo de pessoas possíveis para estudar, a ideia também era manter o plano de Propaganda e fiscalizá-lo na medida em que este fosse sendo distribuído pela cidade. Como diz *outra Portaria de número 4 de 2 de janeiro de 1929*:

(...) O Cidadão Florêncio Luciano, Prefeito Municipal da Cidade de Parelhas, resolve subvencionar, com 30.000 (TRINTA MIL REIS) mensais, a Escola Rudimentar Mixta da Povoação de Equador, ficando o respectivo professor⁵ com a obrigação de dar aulas noturnas, diárias na referida escola (Prédio). Comunique-se.

Aqui é interessante ressaltar sobre a passagem acima citada duas ocorrências. A primeira é que a atual cidade de Equador pertenceu a Parelhas até 1963 quando se desmembrou⁶, por isso não será nenhuma surpresa encontrar arquivos que falem do referido município, além disso, a dinâmica do Plano de Propaganda seguiu a mesma lógica nos espaços por onde passou. A segunda é que temos neste relato a nomeação de um professor, seu respectivo salário bem como a obrigação de cumprir as suas atividades numa escola rudimentar daquele período.

Para se ter uma dimensão deste plano, até recenseamentos foram criados para mapear os necessitados de instrução além da cidade de Parelhas e

⁵ Na referência acima, o grifo da autora do projeto pretende informar que Equador na época era uma comunidade rural que pertencia à cidade de Parelhas.

⁶Disponível em: <https://www.equador.rn.gov.br/portal/a-cidade/historia>

adjacências. Na *Portaria número 8 de fevereiro de 1929* onde o próprio prefeito Florêncio Luciano nomeia os senhores Raymundo Guerra e Florêncio Oliveira:

para fazerem o recenseamento da população escolar no perímetro urbano e suburbano desta cidade, com os seguintes dados: nome, idade, filiação, naturalidade, residência, e se sabe ou ler e escrever, incluindo mais, em coluna separada os adultos analfabetos até 20 anos de idade e anotar os que estão ou não frequentando escolas publicas ou particulares.

Diante do que foi abordado anteriormente, percebe-se que havia uma estrutura inicial para mapear os personagens de que estavam longe de um processo instrucional. Tal preocupação da prefeitura municipal de Parelhas era não só chegar aos focos do analfabetismo, como também pensar numa estrutura acerca de uma Instrução pública que desse acesso e permanência na escola. Vale salientar, contudo, que esta preocupação reflete aspectos de âmbito nacional, pois na década de 20 o analfabetismo atingia uma alta cifra de 80 % da população, levando assim vários educadores e intelectuais a buscar soluções para tamanho atraso. Como considera Jorge Nagle (2001) é nos anos 20 que se viu um entusiasmo pela educação e um otimismo pedagógico⁷ nunca antes visto.

Detalhando os personagens que faziam parte dessas Comissões Central e Urbana contra o Analfabetismo, e, conseqüentemente os espaços onde o projeto pensado por Florêncio Luciano chegou. Na *Portaria de 20 de Março de 1929*⁸ tinha-se na Comissão Central contra o analfabetismo composta por Tenente João Dantas Luciano como presidente, Arnaldo Bezerra enquanto vice, e Raimundo Dinarte como secretário, ligados aos serviços prestados pela Prefeitura Municipal de Parelhas. Seguindo, na *Portaria de 22 de março de 1929*⁹ já teríamos a formação da Comissão Urbana contra o analfabetismo composto por Raimundo Guerra, Laurentino Bezerra, José Araújo Filho,

⁷ Em seu trabalho “Educação e Sociedade na Primeira República”, o educador Jorge Nagle faz uma interpretação do quadro educacional brasileiro mediante o advento do estado republicano. O cenário do país estava vivenciando a transição de um sistema agrário comercial para um sistema industrial. Com isso, para se entender a escola da época, se faz necessário também compreender a abertura que a sociedade brasileira sofreu naquele período, seja para o liberalismo econômico, seja pelas ideias anarquistas vinda com os imigrantes naquele período.

⁸ Livro de Portarias de 1929 a 1933.

⁹ Livro de Portarias de 1929 a 1933.

Antônio Pereira de Macedo, Francisca Luciano, Sebastiana Damasceno, Irene Borges, Dolores Duarte, Maria Ozia e Valdemira Macedo. Vale salientar que essas duas comissões funcionavam no perímetro urbano da cidade de Parelhas, sendo que a primeira teria que segundo a *Portaria 23 de 20 de março de 1929*¹⁰ teria que:

Fornecer instruções as comissões Ruraes em tudo quantos julgar necessário para a desanalfabetização no Município, scientificando ao Prefeito, em relatório mensal das medidas tomadas e seus efeitos, taes sejam matrículas, medias de frequencia, aproveitamento, lista dos matriculados e não matriculados extrahidas das fornecidas pela Prefeitura, explicativa dos motivos por que se não matriculam e dos matriculados por que faltam.

Nesse ponto, é perceptível observar que havia um controle rigoroso por parte dessa comissão em dar um retorno ao prefeito Florêncio Luciano, já citado enquanto articulador deste projeto, e ainda, fazia-se necessário que a comissão não só focasse nos números de matriculados, mas no aproveitamento desses alunos durante as aulas e investigar os motivos que implicavam na falta de uma assiduidade durante as aulas, trazendo assim, o entendimento de que esse controle era de fundamental importância na perpetuação do projeto de alfabetização encarnado pela república por meio da educação.

Além dessa função da Comissão Central em termos gerais, segundo livro de portarias de 1929 a 1933, o presidente especificamente desta comissão teria:

Acumular o cargo de Inspetor Escolar Municipal, inspecionando mensalmente, todas as Escolas Municipaes e de taes visitas, em relatorio circunstanciado expor ao Prefeito tudo que por ellas seja ocorrido. (...) Dispor de um livro para registro geral de suas actas, das quaes constarão todas as ocorrencias, o registro do relatorio mensal ao Prefeito, etc, etc.

Para além da necessidade de fiscalizar e registrar que a prefeitura exigia dos membros pertencentes ao “*Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo*”, esta se pretende a partir de passagens como a citada anteriormente, analisá-la sob as formas discursivas e simbólicas pelos quais os diversos sujeitos do Plano

¹⁰ Livro de Portarias de 1929 a 1933.

de Propaganda Contra o Analfabetismo representaram o lugar da escola na cidade de Parelhas, como também nas formas como o poder se manifestou nas práticas políticas e de ordenamento da vida escolar. Todo este controle educacional faz parte desse projeto republicano que como considera Jorge Nagle (2001) é nos anos 20 que se viu um entusiasmo pela educação e um otimismo pedagógico¹¹ nunca antes visto. Desta feita:

Para nós, historiadores da educação, uma constatação evidente é a de que investigar os processos de aprender é fundamental para ampliarmos a compreensão das formas de como em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizaram sua vida, seus fazeres e suas ideias, enfim, seu modo de ser e estar no mundo. (NÍVIA; FONSECA, 2008, p. 08)

Por isso que se faz necessário pensar o “*Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo*” do prefeito Florêncio Luciano interligado a um contexto nacional e ainda sob a égide de uma produção acadêmica que nos últimos 50 anos vêm crescendo depois da instalação dos diversos programas de pós-graduação em Educação no país. O Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo no decorrer deste texto não é só problematizado por seu conteúdo, mas também pelo leque de fontes e do acervo memorialístico que este deixou por meio da figura de seu idealizador, Florêncio Luciano, conhecido pelas vozes já ouvidas como o *Homem da Educação Parelhense*.

Ao analisar as *Atas das reuniões da Comissão Central de Propaganda Contra o Analfabetismo de 1929* no tocante a organização da campanha contra o analfabetismo, encontradas no arquivo municipal da Prefeitura de Parelhas, por exemplo, foi perceptível à existência de termos como; “escolhidos para uma missão nobilitante”, “abrindo aos cegos à luz divina do saber”, “a busca pela reta da sabedoria”, já numa preocupação em libertar as pessoas do atraso educacional que estavam condicionadas mediante a existência do analfabetismo.

¹¹ Em seu trabalho “Educação e Sociedade na Primeira República”, o educador Jorge Nagle faz uma interpretação do quadro educacional brasileiro mediante o advento do estado republicano. O cenário do país estava vivenciando a transição de um sistema agrário comercial para um sistema industrial. Com isso, para se entender a escola da época, se faz necessário também compreender a abertura que a sociedade brasileira sofreu naquele período, seja para o liberalismo econômico, seja pelas ideias anarquistas vinda com os imigrantes naquele período.

O processo de alfabetização neste caso seria uma salvação daqueles que viviam na “cegueira” do analfabetismo. Logo, instruir seria adequar à população as necessidades da construção do desenvolvimento social que a Primeira República tanto elencava, ou como aborda a segunda *Ata do Plano de Propaganda Contra do Analfabetismo aos cinco de abril de 1929*¹²: “Abrindo aos pobres cegos da luz divina do saber, a brecha por onde se infiltrará a corrente sublime da ilustração encaminhada pela venda reta da sabedoria. (...)”.

Tem-se então um processo documental vasto e que tem sido revisitado constantemente em busca de um produto. Além das Atas das comissões, urbanas, rurais e centrais contra o analfabetismo, e de algumas portarias já citadas no texto e do próprio recenseamento, é interessante apontar ainda uma exemplificação de como eram feitas as nomeações de professores ainda naquele período. Na *Portaria de número 50 de 2 de julho de 1929* temos o seguinte exemplo:

O Prefeito Municipal de Parelhas resolve nomear a professora Francisca Silva para exercer o cargo de professora na Escola rudimentar de Quintos, com o ordenador de 50.000 (Réis) mensaes e mais de 1.000 por aluno no que exceder de 20 na frequência media mensal, ficando marcado o praso de 6 dias para prestar compromisso e assumir o exercício. Comunique-se.

E nisso, é perceptível no relato anterior observarmos que, mais que uma nomeação a prefeitura precisava de agilidade nos serviços da instrução pública ao elencar a obrigatoriedade e o comparecimento do professor em seis dias, como também temos a indicação da instalação de uma escola na zona rural Quintos e ainda no tocante ao pagamento do professor, questões essas que implicavam diretamente nos cofres públicos do município a partir do ano de 1929. Um exemplo disso, é a descrição feita pelo próprio prefeito ao apresentar o seu *Relatório do Prefeito Municipal referente ao exercício de 1929*, Florêncio Luciano reconhece a quantidade de dinheiro gasto em seu projeto, mas também enfatiza a importância que foi todo este investimento.

¹² Trecho retirado as Atas da Comissão central de Propaganda Contra o Analfabetismo de 1929, arquivo da Prefeitura Municipal de Parelhas.

Verdade que esta medida pesou bastante nos cofres municipaes, porem experimento a satisfação de dizer-vos que nenhuma outra se assemelha de maiores vantagens para os filhos desta terra, máxime para a mocidade de quem depende o futuro de nossa Patria. (Florêncio Luciano, 7 de janeiro de 1930)¹³.

O prefeito ainda discorre neste mesmo relato acerca da quantidade de pessoas que conseguiu retirar da condição de analfabetos por meio do seu plano contra o analfabetismo e projeta a partir disso um futuro de uma cidade adequada aos projetos civilizatórios elencados durante da República, questão essa que também nos leva a outra discussão para além da importância da valorização e conservação das fontes para uma História da Educação e consequentemente das pontuações feitas sobre o Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo, que é a discussão sobre *Sertões* aqui investigado por meio das educabilidades, remete-se a um lugar *contemporâneo* e consequentemente urbano, já que o Plano de Propaganda aqui elaborado pensava intuitivamente no desenvolvimento da sua Zona Rural, bem como da própria Urbe.

Neste momento são convocadas as ponderações realizadas pelo historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2014) em que definiu Sertão enquanto um espaço contemporâneo, ou seja, temporal. Este lugar, segundo o autor, estaria ligado a uma dinâmica de urbanização negada por forças discursivas que teimam em fazer desse espaço um local submisso à outra parcela da população brasileira, seja ela da elite política ou não. Com isso, este historiador ainda destaca que se torna um gesto político quando alguém, no caso desse projeto Florêncio Luciano, tenta romper com imagens e enunciados estereotipados, rotineiros, naturalizados e repetitivos sobre o Sertão e começa a enunciar uma pluralidade interna, assim:

Adotar um procedimento de desconstrução dada às certezas, de dadas verdades, de dados saberes sobre o sertão é um gesto político, à medida que estas imagens, estas dadas visibilidades e dizibilidades do sertão estão a serviço de dados interesses, foram elaboradas e servem para atualizar e sustentar dadas relações de exploração, de dominação e de poder que precisam ser confrontadas e contestadas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2014, p.43).

¹³ Trecho retirado da Cópia do Relatório do Prefeito Municipal referente ao exercício de 1929 apresentado no dia 7 de Janeiro de 1930. Caixa intitulada: *Diversos de 1929-1932*.

Diante desta observação fica evidente uma enunciação sobre um *Sertão* fruto de diversas antinomias que este texto oferta, ou seja, o Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo criado por Florêncio Luciano e concretizado por seus agentes administrativos demonstram uma ruptura com a ideia de um sertão lugar de gente analfabeta, exclusivamente rural, tradicional e intemporal. O *Sertão* aqui investigado tem mais um significado, é por meio da educabilidade remete-se a um lugar *contemporâneo* e conseqüentemente urbano, já que o Plano de Propaganda aqui elaborado pensava intuitivamente no desenvolvimento da sua zona rural, bem como da própria Urbe.

Dadas as discussões sobre os Sertões e a modernidade, é necessário ainda apresentar o formato dos recenseamentos feitos pelas Comissões de Propaganda Contra do Analfabetismo citadas anteriormente. Na Zona Rural do município de Parelhas esse trabalho pode ser exemplificado a partir do conteúdo descrito na *Portaria de Número 16 de 20 de Março de 1929* onde a mesma aborda:

O Prefeito Municipal de Parelhas, resolve designar os cidadãos João Manuel da Silva e Simão Oliveira, para fazerem o recenseamento da população escolar e adultos analfabetos até 20 anos de idade, em duas zonas, a primeira é a partir da casa de residência do Cidadão bernandino de Senna e Silva na propriedade Joaseiro e a segunda á partir da casa de residência do cidadão Antonio Garcia, na propriedade Boa-Vista, ambas neste Municipio, com os seguintes dados: nome, filiação, naturalidade, residencia e se sabe ou não ler e escrever e se estão frequentando escolas publicas ou particulares. Cada zona terá um raio de meia légua do ponto de partida. Communique-se.

Neste relato é perceptível que o recenseamento não aconteceria só com os adultos analfabetos, questão essa que corresponde com discussões que foram elencadas anteriormente no que tange á verificação do decorrer das aulas nas escolas rudimentares, bem como os pontos que seriam elencados quando dos recenseamentos e que público o Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo queria atingir. A transcrição documental anterior, nos leva aos objetivos que a República queria atingir ao alargar o processo de escolarização no país correspondendo a um projeto civilizatório que atribuísse à educação popular o papel de formação do cidadão republicano. Neste sentido, a formulação deste

ensino seria pautado em valores fundamentais para o indivíduo e sua vida no exercício da sociedade, e nisso teríamos uma mudança da ordem social, política e econômica para consolidar o regime.

Seguindo com a discussão das características e personagens do Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo, se faz necessário ainda contextualizá-lo por um âmbito mais regional. O caicoense José Augusto Bezerra de Medeiros, Político e Educador militante da educação do estado do Rio Grande do Norte, no período da Primeira República. Defendeu o fim do analfabetismo e mobilizou a população a buscar um projeto de educação para o Brasil, se destacou nos projetos educacionais do país quando em 1916 tornou-se membro da Liga Brasileira contra o Analfabetismo e, ao assumir o governo do estado Rio Grande do Norte em 1924, passou a exercer uma série de reformas, inclusive a educacional no mesmo estado. Percebe-se então que, havia um contexto maior para a transformação educacional que estava ocorrendo em Parelhas. Desta forma, o texto aqui proposto tende a aprofundar uma relação que envolveu o aspecto local e o regional e de que maneira a personalidade pesquisada, Florêncio Luciano, absorveu as propostas educacionais alavancadas na história da primeira República no espaço norte-rio-grandense, encaminhando assim o processo alfabetizador dos cidadãos parelhenses por meio do seu Plano de Propaganda Contra do Analfabetismo.

No telegrama correspondente ao dia 22 de abril de 1929 e encontrado em meio à documentação da caixa *Diversos*, temos a seguinte afirmação:

Ilmo Sr Florencio Luciano.
M.D. Prefeito de Parelhas.

Accuso recebido vosso officio de 11 do corrente mez, encaminhando-me uma copia do recenseamento da população escolar e adultos analfabetos até 20 annos de idade, juntamente com a copia da matricula e frequência nas escolas desse Municipio.

Apraz-me felicitar-vos pela oportunidade do trabalho a que vos abalançastes, relevelando um entranhado interesse pelo problema do ensino, no municipio que dirigis, com intelligência e competência.

Sirvo-me do ensejo para apresentar-vos os meus protestos de alta estima e apreço.

Francisco Borges

Nesta passagem temos um controle estadual acerca da população escolar no município e mais, votos de estima á dedicação do prefeito Florêncio Luciano ao Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo que este vinha dirigindo e que conseqüentemente alargou a escolarização da cidade de Parelhas. E nisso, temos os primeiros contados já em 1929 de relação Parelhas-Natal e da importância que este projeto vinha despertando a partir do forte interesse que o prefeito atentou para o problema do analfabetismo na referida cidade comprovando que as discussões acerca da educação estavam atuais neste recorte do Sertão seridoense.

Tal relação de Florêncio Luciano e sua dedicação com a educação parelhense também tem sido um dos tópicos em que a pesquisa em questão vem desenvolvendo. Atualmente tem sido feita uma catalogação da bibliografia local e das vozes condescendentes a convivência com o líder local. A princípio, a memória alusiva tanto nos relatos da bibliografia local, bem como das fontes orais pauta-se na constituição de uma figura ligada principalmente a educação e os feitos que realizados por este personagem. Vale salientar que este trabalho não pretende ovacionar ou mesmo ser tendencioso pró Florêncio Luciano. O que se percebe é, mesmo que estivesse havendo uma expansão do modelo escolar e alfabetizador da República, é interessante ressaltar que houve uma dedicação particular do prefeito com relação à Educação em seu mandato. Resta saber levantando hipóteses acerca das intenções que Florêncio Luciano possuía no tocante a construção de um Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo na cidade de Parelhas. O que ele queria com esse Plano? Como foi se constituindo enquanto uma figura da Educação? Quais as relações que tinha com a organização da educação a nível de estado?

Enfim, esses e outros questionamentos aparecem ao longo de cada volta ao arquivo e no processo de catalogação e cruzamento da documentação oficial e nos demais caminhos que de alguma forma nos leva a contribuir para fechar mais essa lacuna da História da Educação. Tal problematização sobre as fontes para esta vertente da história ficará mais detalhada na segunda parte deste trabalho e do quanto o contato com as fontes não só tem fornecido ao trabalho informações sobre uma temática, mas no que tange a aprendizagem sobre a

diversidade da documentação para se contar uma história sobre as educabilidades.

DOCUMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O QUE NOS MOSTRA O ARQUIVO.

Ao se encaminhar pelos estudos em arquivos escolares, percebe-se que o diálogo teórico perpassa a História. As ciências que se dedicam ao estudo do arquivo e a inserção das Ideias Pedagógicas na Educação do Brasil são campos para que a discussão sobre educação seja concatenada. Neste sentido, ao construir um conceito sobre um arquivo na educação, é interessante se considerar que os arquivos escolares remontam questões acerca do cotidiano e das vivências nas educabilidades e não só dão conta de relatar uma organização educativa.

A afirmação acima refere-se à dedicação que nos últimos anos do século XX os pesquisadores têm dado a escola e ao seu passado. Os diálogos que já vinham sendo investigados sobre o patrimônio e a História da Escola, também possibilitaram privilegiar a memória dos atores e das educabilidades que se desenvolveram no passado e que de alguma forma mudaram os cenários seja da vida dos condescendentes a um período de forte intervenção educacional, seja nos lugares de memórias que passaram a ser valorizados dentro de uma cidade.

E tudo isso vem permitindo pensar o “*Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo*” no supracitado espaço citadino, tendo em vista que a proposta aqui sugerida no texto visa pensar na modernização da cidade de Parelhas, Sertão do Seridó norte rio Grandense, a partir de uma experiência educativa, pensada por meio de um grupo que acabou produzindo uma cultura material, os grupos escolares vestígios de uma memória coletiva de muitos que ligam Florêncio Luciano ao idealizador dos primeiros passos da educação parelhense.

Diante disso, a História da Educação nos tem permitindo pensar não só o passado, a ruptura e a conservação das atividades das práticas educativas, mas também as suas particularidades ao longo do tempo. Se fizermos uma avaliação, mesmo que superficial dessas atividades, perceberemos que métodos, ensino, ideias pedagógicas, e diversos conceitos educacionais mudaram no decorrer das transformações históricas e das relações humanas. E tudo isso só

poderá ser observado graças às práticas do registro que é típico da educação e da predisposição do historiador em tratar dessa documentação na íntegra.

Desta feita, pontua-se ainda que as fontes para uma História da Educação não conseguem evocar uma totalidade de acontecimentos nesta área. O que se tem são novas ponderações acerca das temáticas que ainda não foram pesquisadas e que de alguma forma contribuem para fechar uma discussão que até então tinha sido encerrada por falta de materiais. Tal proposta de trabalho, mesmo que nos apontamentos iniciais já consegue evocar o fechamento de diversas lacunas acerca da educação da Primeira República norte rio-grandense e do país, e tudo isso a partir da contribuição da documentação escolar e do corpo teórico dos pesquisadores que endossam essa proposta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Distante e/ou do Instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado. In: FREIRE, Alberto (Org.). *Culturas dos Sertões*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 41-57.

ARRUDA, Gilmar. *Cidades e sertões: o historiador entre a história e a memória. Projeto História*, São Paulo, v.19, p. 121-43, nov. 1999.

ARAÚJO, Marta Maria: o Projeto Escolanovista no Rio Grande do Norte - uma das dimensões praxicas das pautas modernizadoras do Governo José Augusto Bezerra de Medeiros (1924 -1927). *Revista História da Educação*, Pelotas, nº 1, v 1. Jan-jun. 1997. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30632/pdf>

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos F. Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia da Letras, 1986.

BURKE, Peter. (org). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. *História E Teoria Social*. São Paulo: UNESP, 2002.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1

FARIA FILHO, Luciano M. de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan/jun-1998.

MACÊDO, Muirakytan K. *A Penúltima Versão do Seridó: Uma História do Regionalismo Seridoense*. Natal, RN: Sebo Vermelho, 2005.

Florêncio Luciano e o plano de propaganda contra o analfabetismo: o sertão e as educabilidades. (Parelhas, 1928-1932)

MOGARRO, Maria João. *Arquivo e educação: a construção da memória educativa*. Sísifo: *Revista de Ciências da Educação*, n.1, p. 71-84, 2006. Disponível em:<<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em 27 julho de 2013.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. *Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 26, p. 103-112, dez. 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares*. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.3-30.

ARQUIVO ESCOLAR DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PRESIDENTE KENNEDY COMO LUGAR DE MEMÓRIA: FONTES PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (RIO GRANDE DO NORTE, 1908 – 2018)

SCHOOL ARCHIVE OF THE INSTITUTE OF EDUCATION PRESIDENT KENNEDY AS A PLACE OF MEMORY: SOURCES FOR THE STUDY OF THE HISTORY OF EDUCATION (RIO GRANDE DO NORTE, 1908 - 2018)

Maria Claudia Lemos Moraes do Nascimento*
Olívia Moraes de Medeiros Neta**

RESUMO

Este artigo problematiza o arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), localizado na cidade de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, como lugar de memória, atentando às potencialidades de pesquisa em história da educação. Utilizamos o entendimento de Pierre Nora para o estudo do arquivo como lugar de memória e a concepção de arquivo escolar a partir das autoras Moraes, Zaia e Vendrameto no âmbito da pesquisa histórica. A metodologia utilizada se constituiu de visitas ao arquivo da referida instituição; investigação dos tipos documentais; averiguação do local onde o arquivo se encontra armazenado; exame do estado do acervo; e catalogação de conjuntos documentais. Foram catalogados três conjuntos, a saber: 1º conjunto – *Trajectoria da Escola Normal*; 2º conjunto – *Registro de Diplomas* e o 3º conjunto – *Grupo Escolar e Escola de Aplicação*. Constatou-se no estudo algumas

ABSTRACT

This article discusses the archive of the President Kennedy Higher Education Institute (IFESP), located in the city of Natal, State of Rio Grande do Norte, as place of memory, paying attention to research potential in the history of education. We used the understanding of Pierre Nora for the study of the archive as a place of memory and the conception of school archives from the authors Moraes, Zaia and Vendrameto in the scope of historical research. The methodology applied consisted in visits to the archives of the mentioned institution; research of document types; investigation of where the file is stored; examination of the state of the collection; and cataloging of documentary sets. Three sets were cataloged, namely: 1st set - Normal School Trajectory; 2nd set - Diploma Registrations and 3rd group - School Group and School of Application. It was observed in the study some research potential from this archive,

* Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Substituta pelo Departamento de Fundamentos e Políticas da educação (UFRN). Claudia_lemos@hotmail.com.

** Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Titular pelo Departamento de Fundamentos e Políticas da educação (UFRN). olivianeta@gmail.com

potencialidades de pesquisa a partir do referido arquivo, tais como: conhecimento sobre processo de formação de professores, diário de movimento e funcionamento da Escola Normal de Natal, a partir de livros catalogados no 1º conjunto – *Trajetória da Escola Normal*; perfil dos professores Normalistas a partir do 2º conjunto – *Registro de Diplomas* e práticas de professores a partir dos registros catalogados a partir do 3º conjunto – *Grupo Escolar e Escola de Aplicação*. E, tendo em vista a importância da preservação das fontes documentais para a escrita da história da educação ressaltamos o entendimento do arquivo como lugar de memória.

Palavras-chave: História da educação. Arquivo escolar. Lugar de memória.

such as: knowledge about the process of teacher's training, movement diary and operation of the Normal School of Natal, from books cataloged in the 1st set - Normal School Trajectory; profile of Normalist teachers from the 2nd group – Diploma Registrations, and practices of teachers from the records cataloged from the 3rd group - School Group and School of Application. And, observing the importance of the preservation of document sources for the writing of the history of education we emphasize the understanding of the archive as place of memory.

Key-words: History of education. School archive. Place of memory.

Introdução

A temática desta pesquisa é o arquivo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), que no decorrer dos anos passou por mudanças de espaço, estruturação e nomenclatura: de Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), localizado em Natal-RN.

Dessa forma, tomamos o arquivo da Instituição como objeto de estudo e *lugar de memória*, conceito do historiador francês Pierre Nora (1993). Para tanto, catalogamos e analisamos potencialidades de pesquisa para a história da educação a partir do seu acervo; observando como a documentação histórica preservada tem contribuído para a formação da memória educacional na Instituição, enfatizando a importância da preservação e acesso às fontes do arquivo da escola.

Sendo assim, nesta pesquisa tomamos por objeto de estudo o arquivo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), atentando às potencialidades de pesquisa sobre a história da Escola Normal / Instituto de Educação e o Instituto de Educação Presidente Kennedy.

A concepção de arquivos escolares que nos orientou foi baseada nas autoras Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Iomar Barbosa Zaia, Maria Cristina Vendrameto (2005) que entendem que o acervo arquivístico de uma instituição é decorrente de suas atividades administrativas e pedagógicas. Desse modo, os questionamentos “que documentos compõem o arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy?” e “quais as possibilidades de investigação na área de história da educação?” orientaram nossa pesquisa.

Pari passu, o arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) constitui-se nesta pesquisa como objeto de estudo e lugar de memória, produzindo indícios quanto as suas potencialidades de análise e investigação.

Tendo em vista as necessidades teórico-metodológicas de construção do objeto de estudo, iniciamos por levantamento bibliográfico com seleção de artigos que considera a temática dos arquivos escolares e a pesquisa em história da educação. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos visitas ao arquivo da Instituição para investigação dos tipos de documentos preservados; averiguação do local onde a documentação se encontra armazenada; e exame do estado do acervo para realização de mapeamento e catalogação de algumas fontes possíveis que possibilitem o estudo e pesquisa em história da educação.

Diante do exposto, realizamos levantamento da documentação preservada na Instituição como fonte de pesquisa, tomando o arquivo como lugar de memória. A respeito dos documentos, a fim de compreender quais as potencialidades de pesquisa que eles podem legar, fizemos análise de documentos que compõem o arquivo na intenção de compreender seus significados. Entretanto, é *mister* deixar claro, introdutoriamente, que o mapeamento e catalogação iniciado nesse trabalho de pesquisa fora *da documentação possível* para o momento, não é o levantamento de todo o material que está disponível no acervo da Instituição. Ainda há posto o desafio de um trabalho arquivístico mais elaborado de catalogação e mapeamento de todos os documentos disponíveis, mais além: um trabalho de digitalização desse acervo.

Entre os documentos preservados que encontramos no arquivo, podemos citar como exemplo: livros didáticos, registros fotográficos, cadernos de

Arquivo escolar do instituto de educação Presidente Kennedy como lugar de memória: fontes para o estudo da história da educação (Rio Grande do Norte, 1908 – 2018)

professores, álbuns do jardim de infância, trabalhos de alunos (memoriais), dissertações e teses, entre outros materiais disponíveis no acervo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy.

Entre os procedimentos metodológicos para a realização do mapeamento dos documentos, inicialmente, realizamos vistoria sobre o estado do arquivo e identificação prévia dos tipos e volumes de documentos do acervo. Após essa identificação do material, observamos que havia considerável quantidade de *Livros de Registros*. Assim, a partir da identificação da quantidade dos livros de registros, fora decidido que esses conjuntos documentais se constituiriam como base da investigação.

Desta feita, com o levantamento dos documentos que realizamos foram catalogados três conjuntos, a saber: 1º conjunto – *Trajetória da Escola Normal*; 2º conjunto – *Registro de Diplomas* e o 3º conjunto – *Grupo Escolar e Escola de Aplicação*.

A partir desses três conjuntos de *Livros de Registros* referente ao acervo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), chegamos à conclusão de que tem-se no arquivo mais de um século de história e memória de uma Instituição de formação de professores referente às institucionalidades da Escola Normal de Natal (1908); Instituto de Educação (a partir da década de 1950); Instituto de Educação Presidente Kennedy (1965).

Diante do exposto: a pesquisa intitulada “ARQUIVO ESCOLAR DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PRESIDENTE KENNEDY COMO LUGAR DE MEMÓRIA: FONTES PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (RIO GRANDE DO NORTE, 1908 – 2018)” busca inventariar o arquivo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), entendendo-o como lugar de memória, atentando às potencialidades de pesquisa em história da educação.

A escolha do tema justifica-se pela nossa relação pessoal com a Instituição, uma vez que foram realizadas pesquisas enquanto aluna de iniciação científica/CNPq e, posteriormente, em nível de mestrado, com o título: “*As Diretoras do Instituto de Educação Presidente Kennedy: A Feminização da Gestão Educacional na Instituição (Rio Grande do Norte, 1952-1975)*”, analisando a presença dessas professoras na direção da Escola Normal/Instituto de

Educação Presidente Kennedy¹; dessa forma, o arquivo do Instituto Kennedy se constituiu como *locus* de investigação.

História e memória: arquivo como lugar de memória

Um dos fenômenos que podemos observar nas sociedades pós-modernas é a ausência da memória. Assim nos alerta o historiador francês Pierre Nora (1993): “Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais” (NORA, 1993, p. 7). Consequência direta ou indireta, é sabido que vivenciamos um atual momento histórico e tecnológico que atende sem pestanejar às céleres transformações do mundo; essa celeridade dos acontecimentos e fluxo contínuo de produção do conhecimento (internet) finda por tornar efêmeras e passageiras nossas lembranças temporais (memoriais).

Apesar desse esvaecimento da memória no atual momento histórico, também desponta como consequência (ou resistência?), por outro lado, a curiosidade pelos lugares de memória: “Há locais de memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p. 7). Nora, em seu entendimento, interpreta que essa *consciência de ruptura* acabou por gerar necessidade e interesse em registrar, guardar, atribuir lugares ao que hoje se faz breve. “Museus, arquivos, cemitérios e coleções. Festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhais de uma outra era, das ilusões de eternidade” (NORA, 1993, p. 13). Ou seja, os lugares de memória.

Consequentemente, a retomada pelos espaços arquivísticos, monumentos e santuários que nos rememore os vestígios de uma memória que já não se faz

1 Entre os estudos quanto as representações das professoras e diretoras analisadas na pesquisa desenvolvida enquanto bolsista de iniciação científica/CNPq e Mestrado, entre os anos de 2013 a 2017, referente às direções femininas na Escola Normal de Natal/Instituto de Educação/Instituto de Educação Presidente Kennedy, destaco em minhas pesquisas as presenças de: Francisca Nolasco Fernandes, primeira Diretora da Escola Normal de Natal nomeada em 30 de setembro de 1952 a 30 de janeiro de 1956; na segunda gestão de 24 de março de 1959 a 1966 – Dona Chicuta foi a primeira diretora da escola normal de natal, do Instituto de Educação e Instituto de Educação Presidente Kennedy –; Maria Elza Fernandes Sena, segunda mulher a dirigir a Escola Normal de Natal, nomeada em 07 de maio de 1957 a 24 de março de 1959 e Maria Arisneide de Moraes que assumiu o cargo de direção na Instituição entre os anos de 1970 a 1975. A justificativa da escolha destas professoras e diretoras nos meus trabalhos enquanto aluna de iniciação científica e posteriormente dissertação de mestrado ocorreram em virtude delas serem as primeiras mulheres a dirigirem a Escola Normal de Natal, O Instituto de Educação e o Instituto de Educação Presidente Kennedy, estando à frente dessa Instituição educacional responsável pela formação de professores, – consolidada enquanto tal no Estado – em um período significativo de mudanças e transição de espaço. (NASCIMENTO, 2017).

presente. “A passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história” (NORA, 1993, p. 17), despontando a necessidade da organização e preservação dos espaços de memória vislumbrando posterior perpetuação da própria história.

Essa revolução da memória que estamos enfrentando na “*Era Tecnológica*” (que gera crise na memória e crise na história) podemos atribuir como hipótese de causa às transformações ocasionadas a partir da sociedade informática ou sociedade da informação: “É o mundo inteiro que entrou na dança, pelo fenômeno bem conhecido da mundialização, da democratização, da massificação, da mediatização” (NORA, 1993, p. 8). Como toda transição tecnológica, traz seu momento de caos, (ônus e bônus) readaptações para posterior acomodação.

Retomando quanto aos lugares de memória, espaço de nosso estudo, estes se encontram na encruzilhada de dois movimentos que lhe dão seu lugar e seu sentido: de um lado um movimento puramente historiográfico, o momento de um retorno reflexivo da história sobre si mesma; de outro lado, um movimento propriamente histórico, o fim de uma tradição de memória:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p. 9).

Em tempos de pouco uso ou mal uso de nossa capacidade de memorização, mais necessitamos de espaços de preservação de memória externa: “A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história” (NORA, 1993, p. 12). Ou seja: o crescente interesse pelos locais de memória está latente porque não há mais meios de memória: “Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela História” (NORA, 1993, p. 8). Se

consagramos lugares de memória significa que já não a habitamos mais. “Os lugares de memória são, antes de tudo, restos” (NORA, 1993, p. 12). Pois, desde que haja rastro, distância, já não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da própria História:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados (NORA, 1993, p. 13).

Segundo Pierre Nora (1993), tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história.

Mais além: o que chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar. Nenhuma época foi tão produtora de arquivos à medida que desaparece a memória tradicional, que seria a materialização da memória (NORA, 1993). Eis que surge o interesse de tomar como objeto de estudo o arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) como lugar de memória.

Desta feita, investiremos a partir do próximo ponto, tomando o acervo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy como *aura simbólica* da memória, tal qual orienta o historiador Pierre Nora na intencionalidade de mapear e fornecer material de possibilidades de escrita da história no âmbito da historiografia norte-rio-grandense.

O Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy: história, acervo e fontes

O trabalho do historiador da educação e o seu fazer historiográfico provoca a análise e a interpretação das fontes documentais à luz de uma teoria

que possa respaldar as muitas informações que são necessárias para a historiografia. Pois,

Um documento de história, esse pólen milenário. A história faz com ele o seu mel. A História que se edifica, sem exclusão, com tudo o que o engenho dos homens pode inventar e combinar para suprir o silêncio dos textos, os estragos do esquecimento... (FEBVRE, 1989, p. 24).

Assim, considerando que o documento de história é esse pólen milenário, como destacou Lucien Paul Victor Febvre (1989), o acervo disposto no arquivo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) foi base às pesquisas que tomaram a Escola Normal / Instituto de Educação Presidente Kennedy das Teses de Francinaide de Lima Silva (2013) – *A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)* e Luciene Chaves de Aquino (2007) – *De Escola Normal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1965): configurações, limites e possibilidades da formação docente*, e a Dissertação de Maria Claudia Lemos Moraes do Nascimento (2017) *As diretoras do Instituto de Educação Presidente Kennedy: a feminização da gestão educacional na instituição (Rio Grande do Norte, 1952 – 1975)* por, a partir delas, compreender a História do contexto de criação da Escola Normal de Natal e seus desdobramentos até o Instituto de Educação Presidente Kennedy.

Assim, falar sobre a história do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) é falar também, de certa forma, sobre a história da Escola Normal de Natal. Se analisarmos através de uma linha do tempo imaginária, a Escola Normal de Natal (desde as primeiras tentativas de abertura e fechamento no final do século XIX) a partir de sua reabertura em 1908, Instituto de Educação (a partir da década de 1950) e o Instituto de Educação Presidente Kennedy (1965), em “essência”, tratam o percurso histórico da história da primeira Instituição de formação de professores primários no Estado do Rio Grande do Norte.

A Escola Normal nascera sob a égide do governo de Alberto Maranhão². Inaugurada a 13 de maio de 1908, a Escola Normal de Natal alojou-se

² Finalmente, na Reforma da Instrução pública, em 1908, o Governador Alberto Maranhão expede o Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908, e, entre outras providências, constava, do art. 5º, o seguinte: “[...] criando uma Escola Normal para o preparo do Magistério de ambos os sexos, anexo ao Atheneu

inicialmente como anexo em um dos salões do colégio Atheneu Norte-Riograndense, localizado à época na Avenida Junqueira Aires (FERNANDES, 1973). Funcionando nesse local por dois anos seguindo, posteriormente, a um período de migrações de espaço.

A construção de um prédio para abrigar a Escola Normal de Natal foi uma reivindicação e uma necessidade constante. O problema da falta de edifício e o período de migrações de espaço tiveram início desde as primeiras tentativas de abertura, já no final do século XIX. As pesquisas de Aquino (2007) e Nascimento (2017) narram o período.

Finalmente, em outubro de 1946, inicia-se a construção do prédio que passaram a chamar de Instituto de Educação, hoje prédio do Colégio Atheneu Norte-Riograndense, situado no bairro de Petrópolis. Esse período de migrações finda com a construção do Instituto de Educação Presidente Kennedy no ano de 1965.

A pesquisa de Aquino (2007), intitulada *De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1965): configurações, limites e possibilidades da formação docente*, narra a trajetória da Escola Normal de Natal realçando a sua transformação no Instituto de Educação Presidente Kennedy, ressaltando os conflitos ao longo das décadas em torno da ausência de espaço físico para o funcionamento adequado da Escola, e as mudanças do saber veiculado por meio da renovação do currículo e de sua prática pedagógica.

O trabalho de Silva (2013), *A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)*, analisa a história da formação de professores em Natal, Rio Grande do Norte entre 1908 e 1971, investigando o percurso da Escola Normal de Natal na preparação de professores primários. Segundo a autora, a Escola Normal de Natal enquanto *locus* da formação de professores constituiu uma forma escolar própria, a partir da produção e veiculação de saberes específicos e de modos de fazer peculiares. Saberes os quais deram suporte ao preparo profissional para o magistério e que estavam em conformidade com o movimento pedagógico mundial: ideias, discussões e reflexões dos pedagogos e dirigentes educacionais.

Norte Riograndense com as suas cadeiras providas mediante contrato e a sua direção confiada a um dos lentes do Atheneu” e que foi o Dr. Francisco Pinto de Abreu, então diretor da instrução (FERNANDES, 1973, p. 104)

A dissertação de Nascimento (2017), sob o título *As diretoras do Instituto de Educação Presidente Kennedy: a feminização da gestão educacional na instituição (Rio Grande do Norte, 1952 – 1975)*, analisa a atuação das professoras/diretoras que dirigiram e lecionaram no Instituto de Educação Presidente Kennedy em Natal, Rio Grande do Norte, entre 1952 e 1975. Entre as presenças das Diretoras destacadas no estudo, encontram-se: Francisca Nolasco Fernandes, Crisan Siminéa, Ezilda Elita do Nascimento, Teresinha Pessoa Rocha e Maria Arisneide de Moraes.

As teses e dissertação citadas tomaram o acervo e as fontes do arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy como *locus* de pesquisa. O arquivo como lugar de memória não é inerte e por isto ressaltamos que há movimentos do interior do arquivo. Neste sentido, a disposição do acervo, os sentidos e significados às fontes variam com o tempo e para os pesquisadores.

Nesta perspectiva, ressaltamos que atualmente está-se realizando na Instituição trabalho de organização desse acervo, no esforço da construção e preservação da memória institucional, estando à frente da empreitada a Professora Dr^a Mariza Silva, que gentilmente nos recebeu e orientou sobre a documentação disponível nas visitas ao local.

Atualmente, parte do arquivo ocupa uma pequena sala na Instituição. Na sala encontram-se dois armários sem fechadura, uma mesa, duas cadeiras e alguns quadros com fotografia de ex-diretoras da Instituição na parede. Entre as diretoras identificadas nas imagens, encontram-se: Maria Elza Fernandes Senna (Diretora da Escola Normal), Dona Ezilda Elita do Nascimento (Diretora da Escola de Aplicação) e Teresinha Pessoa Rocha (Diretora do Jardim de Infância).

A sala é pequena, limpa e possui arejamento, porém não existe segurança quanto à fechadura na porta da sala que encontra o acervo. Não há mapeamento ou catalogação completa dos documentos disponíveis. Os livros de registros, fotografias, livros didáticos, e demais documentos/material estão localizados nos armários da sala, sem ordem arquivística.

Parte do acervo está disposto em caixas; como exemplo podemos destacar “*A caixa da professora e diretora Crisan Siminéa*”, doação da família para compor o acervo da Instituição, que fora uma tentativa de organização do

Museu da escola. Outra caixa disponível no arquivo, podemos denominar como “A caixa das fotografias “memória” por conter um memorial indescritível em imagens e recordações.

Arquivo como objeto de investigação

Após reflexão quanto à importância da memória para a preservação e escrita da história, necessidade que desponta em nosso atual momento com interesses de pesquisa nos arquivos escolares no âmbito da história da educação, e interesse pela organização e preservação desses espaços de memória, propomos como objeto de estudo o arquivo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (1908 – 2018).

Para tanto, mapeamos e analisamos algumas potencialidades de pesquisa para a história da educação. Do possível para o momento de seu acervo preservado através dos *Livros de Registro*. Da análise, identificamos como a documentação histórica preservada tem contribuído para a formação da memória educacional na Instituição.

Temos por objetivo problematizar o espaço do arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) como lugar de memória, atentando às potencialidades de historicidade sobre a história da Escola Normal/Instituto de Educação e o Instituto de Educação Presidente Kennedy.

Nos *Livros de Registro* que serão apresentados nesse artigo, identificamos informações referentes às administrações da Escola Normal/Instituto de Educação/Instituto de Educação Presidente Kennedy. História da Escola Normal de Natal; história da Escola de Aplicação; história do Jardim de Infância Modelo; Atas do Grêmio Literário Nísia Floresta, organizado pela então diretora da Escola Normal, à época Francisca Nolasco Fernandes. Sugerimos ser possível realizar trabalho de investigação e análise no campo literário apenas com essas Atas preservadas.

Identificamos, como pesquisadores da história da educação, que por meio dos arquivos escolares é possível conhecer a cultura escolar estabelecida em determinado espaço, o interior da instituição, suas especificidades, sua organização, suas práticas curriculares, entre outras categorias de análise. A cultura escolar.

O acervo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy sinaliza como lugar de memória e pesquisa por ser uma Instituição centenária na formação de professores em Natal/RN. Quando tomamos por objeto de estudo os arquivos escolares como lugar de memória de uma Instituição com esse valor histórico, buscamos lembrar seu papel no panorama da história da educação norte-rio-grandense, assim como responder questionamentos, por exemplo: O que pode fazer a área da educação/historiadores da educação em seus trabalhos de pesquisa contra o ataque devastador da destruição por perecimento ou negligência das documentações nos acervos escolares? Como podemos conscientizar uma comunidade escolar sobre essa questão? Esse não é o foco do nosso trabalho, mas a pesquisa histórica entrevê conscientizar a comunidade quanto à preservação de sua historicidade.

Pensemos na mutilação sem retorno que representou o fim das Escolas Normais, esta *coletividade-memória*, conceito do historiador Pierre Nora (1993). As Escolas Normais foram extintas pela Reforma de Ensino de 1971, substituídas pelas habilitações específicas para o magistério em 1º grau.

É sabido que com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus do ano de 1971, - que entre outras coisas torna o ensino profissional obrigatório, sucede a substituição das Escolas Normais pelas habilitações específicas do Magistério. As Escolas Normais passam a perecer com a nova organização do ensino em 1º e 2º graus instituída pela Lei nº 5692 de 1971, na qual para o exercício do magistério em primeiro grau era exigido habilitação específica de segundo grau. Mais adiante, com a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 de 1996, a formação de professores passa a ocorrer em instituições de nível superior, em cursos de graduação plena, e para atender a essa demanda surgem os Institutos Superiores de Educação nesse período.

Chegamos à conclusão que investigar e analisar o acervo dessa Instituição como objeto de pesquisa e lugar de memória significa estudar importantes acontecimentos que nortearam o contexto educacional do Rio Grande do Norte e a Educação Brasileira. Pois, os desdobramentos de reformas educacionais ocorridas no âmbito nacional a partir da Lei imperial de 15 de outubro de 1827, com a primeira tentativa de organizar um sistema de educação nacional que manda “criar as escolas de primeiras letras deixando a

cargo das províncias a criação das escolas normais” à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, elevando o nível de escolarização na formação de professores, influenciaram na organização e estruturação do processo de formação de professores no referido Instituto de Educação.

Esses acontecimentos no âmbito da história nacional e local passaram direta ou indiretamente por essa Instituição. Desta feita, analisar as potencialidades de pesquisa do arquivo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), em Natal/RN, é auxiliar, entender e reconstituir a historiografia da educação brasileira e norte-rio-grandense.

No arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) encontram-se documentos que nos permitem pensar a história da educação no Estado do Rio Grande do Norte. Mas, exatamente, que documentos são preservados nesses arquivos?

O acervo arquivístico de uma escola é decorrente de suas atividades administrativas e pedagógicas. As atividades administrativas são atribuições específicas da secretaria, do departamento pessoal, da tesouraria e da diretoria. A sala de aula, ao lado da oficina, constituem os principais locais de desenvolvimento das atividades pedagógicas, onde são produzidos materiais relacionados à situação de ensino aprendizagem – materiais de uso didático e artefatos técnicos, além de registros sobre as classes e sobre cada aluno individualmente. (MORAES; ZAIA; VENDRAMETA, 2005, p. 119).

Sobre o mapeamento e catalogação de parte do acervo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, utilizando o conceito de *lugar de memória* (NORA, 1993), e a concepção de arquivo escolar a partir das autoras citadas (MORAES; ZAIA; VENDRAMETA, 2005), inicialmente, realizamos vistoria quanto ao estado do arquivo onde fora identificada considerável quantidade de *Livros de Registros*. Portanto, o mapeamento e a catalogação a seguir é composta pelos livros de registros que encontra-se no acervo documental da Instituição.

Para organizar os documentos que mapeamos, realizamos a catalogação subdividindo o material em três conjuntos, sob os nomes: 1º conjunto – *Trajatória da Escola Normal*; 2º conjunto – *Registro de Diplomas* e o 3º conjunto – *Grupo Escolar e Escola de Aplicação*.

No primeiro conjunto catalogamos material que remete à *Trajatória da Escola Normal de Natal*. Entre os livros mapeados, podemos destacar o *Termo de Exames da Escola Normal do Atheneu nº 01/1908*, cuja diretoria responsável à época estava a cargo de Francisco Pinto de Abreu. O professor Francisco Pinto de Abreu foi o primeiro diretor da Escola Normal de Natal após reabertura definitiva em 1908. Também temos o Livro de *Informações sobre a Escola Normal de 1911*, cuja diretoria estava a cargo de Nestor dos Santos Lima, terceiro diretor da Escola Normal. Com esses livros, além de possibilidades de pesquisa quanto aos trâmites do período, pode-se mapear a sequência dos gestores da escola, e informações quanto aos seus perfis de administração.

O *Livro de Posse de 1929 a 1945* destina-se ao registro dos programas da Escola Normal de Natal, ou seja: nesse livro podemos encontrar alguns dos programas que foram utilizados para formação dos professores Normalistas. Assim como identificamos no Livro *Registro da correspondência da Diretoria da Escola Normal de Natal*, as trocas de correspondências da Instituição que competem a administração da Escola. Esse livro contém as trocas de cartas da diretoria, como o próprio nome sinaliza.

O *Livro de Entrada e saída de documentos – 1939/1946* registra a entrada e saída de papéis do Grupo escolar “Augusto Severo”. Certamente é um documento interessante ao pesquisador que estuda sobre o Grupo Escolar Augusto Severo. O *Livro de Registro de Títulos, Nomeações, Apostilas, Portarias referentes a Escola Normal*, também é outro documento interessante que fez parte do registro na catalogação, por essas informações referentes à Escola Normal de Natal.

O *Livro de Atas do Grêmio Nísia Floresta – 1953 – 1959* é livro destinado às Atas do Grêmio Literário ocorrido sob a diretoria de Francisca Nolasco Fernandes, primeira diretora da Escola Normal de Natal, após sete direções masculinas.

O *Registro de acontecimentos importantes 1958* destina-se ao Diário de Movimento da Escola Normal de Natal, a partir do ano de 1958, sob a diretoria de Maria Elza Fernandes Sena. Nesse livro obtemos informações da gestão da referida diretora e alguns trâmites dentro da Instituição ocorridos durante sua gestão, a exemplo do primeiro *Círculo de estudo* para professores da Escola

Normal; - contando com a colaboração do professor Eny Caldeiras – assistente técnico do INEP e a professora Lia Campos, à época diretora do Centro de Pesquisas.

Assim também as atividades para o segundo semestre (1958) ocorridas na Instituição, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos no setor administrativo, relacionados aos arquivos ativo e passivo. Ou seja: podemos identificar no referido ano a tentativa de organização do arquivo da Escola Normal, sob a diretoria de Maria Elza Fernandes Sena.

No Quadro 1 apresentamos a catalogação do 1º conjunto de documentos mapeado:

Quadro 1 – 1º conjunto de documentos: Trajetória da Escola Normal

Especificação do documento	Termo de abertura e Diretor
<u>Livro 001 – Termo de Exames da Escola Normal do Atheneu nº 01/1908</u>	- Termo de abertura, 07 de Maio de 1908 - Diretor: Francisco Pinto de Abreu
<u>Livro de informações sobre a Escola Normal de 1911.</u>	- Termo de abertura, 1911 - Diretor: Nestor dos Santos Lima
<u>Livro Azul – (Termos de Atestado)</u>	- Termo de abertura, Fevereiro de 1918 - Diretor: Nestor dos Santos Lima
<u>Livro de Posse de 1929 a 1945.</u> (O presente livro destina-se ao registro dos programas da Escola Normal de Natal)	- Termo de abertura, 02 de fevereiro de 1931 - Diretor: Antonio Gomes da Rocha Fagundes
Livro Registro da correspondência da Diretoria da Escola Normal de Natal	- Termo de abertura, 10 de abril de 1933 - Diretor: Antonio Gomes da Rocha Fagundes
<u>Livro de Correspondências da Escola Normal de Natal</u>	- Termo de abertura, 31 de Julho de 1937 - Diretor: Antonio Gomes da Rocha Fagundes
<u>Livro de Entrada e saída de documentos – 1939/1946.</u> (Registra entrada e saída de papéis do Grupo escolar “Augusto Severo”)	- Termo de abertura, 03 de Fevereiro de 1939 - Diretor Geral: Antonio Gomes da Rocha Fagundes

<u>Livro de Registro de Títulos, Nomeações, Apostilas, Portarias referentes à Escola Normal</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Termo de abertura, 22 de Outubro de 1942 - Diretor: Clementino Câmara
<u>Livro de Atas do Grêmio Nísia Floresta – 1953 – 1959.</u> (Livro destinado às Atas do Grêmio Literário)	<ul style="list-style-type: none"> - Termo de abertura, 28 de Julho de 1953 - Marlene Cortez de Araújo - Diretora. Francisca Nolasco Fernandes
<u>Livro de Correspondência expedida da Escola Modelo = De 02 de Maio de 1958 a 06 de Dezembro de 1960.</u> (Registro de ofícios da Escola de Aplicação)	<ul style="list-style-type: none"> - Termo de abertura, 02 de Maio de 1958 - Diretora: Ezilda Elita do Nascimento
<u>Registro de acontecimentos importantes 1958.</u> (Destina-se esse livro ao Diário de Movimento da Escola Normal de Natal, a partir do ano de 1958)	<ul style="list-style-type: none"> - Termo de abertura, Agosto de 1958. - Diretora: Maria Elza Fernandes Sena

Fonte: Elaboração das autoras.

No segundo conjunto catalogamos os *Registros de Diplomas*, contendo Registros de diplomas dos professores primários com datas variáveis dos seguintes anos: 1922 – 1931; 1944; 1958 – 1960; 1966; 1967; 1968 – 1969.

A partir desse conjunto, o pesquisador interessado pode conhecer o perfil (mais feminino ou masculino) dos professores diplomados a partir dos períodos que desejar investigar. A depender do ano da pesquisa, identificar se a escola formou mais professoras normalista ou professores normalista. A partir de quais anos houve o processo de feminização do magistério de forma mais acentuada, se ocorreram revezes? É possível também coletar informações sobre a administração/gestão nesses períodos; - década de 20 a gestão estava a cargo de Nestor dos Santos Lima, década de 1940 podemos identificar o professor Clementino Câmara, visto que os diretores assinavam os diplomas dos professores.

Há também o Livro de registro dos alunos diplomados. Nesses livros é possível identificar informações acadêmicas referentes a alguns professores normalistas que colaram grau pela Instituição. Interessados em averiguar e pesquisar o diploma de algum professor específico formado no período.

Segue o Quadro 2, referente ao conjunto de documentos dos Registros de Diplomas:

Quadro 2 – 2º conjunto de documentos: Registro de Diplomas (por ordem de data)

Especificação do documento	Termo de abertura e Diretor
<u>Livro para Registro de Diplomas – 1922 a 1931</u>	- Termo de abertura, 01 de Fevereiro de 1918 - Diretor: Nestor dos Santos Lima.
<u>Registro de Diplomas de Professores Primários no Rio Grande do Norte</u>	- Termo de abertura, 28 de dezembro de 1944. - Diretor: Clementino Câmara.
<u>Livro de Registro de Diplomas de professores primários – 1958 a 1960</u>	- Termo de abertura, Natal, 15 de fevereiro de 1958 - Diretora: Maria Elza Fernandes Sena
<u>Diplomas – ano 1966</u>	- Diretora: Crisan Siminéa
<u>Registros de Diplomas de Magistério - Curso Normal – Instituto de Educação Presidente Kennedy. (1967)</u>	- Diretora: Crisan Siminéa
<u>Registros de Diplomas (1968/1969)</u>	- Diretora: Crisan Siminéa.
<u>Registros de Diplomas de Professor Primário deste Instituto nos anos de 1968 e 1969</u>	- Diretora: Crisan Siminéa.
<u>Registro de Diplomas do ano de 1969</u>	- Diretora: Crisan Siminéa.
<u>Livro de Registro de Diploma de professor do ensino de 1º grau (1º a 4º série)</u>	- Termo de abertura, 30 de Maio de 1975 - Diretora: Crisan Siminéa

Fonte: Elaboração das autoras.

No terceiro conjunto de documentos catalogados podemos identificar Livros que contêm recortes de jornal com informações sobre a Escola Normal de Natal. Esse livro é interessante por se tratar de um “compilado” de notícias referentes à escola, em um momento onde alguns desses jornais podem ter perecido, ou encontrar-se em difícil localização.

Livro de *Registro de visitas do Grupo Escolar Modelo Augusto Severo* datado de 1957 contendo informações a quem se interessar sobre a história do grupo escolar. Livro de *Atas da hora pedagógica da Escola de Aplicação* sob a diretoria de Ezilda Elita do Nascimento, esse livro é interessante para quem quiser informações sobre a escola de aplicação no período, no que compete a informações relacionadas às horas pedagógicas.

Catalogamos também dois Livros contendo *Atas das Reuniões Administrativas e Festividades da Escola de Aplicação* – são livros com

Arquivo escolar do instituto de educação Presidente Kennedy como lugar de memória: fontes para o estudo da história da educação (Rio Grande do Norte, 1908 – 2018)

informações referentes a reuniões administrativas e às festividades que ocorreram na escola. Há também o *interessante Livro de Registro de Histórico 1958/1963*, destinado ao registro histórico da Escola de Aplicação.

A seguir o Quadro 3, com o conjunto de documentos sobre Grupo Escolar e Escola de Aplicação:

Quadro 3 – 3º conjunto de documentos: Grupo Escolar e Escola de Aplicação (ordem da data)

Especificação do documento	Termo de abertura e Diretor
Recortes de Jornais (vários anos)	- <u>Observação:</u> Livro com recortes de jornais com informações sobre a Escola Normal
<u>Livro de Registro de visitas do Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” – ano 1957</u>	- Termo de abertura, 23 de novembro de 1957
<u>Escola de Aplicação de 1958 a 1962</u>	- Termo de abertura, 26 de Maio de 1958
	- Diretora: Ezilda Elita do Nascimento
<u>Atas das Reuniões Administrativas e Festividades da Escola de Aplicação – 30 de Junho de 1958 a 02 de Maio de 1962</u>	- Termo de abertura, 30 de Junho de 1958 Diretora: Ezilda Elita do Nascimento
<u>Livro de Atas Festivas de 1959 a 1964/1965 -</u> (Destina-se esse livro ao lançamento das atas das festividades da Escola de Aplicação)	- Termo de abertura, 16 de Setembro de 1959
	- Diretora: Ezilda Elita do Nascimento
<u>Livro de Registro de Histórico 1958/1963 -</u> (Destina-se esse livro ao registro histórico da Escola de Aplicação)	- Termo de abertura, 19 de Julho de 1963 - Diretora: Ezilda Elita do Nascimento

Fonte: Elaboração das autoras.

Concluimos nesta sessão, a partir da catalogação dos três conjuntos dos *Livros de Registros*, possibilidades de pesquisa a partir das fontes preservadas no arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Potencialidades de estudo aos interessados em história da educação. Nessa empreitada, leituras realizadas nos textos da pesquisadora Ana Maria de Oliveira Galvão (1996) orientaram sobre o potencial de fontes como a literatura, a fotografia, os diários de época que acabam por revelar aspectos em geral

negligenciados e pouco perceptíveis em pesquisas baseadas unicamente em documentos oficiais. Esse entendimento nos possibilita alargar as potencialidades de fontes dos arquivos escolares.

Pelo exposto, tomar o arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) como objeto de estudo e lugar de memória, a princípio, pareceu algo próximo, porém imposto um desafio. Pois consideramos a relação entre os arquivos e a escrita da história um longo e sinuoso caminho decifratório de múltiplas possibilidades. Para escrever a história são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da escrita histórica (PERROT, 2008, p. 21), em razão da negligência que temos na preservação dos arquivos.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho tomamos por objeto de estudo o arquivo escolar do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), atentando às potencialidades de pesquisa em história da educação.

Para tanto, mapeamos e catalogamos parte do acervo preservado, analisando as potencialidades de pesquisa para o estudo da história da educação. Os três conjuntos documentais referem-se às institucionalidades da Escola Normal de Natal (1908); Instituto de Educação (a partir da década de 1950); Instituto de Educação Presidente Kennedy (1965).

Nesse sentido, constatamos a importância da preservação desses arquivos escolares. E concluímos que, a partir dos arquivos escolares como lugares de memória, se tornam possíveis escritas da história da educação. Não é raro se deparar com material sem condições de leitura: perecidos por falta de cuidados adequados em seu armazenamento, destruídos por cupins ou traças. Perecidos pela força do tempo e também do descaso “As fontes. O contato com elas. Esse é o momento em que o historiador é, de fato, um verdadeiro artista. [...] É quando então consegue o contato direto com os rastros do passado.” (COSTA, 2010, p. 2). Nenhum povo se desenvolve sem preservação e patrimônio – é memória.

Chegamos à conclusão desse trabalho que o percurso histórico da Escola Normal de Natal/Instituto de Educação Presidente Kennedy (1965) – durante muitos anos sem espaço físico próprio, sujeito a mudanças, é aspecto a ser

considerado no estudo sobre o acervo preservado. Apesar de todas as transições de espaço, conseguiu preservar parte considerável do arquivo contendo sua historicidade. A história da Instituição é marcada pela ausência de espaço adequado para o seu funcionamento. O problema da falta de um prédio fixo para alojar a Escola Normal perdurou por décadas a fio, até seu definitivo estabelecimento no espaço do Instituto de Educação Presidente Kennedy, a partir de 1965.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Luciene Chaves. *De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1965): configurações, limites e possibilidades da formação docente*. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2007.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm>. Acesso em: 2 set. 2018.

_____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>

COSTA, Ricardo da. *O ofício do historiador*. In: *International Studies on Law and Education*. 5, jan/jun, 2010. CEMOrOc – Feusp/IJI – Univ. do Porto, 2010.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, Francisca Nolasco, 1910. *Menina feia e amarelinha*, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1973, 152p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira: *Problematizando fontes em História da Educação*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, jul./dez. 1996, p. 99-118. 1996.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal, ZAIA, Iomar Barbosa, VENDRAMETO, Maria Cristina. *Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da*

educação brasileira. Pro-Posições. Campinas, SP, v.16, n.1(46) – jan./abril. 2005. p. 119.

NASCIMENTO, Maria Cláudia Lemos Morais do. *As diretoras do Instituto de Educação Presidente Kennedy: a feminização da gestão educacional na instituição (Rio Grande do Norte, 1952 – 1975)*. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto História, São Paulo (10). Dez. 1993.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2008.

RIO GRANDE DO NORTE. Escola Normal de Natal. *Registro de acontecimentos importantes 1958* – assinado pela então diretora Maria Elza Fernandes Sena. Natal, agosto de 1958.

_____. *Livro de posse, desligamento e transferências dos funcionários da escola de aplicação*. Rio Grande do Norte, 1 de Julho de 1963.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. *Resumo das atividades da Secretaria de Educação e Cultura (1964-1965)*. Natal, 1964-1965.

_____. Secretaria do Estado. *Livros de pontos dos professores do Instituto de Educação Presidente Kennedy (Rio Grande do Norte, 1968)*.

_____. *Plano curricular e carga horária por série do Instituto de educação presidente Kennedy – Escola Normal – ano de 1973*. Natal, 1973.

_____. *Plano curricular e carga horária por série – do ano: 1973 e 1974*. Rio Grande do Norte, 1973.

SILVA, Francinaide de Lima. *A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)*. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2013.

A MISSÃO DO MESTRE: HARMONIZAR FAMÍLIA E ESCOLA (1930)

THE MISSION OF THE MASTER: HARMONIZE FAMILY AND SCHOOL (1930)

Marlene Fernandes Ribeiro*
Isabela Cristina Santos de Moraes**

Resumo

O presente artigo constitui-se de análise histórica documental da conferência *Harmonia entre a Casa e a Escola: O culto do Mestre*, proferida pelo Dr. Eliseu Viana, professor titular de Pedologia da Escola Normal de Natal, durante a Terceira Semana Brasileira de Educação, realizada em Natal/RN, pela Associação de Professores do Rio Grande do Norte, no período de 12 a 18 de maio de 1930. O autor trata da importante missão do mestre de harmonizar a relação - família e a escola - na perspectiva de promover aos jovens educação ativa de qualidade e de formação cidadã. Nesse sentido os Mestres e futuros mestres presentes à conferência são convocados a se imbuir do seu sacerdócio de transformar vidas. Para tanto, devem repensar a sua função docente, buscando a compreensão da importância para a educação do futuro, da escola ativa, em promover a necessária e salutar *harmonia entre a escola e a família*. Como referencial teórico-metodológico, optamos por trabalhar a partir da perspectiva da nova história cultural. Empreenderemos a análise do documento de acordo com os autores, Chartier (1990), no que refere as representações dos mestres; Teixeira (2000), para a análise das ideias da Escola Ativa; Meireles (2001) e Cunha (2000 e 2011), nas discussões acerca da relação família e escola. Concluimos a partir deste estudo que a conferência pedagógica assumia importante função de divulgação do ideário da Escola Nova, convocando professores ao conhecimento das

Abstract

This article is a historical and document analysis of the conference “Home and School: The Master's worship”, given by Dr. Eliseu Viana, professor of Pedology of the Normal School of Natal RN, by the Association of Teachers of Rio Grande do Norte, which took place from May 12 to 18, 1930. The author discusses the important mission of the teacher to harmonize the relationship - family and school - with a view towards promoting active, quality youth education and citizen training. In this sense, teachers and future teachers present at the conference are called to embrace their priesthood to transform lives. In order to do so, they must rethink their teaching function, seeking an understanding of the importance of the future of education, and of the active school, in promoting the necessary and salutary harmony between the school and family. As a theoretical-methodological reference, we chose to work from the perspective of the new cultural history. We will undertake the analysis of the document according to the authors, Chartier (1990), regarding the representation of teachers; Teixeira (2000), for the analysis of the ideas of the Active School; Meireles (2001) and Cunha (2000 and 2011), in the discussions about the relationship between family and school. We conclude from this study that the pedagogical conference assumed an important function of disseminating the ideas of the New School and providing teachers with knowledge of the proposals of the Active School. Aside from the

* Mestre e Doutoranda em Educação/UFRN. E-mail: marlene@ifesp.edu.br

** Mestre e Doutoranda em Educação/UFRN. E-mail: isabelacristinasm@gmail.com

propostas da Escola ativa, além da conferência em si, a publicação do texto na imprensa pedagógica ampliava o público que teria acesso as ideias proferidas no evento educacional. Dessa forma, a essência da conferência que tinha como principal aspecto a reflexão sobre a missão do mestre de harmonizar família e escola, alcançava forte representação via imprensa pedagógica.

conference itself, the publication of the text in the pedagogical press extended access of these ideas to the public. Thus, the essence of the conference, whose main aspect was to encourage reflection on the mission of teachers to harmonize the link between family and school, achieved a strong representation via the pedagogical press.

Palavras-chave: Escola Ativa. Família e Escola. História da Educação.

Keywords: Active School. Family and School. History of Education.

Introdução

Intencionamos com este estudo histórico, analisar a relação entre a família e a escola a partir da concepção da Escola Ativa, tendo como base o texto publicado nos anais da terceira semana brasileira de educação, realizada em 1930. A conferência ora em análise, intitula-se: “Harmonia entre a casa e a Escola – o culto do mestre e foi ministrada por Eliseu Viana”. Elaboramos o artigo com a metodologia da análise histórico-documental, tendo como principal fonte de pesquisa a imprensa pedagógica, aqui representada pelo texto da conferência.

Como referencial teórico-metodológico, optamos por trabalhar a partir da perspectiva da nova história cultural. Empreenderemos a análise do documento de acordo com os autores, Chartier (1990), no que refere as representações dos mestres; Teixeira (2000), para a análise das ideias da Escola Ativa; Meireles (2001) e Cunha (2000 e 2011), nas discussões acerca da relação família e escola.

Fundamento teórico-metodológico

A pesquisa, elaborada sob a perspectiva da História da Educação, foi composta a partir de elementos teórico-metodológicos que nos possibilitaram perceber como era compreendida a relação família e escola no final da Primeira República no Brasil, mais especificamente falando dos anos 1930. O artigo, “A

Missão¹ do Mestre: harmonizar Família e Escola” é parte da tese que analisa o ideário da Escola Nova via Revista *Pedagogium*, impresso pedagógico da Associação de Professores do Rio Grande do Norte – APRN, publicado regularmente entre as décadas de 1920-1950.

A presente análise toma como referência o texto “Harmonia entre a Casa e a Escola: o culto do Mestre”, proferido pelo Dr. Eliseu Viana, professor titular da Escola Normal de Natal, na Terceira Semana Brasileira de Educação, realizada pela Associação de Brasileira de Educação – ABE, em parceria com a APRN, no período de 12 a 18 maio de 1930.

O referido texto evidencia que a Escola Ativa exige novas tarefas para a Escola, a Família e os Mestres, a quem, afirma ter a missão mister de promover as mudanças necessárias, em sendo assim, o eleva à condição de sacerdócio o seu ofício. A representação dos mestres em sacerdotes os colocam como os responsáveis pela efetivação de um projeto pedagógico em curso. É nessa perspectiva que o autor situa a tarefa dos mestres em cultivar e acolher a família. Dele depende o sucesso da renovação da educação, cujas mudanças colocam a sociedade em novo patamar de modernização.

Perspectiva que pressupõe um novo papel aos mestres, cuja representação nessa conferência é de um sacerdote, podemos destacar, que o intento de Viana, é convencer os mestres e candidatos a mestres presentes, de que essa é sua nobre tarefa. Os argumentos utilizados em seu discurso, carregam uma concepção e um projeto social, aspectos levantados por Chartier (1990), quando afirma que as práticas tendem a legitimar um projeto e as representações que o fortalecem. Chartier (1990), entende que, “as percepções do social não são de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem [...] a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p.17).

Nesse sentido, os argumentos utilizados por Viana, invoca elementos da História da Educação em que as famílias foram incitadas a se aproximar da

¹ A palavra “Missão” utilizada neste texto compreende o entendimento de Viana (1930) que defendia atividade docente como um sacerdócio. Por esse motivo, fazia a relação entre o sacerdócio do ensinar caracterizando a função mediadora do professor como Missão.

escola, em diversas partes do mundo e no momento dessa conferência, em que os educadores e intelectuais sociais, ao importar a proposta educativa dos americanos, apresentam a necessidade das famílias à escola, de modo a legitimar a alteração dos fundamentos e os propósitos escolares, de maneira a se adequar as exigências do mundo industrial.

Nessa nova reorganização social, recorreremos novamente a Chartier (1990), para pensar da nova postura exigida ao mestre, ou seja, a mudança de mentalidade, o de repensar seu papel social e o que representa nessa nova configuração, de renovador, o que permite evidenciar que, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p.17).

Para tornar robusto a sua concepção história da educação e chegar a defesa do ideário da Escola Ativa, Viana (1930) dividiu seu texto em quatro partes: 1. De ontem: o que nos diz a História da Educação; 2. Hoje: A casa e a escola mais se irmanam para a educação; 3. Para amanhã: Como quer a Escola Ativa essa colaboração e harmonia; e por fim, 4.O culto ao Mestre.

Todavia, antes de adentrar no conteúdo da conferência apresentamos ao leitor, breve biografia do autor da conferência aqui analisada, Eliseu Viana, representado na figura 1:

Figura 1 – Retrato do professor Eliseu de Oliveira Viana²



Eliseu Viana, nasceu em Pirpirituba, em solo Paraibano no ano de 1890. Professor diplomado pela Escola Normal de Natal em 1911, atuou fortemente no cenário educativo mossoroense. Alvo de pesquisas acadêmicas, encontramos informações sobre Eliseu Viana, publicadas na dissertação de Sarmento (2013):

Eliseu Viana, sujeito e razão de ser da obra de Wanderley³, era paraibano, contudo, se dizia mossoroense de coração. Nasceu em

² Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.blogdogemaia.com/detalhes.php?not=941> >
Acesso em: 21/06/2019.

³ De acordo com Sarmento (2013, p. 21) A obra Eliseu Viana, o educador: (1890-1960), publicada por Walter Wanderley, em 1971, é um livro de memórias sobre a vida de Eliseu de Oliveira Viana, é um ensaio sobre a vida do primeiro diretor da Escola Normal Primária de Mossoró. Walter Wanderley era Advogado, escritor e memorialista, foi membro do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e da Academia Norte-rio-grandense de Letras. Publicou vários livros pela coleção Mossoroense, alguns em parceria com Raimundo Nonato. Macauense, viveu em Mossoró entre os anos de 1922-1926, mas, durante sua vida, sempre teve contato com Eliseu Viana, Raimundo Nonato, Lauro da Escóssia, José Augusto Rodrigues, Raimundo Soares de Brito, enfim, intelectuais conhecidos por escreverem sobre Mossoró.

Pirpirituba, município de Guarabira, na Paraíba, a 19 de abril de 1890 e faleceu em 1960, na cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Viveu em Mossoró entre os anos 1914-1928, era professor formado pela Escola Normal de Natal (1911) e advogado pela Faculdade de Direito do Ceará (1921). Foi o primeiro diretor da Escola Normal de Mossoró, onde exerceu, também, o cargo de professor das disciplinas, Português, Educação Cívica e Pedagogia e, algumas vezes, assumiu interinamente a cadeira de Francês. Além de professor e diretor, era escritor, jornalista, teatrólogo, fundador de grêmios cívicos e entidades literárias e esportistas. Durante sua vida, Eliseu também exerceu o ofício de promotor público do Estado de Minas Gerais por muitos anos. (SARMENTO, 2013, p.21-22).

Intelectual do início da Primeira República, Eliseu Viana exerceu a profissão docente, levando sua prática educativa para além da sala de aula. Defensor do ideário da Escola Ativa, participou da Semana Brasileira de Educação e conclamava aos demais professores sobre a importância de refletir sobre a educação a partir dos conceitos da Escola Nova, dentre as temáticas tratadas por Viana, temos como fonte de pesquisa o seu discurso sobre a relação entre a família e a escola.

De ontem: o que nos diz a História da Educação

De modo a configurar um cenário histórico e situar os que o assistiam e posteriormente, iriam ter acesso ao texto escrito, Viana recorreu a vários filósofos, para introduzir a sua proposta e ser bem entendido, moldando um discurso bem fundamentado e articulando o passado e o presente, situando o lugar da família, da escola e do mestre historicamente, objetivando um encadeamento de ideias e levando aos participantes a uma reflexão acerca da temática tratada.

A relação estabelecida entre o lar e a escola sempre fora preocupação contínua da pedagogia, nos alerta o autor. Nesse sentido, Viana (1930) inicia seu argumento afirmando que:

Posta a educação de Lycurgo e de Solon a serviço do Estado, os grandes pensadores da pedagogia filosófica, Sócrates, Platão, Aristóteles, Xenofonte, como insignes percursos da instituição sensível e intelectual e, ainda, na qualidade de moralistas da educação e semeadores das sublimes ideias da verdade, do bem e do belo, traçavam <um ideal encantador da vida da família>, crendo que quando se trabalha para consolidá-la, para apertar-

lhe os laços, trabalha-se para o bem da educação. (VIANA, 1930, p.66).

Nessa configuração, a crença religiosa representa papel importante para o autor em sua retrospectiva histórica em busca da relação entre família e escola. Ao contextualizar o cenário educacional de Roma, o autor prossegue seu raciocínio reforçando esse sentido:

Praticando Roma os seus dois sistemas de educação, de utilitária e militar, a literária e oratória, era a família que os presidia. [...] Era a preferência do ensino público ao particular, preconizando o máximo rigorismo na seleção do professorado e a amizade íntima entre o mestre e a família. Tudo aprimoramento das influências pedagógicas anteriores. (VIANA, 1930, p. 66/67).

Percebe-se na escrita do autor, que este coloca a religião como elemento unificador da relação entre família e escola. Ao citar a educação compreendida em diferentes temporalidades lugares, culturas percorrendo ao contexto histórico educacional, passando por oriente e Roma o autor, chega até o cristianismo, ressaltando a importância da função da religião no contexto escolar. Em sua trajetória histórica pelo cenário educacional de diferentes culturas e como era concebido em cada uma delas a educação da juventude. O autor mencionou também o cristianismo no âmbito educacional. Compreendendo desde a idade média.

Para Chartier (1990), a noção de representação pode ser construída a partir de acepções antigas, nesse caso, o autor escolheu introduzir seu tema partindo da história da educação, no que se refere aos aspectos tratados:

A problemática do “mundo como representação”, moldado através das series de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real. (CHARTIER, 1990, p. 23/24).

Viana (1930), apresentou os elementos históricos da educação fazendo uma crítica contundente aos enciclopedistas, citando a intervenção do Estado, no tumultuado Século XVIII, assim sugere em Rousseau,

pregando a educação do povo, no “*Contrato Social*”; a educação do sentimento no “*Nova Heloisa*” e a Educação do indivíduo no “*Emílio*”. O autor imaginoso dessas três obras, fugia pela

renovação das ideias do passado, notadamente daquelas de Rabelais, Comenius e Locke, quanto à educação a criança, e até de São Jerônimo, o feminista do ensino cristão. (VIANA, 1930, p.68).

Ao tratar sobre o contexto teórico educacional do século XIX Vianna (1930) afirmava que a partir das contribuições teóricas de Pestalozzi, a Pedagogia passa a ser entendida como religião e a educação uma obra de amor.

Vem o Século XIX com o laicismo francês e educação popular, e ergue-se o vulto formidável de Pestalozzi, muito bem cognominado o “Pai da Pedagogia”. A educação daí por diante, culminou-se com “o estudo da psíquico da criança, com o mobiliário e material didático, ensino profissional, formação do mestre. [...] Pestalozzi, tornando-se pai espiritual das crianças, foi o popularizador do ensino, o gênio da intuição, laborioso e ativo nas práticas escolares, inolvidável filantropo da sociedade. Fez da Pedagogia uma religião e da educação uma “obra de amor” (VIANA, 1930, p. 68-69).

Destaca ainda, Froebel, como sucessor de Pestalozzi, a quem denominou de “o poeta da alma infantil”, por ter criado o sistema científico e técnico da educação pré-escolar, e os Jardins de Infância.

Hoje: a casa e a escola mais irmanam para a educação

As teorias pedagógicas sobrepõem-se umas às outras com o passar do tempo, dada a evolução das ideias, pontua o autor. Situando suas reflexões agora no contexto dos anos 1930, Viana inseriu em seu discurso as ideias da escola ativa e a relação com a família e a escola.

Anteriormente, a relação família e escola encontravam forte elo a partir da religião como foi tratado no ponto anterior. Nesse momento da conferência, a relação família/escola estava inserida no cenário da escola ativa e novas configurações eram propostas para a relação entre pais e professores e como esta deveria ser desenvolvida em prol da educação. De acordo com Viana

Não é outra a exigência daqueles que pregam as vantagens da escola laica, tendo conceito dessa natureza “A escola é insuficiente sem a família” na família será o *abstractum* da educação física, intelectual, moral, estética, religiosa. Nela se tecem os primeiros fios do estofamento mental, de que dependerão todas as atividades do homem. Nela se concentra, portanto, todo o problema pedagógico, o qual não poderá ser resolvido plenamente, senão quando houver uma continuidade e uma homogeneidade de desenvolvimento de conteúdo na trílice

gradação educativa, que o homem percorre da família a escola e desta à sociedade; isto é, quando a família for uma preparação para a vida coletiva. (VIANA, 1930, p.71).

Novos caracteres surgiam no cenário educacional. Mediante o ideário da escola ativa e a defesa pelo laicismo nas escolas. A tríplice da educação: família, escola e sociedade. Viana prossegue a conferência afirmando que

A escola e o lar devem se irmanar para a tarefa educativa, e não o lar transferir à escola muitas de suas incumbências. Pais e mestres, ante mesmo a progressiva complexidade da vida civilizada em face do surto moderno da luta doméstica, é que precisam mais se aliar e colaborar para a idêntica finalidade educativa. (VIANA, 1930, p.2).

A configuração social do trabalho ressignifica as relações familiares. O autor afirma estar ciente de que há lares em que os pais precisam dedicar-se arduamente ao trabalho, mas que não poderia ser deixado de lado a relação com a escola e a preocupação com a educação da criança. A configuração da educação escolar também se modifica com o passar do tempo e o ensino das primeiras letras e dos números não seria mais suficiente. A função da escola perante o contexto sócio-cultural torna-se cada vez mais forte. Nesse sentido, o autor utiliza como referência a análise do norte-americano Kilpatrick para embasar sua concepção da relação entre família e escola. De acordo com Viana

Se assim exemplificamos com o nosso meio, consola-nos que igual crítica sofre a sociedade americana do norte, cuja obra educativa é uma das mais bem organizadas, pela análise percuciente de uma autoridade yankee, um professor da Universidade de Columbia. Herard Kilpatrick afirma que no tempo da antiga sociedade pioneira americana, a tarefa da escola era principalmente suplementar à vida com o acréscimo da leitura, da escrita e do contar. Atualmente a escola precisa suprir a maior parte da vida educativa propriamente dita. Naquele tempo a vida usual no lar e na comunidade, dirigida pelas insistentes necessidades da família, bastava para dar um preparo adequado. Hoje a educação se revelará tragicamente se a escola não perceber o seu dever mais novo e maior, e não se refazer de acordo com as novas exigências. (VIANA, 1930, p.73).

Viana afirmou que o ensino primário estava se refazendo e buscava atender às novas configurações que a escola assumia naquele contexto. A sua própria conferência pode ser tomada por nós como um exemplo de divulgação e de luta para que a relação entre família e escola se estreitassem cada vez mais,

de acordo com os ideais propostos pela escola ativa, considerando a tríade que anteriormente o próprio Viana nos apresentou: Família, sociedade e escola.

Outras personalidades da época também defendiam o ideário da escola ativa e preocupavam-se com a configuração entre família e escola. Como a poetisa Cecília Meireles, signatária do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” refletiu também sobre a relação entre família e escola. Os escritos de Cecília foram base para a pesquisa que resultou no artigo “*Cecília Meireles e o temário da Escola Nova*” escrito por Da Cunha e Souza (2011). Ao analisar a posição de Cecília Meireles sobre a educação integral sob a ótica da Escola Nova e a relação família/ escola Nova, Da Cunha e Souza (2011, p. 860) nos apresenta o posicionamento da poetisa que diz:

A educação integral, porém, não se resolvia no âmbito escolar, pensava Cecília Meireles [...] porque a educação moderna, “para ser uma realidade viva”, dependia da integração e do entendimento entre pais e professores, o que proporcionaria a unificação da escola e do lar em torno de intenções compartilhadas. Para a autora, família e professores deveriam compreender o alcance de suas responsabilidades quanto ao fornecimento de “um ambiente tanto quanto homogêneo para desenvolvimento de um plano educacional” que trouxesse “resultados positivos na construção de um Brasil melhor”.

Sobre as modificações para a educação integral em consonância com a busca do estreitamento entre pais e educadores, Viana nos diz:

Felizmente a nossa escola primária está se refazendo, se preparando e se habilitando, não só para que se intensifique essa solidariedade entre pais *ocupados ou desocupados* que restringem “por força de certas circunstâncias a dos próprios deveres educativos”, com os mestres conscientes e abnegados a quem foi “permitido ampliar a órbita do santuário doméstico”. Com os primores da escola que a pedagogia contemporânea caracteriza, como sendo a verdadeira oficina do trabalho, da luz, do amor e da vida, a colaboração de pais e mestres ainda mais se intensificará no aparelhamento de uma educação que essas duas categorias de pessoas hão de receber e em comunhão praticar. (VIANA, 1930, p.73/74).

A perspectiva de Viana, em concordância com os princípios da escola ativa anunciava a importância da colaboração entre pais e mestres e a necessidade da consciência dessa prática. O estabelecimento da prática renovadora da relação entre família e escola.

Para amanhã: como quer a escola ativa essa colaboração e harmonia

Viana, parte do princípio de que é na família onde se iniciam as experiências psicológicas e que a escola não pode desconsiderar esse aprendizado. Pelo contrário: deve continuar esse processo com a colaboração e cooperação dos pais na escola, que por sua vez esta deve abrir espaços de participação desses nas vivências e experiências da escola. Ainda de acordo com Viana

Os princípios da educação ativa, exercitados primeiramente no lar e no seio da família, não nasceram senão daquela continuidade, através do tempo e do espaço. [...] Em sendo a escola, uma instituição que deve enquadrar-se ao sistema social geral, a ciência pedagógica moderna quer a adaptação da escola ao meio e, sobretudo, a aproximação efetivada escola e da família. (VIANA, 1930, p.74).

Considera assim que a escola e a família exercem importante função de conduzir o futuro das crianças na vida moral e social, a cooperação ativa dos pais com os mestres, de modo a instituir a harmonia construtora entre o lar e a escola.

O autor indica que essa harmonia e cooperação entre a família e a escola encontra bases em Decroly e Ferrière, em relação ao primeiro no que se refere a possibilidade de intercâmbio de ideias e convivência que decorre em solicitude e um acatamento compensador, as iniciativas da escola. E o segundo ensina o meio mais seguro dessa convivência, no estabelecimento de inquéritos / relatórios, numa perspectiva colaborativa.

A Escola Ativa avança mais, ao incentivar a criação dos “Círculos de Pais” e/ ou “Associação de Pais e Mestres”, como instituição / espaço de colaboração e elemento mediador na escola com as autoridades cujo objetivo é o progresso, desenvolvimento e assistência, do processo educativo. Outro espaço, projetado pela Escola Ativa, foram as “Escolas dos Pais”, de formação e preparo de vantagens aos empreendimentos escolares. Segundo Viana

É, esta a perfeição que a escola ativa propugna, afim de poderem os pais exercitar a liberdade para o bem, como tolher a ação da criança que se desvia do caminho da ética. Quer a harmonia do lar e da escola e para a obra futura de um povo, a escola ativa, essa franca e decisiva, inteligente e orientada colaboração de

todos os pais convictos de seus deveres e responsabilidades. (VIANA, 1930, p.77).

O amanhã, na perspectiva da Escola Ativa, como trata Viana, nos remete a Dewey (1953) e Teixeira (2000), ao referir-se sobre as exigências do mundo novo que se descortinava pelo avanço da industrialização e modernização dos processos produtivos da sociedade, e embasa o pensamento dos intelectuais na década de 1930. Faz a seguinte afirmação, “a grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo” (VIANA 1930, p. 113).

Dewey (1953) estende essa preocupação com a necessidade da preparação dos indivíduos para interagir com conhecimento, praticidade e com aptidões que atendam as demandas sociais e culturais, sendo essa a missão dos mestres nessa nova perspectiva educacional

Se não é possível ao educador provar todas as afirmações como não o é fornecer todos os dados particulares possíveis a respeito de alguma questão, sua missão, em compensação, é implantar profundamente hábitos eficientes para permitirem distinguirem-se as opiniões provadas das meras afirmações, conjecturas ou hipóteses. [...] Pouco importa que o indivíduo tenha muitos conhecimentos, pois se não possuir aptidões e os hábitos da natureza referida não estariam educados intelectualmente. [...] Compete à educação proporcionar as condições favoráveis para sua cultura. (DEWEY, 1953, p. 31).

O autor da conferência expõe ao final de sua interlocução, a função missionária dos mestres, enquanto sacerdote, deve proporcionar as condições para a efetivação da Escola Ativa, defendida pelo movimento da escola nova, proposta por Dewey, nos Estados Unidos da América e por Anísio Teixeira, no Brasil.

O culto do mestre

Fundamentado nessa proposição, Teixeira anuncia que o mestre / professor tem que “ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos [...] tem que ser estudioso do homem, enfim tem que ser *filósofo*” (TEIXEIRA, 2000, p.173). O professor Viana também compartilha desta mesma opinião acerca do papel do mestre, muito embora, cada um denomina este com

terminologia diferente, mas encontramos semelhanças quanto o aspecto missionário, um filósofo e o outro sacerdócio.

Para Teixeira, enquanto filósofo, “o educador não deve ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. [...] Deve possuir uma clara filosofia da vida humana, e uma visão delicada e aguda da natureza do homem” (TEIXEIRA, 2000, p.173). E Viana (1930), por sua vez, afirma ter “o mestre o seu *tabu* – a escola – que não pode violar; tem mitos e tem cultos para o seu grande sacerdócio”. Nessa linha de pensamento faz referência ao que afirma Olavo Billac, sobre o ofício do mestre: “o professor quando professa, já não é um homem; a sua individualidade anula-se, ele é a Pátria, visível e papável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua boca” (VIANA, 1930, p. 79).

Diante desse entendimento, Viana, invoca os / as professores/as presentes a seguir esse conselho de Bilac, no culto a Pátria e abraçar a missão como um sacerdócio e abdicar de sua individualidade e se revestir de patriotismo.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa evidencia-se a preocupação dos intelectuais da educação do movimento escolanovista, com o papel dos professores nessa nova perspectiva educacional, que instituiu mudanças nas relações e práticas educativas, à luz da Escola Ativa, nos moldes da proposta americana, de John Dewey.

Para tanto, Dewey defende que a escola, como instituição social, e portanto, a concebe como uma comunidade que possibilite ao aluno vivenciar todas as relações concretas e práticas da vida em sociedade,

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política (DEWEY, 2002, p. 8).

Nesse cenário de renovação educacional, a conferência pedagógica do professor Eliseu Viana assumia importante função de divulgação do ideário do

Movimento da Escola Nova, convocando professores ao conhecimento das propostas da Escola ativa, além da conferência em si, a publicação do texto na imprensa pedagógica ampliava o público que teria acesso as ideias proferidas no evento educacional. Dessa forma, a essência da conferência que tinha como principal aspecto a reflexão sobre a missão do mestre de harmonizar família e escola, alcançava forte representação via imprensa pedagógica.

Referências

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DA CUNHA, Marcus Vinicius; DE SOUZA, Aline Vieira. *Cecília Meireles e o Temário da Escola Nova*. 852 V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 CADERNOS DE PESQUISA, 2011, p. 850-865.

DA CUNHA, Marcus Vinicius. Escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 446-468.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1953.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas da Educação*. Volumes 1 e 5. Obra em Prosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

SARMENTO, Maria Aurélia. *A Escola Normal Primária de Mossoró (1922-1934): narrativas sobre a criação da primeira escola de formação de professores do interior do Rio Grande do Norte*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação: A escola progressiva ou a transformação a escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIANA, Eliseu de Oliveira. Harmonia entre a Casa e a Escola: O culto do Mestre. In: SEMANA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., 1930, Natal. Anais... Natal: Imprensa Oficial, Associação de Professores, 1930.

WANDERLEY, Walter. *Eliseu Viana, o educador: 1890-1960*. Mossoró: Pongentti. v. 22, n. 1740, Ago. 2001. (Coleção Mossoroense – Série “C”).

HISTORIOGRAFÍA Y MEMORIAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA RECIENTE: BALANCES POLÍTICOS-ACADÉMICOS Y APORTES DESDE UN ESTUDIO DE CASO

*HISTORIOGRAPHY AND MEMORIES AND MEMORIES IN RECENT ARGENTINE
EDUCATION: POLITICAL-ACADEMIC BALANCES AND CONTRIBUTIONS FROM
A CASE STUDY*

Natalia García*

Resumen

El presente artículo se organiza en tres asuntos centrales. El primero el historiográfico, describe y analiza estudios que se inscriben en la historia reciente de la educación argentina (HREA) centrados en la última dictadura (1976-1983), evaluando logros y deudas académicas desde el retorno a la democracia al presente. Igualmente, se registran etapas de producción del conocimiento según las regularidades en la agenda disciplinar y cambios en sus perspectivas epistemológicas. En segunda instancia, se identifican singularidades político-estatales del caso argentino, a los efectos de explicar la creciente dinámica que adquirieron las publicaciones sobre el pasado reciente en los últimos quince años. Finalmente, se aportan los principales resultados de una investigación recortada sobre la provincia de Santa Fe (1966-1983) enteramente basada en documentos calificados como “secretos y confidenciales”, elaborados por los servicios de inteligencia estatal. La misma indaga en los impactos sistémicos e intra-institucionales en rigor de las prácticas de espionaje, persecución política y depuración ideológica en el terreno educativo provincial. Los hallazgos del estudio

Resumo

O presente artigo aborda três aspectos centrais. O primeiro é o aspecto historiográfico que descreve e analisa estudos que se inscrevem na história recente da educação na Argentina (HREA) abordando a última ditadura (1976-1983) e avaliando aportes e lacunas acadêmicas desde o retorno da democracia até o presente momento. Igualmente, se registram etapas de produção do conhecimento de acordo as regularidades na agenda disciplinar e mudanças nas suas perspectivas epistemológicas. Em segunda instancia, se identificam singularidades político-estatais do caso argentino com o objetivo de explicar a crescente dinâmica que adquiriram as publicações sobre o passado recente nos últimos quinze anos. E finalmente, se aporta os principais resultados de uma pesquisa cujo recorte é a província de Santa Fé (1966-1983) que está inteiramente baseada em documentos qualificados como “secretos e confidenciais”, elaborados pelos serviços de inteligência estatal. A mesma indaga sobre impactos sistêmicos e intrainstitucionais de forma particular as práticas de espionagem, perseguição política e depuração ideológica no âmbito educativo provincial. Os achados do estudo e a peculiaridade das fontes

* Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora e investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. E-mail: nataliagr5@gmail.com

y la peculiaridad de las fuentes utilizadas, se revisan y reflexionan en una síntesis que integra los aspectos más significativos de los primeros apartados.

Palabras clave: Historiografía. Educación. Dictadura. Memorias. Archivos.

utilizadas revisam e fazem uma reflexão em uma síntese que integram os aspectos mais significativos dos primeiros itens expostos.

Palavras-chave: Historiografia. Educação. Ditadura. Memórias. Arquivos.

Un balance sobre la HREA: regularidades en la agenda, rupturas en las perspectivas.

El 24 de marzo de 1976 comenzó en la Argentina una dictadura que no tuvo precedentes respecto de las anteriores¹ en sus efectos criminales, adquiriendo con ello las características de un terrorismo de Estado (1976-1983). El reparto tripartito de los asuntos gubernamentales adoptado por la Junta Militar, determinó que el área educativa quedara mayoritariamente en manos de la Armada Argentina, extendiendo su jurisdicción política en el territorio nacional por vía de los delegados militares designados en las secretarías, organismos y direcciones de los diferentes niveles de enseñanza y subsistemas escolares. Asimismo, estuvo secundado por profesionales civiles que desarrollaron tareas técnicas y académicas, al tiempo que ocuparon espacios centrales para la toma de decisiones.

Tras el retorno a la democracia, los primeros estudios sobre Historia Reciente de la Educación Argentina (HREA) se hicieron bajo la influencia del marxismo gramsciano asimilado por la intelectualidad nacional desde 1960 (ASCOLANI, 2012) de matriz sociológica y a cargo del grupo FLACSO² (BRASLAVSKY, 1980, 1985; TEDESCO, CARCIOFI y BRASLAVSKY, 1983). Se abocaron a una evaluación sistémica del impacto de las políticas educativas aplicadas sobre los niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria. En principio, observaron que la alta rotación de las gestiones ministeriales en el

¹ Desde mediados de la década de 1950, se atravesaron periodos de alternancia de gobiernos constitucionales y de facto. En este artículo, aludiremos a los años 1976-1983, y al ciclo autoritario anterior denominado "Revolución Argentina" entre 1966-1973. Finalmente, el trienio 1973-1976 se comprende como una breve estancia democrática atravesada por una gran efervescencia cultural, radicalización ideológica y creciente violencia política.

² Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

ámbito nacional³ expresaban los límites de un débil consenso entre civiles y militares, únicamente sostenido por una impronta autoritaria, reactiva y elitista configurada por censuras, depuraciones, controles o lisa y llana destrucción de un estado de cosas anterior: “El eje del acuerdo estuvo más en aquello que era preciso destruir que en la definición, con sentido positivo, de un nuevo modelo curricular” (TEDESCO, 1983, p. 26).

Asimismo, estos trabajos evidenciaron el carácter propiamente excluyente del período en cuanto a acceso y permanencia en las escuelas públicas y privadas, agravado por un hondo deterioro de las condiciones de vida en general, a la sazón denominado “creciente segmentación interna del sistema educativo” (TEDESCO, 1983). Dicho fenómeno también se plasmó en la eliminación de sub-áreas sensibles como las destinadas a la alfabetización y educación de adultos y, más aún, en la profundización de una histórica desigualdad territorial tras operarse la transferencia de escuelas primarias desde la jurisdicción nacional a las provinciales (1978). Igualmente, dataron el vaciamiento de contenidos socialmente significativos para los circuitos pedagógicos destinados a los sectores populares. Años después, Pineau (2006; 2014) retomó y sintetizó estos rasgos epocales bajo los conceptos de “estrategia discriminadora” y “estrategia represiva”.

Los efectos que dejaron las tendencias de corte subsidiario no fueron el único objeto de estudio que prosiguió en el mediano y largo plazo. Los diagnósticos iniciados en los años '80 focalizados en las relaciones entre gobierno de la educación y políticas del ramo, por un lado, y escuela y currículum por el otro, progresaron en trabajos nacionales (ALONSO 2006; DE LUCA y ALVAREZ PRIETO, 2012; DE LUCA, 2013; GUDELEVICIUS, 2012) y regionales indagando en emblemáticos casos institucionales, no obstante estos últimos fueron y aún son realmente exigüos (ALONSO, 2009a; GARCÍA, 2015). Del mismo modo, se publicaron investigaciones que siguieron las trayectorias y estilos de los funcionarios civiles y militares, trasuntando las meras

³ Comenzó con la breve estancia del vicealmirante César Guzzetti, seguida por el profesor Ricardo Bruera desde abril de 1976 hasta el mismo mes de 1977. Tras su salida suplida durante dos meses por el ministro del interior General Albano Harguindeguy, le siguieron los mandatos civiles de Juan J. Catalán (junio 1977 - agosto 1978), Juan R. Llerena Amadeo, (noviembre 1978 - marzo 1981); Carlos A. Burundarena (marzo 1981 - diciembre 1981) y Cayetano Licciardo (diciembre 1981- diciembre 1983).

descripciones nominales y burocráticas por cuanto pudieron identificar, describir y caracterizar las segundas líneas de decisión, atravesadas por diversas coyunturas, tensiones internas y mediatizaciones territoriales (RODRÍGUEZ, 2011, 2015). Otras temáticas, en cambio, no fueron atendidas componiendo hasta hoy significativas áreas de vacancia, tal y como las relaciones entre la escolaridad y el aparato productivo, y el devenir del nivel superior no universitario. En relación, se observa una magra productividad para las modalidades de la enseñanza técnica (KAUFMANN, 2009), inicial (MANNOCCHI, 2010; HERENÚ, 2018) rural (RODRÍGUEZ, 2007a; GUTIÉRREZ, 2014) especial (SANTARRONE y KAUFMANN, 2005) y artística (RODRÍGUEZ, 2010).

La literatura hasta aquí presentada en función de una agenda inaugural de continuidad parcial y dispersa, no necesariamente se prolonga en su dimensión epistemológica. Es decir, la permanencia de objetos político-estatales y curriculares, no comporta iguales perspectivas y abordajes; por el contrario, diferentes elementos se combinaron al interior de la disciplina para dibujar algunas rupturas y/o nuevos causes que revitalizaron la HREA en las últimas décadas.

El primer elemento que aquí denominamos “el problema de la correspondencia”, es de orden endógeno y de naturaleza teórico-metodológica. El segundo, que presentaremos en el siguiente apartado, puede calificarse de exógeno por cuanto remite tanto a la influencia de problematizaciones gestadas en otras disciplinas, como a fenómenos sociopolíticos más amplios centrados en el rol y posicionamientos del Estado ante el pasado cercano.

El llamado “problema de la correspondencia” refiere a una hipótesis deslizada por Tedesco (1983); esta es, la supuesta distancia material y simbólica entre cotidianidad extra e intra muros escolares; el supuesto de un corte y partición de planos y realidades vividas entre institución y sociedad. Aún cuando ello remitía estrictamente al curriculum, se llegó a postular que la escuela argentina, en plena dictadura, había conservado cierta autonomía y que no se vio alcanzada por el criminal reordenamiento en otras áreas. Ulteriores trabajos sostuvieron esta idea central de forma explícita o tácita, propiciando

algunas inferencias automáticas, representaciones esquemáticas y proyecciones nacionales sin contemplación de la diversidad regional.

En rigor, lo anterior fue reconocido por el mencionado autor como una limitación conceptual propia de la lógica reproductivista que, a la sazón, atendía a una pregunta por el consenso, la hegemonía y/o cierta estabilidad ideológica que a su entender no tuvo lugar en los años 1976-1983. Por el contrario, la pregunta debía ir en el sentido de una “particular crisis de hegemonía”, de inestabilidad y/o singular heterogeneidad. Con ello, las herramientas sociológicas se revelaban obsoletas para atrapar los nuevos escenarios. Desde ya, las trabas todavía remitían a la posibilidad de dar con información de mayor densidad y complejización histórica desde la pobre estadística oficial. De forma más gravitante, apuntamos el contexto político: una flamante y endeble apertura democrática que tuvo iguales dosis de esperanzas y entusiasmo cívico, como de miedos y silencios. Una y otra cuestión cercenó fuertemente el acceso a otro tipo de registros documentales como también testimoniales en clave etnográfica.⁴

Aunque lo antedicho siguió siendo una realidad por largos años en lo puntual de las “lagunas documentales”, los “silencios inviados” y el “miedo al archivo” (KAUFMANN, 2001a, p. 3), hacia finales de los '90 se abrió una nueva etapa: la producción tomó un renovado impulso “(...) con los aportes de la crítica postmoderna y del posestructuralismo” (LOZANO SEIJAS, 2001, p. 9). Si bien predominaron intereses coyunturales⁵ antes que una sistematización de los conocimientos, algunos estudios fueron consecuentes en el tiempo; sin más, fueron decisivos. En tal dirección ubicamos los trabajos escritos y/o dirigidos por C. Kaufmann enmarcados en el Proyecto TIPHREA.⁶

En principio, su obra examinó el componente epistemológico-pedagógico dominante en el periodo con la influencia de la corriente de la “educación personalizada” en la versión española de Víctor García Hoz, alentada por el

⁴ “Lamentablemente no hay estudios a los cuales acudir. Lo peor, en este caso, es que probablemente nunca los haya. Un análisis de este tipo exigiría el estudio de las prácticas pedagógicas vigentes dentro de las escuelas; para ello, obviamente, los establecimientos deberían admitir la presencia de un investigador, y este hecho en sí mismo, estaría indicando una superación en los niveles actuales de aislamiento.” (TEDESCO, 1983, p. 69).

⁵ Véase siguiente apartado.

⁶ Tendencias Ideológico-Pedagógicas en la Historia Reciente de la Educación Argentina, radicado en la Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional de Rosario, con producción ininterrumpida entre los años 1993 y 2014.

primer ministro de educación Ricardo Bruera (KAUFMANN, DOVAL y FERNÁNDEZ, 1997; KAUFMANN, 1997, 1998; KAUFMANN y DOVAL, 1997; 1999 [2007]; GARATTE y GARCÍA CLÚA, 2016). Este dato ya había sido registrado en la década anterior, pero la literatura ahora volvía sobre el mismo estableciendo claras conexiones o correspondencias entre las orientaciones personalistas afincadas en el campo educativo y los valores sociopolíticos del discurso castrense, presentados como un orden “natural” jerárquicamente dispuesto. Se observó que el conjunto de las categorías conceptuales subyacentes a los “estilos personalizados”⁷ devinieron herramientas indispensables para operar en las aulas la gestación de hábitos morales que el régimen pretendía en lo colectivo. Igualmente, las formas perennes de sus líneas teóricas, fueron un terreno fértil para propagar las pautas ideológicas de una tradición “inmutable”.

De manera ampliada, también se exploró la vertiente del rasgo nacionalista integrista en general (ALONSO, 2009b; RODRÍGUEZ, 2011) y/o en clave de uniformización moralizante (DOVAL, 2006; VASSILIADES, 2008; CERSÓSIMO, 2014). Tal combinación se abrió camino en la trama de la formación y el rol docente reunidos en los mencionados trabajos de Kaufmann y Doval (1997;1999 [2007]) y otros que le siguieron focalizados en el control sobre los maestros, directivos y supervisores, enriquecidos en aproximaciones que rastrearon diferentes gradientes de expectativa estatal, en cuanto a responsabilidades y cumplimiento de sus funciones (SOUTHWELL y VASSILIADES, 2009; MUSIN, RAMÍREZ, y ALMIRÓN, 2015; RODRÍGUEZ, 2007b, 2007c).

El estudio de la manualística dictatorial se consolidó especialmente, logrando una mejor definición de sus contornos y hallazgos. El valor heurístico de estos materiales fue hartamente potente para desentrañar la profundidad ideológica gestada en los espacios curriculares del nivel primario y secundario. También, para identificar y sopesar las sutiles y/o enfáticas orientaciones en los contenidos mínimos de las ciencias sociales y propuestas editoriales (KAUFMANN, 1999, 2002, 2012, 2013; NARODOWSKI y MANOLAKIS, 2002;

⁷ Entre otros: orden, prudencia, moral, normatividad, libertad responsable, proceso perfectivo, tutelaje y disciplinamiento.

POSTAY, 2004; DE AMÉZOLA, 2015; DOVAL, KAUFMANN y MONZÓN, 2011; RODRÍGUEZ, 2009).

Finalmente, y como bien lo detalla un artículo de Rodríguez (2016a),⁸ el interés por lo acaecido en los claustros universitarios fue adquiriendo mayor relevancia en la bibliografía de base. Coincidiendo con la mencionada autora, nuevamente, deben destacarse las pioneras investigaciones reunidas por KAUFMANN (2001, 2003, 2006) en un total de quince artículos reveladores para la comprensión de las huellas autoritarias en variadas territorialidades académicas. Por su parte, embrionariamente se abren dos asuntos de importancia: el desfinanciamiento, vaciamiento y/o normalización epistemológica del quehacer científico (SOUTHWELL, 2003; BEKERMAN, 2009a, 2009b, 2010, 2018; GARGANO, 2015; RODRÍGUEZ, 2016b), y los cambios y permanencias institucionales-académicas en el universo de la educación superior de gestión privada, especialmente confesional (ALGAÑARAZ SORIA, 2015, 2016a, 2016b).

Las referencias descritas en particular y la producción académica en general en sus diferentes etapas, no solo tramitaron en su interior problemáticas e interpelaciones de orden disciplinar, sino fenómenos contextuales y políticos más amplios e igualmente decisivos para el campo. A nuestro entender, una y otra dimensión, comportan singularidades que merecen algunas consideraciones. A ello dedicamos el siguiente apartado.

Singularidades del caso argentino

El caso argentino presenta específicas singularidades no siempre explicitadas y sin embargo gravitantes en la productividad y calidad de los conocimientos generados. Nos referimos, por un lado, a la paralela gestación del campo de la Historia Reciente,⁹ y la particular coyuntura que se abre hacia el

⁸ Rodríguez ofrece un interesante balance de la cuestión en lo específico de este nivel, cuya lectura recomendamos por su claridad analítica y en función del *numen* de referencias bibliográficas que, a criterio de la autora, organizan el estado del arte en cuatro puntos centrales: las trayectorias de profesores afectados por las cesantías; las biografías públicas de los rectores y/o decanos y sus gestiones particulares; los estudiantes, sus agrupaciones y actitudes frente a la dictadura y las políticas de cierre de carreras o Facultades (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 15) Como se ha visto, lo dicho es pertinente al área pero no privativo de ella en un panorama ampliado al sistema educativo.

⁹ En adelante: HR. Esta puede definirse como un campo interdisciplinar que aborda "(...) un pasado de naturaleza aun inacabada, abierto a las pasiones y las luchas simbólicas (...) que pugnan por capturar y edificar sus sentidos" (LEVÍN, 2008, p. 1).

año 2003 en materia de políticas de la memoria; vale decir, discursos y normativas promovidas y efectivizadas por el Estado.¹⁰

Sobre lo primero, sostenemos que la prolífica historiografía de los últimos veinte años centrada en los convulsionados años 60' y '70, fue debatiendo y construyendo un andamiaje teórico y una semántica que traspasó a las porosas fronteras de la HREA¹¹. Aunque de forma desigual y disgregada, esta se vio alcanzada por un rico aparato conceptual; esto es, nociones y definiciones en torno de las memorias y olvidos, las inacabadas querellas y mutuas validaciones entre las narrativas y los documentos, el abordaje de los traumas colectivos, la espinosa trama de las responsabilidades sociales y el colaboracionismo civil, entre otras importantes y de evidente carácter interdisciplinario. No obstante la pregnancia de esta agenda conceptual, en pocas oportunidades tales problemáticas se constituyeron en nuevos objetos, hipótesis o preguntas de la historia educativa. Antes bien, fueron emergentes de una nueva gramática; un locus de sentidos y significaciones discursivas que funcionaron como líneas introductorias y/o reflexiones generales.

Por su parte, en tanto los historiadores dedicaron largas páginas y eventos académicos a la periodización del pasado cercano en todo lo que atañe a unas precisiones nominales, cronológicas, fácticas, procesuales y metodológicas, ello no se ha reflejado del mismo modo en “lo reciente” educativo. Los primeros han avanzado en algunos consensos respecto de la necesidad de conmovir la representación epocal en clave de “efeméride” equivalente a situar aquel 24 de marzo de 1976 como un cisma totalizante. La complejidad analítica de este ciclo temporal se anuda especialmente a la singularidad de su violencia política, estatal y paraestatal, detectables mucho antes de 1976, dejando un conjunto de vigilancias epistemológicas puestas a

¹⁰ Acciones de gobierno que tempranamente (2003) evidenciaron una bisagra en el área de la justicia y los Derechos Humanos. En ocasión del acto conmemorativo del 24 de marzo de 2004, cuatro medidas al respecto se volvieron fundantes y orientadoras del período: la palabra cedida a las víctimas directas del Terrorismo de Estado; las propias del presidente Néstor Kirchner quien expresó “vengo a pedir perdón en nombre del Estado argentino”; la firma de convenios para la creación de los primeros espacios para la memoria, y un gesto de fuerte impacto: el retiro de los retratos de los dictadores Videla y Bignone del patio de honor del Colegio Militar ubicados en la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), otrora Centro Clandestino de Detención y Tortura. En la misma línea, otro acontecimiento decisivo tuvo lugar en el año 2005: la reactivación de los juicios puestos a ventilar y condenar crímenes de Lesa Humanidad tras la derogación de las leyes de “Obediencia debida” y “Punto final” dictadas en 1987 y 1989; respectivamente.

¹¹ Ello bien puede ejemplificarse en la incorporación del concepto “genocidio” en Kaufmann (2001, p. 25).

identificar el inédito talante, su casuística y encadenamientos en la larga duración. Aunque esto mismo fue tempranamente planteado por Tedesco (1983)¹², la trama educativa expresó lo contrario: a mayor conocimiento del accionar dictatorial dentro y fuera del mundo escolar-curricular, mayor la brecha y distancia simbólica entre una y otra etapa, dejando un escenario hendido que, en el discurso académico, se condensó en imágenes y metáforas del tipo: “del entusiasmo al desencanto”, “de las utopías a las irrupciones”, “de la renovación pedagógica a la militarización educativa”¹³. En este preciso punto, cabe preguntarnos si se ha logrado asir el pulso y devenir de las teorías con desarrollos previos; si se ha desnudado fielmente la empiria de las aulas en sus gradientes de reapropiaciones, incluido el cuasi ausente registro de las resistencias al régimen.

Es posible que las articulaciones, convergencias y desarrollos propios de la cultura escolar, nos retenga en esta mirada partida, tal y como propició aquella tan arraigada de la escuela como un lugar autónomo. Por seguro tenemos que ella comporta unos tiempos de procesamiento y transmisión cultural difíciles de reconstruir y periodizar palmo a palmo. Así, desglosar rupturas y continuidades en la escala escolar-institucional, es una tarea que no resiste esquemas unívocos pero tampoco escenarios desvinculados. Asimismo, toda consideración relativa a los extraordinarios años 1976-1983 en lo ordinario de los continuos golpes de Estado a lo largo del siglo XX argentino, deberá involucrar comparaciones de corte sistémico, aprovechando una larga tradición centrada en los autoritarismos y disciplinamientos.¹⁴

¹² “(...) no es posible analizar este proceso como si hasta el 24 de marzo de 1976 hubiera tenido vigencia un tipo de propuesta curricular basado en la participación, el cuestionamiento, la criticidad, etc., en tanto que, a partir de ese día, se habría postulado y aplicado un sistema diferente destinado a restaurar el orden, las jerarquías y la disciplina” (TEDESCO, 1983, p. 25).

¹³ En cambio adquiere matices en los estudios sobre la universidad. Se comprende que las características del objeto *per se* (reformas de corte estructural, cambios en los planes de estudio y/o creación de nuevas universidades en la década de los 60) sumado a fenómenos disruptivos como el movimiento estudiantil, configuraron una periodización diferencial y/o articulada a la etapas anteriores.

¹⁴ Por fuera del periodo bajo estudio, regularmente, la historia educativa se orientó al mundo escolarizado desde diversos fenómenos pedagógicos, didácticos e institucionales. Sustancialmente, se ha examinado la escuela y su función política, el accionar estatal y los autoritarismos epocales. Una y otra vez, el objeto-escuela se ha significado en rigor de su naturaleza autoritaria, visibilizando corrientes pedagógicas y/o experiencias que las fortalecieron o resistieron: desde la génesis del sistema educativo en la conformación del Estado-Nación, hasta los desvelos del presente que, sin pausa, cosechan ensayos de índole filosófico, sociológico, político, pedagógico y didáctico. Ver más en Ascolani (2012).

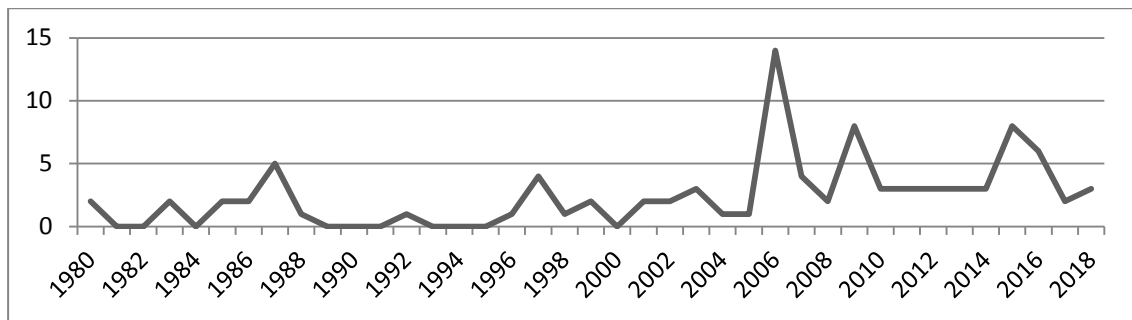
Como anticipamos, también es importante registrar y sopesar los cambiantes posicionamientos estatales ante el pasado cercano. Concretamente, atender a la doble irrupción de las políticas de la memoria activadas entre los años 2003-2015, como aquellas destinadas al ámbito científico en igual periodo¹⁵. Las tendencias e improntas trazadas desde el Estado abrieron con creces el doble plano de posibilidades simbólicas y materiales. En gran medida, la renovación sobre las disputas de sentidos atribuidos al periodo, fue producto de nuevas líneas de investigación factibles de ejecutar a condición de un notable crecimiento de los recursos económicos para el área en general¹⁶.

Sin mayores dudas, lo dicho ensanchó y profundizó “el margen de debatibilidad” (MARIÑO, 2006, p. 153) sobre la dictadura, hasta entonces mayoritariamente narrada por los protagonistas de aquella generación, y/o desde la gravitante red de organismos de Derechos Humanos de fuerza singular en Argentina. Vale decir, el margen en cuestión también remite al conocimiento como una agencia a la que arribaron nuevos actores: noveles investigadores sin mayores herencias o interés que el de indagar en un objeto académico situado en una agitada y auspiciosa coyuntura. A nuestro entender, no es posible minimizar dicha combinatoria de legitimidad simbólica e inversión estatal al observar la dinámica de la productividad intelectual en un ritmo que especialmente se aceleró en torno de “los 30 años”¹⁷. A saber:

¹⁵ Aun con todas las diferencias que deben considerarse para una y otra área, la primera adquirió un rasgo de transversalidad difícil de obviar, alcanzando en algunos casos, ciertos rasgos canónicos. Se asume que lo último merita otros datos y reflexiones; no obstante, ello se aleja en demasía del sentido estricto propuesto en este apartado.

¹⁶ Si bien el asunto nos excede ampliamente dado que el desarrollo científico y tecnológico no es resultado exclusivo de las políticas públicas siquiera en un país tan dependiente de la participación estatal como la Argentina, cabe al menos mencionar que el organismo más importante en el área, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), vivió una etapa muy positiva entre los años 2003 y 2015 con el crecimiento exponencial de las llamadas becas tipo I (doctorales) y becas tipo II (postdoctorales). El ulterior y paulatino ingreso de estos graduados, asimismo revirtió el preocupante cuadro de envejecimiento de la planta estable de investigadores dejado por la crisis económica del año 2001. A lo largo de este proceso, se fijaron temas estratégicos que también favorecieron la radicación de profesionales en diversas regiones alejadas de los tradicionales centros urbanos. Similar desarrollo se registró para el Personal de apoyo, equipamiento, creación de institutos, centros de investigación y Universidades.

¹⁷ Conmemoración a 30 años del inicio del Terrorismo de Estado en Argentina.

Gráfico 1. Literatura publicada (1980-2018)

Fuente: Centro de Estudios HEAR (UNR).¹⁸

Si el mismo gráfico sumara el *numen* de publicaciones que se focalizaron en la enseñanza de la HR, la curva se incrementaría en el mismo punto, testimoniando la puesta en vigencia de la polémica efeméride del “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”¹⁹ en el calendario gubernamental y curricular con su modalidad de “jornada no laborable”. A la sazón, ello multiplicó la producción de materiales didácticos especialmente preparados por las carteras educativas de todas las jurisdicciones, así como la proliferación de cursos de actualización y perfeccionamiento docente en dicha temática.

En sintonía, cabe referirnos finalmente a las políticas de archivo²⁰ que también tuvieron su primavera de reconocimientos institucionales y jerarquización estatal. En este punto, subrayamos la apertura parcial de los acervos otrora gestados por organismos y agencias de inteligencia nacionales y provinciales, tras un arduo y dispar proceso archivístico y protocolar.²¹ En paralelo, se creó, reconfiguró y/o potenció un universo de estamentos ministeriales, secretarías y organismos intermedios, destacándose los denominados “Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado” que proliferaron en un acotado espacio temporal.²² En cada ámbito o espacio custodio, ello suscitó

¹⁸ Ver más en: <http://hear.unr.edu.ar/>

¹⁹ Durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) se dio impulso al proyecto de ley que declaraba al 24 de marzo como día no laborable e inamovible. Referentes de diversos ámbitos políticos, sociales y de organismos de derechos humanos, se opusieron por la connotación festiva del feriado leída en clave de vaciamiento de su sentido histórico.

²⁰ Por políticas de archivo se comprende aquí toda normativa de regulación oficial destinada a la custodia, gestión y puesta a disposición de fondos documentales de relevancia historiográfica.

²¹ Desde hace más de una década dicha producción se halla disponible según los usuarios clasificados en: víctimas directas y/o familiares de víctimas de crímenes perpetrados por el terrorismo de Estado, representantes legales con actuación en procesos judiciales de Lesa Humanidad, e investigadores del campo académico y/o del quehacer periodístico.

²² Entre los años 2006 y 2015, 119 instituciones fueron declaradas “Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado”, cumpliendo con la normativa vigente desde el año 2011 (Ley N° 26.691). No obstante la

significativos debates y decisiones que, en terreno, fueron institucionalizando un conjunto de reglamentos y protocolos especiales para acceder a los documentos calificados en “secretos y confidenciales”. Dedicamos entonces las siguientes páginas a los resultados de una investigación enteramente basada en este tipo de fuentes, inscripto en la HREA recortado en el ámbito de la provincia de Santa Fe (1966-1983).

La DGI: un servicio para la educación santafesina (1966-1983)

Las investigaciones sustentadas en el accionar burocrático dejado por las cadenas de mandos y responsabilidades entre las instituciones clandestinas y represivas de orden civil, policial y/o castrense, alcanzaron substanciales avances en los últimos años, a excepción de los escasos estudios sobre el ámbito educativo (GONZÁLEZ CANOSA, 2011; PAGANO Y GÓMEZ, 2013; BARTOLUCCI, 2017; GARCÍA, 2017, 2018; RODRÍGUEZ, 2018)²³. Desde la apertura de sus delicados acervos, variadas perspectivas e intereses interdisciplinarios abrieron nuevas líneas de indagación sobre el pasado reciente, mayormente concentradas en los años 1976-1983. Asimismo, el aporte de datos confidenciales profundizó temáticas medianamente exploradas, renovando hipótesis y preguntas de larga data.

Aún cuando se trata de un área de exploración en pleno desarrollo, ya exhibe dos tendencias generales por lejos excluyentes. Sucintamente, puede darse con indagaciones consagradas a la reconstrucción genealógica del edificio (material y simbólico) de la inteligencia argentina en diferentes experiencias territoriales, centrándose en el talante institucional de la faena clandestina según sus misiones, funcionamiento y agentes. Dicha labor ha sido neurálgica para comprender el sentido histórico, la lógica archivística y la potencia heurística de la productividad de estas “comunidades informativas”. Claro que, también se extractan colecciones o unidades de conservación (UC) según los intereses y demanda de los objetos más frecuentes hasta aquí: el avasallamiento

apertura de muchos “Sitios” es anterior a ley que los regula, desde entonces las “señalizaciones” (como se las denomina) crecieron de forma exponencial.

²³ Si bien es dable sumar otros trabajos, son publicaciones que sostienen diálogos coyunturales con el pasado educacional. Vale decir, las temáticas examinadas propiamente educativas (escolares, estudiantiles, gremiales; entre otros), resultan epifenómenos de otros objetos de interés, ciertamente centrales en dichas pesquisas.

de los derechos humanos más fundamentales sobre específicos actores y sectores sociales, el tratamiento clandestino de orden preventivo y prospectivo sobre un conjunto de fenómenos socioculturales, o ya la dimensión discursiva contenida en las representaciones e imaginarios del “enemigo interno”.

Puede decirse que tales entradas metodológicas se combinaron en el estudio de caso que ahora presentamos: el devenir de la educación santafesina en la HR; esto es, no solo durante el terror de Estado emergente en 1976 sino desde mediados de la década de los 60. La misma se basó enteramente en documentos producidos por los servicios de inteligencia del Estado provincial, siguiendo la colección “Ministerio de Educación y Cultura” de Santa Fe, enmarcada en el fondo documental de la ex Dirección General de Informaciones (DGI)²⁴.

Este último se caracteriza por un ordenamiento archivístico ciertamente ecléctico propio de la lógica de origen. Vale decir, cada unidad de conservación (UC) contiene variados grupos documentales, series y sub-series producidas por las entonces áreas denominadas “explotación” o “inteligencia” de la ex DGI. Entre otros materiales relevantes, se hallaron “Informes especiales de inteligencia” sobre sucesos puntuales en diversas instituciones educativas, “Estados de situación” en universidades, escuelas técnicas, bachilleratos o institutos de formación docente, nóminas confeccionadas con “pronto despacho” para declarar la cesantía laboral de decenas de maestros, profesores y/o directivos de la provincia y la región del litoral y “Notas” y “Cartas” (anónimas o firmadas) que ulteriormente detallaremos. En algunas oportunidades, los legajos estudiados se hallaron completos según el foliado original; en otras, apenas se constituía por una pieza solitaria que sin embargo, a mano alzada, apuntaba un dato fundamental muchas veces de orden criminal.

Con ello, se recortaron y analizaron 64 expedientes que, por un lado, reconstruyen las modalidades de acopio y circuito de los denominados

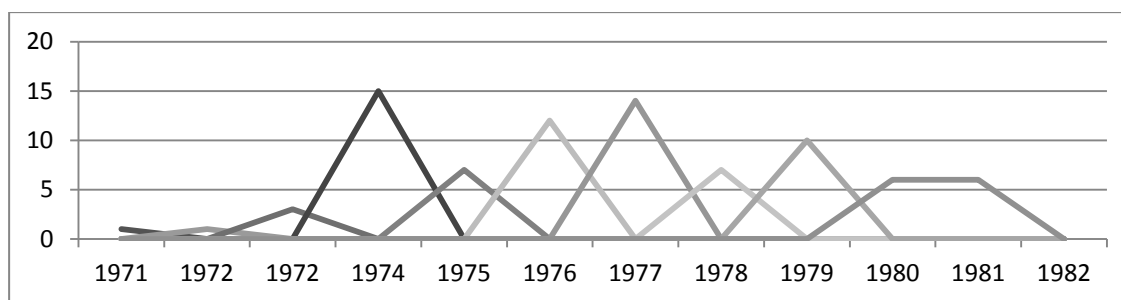
²⁴ Este organismo fue creado en 1966 por el gobierno de facto provincial con el objeto de recopilar y analizar toda información destinada a la persecución política y represión estatal, ya fuere por “propios medios” (término utilizado en el ámbito clandestino y en las FFSS en general) o procedente de las “actividades de enlace” con homólogas dependencias de diversas jurisdicciones. El acervo se halla en custodia del Archivo Provincial de Memoria de Santa Fe (APMSF).

“antecedentes político-ideológicos”²⁵ de actores perseguidos. Por el otro, sigue el inmediato tratamiento de la información en las oficinas de esta Dirección, sus derivaciones sobre el sistema según áreas, modalidades y jurisdicción. Especialmente, el estudio se concentró en los efectos laborales, profesionales o ya vitales de los “causantes”, según se denominó a las víctimas en la jerga clandestina.

Principales resultados y hallazgos: el lado “b” de las temporalidades, los territorios y los actores

La colección explorada se destaca por un ancho arco temporal que no admite meras rupturas de “efeméride” según la cronología de regímenes castrenses o breves estancias democráticas. Por el contrario, los sumarios analizados rompen la periodización dominante en la HREA. A saber:

Gráfico 2. Distribución de expedientes por fecha extremas



Fuente: Fondo documental ex DGI. Colección “Ministerio de Educación y Cultura”, Santa Fe. Archivo Provincial de la Memoria (Santa Fe)

En este punto, debe considerarse que, en tanto la obertura documental data de 1971, el acecho es anterior. Valen como abreviados ejemplos el expediente de una profesora de nivel terciario sumariada en 1968 como “una verdadera agitadora entre los estudiantes” (UC 377, folio 1, APMSF) u otra citada en un memorándum de 1972 durante la autodenominada “Revolución Argentina”, a la sazón arrinconada por la creciente movilización popular y acciones de las agrupaciones políticas armadas. Precisamente, el párrafo inicial de la fuente en cuestión, señala el avance de las “fuerzas subversivas” en específicos establecimientos educativos, resonando como un lamento

²⁵ Los informes denominados “Antecedentes” (sub-categorizados en: laborales, académicos, policiales, judiciales, político-ideológicos y ambientales) fueron el servicio mejor prestado por esta Dirección para las dependencias provinciales en general y en lo particular del sistema educativo santafesino.

prospectivo para todo el escenario provincial. Así, los tempranos sumarios confidenciales también expresan la temporalidad del acervo en cuanto a la continuidad de una matriz persecutoria-autoritaria que no se cesó durante el interregno democrático 1973-1976. Igualmente, se sostuvo e incrementó la liturgia castrense y depuradora de la “Seguridad Nacional” presente desde fines de la década de los 50. Llegados a los años del terror estatal en 1976, los citados elementos se combinaron y profundizaron en una intensidad nunca antes registrada, resultando la paradoja de un tiempo tan repetido como inédito.

En cuanto al acecho territorial, las fuentes mostraron a los agentes recorriendo los pasillos, las direcciones, las salas de profesores, aulas y patios de numerosos establecimientos de enseñanza de casi todos los niveles y modalidades, ya fuere que éstos se hallaran en centros urbanos o zonas alejadas y de baja densidad poblacional en el ancho mapa provincial. De forma harto singular, el acervo se repitió en cruentos episodios que tensionan el (aún) potente imaginario de que, en los pueblos, “nada pasaba”. Inversamente, los expedientes se destacaron en cantidad y gravedad de los delitos allí patentizados; desde la detección de minúsculas transgresiones al poder, a un tipo de persecución ilegal que terminó en crímenes de lesa humanidad.

Con ello, para la mirada centinela no hubo acciones ligeras ni banales, no hubo gestos inocentes o intrascendentes. Precisamente, en la trivialidad de los asuntos “fichados” fue dable palpar la hondura del acecho. Por caso, puede citarse el legajo confidencial de un director de escuela iniciado a razón de su manifiesta opinión sobre la fuerte erogación que generaba el mundial de fútbol en nuestro país; incidente que entonces tuvo lugar en marzo de 1978 en una escuela primaria de una barriada marginal de la ciudad capital.

En paralelo, el contenido que remite a los “antecedentes”, por lejos se traduce en un mero acopio de datos sin sentido. Son registros que rigurosamente reflejan la necesidad de comprender y transmitir a la superioridad todo movimiento de renovación pedagógica, incluso en sus tramas didácticas, variantes curriculares y fundamentos filosóficos. Para ello, los agentes de la DGI se concentraron en un elenco de pedagogos/as de la región integrados vertiginosamente desde mediados de 1960, siguiendo (literalmente)

la marcha de las vertientes críticas en experiencias populares, autogestivas, participativas, gremiales, cooperativas o auto denominadas revolucionarias. Escapando a la estricta dimensión ideológica, también “alertaron” sobre orientaciones sexuales “desviadas” y “oportunistas” laborales. Cual sociológicos diligentes y atropellados, apuntaron al detalle sus disputas de base, disidencias menores, contubernios pueriles, distancias coyunturales o abiertas oposiciones y fracturas de orden interno. Más aún, midieron la fortaleza de sus acuerdos colectivos.

Desde ya, la potencia heurística incluye la posibilidad de entrever los matices regionales en variados aspectos difíciles de sintetizar en estas páginas. Cabe al menos mencionar dos aspectos. El primero, la decisiva actuación del ministro de la cartera provincial, cap. Orlando Pérez Cobo, quien a diferencia de sus pares en el ámbito nacional, lideró con plena autonomía y mano de hierro tanto los asuntos oficiales como clandestinos del área²⁶. Durante su gestión (1979-1981), la totalidad de los expedientes iniciados terminaron con la expulsión de docentes, directivos, estudiantes y catedráticos. En ningún sumario se revirtió dicha situación aún cuando llegara con recomendaciones del gobernador de facto, por solicitud especial de la Junta Militar (máxima autoridad nacional) o tras nuevas evaluaciones que subsanaban “yerros” otrora cometidos por la DGI en torno de la “peligrosidad del causante”. En segundo lugar, se observó que el accionar clandestino encontró vasos comunicantes perfectamente oficiales en la trama burocrática del sistema educativo; esta se hendía solidaria hacia el campo inteligente en prestación de información y trámites para la depuración. Para esa tarea, fue menos importante la voluntad de los actores que la lógica de una estructura verticalista. De alguna manera, las prácticas reseñadas tuvieron su cobijo en estructuras normativas preexistentes y una cultura autoritaria largamente sembrada. En tal sentido, el sistema mostró una sobreadaptación funcional al régimen.

Por último, en esta indagación fue posible elucidar la mecánica de la información recabada; a saber: mayoritariamente, la misma provenía de los medios de comunicación y de los legajos radicados en otros organismos

²⁶ Los civiles que ocuparon la misma cartera en la jurisdicción nacional, atravesaron diversas embestidas políticas, económicas, pedagógicas e ideológicas ligadas a recelos castrenses. Ver más en Rodríguez (2015).

centralizados En menor cantidad, pero lacerante en una dimensión cualitativa, los datos también procedieron de la sociedad civil; vale decir, ciudadanos que ofrecieron datos gravitantes a la hora de la persecución política. Sin dudas, este es el principal hallazgo del archivo; la posibilidad documental de dar con un actor tan trascendente como furtivo en nuestra historia reciente: el denunciante común.

Dichas delaciones recorrieron dos tipos de dinámicas que empalmaron diferencialmente con la mecánica clandestina. La primera, denominada en la jerga “información en terreno”, se recababa precisamente en el territorio de sociabilidad inmediato al “causante” (lugar de trabajo, vecindario, etc.) sirviéndose de un medio tan arcaico como universal: el rumor. Un murmullo constante y disponible poblado de especulaciones, prejuicios, versiones sin confirmar y visiones sesgadas. Llevada a la confidencial maquinaria administrativa, esa materia prima era confrontada y reelaborada con los “antecedentes”, sobreviniendo en desiguales efectos. En tanto en algunas oportunidades una “evaluación ambiental positiva” neutralizaba alguna sospecha, inversamente en otras, un simple comentario en el pasillo de la escuela o una opinión vertida en el salón de clases (“dicho por los alumnos”, “escuchado en la sala de profesores”, etc.) fue suficiente para interrumpir, al menos, la vida profesional de la víctima. Como fuera, la palabra del vecino, del colega, del “conocido” capturada tanto dentro como fuera de los muros escolares, fue muy estimada y bien aprovechada en las oficinas de la DGI.

La segunda y más significativa variante se anuda a la prestación de información sensible producto de unas delaciones “proactivas”, por cuanto nacieron de iniciativas personales e impulsaron pesquisas hasta entonces no previstas; sin más, volvieron “blanco” a docentes, directivos, cooperadores y estudiantes que no estaban hasta entonces en la mira o radar de la agencia. Puntualmente, emergieron explícitos y rectos compromisos con la faena dictatorial para la depuración del campo educativo por vía de decenas de cartas, tanto anónimas como firmadas de puño y letra, en las cuales se asentaron sospechas o ya denuncias bien detalladas. Tales misivas, “recomendaban” y más aún “rogaban” y “exigían” la activación de un seguimiento y actuación castrense para la “eliminación” del “elemento subversivo” en las aulas. Claro

que, en esta pendiente de la condición humana, también se registraron denuncias que en rigor camuflaban abyectas prácticas de índole económica y/o ventajeros ajustes de cuentas personales en la trama laboral. En suma, el archivo capturó este movimiento inverso o “desde abajo” a cargo de actores de la misma comunidad educativa, quienes desplegaron un discurso de orden “vocacional-patriótico” y/o moral en aquellas extensas misivas que dedicaban las primeras líneas al “Excelentísimo Presidente de la Nación Jorge Rafael Videla”, “al admirable” Almirante Massera, al “recto” ministro de educación provincial, Cap. de navío Orlando Pérez Cobo, cerrándose con la satisfacción de la “tarea cumplida” y a la espera de la acción inmediata del “Proceso de Reorganización Nacional” y que “Dios nos guarde a todos.”

Reflexiones finales

Iniciamos este artículo describiendo un conjunto de publicaciones dedicadas a la historia reciente de la educación argentina, sopesando significativos avances y deudas al presente en cuanto a sus áreas de vacancia. Para ello, recortamos la literatura en su estricta trama sistémica, no constituyendo entonces un estado del arte. Antes bien, las selecciones se focalizaron en una evaluación temática y epistemológica, identificando la regularidad de unos objetos de estudio gestados a principio de la década de 1980. Según se comprendió, la evidente revitalización del campo desde finales de los años 1990, no necesariamente alteró la vigencia de la agenda disciplinar, pero sí la amplió y profundizó en múltiples dimensiones al calor de nuevos causes teóricos y abordajes metodológicos. En tal sentido, las comparaciones bibliográficas tuvieron por eje analítico no solo su capacidad de producción sino de articulación de dimensiones escolares y societales. Es decir, los avances conectivos entre la ejecución de unas políticas educativas dictaminadas desde el alto plano castrense, las mediatizaciones territoriales y dispositivos materiales y simbólicos, y los impactos en el terreno escolar involucrando en ello las múltiples recepciones de los actores al interior de las instituciones y la comunidad inmediata. Al respecto, se interpreta que, en tanto la dirección es fecunda, los resultados aún insuficientes y fragmentarios. Es esperable que ello se revierta a condición de que se multipliquen los estudios regionales, casos

institucionales y las respuestas grupales-sectoriales. Los primeros, para identificar las singularidades locales y contrapuntos nacionales; los segundos, por su capacidad de exhibir disonancias marginadas; las terceras, para avanzar en el examen de los gradientes de comportamiento ya estudiados para otros sectores desde la HR (medios de comunicación, jerarquía eclesial, empresariado, partidos políticos, sindicatos; entre otros).

Por su parte, para una mejor comprensión del escenario académico en general y en lo particular del vértigo que adquirió en los últimos años, ofrecimos aproximaciones de corte ensayístico, ligados a la singularidad del caso argentino. A nuestro entender, el mismo requiere una mirada que no solo contemple las tramas intra e interdisciplinarias, sino otros elementos circundantes pero harto gravitantes. Con ello, nos centramos en los virajes del rol y posicionamiento del Estado desde el año 2003. Específicamente, sostuvimos que la triangulación de políticas de la memoria, de archivos y científicas, traccionaron fuertemente los estudios al tiempo que propiciaron prácticas de divulgación y formación que se derramaron sobre el campo escolar.

En último término, presentamos los principales resultados de una indagación que combina todo lo expresado hasta aquí. Concretamente, y por un lado, se trata de un trabajo que no exhibe mayores novedades en cuanto a los tradicionales objetos de la agenda: la escuela, el accionar estatal y los autoritarismos epocales. Por el otro, se inscribe en la tendencia de una renovación epistemológica que intenta soportar específicas dialécticas epocales: las rupturas y continuidades en la periodización reciente, lo regional en lo nacional, lo macro-sistémico en lo micro-institucional, lo oficial en lo clandestino y lo civil en lo militar.

Según pudo verse en lo acotado de estas páginas, la paradigmática entrada documental volvió a refutar las tesis de una escuela “autónoma” del contexto genocida, ya no solo acortando el “problema de la correspondencia”, sino evidenciando que los muros escolares fueron transparentes para los servicios de inteligencia estatal. En sintonía, las mismas fuentes mostraron la textura más delicada del periodo: las delaciones ofrecidas por ciudadanos comunes. Sin dudas, ello abre nuevas respuestas a la primaria pregunta por el consenso (TEDESCO, 1983). Se entiende con ello que los documentos

“confidenciales, secretos y clandestinos” no solo constituyen los rastros dejados por una cadena de mando castrense de estricta ordenación vertical (JELIN, 2002), sino que traen consigo inocultables huellas de otras transversales y colaterales hechas de prácticas de variada expresividad. Positivamente, el archivo dejó ver algunos eslabones intermedios que quiebran la representación de un esquema binario a la hora de la vigilancia y el acopio de datos (bio)políticos.

Claro que, el “soporte” de estas dialécticas fue posible en la materialidad de las fuentes analizadas y estas lo fueron a condición de un edificio estatal construido por las políticas de memorias y archivos para su consulta y acceso. Ello no resulta un dato menor; sabido es pues que ningún poder político es sin control de los archivos (DERRIDA, 1997) ya fuere en dirección de unas conservaciones y aperturas, o por el contrario, asociadas al ocultamiento y la eliminación. Entre uno y otro polo de actuación estatal, se dio el pasaje de una “(...) historia de una ausencia; de la supresión del archivo o de su emigración o su privatización” (PITTALUGA 2007), a otra de avances tan promisorios como vertiginosos; y agreguemos entonces, vulnerables. Ciertamente es que los “nuevos archivos” revitalizaron y ampliaron los horizontes de memorias, pero lo hicieron sobre una tradición y estructura endeble, o debieron proyectarse con la premura de los vientos a favor.

Queda entonces una inquietud y una invitación. La primera en relación a los espacios custodios, dado que no siempre son lo suficientemente celosos de las atmósferas que cruzan cada época. Estos deben sobrellevar – por igual – las trampas de la efervescencia discursiva que incluso puede devenir en una memoria estatal canónica, o las explícitas empresas para la desmemoria. La invitación resulta evidente: adentrarse en este tipo de fuentes a la que pocos historiadores de la educación se han asomado. Allí nos esperan nuevas respuestas y más preguntas.

Referencias bibliográficas

ALGARAÑAZ SORIA, Víctor. Universidades católicas y dictaduras recientes en Argentina (1966-1983): relaciones y tensiones entre sectores eclesiásticos y militares”. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas*, 7, p. 54-68, 2015.

_____. Peronismo, dictadura y universidades privadas en la Argentina de los años 70. *Sociohistórica*, 37, p. 1-22, 2016a.

_____. El Análisis de Correspondencias Múltiples como herramienta metodológica de síntesis teórica y empírica. Su aporte al estudio del locus universitario privado argentino (1955-1983)”. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6, p. 1-17. 2016b.

ALONSO, Fabiana. La educación bajo la última dictadura militar en la Argentina. *Anuario de la Sociedad Argentina de la Historia de la Educación*, n. 7, p. 263-90, 2006.

_____. *Entre los vientos de cambio y el cierre autoritario (1973-1983)*. In: *Postales del Centenario*. Escuela Industrial Superior (1909-2009), Vol. 1. Proyectos educativos en escenarios políticos. Historia(s) de las EIS. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral, 2009a, p.157-88.

_____. *El combate ideológico en la educación pública santafesina (1976-1983)*. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral, 2009b.

ASCOLANI, Adrián. Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educação*, n. 1, p. 42-53, 2012.

BARTOLUCCI, Mónica. Un largo y sigiloso camino. *Diacronie*, n. 29, 1-16, 2017.

BEKERMAN, Fabiana. El campo científico argentino en los años de plomo: desplazamientos y reorientación de los recursos”. *Sociohistórica*, n. 26, p. 151-76, 2009a.

_____. Investigación científica bajo el signo militar (1976-1983) la bisagra entre el CONICET y la Universidad. Controversias y concurrencias Latinoamericanas. *ALAS* (Asociación Latinoamericana de Sociología), n. 2, 189-206, 2009b.

_____. Modernización conservadora la investigación científica durante el último gobierno militar. En BEIGEL, Fernanda (Coord.) *Autonomía y dependencia de las ciencias sociales: Chile y Argentina (1957- 1980)*. Buenos Aires: Biblios, 2010, 207-32.

_____. *La investigación científica argentina en dictadura*. Transferencias y desplazamientos de recursos. Mendoza: EDIUNC, 2018.

BRASLAVSKY, Cecilia. *La Educación Argentina (1955-80)*. En *El País de los Argentinos*. Buenos Aires: CEAL, 1980.

CERSÓSIMO, Facundo. Educación moral y políticas estatales en perspectiva histórica: por la instauración de la «nación católica». La Formación Moral y cívica durante la gestión del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978–1981). *Clío y Asociados*, n. 11, 63-78, 2014.

DE AMÉZOLA, Gonzalo. Una educación por el repudio. La formación ciudadana con el ejemplo de la dictadura militar 1976-1983 en escuelas secundarias de Argentina. *Clío & Asociados*, n. 41, p. 1-20, 2015.

DE LUCA, Romina y ALVAREZ PRIETO, Natalia. La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, n. 19, p. 53-77, 2012.

DE LUCA, Romina. La educación en Argentina Durante la última dictadura militar: regionalización y descentralización del nivel primario de educación (1976-1983). *Contextos educativos*, n.16, p. 73-88, 2013.

DERRIDA, Jacques. *Mal de archivo*. Una impresión freudiana. Madrid: Editorial Trotta, 1997.

DOVAL, Delfina. La cruzada restauradora de la educación. Uniformar, descentralizar. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n. 7, p. 231-62, 2006.

DOVAL, Delfina, KAUFMANN, Carolina y MONZÓN, María Inés. El trabajo como contenido de enseñanza en los manuales de Civismo (Argentina, 1976-1989). *Ciencia, Docencia, Tecnología*, n. 43, p. 55-96, 2011.

GARATTE, Luciana y GARCÍA CLÚA, María Noelia. La educación personalizada en Argentina durante la última dictadura militar. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, n. 52, 182-201, 2016.

GARCÍA, Natalia. *El caso Vigil*. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933-1981). Rosario: FHUMYAR Ediciones, 2015.

_____. *La educación clandestina. Espiar, colaborar y depurar (Santa Fe 1966-1983)*. Rosario: Prohistoria, 2017.

_____. Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe. (Argentina, 1966-1973). *Espacio, Tiempo y Educación*, n. 1, 159-180, 2018.

GARGANO, Cecilia. *Ciencia en dictadura: trayectorias, agendas de investigación y políticas represivas en Argentina*. Buenos Aires: INTA, 2015.

GONZÁLEZ CANOSA, Mora. Consenso y dictadura. Consideraciones analíticas a partir de un legajo policial sobre un conflicto en la ciudad de Lincoln (provincia de Buenos Aires) durante la última dictadura militar Argentina. *Naveg@merica*, n.7, p. 1-16, 2011.

GUDELEVICIUS, Mariana. La política educativa implementada durante el primer año del «Proceso de Reorganización Nacional»: Contradicciones y límites. *Trabajos y Comunicaciones*, n. 38, p. 1-20, 2012.

GUTIÉRREZ, Talía. Estado, educação não formal e desenvolvimento rural. Os Centros de Educação Agrícola (Argentina, 1970-2010). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 3, p. 87-121, 2014.

HEREÑÚ, Adriana. Continuidades y rupturas en la política de educación inicial santafesina (1976-1983). In: KAUFMANN, Carolina (ed.) *Estudios sobre historia y*

política de la educación argentina reciente (1960-2000). Salamanca: Farenhouse, 2018. 131-50.

JELIN, Elizabeth. Introducción. Gestión política, gestión administrativa y gestión histórica: ocultamientos y descubrimientos de los archivos de la represión. In: DA SILVA CATELA, Ludmila y Jelin ELIZABETH (Comps.) *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad*. Madrid: Siglo XXI, 2002. 1-14.

KAUFMANN, Carolina. De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del proceso. *Propuesta Educativa*, n. 16, p. 64-69, 1997.

_____. Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina: 1976-1982". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, n.16, p. 63-106, 1998.

_____. La familia argentina. Las significaciones instituidas en manuales de Formación Moral y Cívica (1976-1983). In: KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. *Paternalismos Pedagógicos*. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura. Rosario: Laborde Editor, 1999, [Edición ampliada 2007]. 5-23

_____. Silencios inviables. ¿Investigar en la historia educacional reciente? In: KAUFMANN, Carolina, (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo 1 Universidad y grupos Académicos Argentinos (1976-1983). Madrid: Miño y Dávila, 2001. p.25-53.

_____. Memoria de las urbanidades. Los manuales de Formación Moral y Cívica en Dictadura. In: GODOY, Cristina (Comp.) *Historiografía y memoria colectiva*. Tiempos y Territorios. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. 227-42.

_____. (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo II: Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas (1976 - 1983). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

_____. (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo III: Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

_____. Estudio Preliminar. Permanencias y mutaciones en la educación técnica argentina (de los albores a fines de siglo XX). In: *Postales del Centenario*. Escuela Industrial Superior (1909-2009), Vol. 1. Proyectos educativos en escenarios políticos. Historia(s) de las EIS. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral, 2009, p.9-42.

_____. Textos escolares. Manuales de urbanidad argentinos (primera mitad del siglo XX) (2003-2009)". *Ciencia, Docencia e Investigación*, n.2, p. 1-8, 2012.

_____. Libros, infancia y escuela en la última Dictadura argentina (1976-1983). In: FENDLER, Ute y FEIERSTEIN, Liliana (Eds.) *Enfances? Représentations de l'enfance en Afrique et en Amérique Latine*. Munich: AVM. Edition, p. 135-53, 2013.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Paraná: UNER, 1997.

_____. *Paternalismos Pedagógicos*. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura. Rosario: Laborde Editor, 1999 [2007].

Historiografía y memorias en la educación argentina reciente: balances políticos-académicos y aportes desde un estudio de caso

KAUFMANN, Carolina, DOVAL, Delfina y FERNÁNDEZ, Silvia. La educación personalizada en la Argentina de las dictaduras militares (1976-1983): hagamos memoria. *Revista de Pedagogía*, n. 49, p. 49-70, 1997.

LEVÍN, Florencia. El pasado reciente: entre la historia y la memoria. In: *La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET, 2008, p. 1. Disponible em: <http://ecursos.caicyt.gov.ar>. Acceso em: 02 Jan. 2012.

LOZANO SEIJAS, Claudio. Prólogo. In: KAUFMANN, Carolina (Direcc.) *Dictadura y Educación*. Tomo 1 "Universidad y grupos Académicos Argentinos (1976-1983)". Madrid: Miño y Dávila, 2001.9-12.

MANNOCCHI, Cintia. Aprender a leer y escribir durante la última dictadura. *Archivos de ciencias de la educación*, n. 4, p. 1-16, 2010.

MARIÑO, Marcelo. Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria. In: PINEAU, Pablo, MARIÑO, Marcelo, ARATA, Nicolás y MERCADO, Belén. *El principio del fin*. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires: Colihue, 2006. 119-210.

MUSIN, Alcides, RAMÍREZ, Ileana y ALMIRÓN, Victoria. Historia de la formación docente de nivel inicial en el Chaco: la conformación de la carrera de profesorado de educación pre-elemental en la Universidad Nacional del Nordeste (1973-1982). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n.11, p. 65-78, 2015.

NARODOWSKI, Mariano. y MANOLAKIS, Laura. Defending the 'argentine way of life'. The State and school textbook in Argentina (1884-1984). *Paedagogica Historica*. n. 1, p. 301-16, 2002.

PAGANO, Nora y GÓMEZ, Analía. Universidad Nacional de Luján: Una aproximación a partir de los archivos de la DIPBA. *PolHis Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, n. 12, 1-18, 2013.

PINEAU, Pablo. Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina. *Educación en Revista*, n. 51, p. 103-22, 2014.

PINEAU, Pablo, MARIÑO, Marcelo, ARATA, Nicolás y MERCADO, Belén. *El principio del fin*. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires: Colihue, 2006.

PITTALUGA, Roberto. Notas a la relación entre archivo e historia. *Políticas de la memoria*, n. 6/7, p. 199-205, 2006/2007.

POSTAY, Viviana. *Los saberes para educar al soberano 1976-1989*. Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias entre el Proceso y la transición democrática, Córdoba: Ferreyra Editor, 2004.

RODRÍGUEZ, Laura. La primaria durante la dictadura: Reforma curricular y 'concentración' de escuelas rurales". *Archivos de ciencias de la educación*, n. 2, p. 1-18, 2007a.

_____. Las reformas al Estatuto del Magisterio en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n. 2, p 137-60, 2007b.

_____. El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983. *Sociohistórica*, n. 21/22, p. 121-41, 2007c.

_____. La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983). *Antítesis*, Ahead of Print do, n. 3, p. 227-56, 2009.

_____. La Educación artística y la política cultural durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). *Arte, Individuo y Sociedad*, n. 1, p. 59-74, 2010.

_____. *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria, 2011.

_____. Funcionarios y políticas educativas en Argentina (1976-1983). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n. 4, p. 62-85, 2015.

_____. Historia Reciente de la Educación: balances y aportes para el estudio de la universidad durante la última dictadura (1976-1983). *IRICE*, n. 30, p. 11-40, 2016a.

_____. La «subversión científica» en las universidades de Argentina e Hispanoamérica. *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*, n.16, 2016b

_____. Servicios de inteligencia, violencia política y terrorismo de Estado en las Universidades argentinas (1974-1983). In: KAUFMANN, Carolina (ed.) *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca: Farenhouse, 2018. 35-62.

SANTARRONE, María Fernanda y KAUFMANN, Carolina. Los discapacitados sociales. La Política de Educación Especial durante la última Dictadura. *Cultura, Lenguaje y Representación*. Revista de Estudios Culturales de la Universidad Jaume I., n. II, p. 75-88, 2005.

SOUTHWELL, Miriam. Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. In: KAUFMANN, Carolina, (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo II: Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas (1976 - 1983). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003. 118-163.

SOUTHWELL, Miriam, y VASSILIADES, Alejandro. Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamiento Plural*, Brasil, n. 1, p. 117-35, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina. In: TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo. *El Proyecto Educativo Autoritario*. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1983. 17-73.

TEDESCO, Juan Carlos, Cecilia BRASLAVSKY y Ricardo CARCIOFI. *El Proyecto Educativo Autoritario*. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1983.

Historiografía y memorias en la educación argentina reciente: balances políticos-académicos y aportes desde un estudio de caso

VASSILIADES, Alejandro. Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983). *Archivos de Ciencias de la Educación*, n. 2, p. 145-58, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS DO POBRE DA DIOCESE DE CAICÓ PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SERIDÓ DO RIO GRANDE DO NORTE ENTRE AS DÉCADAS DE 1940 E 1950.

CONTRIBUTIONS OF THE POOR ONE'S SCHOOL AT CAICO DIOCESE FOR PROFESSIONAL EDUCATION IN RIO GRANDE DO NORTE SERIDÓ BETWEEN THE DECADES OF 1940s AND 1950s.

Sandra Maria de Assis*
Olivia Moraes de Medeiros Neta**

Resumo

O presente trabalho deriva de projeto de pesquisa cujo objetivo é a Investigação das contribuições das Escolas do Pobre, fundadas e mantidas pelas Casas do Pobre da Diocese de Caicó, para a Educação Profissional na região do Seridó do Rio Grande do Norte, durante o bispado de Dom José de Medeiros Delgado (1941-1951). A metodologia utilizada nesse artigo é a pesquisa bibliográfica e documental. A investigação se encontra em fase preliminar e os resultados apresentados baseiam-se na leitura de pesquisas relacionadas ao tema. A pesquisa centra-se nas contribuições dessas escolas e suas relações com os propósitos político sociais da época, criadas sob a égide do Estado Novo e seus projetos direcionados para a escolarização e formação para o trabalho. Considera-se que as Escolas do Pobre, à sua maneira e,

Abstract

This article derives from a research project that has as objective to search the contributions of Poor Schools, founded and maintained by *Casa do Pobre* of Caicó's Diocese, for Vocational Education in Seridó/ Rio Grande do Norte/ Brazil, during the bishopric of Dom José de Medeiros Delgado (1941-1951). The methodology used in this article is bibliographical and documentary research. The research is in the preliminary phase and the results presented are based on the reading of researches related to the topic. This work focuses on the contributions of these schools and their relationships with the social political purposes of the time, created under the aegis of the *Estado Novo* (New State) and its projects aimed at schooling and training for work. It is considered that Poor Schools, in their own

* Mestre em Educação. Professora do Campus Caicó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Email sandra.assis@ifrn.edu.br

** Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: olivianeta@gmail.com

talvez sem que os propósitos do seu criador fossem esses, contribuiu não só para a escolarização primária de muitas crianças e jovens como para a formação para o trabalho, numa perspectiva inclusiva e cidadã, daí a pertinência de um estudo mais aprofundado nesse sentido que certamente se somará aos estudos no campo da História da Educação.

way and perhaps, not for the purposes of their creator, contributed not only to the primary schooling of many children and young people but also to train for work in an inclusive and citizen-based perspective, hence the pertinence of a more in-depth study in this sense that certainly will add to the studies in the field of History of Education.

Palavras-chave: Escola do Pobre. Diocese de Caicó. Educação Profissional

Keywords: Pool Eschools. Caicó's Diocese. Professional Education.

Introdução

A educação escolar oferecida por iniciativa da Diocese de Caicó nas Escolas do Pobre, numa perspectiva de formação para vida cívica e iniciação ao trabalho constituída por uma instrução de ordem escolar, moral e disciplinar foi destinada às crianças e jovens oriundas das classes populares.

As Escolas do Pobre, fruto do trabalho de ação social católica do bispo Dom José de Medeiros Delgado no período em que esteve à frente da Diocese de Caicó (entre as décadas de 1940 e 1950), foram de inegável contribuição para a formação intelectual, moral e laboral de inúmeras crianças e jovens que por elas passaram, constituindo, em algumas localidades a única chance de muitos frequentarem os bancos escolares, dadas às distâncias e às dificuldades inerentes à vida campesina (algumas escolas eram rurais).

Para situar o leitor diante da importância da obra educacional edificada no sertão norte-rio-grandense, faz-se necessária uma breve apresentação do Bispo Dom José Delgado a partir de sua vida, considerando a cultura escolar dos locais de ensino por ele frequentados, sua estudantil, profissional e sacerdotal.

Dom José de Medeiros Delgado assumiu a direção da Diocese de Caicó em 1941, e como afirma Brito (2004 p. 11), “tinha a convicta idealização de um trabalho educacional como base de uma ação católica autêntica”. Integrou-se ao

Movimento da Ação Católica Brasileira (ACB) tornando-se um ativo implementador e propagador da concepção do Apostolado da Ação na Região Nordeste do Brasil. Seu amplo projeto educacional constituiu-se de uma rede de 18 escolas primárias católicas que ficariam conhecidas como Escolas do Pobre, orientadas ou administradas pelas Casas do Pobre, encarregadas, na época da assistência social da Igreja nas referidas paróquias.

Nas pesquisas já realizadas acerca do trabalho desse bispo e de sua diocese pela educação e evangelização no Seridó, emerge a problemática das Escolas do Pobre e sua cultura escolar.

Contudo, considerando também o tempo histórico e a abrangência dessas escolas, faz-se necessária uma investigação das suas contribuições para a educação profissional daquela região, uma vez que elas foram fundadas num período em que as políticas públicas para a educação popular e profissional sinalizavam no sentido de valorização da formação para o trabalho, acrescida da formação intelectual, moral, cívica, patriótica numa tentativa de eliminar a histórica dualidade da educação ofertada à sociedade. Ora, é esta o objetivo do presente trabalho, embora ele ainda esteja longe de interpretar todo o objeto proposto.

Dividimos o artigo em duas partes: a primeira propõe-se a historiar a ação do bispo D. José Delgado para fundar escolas que garantissem instrução escolar para todos e seu legado; e a segunda, a apresentar algumas práticas educativas desenvolvidas nas Escolas do Pobre numa perspectiva de evangelização e educação para o trabalho.

As Escolas do Pobre: legado sócio educacional de Dom Delgado no Seridó norte-rio-grandense

Dom José de Medeiros Delgado nasceu em 28 de julho de 1905, numa fazenda do atual município paraibano de Malta. Iniciou a escolarização primária em casa, como costume da época, para pais que pudessem contar com alguém capacitado pra tanto, no seu caso, Cecília, sua tia paterna. Conforme Brito (2004. p. 29),

o ensino de primeiras letras no meio rural era ministrado por professores leigos, com base na memorização auditiva e visual. A avaliação da aprendizagem estava estruturada na demonstração das habilidades de ler bem, escrever as letras do alfabeto, formar sílabas e palavras, escrever frases, saber de *cor* a tabuada e memorizar nomes. Os alunos que porventura não demonstrassem essas competências eram punidos com castigos físicos pelos professores.

Para continuar sua formação, o menino José ingressou no Seminário Menor da Paraíba, em 1918, onde iniciaria sua preparação para o sacerdócio. No ano seguinte, 1919, paralelamente, faria o Curso Preparatório ou Secundário do Colégio Diocesano, organizado em quatro anos, com as disciplinas escolares distribuídas na forma de seriação.

O referido colégio de cultura pedagógica clássica e literária, oferecia rigorosa e disciplinar formação espiritual, moral e intelectual aos aspirantes ao sacerdócio. Assentava-se numa cultura escolar compatível com uma conduta urbana e com boas maneiras sacerdotais, para que “aprendam aquelas regras de cortezia e de bom proceder que as Sagradas Escripturas tanto recommendam aos homens, e são essenciais à educação e ao viver social com superiores, iguaes e inferiores, e requeridas pelo estilo eclesiástico” (ESTATUTOS DO COLÉGIO DIOCESANO, 1927, apud BRITO, 2004, p. 34).

Em 1923, José ingressou no Seminário Maior, tendo concluído seus estudos de Filosofia em 1924, de onde partiu para cursar Teologia em Roma na Pontificia Universidade Gregoriana, lá permanecendo de julho de 1925 a outubro de 1927 tendo retornado para concluir os estudos de Teologia no Seminário da Paraíba em 1928. Após sua ordenação, atuou como vigário, recebendo influências do Movimento da Ação Católica, importante corrente divulgadora das bases da Ação Social da Igreja Católica, que nele teve um ativo partícipe por meio de seu magistério de ação social (ARAÚJO; BRITO, 2002), tanto em Campina Grande, na primeira década de sua vida sacerdotal, quanto já como bispo, no Seridó Norte-rio-grandense, onde fundou escolas com a finalidade de oferecer instrução escolar e formação católica.

À frente da Diocese de Caicó fundou a Escola Doméstica Popular Darci Vargas e a Escola do Pobre São José, depois chamada de Escola Prevocacional de Caicó, juntamente com outras 12 escolas primárias católicas conhecidas

popularmente como Escolas do Pobre. Criadas no âmbito da Diocese, tais escolas eram apoiadas por entidades públicas (federais, estaduais e municipais) como também por organismos internacionais e assistenciais ligados, sobretudo, à Igreja.

De acordo com Brito (2004), através da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e do Serviço Estadual de Reeducação e Assistência Social (SERAS), Dom Delgado instalou a Escola Doméstica Popular Darci Vargas¹ nas dependências do Educandário Santa Teresinha do Menino Jesus, sob a gestão das religiosas. Inspirada na cultura escolar da Escola Doméstica de Natal e na cultura escolar dos Centros de Educação Popular da França, essa escola funcionou entre 1943 e 1972.

Desde o século XVII, as escolas domésticas já existiam na França, por iniciativa de congregações religiosas e objetivavam formar as moças das classes populares na leitura e escrita bem como nos ofícios domésticos, artesanais e princípios morais. Em virtude da transformação de várias antigas domésticas em atividades profissionais remuneradas como serviços em creches, lavanderias, ateliês de costura e outros, as chamadas Escolas Domésticas propagaram-se em vários países europeus entre os séculos XIX e XX.

Brito (2004) afirma que, no Brasil, as primeiras escolas femininas profissionalizantes de natureza doméstica, destinadas a pobres, eram mantidas tanto pelo poder público quanto por associações religiosas e sociedades beneficentes e datam do século XIX.

O conjunto das escolas primárias católicas conhecidas popularmente como Escolas do Pobre e criadas pela Diocese de Caicó pelo bispo Dom José de Medeiros Delgado, era composto por 12 instituições: Escola Rural (do Pobre) São Vicente de Paula (em Jucurutu); Escola Diocesana Seridoense (no Jardim de Piranhas); Escola Pio X (em Florânia); Escola de Menores Tomaz Sebastião (em Acari); Escola Nossa Senhora das Vitórias (em Carnaúba dos Dantas); Escola Nossa Senhora dos Remédios (em Cruzeta); Escola Divino Espírito Santo (em Ouro Branco); Escola Paroquial São José (em São José do Seridó); Escola

¹ Cf. Brito (2004), a Escola Doméstica Popular "Darci Vargas" foi inaugurada oficialmente no dia 17 de outubro de 1943, funcionando até o final do ano letivo de 1972. Foi idealizada por Dom Delgado, com a colaboração das freiras do Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus, de Caicó.

Rural Jardim seridoense (em São José do Seridó); Escola Rural Serra-negrense (em Serra Negra do Norte); Escola Rural Santa Terezinha (em São João do Sabugi); Escola Rural Lagoa-novense (em Lagoa Nova).

Além dessas escolas, Brito (2004) afirma que também fizeram parte da obra de Dom Delgado, como administrador da Diocese de Caicó (1941-1951): um programa sócio-educacional com ênfase nas iniciativas de criação do Ginásio Diocesano Seridoense (1942) e o Seminário Santo Cura d'Arcebispo (1946); também teria incentivado a fundação de Cooperativas e Círculos Operários na região, do Abrigo Dispensário Prof. Pedro Gurgel (1949) e do Departamento Diocesano de Ação Social (1950).

Em 1951, cumprindo determinação do então Pontífice, Papa Pio XII, Dom Delgado transferiu-se para o Maranhão onde tornou-se Arcebispo de São Luís, onde deu continuidade à sua obra no magistério de ação social católica. Para tanto, Brito (2004, p. 42) afirma que

a Doutrina Social da Igreja Católica levou-o a inserir, progressivamente, nas suas reflexões, o tema da democracia social. Dele vinha o insistente esclarecimento de que a Igreja, porém, não é democracia popular. Ela possui uma teologia e um estilo de agir que não anulam as pessoas investidas de autoridade. [...] Dom Delgado implementou a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Agrária Católica (JAC), como atividades organizativas e educacionais para os segmentos de trabalhadores urbanos e rurais, respaldadas nas práticas renovadoras do catolicismo, que, nesses anos de 1950 e início de 1960.

Assim como já havia feito no Seridó norte-rio-grandense, no Maranhão, Dom Delgado, em consonância com os projetos desenvolvimentistas do Governo Federal à época, deu andamento a vários projetos como Cooperativas, Rádio Educadora, Movimento de Educação de Base, Jornal (de orientação católica), e várias outras ações voltadas para melhoria da vida e da educação da população maranhense, especialmente a dos 70% que, nessa época, vivia no campo.

Em 1963, no pontificado de João XXIII, Dom Delgado foi nomeado para a arquidiocese de Fortaleza onde, de acordo com Brito (2004), fez da ação social uma constante no magistério sacerdotal, tendo seu Programa de Ação Social,

incidido em várias frentes, indicando uma aproximação entre a Igreja e a população em geral.

Educação, evangelização e trabalho: as práticas educativas nas escolas do Pobre

Brito (2004) sugere que a problemática das Escolas do Pobre, a cultura escolar e a cultura dessas escolas carecem de uma investigação relacionada às suas contribuições para a Educação Profissional, considerando-se que elas foram fundadas num período em que as políticas públicas para a educação popular e profissional sinalizavam para a valorização da formação para o trabalho acrescida da formação intelectual, moral, cívica, patriótica numa tentativa de eliminar a histórica dualidade da educação ofertada à sociedade.

Investigar as contribuições das Escolas do Pobre implica num reconhecimento de suas práticas educativas e pedagógicas. Tais práticas sinalizam que essas escolas fundadas e mantidas pelas Casas do Pobre da Diocese de Caicó, de alguma maneira contribuíram para a Educação Profissional na região do Seridó do Rio Grande do Norte durante o bispado de Dom José de Medeiros Delgado (1941-1951).

Para historiar o processo de criação das 12 Escolas do Pobre, na região do Seridó do Rio Grande do Norte, considerando suas ações de instrução e de formação para vida e para o trabalho, também se faz necessária uma discussão sobre as práticas educativas por elas desenvolvidas com vistas atingir seus objetivos de escolarização bem como analisar as possíveis relações entre suas ações socioeducativas com os propósitos de formação intelectual, moral, cívica e de preparação para o trabalho.

Isso indica a necessidade de aventar uma possível relação entre as ações socioeducativas da Igreja Católica, através de suas diversas ordens e congregações no Brasil, e a Educação Profissional; de se fazer um levantamento das práticas educativas desenvolvidas pelas Escolas do Pobre com vistas a investigar se tais práticas educativas estavam direcionadas à formação para o trabalho (algo que, preliminarmente, a pesquisa tende a apontar alguns indícios); e de se investigar em que medida os propósitos de formação intelectual, moral, cívica e de preparação para o trabalho dessas escolas se

coadunavam com os objetivos da política educacional do período de sua criação (entre 1943 e 1950).

É razoável considerarmos que a Igreja Católica, desde os primórdios de suas ações de educação e evangelização no Brasil, direcionou suas ações para a formação para o trabalho, através do ensino de diversos ofícios nas Escolas das Missões onde atendia os filhos dos colonos pobres, indígenas e até escravos.

As práticas educativas, em sua maioria, destinavam-se a internalização das disciplinas escolares, mas também para aprender hábitos de higiene, práticas recreativas com diversas brincadeiras, de assistência social, alimentar, religiosa. Quase toda a instrução formativa era constituída por uma pedagogia dos sentidos (MEDEIROS NETA; BRITO, 2013, P.161).

Conforme Araújo (2009), nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954), através do Programa de Reconstrução Nacional, a educação da infância (letramento, instrução moral, preparo para a vida e proteção à saúde) e a planificação nacional da escolarização primária ganharam centralidade. Com a cooperação de órgãos federais, estaduais, internacionais e eclesiásticos, a educação escolar e a assistência social foram pensadas numa perspectiva de garantir à criança em fase escolar o apoio para o seu desenvolvimento mental, moral, físico e preparação para a vida.

No Seridó, essa política social contou com a Igreja Católica, sob a orientação da diocese que, através do bispo, “preconizava que lhes oferecendo educação escolar daria asas à inteligência e ao coração infantil” (ARAÚJO, 2009, p 22). As Escolas do Pobre e as demais criadas por Dom José de Medeiros Delgado eram dirigidas por párocos, curas d’almas, com a colaboração ou não de irmandades ou confrarias religiosas.

Nas Escolas do Pobre, especialmente nas rurais, eram ministrados rudimentos de agricultura, pecuária, horticultura, artes domésticas e artesanatos diversos destinados a formar para o trabalho, não necessariamente para uma profissão.

Os componentes curriculares, bem como sua finalidade primordial, era oferecer ensino primário regular e gratuito com instruções intelectuais, morais, profissionais e assistência social não se distanciando muito do que, de acordo

com documentos oficiais, eram os objetivos da política governamental de educação, fundada em grande parte nos ideais da Escola Nova².

Referindo-se a uma das Escolas do Pobre – a Escola Rural “Jardim Seridoense” da paróquia de Jardim do Seridó (RN), no período de 1943 a 1951 – Araújo (2009, p. 26) afirma que

o confronto entre a pedagogia moderna e o escolanovismo, que reverenciava a escolarização da criança pobre de Jardim do Seridó e os utensílios pedagógicos correlatos àquela pedagogia e também a uma dada cultura de escola, já se observava os esforços de uniformidade no tocante a seriação, obrigatoriedade da frequência, fundamentos, normas disciplinares, constância do tempo das aulas, férias, regularidade das festividades e de utilização de técnicas didáticas pelos professores, segundo o estilo escolar adotado nas demais escolas públicas. Porém, os esforços de homogeneização dispensaram por certo período às classes únicas de meninos e meninas.

A investigação centra-se nas contribuições dessas escolas e suas relações com os propósitos político sociais da época em que foram criadas sob a égide do Estado Novo e seus projetos direcionados para a formação profissional e cidadã.

Em 1942, deu-se a apresentação do anteprojeto da Lei Orgânica do Ensino Industrial presidida por Gustavo Capanema, transformado em Decreto-Lei pelo presidente Vargas. Nesse documento, conforme Horta (2010), o ensino industrial tinha por objetivos atender aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana; aos interesses das empresas, atendendo, suas necessidades de suficiente e adequada mão de obra; e aos anseios nacionais, promovendo continuamente o crescimento de sua economia e cultura.

Estes objetivos seriam reafirmados por Capanema no discurso pronunciado na Confederação Nacional da Indústria, em agosto de 1942, por ocasião da assinatura do Decreto-Lei n. 4.048, que criou o SENAI:

[...] toda a educação industrial deve ter em mira a preparação profissional e a formação humana do trabalhador. Isto quer dizer

² Cf. Brito (2004) no ímpeto de renovação das práticas culturais da Igreja Católica no Brasil, ocorreu uma ampla divulgação da literatura escolanovista, representada pelas coleções das obras dos Pioneiros da Educação Nova, de autoria de Manuel Bergstrom Lourenço Filho, de Antônio Carneiro Leão, de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira, dentre outras.

que é necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também, o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tem que ser precisamente este – o de atingir, a um só tempo, a sua formação técnica e a sua formação humana [...]. O trabalhador não se transformará em máquina, uma vez que nós tentemos realizar, a um tempo, os dois objetivos – sua preparação técnica e sua formação humana (CAPANEMA, 1942 apud SOUZA, 2013, p. 137).

Percebe-se, no discurso de Capanema, uma clara oposição aos propósitos de formação aligeirada proposta pelo SENAI que, no seu entender, “abandonava a preocupação teórica, tornando-se insignificante e prejudicial” (SOUZA, 2013, p. 136).

Para Capanema, então Ministro da Educação, o ensino profissional não poderia prescindir da formação humana, tanto quanto não poderia negligenciar sua formação cívica e moral. Mais que um meio de prover a existência, o trabalho era uma condição para o exercício da cidadania. Na sua ótica, um programa nacional de educação profissional era, no contexto do Estado Novo, tão importante quanto a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).³

A partir da fala de Capanema e demais documentos e escritas sobre o período, pode-se constatar ou negar a assertiva de que a Diocese de Caicó, através do Bispo Delgado, vislumbrou nos discursos e projetos da época a possibilidade de construir no sertão seridoense uma grande obra de evangelização e de profissionalização das classes populares.

Com vistas a alcançar tal propósito, qual seja capacitar na iniciação ao trabalho, matriculavam-se nas Escolas do Pobre meninos e meninas das camadas populares. No caso da Escola Prevocacional, por exemplo, Dom Delgado definiu como finalidade principal, ao lado da escolarização primária, a de “encaminhar na escolha da vocação profissional a uns e outros, tendo sempre em vista as necessidades da nossa vida semi-rural, rural e o preparo

³ Cf. Fausto (1994), O projeto nacional de desenvolvimento posto pelo Estado Novo (período correspondente à ditadura varguista de 1937 a 1945) previa um crescimento extraordinário da industrialização pautada na criação de grandes empresas estatais ao mesmo tempo em que mantinha sob forte controle os trabalhadores e suas representações sindicais. Em 1939 foi criada a Justiça do Trabalho, a partir das Juntas de Conciliação e Julgamento. Nesse contexto, a sistematização e ampliação da legislação trabalhista se deu com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que instituía direitos e deveres para trabalhadores e empregadores sob a mediação do Estado.

para as artes e indústrias manuais predominantes em nossas pequenas cidades” (ESTATUTOS DA ESCOLA PREVOCACIONAL, 1947b, apud BRITO, 2004, p. 6).

A fim de atender sua finalidade educacional, a Escola Prevocacional dispunha de três grandes salões especificamente destinados às oficinas de tipografia, de marcenaria e de mecânica. Para Brito (2004), a cultura educacional da Escola Prevocacional de Caicó estruturar-se-ia, segundo as normas educacionais e constitucionais vigentes, uma vez que a Constituição de 1937 estabelecia que

art. 129 – [...] O ensino prevocacional e profissional destinados às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escola de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concebidos pelo Poder Público (PORTO, 2012, p. 84).

Compreende-se que, nessas escolas, de ensino primário e também profissional, a cultura escolar se organizava tendo em vista as principais atividades econômicas – agricultura e pecuária – como também em relação às atividades industriais predominantes no Seridó norte-rio-grandense.

De acordo com Brito (2004), a Escola Prevocacional de Caicó estava organizada em dois ciclos: o ensino primário e o pré-vocacional. A escolarização primária era obrigatória para todas as crianças matriculadas entre 7, 12 até 18 anos de idade. O ensino pré-vocacional era facultativo para os alunos do sexo masculino com a idade completa de 12 a 18 anos, objetivando despertar nos jovens o valor do trabalho bem como “avivar seu interesse pelas atividades técnicas e pelos problemas econômicos, descobrindo suas aptidões naturais, no sentido de orientá-los para profissões que lhes sejam convenientes” (SANTOS, 1961, p.89, apud BRITO, 2004).

É interessante observar o papel das disciplinas escolares na concepção da cultura escolar. No caso da Escola Prevocacional, segundo relatos de ex-aluna⁴, as disciplinas escolares eram basicamente Português, Matemática, Geografia, História, Moral e Cívica, Ciência e Religião. O ingresso no ciclo pré-vocacional, tanto para meninos como para meninas era permitido, desde que reunissem as condições exigidas. No entanto, a oferta de disciplinas era diferente: “Enquanto as meninas iam para os cursos de bordado, costura, crochê e de tecelagem, os meninos frequentavam as oficinas de mecânica, marcenaria e de tipografia” (BRITO, 2004).

Vê-se que os pressupostos pedagógicos da Escola Nova, à época bastante difundidos por educadores brasileiros, estavam presentes na forma como era direcionada a aprendizagem dos alunos da Prevocacional de Caicó. Através das diferentes disciplinas ministradas nas oficinas de trabalho os alunos aprendiam fazendo. Mais tarde, a própria Diocese fundaria, em 1954, um jornal que absolveria alguns desses alunos egressos.

A cultura escolar é definida por Faria Filho et al (2004) como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Para esses autores, as

[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para 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 (FARIA FILHO et al, 2004, p. 143).

Assim, é conveniente considerar as práticas educativas desenvolvidas nas Escolas do Pobre, mesmo as não necessariamente incluídas nos programa

⁴ Brito (2004) apresenta o relato da ex-aluna Maria da Luz Araújo.

escolar, como as brincadeiras nos intervalos das aulas e até aquelas práticas que se desenvolviam além do tempo escolar. Por vezes, a Escola, para a maioria das crianças, era o único espaço de sociabilidade que desfrutavam fora do ambiente doméstico. Sendo muitas dessas crianças oriundas do meio rural, acostumadas a serem inseridas no trabalho desde cedo, as atividades escolares eram vistas por muitos como um escape e até um “privilégio”

Araújo (2009) afirma que nas décadas de 1940 e 1950, sob o governo de Getúlio Vargas, a instrução intelectual e moral, a preparação moral e a proteção à saúde das crianças como parte da escolarização primária ganharam centralidade no Programa de Reconstrução Nacional. A criança em fase de escolarização passava a ter seu desenvolvimento mental, moral físico e a preparação para a vida garantidos pelo governo que criou o Departamento Nacional da Criança, encarregado de coordenar as atividades relativas à proteção da infância, adolescência e maternidade (Decreto-lei n. 2.204, de 17 de fevereiro de 1940).

Em geral, essas escolas tinham a responsabilidade social e recebiam crianças entre 7 e 12 anos, possibilitando-lhes a oferta de ensinamentos e conhecimentos culturais e instrução moral e religiosa. Aprendiam alguns ofícios de artesanato, agricultura, sapateiros, costura, cozinha e hábitos de higiene necessários a sua vida em sociedade, mas também com vistas a possíveis profissões a serem exercidas no horizonte de suas vidas. Esse compromisso educativo das Escolas do Pobre, associado às suas ações de evangelização e formação humana, sugere sua enorme contribuição para a educação profissional numa perspectiva de formação humana integral, embora tenhamos que examiná-las dentro do seu tempo e das políticas educacionais da época, considerando sobretudo, que este não era o seu objetivo primordial.

A abertura das Escolas do Pobre nas cidades abarcadas pela Diocese de Caicó, sob a gestão do Bispo Delgado, era precedida pela criação das Casas do Pobre, mantenedoras das referidas escolas. Assim é que, em março de 1943 em Caicó, foi inaugurada a Escola do Pobre São José abrindo caminho para que, até o fim daquele ano, 11 novas escolas fossem abertas com a finalidade de “oferecer instrução e educação escolar gratuita intelectual, moral e profissional, além de assistência social às crianças-alunos pobres” (ARAÚJO, 2009, p. 115).

Conforme Delgado (1944) as 12 escolas do Pobre matricularam naquele ano de 1943 cerca de 1600 alunos que recebiam material escolar, almoço diário, roupas e sapatos. Em algumas delas foram instaladas oficinas de costura, sapataria e horticultura e os pais recebiam uma quantidade de leite em pó fornecido pela LBA (Legião Brasileira de Assistência).

Considerações Finais

As Escolas do Pobre, à sua maneira e, talvez sem que os propósitos do seu criador fossem esses, contribuíram não só para a escolarização primária de muitas crianças e jovens como para sua educação para o trabalho numa perspectiva de evangelização, mas também inclusiva, posto que proporcionou instrução escolar básica para crianças e jovens em muitas localidades, daí a pertinência de um estudo mais aprofundado no campo da História da Educação.

Direcionadas para a formação para o trabalho, as práticas educativas destinavam-se também à internalização das disciplinas escolares e à aprendizagem de hábitos de higiene, práticas recreativas e assistência social, alimentar e religiosa, especialmente nas escolas rurais, onde eram ministrados rudimentos de agricultura, pecuária, horticultura, artes domésticas e artesanatos diversos destinados a formar para o trabalho, não necessariamente para uma profissão.

Os componentes curriculares ministrados, e sua finalidade primordial, oferecer ensino primário regular e gratuito com instruções intelectuais, morais, profissionais e assistência social, não se distanciavam do que, de acordo com documentos oficiais, eram os objetivos da política governamental da época, fundada nos ideais da Escola Nova.

Por fim, é possível afirmar que as Escolas do Pobre – fruto do trabalho incansável de ação social católica do bispo Dom José de Medeiros Delgado no período em que esteve à frente da Diocese de Caicó –, foram de inegável contribuição para a formação intelectual, moral e laboral de inúmeras crianças e jovens que por elas passaram. Em algumas localidades constituíam a única

chance de muitos jovens frequentarem os bancos escolares nas suas comunidades, dadas às distâncias e as dificuldades inerentes à vida campesina.

Referências

- ARAÚJO, Marta Maria de. *A criança (pobre) em Escola Católica na cidade paroquial de Jardim do Seridó (Rio Grande do Norte, 1943-1951)*. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 23, n.46, p. 19-36, jul./dez. 2009.
- ARAÚJO, Marta Maria de; BRITO, Paula Sônia de; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. “*Quão alfabetizadoras foram as Escolas do Pobre da Diocese de Caicó-RN (1943-1951)?*”. Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2007, Natal. **Anais...** Natal: UFRN/Associação de História, 2007.
- BRITO, Paula Sônia de. *A luta do Bispo Dom José de Medeiros Delgado por educação escolar para todos: (Caicó – RN, 1941–1951)*. 2004. 161p. Dissertação: Mestrado em Educação. UFRN, Natal.
- DELGADO, Dom José de Medeiros. *Ação Social*. Natal: Serviço de Publicidade da LBA no Rio Grande do Norte, 1944.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. *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
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da USP. 1994.
- HORTA, José Silvério Baia. *Gustavo Capanema*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010.
- MEDEIROS NETA, Olívia Morais de; BRITO, Paula Sônia de. *Uma pedagogia dos sentidos na Escola Rural Santa Terezinha (São João do Sabugi/RN, 1943-1951)*. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 18, n. 28, jan/jun. 2013
- MEDEIROS NETA, Olívia Morais de; BRITO, Paula Sônia de. “*Instrução formativa e recursos materiais na Escola Rural Santa Terezinha (São João do Sabugi/RN, 1943-1951)*”. In: PAIVA, Marlúcia Menezes de; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de (Org). **Infância, escolarização e higiene no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2011, p.65-81.
- PORTO, Walter Costa. *Constituições brasileiras: 1937*. 3.ed. Brasília: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2012, vol. 4.
- SOUZA, Elizabete Gonçalves de. “*Educação Profissional no Brasil (1940-1950): aprendizagem industrial como modelo de ensino*”. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013, v. 1, p.123-154.

“COM O JUSTO TEMOR E CASTIGO”: VERNEY, SANCHES, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E CIVILIDADE NO SÉCULO XVIII

"WITH THE FAIR FEAR AND PUNISHMENT": VERNEY, SANCHES, EDUCATIONAL LEGISLATION AND CIVILITY IN THE 18th CENTURY

Tiago Silva Medeiros*

Resumo

Portugal, na segunda metade do século XVIII passou por profundas mudanças no reino e nas suas posses. A produção de obras debatendo a educação, as contribuições de autores estrangeiros da ilustração como John Locke e René Descartes, além da ascensão ao trono de D. José I e de seu secretário Sebastião José de Carvalho e Melo, posteriormente Marquês de Pombal marcam algumas das transformações que mudaram a administração do reino, e consequentemente, o cenário pedagógico da metrópole e suas posses. Com a colaboração de Antônio Nunes Ribeiro Sanches, considerado um dos iluministas portugueses, e sua obra “Cartas sobre a Educação da Mocidade” e Luiz Antônio Verney e sua obra “O Verdadeiro Método de Estudar”, o cenário educacional na Metrópole portuguesa sofre mudanças teóricas e institucionais que promovem uma nova concepção de instrução pública, de civilidade e conhecimento. Destarte, o presente artigo irá contribuir para o debate do processo civilizador, mais especificamente, analisando os aportes do Iluminismo português para as Reformas Pombalinas da Educação e averiguando as mudanças no sistema e na legislação educacional nas Capitanias do Norte (Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte). Teoricamente estaremos orientados pelo sociólogo alemão Norbert Elias, ao pensar a educação como um condicionante em que os homens se conception of public instruction, civility

Abstract

Portugal, in the second half of the eighteenth century underwent profound changes in the kingdom and its possessions. The production of works debating education, the contributions of foreign authors of the illustration as John Locke and René Descartes, besides the ascent to the throne of D. José I and its secretary Sebastião José de Carvalho and Melo, later Marquês de Pombal mark some of the transformations that changed the administration of the kingdom, and consequently, the pedagogical scenario of the metropolis and its possessions. With the collaboration of Antônio Nunes Ribeiro Sanches, considered one of the Portuguese Enlightenment, and his work "Letters on the Education of Mocidade" and Luiz Antônio Verney and his work "The True Method of Studying", the educational scenario in the Portuguese metropolis undergoes theoretical changes and institutions that promote a new and knowledge. Thus, this article will contribute to the debate on the civilizing process, specifically analyzing the contributions of the Portuguese Enlightenment to the Pombaline Reforms of Education and investigating changes in the system and educational legislation in the Northern Capitanias (Pernambuco, Paraíba and Rio Grande From north). Theoretically we will be guided by the German sociologist Norbert Elias, thinking education as a condition in which men have become civilized in a historical process of teaching and learning that also

* Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco (2007), mestre em História (2009) e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: tiagoupe@gmail.com.

tornaram civilizados em um processo histórico de ensino-aprendizagem que se tornou, também, essencial ao chamado desenvolvimento dos modos e condutas responsável pela formação de um modelo de civilização, tanto na Metrópole como nas colônias da América. Para tal empreitada fazer-se-á análises da legislação educacional elaboradas no período pombalino e manuscritos do Arquivo Histórico Ultramarino.

Palavras-chave: Iluminismo Português. Civilidade. Período Colonial

became essential to the so-called development of manners and behaviors responsible for the formation of a model of civilization, both in the Metropolis and in the colonies of America. For this work will be made analyzes of the educational legislation elaborated in the Pombaline period and manuscripts of the Overseas Historical Archive.

KEYWORDS: Portuguese Enlightenment. Civility. Colonial Period.

Introdução

A segunda metade do século XVIII foi um período de transformações e reorganização em Portugal e suas colônias. A produção de obras debatendo a educação, as contribuições de autores estrangeiros e iluministas como John Locke e René Descartes, além da ascensão ao trono de D. José I e de seu secretário Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Orleans, posteriormente Marquês de Pombal, marcam algumas das transformações que mudaram a administração do reino, e conseqüentemente, o cenário pedagógico da metrópole e suas posses.

Antes, da criação do Colégio das Artes em 1555 até a primeira metade do século XVIII, a educação em Portugal – principalmente o “ensino médio” ou de primeiras letras e a Universidade –, estava sob a tutela da Igreja ou de particulares. O Estado português aceitava que as escolas existissem, mas não as criava, não as financiava, nem se mostrava preocupado com esse funcionamento (CARNEIRO, 2001), ao ponto de quase ignorar a existência dos focos de instrução e não se preocupar em pensar estrutura que desse aos portugueses mais e melhor ensino.

Os jesuítas desenvolveram um método de ensino baseado no *Ratio Studiorum*. Para os inicianos, a concepção de educação escolar pensada e praticada pelos primeiros mestres harmonizava-se com o ideário dos colonizadores portugueses em proveito da expansão mercantilista do reino com leis, normas e regras únicas de convívio social e trabalho. Os inicianos acreditavam na educação como um meio de salvar as almas, formar um bom

cristão, treinar as pessoas para agir de acordo com o plano divino, fugindo do pecado (a negação de uma única ordem, fora da qual não havia salvação).

Porém, como os portugueses começaram a perder sua primazia nos mares para ingleses e holandeses, viram, no século XVIII, a necessidade de uma reforma administrativa, iniciada com a ascensão de D. José I ao trono e de seu ministro, Pombal. Nesse novo arranjo, a educação seria fundamental para a transmissão de conhecimentos que garantissem a civilidade de súditos a serviço do Estado.

A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando-o para as mãos do Estado. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma foram de contribuição iluminista, pois já havia vários debates e críticos à educação jesuítica, que propunham novos métodos de ensino inspirados na ilustração, como, por exemplo, as *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*, de Antônio Ribeiro Sanchez e o *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luís Antônio Verney.

A proposta deste trabalho é a análise das concepções de educação e civilidade do Iluminismo português e a presença desses pensamentos na legislação educacional em Portugal no período pombalino, entre 1751 e 1777.

Conforme Ernesto Martins (2004) o processo de secularização escolar em Portugal se inicia com a Reforma Pombalina em meados do século XVIII, estruturando a instrução pública sob o espectro do Iluminismo. O Alvará de 28/07/1759, que tira dos jesuítas a primazia da instrução pública e será analisado neste artigo, coloca o Estado como organizador e gestor dessa educação, mas ainda com a participação de clérigos, principalmente oratorianos.

A instrução primária também estava relacionada ao processo de secularização e civilidade pombalinos. O nascimento da instrução primária foi regulamentado com a Carta de Lei de 6/11/1772 (MARTINS, 2004). Dá-se à instrução pública e primária um tribunal privado, a Real Mesa Censória, e uma receita própria, o Subsídio Literário, medidas educativas fundamentais para construção de uma civilidade que servisse ao Rei e à Nação, além do controle do conhecimento.

Nesse mesmo período histórico, ainda há a criação das escolas régias (1759), uma espécie de ensino secundário, e das escolas de ler, escrever e contar (1772), início do ensino primário, da Aula de Comércio (1759), começo do ensino técnico comercial, da Aula de Náutica (1764, no Porto) e ainda a Reforma da Universidade de Coimbra (1772).

Para nortear esse trabalho, procurou-se a contribuição de autores que ajudaram a teorizar a relação entre educação e civilidade no período compreendido. Logo, Elias (2011) contribui para pensar a educação como um condicionamento em que os homens, particularmente europeus, se tornaram civilizados. Considerando a tese de Elias da ausência de atitude natural do homem, o processo histórico de ensino-aprendizagem se tornou, também, essencial ao chamado desenvolvimento dos modos e condutas e responsável direto pela formação de um modelo de civilização. Segundo Elias,

[...] se examinamos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva a todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo [...] (ELIAS, 2011, p. 23-24).

Argumentando que, para se chegar à civilização, a longa duração da história perpassa pelo conceito de civilidade, adotado ainda no Renascimento por Erasmos de Roterdã, e apontado por Elias (2011) como o início de um conjunto de normas que conduziu para civilidade e posteriormente para a civilização, iremos utilizar a concepção de educação de Elias para verificar as normas e condutas contidas nas legislações da reforma pombalina norteadas pelo Iluminismo português.

A Ilustração ou Iluminismo será tratado, neste trabalho, conforme a concepção de Marques (2012), segundo a qual o Iluminismo seria um movimento europeu abrangente, não um produto de exportação francês para

nações atrasadas, como Portugal e Espanha, mas um processo modernizador e pragmático da sociedade europeia. De acordo com Silva (2004, p. 736),

[...] A incompreensão de tal entendimento teórico, ou sua não incorporação, tem levado por vezes à redução do movimento português de adesão às ciências modernas a um simples caso de utilitarismo ou pragmatismo meramente político-estratégicos. Tais entendimentos restritos são frequentemente empregados como reforço a visões que compartilham das noções de atraso científico português e da inviabilidade de Portugal participar das ciências europeias do período. Estudos recentes já questionam a visão historiográfica segundo a qual o período anterior às reformas pombalinas, iniciadas em 1750, seria marcado pelo atraso cultural e científico do império português. Iniciativas de caráter cultural e científico podem ser vistas ao longo de todo o século XVIII, embora haja consenso de que esse movimento se tornou sistemático apenas a partir da atuação de Pombal. Nesse contexto, a história natural, que vinha se desenvolvendo em Portugal durante todo o século XVIII, atingiu grande adiantamento a partir das reformas em Coimbra, com a criação dos museus e jardins botânicos de Coimbra e Ajuda e da Academia Real das Ciências de Lisboa [...]

Como referencial metodológico, Burke (2015) nos trará um aporte para analisar como esse conhecimento foi produzido e recebido nas colônias, por meio do estudo da História Social do Conhecimento. Burke aconselha que, na prática historiográfica, o historiador amplie o conceito de conhecimento a fim de “abarcara tudo aquilo que os indivíduos e os grupos-alvos de seus estudos considerem como conhecimento”.

No que se refere aos estudos em contextos coloniais, Burke escreve que os conhecimentos podem ser plurais, porém não são iguais: isto é, não são considerados iguais. Alguns indivíduos, grupos e instituições (a Igreja, o Estado ou a Universidade, por exemplo) são “autoridades”, no sentido de que detêm o poder para autorizar ou rejeitar conhecimentos, declarar ideias como ortodoxas ou heterodoxas, úteis ou inúteis, confiáveis ou duvidosas, e de fato definir o que considera como conhecimento em um determinado tempo e espaço.

Traremos como objetivo nesse trabalho a análise das *Cartas Sobre a Educação da Mocidade* (Sanches, 1922) e do *O Verdadeiro Método de Estudar* (Verney, 1746), pois essas obras colaboraram de forma direta nas reformas e principalmente na legislação da educação elaboradas por Sebastião José de

Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, no reinado de D. José I. Ambos os autores acreditavam na educação como meio de civilizar os súditos para melhor servir ao Rei e ao Estado.

O verdadeiro método de estudar está dividido em 16 cartas. Logo no início da primeira, Verney deixa claro o principal objetivo para a educação portuguesa e de seu texto: “de que eu lhe-diga o meu parecer, sobre o método dos-estudos deste reino: e lhe-diga seriamente. Se me-parece racional, para formar homens, que sejam uteis, para a República, e Religião: ou que coisa se-pode mudar.” (VERNEY, 1776, p. 1). A civilidade proposta compreende uma dimensão pragmática, ou seja, um conhecimento educacional civilizador que sirva para o Estado e ao Rei.

Essa perspectiva racionalista e civilizadora acabou por elaborar, na teoria, um ensino mais crítico e pragmático, transformando a civilidade inaciana baseada na salvação numa civilidade mais pragmática que, não só aproximava os súditos das atitudes e costumes “civilizados” (comportar-se na presença do rei e superiores, vestir-se e gesticular em diversas situações), mas servia aos interesses do Estado. Essa moderna filosofia, com os seus novos padrões pragmáticos de civilidade, contribuiu para a formulação de um conhecimento educacional controlado pelo Estado, que serviu de condutor desses novos padrões pedagógicos.

Em Sanches (1922), vemos o mesmo objetivo de civilidade e pragmatismo na educação portuguesa quando o autor declara como objetivo de sua obra a educação civil e política da mocidade, destinada a servir à sua pátria tanto no tempo da paz como no da guerra. Perseverou um paralelismo entre os intelectuais iluministas citados. Secularização do ensino, novos métodos baseados na moderna filosofia de Descartes e Locke, ojeriza aos métodos inacianos de ensino: essas são algumas convergências entre o pensamento pedagógico de Verney e Sanches.

Essas contribuições de civilidade e de formar bons súditos estão nas leis que orientaram a educação em Portugal no período pombalino. Uma instrução para professores de Gramática, Latim e Hebraico de 27/07/1759 define a educação como “meios indispensáveis para se conservarem a sociedade civil a boa educação e ensino da Mocidade”.

De acordo com Maria Elisabeth Blanck Miguel (s/d), a legislação educacional pode ser considerada uma das fontes que estimula reflexões e auxilia a compreensão de tendências, continuidades e rupturas do sistema educacional; ajuda ainda a perceber uma determinada realidade histórica, além de analisar costumes, práticas educativas e intencionalidades. Na formação dos Estados Modernos, legislação e educação estão atreladas à formação do processo civilizador; Elias (2011) chama a atenção para os mecanismos de controle: a legislação e a instrução estão articuladas aos conceitos de auto-coerção e coerção externa.

A legislação educacional no período pombalino foi fruto de relações sociais, decorrendo de movimentos humanos, circularidade de ideias e tinha como objetivo a tutela daquilo que era relevante para aquela sociedade (COSTA; LEMES; MONTAGNOLI, 2011). A instrução secular e o controle do conhecimento estavam naquilo que era expressivo para a modernização da sociedade portuguesa orientada por ideias que circulavam na Europa, representadas pelo iluminismo português.

Conseguimos observar as propostas de ambos os autores iluministas portugueses e suas contribuições para a legislação educacional no Alvará de 28/06/1759, que estabelece uma reforma geral dos estudos menores, retirando aos Jesuítas todas as prerrogativas sobre o ensino, abolindo as classes e Escolas por eles dirigidas; restitui os anteriores métodos de ensino; entrega a orientação e fiscalização do ensino a um Diretor dos Estudos nomeado pelo rei; estabelece a criação de aulas públicas de Latim, Grego e Retórica, atribuindo privilégios a seus professores e proibindo a criação de quaisquer outras sem autorização prévia do Diretor dos Estudos; e determina que sejam seguidos métodos e compêndios em uso nas escolas da Congregação do Oratório.

No início do Alvará, D. José I deixa claro o objetivo da educação: uma civilidade que fosse útil para o Rei e à Nação:

[...] Eu El Rei Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das Sciencias depende a felicidade das Monarchias, conservando-se por meio delas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão forão sempre as mesmas Sciencias o obecto digno do cuidado dos Senhores Reis Meus Predecessores, que com suas Reaes

Providencias estabelecêrão, e animarão o Estudo publicos, promulgando as Leis mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos da Minha Coroa podessem fazer à sombra delas os maiores progressos em beneficio da Patria [...] (PORTUGAL, Repositório Digital da História da Educação).

No mesmo Alvará, não faltam críticas do rei aos jesuítas. Sanches e Verney criticaram os métodos dos inicianos que se utilizavam de castigos corporais de memorização de trechos de Aristóteles. Na lei, o monarca explica:

[...] Tendo consideração outro sim a que sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que se achavão, quando as Aulas se confiãrão aos Religiosos Jesuitas, em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Dominios: e muito mais com a inflexivel tenacidade, com que sempre procurãrão sustentallo contra a evidencia das solidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos, e os prejuizos do uso de hum Methodo, que, depois de serem por ele conduzidos os Estudantes pelo longo espeço de oito, nove, e mais anos, se achavão no fim deles tão ilaqueados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noções das Linguas Latina, e Grega, para nellas fallarem; e escreverem sem hum extraordinario despedicio de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo [...] (PORTUGAL, Repositório Digital da História da Educação).

Logo, as críticas contra os métodos inicianos de educação que circulavam na Europa acabaram sendo confirmadas por Verney e Sanches e postas em concretude por meio da Legislação, no qual obrigam a extinção dos métodos de ensino jesuíta em Portugal e nas suas colônias acompanhado pela expulsão dos seguidores de Inácio de Loyola. Assim se expressa no Alvará de 28/06/1759:

[...] Sou Servido privar inteira, e absolutamente os mesmos Religiosos em todos os Meus Reinos, e Dominios dos Estudos, de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação deste em diante se hajão, como effectivamente Hei, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos efeitos lhes forão confiadas aos opostos fins da instrucção, e da edificação dos Meus fiéis Vassallos: abolindo até a memoria das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido no Meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escândalos [...] (PORTUGAL, Repositório Digital da História da Educação).

Isso significava que o Estado, a partir desse alvará, controlava o conhecimento e escolhia, por base nas ideias que circulavam representadas por Sanches e Verney, o correto método de ensinar secularizando o ensino em Portugal. Assim, no Alvará citado acima o Rei explica:

[...] Sou Servido da mesma sorte ordenar, como por este Ordeno, que no ensino das Classes, e no estudo das Letras Humanas haja uma geral reforma, mediante a qual se restitua o Methodo antigo, reduzido aos termos simples, claros, e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Nações polidas da Europa; conformando-me, para assim o determinar, com o parecer dos Homens doutos, e instruidos neste genero de erudições. A qual refôrma se praticará não só nestes Reinos, mas tambem em todos os seus Dominios, á mesma imitação do que tenho mandado estabelecer na Minha Corte, e Cidade de Lisboa; em tudo o que for applicavel aos lugares, em que os novos estabelecimentos se fizerem [...] (PORTUGAL, Repositório Digital da História da Educação).

Para controlar a instrução pública no Reino e nas suas colônias, D. José I e seu Ministro, O Marquês de Pombal, tirou das mãos dos jesuítas a organização do Ensino transferindo para o Estado. Para isso foi criado o cargo de Diretor dos Estudos. De acordo com o alvará,

[...] Haverá hum Director dos Estudos, o qual será a Pessoa, que Eu for Servido nomear: Pertencendo-lhe fazer observar tudo o que se contém neste Alvará: E sendo-lhe todos os Professores subordinados na maneira declarada. O mesmo Director terá cuidado de averiguar com especial exactidão o progresso dos Estudos para Me poder dar no fim de cada anno huma relação fiel do estado delles; ao fim de cada anno huma relação fiel do estado delles; ao fim de evitar os abusos, que se forem introduzindo; Propondo-Me ao mesmo tempo os meios, que lhe parecerem mais convenientes para o adiantamento das Escolas [...] (PORTUGAL, Repositório Digital da História da Educação).

Porém, caso houvesse alguma resistência às reformar e as novas propostas metodológicas ordenadas o mesmo alvará sugeria:

[...] Quando algum dos professores deixar de cumprir com as suas obrigações, que são as que se lhe impoem neste Alvará, e as que ha de receber nas Instrucções, que mando publicar; o Dirctor

o advertirá, e corrigirá. Porém, não se emendando, Mo fará presente, para castigar com a privação do emprego, que tiver, e com as mais penas, que forem competentes. E por quanto as discordias provenientes na contrariedade de opiniões, que muitas vezes se excitão entre os Porfessores, só servem de distranillos das suas verdadeiras obrigações, e de produzirem na Mocidade o espirito de orgulho, e discórdia; terá o Director todo o cuidado em extirpar as controversias, e de fazer que entre elles haja huma perfeita paz, e huma constante uniformidade de Doutrina; de sorte, que todos conspirem para o progresso da sua profissão, e aproveitamento dos seus Discipulos [...](PORTUGAL, Repositório Digital da História da Educação).

O professor, agente propagador do conhecimento, também deveria ser parte das engrenagens do Absolutismo, um cargo público¹. Além de atributos físicos – “não [...] ter defeito visível no seu corpo, nem vesgo, torto, corcovado nem coxo” (SANCHES, 1922, p. 116) – o mestre escola tinha que ter a seu favor atributos morais, como ser casado, sem vícios notórios, além de cristão.

Encontramos em outras leis do mesmo período esses princípios do Iluminismo português encontrados nas obras de Verney e Sanches. De acordo com Maxuel (1997), ambos intelectuais tiveram contato com o Marquês de Pombal, contribuindo diretamente nas propostas educacionais em Portugal no período de D. José I. Porém, apesar da Legislação e do controle do Estado havia algumas incongruências no projeto educacional do Iluminismo português proposto por Sanches e Verney, principalmente na colônia.

Alguns processos inquisitoriais da Torre do Tombo evidenciam a interferência da Igreja nos assuntos cotidianos, na vida de alguns intelectuais em Lisboa², atrapalhando a difusão do conhecimento, filtrando o que poderia ser digno de discernimento e regulando comportamentos dignos e civilizados, como no caso de um professor de Teologia e religioso do Convento e seminário de Brancanes, preso em 9/06/1753 e julgado em 1º/08/1753 por, segundo o delator, no documento,

¹ Público não apenas no sentido contratual, um funcionário do Estado, mas também uma pessoa pública dentro da perspectiva de civilidade, bons modos, íntegro, probo. Público não apenas no sentido contratual, um funcionário do Estado, mas também uma pessoa pública dentro da perspectiva de civilidade, bons modos, íntegro, probo.

² O próprio Sanches foi acusado de práticas judaicas em processo inquisitorial em cuja sentença constam abjuração em forma, instrução na fé católica, penitências espirituais, pagamento de custas.

[...] no acto da confissão sacramental lhe pegara nas mãos, acção que de se é intrinsecamente má em acto tão sério como é a administração do sacramento da penitencia, acompanhado os referidos factos com palavras carinhosas, q bem devão a conhecer sua lebidinoza intenção [...] (ANTT, 1753).

O acusado sofreu pena de abjuração leve, foi privado para sempre de confessar e do exercício de suas ordens por 3 anos e degradado por 8 anos no seu convento.

O controle da Igreja em Portugal serviria para manter os bons costumes civilizados. Em 5/05/1764, o professor-régio de Gramática Latina, Manoel da Silva Coelho, foi acusado de deflorar Ana da Silva. No dia 28 do mesmo mês, após prisão, acabou tendo como pena a prisão domiciliar por ser considerado nobre (AHU, 1764).

Porém, averiguamos também problemas por parte no aparato do Estado português. Em Carta de 4/10/1774, os oficiais da câmara de Igarauçu relatam a falta de professores de Gramática Latina e solicitam professores para a educação da mocidade (AHU, 1774). Da mesma forma, os oficiais da Câmara de Goiana, Pernambuco, em carta de 15/11/1787 tratam da necessidade de melhorar a remuneração do professor de Gramática Latina daquela vila (AHU, 1787).

Algumas vezes, justificando problemas nas finanças, as verbas para pagamentos aos professores eram comprometidas, como demonstra um Ofício de 9/02/1799, no qual a Junta Governativa da Capitania de Pernambuco comunica ao secretário do Estado da Marinha e Ultramar, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, sucessor de Pombal, a falta de dinheiro nos cofres para se fazer o pagamento dos salários dos professores régios de humanidades daquela Capitania (AHU, 1779).

A reclamação por falta de professores também foi encontrada entre os manuscritos do Arquivo Histórico Ultramarino. Numa consulta da Mesa da Consciência e Ordens, órgão ocupado do aconselhamento do rei sobre as matérias que tocassem a “obrigação de sua consciência”, datada de 15/09/1778, o Bispo de Pernambuco D. Tomás da Encarnação Costa e Lima informa acerca da falta de professores, havendo apenas dois mestres régios destinados a Goiana e Recife. Fica claro que com esse tipo de problema a

“Com o justo temor e castigo”: Verney, Sanches, legislação educacional e civilidade no século XVIII

dificuldade que existia de propagar os princípios pedagógicos do Iluminismo português no Além-Mar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônio A. B. de. "Apêndice Documental". in: Id. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**, São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento**. São Paulo: UNESP, 2015.

COSTA, Célio Juvenal; LEMES, Amanda Regina Barbosa; MONTAGNOLI, Gilmar Alves. Processo legislador e educação: considerações sobre as ordenações portuguesas. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v.1, n.2, p.118-129, mai/ago. 2011.

CARNEIRO, A. Henriques. **Evolução e controlo do ensino em Portugal**: da fundação da nacionalidade ao 1º ministério da instrução pública. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011, 2 vol.

MARQUES, Adílio Jorge. **O Iluminismo no mundo luso-brasileiro**. Rio de Janeiro: Sapere, 2012.

MARTINS, Ernesto Candeias. Os caminhos da historiografia educativa portuguesa: da História à Educação. **História da Educação**, Pelotas, vol. 8, n. 16, p. 25-44. 2004.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MIGUEL, Maria Elisabeth B. **A legislação educacional**: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR, 200[?]. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Elisabeth_Blanck_Miguel_artigo.pdf>. Acesso: 21.jun.2019.

PORTUGAL. *Repositório Digital da História da Educação*. Lisboa: Secretaria Geral de Educação e Ciência. Disponível em: <<http://www.sec-geral.mec.pt/repositorio>> Acesso em: 20/05/2019.

SANCHES, Antônio Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1922.

SILVA, Clarete Paranhos da. O ouro sob as Luzes: a 'arte' de minerar no discurso do naturalista João da Silva Feijó (1760-1824). **História, ciências, saúde**, Manguinhos, vol.11, n.3, pp.731-750, 2004.

VERNEY, Luiz Antônio. **O Verdadeiro Método de se estudar**. Valencia: Oficina de Antônio Balle, 1746.

MANUSCRITOS:

Arquivo Histórico Ultramarino, AHU_ACL_CU_015, Cx. 206, D. 14054.

Arquivo Histórico Ultramarino, AHU_ACL_CU_015, Cx.161, D. 11561.

Arquivo Histórico Ultramarino, AHU_ACL_CU_015, Cx. 117, D. 8939.

Arquivo Histórico Ultramarino, AHU_ACL_CU_015, Cx. 100, D. 7851.

Arquivo Nacional da Torre do Tombo, PT-TT-TSO-IL-28-513_m0013.TIF.

A EDUCAÇÃO E A URBANIZAÇÃO NA CIDADE DE PORTEIRINHA/MG (1929-1959): UM OLHAR HISTÓRICO

EDUCATION AND URBANIZATION IN THE CITY OF PORTEIRINHA/MG (1929-1959): A HISTORICAL VIEW

Wilney Fernando Silva*

Resumo

O presente trabalho propõe um estudo das relações entre a história do processo de urbanização e escolarização da cidade de Porteirinha, no norte de Minas e a história da cultura escolar do Grupo Escolar João Alcântara. Para a constituição dessa tarefa, foram analisadas fontes documentais escritas localizadas em livros de reuniões de professores, atas de promoções de alunos e de instalações das cadeiras de instrução. Os livros de visitas de inspetores do Grupo Escolar João Alcântara, recortes de jornais, leis e decretos do poder executivo municipal, livros de atas da Câmara Municipal também nos serviram como importantes fontes. O recorte temporal do estudo inicia-se em 1929 e alarga-se até a 1959, e nele analisaremos as primeiras escolas isoladas localizadas no povoado, passando, em seguida, já no recente criado município, para as Escolas Reunidas de Porteirinha. Finalizaremos o trabalho com o estudo do Grupo Escolar João Alcântara, que serviu como um grande projeto dos dirigentes políticos da cidade.

Palavras-chave: cultura escolar, escolarização, grupos escolares.

Abstract

The present work proposes a study of the relationship between the history of the urbanization process and schooling of the city of Porteirinha, in the north of Minas Gerais, and the history of the school culture of the João Alcântara School Group. For the constitution of this task, written documentary sources were analyzed in books of meetings of professors, records of promotions of students and facilities of the instruction chairs. The books of visits of inspectors of the School Group João Alcântara, clippings of newspapers, laws and decrees of the municipal executive power, books of minutes of the Town Hall also served as important sources. The study is scheduled to begin in 1929 and will be extended to 1959, where we will analyze the first isolated schools located in the village, and then, in the newly created municipality, to the Reunidas Schools of Porteirinha. We will finish the work with the study of the School Group João Alcântara, which served as a great project of the political leaders of the city.

Key words: school culture, schooling, school groups.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas (IFNMG). wilney.silva@ifnmg.edu.br

Introdução

A origem dos colégios traz algumas inovações importantes como: - inovação quanto ao espaço, com a passagem do ensino ministrado em locais diversos e mantido pelos professores para um prédio único com diversas salas de aula e com rebatimentos explícitos na necessidade de controle, racionalização, planificação de estudos, estrutura de vigilância e gestão centralizada; - inovação quanto ao tempo, com a passagem do planejamento das atividades cotidianas para o planejamento do conjunto do ensino, com gradação e divisão das matérias; - inovação quanto à estrutura de poder, com o fim da autonomia dos senhores e das cidades e a passagem ao poder central do Estado.

Um dos elementos importantes no processo que produziu essas inovações foi a relação entre os processos de urbanização e escolarização, pois, como afirma Veiga (1997), combinar o progresso material com o progresso das mentes produziu aproximações entre as práticas urbanas e as práticas escolares numa dupla direção: as representações da educação presentes tanto nas práticas urbanas como também nas escolares, com os propósitos de constituírem um novo sujeito social a ser educado para as práticas da civilidade. Nesse sentido, esse trabalho baseou-se no pressuposto de que a cultura escolar, disseminada numa cidade em processo de urbanização, discursiva e física, tem a função de deixar registrados os vestígios do progresso e da ação humana sobre a natureza.

Outro aspecto importante do trabalho relaciona-se com a conceituação de cultura escolar. Considera-se que estudar a cultura escolar, como bem aponta Faria Filho (1996), significa estudar o processo que impõe significado aos processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola. A cultura escolar não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de construção de uma instituição. Instituição cuja construção, segundo Julia (2001), esteve frequentemente associada a um projeto político e à noção de progresso, projeto esse que vai se conformar aos limites de cada período da história.

A categoria cultura escolar, portanto, procura atentar para os funcionamentos internos da escola e para a cotidianidade das práticas

escolares, sem perder de vista as relações entre escola e a sociedade, dimensão cujo exame permite, como alerta Faria Filho (1997), interrogar sobre os vínculos entre as práticas escolares e outras práticas culturais, bem como sobre a repercussão dos processos educativos na conformação do corpo social e dos corpos individuais dos sujeitos da escolarização.

Segundo Pessanha e Silva (2012), os projetos de urbanização incluíam projetos de escolarização. “O nascimento do empreendimento de escolarização em massa entre os séculos XVIII e XIX esteve ligado à visão de uma escola produzida como a instituição capaz de instruir e educar a infância e a juventude, mas de produzir um país ordeiro, progressista e civilizado” (FARIA FILHO, 2002, p. 24). Soma-se a isso a permanência da ideia dessa escolarização como um processo associado ao de monopolização dos saberes elementares pelo Estado, como continuidade do processo de civilização, ou seja, de tornar civil o bárbaro, como afirma Veiga (1997).

Inúmeras pesquisas sobre a gênese e a história dos grupos escolares no Brasil vêm mostrando como a reunião de escolas isoladas foi aclamada como uma fórmula mágica para resolver os problemas do ensino primário, afirmam Pessanha e Silva (2012). “No início do Brasil Republicano, as escolas isoladas deveriam ceder lugar, tanto na memória quanto na realidade espacial, para os grupos escolares, mais racionais e abrangentes” (FARIA FILHO, 1997, p. 93), ocupando, assim, especial relevo na constituição moral e na formação das novas gerações.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe um estudo das relações entre a história do processo de urbanização e escolarização da cidade de Porteirinha, no norte de Minas Gerais e a história da cultura escolar do Grupo Escolar João Alcântara. Utilizarei, para a constituição dessa tarefa, a análise de fontes documentais escritas localizadas em livros de reuniões de professores, atas de promoções de alunos e de instalações das cadeiras de instrução da cidade. Os livros de visitas de inspetores do Grupo Escolar João Alcântara, recortes de jornais, leis e decretos do poder executivo municipal, livros de atas da Câmara Municipal também nos serviram como poderosas peças para construir um grande e complexo quebra-cabeças. Livros, artigos, teses e dissertações de

pesquisadores/historiadores acerca da temática compõem as referências teóricas.

O recorte temporal do estudo inicia-se em 1929 e alarga-se até 1959, período em que o povoado de São Joaquim da Porteirinha era distrito do município de Grão Mogol, desmembra-se deste e passa a se chamar Porteirinha, agora com autonomia política e administrativa. Neste recorte, analisaremos as primeiras escolas isoladas localizadas no povoado. Em seguida, já no recente criado município, adentraremos nas Escolas Reunidas de Porteirinha, instituição que foi a base do Grupo Escolar João Alcântara, objeto principal de análise do trabalho e um dos principais projetos dos dirigentes políticos da cidade.

Porteirinha, cidade norte-mineira

Conforme Holanda (1963), a Coroa Portuguesa, nos dois primeiros séculos de exploração colonial, limitou-se ao latifúndio rural litorâneo. Não existiam pretensões em colonizar os sertões habitados por índios. O povoamento destas regiões, segundo o autor, foi desempenhado pelas bandeiras em busca do ouro. Concomitante a este processo de expansão, centralizado na economia aurífera, estava também o “caminho do gado”, bandeiras guiadas pelas margens do rio São Francisco, desbravando e povoando este espaço.

Para Pereira (2002), para o atendimento de uma demanda que se expandia rapidamente, estruturavam-se na região enormes fazendas de gado, além de uma lavoura de gêneros de subsistência. Assim se desenhou o quadro econômico dessa vasta porção norte do Estado por volta do primeiro terço do século XVIII. Atravessando essa região, a estrada geral interligava a Bahia à Minas Gerais. Por ela transitavam em sentido às minas, produtos como farinha de mandioca, rapadura, cachaça, além de escravos e produtos importados provenientes do porto de Salvador.

A ocupação da região que hoje se localiza o município de Porteirinha ocorreu no início do século XVIII. O local possuía uma pequena clareira no coração das matas que separava a vila de Mato Verde do município de Monte Azul, bem como do povoado de Riacho dos Machados; e servia de pouso aos que vinham do nordeste e do sertão baiano, procurando encurtar a trilha que

levava à terminal da estrada de ferro, em Sabará. Uma brecha entre os altos troncos, de um lado e do outro da clareira serviam de acesso. Eram como porteiras. Os que para ali se dirigiam em busca de pouso se referia ao local como Porteirinhas (IBGE, 1959, p. 406).

Segundo a Enciclopédia dos municípios brasileiros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1959), com a divisão administrativa do Estado, fixada pela lei estadual n. 843, de 07.09.1923, o distrito de Porteirinha, sob a designação de São Joaquim de Porteirinha, manteve-se como integrante do vasto município de Grão Mogol. Em 17.12.1938, pelo Decreto-lei estadual n. 148, que estabeleceu a divisão judiciário-administrativa do Estado, a vigorar de 1937 a 1943, foi criado o município de Porteirinha, composto por quatro distritos: o da sede, Gortuba, Serranópolis e Riacho dos Machados.

Contanto, com uma população de aproximadamente 20.686 habitantes (IBGE, 1947), aquele povoado, agora, ganha autonomia administrativa e política e o *status* de cidade. Esses primeiros anos de sua constituição serão fundamentais para entender a dinâmica cultural com seus elementos de aceitação e de resistência a novos hábitos e modos de ver o mundo.

O primeiro administrador do novo município mineiro, o bacharel em direito, tenente da Polícia Militar e católico fervoroso, foi Altivo de Assis Fonseca, autoridade constituída, nomeado pelo interventor/governador de Minas Gerais, Benedito Valadares Ribeiro. Segundo a Secretaria de Cultura e de Patrimônio Histórico de Porteirinha (2005), ele “dirigiu os destinos do município no período de 01.01.1939 a 31.03.1945, trabalhando pela educação moral e cívica de seus munícipes”.

Com o objetivo de estruturar administrativamente a cidade, Altivo de Assis Fonseca foi o porta-voz da ideia da promoção de uma nova cultura, a cultura urbana que se contrastava com a forte cultura rural do município. A tentativa de se constituir essa nova cultura vai se dá por inúmeros dispositivos legais carregados dos ideais de civilidade, organização urbana e racionalização.

Para melhor abordagem das discussões, elegi algumas categorias que auxiliaram na análise das fontes e na organização do recorte temático. Como este está inserido no início da Segunda República, o próprio conceito de cidadania na sociedade brasileira da República Velha fora forjado por

representações alheias à grande parte da população que sofria as imposições e classificações externas à sua concepção de mundo e de sociedade, e essas representações foram frutos da noção de civilização que o mundo ocidental fez de si mesmo. Elias (1994), em sua obra *O processo civilizador*, embora tenha se debruçado sobre a sociedade de corte medieval, auxilia-nos com seu método histórico de pensar a civilização levando-nos a pensar o que aconteceria se um homem da sociedade ocidental contemporânea fosse, de repente, transportado para uma época remota, tal como o período medievo-feudal. Possivelmente descobriria nele hábitos e modos que julga selvagem ou incivilizado em sociedades da atualidade. Tais hábitos, diferentes dos seus, não condizem com a forma como foi educado, por isso os homens os abominariam. É possível que encontrasse um modo de vida muito diferente do seu, alguns hábitos e costumes lhe seriam atraentes, convenientes e aceitáveis, segundo seu ponto de vista, enquanto poderia considerar outros inadequados. Estaria diante de uma sociedade que, para ele, não seria civilizada. Para este homem, civilizados são os costumes do seu tempo, de seu povo, de sua terra. Aqueles hábitos que sua sociedade abomina são os que seriam considerados incivilizados, isto é, as pessoas que os praticavam, não foram educadas, refinadas para a sociedade daquele homem.

Essa categoria foi utilizada por fornecer pistas de como o processo civilizatório e os costumes são dinâmicos e estão num transcurso constante de (res)significações, e isso se dá em virtude de tensões e conflitos de diferentes grupos que se contradizem. Os padrões ou modelos de civilidade devem ser considerados como ações concretas estabelecidas por grupos – pelo menos nos seus discursos – sobre as boas maneiras, as organizações e construções urbanas, as ações higiênicas, as relações interpessoais etc. Ao estabelecer as boas ações e práticas saudáveis da sociedade, as representações (des)qualificavam as ações avaliadas como anti-higiênicas, incivilizadas ou impróprias do meio urbano e, normalmente, essas ações “bárbaras” eram as comuns do grupo antagônico às elites, e, no caso de Porteirinha, os sertanejos e povos que já viviam naquele lugar.

No livro n. 1, de leis e decretos da Prefeitura Municipal de Porteirinha, Ativo de Assis Fonseca normatiza as primeiras condutas da municipalidade. O

decreto-lei, datado de 14 de fevereiro de 1939, criou cargos municipais como os de escriturário, fiscal, secretário-contador, coletor-tesoureiro, agente de estatística e regulou atribuições de controle, inspeção, administração, supervisão, coleta e escrituração.

O Código de Posturas do Município apresentou normatizações e com elas possíveis infrações e penalidades que a população estava sujeita. Normatizou, por exemplo, as licenças para a construção de edificações na zona urbana. Nesse sentido, nenhuma construção no perímetro urbano poderia ser edificada sem a entrega dos documentos comprobatórios e pré-requisitos necessários para a licença concedida pela prefeitura: o cuidado com o alinhamento das residências, o material empregado nas construções e o estilo compunham um conjunto de preocupações de seus administradores com a organização da cidade que se expressava de forma mais racional.

O título IV – *Da Higiene em Geral* – obrigava a população a lançar mão de uma série de medidas com relação à remoção do lixo residencial que, a partir dali, “deverá ser recolhido, preferencialmente, em caixas providas de tampas de zinco” (art. 60, p. 30); o escoamento de águas residenciais em valas públicas e sarjetas deveria também ser um ponto importante para os moradores. Proibiu a população em abandonar animais mortos em vias públicas e a prática de lavar roupas em fontes e chafarizes. Cobrou higienização dos estabelecimentos comerciais e residenciais e estabeleceu uma forte fiscalização no abatimento de animais, na qualidade das carnes e leite comercializados. O matadouro municipal, estabelecimento que abatia e fornecia carnes ao município e região, foi submetido a uma série de normas quanto à higiene.

O recente município atentou-se e propôs uma regulamentação no tocante à aferição mais racional de pesos e medidas das balanças nos estabelecimentos comerciais. Todos eram obrigados a ter pesos, medidas e balanças apropriadas para cada artigo, pagando pela aferição uma taxa anual ao coletor do município (art. 90, p. 36). Dessa forma, as usuais formas de medidas “por litro” deveriam ser substituídas pelo quilograma. E a antiga noção de distância, a légua, por quilômetro.

O título XIV – *Da moralidade, segurança e tranquilidade públicas* – com seis artigos, era bastante impositivo no sentido de que, com a infração, “o

morador pagava uma multa, mas a reincidência incorria em prisão correccional” (art. 125, p. 45). Interessante observar que os itens são proibidos aos cidadãos, aos indivíduos, no entanto, ao longo do tempo, e num processo conflituoso, as proibições que eram individuais passam a fazer parte de uma proibição coletiva, de uma vigilância social e cultural dos moradores. Confira algumas proibições do art. 125:

- Perturbar a tranquilidade pública com vozerio e reuniões tumultuadas;
- Proferir palavras obscenas, fazer gestos imorais, escrever ou desenhar figuras nas paredes e muros e afixar em tais lugares pasquins e outros escritos indecentes;
- Urinar e defecar em logares públicos;
- Apresentar-se alguém em trajes menores perante o público;
- Correr desabridamente a cavalo pelas ruas e praças e deixar os animais subirem nos passeios;
- Conduzir veículos em disparada;
- Jogar malhas e outros jogos semelhantes nas ruas, praças e logradouros públicos;
- Abandonar nas ruas ou praças públicas veículos de transportes ou deixá-los transitar, sem condutor, entregues à mercê dos animais;
- Conduzir animais bravos sem a devida segurança;
- Promover diversões imorais em ocasiões de carnaval;
- Amarrar animais nos postes de iluminação pública, nas árvores sitas nas ruas, em logares que vedem o trânsito público ou periguem os transeuntes;
- Dar pousada ou terreno para acampamento de ciganos, em qualquer parte do município;
- Promover danças ou outros divertimentos congêneres dentro dos povoados, sem licença das autoridades, não se compreendendo nesta proibição os bailes de reuniões familiares;
- Apanhar flores, quebrar árvores, pisar ou assentar nos gramados, atirar detritos nos passeios e canteiros dos jardins públicos;
- Vender armas ou bebidas alcoólicas aos ébrios, menores ou alucinados;
- Proibidos jogos de azar, rifas ou loterias não permitidas por lei;
- Criar bovinos, cavalares, suínos, caprinos e lanígeros no perímetro urbano da cidade, das vilas e das povoações;
- Cães a vagar pelas vias públicas serão apreendidos e mortos por processos usuais;
- Os indivíduos de ambos os sexos, reconhecidamente vadios, que forem encontrados em logares públicos, serão recolhidos ao xadrez durante 3 dias [...] (PORTEIRINHA, 1939, p. 47).

Um projeto de alinhamento de ruas e praças da cidade também foi previsto no documento, bem como serviços de ajardinamento e arborização da

cidade. Dessa forma, nenhum morador poderia mudar os caminhos, nem danificar os bens públicos. Era necessário o desenvolvimento físico da cidade: limpeza e calçamento das ruas, construções de pontes e estradas. Urgia também a adequação das antigas estruturas físicas a essa nova lógica: as construções deveriam ser alinhadas, as casas que esteticamente não se enquadrassem nestes novos preceitos deveriam vir abaixo e as passagens deveriam ser desobstruídas. Tenta-se criar uma cultura da higiene nas residências, comércios e nos espaços públicos. E o homem, para que realmente pudesse ser propulsor do progresso, não podia mais se entregar à vadiagem. Ébrios, loucos e vadios deveriam ser removidos à cadeia, e todos deveriam adotar um comportamento moral condizente com os novos tempos.

No entanto, nesse jogo social, as transformações ou permanências em Porteirinha não se deram em uma única direção, mas através de um processo permeado de embates e negociações entre o “novo” e as práticas costumeiras da população. Mais que isso, os próprios costumes da população não funcionavam como estruturas fixas e imutáveis.

A lei n. 28, de 21 de maio de 1949, por exemplo, negociou com a população e, ao mesmo tempo, tentou suprimir uma antiga prática costumeira da população: construir os passeios fora das bases padronizadas pela prefeitura municipal. A nova legislação, que apenas vem reforçar uma primeira, sancionada há dez anos, pede aos moradores que não possuam suas residências de acordo com o padrão oficial que reconstrua seus passeios e meios-fios, no prazo de 180 dias.

Outro jogo de conflitos assenta-se sobre o trânsito de animais no perímetro urbano. Uma das primeiras alterações impostas pela administração municipal, em 1939, foi relacionada à proibição de prender animais e charretes nos postes de iluminação pública e melhorar a paisagem da cidade, que agora deveria ser organizada e ordenada. No entanto, em 1957, a pedido da Câmara Municipal, o prefeito sanciona a lei n. 237 que aplicava multas às pessoas que amarravam animais próximos a lugares públicos, como ruas, praças, igrejas, mercados etc. O uso de charretes, carros de boi e cavalos era comum para o transporte de pessoas que moravam na vasta zona rural para a cidade.

Em *Costumes em Comum*, Thompson (1998, p. 13) defende a tese de que “a consciência e os usos costumeiros eram particularmente fortes no século XVIII” e funcionavam como oposição às tentativas de reformas sociais. Nesse contexto, é preciso entender costume não como práticas que foram mantidas em pequenos grupos, mas como elementos difundidos em grupos extensos, provocadores de identidade e ambiência, geradores de expectativa e legitimação. A ideia de que o velho e o novo compuseram as sociedades no período da modernidade é essencial para este trabalho. Assim, a ânsia pela modernização conviveu com antigos hábitos já difundidos entre a população porteirinhense.

As demandas por profissionais como médicos, agrônomos, agentes de estatística, engenheiros, dentistas, escrivães, delegado de polícia, juiz de paz e professores eram cada vez maiores. Inúmeros órgãos e obras foram criados no período e necessitavam dos conhecimentos desses profissionais especializados. O Diretório Municipal de Geografia e a Agência Municipal de Estatística, por exemplo, órgãos subordinados ao Conselho Nacional de Geografia do IBGE, foram criados por decreto-lei municipal, em 1939, a fim de obedecer a uma lei federal com o propósito de “ativar uma cooperação geral para um conhecimento melhor e sistematizado do território pátrio”, segundo Decreto Federal n. 1527, de 2 de março de 1937.

Quanto ao transporte, as estradas de terra que serviam às pessoas montadas em cavalos, tropas de burros, carros-de-bois ou, em pouquíssimos casos, em automóveis, ligavam o município a outras regiões como Montes Claros, Diamantina e a Bahia. O projeto de ampliação da Estrada de Ferro Central do Brasil até o extremo norte de Minas propiciou o acesso de forma mais rápida e confortável a distantes e grandes centros urbanos por onde passavam os seus trilhos (AGUIAR, 2012). Em 1940, os trilhos chegaram em Porteirinha, interligando-a à rede ferroviária que totalizava 1354 quilômetros até à Estação do Rio de Janeiro.

As estradas de ferro, sinônimo de progresso, vivido pelo Brasil Republicano no início do século XX, chegam em Porteirinha atraindo emprego e espalhando euforia na população. A instalação da ferrovia também se caracterizou como recurso de integração territorial. Os trilhos firmaram-se como principal parceiro na tarefa de ligar lugares e pessoas, iniciando, desta forma,

um marco histórico em que a otimização do tempo era constante, e as estradas de ferro apontavam para o progresso e estimularam o imaginário social, principalmente das elites política e comercial, o “start” para o desenvolvimento, conforme notícia veiculada no Jornal Gazeta do Norte (1926): “nas cidades onde chegou o trem, os cidadãos sentiam-se motivados e repletos de expectativas de progresso e civilização”. O trem traria novos tempos para aquela gente.

O homem devia ser preparado para viver esta nova realidade. A transformação do comportamento humano envolve a educação da mente e do corpo, na difusão de modos cotidianos de vida mais afeitos ao mundo que se quer erigir. Em Porteirinha, a limpeza das ruas, a iluminação noturna, as fachadas das casas, as vestimentas, a higiene, a fala, o corpo, o trabalho humano, a própria noção de coisa pública e dos espaços de sociabilidade como praças, ruas, avenidas, comércios, bibliotecas, igrejas etc., enfim, inúmeros elementos foram objetos de intervenção quando diziam respeito à vida social. E dentro deste movimento, educar os homens para a vida moderna era fundamental. A escola toma seu lugar nesse processo de urbanização, de edificação de novos valores e de civilizar hábitos e condutas.

O movimento de escolarização na cidade: das escolas isoladas ao grupo escolar

Até o ano de 1941, a educação primária, do então povoado de Porteirinha, era ministrada em escolas isoladas e mistas. Segundo Faria Filho (1996), formadas de uma só classe, as escolas isoladas, em sua maioria, funcionavam em prédios ou casas cedidas pela comunidade, ou alugadas pelo governo ou mesmo nas residências dos próprios professores. Elas eram caracterizadas como escolas para o sexo masculino, para o sexo feminino, ou eram mistas, destinadas aos dois sexos. Em alguns casos, as escolas poderiam ser denominadas “reunidas” em função da possibilidade de as escolas isoladas serem agrupadas em um único local sob a direção de um dos professores.

Em Porteirinha, uma das primeiras instituições escolares chamava-se “Escola Mista Districtal de Porteirinha, município de Grão Mogol”, datada do ano de 1928, e era regida pela professora Gecy Lima. O termo de promoções da 1ª Cadeira Mista Districtal de Porteirinha, de 30 de novembro, um dos

documentos educacionais mais antigos do município, revela que o inspetor chama atenção da professora quanto à frequência dos alunos; registra a matrícula de 45 alunos e pede à professora que solicite aos pais dos alunos faltosos uma justificativa pela ausência destes ao educandário (ESCOLA MISTA DISTRICTAL DE PORTEIRINHA, 1929, p. 3). Outro dado interessante é que, numa turma de 52 (cinquenta e dois) alunos matriculados, apenas 13 (treze) foram aprovados. Esse percentual se repetiu durante vários anos e, em alguns casos, os alunos eram reprovados. Esses números nos indicam que, possivelmente, havia uma evasão bastante acentuada nas aulas da escola, embora a procura pela escola sempre aumentasse. Alguns dos motivos poderiam ser os vários casos de alunos (e de professoras) contagiados por tuberculose e hanseníase, comumente chamados de tuberculose pobre e lepra, respectivamente, ou, simplesmente, moléstia. O cumprimento do percentual de frequência mínima e o insucesso nos vários testes realizados durante o decorrer do ano, também poderiam ser as causas do baixo aproveitamento durante os anos iniciais de funcionamento das escolas isoladas do Distrito de Porteirinha.

Nesse movimento, a crescente procura da população pela educação formal, potencializava-se, sobretudo a partir de 1939, e fazia pressionar o poder público a disponibilizar mais vagas. Assim, o novo município – mais próximos dos ideais republicanos, embalado pela nova forma de organização urbana, com uma maior autonomia administrativa devido à visão mais racional das relações e espaços e por uma grande expectativa em ver impostos e taxas sendo aplicados na sede, além de receber verbas pela recente emancipação – vai construir uma forma mais racional de administração dos seus serviços educacionais.

Ativo de Assis Fonseca, em 1942, ao organizar os serviços da administração local, bem como o quadro de funcionários e suas atribuições, cria a repartição de Serviço de Educação Pública e Saúde. O capítulo VIII – *Do Serviço de Educação e Saúde* materializa o compromisso do responsável pela pasta educacional:

- velar pelo funcionamento das escolas municipais, provendo-as de material necessário;
- ter em ordem os dados sobre as localidades em que funcionem e números de alunos matriculados em cada uma;

- fazer visitas, sempre que possível, às escolas municipais e representar ao Prefeito sobre as medidas de ordem higiênica de que careçam;
- atender a todas as informações e dados que forem solicitados pela Secretaria de Estado [...] (PORTEIRINHA, 1942, p. 245).

Desse modo, na medida em que a educação era vista como um caminho indispensável para um projeto nacional, estadual e municipal de longo alcance, ela traduzia, em sua particularidade, instrução, educação e saneamento. Daí, a presença do poderoso binômio educação-saúde, por exemplo, na criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1937, e do Serviço de Educação e Saúde Pública de Porteirinha, em 1942.

É na esteira dessas iniciativas que se pode compreender a política sanitária municipal assumida e organizada pelo Serviço de Educação e Saúde Pública de Porteirinha, em 1942. Constanam como principais obrigações:

- fazer propaganda da construção de latrinas e da melhoria das condições sanitárias dos prédios em geral, empregando métodos suasórios nesta tarefa;
- fazer a inspeção sanitária, em geral, da cidade, vilas e zonas rurais, casa por casa;
- fazer propaganda por meio de distribuição de folhetos impressos de preceitos de higiene e profilaxia por ocasião das visitas domiciliares;
- fazer permanentemente o serviço de vacinação anti-variólica;
- ministrar ensinamentos de higiene aos moradores, procurando inculcar-lhes hábitos higiênicos;
- executar os trabalhos de higiene, ensinando às gestantes, mães e crianças, regras de alimentação, vestuário e asseio corporal;
- auxiliar os serviços de higiene escolar [...] (PORTEIRINHA, 1942, p. 246).

As questões urbanas e de elaboração de estratégias de intervenção que, tendo como objetivo central a formação da consciência sanitária, colocavam a educação sanitária em primeiro plano, dando ênfase aos modernos métodos de persuasão. Desse modo, como aponta Rocha (2010), era imprescindível eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarres, desde a mais tenra idade, bem como criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência da população. Estas tarefas eram reconhecidas como do âmbito específico da instituição escolar. Modelar a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da

debilidade e das moléstias, era uma das funções de que se deveria incumbir a escola primária.

Imbuído nesse novo espírito, sociedade e escola almejavam a ampliação dos espaços de escolarização. O número de vagas para as crianças da cidade, haja vista a crescente demanda, foi um ponto que mereceu atenção e fez criar maiores espaços institucionalizados para ensinar.

Contanto com uma população com pouco mais de 20 mil habitantes (IBGE, 1947), o município festeja o início da década de 1940 com a inauguração das Escolas Reunidas de Porteirinha, agrupando, numa mesma instituição, as duas escolas isoladas existentes. Com a reunião das escolas, criou-se a figura da diretora escolar, professora responsável por administrar a instituição. Outra mudança que a reunião trouxe foi o aumento significativo do número de vagas na cidade.

A escola foi se tornando um marco na educação da cidade. O mesmo movimento que fazia Porteirinha crescer, impulsionava a escola. Era um movimento de dependência de uma sobre a outra. Na ocasião da reunião de abertura do ano de 1942, além da presença do inspetor, de professoras, da diretora, de alunos e pais de alunos, o prefeito municipal se fez presente. Recebido com satisfação pelo corpo docente e discente, Altivo de Assis Fonseca, em discurso, “incentiva a unidade de instrução, o trabalho como gerador do progresso do futuro Município de seu governo e do engrandecimento da Pátria” (ESCOLAS REUNIDAS DE PORTEIRINHA, 1942, p. 2).

Aos 2 de julho de 1946, num ambiente em que a população, imbuída da ideia, da adesão e da valorização à escolarização formal, vê instalado o Grupo Escolar João Alcântara, objetivo esse que vinha sendo buscado há muitos anos, representando, dessa forma, um marco na educação do município.

O Grupo Escolar João Alcântara: luzes para o sertão

Conforme Souza (1998), em sua obra *Templos de Civilização*, os Grupos Escolares, criados a partir de 1890, no Estado de São Paulo, eram símbolos do Estado Republicano que se organizava. Como parte de um projeto mais amplo que considerava a universalização do ensino como uma das características da República, representavam a ideia de “modernidade” através da mudança na

concepção e organização da escola. No início do século XX, os educadores mineiros, influenciados pelo entusiasmo de paulistas e cariocas, passaram a defender a ideia de organização da instrução pública primária na forma dos grupos escolares em detrimento das escolas isoladas, que representavam todo o “atraso” do Império (FARIA FILHO, 1996).

Em Porteirinha, esse entusiasmo materializou-se no dia 2 de julho de 1946. Num momento solene e oficial, foi instalado o Grupo Escolar João Alcântara. Na ocasião, estavam presentes o prefeito, Dr. Almerindo Alves de Brito Faria; o vigário, Julião Arroyo Gallo; o inspetor escolar, profissionais liberais como farmacêuticos, dentistas, engenheiros, “autoridades municipais, representantes da indústria, do comércio, da lavoura, muitos outros senhores, senhoras e senhoritas, as principais pessoas da elite Porteirinhense, a Diretora, as Professôras” (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946, p. 2). Interessante notar que os bacharéis e o padre da cidade, possuidores de rara instrução para a época, além dos donos do comércio, das indústrias e fazendeiros, possuidores do poder econômico, compunham a elite porteirinhense, e suas presenças legitimavam e davam grande relevo àquele momento.

As solenidades aconteceram durante todo o dia, num vasto programa que incluía, pela manhã, a missa solene de ação de graças, celebrada na Igreja de São Joaquim. Após o momento religioso, já no prédio escolar, houve o pronunciamento oficial de instalação da escola. Os presentes à mesa de honra, o corpo docente e autoridades municipais, bem como demais convidados, cantaram o hino nacional e assistiram a uma apresentação artístico-cultural pelo grupo de *Jazz* de Porteirinha. O prefeito, Almerindo Alves de Brito Faria, em seu pronunciamento de abertura, diz:

da inadiável necessidade da instalação do Grupo Escolar, cujo funcionamento vem preencher grande lacuna no ensino primário, no município e encontrar no seio da administração e do povo a mais justa acolhida, pois vem satisfazer plenamente velhas aspirações deste município (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946, p. 2).

Após o prefeito pôr em destaque as finalidades do Grupo Escolar e os grandes benefícios que prestará à população, teceu grandes elogios ao Sr.

Secretário de Educação, Dr. Olinto Orsini de Castro, como “inteligente e esforçado auxiliar do Governo Mineiro, que tudo tem feito como homem de elevada cultura para elevar a instrução em Minas, inaugurando e instalando dezenas de Grupos Escolares, espalhando no território mineiro essa constelação de luzes que está brilhando e que mais tarde irá brilhar com mais fulgor”.

Na sequência, a diretora, Maria Lisbela Pereira, toma a palavra e diz:

O início dos trabalhos escolares é um dos mais belos dias da vida do escolar, porque a instalação do Grupo Escolar João Alcântara é a abertura de um templo de luz, onde os espíritos juvenis vão beber as instruções indispensáveis ao preparo para a grande luta pela vida e receber a moral que vão formar o caráter para a futura felicidade (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946, p. 2).

Poucas crianças e adultos puderam ouvir esse discurso e viver aquele momento. Apenas uma pequena parte das pessoas fazia parte desse disputado universo escolar. Numa população de pouco mais de 20 mil habitantes, conforme dados do Censo de 1950, 83% da população municipal não sabiam ler e nem escrever. Outro dado bastante revelador é que apenas 35% da população infantil em idade escolar estavam matriculadas nas escolas (IBGE, 1959).

A organização do Grupo Escolar João Alcântara de Porteirinha é percebida em suas relações com a organização urbana. Num terreno de 2.228 metros quadrados, em frente à Praça Tiradentes, no centro da cidade, edifica-se o prédio de tamanho expressamente maior, mais moderno, racional e arejado, adequado aos preceitos higiênicos, e que vai se contrapor às instalações precárias das apertadas escolas isoladas, como uma demonstração da modernidade proposta pelos ideais republicanos e, também, pela emancipação política municipal.

É a “trajetória da escola nas trilhas da cidade”, como bem caracteriza Faria Filho (1996, p. 16) em sua original obra *Dos pardieiros aos palácios*, tendo como foco de investigação a educação pública primária na cidade de Belo Horizonte, dos primeiros anos ao final da segunda década do século XX, constitui-se em uma importante reflexão sobre o a cultura escolar, sua constituição nos espaços de urbanização e as transformações na educação brasileira e, mais especificamente, a mineira.

Considerações finais

Este trabalho analisou as relações entre a história do processo de urbanização e escolarização da cidade de Porteirinha, no norte de Minas Gerais e a história da cultura escolar do Grupo Escolar João Alcântara. Mesmo inserida em uma região distante geograficamente dos centros urbanos de destaque da época, Porteirinha vivenciou algumas transformações urbanas pautadas no desejo da adequação da sociedade a um progresso idealizado em parâmetros que emanavam dos grandes centros. Neste processo, destacou-se a notória necessidade de educar a população para os ditames da vida moderna que emergia.

As fontes pesquisadas possibilitaram problematizar a dinâmica das mudanças na cidade que se operavam no campo das ideias e na realidade urbana. Mas, ao mesmo tempo, permitiram ver como estas mudanças sociais operavam dentro da escola e como a sociedade porteirinhense respondia a isso.

Estava em pauta a construção de uma nova sensibilidade que expressasse o rompimento com o passado, processo que incluía a valorização da vivência no espaço público e a busca de uma nova estética para a cidade. Como resposta a isso, as antigas escolas isoladas do povoado de São Joaquim de Porteirinha dá lugar às Escolas Reunidas e, em seguida, ao Grupo Escolar João Alcântara.

Referências

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo/RS: UPF, 1996.

_____. A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 26, p. 89-101, dez. 1997.

_____. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: Lopes, A.; MACEDO, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 4. ed. Brasília: UnB, 1963.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário Estatístico do Brasil*. Ano VII - 1946. Rio de Janeiro, 1947.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. XXVI Vol. Rio de Janeiro, 1959.

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

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 35-60, 2000.

PEREIRA, Laurindo Mékie. *A cidade do Favor – Montes Claros em meados do século XX*. Montes Claros/MG: Ed. Unimontes, 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. O lugar de uma escola no tempo de uma cidade: Campo Grande e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio. *Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”*. Uberlândia/MG: Edufu, 2012.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Cultura Escolar e Práticas de Higienização da Infância na Escola Primária Paulista. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWATRZ, Cleonara Maria (Orgs.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010, p. 157-195.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

SILVA, Luciano Pereira da. *Em nome da modernidade: uma educação multifacetada, uma cidade transmutada, um sujeito inventado (Montes Claros, 1889-1926)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximações na produção de representações de educação em fins do século XIX. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 26, 1997, p. 103-112.

Fontes primárias

ESCOLA MISTA DO DISTRITO DE PORTEIRINHA. *Livro de acta de exames e termo de promoções da escola mista do distrito de Porteirinha*. Distrito de Porteirinha. Grão Mogol/MG, 1929.

ESCOLAS REUNIDAS DE PORTEIRINHA. Termo solene de reunião feita pelo Sr. Inspetor Escolar para distribuição de classes em 9 fev.1942. In: *Livro de acta de intallação de escola, de exames e termo de visitas*. Grão Mogol/MG, Distrito de Porteirinha,1928.

GAZETA DO NORTE. Montes Claros, 21 de julho de 1926. s/p. In: SARAIVA, Leandro Dídimo Guimarães. *O trem de ferro: mudanças no imaginário, influências e consequências na sua chegada a Montes Claros*. Monografia apresentada ao Departamento de História, CCH/UNIMONTES. Montes Claros/MG, 2004. p. 31.

GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA. Termo de instalação do Grupo Escolar “João Alcântara”, da cidade de Porteirinha. In: GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA. *Livro de atas de exames, termos de promoções, de instalação da escola desta cidade e dos termos de visitas dos srs. Assistentes Técnicos*. Porteirinha/MG, 1946.

PORTEIRINHA. Decreto-lei n. 01, de 14 de fevereiro de 1939. Cria cargos municipais e regula atribuições e deveres dos funcionários. *Livro 01 – Leis e Decretos da Prefeitura Municipal de Porteirinha*. Porteirinha/MG, 14 fevereiro 1939.

PORTEIRINHA. Decreto-lei n. 04, de 18 de fevereiro de 1939. Cria a Agência Municipal de Estatística. *Livro 01 – Leis e Decretos da Prefeitura Municipal de Porteirinha*. Porteirinha/MG, 18 fevereiro 1939.

ORIENTAÇÕES PARA POSSÍVEIS COLABORADORES

1. ORIENTAÇÕES GERAIS

Perspectivas & Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino publica textos científicos, inéditos e originais, em português, espanhol, francês, italiano e inglês nas seguintes modalidades: dossiês temáticos, artigos livres, entrevistas e resenhas.

Dossiês temáticos – O dossiê pode ser organizado pela equipe editorial ou por pesquisadores de outras instituições. Deve conter no mínimo cinco (5) e no máximo quinze (15) artigos; todos em estreita relação com a temática proposta pelo dossiê. É de total responsabilidade do proponente do dossiê organizar e conferir todo o material. Aos Editores está reservado o veto total ou parcial do dossiê, caso ele não obedeça às normas da Revista. Todas as normas devem estar de acordo com as **Diretrizes para autores**. É importante assegurar a diversidade regional dos autores e incluir, na medida do possível, publicações internacionais. A avaliação dos textos seguirá, como qualquer publicação da Revista, o critério duplo-cego.

Artigo – Pode ser um resultado de pesquisa, uma revisão de literatura ou um relato de experiência didático-pedagógica. Os artigos devem contemplar introdução, metodologia bem definida, discussão e considerações finais. A avaliação do artigo seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. Os artigos podem ter até cinco autores, desde que todos atendam a exigência de titulação.

Entrevista – O entrevistado deve ser um pesquisador renomado na área e/ou subáreas de interesse da Revista. A parte inicial do texto deve contemplar uma pequena biografia do entrevistado. A avaliação da entrevista seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. A entrevista pode ter até dois autores, desde que ambos atendam às exigências de titulação. Solicita-se contatar os editores antes da submissão.

Resenhas – Apresentação crítica de um livro. Obras nacionais resenhadas devem ter até três anos de publicação e as estrangeiras até cinco anos de publicação. O título da resenha deve ser o mesmo da obra. O autor deve indicar a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Exemplo: DUARTE, Adriane da Silva. **Cenas de reconhecimento na poesia grega**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. 311 p. A resenha deve ter até dois autores, ambos obedecendo às exigências de titulação da Revista.

Um autor só poderá submeter um único texto por modalidade/volume e deverá respeitar o interstício de um ano para efetuar nova submissão, exceto na categoria de coautor.

As proposições deverão ter, em relação ao número de páginas, as seguintes extensões:

a) Artigo: entre quinze (15) e vinte (20) páginas, excetuando as referências bibliográficas. Para o artigo de revisão historiográfica, o texto pode conter entre 8 e 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas.

b) Entrevista: entre cinco (5) e dez (10) páginas.

c) Resenhas: entre duas (2) e cinco (5) páginas.

Os textos devem estar, do ponto de vista da formatação e normas de citações/ABNT, rigorosamente de acordo com as **Diretrizes para autores**.

2. FORMATAÇÃO GERAL DO TEXTO

2.1. Elementos gerais: página e apresentação de elementos do texto

O texto deve ser formatado em programa *Word for Windows* ou similar, formato A4, utilizando apenas uma coluna, com as seguintes indicações:

Fonte – Tahoma.

Tamanho da fonte – Tamanhos variados:

a) Título, abertura de seções do texto (tais como Considerações Finais, Referências): tamanho 12.

b) Corpo do texto (texto principal do artigo): tamanho 12.

c) Resumos e citações em destaque: tamanho 11.

d) Nota de rodapé: tamanho 10 (final do texto).

e) Epígrafe: tamanho 11.

Margens: esquerda e direita, 2,5 cm; superior e inferior 3 cm.

Parágrafo: recuado, a 1,25 cm da margem esquerda. **Atenção** para citações em destaque, aquelas acima de três linhas, alocadas em parágrafo próprio, o recuo deve ser de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 para o corpo do texto. **Atenção** quanto espaçamento simples para os seguintes elementos e seções: título, autoria, resumo/abstract, tópicos do texto, citações diretas em destaque, texto de rodapé e a seção de Referências.

Negrito e itálico (estilo da fonte) – Prestar atenção ao uso adequado do estilo da fonte ao longo do texto:

a) Uso do negrito: para título do artigo, nome do autor, as palavras Resumo/Palavras-chave/Abstract/Keywords, tópicos do artigo (tais como

Considerações finais e Referências), para título de legenda de tabela e/ou ilustração.

b) Uso do itálico: obrigatório ao citar nomes de obras no corpo do texto (*Quincas Borba*), o nome de uma revista (*Politeia*) ou de um jornal (*Folha de São Paulo*). Usar itálico também para a versão em inglês do título do artigo. Para esses elementos, o itálico como estilo da fonte.

Paginação - Não precisa numerar as páginas.

Tópicos/Subdivisões do texto – As palavras (tais como Considerações finais e Referências) devem estar alinhadas à esquerda da margem, sem recuo, em negrito, com fonte 12. Deve-se evitar excesso de subdivisão em seções e subseções; quando for imprescindível o seu uso, adotar até a seção terciária (ex.: 1.1.1; ver NBR 6024/2003). Não deve haver seção ou subseção sem texto.

Título do artigo: deverá vir na margem superior, centralizado, em letras maiúsculas, em negrito. **Atenção** – Abaixo do título, com um espaço (um toque na tecla *enter*), escrever o título em inglês, centralizado, em letras maiúsculas, em itálico. Se o idioma do texto não for o português, o título em português deverá vir abaixo da língua principal.

Autoria: O texto deve ser submetido sem os dados pessoais em seu corpo. Todos os metadados devem ser informados em campo específico no ato da submissão no sistema que gere a Revista - OJS (*Open Journal System*). Caberá aos editores, na formatação final da Revista, inserir à direita, após o título, a autoria com uma nota de referência numérica (final do texto) dispondo as seguintes informações: nome completo, titulação, afiliação institucional, país, e-mail.

Resumo + Palavras-chave: o texto deverá ter resumo em português, com o máximo de 1.800 caracteres (sem espaços). O resumo ficará abaixo do item “Autoria” (clicar na tecla *enter* 3x). Abaixo do resumo (um *enter* de espaço), indicar as Palavras-chave, de três (3) a cinco (5) palavras. Em seguida (um *enter* de espaço), colocar a versão do resumo em inglês: o *Abstract* e *Keywords*. Quando a submissão estiver em outro idioma, que não o português, o primeiro resumo deverá ser o do idioma do texto e o segundo resumo deverá estar em português.

2.2. Orientações gerais acerca das citações

A revista adota o sistema de chamada autor/data (FREIRE, 2018, p. 77), de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR 10520/2002.

2.2.1. Tipos de citações

Citação indireta: indicação do autor e do ano da publicação (FLORENZANO, 2014). Não há necessidade de colocar o número da página para esse tipo de citação.

Citação direta ou literal: indicação do autor, do ano da publicação e da(s) página(s) de onde foi retirada a citação (VERNANT, 2002, p. 37). As citações de até três linhas devem vir dentro do texto, com aspas duplas e sem itálico. Se a citação exceder três linhas, deve vir em fonte 11, com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com texto justificado.

Citação de citação: indicação do primeiro autor e do ano da publicação, seguido da expressão “apud” e indicação do segundo autor e do ano da publicação, devendo, no caso de citação direta, acrescer os números das páginas.

As normas de citação dos autores no texto obedecem às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto, 2002.

Notas de referência: devem ser apresentadas ao final do texto, ordem numérica, restringindo-se ao estritamente necessário, como um comentário ou um esclarecimento que não seja possível ser incluídos no corpo do texto.

2.2.2. Referências

Listar, em ordem alfabética de sobrenome, as referências bibliográficas usadas no corpo do texto, tais como livros e artigos, dentre outros. Atenção para referenciar o nome do autor como aparece em sua obra. Listar apenas as obras utilizadas no corpo do texto. Conferir se não há referência a autor que não foi utilizado no decorrer do texto. Seguir às Normas Técnicas da ABNT (NBR 6023/2018, segunda edição).

Livro

XAVIER, Ismail. **Cinema brasileiro moderno**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Capítulo de livro

TENDLER, Sílvio. O cineasta enquanto intelectual. *In*: GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-181.

Artigo publicado em revista

FORTES, Celesto. O corpo negro como tela de inscrição dinâmica nas relações pós-coloniais em Portugal: a Afro como (pre)texto. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 40, p. 229-254, jan./jun. 2013.

Artigo publicado em jornal

NUNES, Márcio. Carybé, o pintor da vida baiana, aos 86. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 out. 1997. Rio, p. 18.

Trabalho acadêmico (tese e dissertação)

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História:** entre a oralidade e a escrita. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Trabalho apresentado em evento

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília. **Congresso brasileiro de qualidade na educação**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89-94.

2.3. Tabelas e Ilustrações

Tabelas, quadros e gráficos devem ser inseridos no corpo do texto com títulos e legendas de acordo com a ABNT. Deverão aparecer de forma clara e objetiva no corpo do texto, bem contextualizadas, não podem servir meramente como ‘ilustração’. As figuras devem ser evitadas

As tabelas e ilustrações devem ter legenda: título + indicação da fonte. Colocar o título acima da tabela/ilustração e a indicação da fonte abaixo da tabela/ilustração. Deverão ser numeradas de forma sequencial.

É obrigatória a referência a qualquer imagem veiculada ao texto: quadros, tabelas, fotografias, mapas, pinturas, etc. Seguir a ABNT (NBR 6023/2002).

O autor deve apresentar à Revista o termo de autorização (cessão de direitos) de uso de imagens no caso de ilustrações retiradas de outras fontes.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino indica aos autores as seguintes normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para suas publicações:

- Referências - Elaboração NBR-6023/2018, 2ª edição;
- Citações em documentos - Apresentação NBR 10520/2002;
- Resumo - Apresentação NBR 6028/2003;

3. Cadastro no ORCID

A Revista solicita aos autores a inclusão do id do ORCID (código de identificação do pesquisador) nos metadados no momento da submissão.

O identificador ORCID é prático e fácil de obter. Ele evita que pesquisadores homônimos sejam confundidos, dentre outras vantagens. Acesse o endereço <https://orcid.org/register> para se cadastrar gratuitamente.

4. Declaração de originalidade

Todos os autores devem assinar uma Declaração de originalidade do manuscrito que está submetendo. A **Declaração de originalidade** deve ser baixada, assinada e submetida à Revista.