

# PERSPECTIVAS E DIÁLOGOS

REVISTA DE HISTÓRIA SOCIAL E PRÁTICAS DE ENSINO

## DOSSIÊ "HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E INTELLECTUAIS BRASILEIROS"

ANÍSIO TEIXEIRA



MARIA NILDE MASCELLANI



JOSÉ CALASANS



NILMA LINO GOMES



VOLUME 01 • Nº 07 • JAN./JUN. 2021

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI, Caetité – Bahia  
NHIFE – 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

**Márcia Cristina Lacerda Ribeiro**

Editora-gerente

**Antonieta Miguel**

**Genilson Ferreira da Silva**

**Joslan Santos Sampaio**

**Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras**

**Wilson da Silva Santos**

Editores assistentes

**Ricardo Tupiniquim Ramos**

**Luis Filipe Bantim Assumpção**

Conselho Consultivo

**Carlos Alexandre Souza Prado**

**Manoel Messias Souza Santana**

**Taylane Santos do Nascimento**

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. 7 (jan./jun. 2021) – Caetité: NHIPE/UNEB, 2020.

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. 7 – jan./jun. 2021.

### **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, online.

### **Editora Gerente**

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

### **Editores Assistentes**

Antonieta Miguel, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Genilson Ferreira da Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Joslan Santos Sampaio; Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Wilson da Silva Santos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

### **Conselho Consultivo**

Ricardo Tupiniquim Ramos, Universidade 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 Eduardo da Costa Campos, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 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, Brasil  
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 Filosofía - CSIC, Espanha  
Josivaldo Pires de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Kacem Gharbi, Centre D'etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunísia  
Lélia Cristina Silveira de Moraes, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Lia Machado Fiuza Fialho, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Lorene dos Santos, Pontifícia 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, Brasil  
Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, Universidade de São Paulo, Brasil  
Maria Manuela Reis Martins, Universidade do Minho, Portugal  
Olivia Morais Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil  
Sergio Armando Diniz Guerra Filho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil  
Sidney Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Vagner Carneiro 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  
Taylane Santos do Nascimento, Universidade do Estado da Bahia, 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

Editorial.....9

### DOSSIÊ: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E INTELLECTUAIS BRASILEIROS

**Apresentação:** Genilson Ferreira da Silva; Jairo Carvalho do Nascimento; Wilson da Silva Santos.....11

**O Professor Euzébio Vanério: leituras históricas, o Ensino Mútuo e a sua trajetória na Província da Bahia oitocentista**

Ítalo Eratóstenes Chagas.....14

**O intelectual José Calasans: considerações sobre o seu pioneirismo na pesquisa no Brasil**

Jairo Carvalho do Nascimento.....33

**Uma leitura da autobiografia da professora Maria Dagmar de Miranda**

Marinéia Silva.....47

**Interlocução dos Intelectuais Marxistas com o Escolanovismo nos anos de 1930 no Brasil**

Marta Loula Dourado Viana.....66

**Anísio Teixeira: um estadista intelectual em defesa da educação pública durante a tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (1948 – 1961)**

Wilson da Silva Santos; Genilson Ferreira da Silva.....92

### ARTIGOS

**História e Memória: Fundação do Ginásio Cenecista de Rio do Antônio BA, entre os anos 1970 e 1980**

Dilma Aparecida Santo Oliveira.....115

**Trajetória docente: Formação inicial e construção da identidade profissional**

Fabrcia dos Santos Dantas.....140

**Ensino de História: práticas experienciadas em sala de aula no processo de estágio regencial**

Heverton Luís Barros Reis.....157

**Apontamentos do Colégio Jesuíta da Bahia e contextos socioculturais do entorno regional em cartas "Ânuas" do período colonial**

Jaci Ma. Ferraz de Menezes; Lívia Ma. Góes de Britto; Edna Pinheiro Santos.....179

**Normas para publicações em Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**

Editores da Revista.....207



Em seu oitavo número, a Revista **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino** leva aos seus leitores o Dossiê Temático “**História, Educação e Intelectuais Brasileiros**”. Além de reunir textos que compõem o Dossiê Temático, o presente número ainda reúne artigos científicos que perpassam pela História Social e pela Educação Histórica.

Quanto ao Dossiê Temático, fizemos uma apresentação à parte, discutindo um pouco o tema escolhido, como também os artigos que o compõe.

A seção de Artigos está formada por quatro textos. Abre a seção o artigo **História e Memória: Fundação do Ginásio Cenecista de Rio do Antônio BA, entre os anos 1970 e 1980**, assinado por Dilma Aparecida Santos Oliveira, que trata da fundação do Ginásio de Rio do Antônio, cidade do interior da Bahia, região de Caetité, apontando como as tramas políticas influenciaram na realidade educacional do município. Em seguida, temos o texto **Trajetória docente: Formação inicial e construção da identidade profissional**, de Fabrícia dos Santos Dantas, que versa sobre a construção dos saberes docentes de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA). O terceiro artigo, **Ensino de História: práticas experienciadas em sala de aula no processo de estágio regencial**, de Heverton Luís Barros Reis, relata e problematiza experiências vivenciadas durante a realização do estágio de regência em História, numa escola do Ensino Fundamental II, na cidade de Santo Antônio de Jesus, recôncavo baiano. Apresenta dois planos de aula como propostas interessantes para se trabalhar, de maneira inovadora, numa perspectiva da Educação Histórica, as aulas de ensino de História na educação básica. Por último, o artigo **Apontamentos do Colégio Jesuíta da Bahia e contextos socioculturais do entorno regional em cartas “Ânuas” do período colonial**, das autoras Jaci Maria Ferraz de Menezes, Lívia Maria Góes de Britto e Edna Pinheiro Santos, que traz uma narrativa em que apresenta, através de cartas escritas por jesuítas, o contexto histórico colonial de implantação do Colégio Jesuíta da Bahia, localizado em Salvador.

A Revista **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino** reafirma sua missão de divulgar estudos com destaque para a História Social, História da Educação e Práticas de Ensino. Esperamos, incessantemente, a colaboração de todos aqueles que acessam e leem o nosso periódico. Desejamos a todos uma boa leitura!

Equipe Editorial

## Dossiê: História, Educação e Intelectuais Brasileiros

**Genilson Ferreira da Silva<sup>1</sup>**  
**Jairo Carvalho do Nascimento<sup>2</sup>**  
**Wilson da Silva Santos<sup>3</sup>**

Como definir um intelectual? Qual a sua função? Essas perguntas sartrianas, em seu livro **Em Defesa dos Intelectuais**, nos levam a problemas de método. O estudo sobre intelectual se constitui quanto categoria dentro de uma estrutura de investigação científica não muito bem delineada. Mesmo tratando-o, epistemologicamente, em uma visão multidisciplinar, em que os instrumentos teórico-metodológicos consolidados de vários campos, como Sociologia, Filosofia, História e Educação, contribuem academicamente de forma indelével, a análise sobre intelectual pode-se incorrer em armadilhas. Um dos desafios, por conseguinte, é perquirir o lugar do intelectual na sociedade. A relação entre sujeito intelectual e estrutura institucional pode ser concebida a partir de sua formação, de suas diversas filiações e suas tessituras de sociabilidade política, cultural, econômica, educacional etc. Este prisma auxilia o ponto de partida para uma análise da pluralidade das suas funções possíveis na sociedade hoje. Portanto, a pesquisa sobre os intelectuais, enquanto “categoria teórica movediça”, nos conduz a assinalar a sua importância como agentes orgânicos em determinada conjuntura histórico-política, que têm funções sociais na condição mais de vínculo a uma classe ou grupo social do que à personalidade individual marcante. Assim sendo, tentamos construir a premissa de Sartre na qual “o intelectual é o homem que toma consciência da oposição, nele e na sociedade [...]. Produto de sociedades despedaçadas, o intelectual é sua testemunha porque interiorizou seu despedaçamento. É, portanto, um produto histórico. Nesse sentido, nenhuma sociedade pode se queixar de seus intelectuais sem acusar a si mesma, pois ela só tem os que faz.”<sup>4</sup>

Dito isto, apresentamos o oitavo número da Revista **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, que leva aos leitores o Dossiê Temático “**História, Educação e Intelectuais Brasileiros**”, cujo propósito é o de provocar, através de um diálogo interdisciplinar, a aproximação da

História da Educação com outros campos da pesquisa histórica e educacional, em especial, o debate em torno da categoria Intelectual. Além de reunir textos que compõem o Dossiê Temático, este número ainda apresenta artigos científicos que perpassam pela História Social e pela Educação Histórica.

Estão contidos no Dossiê Temático cinco artigos, sendo que o texto **O Professor Euzébio Vanério: leituras históricas, o Ensino Mútuo e a sua trajetória na Província da Bahia oitocentista**, de Ítalo Eratóstenes Chagas abre o Dossiê. Em essência, artigo que versa sobre a trajetória do professor Euzébio Vanério, analisando suas contribuições como intelectual da educação, em especial, a introdução do Método de Ensino Mútuo, na Província da Bahia no século XIX.

O segundo artigo, **O intelectual José Calasans: considerações sobre o seu pioneirismo na pesquisa no Brasil**, de Jairo Carvalho do Nascimento, analisa a contribuição historiográfica de José Calasans para os estudos da Guerra de Canudos, do folclore da cachaça e da histórica política. Versa também sobre a sua generosidade intelectual, com a colaboração em ampliar e criar arquivos, bibliotecas, com doação de material de pesquisa, fontes e livros.

Na sequência, apresentamos o artigo **Uma leitura da autobiografia da professora Maria Dagmar de Miranda**, de Marinélia Silva, que se detém sobre uma narrativa da professora negra Maria Dagmar de Miranda na cidade de Riachão do Jacuípe. O texto nos apresenta uma reflexão de gênero e racial contida no processo educacional no interior da Bahia.

O quarto texto, **Interlocução dos Intelectuais Marxistas com o Escolanovismo nos anos de 1930 no Brasil**, de Marta Loula Dourado Viana, procura avaliar os diálogos que se estabeleceram entre intelectuais marxistas e intelectuais escolanovistas, em torno de questões que os aproximavam no sentido de estabelecer uma luta pela democratização da escola oficial, num período em que vigorava o conservadorismo representado pelo Governo de Getúlio Vargas.

Por fim, o dossiê se encerra com o texto **Anísio Teixeira: um estadista intelectual em defesa da educação pública durante a tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (1948 – 1961)**, de Wilson Silva Santos e Genilson Ferreira da Silva, que aborda a tentativa de implantação do Estado Democrático no

Brasil, entre os anos de 1945 e 1964, período marcado pela tramitação e promulgação de nossa primeira LDBEN. Nesse cenário, eclodem debates no campo educacional, em que se destacam os embates envolvendo Anísio Teixeira, em dois episódios, nos quais faz a defesa da educação pública: o primeiro, um evento que envolve Anísio Teixeira e o Arcebispo e Porto Alegre; o segundo, um debate que reúne o educador baiano e o deputado federal Carlos Lacerda.

Reiteramos que, com a apresentação do **Dossiê: História, Educação e Intelectuais Brasileiros**, buscou-se, como adiantamos na chamada do referido Dossiê, suplantar abordagens já consagradas, optando por narrativas que fossem problematizadoras e que trouxessem novos temas à baila.

Desejamos a todos, e todas, uma excelente leitura, ao tempo que agradecemos aos autores que fizeram possível a realização do presente Dossiê.

### Os Organizadores

---

<sup>1</sup>Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: [gensil.uneb@gmail.com](mailto:gensil.uneb@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9995-3156>.

<sup>2</sup> Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/2015). Professor Adjunto do curso de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI) e do PPGELS (UNEB/Campus VI). Brasil. E-mail: [jcnascimento@uneb.br](mailto:jcnascimento@uneb.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8410-0233>.

<sup>3</sup>Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: [wisanvc@yahoo.com.br](mailto:wisanvc@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2310-1077>

<sup>4</sup> (1994, p. 30 e 31).

# O PROFESSOR EUZÉBIO VANÉRIO: LEITURAS HISTÓRICAS, O ENSINO MÚTUO E A SUA TRAJÉTORIA NA PROVÍNCIA DA BAHIA OITOCENTISTA

*TEACHER EUZÉBIO VANÉRIO: HISTORICAL READINGS, MUTUAL EDUCATION AND HIS TRAJECTORY IN THE PROVINCE OF THE EIGHTEENTH BAHIA*

**Ítalo Eratóstenes Chagas de Carvalho<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este trabalho tem como objeto de pesquisa o estudo de análises documentais acerca do professor Euzébio Vanério e suas contribuições no processo de introdução do método de ensino mútuo ou de Lancaster na província da Bahia no início do século XIX. Para abordar as contribuições do professor Euzébio Vanério, a pesquisa destaca sua função social e política no processo histórico da História da Educação na Província da Bahia, pois a chave para compreendermos as especificidades e multiplicidades das sociedades é analisar a historicidade dos indivíduos e os fenômenos de seus conhecimentos, principal ofício do historiador. Portanto, o recorte temporal do estudo prioriza analisar aspectos relacionados à introdução do ensino mútuo ou método de Lancaster e instrução pública na Bahia nas primeiras décadas do século XIX através de conjunto de documentos e demonstrando as contribuições do professor Euzébio Vanério.

**Palavras-chave:** Euzébio Vanério. Método Lancaster. Ensino Mútuo. História da Educação.

## **Abstract**

This work has as object of research the study of documentary analyzes about professor Euzébio Vanério and his contributions in the process of introducing the method of mutual teaching or Lancaster in the province of Bahia in the beginning of the 19th century. To address the contributions of Professor Euzébio Vanério, the research highlights its social and political role in the historical process of the History of Education in the Province of Bahia, as the key to understanding the specificities and multiplicities of societies is to analyze the historicity of individuals and the phenomena of their knowledge, the historian's main job. Therefore, the time frame of the study prioritizes analyzing aspects related to the introduction of mutual teaching or the Lancaster method and public instruction in Bahia in the first decades of the 19th century through a set of documents and demonstrating the contributions of Professor Euzébio Vanério.

**Keywords:** Euzébio Vanério. Lancaster Method. Mutual Teaching. History of Education.

## Introdução

A discussão acerca da gênese e o desenvolvimento da educação na Bahia é bem moderada, porém a historiografia da educação tem instigado pesquisadores a localizar e investigar, com finalidades diferentes, a produção existente neste campo.

Quando analisado o movimento de sistematização da educação na Corte portuguesa ao final do século XVIII e início do XIX, fruto das reformas pombalinas iniciadas pelo Marquês de Pombal e que resultaram na expulsão dos jesuítas e na descontinuidade do modelo de ensino praticado pelos próprios no território colonial português, observamos que houve uma necessidade de reestruturação e implementação de novos métodos de ensino que atendessem as pretensões da Coroa portuguesa na formação técnica e de instrução pública no Estado português.

As aulas régias, modelo de ensino instituído com a reforma pombalina, já adotadas na colônia brasileira, não foram bem exploradas; portanto, o projeto pombalino de reformas estruturais para o desenvolvimento do Estado português na colônia não obteve força ou viabilidade. No caso brasileiro houve um grande impacto nas estruturas sociais e mentais com expulsão do modelo jesuítico.

A verificação dessas transformações nos apresenta uma possibilidade de reflexão de estudos da historiografia da educação, pois um processo de reorganização interna e modificações começaram a aparecer no final do século XVIII, sendo, contudo, mais documentado a partir da metade do século XIX. Assim sendo, faz-se necessário entender as transformações ao longo do tempo e, sobretudo, examinar os contextos sociais e históricos em que essas alterações se processam para formação e instrução da sociedade.

Os grupos de pesquisa na área da História da Educação no Brasil, como, por exemplo, o Grupo de Trabalho em História da Educação (GT-HE), reconhecem que é moderado o estudo no campo, principalmente no período colonial e no início do Império, especialmente com relação ao processo de adoção de novas práticas de ensino no território brasileiro, logo após a descontinuidade do modelo jesuítico (GONDRA; et al. 2005, p.7).

Na esfera do GT-HE, atribui que a dificuldade é muito devido a uma carência de vestígios documentais nos arquivos públicos em relação ao período. Portanto, pesquisar sobre a “história da educação é um exercício de reflexão de grande envergadura e supõe desafios e modos de equacionamento” (GONDRA; et al. 2005, p.8).

Deste modo, a demanda por pesquisa no campo da historiografia da educação é necessária para evidenciar métodos de ensino empreendidos naquele momento, refletindo como se processou tais práticas na sociedade baiana do período oitocentista, para que possamos extrair as diversas contribuições do fato histórico e do agente histórico; nesse ensaio de pesquisa, a introdução do método de ensino de Lancaster ou ensino mútuo na Bahia, através do professor Euzébio Vanério no curso de Comércio.

A inevitabilidade da formação de profissionais na área do comércio no Brasil oitocentista a partir dos efeitos da chegada da Corte portuguesa e das medidas estabelecidas naquele período entusiasmou a sociedade na colônia, no caso baiano impulsionado também pela importância do seu porto.

A autorização do curso de Comércio na Bahia ocorreu em 1812, mas as aulas tiveram início apenas no ano de 1815 com o professor Genuíno Barbosa Betâneo, permanecendo no cargo até 1818, momento em que o professor Euzébio Vanério assumiu a vaga como substituto até o ano de 1820 (CHAVES, 2011, p. 270).

O percalço de obter documentos e informações sobre manuais didáticos do início do século XIX e a necessidade circunstancial de despertar a consciência para a preservação desses documentos foram motivos das inquietações que transformaram em questões norteadoras deste trabalho de pesquisa.

Ao pesquisar e analisar o método de ensino – ensino mútuo ou método de Lancaster – exercido pelo o professor Euzébio Vanério, em especial através das aulas de comércio na Bahia, a minha pretensão é destacar o sujeito histórico no cenário baiano, a sua conduta social e suas contribuições ao tratar questões cruciais que foram objeto de debate em sua época.

Através dos documentos pesquisados e analisados, que podemos revelar um horizonte mais amplo na compreensão da gênese e desenvolvimento da educação



baiana no período oitocentista, acreditamos que é um importante referencial para reflexões acerca da História da Educação na Bahia.

Pretendemos, portanto, analisar que durante o período oitocentista na Bahia, houve uma movimentação de ideias acerca da implantação de um método de ensino inglês, em especial, através das aulas de Comércio do professor Euzébio Vanério.

## **1. Problematizando as Fontes**

O ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento. É a partir da dúvida, da pergunta, da necessidade de solucionar um problema que se inicia a ação de pesquisar sobre determinado objeto. Essa ação demanda então um planejamento que possibilite alcançar os objetivos pretendidos de maneira a obter maior rendimento possível com o uso do tempo e recursos aplicados. Afinal, não se busca qualquer resultado, busca-se a elaboração de conhecimentos com a finalidade de responder a um questionamento que possui relevância em sua proposta.

No entanto, é recorrente que as pesquisas sejam elaboradas num curto espaço de tempo e com utilização de modestos instrumentos de coleta de dados. Assim, é indispensável elencar métodos que otimizem o levantamento das informações e sua análise.

Ao refletir sobre as estratégias da investigação, infere-se que esta pesquisa possui características específicas, pois envolve elementos que não podem ser manipulados e experimentados.

Uma das particularidades da pesquisa em história é que "certos controles não podem ser aplicados aos seres humanos vivos e nem a situações sociais nas quais essa educação se processa." (GATTI, 2012, p. 13). Assim, os pesquisadores dessa área do conhecimento devem delinear estratégias que promovam a compreensão dos fenômenos estudados e a formulação de teorias que se configuram como resposta ao problema levantado.

Todos os tipos de pesquisa demandam a aplicação do estudo bibliográfico para o estabelecimento de um marco teórico. Nesta investigação, a exploração de bibliografias foi uma de suas fontes principais. A sua vantagem "reside no fato de

permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2008, p. 50).

Neste sentido, uma pesquisa exaustiva a partir da exploração de documentos é que nos transporta para uma reconstrução dos eventos, o que nos possibilita identificar as intervenções do sujeito estudado e apontar eventuais avanços sociais, políticos e econômicos do período advindo destas intervenções.

O que se pretende a partir do levantamento dos dados é analisar as informações para extrair evidências das contribuições do professor Euzébio Vanério no âmbito da educação baiana no período estudado, bem como sua trajetória histórica no campo político, social e educacional.

Antônio Carlos Gil (2008) alerta para a possibilidade de o tipo de estudo escolhido comprometer a qualidade da pesquisa e destaca que para evitar equívocos é necessário analisar as condições em que os dados foram obtidos. Para tanto, realizou-se um levantamento de fontes bibliográficas em arquivos de distinta legitimidade científica como o Arquivo Nacional – AN, o Arquivo Público do Estado da Bahia – APEB e a Biblioteca Nacional – BN, além do Sistema de Informações do Arquivo Nacional – SIAN e a Hemeroteca Digital da BN, assim como de estudos de autores que possuem proeminência em sua área de atuação.

Como dito, o ponto de partida da pesquisa é o estabelecimento de um problema, pois é ele que vai nortear a escolha e a seleção das fontes. Ao partimos para essa seleção, precisamos ter em mente que os dados já foram manipulados por aqueles que produziram o material, o conservaram ou o deterioraram intencionalmente ou pelas condições de guarda do acervo e pelo próprio tempo.

Deste modo, ao analisarmos os fragmentos documentais e decodificamos a sua dimensão histórica, percebemos que o método de ensino mútuo ou de Lancaster, incorporado pelo Brasil em 15 de outubro de 1827, teve suas primeiras experimentações na província da Bahia através do professor Euzébio Vanério nas aulas de comércio.

Segundo Jacques Le Goff, “o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (2012, p.27). A reflexão aqui presente é pertinente, uma vez que este

trabalho é baseado sistematicamente em análises de fontes documentais e no agente histórico do século XIX, seja no campo cultural, social ou político, através destes buscando novas evidências históricas. Portanto, realizando uma função social, em que o próprio Le Goff define como "interação entre passado e presente" (Ibidem, p.28).

Nesse sentido, as contribuições, as influências políticas e sociais do professor Euzébio Vanério podem ser identificadas através dos periódicos, dos regulamentos, das leis e dos atos administrativos sólidos para sua concretização. Sobre este assunto, Nunes (2005) reflete:

Por que os arquivos? Não só porque é com relação a eles que o problema das fontes é mais complexo, mas também porque contém informações inestimáveis (muitas vezes inéditas), necessárias ao cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida (NUNES; et al., 2005, p.32).

Contudo, no período colonial e no início do imperial, não era comum a coordenação específica de um planejamento educacional, haja vista que não apresentava um órgão específico para tratar dos assuntos de educação. Porém, o trabalho do pesquisador é mergulhar na investigação e estabelecer um tratamento de interpretação documental.

Portanto, o papel do historiador é interpretar os dados para realizar a reconstrução dos eventos, tornar claro o objeto de pesquisa e pontuar eventuais avanços sociais, políticos e econômicos do período. Então, será na articulação dos documentos analisados e no discurso produzido por eles que podemos tornar visíveis as contribuições do professor Euzébio Vanério.

Durante a implantação do modelo de colonização por parte do governo de Portugal, baseado no escravismo, não era evidente o interesse em introduzir uma política ou sistema educacional que atendesse às diversas camadas sociais da colônia até as primeiras décadas do século XIX, pois, conforme destaca Jose Murilo de Carvalho em *Cidadania no Brasil*: o longo caminho, a "colonização foi um empreendimento do governo colonial aliado a particulares" (CARVALHO, 2002, p.

18). Portanto, verifica-se que a educação enquanto direito social foi negada ou negligenciada no período colonial e imperial no Brasil.

A educação no período colonial sujeitava-se ao poder econômico e à cortesia das aparências, estabelecendo-se, conseqüentemente, a uma condição especial, sendo adotada pelos sujeitos socialmente privilegiados na colônia portuguesa. Um exemplo desta particularidade é que em alguns casos, os pais que almejassem instruir seus filhos realizavam a contratação de professor particular ou eles próprios planejavam o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a instrução processava-se, em grande parte, na esfera de particulares, o que demonstrava o vácuo da educação pública, nula ou escassa, em todo o território da colônia.

A instrução pública primária e, principalmente, a secundária no período colonial caracterizava pela exclusão, sendo contemplados somente os segmentos minoritários da população, a elite brasileira, porque o sistema não atendia a grande maioria, formada por homens livres pobres e negros escravos ou libertos.

Um exemplo desta afirmação é que até mesmo a elite brasileira, no período colonial, continuava seguindo o caminho para metrópole devido a Coroa portuguesa não permitir o ensino superior no Brasil. Portanto, "a educação tinha pouca importância para os colonizadores e para a população em geral, e, conseqüentemente, não se prestou suficiente atenção." (SANDER, 2007, p.20).

Foi a partir da presença da Corte portuguesa na colônia onde se iniciou uma série de atos oficiais no período, como o decreto da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, medida que beneficiou os ingleses e desencadeou na colônia transformações econômicas, sociais e culturais que marcaram fortemente a instrução da sociedade brasileira oitocentista, principalmente no contexto da necessidade de um sistema de ensino ou método de ensino que alcançasse uma instrução pública para o trabalho.

Inicialmente, observamos que há uma preocupação com a educação e com a formação da sociedade ao final do século XVIII e início do XIX no mundo ocidental contemporâneo. O período conhecido como Revolução Industrial transformou o mundo nos meios de produção, de transporte e na circulação de ideias. Desse

avanço do desenvolvimento provocou-se uma forte pressão sobre a demanda por projetos educacionais, cujo objetivo principal era a promoção à educação da classe trabalhadora. Assim, o início do século XIX é caracterizado por tentativas de práticas pedagógicas inovadoras.

De acordo com Maria Helena Bastos (2014), o ensino mútuo foi primeiramente utilizado a partir de 1789 por Andrew Bell (1753 – 1832), em Madrás, na Índia. Era destinado a crianças órfãs dos oficiais ingleses que ali tinham prestado serviço. Devido a algumas dificuldades apresentadas, talvez por falta de professores e outros fatores, Bell idealizou um modelo de ensino alternativo aos que eram empregados no período, que são conhecidos como método de ensino individual e o simultâneo.

Naquele período, Joseph Lancaster (1778-1838) desenvolveu um projeto de instrução pública para jovens com dificuldades socioeconômicas em bairros periféricos na cidade de Londres em 1798, utilizando uma variante do sistema de monitoria de Bell. Joseph Lancaster tomou conhecimento da experiência realizada pelo compatriota em Madrás, na Índia, e acreditando nos benefícios da proposta pedagógica e novo sistema educacional, buscou apoio e financiamento na estrutura política e econômica inglesa. Tal façanha alcançou êxito e projeção e o tal método de ensino mútuo passa a ser reconhecido, também, pelo termo “método de Lancaster”.

É difícil assinalar com precisão, no tempo e no espaço, o emprego do método inglês no Brasil anterior à lei de 15 de outubro 1827, mas destacamos que, naquele período, a educação no Brasil era relativamente formalizada nas praças da Bahia, de Pernambuco e do Rio de Janeiro.

Os documentos produzidos na Bahia nas primeiras décadas do século XIX nos ajudam a buscar evidências da movimentação de projetos de educação inovadores, os quais possivelmente foram implantados em território baiano antes mesmo de leis ou decretos. Destaca-se que as ideias circulavam de maneira contínua e dinâmica no período.

Há muitos aspectos da história da educação na Bahia a serem analisados, reconstruídos e escritos, especialmente no que se refere à instrução pública elementar das primeiras décadas do século XIX.

Talvez, o professor Vanério não seja um elemento central para a História da Educação, mas é um elemento essencial para entender e compreender alguns processos históricos acerca deste campo de estudo. A teoria defendida por Carlo Ginzburg destaca que “a documentação nos oferece a oportunidade de reconstruir não só as massas indistintas como também personalidades individuais, seria absurdo descartar estas últimas” (GINZBURG, 1987, p.20). Através desta percepção historiográfica que conduzimos a investigação neste trabalho.

Os desafios em produzir elementos novos para preencher determinados processos são funções de uma interpretação histórica, que institue as conexões a partir das análises e interrogações das fontes questionadas pelo historiador, pois os documentos e as fontes históricas interagem com o profissional de história.

O objeto de estudo fez-se presente no período de transição do colonial ao tempo imperial brasileiro, tempo este conhecido por turbulentas conjunturas políticas, sociais e econômicas. Porém, conforme destacado anteriormente, o objeto de estudo não é um protagonista da História ou elemento central, mas perceptivelmente deixou sua participação, suas marcas e contribuições no processo histórico político, social e educacional na sociedade baiana e brasileira.

Nos documentos analisados, identificamos o envolvimento do professor Euzébio Vanério na promoção do método de ensino de Lancaster ou ensino mútuo na província da Bahia, um dos principais documentos que demonstram esse estímulo é um manual traduzido e ofertado ainda no período Joanino, que se encontra presente no Arquivo Nacional (AN) no Estado do Rio de Janeiro, uma obra relevante para análise, uma vez que o documento foi produzido pelo professor Vanério.

Na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional (BN), foram encontrados documentos diversos, em especial os jornais e periódicos da época, nos quais observamos uma atuação mais contundente do professor Euzébio Vanério no meio político-social, na divulgação do método de ensino de Lancaster e sua atuação na escola particular, a qual lhe pertencia.

Dos diversos documentos apontados e explorados nesta pesquisa, destacamos os periódicos: *Jornal D'Ouro*, *O Constitucional*, *Correio Braziliense*, *Semmanário*

*Cívico, Diário Fluminense* e o *Jornal do Comércio*, além de notas presente nos Anais do governo, decretos e legislação da época.

É importante destacar que os documentos foram analisados a partir da perspectiva da micro-história e da história social, que nos permitem refletir e problematizar o professor Euzébio Vanério como sujeito social e educador nas suas experiências, diante do meio social em que se encontrava situado, com o perfil do professor do século XIX, um sujeito com uma preocupação ou uma iniciativa concreta para inovação da educação na Bahia.

## **2. O Professor Euzébio Vanério e o Método de Ensino Mútuo ou de Lancaster na Província da Bahia.**

A primeira descrição biobibliográfica do professor Euzébio Vanério foi publicada no dicionário do médico e bibliógrafo baiano Sacramento Augusto Blake em 1893, que o apresentou possivelmente nascido na Bahia, falecido antes de 1850, onde serviu o cargo de guarda-livros e interprete da alfândega, depois de ter sido professor substituto da real aula de comércio e teve um colégio (BLAKE, 1893).

Ainda assim, esse esboço inicial de Blake é demasiado incompleto e inçado de suposições que carecem de comprovação, cujos resultados deste trabalho, a partir de levantamentos e análises de diversos documentos, demonstram uma trajetória de vida mais complexa.

Conforme consta em impresso redigido pelo próprio professor Vanério e extraído do periódico *O Constitucional* do ano de 1822. Neste mesmo periódico onde foi jornalista-redator, conforme descrição do próprio é possível verificar alguns equívocos na produção biobibliográfica de Blake.

O professor Vanério se apresentava como natural da Ilha da Madeira, casado e residente na cidade Salvador desde o ano 1804, tendo habitado a maior parte de sua vida naquela cidade. Destacamos no trecho também sua atuação profissional com professor e funcionário público: na educação da mocidade e no Serviço Nacional; neste último, de acordo com Blake (1893), ocupou-se do cargo de guarda livros e intérprete da alfândega da Junta do Comércio na Mesa de Inspeção da Bahia,

docente substituto da Real Aula de Comércio e diretor do colégio particular “*Desejo de Ciência*”.

Na Bahia, durante as primeiras décadas do século XIX, houve uma intensa movimentação econômica, política e social, alterando de modo significativo o nível populacional na província baiana, principalmente em decorrência da breve passagem da Corte portuguesa na cidade de Salvador, para além dos eventos destacados anteriormente.

A Bahia vivenciava uma intensa efervescência cultural e grande circulação de imigrantes concentrados em atividades comerciais, agrícolas, industriais e prestação de serviços. Uma economia robusta, principalmente por sua condição geográfica e a abertura dos portos.

Segundo Luiz Henrique Dias Tavares, “em ordem de importância, a Província da Bahia produzia e exportava diversos gêneros [...]”, pois “a marca que se destaca nessa economia é a sua adaptação às novas exigências e compulsões da economia internacional [...]” (TAVARES, 1982, p.31). Embora houvesse um desenvolvimento da indústria na sua fase de implantação, a composição social dos trabalhadores era ligada principalmente à atividade artesanal.

No campo político administrativo, D. Marcos de Noronha e Brito (1771-1828), 8º Conde dos Arcos, governador da Capitania da Bahia, político habilidoso e influente, manteve seu prestígio na corte de Dom João VI, tendo sido nomeado Ministro da Marinha e Ultramar pelo Príncipe Regente. Foi também o último dos vice-reis no Brasil; sua administração teve um curto período que foi de 1806 a 1808, momento da chegada da corte portuguesa no Brasil; logo após, foi transferido para a Bahia, como Governador (CARVALHO, 2010, p.158).

Em 1812, por intermédio do Conde de Arcos, foi instituído na cidade de Salvador as Aulas de Comércio, pelas quais se educariam os guarda-livros, e criou cadeiras de instrução pública no seu interior (NUNES, 2006 apud BOAVENTURA, 2009, p.135). Curso no qual Euzébio Vanério foi lente substituto entre os anos de 1818 a 1820. Para além dos cursos e aulas, foi estabelecido através do Conde de Arcos, neste período na Bahia, a Biblioteca Pública, o museu de Ciências Naturais e a instalação de uma tipografia particular. Destaca-se que, na Bahia, a exclusividade da



tipografia particular fora mantida pelo negociante português Manuel Antônio da Silva Serva.

A propósito, devido à instalação da tipografia, de acordo com Pablo A. I. Magalhães, houve a necessidade de estabelecer um mecanismo: a criação de uma Comissão de Censura, para regular os impressos no período (MAGALHÃES, 2017, p. 205). De modo geral, o impresso, no Brasil oitocentista, ainda era classificado como produto que causava insegurança ao Estado português, mas este atuava no controle da tipografia e na circulação de livros, revistas e jornais que não eram bem vistos pela Corte portuguesa.

Consequentemente, a instalação de uma tipografia na cidade de Salvador oitocentista favoreceu o movimento social e cultural, notadamente a circulação de livros, periódicos e manuais que são instrumentos de informações que alteraram o cotidiano daquela época. Assim, os livros e revistas impressos eram anunciados nos jornais (MAGALHÃES, 2015).

A imprensa, ainda que tímida devido à rigidez do governo e com número reduzido de periódicos, possibilitava a movimentação de informações. A circulação deste meio de comunicação vai promover o andamento das ideias pedagógicas já utilizadas na Europa.

Nas observações realizadas, fica nítido que o método de Lancaster é mais anunciado nos periódicos, talvez em função da projeção política e econômica que foi produzida pela Inglaterra no início do século XIX em decorrência da Revolução Industrial.

Portanto, destacar as informações dos jornais da época é importante, porque evidencia que mesmo antes do governo brasileiro instituir o método pedagógico de Lancaster como oficial, o mesmo já era debatido através dos jornais, que, acreditamos, foi importante para adoção como modelo oficial em 15 de outubro de 1827.

Segundo Sacramento Blake (1893), são conferidas à Euzébio Vanério algumas obras literárias, como: *Deveres do homem ou cultura moral*, ampliada e traduzida por diversos autores para uso da mocidade, oferecida ao Ilm.<sup>o</sup> e Exm.<sup>o</sup> Sr. Conde da Palma em 1819. Porém, de acordo Isabel Nobre Vargues, a obra apresentada, “foi

editada em Portugal por Inocêncio da Rocha Galvão e sua venda é anunciada, embora com ligeiras alterações” (VARGUES, 1989, p. 281).

Outra obra citada por Blake (1893) é a *Província da Bahia* (1833), um estudo estatístico financeiro auferido de repartições públicas no período de 1º de julho de 1831 a 30 de junho de 1832, coordenada e oferecida ao poder executivo por Euzébio Vanério, que de acordo com o *Catálogo de exposição de história do Brasil* (1998) se encontra no APEB.

Nas fontes pesquisadas, encontramos na *Coleção Independência do Brasil na Bahia* (2011) documentos catalogados pelo APEB, uma série de correspondências que destacam algumas medidas e ações do professor Euzébio Vanério.

A pesquisa nos documentos nos fascina e nos seduz, e essa sedução natural nas fontes documentais nos estimula a promover e levantar acontecimentos que legitimam que o professor Vanério era bem articulado politicamente naquela época.

As práticas pedagógicas utilizadas na formação dos profissionais do comércio na escola de Vanério previam distribuição de prêmios mensalmente aos seus alunos, um artifício para promover o curso e, possivelmente, um método para incentivar os estudos dos alunos. Tal prática é noticiada no periódico *O Constitucional*, em 8 de junho de 1822 de nº 26. No anúncio, o termo Semi-Lancasteriana é citado de maneira literal, demonstrando que Vanério realizava o método de ensino mútuo antes mesmo da regulamentação oficial do Estado brasileiro.

ORAÇÃO. Recitada na aula Simi Lancasteriana, denominada: CONSTITUIÇÃO. De que he Director Euzebio Vanério, Professor de Linguas, Arithmetica, e 1.<sup>a</sup> s Letras. Por ocasião da distribuição dos Premios Mensaes em 31 de Maio 1822. O Amor da Patria he sem duvida, Meus queridos Alumnos, na das virtudes sociaes da mais alta importancia, e talvez aquella que tem sido sustentada pelos mais heroicos sacrificio, desde que os homens, unido em sociedade, conhecerão devêr ceder todos os interesses particulares a bem da causa publica, quando imperiosas circunstancias assim o exigem (O Constitucional, 1822).

A atividade escolar particular na primeira metade do século XIX para uma cidade como Salvador era uma inovação de alcance complexo para maioria da população, pois para ter acesso dependia de recursos.

O empreendimento de Euzébio Vanério e Angélica Vanério na cidade de Salvador foi duradouro, conforme trata o anúncio publicado no *Correio Mercantil* (1839), no qual encontramos:

A casa de educação para a mocidade de ambos os sexos, à Barroquinha, continuará em seu exercício no dia 3 de fevereiro em diante. Serão as lições ali ministradas: Primeiras letras, arithmetica theorica, e prática, grammatica portugueza, dezenho liniar e geografia, francez, inglez, dansa, e todos os trabalhos d'agulha para as meninas. Estas lições serão dadas, segundo a capacidade dos alumnos, e a boa ordem, que requerem os trabalhos para que dellas se tire todo proveito. – Dar-sehão as mesmas lições de noite, havendo concurrencia de adultos. – Euzébio e Angelica Vanério, Directores. (CORREIO MERCANTIL, Salvador, n. 14, p. 3, 17 jan. 1839).

O interesse era com o público jovem e adulto. Quanto aos cursos voltados para as mulheres, eram uma preparação ao trabalho doméstico, reforçando o patriarcado.

Seguindo o caminho das fontes dos periódicos daquela época, encontramos a presença do professor Euzébio Vanério nos registros do *jornal Idade D' Ouro* em 1816 na ed. 37, no quadro de avisos do periódico.

De acordo a publicação da época, é possível interpretar que o professor Vanério utilizou-se da imprensa para divulgar o seu trabalho enquanto Diretor da casa de educação "*Desejo de Ciência*" e das práticas pedagógicas estabelecidas pela instituição particular administrada por Vanério e sua esposa. Conforme abaixo apresentamos a transcrição do anúncio:

Euzebio Vanério, Director da casa de Educação Desejo de Sciencia, faz saber ao Publico, que na mesma casa se darão lições de Francez, Inglez, Alemão e Geographia, nos dias terças, quintas e sabbados, sendo a tradução do Francez, corregida pelo Director, junto com as lições de Inglez, e a Pronuncia Franceza, Alemão e Geographia, ensinada pelo Mestre da mesma casa George Holdt (Jornal Idade D' Ouro. BAHIA, 1816 ed. 37).

As fontes não explicitam a utilização do método, mas possivelmente o professor Vanério já praticava o método desde 1816 nas aulas de comércio e em sua instituição particular. Ainda conforme o anúncio, podemos observar a presença de um professor estrangeiro na formação dos alunos, outro indício da aproximação de Vanério com o modelo de ensino inglês.

Seguindo uma trajetória do tempo do professor Euzébio Vanério, destacamos o manual do sistema ensino de inglês traduzido em 1819: *Manual do Systema da Sociedade da Escola Britânica & Estrangeira de Londres: para ensinar lêr, escrever, arithmetica e trabalhos d'agula nas Escolas Elementares segundo o Methodo do Ensino Mutuo inventado por Mr. Lancaster*, que foi apresentado nas primeiras décadas do século XIX pelo professor Vanério e oferecido à Corte portuguesa e posteriormente remetida para comissão de instrução pública.

Deu conta o mesmo senhor Secretario do oferecimento que faz ás Cortes o cidadão Euzebio Vanério, Director do Collegio denominado Constituição em a cidade da Bahia, de uma tradução do inglez do sistema da sociedade da Escola britânica e estrangeira de Londres, para ensinar a ler, escrever, arithmetica e trabalhos de agulha nas escolas elementares, segundo o methodo do ensino mutuo, inventado por Lencastre; o que foi recebido com agrado e se remeteu á Commissão de Instrucção publica (Brasil, 1820).

A principal fonte documental, o manual do método inglês traduzido, demonstra a contribuição do professor Vanério na implantação do método pedagógico de Lancaster na Bahia, para além dos periódicos e jornais daquela época que noticiam informações acerca do método inglês.

A obra *Memória concernente ao Ensino Mútuo* (1825), apresentada pelo professor Vanério, evidencia sua prática e utilização do método do ensino mútuo na educação primária da sociedade baiana e ainda destaca que foi o primeiro a ter adotado no Brasil.

Na análise da fonte referida, lançamos a possibilidade do seu caráter de manual pedagógico ou para formação dos professores, pois o professor Vanério difunde uma preocupação na formação dos professores em relação ao método. O professor também relata que na Inglaterra e na França adotaram o sistema de

ensino mútuo no período, porque houve a mesma necessidade de pensar a formação dos professores.

Acreditamos, ainda, que a referida obra é relativa à formação docente, para auxiliar a prática do método de ensino mútuo nas escolas elementares, e, provavelmente, o primeiro manual didático-pedagógico produzido no Brasil, uma obra de grande relevância na introdução do método como sistema de ensino oficial do Estado em 1827.

### **Considerações Finais.**

As fontes pesquisadas e analisadas nos permitem observar uma tímida movimentação política da época com relação ao tema: educação, instrução pública e as vantagens de realizá-la naquele período. Porém, é preciso avançar na pesquisa.

A elite consolidada não tinha interesse na instrução do povo, mas o processo de modernização social e do capital força à realização de pequenos avanços no aspecto educacional naquele momento.

Nesse contexto e também nos documentos, foi razoável considerar as contribuições estabelecidas pelo professor Euzébio Vanério, no mínimo um debate no aspecto mais geral sobre a educação, principalmente na transição entre Colônia e Império.

Os documentos inicialmente analisados nos permitem conjecturar que o professor Vanério apresentou novas possibilidades pedagógicas como prioridade na instrução pública e formação da sociedade baiana.

As relações interpessoais estabelecidas pelo professor Euzébio Vanério expressam um sujeito bem relacionado, que não se contentava com explicações encurtadas, e desejava contribuir para o fortalecimento da pátria. São elementos nítidos e contidos nas diversas fontes pesquisadas e analisadas. Possuindo uma efetiva participação no processo de independência do Brasil, movimento que ele auxiliou na construção, conforme consta nos documentos, uma vez que entendia a grandeza do Brasil diante de Portugal.

Os documentos que tratam do professor Euzébio Vanério apresentam em si uma grandeza de percepções históricas, provendo uma rica fonte para os estudos

brasileiros em diversas vertentes: a história da educação, a imprensa e a administração pública.

A educação é uma vertente mais explorada por apresentar elementos pedagógicos como o plano de aula do Comércio, o manual traduzido do método de Lancaster e a administração de sua escola particular.

Ainda sobre inserção do método de ensino de Lancaster na Bahia, o professor Vanério estabeleceu sua concepção sobre o projeto pedagógico, promoveu, enfim, de alguma maneira, sua identidade no sistema inglês. Ainda que superficialmente, consta em sua nota de tradução do manual inglês.

Portanto, acreditamos que o professor Euzébio Vanério trouxe para o centro das discussões a necessidade de uma instrução pública inovadora, discutindo o tema e apresentando um posicionamento objetivo.

## Referências.

BASTOS, Maria Helena. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827 – 1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. II – Século XIX. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Diccionario Bibliographico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1883. 2 v.

BRASIL. Coleção de Leis do Brasil. 1808. **Página 1 Vol. 1** Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg\\_sn/antioresa1824/cartaregia-35757-28-janeiro-1808-539177-publicacaooriginal-37144-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-35757-28-janeiro-1808-539177-publicacaooriginal-37144-pe.html). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL, Diario das Cortes Geraes e Extraordinarias da Nação Portuguesa. v.3 num. 146. 1809 p. Imprensa Nacional. 1821. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=YWdFAAAAcAAJ&pg=PA1809&lpg=PA1809&dq=Diario+das+Cortes+Geraes+e+Extraordinarias+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Portuguesa+euzebio+vanerio&source=bl&ots=CRvrN12s9O&sig=ACfU3U2sp68hh3ALBEyhEH28zR2r0W8yfA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj\\_k8msxL3xAhV9qZUCHXRrB64Q6AEwCHoECBAQAw#v=onepage&q=Diario%20das%20Cortes%20Geraes%20e%20Extraordinarias%20da%20Na%C3%A7%C3%A3o%20Portuguesa%20euzebio%20vanerio&f=false](https://books.google.com.br/books?id=YWdFAAAAcAAJ&pg=PA1809&lpg=PA1809&dq=Diario+das+Cortes+Geraes+e+Extraordinarias+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Portuguesa+euzebio+vanerio&source=bl&ots=CRvrN12s9O&sig=ACfU3U2sp68hh3ALBEyhEH28zR2r0W8yfA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj_k8msxL3xAhV9qZUCHXRrB64Q6AEwCHoECBAQAw#v=onepage&q=Diario%20das%20Cortes%20Geraes%20e%20Extraordinarias%20da%20Na%C3%A7%C3%A3o%20Portuguesa%20euzebio%20vanerio&f=false) Acesso em: 25 de abr 2021.

BRASIL. Collecção de Decretos, Cartas Imperiaes e Alvarás do IMPERIO DO BRAZIL de 1825. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1885.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. A educação brasileira no período joanino. pp. 129-141. ISBN 978-85-2320-893-6. SciELO Books. <http://books.scielo.org>. Salvador: EDUFBA, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO<sup>1</sup>, André Castro Sidney. Senado Federal – **O Edifício e Sua História** Senatus, Brasília, v.8, n.1, p.156-195, abr. 2010. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/184690/Edificio\\_historia\\_Vol8.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/184690/Edificio_historia_Vol8.pdf). Acesso em: 25 abr. 2021.

CHAVES, Cláudia Maria das Graças. As aulas de comércio no Império luso-brasileiro: o ensino prático profissionalizante. In: **Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de Educação**. Uberlândia; 2011. pp. 267-276. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/cedope/files/2011/12/As-aulas-de-com%C3%A9rcio-no-Imp%C3%A9rio-luso-brasileiro-Cl%C3%A1udia-Maria-das-Gra%C3%A7as-Chaves.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

VANÉRIO, Euzébio. **Tradução do Manual do Systema da Sociedade da Escola Britânica & Estrangeira de Londres: para ensinar lêr, escrever, arithmetica e trabalhos d'águla nas Escolas Elementares segundo o Methodo do Ensino Mutuo inventado por Mr.Lancaster**. 1819. Arquivo Nacional.

VANÉRIO, Euzébio. **Memória concernente ao Ensino Mútuo**. 1825. Arquivo Nacional. Disponível em: <http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/431051>. Acesso em: 25 abr. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONDRA, José Gonçalves (org.); VIEIRA, Carlos Eduardo... [et al.]. **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. 6ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

MAGALHÃES, Pablo A. I. Luzes e sombras: a censura de livros na capitania da Bahia (1811-1821). 2015. **Revista Complutense de História de América** – 43 203-236. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCHA/article/view/56732/51285>. Acesso em: 26 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. A revista O Campeão Brasileiro: imprensa, unidade constitucional e sociabilidade maçônica na província da Bahia (1830-1831). 2017. **Tempo** – vol. 24. n.3 567-594. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v24n3/1980-542X-tem-24-03-567.pdf> Acesso em: 26 abr. 2021.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes p. In: **Pesquisa em história da educação no Brasil**. p. 17-62. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

TAVARES, Luís Henrique Dias. A Economia da Província da Bahia na segunda metade do século XIX. **Universitas**, n.29, p.31-40, jan/abr. 1982. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/universitas/article/viewFile/1264/847>. Acesso em: 25 abr. 2021.

VARGUES, Isabel Nobre. A fé política liberal. **Revista de História das Ideias**. Vol. 11, p.281, 1989. Impactum, Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/42917>. Acesso em: 25 abr. 2021.

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Mestrando em Ensino pela mesma Universidade. Professor da Educação Básica do Estado da Bahia. <https://orcid.org/0000-0002-8141-092X>.



<https://orcid.org/0000-0002-8141-092X>



<http://lattes.cnpq.br/8372271490392757>

Como citar:

CARVALHO, Ítalo Eratóstenes Chagas de. O professor Euzébio Vanério: leituras históricas, o ensino mútuo e a sua trajetória na província da Bahia oitocentista. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 14-32, jan./jun. 2021.



## O INTELLECTUAL JOSÉ CALASANS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEU PIONEIRISMO NA PESQUISA NO BRASIL

*THE INTELLECTUAL JOSÉ CALASANS: CONSIDERATIONS ABOUT HIS PIONEERING IN RESEARCH IN BRAZIL*

Jairo Carvalho do Nascimento<sup>1</sup>

### Resumo

José Calasans foi o maior historiador da Guerra de Canudos e da saga de Antônio Conselheiro. Esses objetos de pesquisa o consagraram como um dos maiores pesquisadores brasileiros da segunda metade do século XX. Não obstante, desbravou outros temas para além da História, percorrendo outros campos da área de humanas, a exemplo do Folclore, Sociologia e Economia. Foi um profícuo biógrafo de figuras ilustres da história política de Sergipe e da Bahia. Este artigo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, a sua trajetória como historiador, apontando, em pesquisas desenvolvidas no Brasil, temas e estudos nos quais ele foi pioneiro.

**Palavras-chave:** José Calasans – Historiografia – Guerra de Canudos.

### Abstract

José Calasans was the greatest historian of the Canudos War and the Antônio Conselheiro's story. Those research objects have established him as one of the greatest Brazilian researchers of the second half of the twentieth century. Nevertheless, he explored other themes beyond History, covering other fields in the humanities such as Folklore, Sociology and Economics. He was a successful biographer of well-known people in the political history of Sergipe and Bahia. This article aims to present, generally speaking, his course as a historian, pointing out themes and studies in which he was a pioneer in research developed in Brazil.

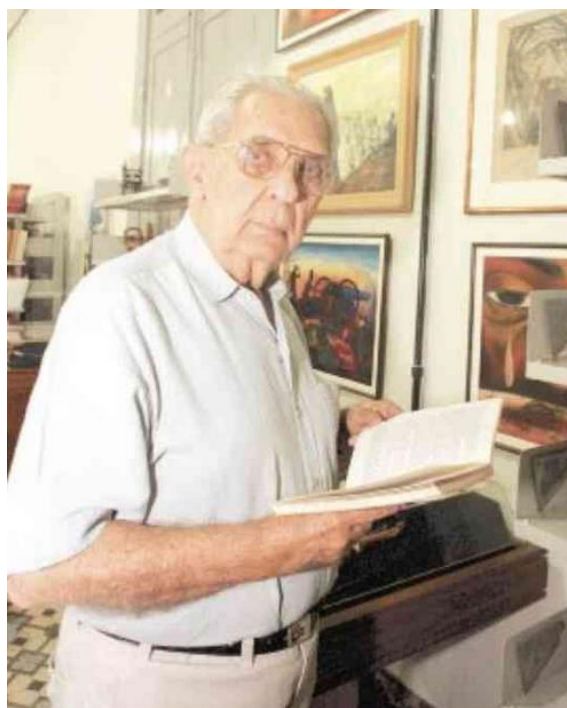
**Keywords:** José Calasans - Historiography – Canudos War.

### Introdução

“Eu acho que valeu a pena”. Com essas palavras, José Calasans encerrava a longa entrevista que concedeu a Marco Antônio Villa sobre a sua trajetória na pesquisa sobre a Guerra de Canudos. Completou dizendo que estava satisfeito por ter dedicado muito tempo de estudo na compreensão do sertão e do tema Canudos, por ter deixado um legado para os pesquisadores (VILLA, 1998, p. 134).

O legado que ele deixou é de grande valor para a pesquisa histórica. Em torno de si, com diálogos, conversas e orientações oficiais em programas de pós-graduação, ele fez o tema da Guerra de Canudos florescer no Brasil e no exterior.

**Figura 1 – Foto de José Calasans**



Fonte: *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 03 jun. 2001. p. 130.

José Calasans foi o maior pesquisador da história da Guerra de Canudos e da vida de Antônio Conselheiro. A sua contribuição é inegável: nenhum pesquisador dedicou tanto tempo a esses temas, e nem descobriu tanto documento quanto ele, em cinquenta anos de estudos ininterruptos.

No entanto, a longa trajetória intelectual de José Calasans não se limitou à Guerra de Canudos, embora tenha sido o tema que o consagrou. Outros assuntos e temas fizeram parte de seu repertório de interesse, particularidade que o credenciou ao longo de sua vida como um grande pesquisador reconhecido por seus pares em universidades e centros de pesquisa. E ele foi, por conta disso, um dos últimos grandes pesquisadores do Brasil, aquele indivíduo com conhecimento amplo em diversas áreas do conhecimento, cuja contribuição acadêmica para a grande área de Humanas perpassa pelos campos da História, da Economia, da Sociologia e do Folclore. E hoje, com a fragmentação cada vez maior das áreas do conhecimento e a

pressão constante dos órgãos de fomento que exige produtividade e resultados, é raro encontrar um pesquisador que tenha um conhecimento amplo da sociedade, da realidade social, que dialogue com diversos campos do saber.

Sergipano de Aracaju, onde nasceu em 14 de julho de 1915, José Calasans estudou Direito na Faculdade de Direito da Bahia, em Salvador, de 1933 a 1937. Regressou para sua cidade natal e – influenciado pela prática docente de dois ex-professores do tempo em que estudou o secundário em Aracaju, Artur Fortes e Luiz José da Costa Filho, além de suas leituras sociológicas, históricas e folclóricas, de autores como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, realizadas durante o curso de Direito – foi lecionar História nos principais estabelecimentos de ensino da capital sergipana. Retornou para Salvador em 1947, onde fixou residência definitiva. Em 1950, ingressou na Universidade da Bahia, hoje Universidade Federal da Bahia, por meio de concurso público, para lecionar a disciplina de História do Brasil. Lecionou também as disciplinas de História Moderna e Contemporânea, História Econômica Geral, Formação Econômica do Brasil e Problemas Brasileiros e Folclore (NASCIMENTO, 2008).

Essa sua formação acadêmica, em Direito, e a trajetória como professor universitário, lecionando diversas disciplinas, evidenciam essa amplitude de temas que pesquisou, definidas em duas grandes áreas: História e Folclore. Nesses dois campos de estudo, publicou dezenas de artigos e livros e proferiu centenas de palestras e conferências.

Neste breve artigo, apresento uma característica importante de José Calasans, a de um pesquisador inovador que, no terreno da produção do saber em que pisou, abriu caminhos, indicou pistas, apontou fontes, ou mesmo foi pioneiro nos estudos que realizou, no campo da História e Folclore. Foi um intelectual, na mais completa acepção da palavra.

A palavra “intelectual” carrega, no campo das ciências sociais, uma variedade de definições e sentidos, sendo mobilizada teoricamente por diversos autores, tais como Karl Mannheim, Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu. Cada um, ao seu modo, guiado por suas perspectivas e abordagens sociológicas, procurou compreender o papel em que determinados indivíduos se destacam na sociedade, seja do ponto de

vista da produção do conhecimento ou do protagonismo político nas relações sociais em determinados grupos.

Existe uma longa e vasta tradição de discussão teórica em torno da expressão “intelectuais”. Não vou aqui me aprofundar, nem me estender neste debate. Quero apenas pontuar que essa expressão pode ser perfeitamente aplicada a José Calasans. E a acepção de intelectual aqui adotada é a seguinte: “[...] designa uma categoria ou classe social particular, que se distingue pela instrução e competência, científica, técnica ou administrativa, superior à média, e que compreende aqueles que exercem atividades ou profissões especializadas” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2002, p. 637). Produção de conhecimento. É este o principal critério que uso para pontuar José Calasans como um intelectual, sobretudo um grande especialista em temas da história de Canudos, do sertão e da cultura brasileira.

## **1. O folclore da cachaça**

O folclore em torno da cachaça foi um tema muito apreciado por José Calasans. E ele foi um dos primeiros pesquisadores a dar visibilidade ao assunto, a perceber o potencial histórico que envolvia a prática cultural dos bebedores e apreciadores de cachaça. Chegou ao tema da cachaça passando pelas pesquisas sobre o folclore do açúcar em Sergipe.

Partindo de estudos realizados em Aracaju na década de 1940, e publicados em periódicos locais da capital sergipana, e ampliados com outras pesquisas na Bahia, José Calasans publicou, em 1951, o livro *Cachaça, moça branca*. O livro surgia como um rico repositório de termos e expressões populares sobre o uso da cachaça:

Além de utilizar expressões verbais recolhidas entre os “bebedores” de Aracaju e da Bahia, Calasans se cercou de uma riquíssima bibliografia sobre o assunto, citando trabalhos de folcloristas de diversas partes do país. O trabalho contém versos e quadrinhas de várias partes do Brasil, formando um quadro-síntese nacional do cancionário da cachaça. Percorreu todo o universo que circunda o “*folclore do aguardentismo*”, como o culto e o elogio da bebida, os ditados, o ritual dos bebedores, a relação da cachaça com a alimentação, o poder de operar milagres, etc. O final da obra traz

uma relação significativa, um glossário de A a Z, com marcas de aguardente encontradas em vários pontos do país, além de um rico vocabulário de termos utilizados no trabalho, usados na linguagem popular (NASCIMENTO, 2008, p. 90).

Para termos uma ideia, outros livros importantes que versam sobre essa temática foram publicados depois, como os de Luís da Câmara Cascudo e Mário Souto Maior, respectivamente *Prelúdio da cachaça: etnografia, história e sociologia da aguardente no Brasil* (1967) e *Cachaça: história, humor, medicina empírica, proibições, religião, serenata, sinonímia, sociologia e outros aspectos da aguardente no Brasil* (1971). Luís da Câmara Cascudo cita o livro pioneiro de José Calasans, ao se referir, de forma indireta, à variedade de denominações que a palavra cachaça recebe em diferentes lugares do Brasil (CASCUDO, 2006, p. 33).

*Cachaça, moça branca* é uma importante contribuição de José Calasans, por ser um livro pioneiro nos estudos acerca do folclore da cachaça. É uma obra que revela elementos significativos da cultura popular brasileira. Mas poderia, hoje, talvez, ser estudado, também, como uma obra no campo da *Sociologia da Cultura*, pensando nas práticas culturais e experiências de diversos grupos sociais, em diferentes cantos do Brasil, em torno do uso da cachaça, refletindo sobre a criação e circularidade dos mais variados termos existentes para designar a bebida.

Essa publicação, texto originalmente produzido para ser apresentado no I Congresso Brasileiro de Folclore, evento realizado no Rio de Janeiro, em 1951, projetou José Calasans nacionalmente entre os pesquisadores do folclore brasileiro, e consolidou sua atuação no Estado da Bahia, ao lado de outros estudiosos como Frederico Edelweiss, Antônio Vianna, Hildergardes Vianna e Mário Cabral. O livro abriu caminhos que foram seguidos por outros folcloristas, como Luís da Câmara Cascudo e Mário Souto Maior, dentre outros. É hoje considerado um clássico nesse tipo de literatura. Recente e merecidamente, o livro ganhou uma nova edição publicada em 2014, pela editora da Universidade Federal da Bahia, a EDUFBA, que, em seu site, reforçou a importância do livro:

Fruto de uma longa e sistemática pesquisa sobre a identidade nacional, *Cachaça, Moça Branca* enriquece o acervo de estudo sobre

o folclore ao trazer novos significantes acerca do etilismo presente nessa tradição, na qual se apresentam diversas manifestações simpáticas à cachaça. Além de se concretizar como uma obra clássica do folclore nacional e ser um modelo para as novas gerações de folcloristas, essa edição tem o propósito, sobretudo, de homenagear José Calasans pela sua maestria em coletar, organizar e construir um marco da bibliografia folclórica brasileira<sup>2</sup>.

## 2. Estudos do Brasil Colonial

A história da Santidade de Jaguaripe é outro tema em que José Calasans foi pioneiro, assunto que ele abordou no livro *A Santidade de Jaguaripe*, escrito em 1952. O livro foi originalmente redigido para ser apresentado no II Congresso de História da Bahia, realizado em Salvador, em 1952.

Nesse livro, Calasans narra os principais acontecimentos do episódio ocorrido no final do século XVI na Bahia (1580-1985), na região do Recôncavo, onde surgiu uma santidade religiosa ameríndia liderada por um índio tupinambá cristianizado, chamado de Antônio, nas terras pertencentes ao senhor de engenho Fernão Cabral de Ataíde. Em suas crenças, rituais e práticas religiosas, a santidade tinha uma posição anticristã e anticolonialista. A santidade foi destruída em 1585, por ordem do Governador Geral da Bahia, Manuel Teles Barreto.

José Calasans, ao publicar esse livro em 1952, contribuiu para divulgar essa história no meio acadêmico, abrindo e apontando o caminho para outros pesquisadores. Um desses pesquisadores foi Ronaldo Vainfas, que, em 1995, escreveu o livro *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. Este livro de Ronaldo Vainfas é a tese que escreveu e defendeu para o concurso de Professor Titular da Universidade Federal Fluminense, do Departamento de História. É um estudo que segue temas de pesquisa desenvolvidos por ele, anteriormente, no Mestrado e Doutorado em História Social. Com uma farta documentação inédita pesquisada na Torre do Tombo, em Portugal, fruto de processos da Inquisição, Vainfas estudou a santidade, analisando-a dentro do contexto social, cultural e econômico do sistema colonial, percorrendo a natureza da seita e seus envolvidos,

suas práticas e rituais, além de analisar a devassa promovida pelo Tribunal do Santo Ofício contra a santidade. É um excelente trabalho de História do Brasil Colonial.

Nesse mesmo livro, Vainfas reconhece que Calasans foi um pesquisador precursor, ao escrever que ele foi “pioneiro no estudo da Santidade de Jaguaripe” (VAINFAS, 1995, p. 219).

Em outras palavras, escreveu a primeira história moderna desse movimento religioso de caráter insurgente, de resistência ao domínio português, fundamentados em rituais idolátricos, promovido pelos Tupinambás do Recôncavo Baiano por volta da década de 1580, que unia elementos da sua cultura com a religiosidade cristã, que abalou a ordem e administração colonial, sendo destruída em 1585 e seus líderes investigados e perseguidos pelo Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, em 1591 (NASCIMENTO, 2008, p. 78).

A pesquisa sobre a Santidade de Jaguaripe levou, ainda mais, José Calasans a se interessar pelo estudo dos movimentos messiânicos, fato que o aproximou ainda mais do tema Canudos. O livro ganhou, merecidamente, uma nova edição em 2001, na Coleção Nordestina, publicada pela editora EDUNEB, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Era mais uma obra de Calasans que merecia ser reeditada.

**Figura 2 – Livros diversos**



Fonte: Montagem do autor.

### **3. Os estudos sobre a Guerra de Canudos e a vida de Antônio Conselheiro**

O ponto maior de destaque de sua bibliografia foi, sem sombra de dúvida, sua produção científica sobre a vida e a obra de Antônio Conselheiro e a Guerra de Canudos. Foi o primeiro historiador a se dedicar, sistematicamente, ao tema da Guerra de Canudos no Brasil.

Começou suas pesquisas no final da década de 1940. Publicou seu primeiro trabalho em 1950, *O ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro*, em que analisa Canudos e Antônio Conselheiro pelo viés do folclore e da oralidade, registrando ditos e cantos populares recolhidos por ele entre moradores de Sergipe e da Bahia. Este livro, bem como em outras publicações da década de 1950 e em parte da década de 1960, estava alicerçado no referencial euclidiano de *Os sertões*, onde é possível ver que Calasans ainda estava aprisionado pela repetição de noções como fanatismo religioso e da possível loucura de Antônio Conselheiro.

No fim da década de 1960 e meados dos anos de 1970, Calasans, por conta da larga documentação por ele coletada e de entrevistas realizadas com sobreviventes, distancia-se da influência das interpretações euclidianas, especialmente as que se referiam ao perfil psicológico dos jagunços e de Antônio Conselheiro. Nessa fase, promoverá uma renovação na historiografia de Canudos, trazendo novos temas e novas abordagens. São desse período os seguintes trabalhos: *Antônio Conselheiro e os "treze de maio"* (1968), *Os jagunços de Canudos* (1970), *Antônio Conselheiro, construtor de igrejas e cemitérios* (1973), *Canudos: origem e desenvolvimento de um arraial messiânico* (1973). Na década de 1980, continua produzindo proficuamente, escrevendo artigos para o jornal *A Tarde* e artigos em revistas. Nesse período publica dois livros: *Canudos na literatura de cordel* (1984) e *Quase biografia de jagunços: o séquito de Antônio Conselheiro* (1986).



**Figura 3 – Livros sobre Canudos**



Montagem do autor.

Nesse conjunto de livros e artigos que escreveu, José Calasans abordou diversos temas, sempre trazendo informações inéditas e assuntos de destaque que elucidavam ainda mais a história da guerra, da vida e obra de Antônio Conselheiro e do cotidiano do arraial do Belo Monte. Foi pioneiro em diversos desses temas, chamando a atenção dos historiadores para questões por ele abordadas. Dentre esses temas, estudou: a obra social empreendida por Antônio Conselheiro pelo sertão baiano, construindo ou reformando capelas e igrejas, cemitérios e açudes; a procedência dos moradores do Belo Monte (de que cidades e regiões seus habitantes vieram), em que evidenciou que a maioria era formada por baianos, seguidos por pessoas de Sergipe, do Ceará e de Pernambuco; a composição étnica da população de Belo Monte, apontando a presença de ex-escravos e índios na comunidade; o compadrio como elemento importante de aglutinação de seguidores; criticou o argumento de que Canudos era uma comunidade igualitária (tese de Edmundo Moniz) e mostrou que era um povoado que tinha uma vida comercial ativa com outras cidades da região, que determinados moradores tinham certos privilégios sociais e econômicos (como Antônio da Mota, Joaquim Macambira, Norberto das Baixas, Antônio Vilanova e João Abade), que se compravam e vendiam casas com facilidade com objetivos econômicos, e que o direito à propriedade estava assegurado; escreveu perfis biográficos de pessoas que desempenhavam papéis de

destaque na comunidade do Belo Monte, como Manuel Quadrado (enfermeiro), Leão de Natuba (secretário de Antônio Conselheiro) e João Abade (“prefeito” da comunidade), dentre outros, dando visibilidade a esses personagens que a historiografia pouco considerava, pessoas que, nas palavras de Calasans, não deveriam ser esquecidas, mereciam um lugar na história.

Além dessa contribuição temática, com ineditismo em abordar diversos assuntos e apresentar uma variedade significativa de documentos, Calasans foi, sobretudo, pioneiro também na utilização de fontes para a pesquisa histórica de Canudos, como o uso e a valorização da fonte oral e da literatura de cordel. Boa parte de sua bibliografia foi alimentada pela memória dos sobreviventes do conflito, como Pedrão e Manuel Ciríaco, ou por contemporâneos, moradores da região, como Marcos Dantas de Menezes (Vila Rica, hoje Crisópolis) e Ubaldino Gonzaga (Entre Rios). Ele foi um dos pioneiros na utilização da oralidade como fonte para a pesquisa histórica no Brasil. Em entrevista para o pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy, sobre a inclinação para estudar Canudos também pelo viés da memória e oralidade dos sobreviventes, ele disse:

Confesso que a história contada pelos sertanejos era mais convincente, tinha outro sabor e era totalmente diversa... Logicamente respeito muito a obra de Euclides da Cunha, mas, acredito fielmente que paralelamente precisamos de outras alternativas... minha empreitada então passou a ser esta...” (BOM MEIHY, 1993, p. 25).

A literatura de cordel foi outra fonte que Calasans usou em suas pesquisas, desde a década de 1960. Seus estudos folclóricos da cultura popular nordestina levaram-no, evidentemente, a valorizar essa fonte. Foi um dos primeiros historiadores a trabalhar com esse tipo de fonte na pesquisa histórica sobre Canudos, o que daria como resultado desse legado o livro *Canudos na literatura de cordel* (1984).

Na década de 1990, em função das comemorações do centenário de fundação (1993) e destruição do arraial do Belo Monte (1997), a Secretaria da Cultura e

Turismo do Estado da Bahia e o Conselho Estadual de Cultura da Bahia publicaram um livro em forma de coletânea, com textos escritos por José Calasans, intitulada *Cartografia de Canudos* (1997), com 23 artigos que perpassam por todo o seu período produtivo de pesquisa, trabalhos publicados entre as décadas de 1950 e 1990. Este livro é um bom ponto de partida para quem se interessar em conhecer a história da Guerra de Canudos e a vida e obra de Antônio Conselheiro.

#### 4. O intelectual generoso

Vaidade intelectual é uma característica que não fazia parte de sua personalidade. Ouvi relatos de pesquisadores que conviveram com Calasans que atestam que ele reproduzia ou até mesmo entregava documentos inéditos para estudiosos de Canudos.

Compartilhava conhecimento, propiciava os meios para o acesso ao conhecimento. Uma atitude fundamentalmente generosa. Segundo o Novo Dicionário Aurélio, a palavra generosidade vem do latim *generositate*, significa qualidade ou ação generosa, aquele que gosta de dar (FERREIRA, 2009, p. 975). A generosidade é uma virtude, ela é algo espontâneo, uma atitude singela em que a pessoa não espera receber nada em troca: "O ato de generosidade favorece quem é por ele contemplado, não quem age de forma generosa. É por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo" (LA TAILLE, 2006, p. 62).

Não omitia documentos nem informações. Ao contrário, homem de espírito colaborador e humano, praticamente doou tudo o que conseguiu coletar, entre documentos e livros, em mais de cinco décadas de pesquisas, para bibliotecas de Aracaju e Salvador. Fundou em agosto de 1983, na UFBA, o *Núcleo Sertão*, incorporado ao Centro de Estudos Baianos, uma das suas principais realizações do ponto da generosidade acadêmica. Seu acervo abrange material sobre a Guerra de Canudos, Antônio Conselheiro, Euclides da Cunha, secas e movimentos sociais do Nordeste, religiosidade popular e tradições culturais nordestinas. Especificamente sobre Canudos, a biblioteca dispõe de manuscritos, matérias de jornais e revistas da

época da Guerra, milhares de livros, diversas edições de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, folhetos de cordel, etc.

Diferentemente de outros pesquisadores, eu não o conheci pessoalmente. Teria sido, com certeza, uma experiência riquíssima para a minha pesquisa. Quando ingressei no curso de História da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1997, escolhi a Guerra de Canudos como objeto de pesquisa. Visitei, no ano de 2000, o Núcleo Sertão, com o objetivo de coletar material para a minha pesquisa monográfica. E queria também ter a oportunidade de conversar com José Calasans. Não sabia que ele estava muito doente e com certas limitações físicas, embora estivesse bem lúcido, consciente. Na oportunidade, conversei com Maria Zelinda Lopes, bibliotecária do Núcleo Sertão. Ela me informou que ele estava doente e que a família estava preservando-o. Sugeri que eu não fosse lá, pois, caso ele soubesse, acreditava ela, pelo tempo de convivência com o Mestre Calasans, que ele me receberia. Eu não fui. No ano seguinte ele partiu (28 de maio de 2001), deixando uma obra vasta e uma grande quantidade de admiradores.

E essa admiração e reconhecimento pela sua obra levaram-me, sobretudo, a pesquisar a sua contribuição para os estudos da Guerra de Canudos, pesquisa que empreendi no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2002 e 2004, e que se transformou no livro *José Calasans e Canudos: a história reconstruída* (NASCIMENTO, 2008). Livro, felizmente, bem aceito pelos estudiosos de Canudos: "A contribuição dada por José Calasans aos estudos sobre Canudos precisava ser devidamente avaliada num ensaio específico. E já o foi em obra subscrita por Jairo Carvalho Nascimento (...)" (FONTES, p. 241). Foi minha modesta contribuição!

Não tive a honra de conhecê-lo pessoalmente, para conversar, tirar dúvidas, entrevistá-lo. Conheci o Calasans professor, o pesquisador, o ser humano com espírito desprendido pelas páginas de seus artigos e livros, pelas linhas de seus discursos e conferências proferidas. E, nesse conjunto de obras, que perpassam e tocam em diversos campos do conhecimento, como Folclore, História Política, Biografias, História Econômica, História Social, percebi que ele deixou sua marca

registrada em vários estudos pioneiros, brevemente apresentados aqui neste artigo. Talvez tenhamos mais coisas a descobrir.

## Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: Editora da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2002, Vol. 1.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. "Meu empenho foi ser o tradutor do universo sertanejo" (Entrevista com José Calazans). **Luso-Brazilian Review**, v. XXX, n. 2, p. 23-33, 1993.

CALASANS, José. **O ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro**: contribuição ao estudo da Campanha de Canudos. Salvador: Beneditina, 1950.

\_\_\_\_\_. **Cachaça, moça branca**: *um estudo de folclore*. Salvador: Artes Gráficas, 1951.

\_\_\_\_\_. **A Santidade de Jaguaribe**. Salvador: Artes Gráficas, 1952.

\_\_\_\_\_. Antônio Conselheiro e os "treze de maio". **Cadernos Brasileiros**, Rio de Janeiro, ano X, n. 47, p. 91-95, maio/jun. 1968.

\_\_\_\_\_. Os jagunços de Canudos. **Cahiers du Monde Hispanique et Luso-Brésiliens**, Toulouse, n. 15, p. 31-38, 1970.

\_\_\_\_\_. Antônio Conselheiro, Construtor de Igrejas e Cemitérios. **Revista Brasileira de Cultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 16, p. 69-81, abr./jun. 1973.

\_\_\_\_\_. Canudos: origem e desenvolvimento de um arraial messiânico. **Anais do VII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História**, Bahia, 2 a 8 de setembro de 1973. p. 461-477.

\_\_\_\_\_. **Canudos na literatura de cordel**. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Quase biografia de jagunços**: o séquito de Antônio Conselheiro. Salvador: Centro de Estudos Baianos da Universidade Federal da Bahia, 1986.

\_\_\_\_\_. **Cartografia de Canudos**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo/Conselho Estadual de Cultura/EGBa, 1997.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Prelúdio da cachaça**: etnografia, história e sociologia da aguardente no Brasil. 2 ed. São Paulo: Global, 2006. [Publicado originalmente em 1967].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FONTES, Oleone Coelho. **Euclides da Cunha e a Bahia (ensaio biobibliográfico)**. Salvador: Ponto & Vírgula Publicações, 2009.

LA TAILLE, Yves. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. **José Calasans e Canudos**: a história reconstruída. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOUTO MAIOR, Mário. **Cachaça**: história, humor, medicina empírica, proibições, religião, serenata, sinonímia, sociologia e outros aspectos da aguardente no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto do Açúcar e do Alcool, 1971.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VILLA, Marco Antônio. **Calasans, um depoimento para a história**. Salvador: Gráfica da UNEB, 1998.

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/2015). Professor Adjunto do curso de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI) e do PPGELS (UNEB/Campus VI). Brasil. E-mail: jcnascimento@uneb.br.

<sup>2</sup> Fonte: <<http://www.edufba.ufba.br/2014/10/edufba-convida-para-lancamento-do-livro-cachaca-moca-branca/>>. Acesso em: 20 maio 2021.



<https://orcid.org/0000-0001-8410-0233>



<http://lattes.cnpq.br/0010740473943493>

Como citar:

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do Nascimento. O intelectual José Calasans: considerações sobre o seu pioneirismo na pesquisa no Brasil. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 33-46, jan./jun. 2021.

# UMA LEITURA DA AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA MARIA DAGMAR DE MIRANDA

*A READING OF TEACHER MARIA DAGMAR DE MIRANDA'S AUTOBIOGRAPHY*

Marinéia Silva<sup>1</sup>

## Resumo

Este escrito é uma análise da trajetória da Profa. Maria Dagmar de Miranda, uma das maiores educadoras da cidade de Riachão do Jacuípe-BA no século XX. Ela atuou na rede estadual de ensino ocupando diversos cargos, foi proprietária e diretora do Educandário Senhora Sant'Ana, a primeira escola particular da cidade. Neste artigo, dialogo com textos jornalísticos, fotografias, atas da Câmara de Municipal, documentos escolares e com a autobiografia da professora. O objetivo é provocar reflexões à respeito da atuação desta mulher negra na pequena cidade sertaneja.

**Palavras-chaves:** Profa. Maria Dagmar. Autobiografia. Riachão do Jacuípe-BA

## Abstract

This writing is an analysis of Maria Dagmar de Miranda's trajectory, one of the greatest teachers in Riachão do Jacuípe town (BA) in the 20th century. She worked on public education network of Bahia State in various positions and she was the owner and the principal at Senhora Sant'Ana School, the first private school in the town. In this article, I dialogue with journalistic texts, photograph, minutes of the Chamber of Councilmen, school documents and the teacher's autobiography. The objective is to provoke reflections on the performance of this black woman in the small town.

**Keywords:** Teacher Maria Dagmar. Autobiography. Riachão do Jacuípe-BA.

"É preciso uma ingenuidade perfeitamente obtusa ou má-fé cínica para se negar a existência do preconceito racial".

Nelson Rodrigues

## Introdução

Em meio às provocações da pesquisa de doutorado sobre personagens escravizados e negras nas narrativas de Riachão do Jacuípe - BA<sup>2</sup>, resolvi tecer uma

escrita sobre professora Maria Dagmar de Miranda – uma mulher negra<sup>3</sup> – dialogando com diversas escritas da/na cidade produzidas no último meado do século XX. Ademais, elaboro memórias como ex-aluna de professora Dagmar. Também leciono no Colégio Estadual Maria Dagmar de Miranda – uma das escolas públicas da urbe.

Aqui dialogo com textos que constroem a passagem de professora Maria Dagmar de Miranda, nascida na “cidade da Bahia” \_ Salvador \_ por Riachão do Jacuípe, na segunda metade do século 20. Construo a personagem nessa trama por inúmeros motivos, sobretudo por aparecer em diversos escritos que circulam em Riachão do Jacuípe como grande mestra e como formadora de algumas gerações de jacuipenses.

O Colégio Estadual Maria Dagmar de Miranda é a maior instituição de ensino de Riachão do Jacuípe, na atualidade com 1280 alunos, 55 professores e 24 funcionários<sup>4</sup>. Oferece vagas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Muitos alunos egressos da instituição são aprovados semestralmente nos vestibulares da Bahia. Desde 2002, tem recebido o título de melhor escola pública da cidade<sup>5</sup>. Tais certificados estão expostos no pátio principal da escola.

O nome Maria Dagmar está inscrito em narrativas da cidade de diversas formas. A imagem da personagem figura em álbuns de fotografias de inúmeras famílias jacuipenses, seja nos famosos desfiles de 7 de setembro, formaturas de 2º grau em Contabilidade e Magistério, ou em aniversários, primeira eucaristia...<sup>6</sup> Ela recebeu o título de Cidadã Jacuipense<sup>7</sup> numa sessão solene na Câmara Municipal de Vereadores de Riachão do Jacuípe no ano de 1977. Observando uma anotação a lápis em uma de suas agendas li: “Maria Dagmar de Miranda CIDADÃ da cidade de Riachão do Jacuípe em 14.06.77”<sup>8</sup>. Uma placa em sua homenagem estampa uma das paredes da entrada da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição.

Recordo que admirava muito aquela mulher, bem vestida, que possuía um carro branco. Era uma das poucas mulheres que dirigia em Riachão do Jacuípe, na época, uma das raras que tinha automóvel, bem de consumo caro e restrito aos “ricos” (homens brancos). Talvez somente acessível a uma aposentada pelo Governo do Estado da Bahia. Ela tinha inclusive, uma motorista, uma jovem branca chamada



de “Rose de Sr. Carneirinho”. Morava sozinha numa casa grande no centro da cidade. Dirigia o Centro Educacional Cenecista Nossa Senhora da Conceição e era proprietária e diretora do Educandário Senhora Sant’Ana, a escolinha de Professora Dagmar, como era e é carinhosamente nominada a instituição.

Ela protagoniza narrativas de trajetória bem diferentes de outras personagens negras que viveram em Riachão nessa época, como D. Luzia Preta (falecida), D. Biló e D. Alice, mulheres de sua geração, mães de família que criaram seus filhos na Rua do Chiqueiro e no Bêço do Rio. D. Biló veio do conhecido Engenho Maracangalha ainda jovem e constituiu família em Riachão, trabalhou muito nas roças dos outros “de mêa” e lavava roupa de ganho. É mãe de Tana – nosso mestre do Grupo de Capoeira Raízes<sup>9</sup>. D. Luzia, filha da terra, vizinha de D. Biló, chefiou numerosa prole na Rua do Chiqueiro, hoje denominada Rua 8 de dezembro, data de comemoração da padroeira da cidade – Nossa Senhora da Conceição. D. Luzia foi participante ativa do grupo de samba de roda, *Samba do Bagaço* e, como os demais componentes desse grupo, já trabalhou nas roças dos outros para ganhar seu sustento por muitos anos foi funcionária do Hotel de D. Naides – cozinheira, lavava, passava, arrumava... Faleceu recentemente. Os filhos e netos de D. Luzia Preta protagonizam tantas outras narrativas: “Com 2 gols de Joãozinho de Luzia, o Esporte Clube Jacuipense venceu por 5 x 1 o Guarany de Pé de Serra, na tarde deste domingo (27/03) no Estádio Eliel Martins”<sup>10</sup>, Joãozinho, seu filho foi craque do Esporte Clube Jacuipense na década de 1990 e 2000; Fernanda Vitorino, sua neta, recém-formada em Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana, e professora da rede pública e particular da cidade, pesquisadora do Samba de Roda do Bagaço (VITORINO, 2010); Júnior Ventura, jogador de futebol, irmão de Fernanda, que atua em times do Campeonato Baiano Amador<sup>11</sup>. As memórias de D. Luzia foram fonte de inspiração para a escrita da monografia de Especialização em História da Bahia de sua neta Fernanda Vitorino, intitulada: “*Samba do Bagaço de Riachão do Jacuípe*” (VITORINO, 2010).

Em 2007 eu fui convocada pela Justiça Eleitoral para presidir uma seção na Escola Aurélio Mascarenhas, em Riachão do Jacuípe. Desde esse pleito eleitoral, uma senhora chama a minha atenção de modo especial - D. Alice. Alta, octogenária,

negra, de olhar decidido, cabelos brancos e poucas palavras, chega à seção caminhando com alguma dificuldade. Seus pés me tragaram desde a primeira vez que a vi. Transcendem as narrativas historiográficas que já acessei. Conjecturo apenas, baseada em experiências familiares, que ela deve ter trabalhado na enxada e carregado peso. Soube que se aposentou após 30 anos de serviços prestados à Prefeitura Municipal de Riachão do Jacuípe como copeira, na limpeza das dependências do antigo prédio<sup>12</sup>. Trabalhar de carteira assinada em Riachão do Jacuípe era um privilégio para poucas mulheres negras nascidas nas primeiras décadas do século 20.

Dessemelhante dessas mulheres que tiveram muitos filhos e semearam o Riachão com sua descendência, a personagem professora Dagmar chega a ser condecorada com o título de *Mãe da educação de Riachão do Jacuípe*. Embora distantes, tais trajetórias se encontram em alguns pontos na contemporaneidade: Fernanda, neta de D. Luzia, cursou o Ensino Médio no Colégio Maria Dagmar de Miranda e foi professora de História da mesma instituição em 2011; netos de D. Biló também estudam/estudaram no mesmo colégio, assim como algumas netas de D. Alice.

Enquanto a trajetória de vida de D. Biló, D. Luzia e D. Alice, portadoras de pouca instrução formal, foi marcada pela lida nas roças dos outros, pelo cuidado com a numerosa prole, pelos trabalhos na área de serviços gerais em instituições públicas e particulares, nossa protagonista educou algumas gerações. No conjunto das fotos expostas no grupo *Nostalgias Jacuipenses*, geralmente professora Maria Dagmar aparece ladeada de alunos e alunas, professoras e professores, funcionários, pais e mães de alunas e alunos.

Minha mãe já costurou para Professora Dagmar; assim, ela ia com frequência à minha casa. Suas roupas eram de linho, um dos tecidos mais caros usados na época. Muito parecidas, saias abaixo dos joelhos e blusas de mangas próximas ao cotovelo. Ela levava os cortes de tecido e combinava com mainha o modelo da roupa. Minha mãe tirava suas medidas. Entrava no quartinho apertado para fazer provas. Pagava a costura com cheque do BANEBA (Banco do Estado da Bahia, hoje extinto) e eu ia à agência trocar o cheque. Costurar para professora

Dagmar era um privilégio para poucas, algo raro. A presença dela em nossa casa envaidecia muito a minha mãe que, mesmo timidamente, gosta de ostentar o título de “melhor costureira de Riachão”.

Pois bem, nesse texto, a filha da costureira (que estudou 3 anos do curso primário) e ex-aluna, vai construir uma personagem protagonista - Professora Dagmar - a partir de memórias escritas, orais e materiais que circulam em Riachão do Jacuípe. Neste ato, confabulo com uma *Autobiografia de Professora Dagmar*. As outras partes do texto serão publicadas posteriormente.

## 1. Confabulações com uma Autobiografia

Aqui meu escrito será um diálogo com o texto *Autobiografia de Profa. Maria Dagmar de Miranda*. Tive acesso a esse escrito no verão de 2009 quando conversava com um colega de trabalho, professor Evando Oliveira<sup>13</sup>. Ele me contou que há um tempo havia digitado o manuscrito - a autobiografia (texto possivelmente produzido na década de 1970, em Riachão do Jacuípe). Trata-se de uma composição breve, de uma lauda e meia, em que a autora constrói balizas da trajetória de vida da personagem como estudante e como profissional do Magistério. Durante a leitura do texto, me questionei: o que teria motivado a autora à escrita de uma autobiografia? Elaborei algumas respostas/questões: talvez a autora tenha deixado esse registro por considerar a vida da protagonista singular, notável; seria um modelo a ser seguido? Poderia também ter sido uma escrita sob encomenda, já que foi homenageada diversas vezes em vida, inclusive com o título de *Cidadã Jacuipense* numa secção solene de Câmara Municipal de Riachão do Jacuípe, na segunda metade da década de 1970. Além disso, teve seu nome inscrito na primeira escola estadual que oferecia curso ginasial na cidade, Escola Estadual Maria Dagmar de Miranda. Professora Dagmar também foi incluída no rol das personalidades de Riachão na exposição *Fatos e fotos de Riachão do Jacuípe*, de autoria de Amarílio Soares ou Tio Lio. Vejamos o papel na exposição:

**Figura 1. Foto da Professora Dagmar de Miranda**



**Maria Dagmar de Miranda**

**Educadora chegou em Riachão Março 1945**

Fonte: Acervo da autora - Exposição de Tio Lio, em 14 de agosto de 2009.

Soares (2009) não disponibiliza ao público as credenciais da imagem (não aparece data, nem o nome do fotógrafo), detalhe que embaraça minha leitura. A moldura em que aparece uma mulher negra, jovem, denominada Maria Dagmar de Miranda, bem vestida, exibindo um belo sorriso, acompanhada da inscrição - Educadora chegou em Riachão em março de 1945 - me fez refletir a respeito da seleção da imagem. Provavelmente, o organizador da exposição tenha escolhido uma

fotografia da juventude para construir a antiguidade da chegada da referida personagem em uma de suas construções de cidade.

Na exposição, assim como no cordel *Histórias de Riachão do Jacuípe*, Soares (2010) construiu personagens do circuito político, administrativo, jurídico e religioso da urbe. Observei a numerosa quantidade de homens geralmente brancos e vestidos de paletó e gravata. Poucas personagens femininas. Professoras, rainhas dos carnavais e raras parteiras quebravam a misoginia do quadro. A presença de professora Maria Dagmar de Miranda contrasta com a abundância de brancos que estão presentes nas memórias e histórias da cidade.

Em 1993, a personagem é esboçada como já tendo mais de meio século de serviços prestados à educação dos jacuipenses. Figura na nota do jornal Folha Regional como “mãe da educação jacuipense<sup>14</sup>”. Entre escritos que se completam e se contradizem, encaro a “autobiografia”, de modo especial, como uma memória, como uma imagem que ela construiu de sua vida e nos deu a ler. É a narrativa pela qual, num dado momento, ela escolheu pra ser lembrada.

Autora e protagonista da trama, a personagem citada constrói-se a partir da seleção de alguns momentos de trajetória fundamentais para a constituição do papel professora. “O autorrelato pode ser visto como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural” (CARVALHO, 2003. p. 284). Trata-se da edificação de um sentido para a vida, conjugada à inserção de vivências numa temporalidade linear.

Penso que um relato desta natureza é fruto de tomada de decisões, de organização e seleção de fatos significativos da memória. Estou atenta às escolhas da narradora-protagonista, o contexto esboçado, a movimentação desenhada e como ela entrelaça diferentes aspectos da vida na escrita autobiográfica. De acordo com Isabel Carvalho:

Essa auto-invenção, por sua vez, traz consigo a invenção do Outro, das relações de alteridade e, portanto, da identidade narrativa de um campo intersubjetivo e cultural em questão. É nesse sentido que a auto-invenção dos sujeitos é simultaneamente posicionada num campo social e demarcadora desse mesmo campo. (CARVALHO, 2003, p. 284)

Trata-se da invenção de professora Maria Dagmar de Miranda construída pela autora Profa. Maria Dagmar de Miranda. Como é comum nas narrativas autobiográficas, ela principia contando a conjuntura de nascimento:

Nascida em Salvador, capital da Bahia, no Bairro denominado “Engenho Velho de Brotas” no dia 14 de junho do ano de 1920, às 20 h, em casa de seus próprios pais, sendo a penúltima filha do casal: João Pereira de Miranda e Angela Conceição Miranda, ambos naturais deste Estado, residente à Rua Manuel Faustino nº 07 – bairro acima citado. Do casal nasceram 11 filhos, dentre esses somente 6 se criaram. (MIRANDA, s/d, p.01)

Nascida. O emprego do verbo no particípio passado provoca em mim a impressão de que almejava transmitir através do texto imparcialidade e objetividade. Deixa entrever alguma distância entre a narradora e a personagem. Pouco afeita à demonstração de sentimentos/emoções, ela costura os retalhos da memória da vida selecionados com fios de disciplina.

Após pouco mais de três décadas da abolição da escravatura, nasce a protagonista, numa das cidades mais negras do Brasil. Escritos recentes constroem Salvador nesse período como um tecido urbano que passava pelo processo de modernização. Denunciam-se os preconceitos que incidiam sobre a população negro-mestiça, as relações sociais, em especial o mundo do trabalho fortemente marcado por ideais de subalternidade e obediência (SANCHES, 2011). A inserção dessa população na nova ordem política e social é apresentada como um dos grandes desafios da época.

Imagino a menina Maria Dagmar convivendo com ex-escravizados idosos. Ajuízo que memórias do tempo do cativo devem ter feito parte de seu cotidiano de criança negra soteropolitana, filha de pais baianos, habitante de um bairro “pobre”, que outrora abrigou um engenho de açúcar. Segundo as narrativas a respeito dos costumes da época, ela pode ter nascido pelas mãos de uma parteira, na residência da família no endereço indicado. A autobiografia é um texto enxuto, objetivo, não se atém a detalhes. Construo a personagem como mais uma menina negra, mais uma

cidadã da púbere República Federativa do Brasil. A jovem Maria Dagmar de Miranda compôs as primeiras gerações de eleitoras na década de 1940 e seguintes.

Nas primeiras décadas do século XX, na cidade de Salvador na Bahia: “a “moça” e a “senhora de família” passariam a compor o cenário republicano. [...] como aliadas dos pediatras na vigilância sobre os filhos, protagonistas dos hábitos de consumo domésticos, preocupadas em instruírem-se para melhor desempenhar seu papel familiar” (FERREIRA FILHO, 1998 p. 245). Esse processo se deu concomitante a uma sistemática estigmatização das mulheres pobres (quase sempre pretas) que viviam na rua, cuja expressão mais pejorativa era a de “mulher pública”. Era essa a preocupação da elite letrada na época com as mulheres que não se casavam civilmente, que se deitavam com vários homens, abortavam, abandonavam os filhos, tinham pouco apreço à virgindade. Esses comportamentos eram qualificados como “anomia moral”.

Escritas historiográficas sobre o período sustentam que as elites baianas se mostravam incansáveis no intento de associar todo e qualquer símbolo de negritude à feiúra, à decadência moral, à desordem e ao atraso moral e intelectual. O emprego doméstico era a ocupação de significativa parcela da população feminina. Numa sociedade que não queria transformações, onde imperavam as condições convencionais e a tradição como valor, diante da abolição da escravatura e da chegada da República, foram criados mecanismos capazes de manter a desigualdade e impossibilitar a mobilidade dos afro-brasileiros (BACELAR, 2001). O pós-abolição seria marcado por um processo premente de racialização das hierarquias sociais baseadas na cor e na oposição entre brancos e pretos, construindo mecanismos discriminatórios em que a cor, enquanto distinção fenotípica, marcava socialmente aqueles considerados inferiores numa sociedade que a todo tempo buscava constituir-se como branca.

No relato, professora Maria Dagmar aparece como membro de uma família composta por pai, mãe e irmãos – “a penúltima filha”. Destaca que, no conjunto de onze filhos do casal João Pereira de Miranda e Angela Conceição Miranda, apenas seis se criaram, donde leio e aparto o elevado grau de mortalidade infantil, que era comum no período. As referências à família consanguínea encerram-se no primeiro

parágrafo do texto. Restrita ao núcleo familiar, não trata de outros ancestrais, avós ou tios, sequer cita o nome de um ou de outro irmão. Recupero aqui a epígrafe de um capítulo de Bacelar (2006): “Nossa genealogia é submersa numa escuridão vergonhosa, datas e nomes são tão incertos como os dos reis e rainhas aprendidos automaticamente na escola, e estamos tão inseguros de onde viemos como para onde vamos” (BOTTON, 2000, p. 55. *apud* BACELAR, 2006 p.23). Narra-se a dificuldade de traçar genealogias de famílias negras.

Nos parágrafos seguintes, dedica-se a contar sua trajetória como estudante e professora. Na narração, vejo Maria Dagmar - mulher (negra) de sua geração que teve a educação como ferramenta para inserção social. Sanches (2011), a partir da análise de dados oficiais, narra o alto índice de analfabetismo da população soteropolitana como um todo e da feminina em particular. No que se refere ao quesito cor, o número de pretos alfabetizados era significativamente menor que o de brancos e pardos. A política de escolarização da Bahia conseguia atingir um número restrito entre os ‘não brancos’ (SANCHES, 2011). Cotejando as narrativas, é possível alegar que Maria Dagmar compôs esse número restrito de não brancos, mais prenotado ainda de mulheres, que teve acesso à educação formal. Vejamos a trajetória percorrida/construída pela narradora protagonista; primeiro ela tece o processo de aquisição das primeiras letras:

Estudei as minhas primeiras letras na Escola Elias Nasqó... tendo como Professora Cecília Filogona Burgos, muito capacitada. Fui convidada como a melhor aluna da escola, premiada com a matrícula grátis pela Professora Alzira de Assis, esposa do Professor Alberto de Assis, Diretor do Instituto Baiano de Ensino, naquela época, situado próximo ao Campo da Pólvora. (MIRANDA, s/d, p.01).

O acesso à educação formal foi para os segmentos médios e baixos, em grande medida, a única forma de almejar um processo ascensional pela competição por melhores postos de trabalho (SANCHES, 2010). De acordo com a escrita autobiográfica, Maria Dagmar aprendeu as primeiras letras numa instituição escolar. E faz questão de destacar os méritos da professora Cecília F. Burgos no ensino das primeiras letras. É uma das poucas personagens da escritura a quem dirige elogio e



prestígio. Enfatiza o seu desempenho enquanto estudante “considerada a melhor aluna da instituição”, premiação que lhe possibilitou o ingresso no Instituto Baiano de Ensino, um estabelecimento particular. Conseguiu matrícula gratuita devido à intermediação do casal de professores citados. Nessa instituição, concluiu o curso primário. No mesmo período, no Instituto Baiano de Ensino, também estudaram a cronista Hidelgardes Viana e o famoso geógrafo Milton Santos<sup>15</sup>.

Pois bem, acompanhemos a sequência da “melhor aluna”:

No ano seguinte à conclusão do primário, fui submetida a Exame de Admissão na Escola Normal da Bahia, junto ao Convento Sagrado Coração de Jesus próximo ao Convento do Desterro. Aprovada no exame de admissão, cursei o Ensino Fundamental e logo depois o curso normal, colando grau como Professora Primária, ou de 1º grau no ano de 1939. (MIRANDA, s/d, p.01)

Com 19 anos de idade, a jovem Maria Dagmar de Miranda forma-se professora na Escola Normal da Bahia. Desde fins dos oitocentos no Brasil, cabia às Escolas Normais, que eram instituições de ensino gratuito destinadas a ambos os sexos (CASTANHA, 2008), formar professores de 1º e 2º graus. Souza (2001) argumenta a exigência da formação de cidadãos para composição do regime republicano. De acordo com Luz,

[...] para os republicanos o analfabetismo e a falta de escolas, e como consequência a existência de um povo inculto, perigoso e inexpressivo eram as principais causas do atraso do país e não consequências da sociedade excludente. (LUZ, 2008, p. 234)

O ideal de nação civilizada seria atingido com a superação do analfabetismo e dos costumes tidos como inferiores e bárbaros. A educação despontava como novo paradigma de progresso. Narrativas dão conta da necessidade de valorizar o brasileiro, discipliná-lo, moralizá-lo para transformá-lo em “agente capaz de concretizar as inúmeras potencialidades dessa terra” (LUCA, 1999, p. 216y. *apud* LIMA, 2008, p. 200). No Estado Novo, a juventude tornou-se a “estrela” da educação e dos caminhos da nação. Entre as finalidades do ensino secundário, estava,

fomentar o patriotismo e nacionalismo, a juventude é convocada pelo Estado para ir às ruas demonstrar seu amor à pátria (LIMA, 2008). Localizo a personagem recém-formada, Professora Maria Dagmar de Miranda, nesse contexto.

O exame de admissão era pré-condição para integrar o corpo discente da Escola Normal da Bahia, a Escola Normal de Feira de Santana (SOUZA, 2001), o Ginásio da Bahia. Naquela época as instituições de ensino público eram consideradas excelentes pelos contemporâneos. Lima (2008), ao estudar a origem social dos estudantes do Ginásio da Bahia, observa que os membros dessa unidade escolar eram provenientes das mais diversas origens sociais. Nossa personagem, habilitada para o exercício do Magistério, nos anos subsequentes à formatura, fez cursos de aprimoramento:

Neste último ano fiz o curso de Estilística, aperfeiçoando-me um pouco em Português. No ano de 1940 fiz mais outro curso, este de Português, aprovada em exame tendo recebido um cartão de aprovação. Em 1941 fiz mais um curso esse de bom aperfeiçoamento na Matemática. (MIRANDA, s/d, p.01)

Os cursos na área de Língua Portuguesa e Matemática foram fundamentais para o exercício do magistério em Riachão do Jacuípe, nas últimas décadas do século 20. Professora Maria Dagmar se estabelece como professora de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. A preocupação em manter-se em atividade no período posterior à formatura, participando de cursos, demonstra a firmeza de objetivo da recém-formada de atuar como professora.

Submetida a concurso fui aprovada e nomeada como professora primária, para o Arraial de Porto do Sauípe, município de Entre Rios. Para quem nunca havia saído de Salvador, foi o mesmo que ser desterrada. Uma praia de pescadores, foz de um rio, não sei, talvez o Sauípe. Para chegar a esse lugarejo viajei de trem, de animal de carroça e atravessei o rio numa canoa, quando a maré já invadia o rio deixando suas águas voltarem represadas. O lugar era uma aldeia de pescadores. Quase todas as casas eram cobertas de palha de coqueiro com exceção do Delegado Escolar, a casa onde funcionava a escola e era moradia das professoras que ali chegavam, como eu, onde adquiri a malária. (MIRANDA, s/d, p.01).

Aprovada em concurso promovido pelo Governo do Estado da Bahia, a jovem professora foi designada para atuar na cidade de Entre Rios, localizada a 134 Km da capital do Estado, mais especificamente no Arraial de Porto do Sauípe caracterizado pela autora como uma “aldeia de pescadores”<sup>16</sup>. Esse é um dos poucos momentos do texto em que ela deixa pistas para pensar a condição socioeconômica de sua família, já que com 20 anos de idade, professora formada, ela “nunca havia saído de Salvador”. Enfatiza a dificuldade de acesso ao local de trabalho e a pobreza da população residente em casas cobertas de palha, provavelmente feitas de taipa. A única casa do lugarejo que fugia a tais padrões era a do Delegado Escolar onde a professora passou a residir e o local onde funcionava a Escola. Constrói Sauípe como um lugar pobre, atrasado e bem diferente da movimentada Salvador. A escola é edificada no texto como único indício de progresso.

Prosegue contando peripécias da trajetória profissional:

No ano seguinte fui transferida para a cidade de Entre Rios que fica no planalto. Viajei de trem e ao chegar na Estação de Ferrovia ponto final para Entre Rios, tive que subir uma ladeira tortuosa, esburacada e ladeada de mato. Aí passei 2 anos, pois a secretaria de Educação me retornou a Porto de Sauípe a pedido da população local. (MIRANDA, s/d, p.01)

A precariedade das vias de transporte de Entre Rios e seu entorno são artifícios usados em prol da instituição da singular dedicação de professora Maria Dagmar à educação, no Estado da Bahia. Leio nas entrelinhas a reprodução da concepção de interior como atrasado (SILVA, 2010). Mas seu foco está direcionado para a cidade de Riachão do Jacuípe, lócus privilegiado do seu “ser professora”. Em momento algum, caracterizou a cidade e/ou seus habitantes. Riachão é o contexto tecido para sua atuação enquanto personagem fundamental para a educação local. Não se esquece de grafar os nomes dos primeiros acolhedores. Escreve de modo a fazer pensar que ela selecionou Riachão do Jacuípe como palco para sua atuação:

Voltei e permaneci só durante um ano e novamente pedi remoção para Riachão do Jacuípe no ano de 1942 onde estou até hoje. Aqui

chegando fui acolhida na casa do Sr. Pedro Silva, Coletor Estadual na época, tendo passado a primeira noite em casa da família do Sr. Alípio Mascarenhas. (MIRANDA, s/d, p.02)

Ela descreve uma chegada da personagem, professora Maria Dagmar de Miranda, na cidade marcada pelo acolhimento em residências das famílias mais abastadas; a mesma narradora faz questão de mencionar os nomes do proprietário da casa onde passou a primeira noite, Sr. Alípio Mascarenhas, descendente dos coronéis Manoel e Marcolino Mascarenhas (pai e filho) que no século 19 e início do 20 aparecem como personagens principais da história política local (SOARES, 2010) (SILVA, 2010). A autora ajeita a narrativa de modo a evidenciar que a personagem professora Maria Dagmar de Miranda escolheu Riachão do Jacuípe para morar e continuar exercendo sua profissão. Acompanhemos o traçado desse exercício:

Lecionei na Escola J. J. Seabra, situada à rua de mesmo nome, preenchendo a vaga, pois a regente fora removida para Jequié, onde estava, deixa sua vaga, aí eu lecionei durante 5 anos, alunos da 1ª à 5ª série. Com a conclusão do Grupo Escolar Osvaldo Cruz, fui transferida para esse Grupo Escolar onde se reuniam algumas escolas isoladas, selecionadas as classes em salas diferentes. Tendo a professora Eutália de Oliveira Rios constituído matrimônio com o Sr. Evilásio Mascarenhas Rios, e depois de 5 anos de casados, mudaram-se para Feira de Santana e eu os acompanhei para onde fui lecionar na Escola de seu Clóvis Bedilaqua, no turno vespertino. Daí mudamos para Salvador, onde lecionei durante dois anos na Escola Primária, denominada Mercadores de Bagdá. (MIRANDA, s/d, p.02)

Mais um personagem com sobrenome Mascarenhas aparece no texto, "Sr. Evilásio Mascarenhas Rios". O texto encerra-se com um resumo das instituições dos últimos anos da trajetória profissional da professora. Destaque dado à figura da professora Eutália Oliveira Rios (esposa do senhor citado logo acima) com quem professora Dagmar passou a residir depois que chegou a Riachão e que acompanhou quando dos deslocamentos da família para Feira de Santana e Salvador. Percebo algumas repetições e tensões no texto que dão o que pensar: até a aposentadoria compulsória, a protagonista residiu em casas de professores ou em casas de famílias (geralmente tradicionais). Ela também lecionou na primeira escola primária estadual

da cidade – o Grupo Escolar Osvaldo Cruz. Após o percurso por diversos municípios baianos, elegeu Riachão do Jacuípe para se fixar:

Daí eu pedi a minha aposentadoria aos 27 anos de serviço, voltando, logo após a publicação no Diário Oficial. Voltei para Riachão do Jacuípe, com pouco tempo de aposentada fui convidada a lecionar no Colégio Cenecista hoje Centro Educacional Cenecista da qual fui Diretora e professora de Português, Matemática, Ciências. Logo após 23 anos de serviços prestados, o Diretor, Dr. Manoel dos Santos Mascarenhas, me propôs assumir o cargo de Diretora o qual exerci com firmeza e responsabilidade também dando aulas das disciplinas já citadas quando faltavam professores. Transferida à pedido para o Liceu de Artes e Ofícios, onde havia oficina de trabalho, cujo alunado era só do sexo masculino. (MIRANDA, s/d, p.02)

Em nenhum momento do texto, a autora caracteriza a protagonista como negra. No artigo *Enegrecer o Feminismo*, Suely Carneiro (2011) cita Angela Gillian, para quem o papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional brasileira. Para Carneiro (2011, p. 1) são mulheres que têm “identidade como objeto”, o que me remete ao argumento de Spivak (2010) de que a mulher pobre do terceiro mundo é o modelo que melhor se encaixa na subalternidade.

A autobiografia é um relato da trajetória profissional da professora. O enredo traçado na autobiografia não apresenta outros familiares da Professora Dagmar. Quando perguntei se professora Dagmar falava de si e de sua família, a professora Vera Lúcia, sua ex-aluna e ex-colega de trabalho respondeu:

Não. Ela não tocava neste assunto. Essa parte aí, porque ela não casou, nem ela não, não. Ela não falava... A única coisa que ela dizia, às vezes, era que: “minha família é de Salvador”. Mas ela não tinha assim abertura para falar onde viviam, como viviam. Não. Parece que quando ela chegou aqui, a memória dela ficou presa a Riachão, entendeu? Ela se voltava para casos de escola, do tempo que ela começou aqui, professora Eutália, quando ela chegou que não tinha nenhum grupo escolar, que as escolas eram tudo feita nas casas, na sala da casa da pessoa e tudo, dos chefões daqui. Ela se mantinha muito ligada às questões mesmo de educação. (FERREIRA, 2012)

Assim como na autobiografia, nessa tessitura, no cotidiano, a professora Dagmar silenciava, preferia não falar a respeito da família consanguínea. O “é de Salvador” estabelece um distanciamento, que muitas vezes a autoridade exercida impedia que fosse quebrado, e talvez até evitasse que perguntas fossem feitas sobre esse assunto. Para Vera Lúcia, ela tecia memórias centradas na sua vida em Riachão do Jacuípe, cujo foco era a amizade que tinha com a família de professora Eutália Rios, o desenvolvimento da educação no município, em síntese detinha-se a questões relacionadas ao ensino. O fato de não ter casado, nem ter constituído família seria a motivação, conforme Vera Lúcia Ferreira, para que ela tivesse se dedicado exclusivamente à educação. Nomes de professores, de escolas, de acolhedores vão se sucedendo no enredo da “personagem Professora”, que é reconhecida como protagonista na cidade de Riachão do Jacuípe e também se reconhece como tal.

Nunes (2011) chama a atenção para a necessidade de construir saberes a partir da ótica dessas profissionais que, sendo mulheres presentes em cor e corpo, possuem forma(s) específica(s), citando Santana (2004, p. 313), “de ser e estar no mundo, construídas pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis e descobrir os atalhos ocultos”. Afirma ainda que o estudo de professores negros é fundamental no processo de desconstrução do racismo. E por falar em racismo, quando eu era aluna de professora Dagmar, eu e meus colegas repetíamos o refrão: “Nêga Dagmar, Nêga Dagmar Ôê, Ôê...” sempre que se ouvia o barulho de seu Gol branco estacionar na frente da escola...

Interessante como ela se constrói como uma personagem de destaque do tecido sociocultural jacuipense. Na folha de rosto da Agenda de professora Dagmar, encontrada no Arquivo do Educandário Senhora Santana, estão escritas três frases: “Maria Dagmar de Miranda cidadã da cidade de Riachão do Jacuípe - 14.06.1977”, “Personalidade Destaque de 1984 como diretora da CENEC” e “Licenciatura Parcelada 1977”<sup>17</sup>.

Nessa narrativa a educação foi a arma utilizada pela protagonista professora Maria Dagmar de Miranda para enfrentar as violentas narrativas marcadas pelo racismo e sexismo que construíam/constroem Riachão do Jacuípe. Ela escolheu a

educação para narrar sua vida, sua emancipação. E militou nesse campo no afã de emancipar outras tantas, outros tantos...

## Referências

BACELAR, Jeferson. **Mário Gusmão: Um príncipe negro na terra dos dragões da maldade.** Rio de Janeiro, Pallas, 2006.

\_\_\_\_\_. **A hierarquia das raças: Negros e brancos em Salvador.** Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

BARBOSA, L. M, SILVA, P. B. G. e SILVERIO, V. R. (org.) **De Preto a Afro-Descendente. Trajetos de Pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil.** São Carlos: EdUFSCar, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina numa perspectiva de gênero.** Disponível em <http://201.86.212.89.static.gvt.net.br/destaques/dh/subsidios/dher05/Texto%204%20-%20Sueli%20-%20Enegrecer%20o%20Feminismo.pdf> acesso em 20 de janeiro de 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos** [online]. 2003, vol.9, n.19, pp. 283-302. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832003000100012>, acesso em 30/06/2012.

FERREIRA FILHO, Alberto H. Desafrikanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890- 1937). Salvador: **Rev. Afro – Ásia** (1998 -1999) n. 21-22, p. 239-256.

FIGUEIREDO, Angela. **Novas Elites de Cor: Estudo sobre os Profissionais Liberais Negros de Salvador.** São Paulo Annablume, 2002.

GOMES, F. PAIXÃO, M. **Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação.** Rev. Estud. Fem. vol.16 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2008

GOMES,F. e CUNHA, O. M. G. **Quase cidadãos: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GOMES, F. DOMINGUES, P. **Experiências da Emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980).** São Paulo: Selo Negro, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo, Editora 34, 1999.

LUZ, José Augusto e SILVA, José Carlos. **História da Educação na Bahia.** Salvador: Arcádia, 2008.

MIRANDA, Maria Dagmar. **Autobiografia da Professora Maria Dagmar de Miranda**. [s/p, 197-?].

NUNES, Míghian D. F. Histórias de Professoras Negras: a presença da oralidade nas trajetórias de resistência. Salvador: Anais do **XI Congresso Luso Africano de Pesquisadores Negros**, 2011.

SANCHES, Maria Aparecida dos P. **As Razões do Coração: Namoro, escolhas conjugais, relações raciais e sexo-afetivas em Salvador 1889/1950**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado UFF, 2011.

SOUZA, Ione Celeste. **Garotas tricolores, deusas fardadas: As normalistas de Feira de Santana – 1925 a 1945**. São Paulo: EDUC, 2001.

SILVA, Marinélia S. **Memórias em Conflito ou “Padre não deve se meter em política”**. São Paulo: Ed. Nelpa, 2010.

SOARES, Amarílio. **Histórias de Riachão do Jacuípe**. Feira de Santana, s/i. 2010.

SOARES, Reinaldo S. Ascensão Social e Identidade Negra em Salvador. **REVISTA USP**, São Paulo, n.63, p. 249-251, setembro/novembro 2004. Disponível em <http://www.usp.br/revistausp/63/21-reinaldo.pdf> acesso 10.04.2013.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

VITORINO, Fernanda. **Samba do Bagaço de Riachão do Jacuípe (1982-2006)**. Monografia - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2010.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana B. e GOMES, Flávio. (orgs.) **Mulheres Negras: no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

## ENTREVISTA

FERREIRA, Vera Lúcia. [2012] Entrevistadora: Marinélia Silva. Riachão do Jacuípe- BA 19 de abr. de 2012.

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Especialista em História da Bahia pela mesma instituição; é mestre em História Social pela universidade Federal da Bahia e Doutora do Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos - Centro de Estudos Afro Orientais da Universidade Federal da Bahia. E-mail: [masousa@uneb.br](mailto:masousa@uneb.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1920-3735>

<sup>2</sup> Um relato sobre Riachão do Jacuípe no primeiro capítulo de Silva (2010).

<sup>3</sup> Uma reflexão útil em Xavier, Farias e Gomes (2012).

<sup>4</sup> Informações fornecidas pela secretária do Colégio Estadual Maria Dagmar de Miranda, Marielza Soares, referente à matrícula de 2012, em 06 de maio de 2012.

<sup>5</sup> Ver <http://www.colegiodagmar.com.br/> .Acesso em janeiro de 2013.



<sup>6</sup> Ver acervo do Grupo do Facebook Nostalgias Jacuipenses, disponível em <https://www.facebook.com/groups/271066546261128/>. Acesso em janeiro de 2013.

<sup>7</sup> Informação confirmada pelo Sr. José Carneiro, ex-vereador. No período (1980- 1984) José Aloir era prefeito da cidade e a Câmara de Vereadores funcionava na Prefeitura. Os funcionários da Câmara buscaram com cuidado a documentação referente a esse período, mas infelizmente essa documentação foi destruída numa enchente.

<sup>8</sup> Arquivo do Educandário Senhora Sant'Ana. Agenda de Professora Dagmar. Acesso gentilmente cedido pelas professoras conhecidas como Ireninha, Socorro e Jormeire.

<sup>9</sup> Ver <http://www.flogao.com.br/capoeiraraizesorixas/4211743>. Acesso em 28 de fev.2013.

<sup>10</sup> Ver <http://www.palmeirasfuteboljacobinense.com/2011/03/jacuijense-vence-amistoso-de-publicado.html>. Acesso em 28 de fev. 2013.

<sup>11</sup> Ver <http://www.esportecomunitario.com/inter09serrinhadados.html>. Acesso em 28 de fev. 2013.

<sup>12</sup> Informações fornecidas por sua nora, a Sra. Jussara Freitas, em Riachão do Jacuípe em 28.02.2013.

<sup>13</sup> Evando Oliveira foi aluno e colega de professora Dagmar. Foi professor na CENEC e na escolinha nas últimas décadas do século 20.

<sup>14</sup> Jornal Folha Regional, ano VII, n. 54, 2ª quinzena de outubro de 1987.

<sup>15</sup> Ver CIRQUEIRA, D. M. Entre o corpo e a teoria a questão étnico racial na obra e na trajetória de Milton Santos. Dissertação de Mestrado UFG, 2010. Disponível em [http://www.academia.edu/1868801/Entre\\_o\\_corpo\\_e\\_a\\_teor%C3%ADa\\_a\\_quest%C3%A3o\\_%C3%A9tnico\\_racial\\_na\\_obra\\_e\\_na\\_trajet%C3%B3ria\\_socioespacial\\_de\\_Milton\\_Santos](http://www.academia.edu/1868801/Entre_o_corpo_e_a_teor%C3%ADa_a_quest%C3%A3o_%C3%A9tnico_racial_na_obra_e_na_trajet%C3%B3ria_socioespacial_de_Milton_Santos). Acesso em 10 de maio 2013.

<sup>16</sup> Atualmente compõe a Costa do Sauípe um famoso complexo turístico no litoral norte baiano Ver. [http://unijorge.academia.edu/KarenSasaki/Papers/191919/Tradic%C3%A3o\\_E\\_Modernidade\\_No\\_Litoral\\_Norte\\_Da\\_Bahia\\_O\\_Caso\\_Do\\_Artesanato\\_De\\_Porto\\_Sauipe](http://unijorge.academia.edu/KarenSasaki/Papers/191919/Tradic%C3%A3o_E_Modernidade_No_Litoral_Norte_Da_Bahia_O_Caso_Do_Artesanato_De_Porto_Sauipe) Acesso em 20 de jul. 2012.

<sup>17</sup> Sobre Licenciatura Parcelada ver: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3179600/pg-89-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-01-06-1977> Acesso em 20 de jul. 2013.



<https://orcid.org/0000-0002-1920-3735>



<http://lattes.cnpq.br/7406155170541262>

Como citar:

SILVA, Marinélia. Uma leitura da autobiografia da professora Maria Dagmar de Miranda. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 47-65, jan./jun. 2021.

# INTERLOCUÇÃO DOS INTELLECTUAIS MARXISTAS BRASILEIROS COM O ESCOLANOVISMO NOS ANOS 1930

*INTERLOCUTION OF BRAZILIAN MARXIST INTELLECTUALS WITH SCHOOLNOVISM IN THE 1930S*

**Marta Loula Dourado Viana<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O artigo apresenta a interlocução dos intelectuais marxistas brasileiros com o escolanovismo nos anos 1930, discutindo questões que os aproximaram na luta pela democratização da escola oficial bem como algumas ressalvas sobre a estática e o ajustamento da escola ao processo de modernização social. O texto se estrutura em duas seções: na primeira discute a concepção escolanovista de modernização social e sua oscilação com a política tradicional conservadora durante o governo Vargas; na segunda, a concepção dos principais marxistas que discutiram o papel da escola na sociedade capitalista, de modo a identificar elementos que os conduziram a considerar o escolanovismo como proposta pedagógica mais avançada e possível para aquele contexto histórico.

**Palavras-chave:** Escolanovismo. Intelectuais. Modernização.

## **Abstract**

The article presents the interlocution of Brazilian Marxist intellectuals with the New School in the 1930s, discussing issues that brought them together in the struggle for the democratization of the official school, as well as some reservations about the static and adequacy of the school to the process of social modernization. The text is structured in two sections: in the first, it discusses the Escola Nova's conception of social modernization and its oscillation with the traditional conservative policy during the Vargas government; in the second, the conception of the main Marxists who discussed the role of the school in capitalist society, in order to identify elements that led them to consider Escolanovismo as the most advanced and possible pedagogical proposal for that historical context.

**Keywords:** Escolanovismo. Intellectuals. Modernization.

## **Introdução**

A "revolução" nos anos 1930 foi a expressão da necessidade de uma ruptura política com a oligarquia rural e da substituição do modelo econômico agromercantil pelo modelo industrial. Porém, com o crescimento das lutas sociais e a incapacidade política da burguesia industrial, a contrarrevolução foi consolidada no compromisso

com a velha ordem. A burguesia não destruiu inteiramente as forças tradicionais da oligarquia latifundiária e conservou o setor agroexportador, ainda, por muitos anos, como o núcleo de acumulação capitalista, caracterizando esse processo como uma modernização capitalista conservadora. Tratava-se de fazer a “revolução” sem a participação das camadas populares e trabalhadoras, expressando a articulação política dos militares com as frações da burguesia industrial e agroindustrial.

Nesse contexto histórico, os escolanovistas tinham a pretensão de hegemonia no campo educacional e intelectuais marxistas entendiam ser a escola nova a pedagogia mais adequada, progressista e moderna para aquele momento, por combater o ensino abstrato, elitista, retórico e verbalista da educação tradicional. A esquerda não tinha ainda a elaboração fulgente de uma pedagogia, mas a união se deu, essencialmente, para somar forças na luta pela democratização da escola pública, estatal e laica.

Entretanto, existiram algumas divergências. Os intelectuais de esquerda questionavam a concepção idealista e estática da escola nova na relação entre educação e sociedade. A ressalva fundamental estava no idealismo salvacionista, para o qual a escola oficial seria determinante no processo de reconstrução nacional e na mera adequação da escola às demandas da sociedade industrial, não vislumbrando um movimento dinâmico de transformação social.

Os tradicionalistas católicos mostraram-se resistentes aos métodos da escola nova, mas gradativamente foram se renovando de acordo com os interesses da política de Estado. E ainda que manifestassem divergências em relação aos escolanovistas, mantiveram uma espécie de “colaboração conflituosa”, pois ambos faziam parte do Estado por meio dos interesses político-econômicos que conformavam o projeto de educação ao desenvolvimento industrial do capitalismo no país. Não é demais ressaltar que em momentos de avanço político da esquerda, ficou evidente esta colaboração entre conservadores e liberais escolanovistas no sentido de arrefecer a luta e controlar a manutenção dos privilégios.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar a interlocução dos intelectuais marxistas com o escolanovismo nos anos 1930, abordando elementos que os aproximaram na luta pela democratização da escola pública e estatal,

bem como algumas ressalvas sobre o poder da escola de contribuir com o processo de transformação social. O texto se estrutura em duas seções: na primeira discute a concepção escolanovista de modernização e sua oscilação com a política tradicional conservadora durante o governo Vargas; na segunda, a concepção dos principais marxistas que discutiram o papel da escola na sociedade capitalista, de modo a identificar elementos que os conduziram a considerar o escolanovismo como mais avançado e possível para aquele contexto histórico.

### **1. O Sonho de Hegemonia Escolanovista no Governo Vargas**

O escolanovismo chegou ao Brasil na Primeira República, entusiasmando os democratas que entendiam a educação enquanto um problema nacional a ser enfrentado. Segundo Nagle (1977), os democratas escolanovistas e nacionalistas defendiam a instrução do povo como a “chave para a solução” de todos os problemas sociais, econômicos e políticos, como possibilidade de democratização do processo político e superação do atraso e conservadorismo, representado pela oligarquia agrária. Dessa forma, democratizar a instrução do povo estava associado à conquista do direito político de voto, uma vez que o analfabeto não tinha esse direito, bem como ao desenvolvimento de uma nova mentalidade que conduziria à construção de uma cultura nacional.

O autor denomina esse período de “entusiasmo pela educação”, dividindo assim a influência do escolanovismo no Brasil em duas fases; uma primeira fase, do início da República até a década de 1920 com a divulgação do nacionalismo e da possibilidade de extensão das oportunidades educacionais, apontando o fenômeno das diferenças regionais ou rurais e estaduais como sinônimo de nacionalismo, pois o país era predominantemente agrícola e a industrialização ainda era muito incipiente; a segunda fase, a partir de 1927, ano de realização da I Conferência Nacional de Educação, pela Associação Brasileira de Educação (ABE), na qual foram apresentados trabalhos de natureza pedagógica, procurando analisar os problemas numa perspectiva técnico-científica,

denominando este período de “otimismo pedagógico”. Para o autor, “por este caminho, deixa-se de lado a imagem político-social até então predominante, a que se firmava em princípios republicanos e democráticos” (NAGLE, 1977, p. 288).

Marta de Carvalho (1998), ao analisar as Conferências Nacionais de Educação da ABE, diverge de Nagle no que se refere à despolitização no “otimismo pedagógico”, pois a fundação da ABE resultou do insucesso da organização do Partido Democrático do Distrito Federal, e sua cúpula compôs os órgãos diretores da ABE. Afirma, ainda, que a substituição das campanhas de difusão do ensino pela valorização de um novo tipo de educação com uma nova pedagogia não significou uma despolitização no campo educacional, mas, ao contrário, uma politização em novos termos, uma vez que a ABE foi “destinada a abrir ou alargar um espaço de ação política – o do técnico integrado na burocracia estatal” (CARVALHO, 1998, p. 38).

A autora enfatiza que as elites dirigentes e os organizadores da ABE, a partir do golpe de 1930, durante o governo Vargas, ocuparam o Estado com propostas de intervenção social e política. Não se situando como mediadores da concessão de um direito às classes populares, mas como idealizadores do “sonho de hegemonia” do liberalismo na sociedade brasileira. Não mantendo qualquer “pureza” teórica, ideológica e política, ainda que impregnados pelas ideias liberais, ergueram-se na defesa da escola pública, gratuita, universal e laica, gerando uma tensão de fundo em relação ao papel do Estado, como observado por Saviani:

Delineia-se no pensamento liberal em suas várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical e republicana) uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 168).

Isso porque com os efeitos da crise do capitalismo no final da década de 1920 as formações sociais do mundo capitalista deixaram “de lado os princípios do liberalismo e passaram a defender a intervenção do Estado na economia, o

protecionismo e a construção dos Estados fortes e, no limite, até mesmo autoritários” (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 11). Assim, os liberais, no Brasil, assumiram a defesa da forma de Estado autoritário, com aspirações sociais de conformação do povo ao objetivo de uma convivência harmoniosa entre as classes sociais antagônicas nos centros urbano-industriais, ocultando a verdadeira face do Estado burguês.

O fervor revolucionário no Brasil foi provocado pelas mudanças socioeconômicas decorrentes do desenvolvimento industrial, bem como das pressões e reivindicações das novas classes e frações de classes emergidas nos centros urbano-industriais nos anos 1920, tais como: o movimento da classe trabalhadora e os movimentos Tenentismo e Coluna Prestes, que manifestavam insatisfações em relação ao poder político oligárquico e defesa do nacionalismo, da modernização e de uma maior participação da população brasileira na política. Mas, sobretudo, a necessidade da “revolução” foi provocada pela crise mundial do capitalismo em 1929, conhecida como “a grande depressão”, que afetou a política oligárquica no país. Diante da incapacidade política e econômica da burguesia industrial, do crescimento do movimento popular e da classe trabalhadora, a revolução foi interrompida com a aliança entre a burguesia industrial e oligárquica, que levou ao golpe em 1930.

O golpe “não foi apenas a tomada do poder por uma determinada classe social, num quadro social e político heterogêneo, mas que ocorreu como uma troca das elites no poder sem grandes rupturas” (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 12), resultando na declinação da oligarquia tradicional e na ascensão no contexto político dos militares, dos técnicos diplomados, jovens políticos e dos industriais, os quais buscavam intensificar a mudança do modelo essencialmente agroexportador para o modelo de substituição dos produtos importados, por produtos fabricados no país para consumo interno, sem romper com o capital estrangeiro.

Nos anos 1930, as condições socioeconômicas no Brasil não estavam favoráveis para o progresso industrial, pois o capital estava nas mãos do setor agroexportador. A burguesia industrial se mostrava retardatária e necessitava de

um Estado mediador do capital interno e externo com a capacidade de possibilitar o desenvolvimento industrial e, igualmente, de um Estado controlador do movimento da classe trabalhadora para amortecer a colisão entre as classes. Getúlio Vargas assumiu este compromisso com a burguesia industrial, ainda que mantendo relação com a política conservadora.

Desse modo, o governo Vargas representou uma tensão política de fundo: embora assegurado no poder político pela burguesia industrial com o compromisso de garantir a exploração do trabalho pelo capital, oscilava com “relativa autonomia” em relação à representação da política tradicional em que a burguesia buscava combatê-la (DEMIER, 2013, p. 81). O extenso governo Vargas representou uma síntese entre conflito e conciliação nos círculos conservadores e liberais, assinalando este período por um estado de colaboração conflituosa.

Esta colaboração conflituosa se manifestou na educação com a nomeação do escolanovista Francisco Campos<sup>2</sup> para o Ministério da Educação e Saúde (1930-1932), quem realizou a reforma educacional fundamentada no escolanovismo. Porém, apesar de os escolanovistas defenderem a escola pública e laica, o então Ministro atribuiu a função da educação moral à Igreja Católica, mediante o ensino religioso. Com isso, instituiu o ensino religioso facultativo. Para Carvalho (1998), o ensino religioso foi uma expressão da aliança entre liberais escolanovistas e católicos tradicionais, e surgiu como um “antídoto” para acalmar as massas diante do temor da classe dominante aos movimentos das grandes massas urbanas. Saviani (2007) destaca que os antecedentes históricos que provocavam este temor ainda decorriam ao que havia acontecido no século XVIII na França. Naquele país, “a burguesia, após ter atacado a Igreja enquanto componente do ‘Antigo Regime’, a ela se aliou diante do temor do avanço do movimento operário” (SAVIANI, 2007, p. 196).

A colaboração conflituosa também se manifestou na ruptura entre liberais escolanovistas e tradicionalistas católicos, consolidada com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>3</sup>” em 1932. Ainda que fazendo parte da mesma política, de um lado estavam os escolanovistas, defensores da escola estatal, pública e laica, empenhados em superar o atraso e o conservadorismo

com uma nova mentalidade do povo brasileiro e, de outro, os tradicionalistas católicos, defensores do ensino religioso, da coexistência das instituições privadas de ensino e resistentes à inovação dos métodos pedagógicos.

Mas ambos os grupos, liberais escolanovistas e tradicionalistas católicos, faziam parte do Estado por meio do jogo de interesses político-econômicos capitalistas. O governo Vargas embora ligado à representação política tradicional, interessado em formar a nacionalidade, invocava os escolanovistas para direcionar a política educacional da nação.

[...] buscaram forjar o sentimento nacionalista no intuito de formar a nação de acordo com suas próprias crenças. Esses intelectuais, através do reconhecimento das condições objetivas, e enquanto sujeitos ativos, se colocaram em condições de poder transformar a realidade em que estavam inseridos (VALERIO, 2013, p. 179).

Entre os anos 1934-1937 as lutas sociais<sup>4</sup> se acirram e foram decisivas na escalada varguista para o Estado Novo. A Constituição de 1934 concretizou-se com o objetivo de arrefecer o movimento operário com algumas concessões, atendendo a algumas de suas reivindicações. A burguesia industrial, entretanto, não entendeu a atitude de Vargas, que buscava proteger o seu próprio governo e também a burguesia industrial, mantendo a política de modernização capitalista no país. A burguesia industrial reagiu contra os despropósitos das leis trabalhistas e Getúlio Vargas recorreu às bases políticas tradicionais para continuar com suas aspirações de um Estado cada vez mais centralizador.

Assim, em 1934, um representante dos católicos, Gustavo Capanema,<sup>5</sup> ocupou o cargo de Ministro da Educação, mediante um acordo entre Vargas e a Igreja católica. Durante a sua longa gestão (1934-1945), foram efetuadas inúmeras reformas: no ensino secundário e superior; no Conselho Nacional de Educação, com objetivo de adequá-lo para a elaboração do Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1934; na organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em 1937, órgão que em 1944 lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), dirigida pelo Anísio Teixeira; criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos; criou o Serviço do Patrimônio



Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Teatro, o Instituto Nacional do Livro, e o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico; criou as leis orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e, em 1941, criou o SEANI e o SENAC.

Podemos afirmar que embora tenha sido uma gestão de representação conservadora na política educacional, o projeto de educação foi conformado ao desenvolvimento nacional e industrial de modernização do capitalismo no país. A Igreja, ainda que defensora das escolas católicas e privadas, passava a consentir com a interferência do Estado na educação, buscando dar forma e conteúdo que a ela conviesse. Desse modo, não havia mais um conflito total entre escolanovistas e católicos, os quais concentravam suas preocupações na educação das elites (secundário e superior), deixando para o Estado a responsabilidade pelo ensino primário das classes menos favorecidas. O Estado secundarizou o ensino primário, não se interessando em desenvolver uma política democrática de acesso e qualidade, limitando a formação dos menos favorecidos ao trabalho alienado na sociedade capitalista.

As aspirações de Vargas por um Estado cada vez mais centralizador concretizaram-se com o golpe de 1937, em que a burguesia brasileira acentuou “o tom reacionário de sua saga permanente e preventivamente contrarrevolucionária” (DEMIER, 2013, p. 147). Especialmente, para evitar violentamente que os crescentes movimentos populares e da classe trabalhadora não realizassem a revolução brasileira.

A impossibilidade histórica de uma “revolução” no país impôs a necessidade de uma organização política fundamentado em um Estado moderno capitalista com um sentido intrinsecamente contrarrevolucionário, que desempenhou funções e assumiu formas políticas distintas daquelas presentes no mundo ocidental democrático-burguês. O Estado Novo, visando “preservar as bases da dominação de classe burguesa, lançou-se em uma luta física e ideológica pela reintegração e harmonização da sociedade burguesa”, ainda que, “privando a própria burguesia de sua ampla liberdade política, embora no nível infinitamente inferior ao que impõe à

classe trabalhadora, a finalidade é manter a ordem capitalista” (DEMIER, 2013, p. 24). De tal modo que, no Estado Novo, a classe dominante desistiu

[...] da utopia de constitucionalismo liberal e se entregou de corpo e alma ao seu 'Senhor'. Completamente inerte, a burguesia sabia que Vargas sabia o que era melhor para ela, e que os castigos que lhe aplicará nos últimos sete anos tinham visado apenas ao seu próprio bem (DEMIER, 2013, p. 147).

No campo educacional, Romanelli (2002) afirma que o pacto entre o Estado e a Igreja, levando ao golpe de 1937, representou a “derrota do movimento renovador”. Com isso, os escolanovistas e a ABE ficaram paralisados, retomando suas atividades apenas em 1942, com a VIII Conferência Nacional de Educação. Passado este período, gradativamente, as diferentes classes sociais foram abandonando o governo Vargas, principalmente, após a derrota do nazifascismo na Segunda Guerra Mundial, que levou à instauração de uma nova ordem política do capitalismo no mundo.

## **2. O Pensamento Educacional de Esquerda e o Diálogo com o Escolanovismo**

Apesar dessa oscilação dos escolanovistas em relação à política tradicional conservadora, alguns setores de esquerda consideravam a escola nova progressista e, portanto, a concepção mais adequada para aquele momento histórico, capaz de transformar a escola arcaica e elitista numa escola popular e democrática, no sentido de ser acessível às camadas menos favorecidas, mas, essencialmente, por torná-la mais realista e ativa. Acreditavam ser necessário unir forças com as frações de classes burguesa-liberais consideradas progressistas para realizar a revolução brasileira. Para outros setores, a escola não poderia realizar a tarefa revolucionária. Por isso, a ênfase estaria na educação político-militante, a fim de conscientizar a classe trabalhadora e as massas populares para a revolução.

Em que pesem as divergências táticas, era quase unânime a visão de que seria necessário primeiro consolidar o capitalismo moderno no país como condição

para a revolução socialista. As divergências estavam na direção revolucionária. Se para uns, a aliança dos operários e camponeses com as classes ditas progressistas tornava possível efetivar a revolução; para outros, a revolução deveria estar nas mãos dos operários e dos camponeses, uma vez que a burguesia formava um bloco com o conservadorismo que incapacitava a realização da revolução no país. Para estes últimos, segundo Favoreto (2008), a educação escolar seria um apoio, pois o analfabetismo e a falta de instrução dificultavam os ensinamentos do marxismo e sua relação com as lutas concretas. Para a autora, isso se evidencia no seguinte trecho do artigo escrito por Rodolfo Coutinho:<sup>6</sup>

Como conseguir ação? Educando, refazendo os corações e as mentes. Esse trabalho deve ser feito por nós mesmo, com os nossos próprios recursos. Os mais capacitados se não devem negar; pelo contrário por serem capazes, por isso mesmo, devem ser capazes de fazer. O capaz improdutivo é um inepto. Incapacidade é inação, indolência. A educação é o ponto central da política revolucionária entre nós. Ou se faz educação, ou se não fará revolução. Esse movimento pró-educação deve tanto quanto possível, compreender a alfabetização dos trabalhadores e dos seus filhos. O principal, no entanto, é a educação no verdadeiro sentido. [...] apoiamos sem desfalecimento as iniciativas pró-educação revolucionária; cuidemos de abrir em cada bairro operário pelo menos uma escola para ensinar a ler e a escrever; constituamos um corpo de propagandista sinceros, conhecedores simples, para falar ao povo (COUTINHO, 1922, p. 110).

O professor marxista Rodolfo Coutinho enxergava os limites da escola oficial. Para ele, uma escola extremamente elitizada e desqualificada ou inexistente para os operários, os camponeses e as massas populares. Com isso, propôs uma escola que tivesse a tarefa de alfabetizar e instruir, concomitantemente, capaz de preparar a classe trabalhadora para a revolução, com uma educação militante e marxista oferecida pelo Partido Comunista do Brasil (PCB).<sup>7</sup>

Nesse trecho, a nosso ver, fica evidente que para o professor comunista não se tratava de qualquer escola, mas de uma escola onde a instrução estivesse associada ao marxismo, e a formação da consciência proletária constituísse o corpo e alma dela. Ainda que para Favoreto (2008) a ênfase na necessidade de uma escola diferenciada para a classe trabalhadora e os seus filhos estivesse subordinando a

formação humana às questões políticas e militantes, acreditamos que, naquele momento, Rodolfo Coutinho estava coerente com as questões da época, uma vez que a pauta do dia era a revolução proletária. Para ele, sem a consciência por meio da educação marxista, a revolução não ocorreria, e a escola oficial mostrava-se incapaz de alcançar este objetivo.

Sob esta perspectiva, Coutinho expunha a condição educativa para a revolução mediante as contradições das estruturas socioeconômicas, e que uma escola oficial para todos sem distinção de classe somente seria possível com a revolução socialista. Dessa forma, entendia que as grandes massas sem o mínimo de educação, sem saber ler e escrever, não poderiam desenvolver as condições subjetivas para realizar a revolução. Mas não se tratava apenas dominar as letras, pois, para ele, isso não era suficiente. O que verdadeiramente impulsionaria a classe trabalhadora era o domínio do marxismo, condição para que desenvolvesse a capacidade de estabelecer relações críticas com o seu modo de vida e trabalho numa sociedade capitalista. De forma que somente a consciência de sua condição socioeconômica provocaria a transformação social.

Na mesma linha, em 1930, o professor José Neves,<sup>8</sup> no livro *Eu não gosto da escola*, escrito na prisão, faz uma crítica à escola de seu tempo, mostrando os defeitos e as impossibilidades de erradicá-la sob o regime capitalista. A recomendação para leitura foi publicada no Jornal A luta de classe:

O autor ilustra o trabalho com observações próprias. Com a experiência de educador, aponta os defeitos das nossas escolas e, como um dos principais, a situação dos trabalhadores de ensino, reduzidos a condições precárias de vida, com salários irrisórios que os obrigam a esforço excessivo e lhes tiram toda possibilidade de aperfeiçoamento cultural. O autor propugna pela organização sindical dos trabalhadores do ensino e pela criação de cooperativas de ensino entre os professores como meio de dificultar a mercantilização do ensino (*Eu não Gosto da Escola*, 1930, p. 2).

Para Neves, a escola burguesa no país, diante do imperialismo estadunidense, apenas oferecia migalhas do alfabeto, da escrita e dos números, tornando-se instrumento de domínio contra a classe operária, quase sempre negada e, quando acessível, apenas mistificava a realidade. Para ele, a "educação é riqueza e como

riqueza não é um bem comum na sociedade atual. Nem o será antes de que as riquezas materiais o sejam. A classe operária não deve alimentar ilusões nesse sentido [...] a escola, de fato educativa, terá que ser conquistada” (Eu não Gosto da Escola, 1930, p. 2).

Os professores Rodolfo Coutinho e José Neves enfatizavam a necessidade da construção do sindicato dos trabalhadores do ensino como forma de garantir a luta por reivindicações específicas relacionadas às condições de trabalho, aos salários e a não mercantilização do ensino. Dessa forma, participaram da mais antiga organização sindical internacional dos trabalhadores da educação – a Federação Internacional dos Sindicatos de Ensino (FISE). Para eles, com os limites da escola burguesa e a inexistência da escola popular, acessível às camadas populares e à classe trabalhadora, a melhor forma de lutar contra as migalhas do imperialismo seria por meio da organização sindical de professores. Isso evidencia que não abriram mão da escola e lutaram por transformá-la em escola sem distinção de classe, ainda que isso somente fosse possível com a revolução proletária.

A nosso ver, ao se centrar na educação política e militante como força mais proativa para a revolução, não significava um desinteresse pela escola oficial ou submissão dela aos interesses políticos. Acreditamos que havia a compreensão de que as estruturas econômicas e as classes dominantes determinavam um tipo de educação desigual para a classe trabalhadora; portanto, existiam limites, problemas e incapacidades dessa educação para suscitar a transformação social. Destarte, havia uma crença na educação, não de modo idealista, mas naquela que realmente desmistificasse a realidade brasileira.

Os professores de esquerda sugeriram uma relação de interdependência entre aprender ler e escrever, o domínio da ciência e da arte, e assimilação do marxismo associado às reflexões acerca da realidade dos trabalhadores e das massas populares. Esta interdependência estava de acordo com os limites e as possibilidades da escola burguesa. Os limites relacionados ao acesso da instrução e à incapacidade de ela contribuir com o processo revolucionário poderiam ser superados se associado à formação do trabalhador, às suas experiências de vida e às contradições sociais, pois se bem aproveitadas poderiam suscitar a transformação não apenas da escola,

mas para além dela, da sociedade. Sob este entendimento, José Neves reforçava que:

Os militantes revolucionários não formam pela escola burguesa, mas apesar dela, graças às contradições entre educação capitalista e a sociedade, entre a formação reacionária que o capitalismo impõe e as experiências do trabalhador no processo de produção e na ordem social burguesa, uma vez que o partido do proletariado revolucionário saiba aproveitá-las na ação educativa (NEVES, 1934, p. 16).

Para ele, acertadamente, não seria o papel da escola oficial a formação do militante político, “querer transformar a escola em instrumento para o desenvolvimento de militantes proletários [...] era uma utopia” (NEVES, 1934, p. 15). Mas, apesar das incapacidades e dos problemas da escola burguesa, graças as contradições dela e da própria sociedade capitalista, se souber bem aproveitar, pode utilizar essas contradições como ponto de partida para a formação política do militante.

Acreditamos que o autor reforçava a importância do caráter político-ideológico da escola pela necessidade de se opor às ideias escolanovistas publicadas no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Estava desconstruindo a defesa dos liberais escolanovistas segundo a qual a escola possibilitaria mudança socioeconômica e um processo mais igualitário na sociedade brasileira. Quando afirmou que a escola burguesa não forma o militante revolucionário, José Neves não se colocava em oposição à importância insubstituível da escola, da apropriação da ciência pelos trabalhadores, mas no sentido de chamar a atenção para as ilusões que a esquerda marxista poderia alimentar sobre o poder da escola, nos moldes liberal-burgueses, de contribuir com a transformação da sociedade de classes. Para ele, o caráter político-ideológico da escola burguesa não forma o revolucionário e que “para atingir a igualdade social era necessário antes realizar a revolução operária” (FAVORETO, 2008, p. 180).

Sua oposição estava na visão de que os escolanovistas tinham sobre a relação entre a escola, a sociedade e o Estado, e as ilusões de que a defesa da escola estatal, pública e laica pelos escolanovistas implicaria uma igualdade social. Entretanto, José Neves não se opunha de forma sectária aos métodos e processos

educativos do escolanovismo, nem mesmo às elaborações da “ciência burguesa”. Para ele, “os pedagogos burgueses chegam a métodos e processos teoricamente satisfatórios e não entram em divergências radicais com a educação proletária. Nesse terreno, a pedagogia revolucionária aproveita e desenvolve as conquistas da ciência burguesa” (NEVES, 1934, p. 17).

Paschoal Lemme,<sup>9</sup> por sua vez, também questionava os anseios que os escolanovistas depositavam na escola oficial, ao entendê-la como um determinante na transformação da sociedade aristocrática, conservadora e atrasada numa sociedade moderna e democrática. Mas que, apesar dessa ressalva, demonstrava entusiasmo pelos métodos novos, acrescentando neles a necessidade de incluir os martírios, o modo de vida e o trabalho das camadas populares, no sentido de uma verdadeira mudança social, não apenas para conformar ao progresso, mas para aperfeiçoar e tornar a escola verdadeiramente popular.

Dessa forma, a discordância fundamental dos intelectuais de esquerda ou marxistas com os escolanovistas estava no idealismo salvacionista, para o qual a escola seria determinante no processo de reconstrução nacional e na mera adequação da escola oficial às demandas da sociedade industrial, não vislumbrando um movimento dinâmico de transformação social. Apesar disso, uniram-se na luta pela democratização da escola pública e renovação pedagógica. Isso porque, hegemonicamente, entendiam ser primeiro necessária a efetivação do capitalismo industrial no país como etapa e condição para a revolução socialista, polarizando o “novo” sobre o “velho”. Entretanto, podemos identificar mais alguns elementos explicativos dessa união, manifestando não exatamente numa ordem cronológica dos fatos ou os mesmos de modo isolado.

Os elementos, que aprofundaremos a seguir, são: 1. Embora os intelectuais de esquerda entendessem os limites da escola, não se colocavam contra os métodos ativos, pois a escola nova era a única concepção que criticava o tradicionalismo com uma nova pedagogia; 2. Como na União Soviética, após a revolução socialista, que utilizava os métodos ativos, os intelectuais de esquerda no Brasil entenderam o escolanovismo como um processo provisório, necessário e inevitável para a concretização da sociedade democrática-liberal-burguesa. Naquele momento, era a

pedagogia que unificava os interesses de transformação da sociedade arcaica e tradicional por uma urbano-industrial; e 3. A orientação de aliança da classe trabalhadora e camponesa com os setores da burguesia e pequeno-burguesa, considerados progressistas, efetivada com a Aliança Nacional Libertadora (ANL),<sup>10</sup> levou a constatarem como inevitável e até benéfica a revolução burguesa hegemonizando a escola nova como pedagogia mais avançada e adequada.

### **3. Conectividade entre Experiências Educacionais**

Naquela época, o escolanovismo era a única concepção pedagógica que apresentava severas críticas à velha escola e aos métodos tradicionais utilizados pelo ensino católico, que representava no Brasil um passado colonialista. Além do mais, a defesa pela necessidade da revolução democrático-liberal-burguesa aproximou os intelectuais de esquerda dos métodos da escola nova e da modernização pedagógica. É isso o que se conclui da afirmação do comunista Octávio Brandão, que registrou o desejo de que o ensino fosse liberto “de todas as velharias e aberrações”, se referindo ao ensino católico e aos seus métodos que transformavam as crianças em vítimas da “mais grosseira memorização”, deformando a sua inteligência com “mentiras religiosas” (BRANDÃO, 1978, p. 206). O escolanovismo era a única concepção educacional, até então, que se posicionava contra às velhas ideias, arcaicas, elitistas, abstratas, atrasadas e conservadoras. Neste sentido, o escolanovismo era considerado progressista em relação ao velho e arcaico.

Na Rússia dos Sovietes, onde se apresentava mais avançado, por conta da realização da revolução socialista de 1917, ainda experimentava a construção de uma pedagogia socialista. Neste processo, chegou a utilizar os métodos ativos dos escolanovistas, mas a difusão desses debates no Brasil era muito incipiente. Em 1925, foi publicado no Jornal A classe operária um artigo intitulado O melhor educador na Rússia dos soviets, descrevendo algumas experiências nos anos iniciais após a revolução, entre elas, a escola única do trabalho.<sup>11</sup>

O artigo relata que na escola única do trabalho são organizadas as oficinas para que as crianças possam produzir para o consumo e a reconstrução do país.



Outras experiências foram relatadas, como a do professor soviético que experimentava o ensino dos conteúdos abastecidos pelas questões político-ideológicas e pelo marxismo. Relata ainda sobre a experiência de um grupo de educadores do Front Educativo em que sua atividade orientava-se, sobretudo, para a metodologia de ensino, incluído o elemento ativo e entendendo que não se tratava de entulhar a cabeça das crianças com fórmulas feitas e, sim, inspirar nas crianças o amor.

Começamos nosso trabalho procurando nos bosques a nutrição dos animais criados na escola, e o que encontrávamos no caminho era por nós observado e examinado. Da observação geral passamos a que interessava a cada indivíduo, na especialização, pesquisa, então poderem ser feitas, trabalhos, menções descritas a princípio nas agendas e depois nos relatórios sintéticos para si e para os outros. (PONOMAREW, 1925, p. 4).

Diante desses relatos, o autor soviético enfatizava o que considerava o núcleo das diversas experiências em curso, a saber: o educador popular na escola soviética não poderia voltar as costas à vida social que se realizava sobre novas bases, assim como sua atividade devia ligar-se estreitamente à vida política do país. E ressalta com vigor que estas experiências não eram criadas em laboratórios de instituições pedagógicas, mas no terreno propício à atividade criadora, para criação de novas formas de educar.

Estes relatos demonstravam algumas influências do escolanovismo na escola soviética, principalmente em relação aos métodos e processos educativos; de modo igual, um enorme esforço na elaboração de uma nova pedagogia com fundamentos no marxismo e de acordo com as novas bases da sociedade em construção.

Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2015), em que pese a distinção entre os contextos, as influências teóricas e os objetivos, que ambas as pedagogias foram elaboradas, pode-se observar a pedagogia ativa perpassando nas experiências das escolas soviéticas iniciais após a revolução, assim como a concepção de Dewey se misturando com os princípios da pedagogia socialista. São recorrentes as menções que Lunatcharski faz à pedagogia estadunidense nas diferentes modalidades e níveis de ensino na União Soviética. A própria Krupskaya valorizou os métodos ativos da escola ocidental. Entretanto, vale ressaltar que a educadora russa destacou que os

métodos ativos “não deixavam de ser um paliativo, que não se tratava de uma abordagem marxista, mas que, onde fosse possível instalá-las, seriam bem-vindas” (BITTAR e FERREIRA Jr, 2015, p. 446).

O próprio Dewey, em livro publicado em 1929 referente à sua visita a URSS, *Impressões da Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário*, reconhece a proximidade da escola soviética com as experiências por ele desenvolvidas nos Estados Unidos.

As percepções sobre o trabalho cooperativo fundamentaram o entendimento de como funcionava a educação na Rússia. A relação entre o trabalho e a educação permitiu com que Dewey estabelecesse comparativos entre a Rússia Bolchevique e os Estados Unidos. Contudo, suas novas impressões sobre a relação entre o trabalho e a educação em curso no país, permitiram que fizesse uma descoberta sobre a origem epistêmica dos processos educacionais adotados na própria Rússia Bolchevique. As visitas às aldeias, as conversas com Nadezda Krupskja e outros educadores russos, o acesso às estações educativas experimentais e suas fórmulas de trabalho cujos resultados eram utilizados à intervenção no mundo material com objetivo único de melhorar incondicionalmente a vida dos russos, desvelou que os fundamentos epistêmicos daquela ação pedagógica tinham suas origens em seu próprio país. (LUCENA & LUCENA, 2016, p. 27-28).

A União Soviética utilizou em suas experiências o escolanovismo, assim como Dewey pensou na possibilidade de aperfeiçoar o liberalismo por meio dos fundamentos encontrados na Rússia para melhorar as condições de ensino e aprendizagem nos Estados Unidos.

A respeito dessa conectividade entre as escolas soviéticas e as escolanovistas, Soares (2000) explica que, de modo geral, as experiências soviéticas foram mediadas por um conflito: a necessidade urgente de destruição do czarismo através do processo educacional. Mas como se na escola existente fermentava a submissão, desencorajando esta destruição? Além disso, para ela, as experiências esbarravam em dois limites significativos: “a posição de atraso ocupada pela sociedade russa no conjunto do capitalismo europeu e a influência do economicismo do movimento operário, que impediu o socialismo de dar um salto qualitativo na proposição de políticas adequadas aos novos tempos, particularmente no campo da educação” (SOARES, 2000, p. 370). Estes limites, ressalta a autora, afetou a construção da

escola socialista e impediu que as suas contribuições tivessem a capacidade de tornarem-se referência na crítica e superação do escolanovismo, especialmente, as experiências da “escola única do trabalho”.

Escolanovistas e comunistas soviéticos almejavam construir uma sociedade nova. A diferença encontrava-se no objetivo fim a atingir, porque os ideais de sociedade que almejavam eram completamente contrários. Além disso, fica evidente que os anos iniciais após a revolução foram marcados por debates em torno da construção do socialismo; porém, ao mesmo tempo, sem perder de vista as urgentes necessidades de superar as antigas bases socioeconômicas, filosóficas, culturais e educativas, e os altos índices de analfabetismo, tornando a pedagogia nova de Dewey uma possibilidade provisória de modo consciente de seus limites e problemas, até que uma nova pedagogia de cunho socialista fosse elaborada.

Diante disso, assim como a União Soviética precisava lutar contra as velhas ideias tradicionais, utilizando-se inclusive do escolanovismo até que a pedagogia socialista fosse construída, os intelectuais brasileiros de esquerda também entendiam que isso seria um processo necessário no Brasil, em que pese a desconsideração das particularidades de cada uma dessas sociedades.

O acesso, mesmo que limitado, às experiências iniciais da educação na Rússia Socialista, reforçou o entendimento de que o escolanovismo representava as ideias progressistas de luta pela escola pública, estatal e laica, justamente por estas representarem uma “integração das ideias político-sociais que vinham se desenvolvendo desde o início do século XX” (NAGLE, 1977, p. 286). Isso é perceptível na afirmativa do intelectual marxista e integrante da Aliança Nacional Libertadora, Paschoal Lemme, segundo o qual este movimento integrava os intelectuais e os educadores de posições ideológicas e filosóficas antagônicas:

Os nomes das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada Escola Nova, em vários países do mundo, e que inspiravam os educadores brasileiros, passaram a se tornar familiares entre nós, por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, e até mesmo, Lunatsharky, o primeiro ministro da

Instrução Pública da União Soviética, após a Revolução de 1917 (LEMME, 2005, p. 169).

Entendemos que este educador marxista entendia como uma direção a sua adesão ao movimento escolanovista na luta pela democratização da escola pública e estatal, acompanhada pelo processo de modernização pedagógica com os novos métodos. É neste sentido, pois, que ele assina o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. A modernização pedagógica no Brasil com base no escolanovismo tinha o significado provisório de concretização da sociedade liberal-burguesa enquanto condição para a revolução socialista. A compreensão era de que seria uma etapa necessária, inevitável e até benéfica.

#### **4. A Pedagogia Nova Como a mais Avançada?**

Para Saviani (2007), a união dos intelectuais de esquerda com os escolanovistas hegemonizou a concepção da pedagogia nova como a mais adequada e avançada. Talvez porque estes se sentiram contemplados pelos interesses de expansão e modernização educacional, que foram encaradas como um imperativo não apenas no sentido de combater o atraso, como também de facilitar a formação de militantes, uma vez que o analfabetismo se tornou um grande obstáculo, mas sobretudo pela crença na necessidade de primeiro formar a sociedade democrático-burguesa enquanto condição para a revolução socialista.

Esta união foi efetivada com as orientações da Aliança Nacional Libertadora. A tática foi a da aliança dos operários e camponeses com as frações liberais consideradas progressistas para formar uma frente nacional e popular com o objetivo de lutar contra o conservadorismo, o fascismo e o atraso, e, finalmente, de se efetivar a revolução democrático-burguesa no país.

Sobre isso, Saviani afirma ainda que:

[...] a interpretação segundo a qual em países como o Brasil era necessário realizar previamente a revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista e, daí, ao comunismo [...] liderou a organização da ANL, concebida como uma frente ampla de operários, camponeses, estudantes, baixa

classe média, intelectuais progressistas, nacionalistas, antifascistas, tenentistas de esquerda, liberais-progressistas, socialistas, libertários, comunistas, visando realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar para se caminhar na direção da revolução socialista. Está aí, talvez, uma possível explicação de por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas (SAVIANI, 2007, p. 272).

Para o autor, a ANL ao assumir a pedagogia nova como a mais adequada e avançada para o processo revolucionário de construção da sociedade democrático-burguesa não somente encaminhou a hegemonia do escolanovismo, como também sua composição eclética de frente única pode explicar o porquê os pioneiros comunistas no Brasil não se dedicaram a elaborar ou divulgar uma teoria pedagógica com base no marxismo. Este contexto orientou Paschoal Lemme a assinar o Manifesto dos Pioneiros em 1932.

Quanto ao Manifesto dos Pioneiros de 1932, Carvalho (1998) afirma que este configurou uma tentativa de marginalização das perspectivas da educação abertas pelo marxismo, minimizando o significado político dos confrontos entre educadores. Nunes (2008) ratifica que os princípios do escolanovismo não rompiam com um projeto cindido de educação, uma para o povo e outra para a elite, silenciando as propostas educativas anarquistas e socialistas até o momento existentes no Brasil. Brandão (1999) destaca que a figura de Paschoal Lemme no Manifesto evidencia as contradições e possibilidades postas pelo contexto nacional. Se num momento, assumia a função da escola na organização da sociedade; noutro momento, se apresentava como crítico das possibilidades dessa escola transformar a sociedade pautada na divisão de classes.

No entanto, o signatário Paschoal Lemme (2005), ao justificar sua participação no Manifesto de 1932, afirmou que este representava os anseios de um grupo de intelectuais por uma sociedade democrática, regida pelo princípio da igualdade de oportunidade para todos. Para ele, ainda que essa expectativa não tenha se efetivada, nos anos seguintes, o Manifesto tornou-se, por sua coerência ao contexto, um documento histórico do qual ele tinha orgulho por sua participação; uma proposta de política educacional modernizadora que possibilitasse a construção daquela sociedade, uma vez que a adesão dos intelectuais de diferentes posições

ideológicas ao Manifesto registrava um compromisso em torno de alguns princípios gerais que confluíam para a modernização da educação brasileira (CURY, 1984).

Numa tentativa de distanciamento político-ideológico em relação ao Manifesto, dois anos depois, em 1934, Paschoal Lemme escreveu com a colaboração de Valério Konder o Manifesto dos Inspectores do Estado do Rio de Janeiro. O documento, apesar da defesa de alguns princípios dos métodos escolanovistas, apresentou diferenças em relação ao Manifesto dos Pioneiros, qual seja: enquanto este “professava a crença da prioridade educacional nas mudanças sociais”, aquele “definia-se contrário a essa proposta, defendendo a ideia de que a reforma integral da educação pressupunha mudanças na estrutura social, delineando as tensões entre projetos antagônicos” (PINHEIRO, 2014, p. 102).

Dessa forma, o educador marxista representava em suas produções intelectuais a complexidade da realidade brasileira na época, que se traduzia nas seguintes contradições: unir-se aos escolanovistas na luta pela escola estatal e pública contra os dogmas religiosos, o atraso e o conservadorismo, ao mesmo tempo em que estes defendiam idealisticamente que a escola poderia erradicar as desigualdades sociais; e ainda que com ressalvas sobre este poder da escola mudar a realidade sem que antes a sociedade capitalista fosse superada, os intelectuais marxistas demonstraram-se entusiastas pela modernização pedagógica baseada nos princípios liberais, não se contrapondo aos métodos e processos educativos novos.

### **Considerações Finais**

Os escolanovistas nas elaborações das propostas para a educação nacional oscilaram de acordo com as necessidades de cada momento. Estes intermediavam a relação entre o Estado e a sociedade, transformando o seu desejo liberal na vontade de toda a sociedade civil. O Estado “ora negociando e absorvendo as propostas e os representantes da ABE no interior do aparelho estatal ora controlando, submetendo e cooptando esse movimento e seus participantes para a legitimação do seu projeto” (VALERIO, 2013, p. 181).

Assim, os liberais escolanovistas buscaram uma integração com os diferentes grupos sociais e correntes políticas e filosóficas, inclusive com a esquerda. Todavia, os liberais escolanovistas “não os convertem em agentes de transformação, mas em colaboradores eficientes das modificações que obrigatoriamente têm de ser levadas a cabo pelas classes dominantes para manterem intacta a pauta de exploração” (PINHEIRO, 1977, p. 37). Neste ponto, acreditamos que os intelectuais de esquerda não souberam transformar esta situação em luta de classe.

A compreensão do papel da escola oficial na perspectiva dos intelectuais marxistas se contrapunha ao idealismo e à posição linear escolanovista, a qual depositava uma crença na educação escolar enquanto impulsionadora do desenvolvimento industrial e econômico. Para além do puro reprodutivismo ideológico, os intelectuais de esquerda buscaram a contradição da escola na sociedade capitalista. Entendiam a escola como fator social e cultural colaborador para a construção da democracia no país. Isso tão-somente seria possível se o Estado assumisse a democracia como princípio fundamental e tornasse a escola pública, gratuita, universal e laica sua responsabilidade, resguardando-a das influências deformadoras da escola abstrata, elitista e arcaica, bem como ampliando o acesso e a instrução com a elevação do nível cultural das massas populares e da classe trabalhadora. Com isso, todos se envolveriam no aperfeiçoamento da sociedade democrática como um processo de transformação contínua.

Podemos concluir que os intelectuais marxistas nos anos 1930 lutaram pela democracia plena da educação, não apenas para o desenvolvimento econômico e ajustamento social; mas, especialmente pelas possibilidades de contribuir com a transformação da sociedade de classe. A democracia tornava-se uma condição básica como forma de garantir a manifestação de concepções críticas e políticas opositoras, igualmente a participação das camadas populares e da classe trabalhadora nos destinos e na escrita da história do país. Diversamente, os liberais escolanovistas, oscilantes e incapacitados politicamente e com um idealismo e conformismo social, mostraram-se interessados na democratização limitada da escola para as camadas menos favorecidas com fins adaptativos, com certo controle político e social, e, no

máximo, de uma mudança tão somente no sentido de acompanhar as exigências da sociedade industrial em desenvolvimento.

## Referências

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr. Amarilio. **Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015.

BRANDÃO, Octávio. **Combates e batalhas**. Memórias – volume 1. Editora Alfa-ômega, São Paulo, 1978.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre memórias e as histórias da escola nova no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Paschoal Lemme**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista – SP: Editora EDUSF, 1998.

COUTINHO, Rodolfo. **“O dever revolucionário”**. Movimento Comunista, 1922. Arquivo do Centro de Documentação e Memória (CEDEM- UNESP).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo, Cortez, 1984.

DEMIER, Felipe. **O longo bonapartismo brasileiro (1930-1964): um ensaio de interpretação histórica**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário**. Tradução Carlos Lucena. Prefácio Carlos Lucena e Lurdes Lucena. 1ª edição eletrônica. Uberlândia – MG: Editora navegando, 2016.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Tese defendida na Universidade Federal do Paraná, 2008.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.



LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. Prefácio. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane & LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia – MG: Navegando, 2017.

LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes. Prefácio. In: DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário**. Tradução Carlos Lucena. 1ª edição eletrônica. Uberlândia – MG: Editora navegando, 2016.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira República. In: FAUSTO, Boris (org). III **O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Difel, 1977.

NEVES, José. Introdução. In: HOERNLE. **Educação burguesa e educação proletária**. São Paulo: Unitas, 1934. Arquivo Edgard Leuenroth (AEL-UNICAMP).

NUNES, Clarice. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): um documento clássico da literatura pedagógica no Brasil. In: PENNA, Lincoln de Abreu (org.). **Manifestos Políticos do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In: FAUSTO, Boris (org). III **O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889- 1930)**. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Difel, 1977.

PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira. **Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura popular (1958-1964): uma história comparada**. Tese defendida na UFRJ, 2014.

PONOMAREW, A. **O melhor educador na Rússia Soviética**. Jornal A Classe Operária, nº. 6, Rio de Janeiro, 6/6/1925. Arquivo Marxista da Internet – MIA.

Resenha do livro – **Eu não gosto da escola** de José Neves. Jornal A Luta de Classe, nº. 2, junho de 1930. Arquivo do Centro de Documentação e Memória (CEDEM-UNESP).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2007.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção Gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VALERIO, Telma Faltz. **As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928–1942)**. Tese apresentada na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pesquisadora do HISTEDBR. E-mail: [mldviana@yahoo.com.br](mailto:mldviana@yahoo.com.br). ORCID: [orco.org/0000-0002-3700-2822](https://orco.org/0000-0002-3700-2822).

<sup>2</sup> Francisco Campos, com a posse do novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Do ponto de vista político, foi indicado representante mineiro no governo federal pelo governador Olegário Maciel (SAVIANI, 2007).

<sup>3</sup> Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado, entre outros, por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. O esboço de programa educacional contido no Manifesto dos pioneiros da educação nova previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Esse sistema deveria atender também a toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância como da miséria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais.

<sup>4</sup> Período de muita efervescência social que será melhor discutido no próximo tópico, composto por greves trabalhistas, debates acerca da Constituinte de 1934, a luta pela reforma agrária, a manifestação na Praça da Sé com unidade da esquerda, a concretização da Aliança Nacional Libertadora, etc.

<sup>5</sup> Gustavo Capanema foi designado pelo presidente para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Tomou parte do acirrado debate então travado entre o grupo "renovador", que defendia um ensino laico e universalizante, sob a responsabilidade do Estado, e o grupo "católico", que advogava um ensino livre da interferência estatal, e acabou conquistando maiores espaços na política ministerial (FGV/CPDOC).

<sup>6</sup> Entre 1919-1920 Rodolfo Coutinho e Cristiano Cordeiro organizaram na capital pernambucana um Círculo de Estudos Marxistas. Rodolfo Coutinho falava alemão e se desligou do PCB em 1931. Segundo Castro (2010), neste mesmo ano se aproxima do trotskismo e forma um grupo dirigente alternativo liderado por ele, Mário Pedrosa, Lívio Xavier. Seu desligamento do PCB foi devido à intensa instabilidade na direção nacional; a derrota política e organizacional deste grupo e sua saída do partido devido ao obreirismo vigente no PCB e a sua filiação política à "Oposição de Esquerda" internacional, isto é, à nascente "trotskismo". Seu desligamento deveu-se também as discordâncias da crítica de Astrojildo Pereira referente à questão sindical, que deveria estar subordinado à linha política do Partido, acusando os responsáveis pelo setor sindical, Joaquim Barbosa e João da Costa Pimenta, de estarem arraigando o corporativismo que colocava o sindicato acima do Partido. Joaquim Barbosa defendia a unidade sindical pela base para depois chegar à Central Geral dos Trabalhadores – CGT. Salientava também a nocividade da disputa ideológica com os amarelos (socialdemocratas) e anarcossindicalistas, que poderia levar a uma identificação entre partido e sindicato. Rodolfo Coutinho participou ativamente da organização sindical dos professores cariocas, se tornou membro fundador do Sindicato dos Professores, sendo seu primeiro presidente em 1931.

<sup>7</sup> O PCB não era o único partido de esquerda à época, mas hegemônizou-se.

<sup>8</sup> Professor e dissidente do PCB em 1930, junto com Rodolfo Coutinho, vai formar a Liga Comunista, primeira geração de trotskistas no Brasil e participa da FISE, o mais antigo sindicato dos trabalhadores do ensino. Escreveu a introdução do livro Educação Burguesa e Educação Proletária de Hoernle. Segundo Favoreto (2008), há notícias que ele escreveu: No País da Expansão da Cultura: uma

---

delegação de professores ocidentais na URSS e Conquistemos a Escola; este último foi uma conferência realizada na Liga Anticlerical do Rio de Janeiro, um contraponto ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

9 Paschoal Lemme foi um intelectual marxista ligado ao Partido Comunista do Brasil (PCB). Um dos mais conceituados educadores de esquerda, responsável por inovar a visão sociológica da educação e o papel da escola dentro da sociedade.

10 Organização política de âmbito nacional, composta por diferentes grupos sociais e políticos, fundada em 1935 com o objetivo de combater o fascismo e o imperialismo.

11 A "escola única do trabalho" desenvolve-se a partir das experiências de Pistrak e Shulgin. Estes pedagogos, após a Revolução Russa em 1917, iniciaram experiências educacionais na perspectiva de formação do novo homem socialista correspondente às exigências da nova sociedade em construção. Este contexto foi marcado por problemas econômicos, sociais e culturais, os quais dividiam interpretações sobre os rumos do socialismo na União Soviética.



<https://orco.org/0000-0002-3700-2822>



<http://lattes.cnpq.br/8396550497066015>

Como citar:

VIANA, Marta Loula Dourado. Interlocação dos intelectuais marxistas brasileiros com o escolanovismo nos anos 1930. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 66-91, jan./jun. 2021.

# ANÍSIO TEIXEIRA: UM ESTADISTA INTELLECTUAL EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DURANTE A TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI DE DIRETRIZES E BASES (1948 – 1961)

*ANÍSIO TEIXEIRA: AN INTELLECTUAL STATESMAN IN DEFENSE OF PUBLIC EDUCATION DURING THE PROCESSING OF THE BILL OF GUIDELINES AND BASES (1948 - 1961)*

Wilson da Silva Santos<sup>1</sup>  
Genilson Ferreira da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Entre os anos de 1945 e 1964, temos, no Brasil, uma tentativa de constituir um Estado de Direito Democrático. Nesse momento, conhecido historicamente como “*experiência democrática liberal*”, é submetido ao Congresso o projeto de lei da nossa primeira LDBEN, que motivou a eclosão de debates no campo educacional. As discussões levaram à divisão da sociedade civil e política, que provocou, por sua vez, uma fissura entre defensores da educação pública *versus* apoiadores da escola privada. Nesse cenário, a posição de Anísio Teixeira, colocando-se como um dos porta-vozes da Modernização do Estado e de uma educação nacional laica, pública e gratuita, proporcionou reações contrárias das mais diversas tendências políticas do espectro privatista, o que pode ser verificado nos embates entre ele, o Arcebispo de Porto Alegre, Vicente Scherer, e o deputado Carlos Lacerda. O objetivo do presente texto é, pois, analisar esses dois episódios importantes da História da Educação Brasileira, a saber: a correlação de força política na tramitação da LDBEN no Congresso e, concomitante, as controvérsias sobre essa tramitação entre os protagonistas aludidos, publicadas em revistas desse período histórico.

**Palavras-Chave:** Anísio Teixeira. Educação Pública. LDBEN.

## Abstract

Between the years 1945 and 1964, we have, in Brazil, an attempt to establish a State of Democratic Law. At this moment, known historically as “*liberal democratic experience*”, the bill of our first LDBEN was submitted to Congress, which motivated the emergence of debates in the educational field. The discussions led to the division of civil society and politics, which in turn caused a fissure between public education advocates versus private school supporters. In this scenario, Anísio Teixeira's position, placing himself as one of the spokespersons for State Modernization and a secular, public and free national education, led to reactions against the most diverse political trends in the privatist spectrum, as shown in the clashes among them, the Archbishop of Porto Alegre, Vicente Scherer, and the deputy Carlos Lacerda. The object of the present text is, therefore, to analyze these two important episodes of the History of Brazilian Education, namely: the correlation of political strength in the process of LDBEN in Congress and, concomitantly, the controversies about this process among the protagonists mentioned, published in magazines from that historical period.

**Keywords:** Anísio Teixeira. Public Education. Bill of Law.

## 1. Educação Pública e Gratuita para um Estado Moderno.

A formação e a carreira de Anísio Teixeira passaram por um expediente liberal democrata, cujo mote foi a modernização do Estado brasileiro. O papel de Anísio Teixeira foi o de fortalecer o Estado de acordo com o processo de consolidação do desenvolvimentismo, nos anos de 1950 e 60, no Brasil. O pensamento anisiano esteve voltado para construção de um sistema educacional público que pudesse ser um dos pilares do princípio da laicidade republicana, do aprofundamento de uma democracia liberal social e do desenvolvimento nacional. O educador baiano é contundente a respeito desse fato: “É ponto pacífico, em nosso tempo, admitir-se que o desenvolvimento de uma nação pode ser promovido e até planejado. E começa seriamente a ser admitido que a educação é um fator primordial para êsse desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1962, p. 136).<sup>3</sup>

As décadas de 1950 e 1960 marcaram a preocupação com o planejamento setorial econômico para atender o desenvolvimento urbano industrial. Nesse âmbito, a relação educação e desenvolvimentismo foi uma das preocupações entre educadores, parlamentares e empresários. Para tanto, o mecanismo jurídico traduzido em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação deveria apresentar, em seu teor, uma proposição que configurasse um plano nacional de educação em consonância com o projeto de metas econômicas e com a tessitura de uma democracia social. Nesse planejamento educacional, entram em cena sujeitos que se posicionaram de acordo com os seus interesses mais díspares: de classe, religioso, cultural, econômico etc. Trata-se de uma reforma educacional que poderia fomentar um rearranjo na morfologia societal brasileira; situar a educação como responsabilidade do Estado democrático de direito; e fixá-la como uma das forças propulsoras para imprimir o desenvolvimento nacional.

O embate entre o pensamento nacional-desenvolvimentista, capitaneado pelo Instituto Brasileiro de Estudos Superiores - ISEB e pelas forças conservadoras das classes dominantes, advindas, em grande parte, do espectro agrário exportador, incidia sobre as discussões do planejamento da educação, setor onde a concepção divergia principalmente na antinomia público x privado.

A oposição público x privado na educação, nesse momento histórico conjuntural, levou à defesa privatista dos grupos conservadores que circunscreviam em doutrinas que iam desde o direito e a liberdade da família de escolha do ensino até o financiamento público das escolas particulares, incisivamente das escolas confessionais. Por outro lado, os defensores da escola pública e laica, como Anísio, opunham-se a essa tese privatista em nome de um Estado responsável diretamente pelos recursos públicos voltados à educação não privada. Portanto, as disputas entre concepções de educação no Brasil destacavam que

a idéia do planejamento nacional da educação, porque exigia preliminarmente a concentração dos recursos financeiros nas mãos do Estado e sua aplicação condicionada às exigências sociais e econômicas, tendo em vista o interesse coletivo, não poderia ser bem recebida por quantos pretendessem dar outros destinos às verbas públicas, seja com o objetivo de folgar o orçamento das escolas particulares, seja com o de evitar a expansão de uma escola oficialmente alheia à confissão religiosa em maioria no País (VILLALOBOS, 1969, p. 127. apud HORTA, 1982, p.41).

Com a pauta público x privado, urge a necessidade de se pensar na modernização do Estado. Para os democratas liberais, a modernização não poderia ser dissociada dos problemas crônicos que a educação sofria, uma vez que o índice de analfabetismo e as assimetrias pedagógicas ensino-aprendizagem, fatores de diagnóstico, eram uns dos grandes gargalos para o desenvolvimentismo socioeconômico. Somente os dados da Bahia, levantados pelo brasilianista Charles Wagley, da Universidade de Columbia, Nova York, indicam que “mais de 50% da população do Estado era de analfabetos em 1940 e mais de 70% vivia nas regiões rurais”. (WAGLEY, 1950, p. 10).

Se, para Anísio, a educação pública é um fenômeno estruturante a fim de viabilizar um projeto de nação desenvolvida, ele, igualmente, endossa a compreensão de que o estudo e o planejamento da modernização de um país, com seu viés de industrialização urbana, só são possíveis ao observar o seu impacto nas mudanças sociais, culturais e educacionais. Verificar essa imbricação dialética, em uma sociedade em transformação, é tentar analisar as diferenciações regionais e

suas potencialidades, sem abstrair de sua dimensão institucional e individual. Por isso, a sua preocupação com um *ethos* de instituições plurais que unificam e impulsionam a diversidade do país.

Em sua concepção liberal democrática, Anísio está ciente de que esse projeto de Estado, em processo de industrialização, lida com as contradições entre o moderno e a tradição: elementos da aristocracia rural e urbana, encarnados na ordem e na tradição da oligarquia, impedem uma ruptura ou tentam implementar um transformismo molecular societal sem alterar substancialmente as suas bases.

O processo de industrialização afeta a sociedade em quase todos os seus elementos: muda o sistema familiar (da família chamada extensa ou colateral para a família nuclear ou conjugal); mudam as estruturas de classe (de rígidas para flexíveis, de fechadas para abertas) e mudam com elas as relações entre trabalhador e empresários; mudam valores religiosos e éticos em relação ao trabalho, à economia e à satisfação de desejos materiais; e em relação à inovação, à mudança e à utilização da tecnologia moderna; mudam os conceitos jurídicos e legais, a respeito das relações de trabalhador e empresário; e muda o conceito de estado-nação, cujo poder sobre os grupos divididos da sociedade tradicional anterior se faz muito mais forte, conseguindo muitas vezes certo grau de unificação política e social. O interesse nacional torna-se mais consciente na sociedade em vias de industrialização e certa mobilização coletiva de esforços, mais viável. Essas rápidas indicações sugerem a natureza e a diversidade das resistências que a sociedade tradicional pode vir a opor ao processo de industrialização. Se juntarmos a êsses fatores, já de si mesmos diversificados e contraditórios, a contradição entre as próprias formas de condução do movimento de industrialização, poderemos ver quanto é difícil a situação brasileira, no sentido de poder atuar em relação à sua nascente industrialização com a necessária unidade e o necessário ímpeto (TEIXEIRA, 1961, p. 6-7).

Destaca-se, na mudança social e cultural, o desafio da modernização da sociedade como processo de unidade nacional. A educação, nesse caso, é a mola propulsora para o equilíbrio e coesão/integração da nação. O desenvolvimento do sistema produtivo se vincula ao forjamento e aperfeiçoamento de uma organização cultural e educacional. Anísio entende que essa unidade nacional é a formulação de uma educação escolar para a diversificação cultural. "A educação faz-nos conscientes

de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, revelando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão.” (TEIXEIRA, 1952b, p. 35).

Aqui se vê o Estado moderno, que se perfaz em dois níveis distintos. Especificar esses níveis é expô-los analiticamente, pois a sua funcionalidade é indissociável. O primeiro refere-se à estrutura institucional; o segundo trata-se do sujeito indivíduo. Esses fatores, que corroboram para considerar a modernidade, assinalam um Estado nacional

caracterizado por um complexo de traços incluindo urbanização, altos níveis de educação, industrialização, mecanização extensiva, altas taxas de mobilidade social, etc. Quando aplicado a indivíduos, refere-se a um conjunto de atitudes, valores, modos de sentir e agir, presumivelmente do tipo gerado por ou requerido para uma efetiva participação numa sociedade moderna (SMITH; INKELES, 1966, p. 353 apud OLIVEN, 1988, p. 31).

Não só as instituições são responsáveis por uma unidade entre os entes federados, mas também por um *ethos* nacional que se manifesta em suas artes, letras, enfim, em elementos materiais e imateriais. Para além dessa unidade cultural, em diálogo orgânico com ela, há a sociedade política, ou seja, o aparato jurídico-administrativo, asseverado pela Constituição, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação e pelas leis federais e estaduais (TEIXEIRA, 1952b, p. 35).

Essas premissas, para Anísio, se concretizam numa morfologia estatal descentralizada. Em um regime democrático liberal, as entidades federativas devem possuir autonomia cooperativa. Esse dispositivo doutrinário funda a unidade política estável para os Estados e Municípios; uma autonomia que defende o pacto federativo econômico, cultural, social e político.

A defesa de Anísio por uma federação descentralizada é condição *sine qua non* para uma unidade nacional da educação e para uma unidade cultural brasileira, como foi arrolado nos parágrafos anteriores.

a unidade da educação brasileira, como a própria unidade nacional, serão estabelecidas e consolidadas e promovidas pela unidade da



cultura brasileira, tanto mais vigorosa e viva e rica, quanto mais decorrer do jôgo geral de tôdas as múltiplas fôrças regionais e locais, integradas no espírito e consciência comuns, que promoverão o livre debate e o livre esclarecimento na imprensa, no livro e na escola independente e autônomos. [...] Dada a extensão e a desigualdade de ritmo das mudanças que sofre a nossa sociedade, a escola deverá ser flexível e adaptável, a fim de poder tomar conhecimento de todos os aspectos dessas mudanças e de obter o maior grau possível de consciência - condição primária para a integração e coesão sociais (TEIXEIRA, 1952b, p. 39-40).

Com essa propositura anisiana sobre a constituição de um Estado nação moderno, é que se pode pautar a sua defesa por uma escola pública e gratuita. No auge de suas atuações como educador estadista, 1940 – 1960, a sua incansável luta por uma educação democrática e para todos provocou diversos embates com interlocutores de vários espectros político, educacional e religioso, tanto para contrapor as suas teses quanto para subscrevê-las.

## **2. Anísio Teixeira: controvérsias com conservadores privatistas.**

Em 1948, quando o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, elaborado pelo então Ministro da Educação do Governo Eurico Gaspar Dutra, o Sr. Clemente Mariani, foi encaminhado ao Congresso Nacional, observou-se, historicamente, o desencadear, na década de 1950, de debates que dividiram a sociedade brasileira em dois grupos distintos: o primeiro era defensor de que a Lei de Diretrizes viesse a ser implantada e expressasse a oferta de uma educação eminentemente pública e estatal; o segundo advogava em favor da educação paga e esperava que, com a implantação da Lei de Diretrizes, a oferta do ensino fosse totalmente assumida pela iniciativa privada.

Desses embates suscitados a partir da tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, selecionamos dois episódios importantes, ambos envolvendo Anísio, como árduo defensor da Educação Pública. O primeiro episódio reúne Anísio e o Arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, apresentando o citado religioso como principal expoente de defesa da educação privada. Tal embate compreende um evento histórico e social, que passou a ser conhecido como *O Caso Anísio*. O segundo episódio diz respeito aos debates protagonizados entre Anísio e Carlos

Lacerda, este último, político e jornalista, que colocou seus serviços em favor da defesa da privatização do ensino.

Nos anos de 1945 a 1964, período comumente chamado de *experiência democrática* (RODRIGUES, 1992), ocorre a tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, principal motivo da ocorrência dos debates educacionais, que são marcados pela expectativa de superação dos problemas sociais, bem como de vencer o atraso cultural e econômico que tomava conta do país. Em termos econômicos, a industrialização, ocorrida ao longo de toda a década de 1950, provoca mudanças importantes, impulsionando o país a um intenso processo de urbanização, refletindo-se, sobremaneira, nas manifestações culturais.

No campo educacional, durante a década de 1950, o Brasil detinha mais ginásios privados do que estabelecimentos públicos. A esse respeito, Charles Wagley (s/d, p. 46) apresenta dados do ano de 1955 em que, num total de 1.850 ginásios: 18 (0,98%) eram federais; 366 (19,78%) estaduais; 71 (3,84%) municipais; e 1.395 (75,4%) eram privados. Ademais, no que se refere ao grau de instrução dos brasileiros, publicado no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE em 1960, para toda a década de 1950, observa-se o seguinte: num total de 58.941.754 brasileiros acima de 05 anos, 31.362.783 pessoas sabiam ler e escrever, o que corresponde a 53,21%; não sabiam ler e nem escrever 27.578.971 brasileiros, isto é, 46,79%. Mesmo com todo o processo de industrialização, os que não haviam atingido a escolarização primária correspondiam a um número muito alto.

Neste contexto histórico, em meio ao debate educacional, motivado pela tramitação da Lei de Diretrizes, Anísio Teixeira, ao se colocar como defensor da educação pública, envolve-se em dois episódios, cujos opositores eram árdios defensores da escola privada.

## **2.1. O “Caso Anísio Teixeira”: o embate contra o Arcebispo de Porto Alegre**

A segunda metade da década de 1950 notabilizou-se pela eclosão de um episódio histórico que ficou conhecido como o “caso Anísio Teixeira”. Esse episódio foi motivado pelo processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e pelos

debates envolvendo: de um lado, a Igreja Católica, quando essa instituição, de forma aberta, pressionou o governo federal, o Congresso e mobilizou a sociedade civil para a defesa da educação privada; de outro lado, os que defendiam a escola pública, destacando-se, entre os intelectuais e educadores, o então Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Anísio Teixeira (ESQUINSANI, 2008). Ao fazer a defesa expressa da educação pública, o educador baiano envolvera-se num embate com a Igreja Católica, mais especificamente com o Arcebispo de Porto Alegre Dom Vicente Scherer.

Contudo, já a partir de 1956, sinais demonstravam que a Igreja Católica havia entrado definitivamente numa disputa educacional, ao defender os interesses da iniciativa particular. Sobre essa questão, de forma muito apropriada, Saviani (2008) pontua que:

Entretanto, é a partir do final de 1956 que defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja Católica, mostram-se decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Marco desse movimento é o discurso do deputado padre Fonseca e Silva, na sessão de 5 de novembro de 1956, em que ele se insurge contra a orientação filosófica do INEP, que era dirigido por Anísio Teixeira, além de atacar também o I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado de 16 a 23 de setembro de 1956 em Ribeirão Preto e presidido por Almeida Júnior (DCN, 6 – 11 – 56 e 7 – 11 – 56). Essas críticas são reiteradas pelo mesmo Fonseca e Silva nas sessões de 27 de novembro de 1956 e 14 de dezembro de 1956, quando acusa Anísio Teixeira de comunista e aproxima o pragmatismo de Dewey ao marxismo (DCN, 28 – 11 – 56 e 15 – 12 – 56). Desencadeia-se, assim, o conflito entre escola pública e escola particular que irá polarizar a opinião pública do país até 1961 [...] (SAVIANI, 2008, p. 38-39).

De qualquer modo, após os ataques perpetrados pelo deputado e padre Fonseca e Silva a Anísio Teixeira, observam-se que os debates educacionais, entre os defensores da educação pública e os que advogavam em favor da educação privada, só foram aplacados com a promulgação da Lei de Diretrizes em 1961. Após Anísio ter proferido a conferência intitulada *A Escola pública, universal e gratuita* no **I Congresso de Educação Primária**, em Ribeirão Preto (ESQUINSANI, 2008), em 1956, surge o motivo para que, em 1958, o educador baiano entrasse em linha de

colisão com outro membro da Igreja Católica, desta vez com o Arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer.

Na condição de porta-voz das escolas confessionais e dos interesses privatistas, Dom Vicente se coloca como "um dos mais ferrenhos contendores das ideias de Anísio Teixeira em nível nacional" (ESQUINSANI, 2008, p. 89). Nesse sentido, o Arcebispo de Porto Alegre irrompe contra o educador baiano várias acusações, como o fato deste último se colocar contra o direito da família de escolher livremente a educação de seus filhos, e também de pelo fato de acusá-lo de ser comunista, característica política que ia de encontro aos ideais religiosos da Igreja Católica Apostólica Romana.

É fato, pois, que o posicionamento do Arcebispo Dom Scherer tenha sido largamente externado em diversos jornais da época, entre eles, o jornal *A Hora*, que trouxe, em sua edição de 27 de fevereiro de 1958, a matéria intitulada **Monopólio do Ensino**. Igualmente, no periódico *O Correio do Povo* de 18 de maio de 1958, no texto intitulado **Nova Manifestação de D. Vicente Scherer**, o religioso gaúcho revela o seguinte posicionamento:

O grupo de graduados funcionários do Ministério da Educação, que denunciámos, em suas publicações, difunde uma filosofia da educação inteiramente agnóstica e materialista, idêntica, nos seus pontos essenciais, aos princípios com que os autores socialistas procuram fundamentar o seu sistema de reformas políticas, econômicas e sociais. [...] Encerrando sua obra "Educação Progressiva" (Cia. Editora Nacional, 1954, pg. 179) diz, com razão, o sr. Anísio Teixeira: - "A simples indicação desses problemas demonstra que o educador não pode ser comparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana, e uma visão delicada e aguda da natureza do homem." Ora, a filosofia da educação, que adotou e procura difundir o sr. diretor da CAPES e do INEP, é a de um insanável materialismo, absolutamente incompatível com a concepção cristã da vida. Já o declara explicitamente o autor na "Nota do Autor" que figura como prefácio: "O pensamento do autor não tem preocupações de originalidade. Filia-se aos educadores e, mais diretamente, ao do grupo que reconhece, como sua principal figura, a do filósofo John Dewey" (Correio do Povo, 18 de maio de 1958, s/p).

Sobre as respostas de Anísio às acusações de Dom Vicente, e ainda sobre o que fora veiculado nos jornais durante o mês de fevereiro de 1958, convém observar o que descreve Esquinsani (2008):

No dia 27 do mesmo mês, Anísio Teixeira respondeu às críticas de dom Vicente no artigo "Escola pública não é invenção do socialismo nem do comunismo," no qual contrapunha, direta e nominalmente, as acusações do arcebispo de Porto Alegre. Durante todo o mês de março de 1958, avolumaram-se, na imprensa, artigos de ambos os lados, fossem pronunciamentos de dom Vicente, fossem de Anísio ou seus amigos, falando sobre o assunto. A essa altura, a imprensa denominava o episódio de "caso Anísio Teixeira" (ESQUINSANI, 2008, p. 89).

No que pese à publicação de inúmeras matérias envolvendo membros da Igreja e Anísio, possivelmente o documento mais contundente de ataque às ideias do educador baiano foi, sem dúvida, o *Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública única*, datado de 29 março de 1958 e assinado por todos os bispos do Rio Grande do Sul (ESQUINSANI, 2008). Nele, Dom Vicente Scherer, além de reafirmar as críticas à visão de escola pública de Anísio, o acusou de utilizar órgãos do governo para atacar a iniciativa particular. No documento, o Arcebispo gaúcho se vale de diversas citações de Anísio, em especial, do livro *Educação Não é Privilégio* e adverte que

o povo brasileiro, na verdade, não quer que se transforme, por uma revolução social, a começar da escola, a República Brasileira em uma República Socialista. Que o queiram, e proclamem êsse desejo, servidores elevadamente situados do Ministério da Educação e Cultura, é fato, por isso mesmo, que deverá merecer especial atenção dos Altos Poderes da República (D. SCHERER, 1958, s/p).

Ao concluir o Memorial dos bispos, Dom Vicente pede providências ao Presidente da República, ressaltando que "[...] a liberdade de solicitar a Vossa Excelência, Excelentíssimo Senhor Presidente da República, após a exposição que ficou deduzida, as providências necessárias e inadiáveis, para a cessação desse estado de coisas [...]" (D. SCHERER, 1958, s/p). Nas entrelinhas do que solicita o sacerdote católico, pode-se entender o pedido, ao presidente Juscelino Kubitschek,

de demissão de Anísio, que era o então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

Após a manifestação dos bispos do Rio Grande do Sul, em abril de 1958, religiosos de Belo Horizonte lançam a Carta Pastoral contra o monopólio estatal da educação e, em julho desse mesmo ano, três cardeais e oitenta e três bispos reúnem-se em Goiânia e elaboram a Declaração dos Cardeais, Arcebispos e Bispos do Brasil se colocando contra esse mesmo monopólio (ESQUINSANI, 2008).

Após a publicação do Memorial citado, suscitaram inúmeras manifestações em defesa de Anísio, e estas aparecem nos jornais da época. O Diário de Notícias trouxe, em sua edição de 22 de abril de 1958, uma Moção de Apoio de intelectuais brasileiros a Anísio e, em destaque, encontra-se a manifestação de cientistas brasileiros que externaram o seguinte:

No momento em que se acentua a importância da educação científica e técnica em todo o mundo, a pressão para afastar Anísio Teixeira da direção de órgãos da política educacional brasileira, pelos motivos tornados públicos, representa séria ameaça ao desenvolvimento cultural e tecnológico do nosso povo. Propugnamos para a nossa juventude um ensino que a prepare efetivamente para as tarefas que será chamada a exercer no Brasil de amanhã. Por isto mesmo, vemos, na presença de Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma garantia de realização de um programa educacional mais bem ajustado às condições brasileiras e capaz de nos assegurar, nesta época de tão dramática competição científica, o grau de desenvolvimento já alcançado pelas nações mais adiantadas (Diário de Notícias, 22 de abril de 1958, s/p).

Claramente, o posicionamento dos membros da Igreja Católica, se contrapondo a Anísio, tinha como propósito afastar da esfera do governo federal um intelectual que fazia a defesa da educação pública e abrir espaço para que as ideias privatistas fossem fortalecidas e tivessem influência na redação do texto da Lei de Diretrizes e Bases, que se encontrava em tramitação na Câmara. Esse posicionamento, no jogo da disputa política em relação à educação que acomete o

Brasil, teve um novo capítulo com a apresentação do substitutivo Lacerda ao Congresso Nacional.

## 2.2. Os Debates entre Anísio Teixeira e Carlos Lacerda

Como foi explanado, no primeiro tópico deste artigo, não é nenhum exagero classificar Anísio como um dos mais importantes intelectuais brasileiros a fazer a defesa da educação pública, associada aos ideais de democracia liberal. A defesa de escola, pública feita por este intelectual da educação, compreende uma larga dimensão, que parte da crítica à realidade brasileira, ao pautar as diferenças abissais de classes e à sedimentação do clientelismo, e chega à proposição de uma educação capaz de: pensar a ordenação espacial das cidades e das escolas para admitir a inclusão social dos excluídos, criar mecanismos que possibilitassem pensar a educação através de pesquisas e fomentar a formação de educadores. Como se vê, o seu pensamento sobre a educação é vasto e, para demonstrá-lo, ele se valeu de análises em livros, artigos, discursos e ações concretas como a construção da Escola Parque, como diretor do INEP e, por fim, como um dos articuladores do projeto vinculado à UNESCO, responsável pela realização de pesquisas sobre questões raciais no Brasil (SAVIANI, 2000). A postura e o pensamento de Anísio podem ser expressos no excerto abaixo, ao afirmar que

[...] as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural – que devem assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as “reformas de base” inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que não chegamos a constituir até hoje, já no meado do século vinte (TEIXEIRA, 1952a, p. 70).

Como já foi destacado, a defesa em favor da escola pública, inevitavelmente, muito por conta do processo de tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (Projeto de Lei 2.222), compele Anísio a envolver-se em debates acalorados com

instituições e políticos que se colocaram ao lado da educação privada. Como lembra Saviani (2000),

na trajetória de Anísio Teixeira, podemos ver reunidas as figuras do pensador da educação, do administrador do ensino público, do organizador da pesquisa pedagógica e do incansável defensor do direito de todos os brasileiros a uma educação pública de qualidade. Nesse último caso, ele se revelou um verdadeiro estadista da educação, um publicista, envolvendo-se a fundo nas disputas e polêmicas que marcaram o ensino no país ao longo de sua vida (SAVIANI, 2000, s/p).

Notadamente, o conhecimento adquirido por Anísio em viagens para conhecer a realidade educacional de outros países, bem como o desempenho em diversos cargos públicos em instâncias municipais, estaduais e federais, o fez um experiente orador e defensor da educação pública, fato este manifestado nos debates contra Carlos Lacerda. Largamente registrado em periódicos, em especial *O Diário de Notícias* e *Última Hora*, os debates de Anísio contra o deputado udenista Carlos Lacerda ganharam projeção quando foram encaminhados à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados o substitutivo Lacerda, em 10 de dezembro de 1958, fazendo com que Lacerda se tornasse “o principal porta-voz, no Congresso, dos interesses das escolas particulares.” (SAVIANI, 2008, p. 38).

As intenções privatistas do deputado Carlos Lacerda, presentes em seu substitutivo (o terceiro substitutivo, elaborado em 1958 e apresentado para sua aprovação em 15 de janeiro de 1959), pretendiam garantir que os recursos públicos para a educação fossem divididos entre a rede oficial pública e a iniciativa privada, tomando como parâmetro o número de alunos matriculados. Desta forma, o parlamentar udenista se colocava contra a existência de uma escola única, pública, salvaguardando o acesso ao dinheiro público aos interesses privados. A manifestação em favor do uso dos recursos públicos pela iniciativa privada revela-se no *Título III* (Da Liberdade de Ensino), nos artigos 6º e 7º:

Art. 6º. É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a Educação dos filhos; e o dos particulares, de



comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer monopólio do ensino.

Art. 7º. O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

- a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
- b) pela distribuição de verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;
- c) pelo reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares (Substitutivo ao Projeto nº 2.222 – B/1957, 1959, p. 1-2).

Ainda no substitutivo, Lacerda tinha como pretensão garantir que o financiamento do Estado à iniciativa privada se desse em diversas dotações de recursos, como, por exemplo: na aquisição de materiais pedagógicos; na construção e reformas de edifícios; na concessão de bolsas de estudos. As aspirações que aludem a essas formas de utilização do dinheiro público pela iniciativa privada encontram-se nos artigos 70 e 71, do *Título XIV* (Recursos da Educação, Capítulo I, Os Fundos e as Bolsas), do referido substitutivo. Neles, podem-se ler:

Art. 70. Além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes graus.

Art. 71. A cooperação financeira da União, dos Estados e dos Municípios se fará:

- a) sob a forma de financiamento de estudos através de bolsas, concedidas a alunos na forma da presente lei;
- b) mediante empréstimos para a construção, reforma e extensão de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos (Substitutivo ao Projeto nº 2.222 – B/1957, 1959, p. 11-12. Grifo nosso).

Carlos Lacerda tenta normatizar a concessão de verbas públicas para iniciativa privada, considerando-a como uma mera “cooperação financeira”, como se lê no *caput* do artigo 71, numa clara pretensão de equiparar as redes públicas e as privadas de ensino e combater o que os privatistas chamavam o monopólio dos recursos estatais para o ensino oficial.

O substitutivo Lacerda foi amplamente combatido entre os intelectuais e políticos que faziam a defesa da educação pública. Na edição do *Jornal Última Hora*, de 25 de abril de 1959, um dos artigos que noticia a realização de uma mesa redonda, cujo tema é o substitutivo Lacerda, está escrito:

Quatro dos mais renomados educadores brasileiros – Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Raul Bittencourt e Jayme de Abreu – numa mesa-redonda realizada na Faculdade Nacional de Filosofia, sob a presidência do Ministro Clóvis Salgado e sob vivos aplausos de uma assistência de mais duzentas pessoas, repeliram violentamente, durante três horas e meia, o Substitutivo Lacerda de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, denominando-o de retrógrado e nefasto aos interesses do povo brasileiro (*Última Hora*, 25 de abril de 1959, s/p).

Evidentemente, ao avaliar o teor da matéria do citado periódico, percebe-se que o debate sobre educação havia tomado a sociedade brasileira, dividida entre defensores da escola pública e os a favor da iniciativa privada. Com a apresentação do substitutivo Lacerda, em 15 de janeiro 1959, os debates se intensificaram. Nesse clima de disputas, Anísio, no *Jornal Última Hora*, faz as seguintes observações:

A escola pública é mais livre que a particular, pois esta satisfaz a interesses do próprio estabelecimento, enquanto que a primeira é demasiadamente revolucionária e sempre gozou de grande liberdade. Com o Substituto do MEC, o Brasil sairá da camisa-de-fôrça em que se encontra envolvido para marchar para as soluções dos problemas educacionais (*Última Hora*, 25 de abril de 1959, s/p).

Carlos Lacerda reage à crítica que Anísio Teixeira teceu ao seu substitutivo em matéria do *Jornal Tribuna da Imprensa*, datada de 6 de junho de 1959, com o título **O Dono da Educação está Zangado**. No texto, o político carioca afirmava que a educação brasileira estava ameaçada por uma minoria que queria impor sua vontade, acusando Anísio Teixeira de ser o dono da educação e de dispor de verbas do Ministério da Educação, que eram superiores “[...] aos orçamentos de mais de 10 Estados brasileiros somados.” (*Tribuna da Imprensa*, 6 de junho de 1959, s/p).

Como se o fato de dispor dessas verbas o tornassem um dos mais importantes porta-vozes da educação pública. Sob forte ataque, Lacerda ainda escreve:

Na Educação, as pessoas que nada entendem do assunto convencionaram que o sr. Anísio Teixeira é “o” entendido de educação. Daí ser o dono dela, foi um pulo – que o sr. deu gostosamente. Fêz-se proprietário do assunto. Espalhou-se em livros, conferências, artigos nos quais a sua concepção filosófica mistura um picadinho de John Dewey (na versão taquigráfica de discurso recente na Câmara chamado Due e Diu) com um ataque agudo de laicismo “faisandé” dêsses que são menos uma expressão da inteligência do que da psique inflamada. De horror à religião e de estatismo reacionário (Tribuna da Imprensa, 6 de junho de 1959, s/p).

A resposta de Anísio Teixeira a Carlos Lacerda foi editada também pelo Jornal *Tribuna da Imprensa*, em 10 de junho de 1959. De forma polida e perspicaz, o então diretor do INEP descreve, em sua réplica, uma narrativa em que se coloca como um vencido, ao invés de “Dono da Educação”, ao lembrá-lo dos dez anos que ficou no ostracismo durante o Estado Novo. Faz um breve histórico de sua vida, destacando o momento de sua ida para a UNESCO em 1946. Relatou ainda o convite recebido pelo então governador da Bahia, Otávio mangabeira, para assumir a Secretaria de Educação e Saúde deste Estado em 1947. Além do mais, rememora o fato de ter aceitado o cargo de secretário geral da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nos anos de 1950, para, em seguida, chegar à direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

Ao refutar o epíteto de “Dono da Educação”, Anísio Teixeira vai se dirigir a Carlos Lacerda de forma firme e veemente, acusando-o de se colocar ao lado da elite e de defender visceralmente o ensino privado. Posicionando-se em favor da educação pública, Anísio escreve:

Você é um recém-chegado ao campo da educação nacional. Segundo sua própria declaração, em Belo Horizonte, veio acolitado pelos educadores padre Alonso, reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, professor Carlos Flexa Ribeiro e ex-vereadora Sandra Cavalcanti. Com tal auxílio, redigiu um substitutivo para a lei magna da educação nacional, advertindo que a lei iria passar e “saíssem da frente os que se opusessem”, pois os mesmos “seriam

pisados”. Não lhe parece que tal linguagem é exatamente a de alguém que se fêz “dono da educação”, ou que representa seus “donos”? Meu caro Lacerda: os meus trinta e cinco anos de experiência pública e privada do Brasil não deixaram de me trazer algum ensinamento. Os “donos” de qualquer coisa, em nosso país, não encontram entre os que defendem os interesses dos “muitos”. Os donos são sempre os defensores dos “poucos”. A arrogância com que está defendendo o seu projeto é uma indicação de que do seu lado estão os “poucos” todo-poderosos, os “donos” da educação os que representam os interesses criados na educação nacional. Os que estão do lado do “cabo” do chicote (Tribuna da Imprensa, 10 de junho de 1959, s/p).

Ao finalizar seu texto resposta, Anísio Teixeira ainda tem a preocupação de enumerar os nomes dos membros da Comissão responsável pela elaboração do Projeto de Lei 2.222-B (Projeto de LDB elaborado na gestão de Clemente Mariani), ressaltando que não havia participado desta Comissão. Assume ter colaborado no substitutivo apresentado pelo Ministro da Educação Clóvis Salgado e externa o porquê de não ter apoiado o substitutivo de autoria de Carlos Lacerda, quando afirma:

Aprovação a projeto como o seu substitutivo é que eu não poderia dar, pois a meu ver virá êle entregar a educação à forças das mais reacionárias de nosso país, aos interesses privados dos “donos de colégios” que, êstes sim, pretendem passar de “donos de colégios” a “donos da educação nacional”. Não é sem razão que a TRIBUNA DA IMPRENSA e o meu caro amigo podem sentir-se tão à vontade em sua defesa. Só se defendem com tamanha truculência interesses poderosos e interesses conservadores (Tribuna da Imprensa, 10 de junho de 1959, s/p).

Esses debates que envolveram Anísio Teixeira e Carlos Lacerda, ao longo do ano de 1959, motivados pela apresentação do substitutivo Lacerda, como já dito anteriormente, foram amplamente divulgados pela Imprensa Escrita, sendo possível destacar, entre tantos periódicos, a *Gazeta do Povo*, com a matéria **Diretrizes do Ensino; Última Hora**, destacando o texto intitulado **Ameaça Frontal ao Futuro da Educação para o Desenvolvimento: Substitutivo Lacerda Transformaria em Comércio todo o Ensino no Brasil**; *Jornal do Brasil*, que traz o texto, cujo título é

**Substitutivo ao Projeto de Diretrizes do Ensino “revela tendência colonial”;** *Diário de Notícias*, com a matéria **Desvio de Recursos para a Escola Particular vem Retardar Democratização**. Todos esses artigos elencados fazem menção ao substitutivo de Carlos Lacerda e, conseqüentemente, ao posicionamento de Anísio sobre o substitutivo e sua defesa da educação pública.

Por fim, a contraposição de Anísio Teixeira em relação a Carlos Lacerda compreende não apenas uma defesa despretensiosa da educação pública; pelo contrário, o educador baiano constrói uma defesa robusta e toma como base para sustentá-la a ideia de Escola Única e gratuita; a concepção de que, no Brasil, a monopolização do ensino por grupos preocupados com o lucro, isto é, a mercantilização do conhecimento promove o “aumento da divisão das classes, pois o ensino particular é a educação mais apta para o aristocratismo” (Jornal do Brasil, 16 de out. de 1959, s/p).

Convém observar que os debates entre Anísio Teixeira e Carlos Lacerda cessam quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, mesmo que a referida lei tenha sido recebida com reservas por muitos daqueles que se puseram a defender a educação pública.

### **Conclusão. Nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo educacional?**

A denominação deste tópico é o título do artigo publicado por Anísio na revista **Comentário**, em 1960. Neste texto, ele chama atenção para a distorção do novo substitutivo da LDB, que estava em processo de votação na Câmara Federal, ao permanecer nele o público e o privado em seu sentido político imiscuído. Na história da educação brasileira, isso quer dizer que a sobreposição e a prevalência do ensino privado sobre o ensino público foi o mote determinante para a não concepção de uma educação pública, gratuita e laica. (TEIXEIRA, 1960).

O público estatal que se torna privado sempre se manteve, em sua estrutura, o beneplácito de conceder benesses políticas e econômicas às oligarquias regionais. Com isso, o Estado se mantém público sob as orientações políticas elitizantes, cujo objetivo é atender os interesses privados de um comitê burguês instalado em sua

superestrutura (sociedade política e sociedade civil). Por isso, a análise de Anísio é aguda e destaca “que o particular não é convocado a agir como público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado e para representar, dentro do público, o privado. Ora, isto é, exatamente, dar ao privado as regalias do público. (TEIXEIRA, 1960, p. 16).

Esse delineamento societal no Brasil, sem a qualidade peculiar de desenvolvimento do Estado democrático substantivo, é que vai marcar os limites do projeto de educação pública, restringidos, sobretudo, na gestação da primeira LDB. Uma das conseqüências da nova lei é manter aspectos fisiológicos de uma aristocracia que sempre gozou de privilégios para sustentar e alargar, cada vez mais, seu status social a partir da educação subsidiada por recurso público. Isto é, instituições escolares particulares, financiadas pelo Estado, com concepção e ação conservadora, elitizada e tradicional.

As tendências que vão ser fortalecidas pela nova lei serão as do **desinteresse do poder público pela educação, do fortalecimento da iniciativa privada, da preferência pela educação de <<classe>>, da expansão da educação para os já educados, ou seja, a expansão, sem plano, das formas de educação mais aptas a promover certo <<aristocratismo educacional>>**, eufemismo com que encobrimos a educação para lazer, o parasitismo burocrático e a promoção de **status** social (TEIXEIRA, 1960, p. 17).

A nova Lei de Diretrizes e Base da Educação deixa uma certeza indelével em Anísio. As suas experiências e esperanças o levam a leituras de uma sociedade com dilemas educacionais em seus mais anacrônicos problemas, com entraves de um país que se fortaleceu vigorosamente reacionário, em um regime de ordem hierárquica sem uma visão modernizante democrática. Mesmo pessimista e mesmo considerando meia vitória a aprovação da LDM, ele vislumbra, em seu balanço, uma dialética da realidade brasileira, que abaliza as contradições entre o velho atraso e o possível novo.

Não deixa de ser melancólico assistir ao anacronismo, a que não falta sua ponta de insolência, do Brasil de hoje, que minha geração ainda

julgava novo e que a geração seguinte, essa que hoje debate e vota as nossas leis, aposta em mostrar que não é nenhum país jovem, mas antiga e sábia nação, liberta de ilusões, sòlidamente reacionária, disposta a restaurar o privilégio e a desigualdade como formas realistas e superiores de organização social. Embora essa orientação seja aparentemente a dominante no legislativo federal, conforta-nos a segurança de que tais resistências à mudança acabam por aguçar a consciência social, preparando-nos assim, para mudanças possivelmente mais radicais. De nenhum outro modo, poderá o Brasil enfrentar os tempos novos e a nova sociedade que, de qualquer modo, se vem formando neste país em plena expansão democrática (TEIXEIRA, 1960, p. 19).

## Referências

### Livros e Artigos

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **A recepção regional ao debate que precedeu a LDB 4.024/1961**. Revista HISTEDBR on-line. Campinas, n. 32, p. 85-94, dez. 2008.

HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Editora Autores Associados / Cortez Editora, 1982.

OLIVEN, Ruben George. **Urbanização e mudança social no Brasil**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

RODRIGUES, Marly. **A Década de 1950: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil**. São Paulo: Áticas, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Anísio Teixeira**: clássico da educação brasileira. Texto base da conferência proferida em 24 de agosto de 2000 no Seminário do Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira, Universidade Metodista de Piracicaba, SP. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/agenda/saviani.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/agenda/saviani.htm). Acessado em: 06 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

WAGLEY, Charles. **A Revolução Brasileira: uma análise da mudança social desde 1930**. Livraria Progresso Editora, s/d.

WAGLEY, Charles [et. al.]. **Uma pesquisa sobre a vida social no Estado da Bahia**. Salvador, Bahia: Publicações do Museu do Estado / Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, 1950.

#### Fontes Primárias

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de Posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 46, 1952a, p. 69-79.

TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.47, jul./dez. 1952b. p.33-49.

TEIXEIRA, Anísio. A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional. *Comentário*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, jan./mar. 1960. p.16-20.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e Desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.71-92.

TEIXEIRA, Anísio e outros. Educação para o desenvolvimento e a democracia. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.4, jun. 1962. p.136-142.

A HORA. Monopólio do ensino. *A Hora*. São Paulo, 27 fev. 1958. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 08 de abril de 2021.

CORREIO DO POVO. Nova manifestação de D. Vicente Scherer. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 18 maio 1958. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 08 de abril de 2021.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Desvio de recursos para a escola particular vem retardar democratização. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 30 abr. 1960. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 08 de abril de 2021.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Moção de Apoio da Associação Brasileira de Educação à atuação do Diretor do INEP. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 22 abr. 1958. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 06 de abril de 2021.

GAZETA DO POVO. Diretrizes do Ensino. Curitiba, 22 de março de 1959. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 05 de abril de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2000. Censo Brasileiro de 1960. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.



JORNAL DO BRASIL. Substitutivo ao Projeto de Diretrizes do Ensino “revela tendência colonial”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro 16 de outubro de 1959. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 07 de abril de 2021.

LACERDA, Carlos. Substitutivo ao Projeto nº 2.222-B/1957 que fixa Diretrizes e Bases da Educação. Sala de Sessões, Rio de Janeiro, 1959. Arquivo CPDOC FGV. Disponível em: [Acervo Clemente Mariani - Legislação - DocReader Web \(docvirt.com\)](http://Acervo Clemente Mariani - Legislação - DocReader Web (docvirt.com)). Acessado em 08 de abril de 2021.

SCHERER, Vicente, Arcebispo. Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única. *Vozes*. Petrópolis, v.52, maio 1958. p.362-364. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 06 de abril de 2021.

TRIBUNA DA IMPRENSA. Carlos Lacerda. O Dono da Educação está zangado. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 6 de junho de 1959. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 06 de abril de 2021.

TRIBUNA DA IMPRENSA. Anísio Teixeira Responde a Carlos Lacerda. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 10 de junho de 1959. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 06 de abril de 2021.

ÚLTIMA HORA. Substitutivo Lacerda transformaria em comércio todo o ensino no Brasil. *Última Hora*. Rio de Janeiro, 20 de março de 1959. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 08 de abril de 2021.

ÚLTIMA HORA. Educadores: é retrógrado o Substitutivo Lacerda. *Última Hora*. Rio de Janeiro, 25 de abril de 1959. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html). Acessado em 08 de abril de 2021.

---

<sup>1</sup>Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: [wisanvc@yahoo.com.br](mailto:wisanvc@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2310-1077>.

<sup>2</sup> Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: [gensil.uneb@gmail.com](mailto:gensil.uneb@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9995-3156>.

<sup>3</sup>“A revista ‘Comentário’, do Instituto Brasileiro Judáico de Cultura e Divulgação, numa série de inquéritos sobre temas nacionais, colheu os depoimentos dos Conselheiros Anísio Teixeira, Clóvis Salgado, Deolindo Couto, José Barreto Filho e Josué Montelo, a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os quesitos formulados foram os seguintes: 1. Até que ponto a Lei de Diretrizes e Bases poderá contribuir para a eliminação do sub-desenvolvimento brasileiro? 2. Esta lei levará o Brasil a atingir a chamada meta da educação? 3. Afirmará ela o papel da educação como instrumento para o fortalecimento da democracia?” (TEIXEIRA, 1962, p. 136).



<https://orcid.org/0000-0003-2310-1077>



<http://lattes.cnpq.br/0650868052795232>



<https://orcid.org/0000-0002-9995-3156>



<http://lattes.cnpq.br/1968117262328413>

Como citar:

SANTOS, Wilson da Silva; SILVA, Genilson Ferreira da. Anísio Teixeira: um estadista intelectual em defesa da educação pública durante a tramitação do projeto de lei de diretrizes e bases (1948 – 1961) *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 92-114, jan./jun. 2021.

## **HISTÓRIA E MEMÓRIA: FUNDAÇÃO DO GINÁSIO CENECISTA DE RIO DO ANTÔNIO – BA, ENTRE OS ANOS 1970 a 1980**

*HISTORY AND MEMORY: FOUNDATION OF THE GYNASIO CINECISTA OFF RIO DO ANTÔNIO – BA, BETWEEN THE 1970'S AND THE 1980'S*

**Dilma Aparecida Santos Oliveira<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

O artigo visa entender a trajetória do primeiro Ginásio de Rio do Antônio, vinculado à trajetória da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) no município de Rio do Antônio - BA, entre os anos 1970 e 1980. Nosso objetivo é buscar compreender como se deu a fundação da instituição no contexto da realidade social e educacional de Rio do Antônio, naquela década, e, através das tramas políticas locais, analisar as dificuldades enfrentadas na administração municipal para implantação do referido Ginásio. Analisando a articulação política do professor Adelbardo Silveira no êxito da fundação do primeiro ginásio do município, buscamos entender a sua influência para o crescimento intelectual e cultural da cidade, enfatizando também a sua importância para a memória histórica da educação rioantoniense. No decorrer da pesquisa, selecionamos algumas fontes presentes na instituição que, através da investigação, nos deu vestígios de fatos. Nossa proposta é compreender quem foram os sujeitos que estiveram à frente da fundação. Durante a pesquisa, foi observado os inúmeros esforços para a constituição de uma instituição frente a um atraso na instalação do setor e buscou-se, também, compreender o porquê desse "atraso". Assim, analisamos a história da CNEC no seu viés comunitário, mas também em relação às estratégias políticas no poder eleitoreiro das regiões interioranas.

**Palavras-chave:** Rio do Antônio. Escola Cenecista. História da Educação.

### **ABSTRACT**

The article aims to understand the trajectory of the first Gym in Rio do Antônio, linked to the trajectory of the National Campaign of Community Schools (CNEC) in the city of Rio do Antônio - BA, between the 1970s and 1980s. Our objective is to understand how the foundation of the institution in the context of the social and educational reality of Rio do Antônio, in that decade, and, through the local political plots, analyze the difficulties faced in the municipal administration for the implantation of the referred Gym. Analyzing the political articulation of professor Adelbardo Silveira in the successful foundation of the first gymnasium in the city, we seek to understand its influence on the intellectual and cultural growth of the city, also emphasizing its importance for the historical memory of education in Rio de Janeiro. During the research, we selected some sources present in the institution that, through the investigation, gave us traces of facts. Our proposal is to understand who were the subjects who were in charge of the foundation. During the research, it was observed the countless efforts to set up an institution in the face of a delay in the installation of the sector and it was also sought to understand the reason for this "delay". Thus, we analyze the history of CNEC in its community bias, but also in relation to political strategies in the electoral power of the interior regions.

**Keywords:** Escola Cenecista, História da Educação, Rio do Antônio.

## 1. A Escola enquanto tema

A historiografia passou por profundas mudanças, principalmente na segunda metade do século XX. Essas transformações possibilitaram que a escrita da história e o saber histórico dessem voz aos indivíduos, aos grupos e às temáticas que, até então, eram simplesmente silenciados pela historiografia. Partindo dos estudos de Jurandir Malerba (2016), essa é uma historiografia que se preocupa com as abordagens culturais e com o cotidiano de sujeitos sociais. E a partir dos 1980 é que vimos um crescimento das pesquisas no campo dos estudos de instituições escolares, a Nova História Cultural permitiu tamanha “consagração”. A historiografia do século XX nos permite refletir sob uma ótica que até então não era valorizada e, nesse contexto, a História da Educação também se constitui enquanto campo de pesquisa, debatendo seus fenômenos através de questionamentos nunca antes postos em análise.

Hoje se tem a concepção, de acordo Pierre Nora (1993, p. 9), de “que a história é a representação sempre problemática e incompleta do que aconteceu”. Entretanto, nem sempre foi assim, pois quando o saber científico reinava com o positivismo, a escola metódica acreditava que o objetivo primordial na escrita da história seria o encontro da verdade absoluta e que essa verdade estava presente em documentos oficiais. O historiador deveria trazer os fatos com neutralidade à pesquisa historiográfica. Era a historiografia que privilegiava os grandes feitos e os heróis da história. Nessa perspectiva, não havia espaço para mulheres, negros, camponeses, crianças ou temáticas como as escolas.

O presente artigo traz uma discussão que reafirma toda essa concepção sobre a maneira de escrever a história. De acordo com Lucien Febvre (1998, p.48) “toda história é filha do seu tempo” e graças à Escola dos Annales, à ampliação das fontes e à noção de documentos, é que as temáticas que antes jamais fariam parte das abordagens historiográficas hoje ganham destaque nas academias. A exemplo disso temos a História da Educação que também pode e deve construir suas ações, arranjos e narrativas de sujeitos que nunca foram centro de abordagens hoje têm espaço na produção de conhecimento e do saber histórico.

Foi nessa perspectiva que este estudo procurou fazer um levantamento bibliográfico acerca das instituições ginásiais da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC para fundação do Ginásio de Rio do Antônio. Partindo do pressuposto de que a história e a memória de uma instituição se fazem presentes na construção do futuro, na presente pesquisa resgatamos essas memórias da época de fundação do Ginásio, ocorrida em abril de 1971.

A Campanha das Escolas da Comunidades – CNEC é uma rede brasileira de educação que atende desde a pré-escola até a pós-graduação. Teve como fundador Felipe Tiago Gomes, em 1943. No período de atuação do seu fundador, a CNEC teve a influência de personagens importantes da política e se desenvolve com um ideal comunitário ligado a filantropia, embora tem em sua trajetória a presença do Estado.

Quando remetemos a pesquisa a uma análise política riodoantoniense, recorreremos a Adelbardo Silveira que criou vias estratégicas para fundação do Ginásio, registradas na sua biografia. Como norteador do caminho para fundamentar o conceito de memória, utilizamos os trabalhos de Menezes (1992, p.9), pois ele afirma que “o tema de memória está em voga, hoje mais que nunca. Fala-se de memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da cidade, do bairro, da escola (...)” e levantar as memórias de fundação do primeiro Ginásio de Rio do Antônio é construir suas narrativas históricas e levar a história da primeira instituição ginásial, do referido município, para o mundo científico, devida a importância de sua contribuição para a memória da educação da região.

A pesquisa referencia-se, ainda, em obras de Carlos Fico (2004) e Genilson Silva (2017) acerca do contexto histórico da Ditadura Militar no país durante as décadas de 1960 e 1970. Os autores Florestan Fernandes (1966) e Dermeval Saviani (1997) também serviram de alicerce para compreender sobre o processo educacional no Brasil no período da redemocratização. Para análise sobre trabalhos que debatem a fundação de ginásios Cenecistas, debruçamo-nos sobre Veruska Azevedo (2007), Arthur Lima (2015) e Ronalda Silva (2003) com as suas pesquisas pioneiras sobre a Educação Cenecista trazendo contribuições voltadas para a

Educação Comunitária no contexto da década de 1970. Indagações e contribuições de suma importância para compreensão do ideal Cenequista que foram bases para esta investigação.

Para a pesquisa de campo, foram feitos levantamentos de documentos do acervo da escola, ativa atualmente com o nome de Centro Educacional Florindo Silveira, tais como: atas escolares; contratos de professores; livros e fotografias. Além disso, realizamos uma análise da biografia do professor fundador do Ginásio intitulada *Minhas memórias – antes que seja tarde* (2013). Portanto, o procedimento utilizado para coleta de dados foi a utilização de fontes documentais, por meio de uma análise minuciosa, que permitiram descobertas para construção dessa narrativa histórica.

No município de Rio do Antônio há um trabalho de pesquisa, em que a autora Patrícia Oliveira (2016) problematiza as tramas políticas locais na emancipação do referido município, mesmo sem tratar diretamente sobre educação. Ao me debruçar sobre os estudos que ela aborda, me senti cativada pela abordagem da temática deixando com mais empenho na investigação da História da Educação riodoantoniense com o intuito de apresentar ao mundo científico a contribuição da fundação do Ginásio de Rio do Antônio como referência aos seus munícipes, assim como para todos que se interessam pelo campo da história da educação no geral.

## **2. O comunitaríssimo cenequista (1943 – 1985)**

Diante das análises de pesquisas realizadas sobre a Campanha Nacional das Escolas da Comunidade - CNEC, nos é norteador algumas questões importantes sobre o que seria de fato o ideal Cenequista mediante sua proposta de educação comunitária e como funcionava sua organização.

Segundo Ronalda Silva (2003), a Campanha constituía-se por diversos membros e, de maneira geral, os cargos eram ocupados por pessoas influentes, principalmente políticos. A instituição estava organizada da seguinte forma: Presidência Nacional, Diretoria Nacional e membros que constituíam uma espécie de Conselho. Em nível regional existia o Setor Estadual e o Setor Local, sendo, o

último, composto por membros da Comunidade onde a CNEC atuava com profissionais de maneira voluntária.

Dessa forma, buscamos analisar a articulação das finalidades e ações da CNEC com a política desenvolvimentista por ser considerada um fator para sua expansão, tendo o financiamento do Estado. A CNEC cria metas de crescimentos como um planejamento estratégico da organização por traz de seu "Ideal Comunitário" e, diante disso, é possível compreender que a Rede da Campanha se estende por meio de parcerias de Agentes Políticos influentes, fazendo com que a CNEC passe a ter o auxílio de provimento de verbas para a instituição.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o discurso trazido pela CNEC contrapõe a ideia de educação comunitária, visto que o que se acontece durante décadas de sua trajetória é a busca incessante por subsídios do Governo Federal, permitindo que a instituição crescesse, gerando um paradoxo em relação a todo discurso e apelo pela união da comunidade para suprir a ausência do Estado.

A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade foi fundada pelo professor Felipe Thiago Gomes em parceria com colegas da faculdade de Direito de Recife, no ano de 1943. Os fundadores da CNEC acreditavam em uma sociedade que seria transformada pela educação. Vivendo em um contexto marcado pela desigualdade social em que a educação era artigo de luxo, que somente as famílias de poder aquisitivo tinham acesso, o professor Felipe Thiago Gomes e seus "discípulos" defendiam a democratização do ensino público de qualidade para todos. Assim, se dedicaram para implantação de ginásios, atualmente nomeado de Ensino Fundamental, por diversos estados do país e, mesmo em meio a tantas dificuldades, seguiram com seus ideais na luta.

Nesta fase, conforme afirma Ronalda Silva (2003, p.119), a Campanha se manifestou de forma mais evidente e elaborada a fundamentação de suas atividades pautadas no tema de comunidade com uma maior diversificação, relacionadas com a formação para o trabalho, na perspectiva da política governamental. A autora ainda destaca que, em um congresso realizado em 1976, o administrador de uma sessão do Ceará fez uma análise da trajetória da

Campanha, na qual vale a pena destacar alguns aspectos com relação ao seu ingresso na entidade:

[...] porque o que me chamou atenção na Campanha não foi essa gratuidade, porquanto achava essa gratuidade universal e utópica [...] o que me empolgou foi exatamente essa distinção, esse posicionamento de meio: um movimento que não tinha o azinhave de escola particular, mas também não o viés de escola pública. (MELO, 1976 apud SILVA, 2003, p. 119).

Diante do discurso do professor é possível analisar que a Campanha estava longe de ser pontuada como escola gratuita, mas que ocupava uma posição de meio, nem sendo totalmente particular, nem gratuita. Este foi um dos fatores principais para seu crescimento, o apoio do Estado evidenciando uma espécie de lucro, seja financeiro e político, tendo em vista os nomes influentes da política na administração dos setores. Considerando os lucros que a Campanha recebia, de fato nesse contexto da década de 1970, houve um crescimento considerável no número de fundações dos setores. Nessa perspectiva, é visível a preocupação em manter essa meta de expansão e umas das questões que mais eram abordadas nos congressos, segundo Ronalda Silva (2003), é justamente o discurso de ampliação da rede oficial com o apoio do poder público, no intuito de impedir a criação de escolas oficiais superpondo-se à área de influência da Campanha.

A pesquisadora Ronalda Silva (2003, p. 120) aponta um documento encaminhado pelo professor Christiano Dias Lopes ao XXV Congresso Ordinário da CNEC em 1979, afirmando que:

Não se compreende a superposição de gastos na educação como é o caso da criação de unidades de ensino público em comunidades já atendidas pela Campanha, como também não se compreende a política de encampação, sabendo-se que o ensino por conta do Estado é muito mais caro do que o ministrado em regime de cooperação com a iniciativa privada. Pior ainda é o estrangulamento pelo sufoco financeiro. Sempre defendemos a tese de que o Estado deveria criar condições para que a Campanha se tornasse cada vez mais uma linha auxiliar do governo no esforço global em favor da educação (LOPES, 1979 apud SILVA, 2003, p. 120).



Neste documento, enviado aos congressistas, podemos analisar qual era a proposta da CNEC, principalmente no quesito de aproximar as relações nas estruturas administrativas públicas para que o governo desse o apoio financeiro para sua existência em regime de iniciativa privada. O que Silva (2003, p.128) destaca é de suma importância na compreensão da proposta da CNEC, principalmente quando o Estado investe na construção de novas escolas públicas gerando preocupação da Rede da Campanha perder seu posto para a Educação pública.

Silva (2003) ainda afirma que, são várias soluções apontadas na perspectiva de se obter maior volume de recursos. Uma das propostas seria oferecer um ensino de melhor qualidade para aqueles que não estivessem em "estágio extremo de carência e que desejassem mais ênfase no ensino" (Anais do XXVII Congresso Nacional da CNEC, 1981, p.48), pois o cuidado com o ensino atrairia uma clientela com maior poder aquisitivo. Dentre as propostas, estava a de maior atuação no ensino pré-escolar, de acordo com as Diretrizes da Fundação Mobral, aumentando as alternativas de uma escola diversificada em suas atividades. Essa era uma atividade do desenvolvimento de comunidade (DC) que se assemelha às missões rurais na década de 1950. As propostas de escola produtiva se elaboravam cada vez mais e a Campanha realizou o Programa de Artesanato das escolas da Comunidade (PAEC), pretendendo realizar, também, projetos que envolvessem hortas e pomares comunitários.

Assim, o objetivo da CNEC era ampliar sua atuação assumindo um papel mais dinâmico, versátil, atuando não só no campo da educação, mas na saúde, alimentação, artesanato, creches e também na política. Dessa forma, foram elaborados planejamentos futuros para que a Campanha conseguisse ser o diferencial na oferta de serviços, almejando uma estrutura de poder forte. A CNEC tem seu momento de prosperidade, conforme aponta os estudos de Ronalda Silva, quando:

[...] a participação do Estado aumentou após a nomeação do presidente Juscelino Kubitschek, havendo maior expansão da instituição. [...] a maior extensão da Campanha se dá nesse governo,

com uma taxa de crescimento de matrícula na ordem de 232% e de escolas na ordem de 249%. [...] a contribuição do governo ocorreu, sobretudo com a construção de prédios para as escolas da Campanha. (SILVA, 2003, p.105).

Diante disso, historicamente a Campanha da Escola da Comunidade impõe modificações e elaboram propostas de atividades estratégicas ao contexto que ela está inserida, visando a permanência da rede. O que faz ela reelaborar projetos de modernização, sendo que seu discurso seria de abrangência de políticas que visariam dar assistência às políticas sociais e educacionais da comunidade, mas o que na verdade não passava de interesses individuais com propósito de lucro e permanência da instituição.

Ronalda Silva (2003) relata que, após a segunda guerra mundial, com a derrubada do Estado Novo, o processo de alfabetização de jovens era o mais viável para a redemocratização, pois a educação seria a tática para o desenvolvimento e progresso do país. Conforme Paiva (1990), a autora Ronalda Silva (2003), diz que a educação seria uma estratégia para cumprir novos objetivos políticos. E esse empurrão pela educação surge com o fortalecimento das ideias de democracia liberal, pois acreditava-se que, pela educação, a sociedade se tornaria mais democrática. É importante analisar que, todas as campanhas que propagavam a expansão da educação ganharam forças em várias regiões e se consolidam principalmente pelas redes filantrópicas. Segundo a autora:

[...] a filantropia obteve concessão pela nova Constituição brasileira, tendo presentes os interesses e a força dos responsáveis pelo setor social. Porém, afirma Bernadete Uhle (1992, p. 167), ela tem sua própria lógica e atende a interesses específicos ligados à manutenção da ordem, os quais nem sempre coincidem com os interesses dos seus assistidos. Fatores como autonomia e liberdade, básicos na construção de uma sociedade justa e que tenha como fundamento a cidadania, não convivem com o assistencialismo e a filantropia. (SILVA, 2003 p. 88).

E dessa forma, entende que, mesmo afirmando em seu discurso como uma instituição sem fins-lucrativos de interesse público vê-se que o principal opositor da escola pública tem sido as instituições filantrópicas e/ou confessionais. Bernadete

Uhle (1992), busca compreender a área da filantropia, setor que, na sua opinião, não se confunde com o jurídico ou com o econômico, mas que cria sua própria economia. O que de fato interessava a essas instituições era deixar uma margem ao mercado controlando as formas do liberalismo e pouco se importavam em combater as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva da pesquisa, abordamos a inscrição da educação na área do assistencialismo social que, segundo Dermeval Saviani (1997, p. 161), “a impressão que fica é que a solução das questões educacionais, em lugar e dever do estado como está escrito em nossa Constituição, [...] ao invés de responsabilidade pública, era considerado assunto da alçada da filantropia. ”

### **3. Relação entre a fundação do Primeiro Ginásio de Rio do Antônio com a CNEC**

Na fundação do Ginásio de Rio do Antônio a primeira reunião com a comunidade foi pontuada pelo professor Adelbardo Silveira sobre a necessidade de haver um bom número de associados para manutenção do ginásio. Como tudo era feito de doações, foi solicitado à câmara de vereadores a doação de uma área territorial para construção de salas para funcionamento do ginásio. Como pontuado por Ronalda Silva (2003), naquela instância do setor local já existia a ação comunitária, já que, alguns dos professores, eram os próprios fundadores do setor administrativo ou sócios da campanha, trabalhando de forma voluntaria, o que não quer dizer que na Diretoria Nacional da Campanha não existisse recursos para se manter.

É fato que o primeiro a levar a comunidade de Rio do Antônio à possibilidade e ao desejo de implantar o ginásio foi o Professor Deba, que também era político no município e tal engajamento na política foi importante para estabelecer os contatos necessários para a implantação da instituição. O que Ronalda Silva (2003) pontua em suas pesquisas sobre a Educação Comunitária é que um dos fatores para expansão da Campanha, nesse momento, foi o apoio do Estado somado aos interesses políticos eleitoreiros, já que a intenção dos pais de alunos era matricular

seus filhos em estabelecimentos educacionais oficiais, visto que, devido à pobreza nas cidades do interior, lhes faltavam recursos para educar seus filhos nas capitais.

Outro ponto destacado por Silva (2003) trata-se da promoção pessoal que, com vistas aos processos eleitorais, os deputados, prefeitos e vereadores se demonstravam interessados toda vez que havia a oportunidade de construção de um ginásio, pois traria uma satisfação para a comunidade, uma oportunidade de conseguir algo para seus estabelecimentos do eleitorado. Com interesses políticos ou não, o que podemos analisar é que a implantação dos ginásios cenequistas trouxeram para muitos municípios do interior a primeira oportunidade de acesso ao ginasial tão sonhado por muitos.

Nessa perspectiva, é possível compreender que políticos locais tenham o interesse nas articulações para instalações do Setor em suas comunidades, já que essas estratégias políticas são meios frutíferos na busca de aprovações e recebimentos de votos pelos munícipes. Através desta pesquisa, podemos interpretar que, visto toda a articulação política de Alderbado Silveira, seu interesse tenha sido pelo viés político vinculado ao município de Rio do Antônio, já que ele havia se candidatado ao pleito de prefeito e as articulações, nesse porte, trariam maior reconhecimento da comunidade.

Em meados de 1971, período datado da fundação do setor da Campanha em Rio do Antônio, a autora Ronalda Silva (2003) nos apresenta que a CNEC estava em uma fase elaborada, suas atividades fundamentadas e também na perspectiva da política governamental mais estratégica. Motivo no qual levou a Campanha a elaborar um documento intitulado *Exposição de motivos ao ministro da Educação e Cultura* cujo interesse era dialogar sobre os investimentos de recursos públicos na CNEC e objetivo era atender às propostas da política educacional implementada no Regime Militar com a vantagem de sua rede de 1.224 escolas em 984 municípios visando se inserir nas pequenas cidades onde estavam localizadas as populações de baixa renda. A fundação do setor no município de Rio do Antônio se encaixa nesse modelo idealista da CNEC, estratégico e com um viés político. A campanha existia com natureza filantrópica, mas, neste contexto da década de 1970, ela visa

também o lucro que suas futuras instalações proporcionariam e esse lucro se refere ao poder político regional e estadual. Como pontua Silva:

[...] disputas políticas pelo mando dos ginásios, a degola de presidentes de setores e, as vezes, até estaduais, pela força da politicagem, por imposições dos donos de verbas. Isso aconteceu a largas, aqui e ali, e ainda persiste, porque política é política. (SILVA, 2003, p. 123).

A fundação do ginásio de Rio do Antônio, então, não deixa de ser uma articulação política de Aderbaldo Silveira que deixa nítido, em sua biografia, a articulação com professores influentes em Salvador e contatos com deputados para garantia da fundação do Setor, relações políticas articuladas de suma importância para fundação e manutenção do Setor em Rio do Antônio por mais de 10 (dez) anos. O professor Aderbaldo assume a presidência da instituição por todo período que o setor é ativo enquanto CNEC.

#### **4. Rio do Antônio - Bahia**

Rio do Antônio é um município brasileiro no sudoeste da Bahia que localiza-se na zona da Serra Geral, microrregião de Brumado. Limita-se com os municípios de Maetinga, Jânio Quadros e Guajeru, a norte, com Lagoa Real, a leste com Brumado e Malhada de Pedras, e a oeste com Ibiassucê e Caculé. Uma distância de 717 quilômetros de Salvador. A população do município foi estimada pelo último censo, 15.720 habitantes. O município de Rio do Antônio é formado atualmente por dois distritos: Ibitira e Umbaúba.

De acordo com as memórias registradas na biografia do professor Adelbardo Silveira, Rio do Antônio surge com casas construídas em torno de uma Capela, que é construída após uma promessa, feita a Nossa Senhora do Livramento (atual padroeira da cidade), de construir uma Capela se os filhos do vilarejo não fossem recrutados para a Guerra do Paraguai. A Guerra terminou em 1870 e, em 2 de fevereiro de 1874, inaugurou-se a capelinha e em torno dela cresceu a povoação de Rio do Antônio. Seu nome se justifica na história de um dos primeiros habitantes da terra, seu Antônio Cunha, figura que tinha grandes propriedades de terra

vizinhas ao rio em meados de 1874. Na memória dos moradores de Rio do Antônio, é presente que o Senhor Antônio Cunha se apresentou voluntariamente com mais trezentos escravos da região para a guerra do Paraguai, com a promessa de receber, após a volta, a patente de Capitão. Mas, com o fim da guerra, nenhum deles voltaram. O nome do município seria uma homenagem ao rio e ao senhor Antônio [Rio do Antônio] que deixou seus entes na região.

Segundo Silveira (2013), era evidente que a vida política local, a partir da emancipação, teria feito os ânimos partidários crescerem, provocando, como em todo o estado, os grandes embates naquele contexto histórico, entre o Partido Social Democrático (PSD) e União Democrática Nacional (UND). As circunstâncias e o amor à “terrinha” levaram Silveira (2013) a aceitar a candidatura de primeiro prefeito de Rio do Antônio, conforme relato:

Hoje eu tenho certeza que meu Adversário Armindo Pinheiro (que ganhou a eleição na época) se deixou levar pela louvável fidelidade a suas origens (ele era de Ibiassucê-BA) e a sua posição política em Ibitira. Tenho bons motivos que me levaram a candidatar a prefeito, tudo em nome do desejo de que minha terra desenvolvesse. Estava eu indo dar aula de Ed. Física em Caculé no mesmo dia que saiu no Diário do Estado a emancipação de Rio do Antônio, encontrei o líder político de Ibitira, Armindo. Perguntei a ele o que lhe trazia ali tão cedo, e como havia recebido a notícia da criação do município de Rio do Antônio, ao que me respondeu que havia recebido com muito desagrado, porque queria que Ibitira fosse integrada ao município também recém-criado em 1962, Ibiassucê, tanto que estava ali para telegrafar a Miguel Fernandes, para desfazer a lei publicada no Diário Oficial. Fiz ver a ele o risco que a emancipação corria se a lei fosse desfeita. Embora, graças a Deus, o seu desejo não foi possível. A sua posição política e as amarguras quanto a emancipação de Rio do Antônio, por não ser de sua vontade que Ibitira pertencesse a sede de Rio do Antônio pode ser vestígios da grande rivalidade existente até os dias atuais entre Rio do Antônio e Ibitira. E mesmo assim, ele apresentou-se como candidato a prefeito nas eleições que ainda ocorreria em outubro daquele ano de 1962, considerei um contrassenso, já que Rio do Antônio não servia para ser sede do Município, também não serviria para que ele fosse prefeito. Tal atitude me deixou indignado, o que me levou a aceitar uma candidatura, pela UDN com a finalidade também de garantir Rio do Antônio sede do município. Perdemos a eleição, durante a gestão também perdemos a oportunidade de instalar o primeiro ginásio do município e tantos outros investimentos, mas conseguimos construir uma estrutura de proteção que muito valeu. Essa estrutura era formada, pela maioria coerente da opinião pública e também pela

grande parte do legislativo para futuras vitórias (SILVEIRA, 2013 p. 97-98).

O que percebemos é que as tramas políticas locais de Rio do Antônio ferveram os ânimos naquela década pós emancipação política. De fato, o professor Deba almejava o pleito de prefeito do município recém-emancipado e, segundo ele, foi principalmente motivado pelo fato de tanto desejar que Rio do Antônio conseguisse ser independente, ter seu desenvolvimento educacional e cultural e que seus filhos pudessem viver e construir suas famílias por lá.

Silveira (2013) pontua sua indignação diante do seu opositor, Armindo Pinheiro, que recebe a notícia da emancipação como algo ruim e, mesmo assim, resolve concorrer às eleições. Para Aderbaldo era incoerência alguém dizer contra a emancipação e concorrer ao pleito da prefeitura, já que era nítido que uma gestão insatisfeita com a sede do município não iria trabalhar para o progresso dessa comunidade. Mas, mesmo diante tal situação, Armindo Pinheiro é eleito o primeiro prefeito de Rio do Antônio.

Através da biografia de Alderbardo Silveira (2013), é possível analisar, diante seu discurso pela corrida eleitoral do município de Rio do Antônio em 1963, que, Deba se candidata pelo partido da União Democrática Nacional (UDN).

Diante dos quatro anos (1964 – 1968) de gestão administrado pela oposição política de Deba, sua procura pela instalação do setor da CNEC na educação de Rio do Antônio não teve respaldo e a construção do primeiro ginásio vinculado à Rede, tão almejada pelo político Adelbardo, foi negada pelo então prefeito Armindo Pinheiro. Outras propostas também foram barradas, caracterizando tempos difíceis para o município, mas que fez Deba articular seus planejamentos para a próxima caminhada política e, com o apoio da comunidade, foram mais 4 anos de articulações políticas levando a concorrer a futura eleição, o tornando vencedor da campanha em 03 de outubro de 1969.

## **5. Contexto histórico no qual a Escola foi fundada – 1970: panorama geral**

Neste contexto o Brasil, na década de 1970, período em que foi fundado o Ginásio de Rio do Antônio, o Brasil vivia sob o domínio político da ditadura civil

militar pelo regime militar mergulhado no período mais crítico do regime, com o fortalecimento dos Atos Institucionais. A educação do país estava sendo transformada conforme os ideais da Ditadura Militar, pois o governo deu início a um grande programa de incentivo às privatizações da educação e aqueles que enfrentavam e defendiam com ideais de militância, a favor da escola pública e contra o autoritarismo do regime, eram perseguidos, presos e exilados.

A economia do país no zero, mas a imprensa produzindo uma versão de otimismo ao dizer que o país estava melhor sob comando dos militares. O auge da cassação de direitos, ameaças as produções artísticas, violência explícita a grupos de oposição registravam a primeira metade da década de 1970. A educação brasileira, com altos índices de analfabetismo, Segundo Genilson Silva (2017), gerou muitas mudanças em termos educacionais, principalmente quando o país recebeu pressão do processo de redemocratização.

É implantado, então, um grande programa de Alfabetização em todo o território brasileiro através do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, além da intensificação de ideais de privatização da educação. É nesse momento que a discussão acerca de privatizações se amplia e surge uma crescente divulgação de cursos particulares para o ingresso em faculdades, pois a grande mídia trabalhasse em uma propaganda de exaltação do país, como por exemplo, o Milagre Econômico, que o Brasil estava desenvolvendo.

A década de 1970 traz à tona discussões sobre a escola pública, embora o regime sempre aplacava discussões críticas à política educacional vigente na época, pois o interesse era dar incentivo para a esfera privada. É então que os defensores da escola pública surgem com as lutas sociais que concretizam esses debates, de acordo com a afirmação de Silva:

Um outro momento dentro dos anos de 1970 se descortina, provocando rupturas, bem como organização da sociedade civil em seus diversos segmentos como trabalhadores, mulheres e negros, responsáveis pela implantação das lutas de redemocratização do país. A possibilidade de redemocratização do Brasil no final do decênio provoca o restabelecimento da luta em defesa da educação pública em consonância com os estudos e debates acerca das condições socioculturais dos negros brasileiros. Esse restabelecimento marcará



os períodos vindouros no campo da educação nas próximas décadas. (SILVA, 2017 p.104).

Diante disso, vê-se uma abertura nos debates acerca da educação com temáticas importantes sendo pautadas. São pequenas organizações que surgem através do fortalecimento de comunidades que “gritam” as desigualdades sociais mascaradas pela grande mídia. A análise dos desdobramentos dessa década é relevante, pois é perceptível que, mesmo diante de imposições políticas e econômicas, há uma abertura para o debate de redemocratização presente na História da Educação Brasileira que explica todas as conquistas das próximas décadas.

Segundo Araújo (2003), o surgimento de movimentos de minorias políticas articulados na década de 1970 apontam a busca de caminhos alternativos para a transformação social e fizeram a cena da política de esquerda se renovar ganhando, naquele contexto, novos contornos. Uma experiência, portanto, de uma esquerda que buscava naquela época ser revolucionária e alternativa. Para Araújo (2003), a década emerge expressões importantes que refletem nas demais décadas. A exemplo da *Imprensa Feminista e a Negra*, representando, durante a década de 70 do século passado, um dos principais espaços onde se tentou formular e construir uma concepção muito particular da política de minorias. Assim como os jornais ligados às diversas correntes do movimento negro, representando um renascer após décadas seguintes das repressões indiscriminadas dos primeiros anos do regime militar.

Pode-se afirmar, enfim, que a década de 1970, mais precisamente na sua segunda metade, foi marcada por sua forte expressão nos movimentos sociais, suas lutas travadas de vários setores em oposição ao regime Militar, aberturas de suma importância através da discussão de ideias de cultura política, valorizando grupos, movimentos, associações, organizações e partidos, revelando a riqueza dos seus debates e afrontamentos contra grupos autoritários.

## 6. Tecendo histórias: Ginásio de Rio do Antônio - BA

Nove anos pós emancipação política de Rio do Antônio, a população ainda sonhava com a fundação de um ginásio. O município, de uma economia de subsistência da agricultura e da pecuária, tinha uma população que ansiava por uma escola pública, já que o acesso era difícil, pouquíssimos jovens que tinham condições se deslocam para cidades vizinhas. Mediante a deficiência educacional de Rio do Antônio, Adelbardo Silveira havia desde a emancipação política do município, realizado tentativas de implantação do ginásio, mas não encontrava respaldo na administração local.

O professor Deba, como era conhecido, sabia que a população de Rio do Antônio estava crescendo e o desenvolvimento viria a partir da educação dos rioantonienses. Sem uma escola que pudesse ofertar o ginasial, ele articulava a implantação de um setor das Campanha das Escolas da Comunidade, conforme pontua:

No meado da década de 1960, o Dr. Luís de Souza, então presidente da Diretoria Estadual da CNEC, querendo difundir o ideal do Dr. Felipe Tiago Gomes, iniciou a campanha de incentivo à criação de ginásios no interior do estado, de cuja oportunidade se valeram várias prefeituras de municípios de nossa região. Vendo que Rio do Antônio não havia tomado essa iniciativa, eu e mais dois jovens estudantes, resolvemos abri um curso gratuito para exame de admissão ao ginásio que funcionou na antiga sala do centro espírita, em pouco tempo, estávamos com 47 alunos aptos a se submeterem as provas, mas infelizmente, ao solicitarmos ao apoio da administração municipal, este nos foi negado o que nos levou a ficar mais 4 anos alimentando e renovando nosso sonho (SILVEIRA, 2013, p.126).

De fato, a história de fundação do ginásio de Rio do Antônio ganha forma através de planejamento por parte de um professor e também líder político regional. O sonho nasce através da militância na educação em que Adelbardo Silveira, professor em cidades vizinhas a Rio do Antônio, vendo que em sua terra natal isso ainda era distante, tenta articular seu planejamento de instalação do setor no município, ainda na década de 1960, antes de deter algum poder na administração local. É presente na sua biografia o interesse pela implantação do

curso ginásial no município, embora, de início não foi possível a instalação do Setor, devido à falta de articulação e aprovação da gestão que estava no poder naquele momento.

Mesmo assim, Adelbardo montou uma turma de alunos com seus colegas para preparação do Exame Admissional obrigatório para o acesso ao ginásio na esperança de conseguir implantar o setor o mais rápido, com seus futuros alunos já preparados para submeterem às provas, adiantando o processo de preparação dos alunos. É importante pontuar que, para ter o acesso ao Ginásio teria que o alunado já ter concluído a escola primária, que hoje corresponde ao ensino fundamental I, para, em seguida, ingressar no curso de Exame Admissional, concorrendo a uma vaga no Ginásio Cenequista.

Rio do Antônio dispunha de duas escolas vinculadas ao Estado, que garantia a demanda apenas do primário, elas foram implantadas após a emancipação do município em 1962. Denominadas de Escola Marechal Castelo Branco e Escola Conselheiro Luiz Viana.

É importante pontuar que os municípios vizinhos de Rio do Antônio, a exemplo de Ibiassucê, têm a instalação do setor Cenequista na década de 1960. Dessa forma, pode-se analisar que, questões política partidárias foram o estopim para o possível atraso do da implantação do ginásio Cenequista em Rio do Antônio.

## **7. O professor Adelbardo Silveira vence as eleições municipais e autoriza a construção do Ginásio**

Somente em 1971, quando o professor Adelbardo Silveira venceu as eleições municipais e chegou ao pleito de prefeito de Rio do Antônio, e com finalmente o poder em suas mãos, é que acontece a autorização através de articulações pessoais com o presidente da CNEC em Salvador, para instalação do setor local da campanha.

O momento de reunir a comunidade de Rio do Antônio para explanação do que se tratava o Setor da CNEC, foram registrados em Ata, como podemos analisar a seguir:

Aos vinte e seis dias do mês de abril do ano de mil novecentos e setenta, no prédio Escolar Conselheiro Luiz Viana, nesta cidade de Rio do Antônio, presente a maioria dos cidadãos desta comunidade teve lugar a Sessão Preliminar para a fundação do Setor Local da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade. Os trabalhos foram presididos pela professora Nilzete Borges Silveira, que após convidar os professores e autoridades presentes para compor a mesa, convidou a professora Juracy Gonçalves da Silva para servir como secretária da presente sessão. Imediatamente após procedeu-se a leitura do expediente que constou da relação de nomes de cento e quarenta pessoas convidadas para tomarem parte nesta sessão, ofícios dirigidos ao SR. Prefeito Municipal, ao SR. Presidente da câmara de vereadores e a todos os vereadores desse município; a Sr<sup>a</sup> Delegada Escolar. Constou ainda do expediente a leitura de ofício dirigido ao professor Adelbardo Silveira pela delegada escolar deste município agradecendo o convite e cedendo as dependências do prédio escolar acima citado, para a realização do conclave e de cartas enviadas pelos senhores.

(Ata da reunião de Fundação do Ginásio de Rio do Antônio, realizada em 26 de maio de 1970).

Dessa forma, o professor Deba convoca uma reunião para apresentar à comunidade local a implantação do Ginásio no Município de Rio do Antônio e tal assembleia é marcada pela presença de cento e quarenta pessoas entre convidados e a comunidade rioantoniense. É importante pontuar o poder de articulação e interesse de reunir uma boa parcela da comunidade para a reunião. O conclave teve o objetivo de esclarecer a todos as finalidades da campanha e sua importância para o município. Convém destacar que o professor Deba articula também a presença de lideranças políticas regionais, já que, uma das principais finalidades daquele momento, era encontrar um bom número de sócios do setor, pois para implantação do ginásio seria necessário um número de pessoas para compor o quadro social do setor de Rio do Antônio.

O professor Aderbaldo usa algumas estratégias que segundo, Ronalda Silva (2003, p.11), eram comuns nas alternativas promissoras na implantação dos setores nos interiores dos estados, que era organizar em todos os níveis, esquemas de persuasão sobre lideranças políticas que possam ajudar na difusão da CNEC, assim como reunir o maior número de pessoas possíveis das localidades para apresentação do ideal cenicista comunitário e também eleger políticos que

defendam os interesses cenecistas. Assim, o ideal seria próspero em sua difusão. O que na verdade, a Campanha das Escolas da Comunidade era desenvolvido um processo educativo que tem, na comunidade, sua inspiração e continuidade. Defendo uma educação libertadora, democrática e acima de tudo, solidaria às comunidades que não tinham acesso ao ginásio a exemplo de Rio do Antônio que, segundo Ronalda Silva (2003, p.126), esse era um discurso que tinha como objetivo de defender a experiência que a Campanha realizava.

Mediante as análises de documentos para a pesquisa foi possível encontrar um projeto lei, na Câmara Legislativa de Rio do Antônio, com a solicitação do terreno para construção do Prédio Escolar, discorrendo o seguinte:

Projeto de lei número 24 de 19 de outubro de 1968, enviado a câmara pelo chefe do Executivo, acompanhado de exposição de motivos convincentes para doar ao Estado da Bahia uma área de terra com 50 m de Largura e 60 m de fundo. Totalizando 3000.00 metros ao quadrado para construção de um Prédio Escolar com duas salas de aula no Bairro do Umbuzeiro, sede deste município de Rio do Antônio. (Ata de reunião de Projetos de leis da câmara Municipal de Rio do Antônio - BA realizada em 28 de outubro de 1968).

O projeto é levado a Câmara em 1968, possibilitando perceber o poder de articulação de Adelbardo Silveira, já que não havia espaço para a construção do futuro prédio que ocuparia o Setor da CNEC em Rio do Antônio.

É importante pontuar, porém, que houve dificuldades na fundação, devido às questões políticas do município havendo atraso na implantação e dificultando o acesso de muitos cidadãos riontonienses ao ginásio. Somente em 1971, com o pleito de prefeito do município de Rio do Antônio, e com a maioria na câmara legislativa, foi realizado a segunda reunião como consta em Ata:

Aos quinze dias do mês de abril de mil novecentos e setenta e um, às 11 horas realizou-se a sessão de Instalação do Setor Local de Rio do Antônio, da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade – CNEC, afim de criar um ginásio Cenecista nesta cidade. Presentes os representantes da Diretoria Estadual da CNEC, foram iniciados os trabalhos sendo presididos a mesa pelo Prof. Adelbardo Silveira, prefeito da localidade que após abrir a sessão, convidou vários cidadãos de Rio do Antônio para compô-la, e logo depois passou a

presidência da mesa a Prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Soares – Administradora da CENEC, instalado o Setor Local de Rio do Antônio, com a presença de 74 sócios, procedeu-se a eleição da Diretoria do Conselho Local sendo eleitos os seguintes sócios: Presidente – Adelbardo Silveira, 1º vice presidente - Aloísio Moraes. (Ata de reunião da Instalação do Setor Local de Rio do Antônio da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade CENEC – Estado da Bahia realizada em 15 de abril de 1971).

Para ingresso no ginásio, foram aprovados no exame pré-admissional 43 alunos da antiga 5ª série e 14 alunos na turma da 6ª série. Assim, foi configurado o corpo docente com os primeiros professores do ginásio, conforme descritos no quadro a seguir:

**Quadro 02: Corpo Docente do Setor CNEC de Rio do Antônio-Bahia, 15/04/1971**

Prof.º	Carlos Guedes Dias
Prof. <sup>a</sup>	Dilma Silveira Mendes
Prof.º	João Batista Dias
Prof.º	José Aldemirço Lima
Prof. <sup>a</sup>	Maria Zélia Dias Alves
Prof. <sup>a</sup>	Juracy Gonçalves
Prof. <sup>a</sup>	Marieuze Amélia Santos
Prof.º	Getúlio Lino Brito
Prof. <sup>a</sup>	Benita Pereira
Prof. <sup>a</sup>	Maria das Graças Sepúlveda
Prof. <sup>a</sup>	Maria Aurea de Souza
Prof.º	Adelbardo Silveira

Fonte: SILVEIRA, 2013, p.131.

Muitos deles não lecionam mais, pois estão atualmente aposentados. Eles que eram responsáveis pela aplicação do Exame Admissão na seleção para ingressar no ginásio. A seleção de Admissão era uma forma de limitar a quantidade de alunos, pois as vagas eram poucas. A esse respeito, Ladeira (2009) pontua que, para ser admitido, o aluno tinha que ter um conhecimento globalizado para iniciar a sua 5ª

série que antigamente dava-se o nome de 1ª série ginasial. O exame de admissão era uma “peneira”. Os conteúdos cobrados eram Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Precisavam dominar os conteúdos para serem aprovados. Na primeira turma do Ginásio de Rio do Antônio não houve nenhuma dificuldade no exame, já que, parte dos alunos que fizeram, foram preparados algum tempo antes da fundação do Setor pelo Professor Deba. Mas, o que se deve destacar, é que essa primeira equipe de professores foi de suma importância para o funcionamento do setor recém instalado no município de Rio do Antônio.

### **Considerações Finais**

Propor uma pesquisa que busca refletir e abrir debates acerca da trajetória da Campanha Nacional das Escolas da Comunidades - CNEC, na fundação do primeiro Ginásio de Rio do Antônio, leva a diversos caminhos, mas, de forma objetiva, a ideia foi desde o princípio trabalhar com a trajetória da instituição e a sua participação na história da educação de Rio do Antônio, assim como apontar quem eram os sujeitos que articularam para a fundação do setor.

O Ginásio de Rio do Antônio, hoje denominado de Centro Educacional Florindo Silveira, fundado em 1971 foi primeiro ginásio do município de Rio do Antônio Bahia implantado em um momento complexo na conjuntura política do Brasil, em meio ao processo ditatorial. Havia problemas financeiros na máquina pública principalmente naquela época em que os discursos eram a valorização da educação particular, já que a principal estratégia era colocar apenas a elite no ensino superior e em uma conjuntura que os cursinhos preparatórios cresceram bastante. Nesse mesmo contexto, a Campanha das Escolas da Comunidade – CNEC atingia um nível de organização e estruturação elaborada, na década de 1970. A CNEC, de certa forma, usufruía dessa conjuntura, pois o Estado não se mostrava de forma explícita privatista, mas o fato é que neste contexto, segundo Ronalda Silva (2003, p.165), a educação estava de certa forma inscrita na área do assistencialismo social, uma das formas de modificação dos esquemas de intervenção estatal nas políticas sociais e educacionais que passa a se dar em

função do poder diferencial das clientela pela transferência de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, com o empenho de reduzir custos, encargos e investimentos públicos. Nesse contexto, estava a CNEC com esse mesmo viés de expandi sua rede por todo o país. Assim, a educação passou a ser uma esfera da filantropia, embora, para Ronalda Silva (2003), não podemos enxergar a Campanha das Escolas da Comunidade como filantrópica, já que havia pagamentos de sócios para sua manutenção.

Nessa perspectiva, podemos analisar que a CNEC se constrói com o suporte do Estado, se modela conforme as transformações ocorridas na história das políticas educacionais e inclusive quando o Estado adota as políticas neoliberais, ela reelabora suas atividades para concorrer com as instituições. Em toda a sua trajetória, como aponta Silva (2003), a instituição trabalha com o discurso de comunitarismo, mas em um eixo em que sua configuração de esforços é entre o público e o privado o que, para a autora, o comunitarismo é uma terceira via de escape para justificar determinados privilégios com relação ao acesso de recursos públicos. Dessa forma, percebe-se que o Estado sempre esteve presente na trajetória da CNEC.

Em se tratando da fundação do Setor da Campanha das Escolas da Comunidade em Rio do Antônio - Bahia, percebemos que Adelbardo Silveira, político local, foi quem dera os primeiros passos na articulação para implantação do setor no município e, antes mesmo da fundação, contou com mais dois outros jovens para abrir um curso gratuito para Exames de Admissão. Era comum que os articuladores de implantação dos setores da CNEC fossem políticos, principalmente em regiões do interior, pontua Ronalda Silva (2003, p. 160). Com isso, podemos analisar que ser o precursor na articulação para implantação de uma escola ginásial, em uma comunidade de educação que naquele contexto de necessidade, traria para Adelbardo grande valorização e aprovação da população. Essa foi, de certa forma, uma estratégia política inteligente para quem almejava permanecer no poder público por mais tempo. Sobre este aspecto, José Souza aponta que é possível analisar a relação da Campanha nas fundações de setores, com o poder público, visando certos interesses particulares, pois



Viam um instrumento de barganha da qual podiam usufruir ganhos políticos seja através do acesso a cargos e funções, seja fortalecendo suas bases eleitoreiras. E geral, os interesses a grupos políticos recaia sobre o setor local e sobre o Ginásio, pela possibilidade de angariar votos e manter o eleitorado "Satisfeito" e submisso. (SOUZA, 2002, p. 19).

Com a emancipação de Rio do Antônio, em 1963, o município dispunha apenas de escolas de ensino primário. Dessa forma, analisamos uma carência educacional naquele contexto, já que os alunos precisavam se deslocar da região assim que concluído o ensino primário. Este cenário sofreu mudanças com Aldelbardo na prefeitura, pois articulava diretamente com o presidente da CNEC, em Salvador, e a fundação chegou ao município como oportunidade para aqueles que ansiavam o ensino ginasial, mesmo sem ser totalmente gratuita.

O que podemos concluir é que, sem o ginásio, os alunos teriam que repetir o primário por vários anos, caso optassem por não parar de estudar, ou se deslocarem para outros municípios. Dessa forma, compreendemos que a CNEC foi uma alternativa para comunidades, sobretudo em Rio do Antônio, onde o poder público nunca dera antes assistência na construção de prédios escolares e/ou implantação do ensino totalmente gratuito. Naquele contexto, a parceria do Estado com a CNEC era bem-vinda no sentido de evitar menos gastos públicos e, devido os interesses políticos, a rede se ampliou ofertando ensino a muitos que não tinham acesso à educação dos 1º e 2º graus.

Através deste estudo, esperamos ter colaborado com informações e dados de forma significativa para a construção da história da educação de Rio do Antônio em parte, já que até aqui, nos propomos pesquisar apenas a trajetória do Ginásio. E, na oportunidade, esperamos abrir caminhos para as novas possibilidades de estudos nesta área.

## Referências

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. **A utopia fragmentada**: as novas esquerdas no Brasil e no mundo na década de 1970. 1. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

AZEVEDO, Veruska Karla. **A trajetória da Campanha Nacional de Escolas da Comunidades em Terras Capixabas (1948 – 1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2007.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Edição francesa: 1997, editor: Jorge Zahar. França. Ed. Brasileira: 2002, Rio de Janeiro.

CÂMARA DE VEREADORES DE RIO DO ANTÔNIO. Acervo da Câmara. **Ata da reunião de Projetos de leis da câmara Municipal de Rio do Antônio-BA realizada no dia 28 de outubro de 1968**. p. 23.

ESCOLA FLORINDO SILVEIRA. Arquivo escolar. **Ata da reunião de Sessão Preliminar para a fundação do Setor Local da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade realizada no dia 26 de abril de 1970**, p. 2-5.

FEVRE, Lucien. **O papel do historiador**. T. 4, n. 18, 1998, p. 48. Apud SILVA 2003.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 47, p.29-60, 2004.

LADEIRA, A. C., **Esclarecimentos sobre o 5º ano admissional**. Unai - MG, 2010.

LOPES, Cristiano Dias. **Discurso proferido no XXV Congresso Ordinário da CNEC**, 1979 apud SILVA, 2003, p. 120.

MARLEBA, Jurandir. **A História escrita. Teoria e a História da historiografia**. Rio Grande do Sul, editora: prisms, 2016.

MENEZES, de Bezerra Ulpiano. A história cativa da memória? Revista. Estado Brasileiro. São Paulo, p.9. 1992.

MELO, Lúcio. Discurso proferido no XXII Congresso Ordinário da CNEC, 1976 apud SILVA, 2003, p. 119.

NORA, Pierre. **Ensaio de Ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1993.

OLIVEIRA, Patricia. **A invenção da Identidade Ibitirense de cultura política no Alto Sertão da Bahia**. (Artigo de conclusão de curso de História – UNEB), Caetité, 2016.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola. 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez (Coleção Hoje e Amanhã). 1997.

SILVA, Genilson Ferreira da **O silêncio revelado: a educação pública, a educação privada e as questões raciais após a promulgação da 4.024/1961 (1961 – 1994)** Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia Salvador, 2017.

SILVA, Ronalda. **Educação Comunitária Além do Estado e do Mercado? A Experiência da Campanha Nacional das Escolas das Comunidades – CNEC (1985 – 1998)** editora: Autores Associados, Campinas, SP, 2003.

SILVEIRA, Adelbardo. **Minhas memórias – Antes que seja tarde**. (Biografia) Editora: Millennium. Montes Claros, 2013.

SOUZA FILHO, José Vicente de. **Demonstração do valor adicionado para universidades comunitárias e organizações do terceiro setor**. Cadernos da FACECA, Campinas, v. 11, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2002.

UHLE, Águeda Bernadete. **A Filantropia na Educação**. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 42, agosto, 1992.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS-UNEB). Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Auxiliar na Rede Municipal de Ensino de Ibiassucê-Bahia. Brasil. [dilma.rda@hotmail.com](mailto:dilma.rda@hotmail.com). Orcid: 0000-0002-0410-3424.



<https://orcid.org/0000-0002-0410-3424>



<http://lattes.cnpq.br/5241712953132553>

Como citar:

OLIVEIRA, Dilma Aparecida Santos. História e memória: fundação do ginásio cenequista de Rio do Antônio – BA, entre os anos 1970 a 1980. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 115-139, jan./jun. 2021.

# TRAJETÓRIA DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

*TEACHING TRAJECTORY: INITIAL TRAINING AND CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY*

**Fabília dos Santos Dantas<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar como os estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz estão construindo saberes e conhecimentos para a compreensão da identidade profissional. A partir de uma abordagem qualitativa, investigou-se a construção dos saberes dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia, enfatizando a relação entre o saber-fazer, apresentando um estudo sobre o desenvolvimento dos saberes destes alunos em uma universidade pública. O referencial teórico foi construído a partir dos estudos de Freire (1989; 1996), Gatti (2013), Imbernón (2006), Libâneo (2004), Pimenta (2002) e Tardif (2002). Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário *on line* aos discentes do 7º semestre. A pesquisa contribui na reflexão sobre aspectos que se envolvem no processo de aprendizagem, como se dá a construção de saberes e como os estudantes articulam sua trajetória no curso de Pedagogia com a sua formação profissional.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Identidade docente. Licenciatura em Pedagogia. Saberes profissionais.

## **Abstract**

This article aims to analyze how undergraduate students in Pedagogy at the State University of Santa Cruz are building knowledge and knowledge to understand professional identity. From a qualitative approach, we investigated the construction of the knowledge of students completing the Pedagogy course, emphasizing the relationship between know-how, presenting a study on the development of the knowledge of these students in a public university. The theoretical framework was built from the studies of Freire (1989; 1996), Gatti (2013), Imbernón (2006), Libâneo (2004), Pimenta (2002) and Tardif (2002). Data were collected by applying an online questionnaire to students in the 7th semester. The research contributes to the reflection on aspects that are involved in the learning process, how knowledge is built and how students articulate their trajectory in the Pedagogy course with their professional training.

**Keywords:** Initial formation. Teaching identity. Degree in Pedagogy. Professional knowledge.

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar a construção dos saberes profissionais dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, enfatizando a relação entre o saber e o fazer, apresentando um estudo sobre o desenvolvimento dos conhecimentos destes alunos em uma universidade pública. Na década de 1990 foi introduzida, no campo educacional, a noção de *reflexão sobre a prática* pelo autor Donald Schön (2000), colocamos uma obra do autor na bibliografia, o qual apresenta a valorização do saber da prática profissional centralizada no processo de formação. É importante considerar a relevância de se refletir sobre a ação, desenvolvendo a capacidade de relacionar teoria e prática no exercício docente.

Este trabalho parte da percepção sobre as reflexões individuais dos participantes e trocas de experiências, tendo em vista que o processo de aprendizagem dos alunos de Pedagogia teve início no ano de 2015, na Universidade Estadual de Santa Cruz e, desde então, a autora, que também fez parte da turma, cotidianamente vive dúvidas e situações relacionadas à realidade do contexto educacional, na sala de aula e nos estágios exigidos pelo curso.

Ao delimitar o tema deste trabalho levei em consideração aspectos como formação humana, ética e profissional, para a compreensão das representações sociais no espaço escolar, com o propósito de contribuir para o entendimento da identidade profissional.

Diante disto, pretendi responder a seguinte questão de pesquisa: Quais os saberes adquiridos na Universidade pública relevantes para a compreensão da identidade docente?

Este trabalho é fruto de estudos e discussões, de uma pesquisa realizada, durante a Graduação em Pedagogia, intitulada *As contribuições da formação inicial para a construção da identidade docente* tendo como objetivo geral analisar como os estudantes de licenciatura em pedagogia estão construindo saberes e conhecimentos para a compreensão da identidade profissional, que será efetivado a partir dos objetivos específicos. O primeiro deles visou discutir a construção da identidade

profissional dos estudantes de Pedagogia; em seguida, intentou-se analisar a influência da formação inicial para a construção da sua identidade enquanto docente; e, para finalizar as pretensões, objetivou-se identificar os saberes e os conhecimentos que contribuem na formação e no exercício docente.

Esta pesquisa partiu da hipótese de que é possível compreender a construção da identidade docente a partir dos conhecimentos e práticas que vem sendo construídos e desenvolvidos no curso de Pedagogia da UESC, por meio da análise das respostas dos seus participantes, identificando se houve contribuições no desenvolvimento profissional dos mesmos.

Dessa forma, esperou-se obter como resultados, uma análise crítico-reflexiva sobre a formação inicial e sobre a importância dos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, para compreender como está sendo construída a identidade docente destes alunos.

## **1. METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visando compreender a opinião e as expectativas dos discentes a respeito dos saberes adquiridos em sua formação. De acordo com Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares ela se preocupa nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1995, p. 21-22).

Para coleta de dados foi utilizado o questionário, com o intuito de buscar resposta a diversos aspectos da realidade, como o ponto de vista dos alunos a respeito dos saberes adquiridos e de como estes provavelmente poderão ser efetivados na profissão de pedagogo (a), e se de fato eles conseguirão perceber algum aspecto da construção de suas identidades profissionais que seja relevante para o seu crescimento enquanto ser humano e profissional.

As perguntas do questionário tiveram “conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros” (GIL, 1999, p. 132). Buscou-se a partir dessa ferramenta, a opinião dos alunos sobre seus saberes e conhecimentos construídos durante o curso de Pedagogia. O estudo foi realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Os participantes foram 25 alunos do 7º semestre do curso de Pedagogia Matutino e 22 do noturno. Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP), os (as) estudantes de Pedagogia foram convidados a participar respondendo um questionário que foi apresentado junto com o projeto da pesquisa.

A pesquisa pretendeu ouvir a opinião dos (as) estudantes formandos (as) do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC, oportunizando-lhe pensar sobre seu processo formativo e apreciar quais conhecimentos consideram construídos na composição da sua identidade profissional. A análise dos dados foi realizada a partir da análise do questionário. As respostas às questões foram lidas, organizadas e categorizadas. As categorias de análise foram construídas a partir dos fundamentos teóricos destacados na revisão de literatura deste projeto, em consonância com os elementos expressivos revelados no conteúdo das respostas ao questionário.

## **2. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Dentre os estudantes possíveis participantes da pesquisa, 43 assinaram o termo e, desses, 29 responderam ao questionário na plataforma *Google*. Considerando que é o penúltimo semestre e todos (as) estão muito atarefados, concluindo suas pesquisas do trabalho de conclusão de curso (TCC) entre outros compromissos na universidade e fora dela, trata-se de um número relevante e significativo de participantes.

Dentre os 29 participantes a faixa etária varia entre 20 a 51 anos, sendo 86,2% do gênero feminino e 13,8 % do gênero masculino. Tais dados reforçam a ideia de que as mulheres ainda são o maior público do curso de Pedagogia, tendo

em vista que ainda há pesquisas e discusses a serem aprofundadas, sobre a relação de gneros no caminho da profissionalização.

Assim,  notório que a feminização no curso de Pedagogia da UESC ainda  real e presente. Tal fato pode explicar o motivo por que a educação infantil, segundo Rosemberg (1999), foi – e ainda é – uma prática historicamente exercida por mulheres diferentes, de outros níveis de ensino, que eram masculinizadas, mas se feminizaram, porque “as atividades do jardim de infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocaoes femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupaoes masculinas que evoluíam no mesmo período” (1999, p. 11).

A maior parte dos participantes, especificamente 55,2% afirmaram que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas, 20,7% o Fundamental tmbm em escolas públicas e os outros em rede particular. Em relação às bolsas oferecidas pela Universidade, 65,5% afirmaram que já possuíram bolsas no período da graduação, sendo as mais citadas, Bolsa Permanência e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação  Docência - PIBID. Dos participantes, 27,6% já atuam na área da educação, enquanto os outros 72,4% não adentraram ao mercado de trabalho referente as áreas de atuação do pedagogo (a). As funoes exercidas e período de trabalho citados foram:

**Quadro 1: Funoes exercidas por 8 alunos no período da graduação, dos 29 participantes da pesquisa**

Professora regente da educação infantil, quatro anos pelo estado, três pelo PST, três voluntário.	Auxiliar de classe. Há um ano e meio.
Professora. Dois anos.	Secretária de educação-SEC
Estagiária / um ano	Monitor/professor - há 2 anos
Técnico auxiliar	Educador popular

Fonte: Produzido pela autora. Dados da pesquisa

Considerando que para atuar enquanto docente da educação básica, entre outras áreas afins,  necessário a formação específica em Pedagogia, é um número considerável de discentes que já atuam na rea. Isso acontece por vários fatores, alguns têm a oportunidade vivenciar a docência antes ou no decorrer do curso



devido a indicações de amigos, familiares e até mesmo das experiências com as bolsas oferecidas pela universidade, como o PIBID, projetos de ensino, entre outros. Essas oportunidades são de extrema importância no processo de formação dos futuros educadores que podem reconhecer na prática os estudos e conhecimentos obtidos no curso.

Ainda na primeira parte da pesquisa, denominada como Identificação, os alunos foram levados a refletir a respeito da escolha da profissão, neste caso Pedagogo e Pedagoga. Nesse quesito, obtemos respostas variadas, apresentando particularidades e uma pluralidade de desejos e percepções acerca da vontade de ser professor (a).

A oportunidade de cursar o ensino superior. (Discente Ana)

Influência familiar (Discente Luís)

A vontade de estar na sala de aula, e a paixão pela educação infantil. (Discente Cristiane)

Gostar de atuar na educação. (Discente Enzo)

A Pedagogia que me escolheu. Na época eu trabalhava durante o dia e o único curso noturno que me identifiquei foi a Pedagogia, mesmo não tendo noção do que se tratava de fato. Mas ao iniciar o curso, logo no primeiro semestre tive uma conexão muito prazerosa com os assuntos abordados. Me senti em casa. (Discente Sandra)

Primeiramente foi o desejo de realizar um sonho, sabe aquelas perguntas: O QUE VOCÊ QUER SER QUANDO CRESCER? Pois é, desde criança sabia responder com muita firmeza que queria ser professora, até então não sabia de que área (português, matemática, ciências, geografia). Já no ensino médio comecei a pesquisar acerca dos cursos que a UESC oferecia, com isso me deparei com o curso de pedagogia, gostei bastante da matriz curricular e além disso notei que este trabalhava diretamente com as crianças pequenas um público que gosto bastante. Quando foi chegado o momento de optar por um curso não tive dúvidas: PEDAGOGIA. Então se eu puder responder a pergunta em uma frase diria que o amor pela docência, pela educação e pelas crianças me levou a escolher essa profissão que modéstia parte é a mais bela de todas. (Discente Luana)

Ampla área de atuação (Discente Suelda)

Saber que como pedagogo posso contribuir com formação integral de indivíduos e assim poder ajudar na mudança e construção de história de cada um deles. (Discente Douglas)

Inicialmente foi devido a influência familiar, já que duas tias são formadas em pedagogia pela UESC. (Discente Felipe)

As respostas que mais apareceram foram a ampla área de atuação do pedagogo (a), a contribuição na formação humana e a influência familiar. Diante disto é evidente que as pessoas que iniciam o curso de Pedagogia, dentre os sujeitos da pesquisa e as respostas que obtivemos, que estes, têm conhecimento acerca do que a formação proporciona e das áreas específicas que norteiam a profissão.

É de fundamental importância este conhecimento prévio sobre a atuação profissional do pedagogo (a), pois isso auxilia para que as possibilidades de desempenho, evolução e concretizações no curso sejam maiores

Na segunda parte da pesquisa, os alunos refletiram e responderam oito questões, com o intuito de nos levar a compreender um pouco sobre suas trajetórias no curso de Pedagogia, a construção de conhecimentos e da relevância destes para a construção de duas identidades profissionais. Assim, classificamos e categorizamos as respostas que mais apareceram e que deixam notório os saberes adquiridos neste curso, como também a visão dos discentes acerca da construção de suas identidades.

Diante do olhar dos participantes, de seus conhecimentos relatados e dos exemplos brilhantes vivenciados na Universidade pública e que foram generosamente compartilhados nesta pesquisa, elencamos três categorias, abrangentes, objetivas e que agregam aprendizados, saberes e experiências significativas para o ser educador que está presente em cada um.

A maioria das respostas analisadas, dentre as oito perguntas, demonstram a preocupação dos educandos com suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem de seus futuros alunos(a), mas principalmente demonstram o desejo de difundir uma educação de qualidade, que irá emancipar e transformar a vida das pessoas, tornando-as críticos-reflexivas. Assim, a primeira categoria denomina-se *contribuição para a transformação social*.

Na segunda categoria, intitulada como *O saber e o fazer do pedagogo (a) construídos na formação inicial*, destacamos os saberes e as práticas, adquiridos e

vivenciados no curso de pedagogia, que fazem com que os participantes percebam e tornam nítido a dimensão do ensinar e aprender, a relevância dos aprendizados obtidos e de como estes contribuirão na sua vida profissional.

*Pedagogos e pedagogas construindo suas identidades* é a última categoria, que trata sobre a aquisição e desenvolvimento dos saberes apresentados pelos alunos (a), e que contribuem na compreensão da formação de suas identidades. Nesta categoria, abordamos a visão dos participantes sobre os perfis de futuros educadores e educadoras, construídos durante a formação inicial.

### **3. ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1 Categoria 1. Contribuição para a transformação social**

Nesta categoria, os alunos foram perguntados e levados a refletir sobre situações que os conduziram a exercer a profissão de pedagogo e pedagoga. Diante das 29 respostas, a que se destacou foi a contribuição para a transformação social das pessoas.

Na contemporaneidade, está sendo exigida cada vez mais a formação adequada como suporte para desencadear inovações a prática docente porque são inúmeros desafios e enfrentamentos a serem superados no contexto educacional. Assim, se faz necessário estar preparado para propor transformações educativas e sociais, como aborda Francisco Imbernón (2006) sobre a necessidade de a formação oferecer condições de o professor interferir no processo de inovação e mudança, e realizar criações e adaptações de acordo com o seu contexto educativo.

O curso de Licenciatura em Pedagogia prepara os profissionais para atuar nessa perspectiva pedagógica, direcionando a reflexão para a ação e a articulação das práticas educativas com as reais necessidades do cotidiano escolar. A capacitação ocorre de forma coletiva, tendo em vista que as relações educativas neste processo formativo acontecem através de discussões e reflexões nas aulas, fomentando ações sistemáticas.

No olhar destes alunos (as), ser educador e educadora, vai além do ato de ensinar e aprender, mas é um papel político e um meio bastante relevante de transformar vidas. Assim, podemos destacar uma visão de educação emancipadora, trazida pelos alunos (a) e defendida por Freire (1989; 1996) e Gadotti (2003), que considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político.

Desta forma, as falas de Arlete e Valcir, evidenciam este profissional do sentido e do saber, citados assim:

Motivo-me pelo fato de poder está contribuído para que alguém por intermédio do processo de escolarização possa se emancipar numa sociedade marcada por inúmeras desigualdades sociais e consiga ler e mudar o estado atual. Motivo-me também por as aprendizagens que se constroem e a felicidade, a descoberta dos sujeitos quando aprendem. (Discente Arlete).

Acredito que a educação pode transformar a realidade das pessoas para melhor, desde o 5º semestre fazendo estágios: (obrigatório e não obrigatório), tenho convivido bastante com crianças e principalmente com adultos o que tem me levado a refletir acerca da prática docente e como nós professores e futuros professores somos responsáveis pela transformação da realidade dos sujeitos, acredito que o desejo de transformar mesmo que seja um trabalho árduo é a minha motivação para seguir em frente na profissão. (Discente Valcir).

É necessário possibilitar uma compreensão crítica e global da realidade educativa no exercício docente, de acordo com a formação teórico-prática que os alunos de pedagogia recebem na sua formação inicial, na qual o pedagogo(a) saberá atuar tanto na teoria quanto na prática e na relação entre estas, pautando sua profissão como compromisso político e social.

Tendo isso em vista, demonstram o pensar para a educação do futuro, em que se faz necessária uma aprendizagem humana e de fato significativa, aprendendo a pensar a realidade para reinventar e transformar o futuro lutando contra a exclusão social.

Os saberes ganham sentido na prática, no conhecimento para a prática, no processo de reflexão crítica da mesma e do papel da prática educativa para a transformação social.

Assim,

o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 1996, p.136).

É no exercício da profissão que se cumpre o papel de transformar o saber em ações, articulando a experiência vivida com as práticas educativas desempenhadas. Estes saberes notados por alguns alunos de pedagogia estão ligados a relação da teoria e prática das disciplinas tornando a concepção de sua profissão como um processo de construção e reconstrução do saber-fazer.

### **3.2. Categoria 2. O saber e o fazer do pedagogo (a), construídos na formação inicial**

O questionário apresentou questões a respeito dos conhecimentos adquiridos na universidade e sobre o olhar dos alunos para a prática pedagógica e de como estes vêm sendo desenvolvido por eles (a) nos espaços educacionais que estão sendo inseridos a partir da formação inicial.

Os conhecimentos adquiridos e mais citados foram: Conhecimentos teóricos, práticos e a relação entre estes; Aspectos da formação humana, didáticos e metodológicos.

O acesso a universidade possibilita a democratização e melhoria da qualidade de educação num contexto contemporâneo complexo desafiador e com demandas de profissionais bastante significativa. Nesse contexto, a instituição promove a construção de uma classe consciente e ativa, que oferece aos alunos bases culturais que lhes permitam posicionar-se frente às transformações e incorporar-se na vida profissional.

É importante considerar a formação como processo indispensável na construção de aprendizagem, visto que quem busca novos saberes estará capacitado

para atuar na área em que escolheu, desenvolvendo assim suas habilidades e competências, que aparecem na medida em que vivencia e experimenta o fazer docente.

Libâneo (2004), assim define Pedagogia:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2004, p.29-30).

De acordo com esta pesquisa, a qualificação e formação pedagógica- social da universidade pública é compreendida pela maioria dos alunos, como de boa qualidade, mas ressaltam que é necessário repensar o curso e reajustar algumas disciplinas. Para Paulo Freire (1996), “toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que, aprendendo, ensina” (p.69). Um espaço participativo e democrático é aquele que reconhece o tempo e as escolhas de cada um.

Segundo Mendes (2008), o professor bem sucedido é aquele que articula as competências por quatro dimensões, a saber: a) técnicas, a qual diz respeito ao domínio do conteúdo, dos saberes e habilidades; b) política, que define a postura crítica nas relações sociais, perpassa a função do ensinar conteúdo, a interagir no mundo; c) ética, a que media a técnica e a política dando uma dimensão reflexiva da atuação do indivíduo em sociedade; e d) estética, relacionada à sensibilidade no ato educativo.

Corroboro com Abreu e Noronha (2020), quando destacam que, nos cursos de formação inicial, quando os estudantes ainda estão se formando como professores, fazem-se necessárias aproximações das bases teóricas com a prática e, para isso, existem nos programas de graduação os estágios curriculares.

Assim, percebemos nas falas dos alunos Douglas e Márcia, alguns saberes trazidos por Tardif (2002), como os curriculares, pedagógicos e experienciais. E por Freire ao tratar de uma prática reflexiva.

No processo de formação do pedagogo a teoria e prática devem estar atreladas possibilitando uma capacidade de amadurecimento de se perceber e superar os desafios inerentes a profissão de professor. As disciplinas que tiveram suas aulas práticas a partir de uma fundamentação teórica contribuem e são significantes para a formação docente. Portanto, considero que os conhecimentos construídos nas vivências imprescindíveis a minha formação” (Discente Douglas)

Todo o conhecimento abordado na área de didática, pois muitos deles se aplicam na vida como por exemplo a importância de um planejamento; as metodologias são essenciais pois aos poucos é possível construir nossa identidade na prática docente. (Discente Márcia)

Os alunos também ressaltaram o que já conseguem perceber na prática como reflexo dos estudos no curso de Pedagogia, como por exemplo: o respeito ao tempo e especificidades de cada educando no processo de ensino-aprendizagem, a didática profissional, a elaboração e realização, dos planejamentos, o saber ouvir e principalmente o olhar para a realidade do aluno e junto com ele construir caminhos para um aprendizado justo e prazeroso.

Dois alunos destacaram a falta de dinâmica na realização das atividades e desorganização no planejamento e no exercício docente, observados nos estágios. Considerando que são diversas as vivências e por um curto período de tempo, pode acontecer experiências também negativas, mas que se tornam importantes no processo de aprendizagem, tendo em vista que os discentes precisam notar de que o sistema, por muitas vezes, é falho, e que não oferece condições adequadas de trabalho aos professores.

Diante disto, evidenciamos que a fase de iniciação à profissão docente corresponde ao período no qual o futuro professor (a), busca conhecer o seu eu e definir os comportamentos que serão adotados em seu exercício.

### **3.3. Categoria 3. Pedagogos e pedagogas construindo suas identidades**

Esta última categoria busca compreender a partir do olhar e das experiências dos discentes a construção de suas identidades. Tendo em vista que o termo

construção neste trabalho é usado porque entendemos a identidade docente como “práxis” vivenciada, contínua e que é construída e consolidada de acordo com as experiências adquiridas ao longo da carreira profissional. O perfil do pedagogo (a) citado pelos alunos trouxe os seguintes aspectos que consideramos relevantes: um profissional comprometido, curioso, dinâmico, político, livre de pré-conceitos, humano e crítico-reflexivo.

Humano, Crítico e reflexivo, que respeite as especificidades de cada sujeito. (Discente Vany)

O pedagogo deve ser um profissional atento a transformações da sociedade e reiventor de si mesmo e da sua prática pedagógica enquanto profissional capaz de conduzir os sujeitos a tornar seus saberes e o da cultura erudita prática social e individual crítica reflexiva sobre a realidade. Em suma o pedagogo deverá ser aquele que em regime de colaboração desfragmente os saberes na tentativa de impulsionar a tão sonhada formação do homem/mulher integral. (Discente Sandra)

Os participantes citaram disciplinas e conteúdos que contribuíram para a construção de suas identidades que são as disciplinas de: didática, educação infantil e políticas públicas.

Nesse sentido, Freire destaca que “temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (1996, p. 33). E por fim, os futuros pedagogos e pedagogas apontaram suas compreensões a cerca do trabalho docente.

Como uma atividade educativa, intencional e metódica que envolva a reflexão, a crítica e ações inovadoras. (Discente Daniel)

Como um trabalho muito difícil, de pouco reconhecimento, porém transformador, tanto para o docente, como para o discente, pois só através da educação é possível transformar esse mundo tão perverso e pouca oportunidade para quem não detém poder aquisitivo”. (Discente Mariane)

O trabalho docente é desafiador, uma vez que o pedagogo resiste aos diversos ataques a sua profissão diariamente. É um trabalho que exige comprometimento e re-existência a todo momento, pois



devemos estar ali com o objetivo de transgredir aos ideais da desigualdade, competitividade e desumanidade que nos são postos através das correntes Neoliberal e Capitalista e ajudar aos nossos alunos a perceber o motivo da transgressão e como bem fazê-la. O trabalho docente também é multifacetado, uma vez que o pedagogo atua em diversos ambientes, sejam eles sala de aula, gestão escolar ou espaços não escolares. (Discente Daniel).

Nestas respostas, percebemos o que Gadotti (2003) reforça a respeito de a profissão está renascendo, adquirindo uma nova identidade, e que cada geração de professores constitui suas identidades no contexto em que vive, que Segundo Bernadete Gatti (2013), para o exercício profissional docente é necessário acreditar no projeto da educação no contexto societário, acreditar na capacidade do aluno em aprender, possuir repertório profissional (nos seus fundamentos e formas de ação) e possuir e valorizar aspectos da cultura geral.

Práxis essa que evidenciará o ser educador que estará presente na postura em sala de aula e no desenvolvimento das técnicas, métodos e metodologia escolhidas para nortear a identidade profissional que segundo Pimenta (2002, p. 19)

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”.

Logo, é importante frisar que o acesso a universidade é o primeiro degrau para aqueles que possuem o desejo de atuar profissionalmente na área educacional, considerando as características e expectativas dos licenciados, nota-se que tais aspectos abordam suas historicidades e principalmente o sentido e a relevância com que reesignificam o ato de aprender.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabendo que somos seres inacabados, eternos pesquisadores e “aprendentes”, foi possível neste trabalho reconhecer a boniteza da construção do

ser educador, os desafios encontrados e vencidos durante a graduação, e principalmente os benefícios que a formação inicial proporciona na vida de cada discente que ao adentrar a universidade, não a deixa da mesma maneira, mas tornam-se pedagogos e pedagogas, críticos – reflexivos.

A construção de conhecimentos pedagógicos e de saberes é o caminho para compreender a própria identidade profissional. É a partir do que aprendemos e apreendemos na formação inicial que construímos e aprimoramos a nossa práxis pedagógica. Práxis esta que evidenciará o ser educador que estará presente na postura em sala de aula e no desenvolvimento das técnicas, métodos e metodologia escolhidos para nortear a identidade profissional.

A pesquisa foi uma grande aliada nas discussões sobre o curso de Pedagogia desta universidade, possibilitando reflexão acerca do olhar dos alunos e de como estes vêm construindo seus saberes na formação inicial. Além de ser uma ótima oportunidade de repensar o curso, as disciplinas ofertadas e dar voz aos alunos para que estes opinem a respeito dos saberes adquiridos na instituição e de como acreditam que esses acrescentarão em sua vida profissional.

Os dados mostraram que o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz- (UESC) contribui para o alcance de uma formação de futuros professores críticos-reflexivos, que torna possível compreender a constituição da profissão, refletindo sua relação com os saberes adquiridos na formação inicial.

Mediante este instrumento, foi possível constatar que a maioria dos alunos de Pedagogia são pessoas conscientes, que refletem sobre suas realidades e dão sentido a necessidade de aprender e disseminar uma educação de qualidade que eles acreditam na sua profissão como uma forma de contribuição para a melhoria da sociedade, escolheram a área porque gostam do que fazem e se sentem satisfeitos por isso.

A partir destes e dos saberes adquiridos e compartilhados com os colegas, durante os quatro anos da graduação em Pedagogia, consideramos que, durante a trajetória da formação inicial, muitos são os conhecimentos adquiridos, mas que a relação entre teoria e prática evidenciada nas respostas dos sujeitos da pesquisa a

partir de suas análises a partir dos conhecimentos teóricos, didáticos e pedagógicos destaca que a identidade profissional é uma construção contínua e inacabada, adquirida a partir das vivências e da prática docente, possibilitando o alcance do amadurecimento de se perceber e superar os desafios do exercício docente.

Observa-se que as olhares dos estudantes quanto à profissão de professor denotam representações sociais favoráveis em relação a alguns aspectos, especialmente ligados aos saberes adquiridos na universidade pública e conteúdo do trabalho, e desfavoráveis em outros, relacionados principalmente ao contexto de trabalho da profissão.

Em geral, os estudantes consideraram a figura do professor muito importante para a sociedade, embora não sendo valorizada socialmente. A função social da docência foi um fator indicado de forma positiva pelos estudantes. O estudo tornou possível compreender a construção da identidade profissional dos estudantes em licenciatura em pedagogia e a relevância da temática para analisar como aos futuros educadores percebem a profissão e suas representações.

Esta pesquisa será de grande relevância para a reflexão e formulação de políticas de formação de professores que se preocupem em abranger não só a qualidade do curso de Pedagogia, mas também o resgate da valorização social desse grupo profissional.

## Referências

NORONHA, G.; NORONHA, A.; ABREU, M. C. Relato de vivências no Pibid: aproximações com a construção docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 2, n. 3, p. e233748, 1 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2004.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. Professoras bem-sucedidas saberes e práticas significativas. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2008. (GT 04 Didática)

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTA. Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

ROSEMBERG, F; A; O Estado dos dados para avaliar políticas da educação infantil. **Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 20. 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Pós Graduada em Educação Científica e Cidadania, Mestranda em Educação- PPGE/UDESC, membro do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação-GRUPPHED/UDESC, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8715-1183>. [fabricia-dantas@outlook.com](mailto:fabricia-dantas@outlook.com).



<https://orcid.org/0000-0001-8715-1183>



<http://lattes.cnpq.br/1205079804709501>

Como citar:

DANTAS, Fabília dos Santos. Trajetória docente: formação inicial e construção da identidade profissional. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 140-156, jan./jun. 2021.

# ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICAS EXPERIENCIADAS EM SALA DE AULA NO PROCESSO DE ESTÁGIO REGENCIAL

*HISTORY TEACHING: PRACTICES EXPERIENCED IN THE CLASSROOM DURING THE REGENCY INTERNSHIP PROCESS*

**Heverton Luis Barros Reis<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O artigo visa compartilhar a vivência no período da prática docente no Estágio Regencial da Educação Básica, Ensino Fundamental II – anos finais, na Escola Estadual Renato Machado, localizada na Cidade de Santo Antônio de Jesus, no recôncavo da Bahia, ponderando os enfrentamentos e as experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, lançando mão de contextualizar onde, quando e como se deu o estágio supervisionado, bem como, em refletir sobre o Ensino Público e do Ensino de História por meio das Leis n.º 9394/1996 que confere a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado e da Lei n.º 10.639/2003 que justifica o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Nesse sentido, trago dois Planos de Aula para pensarmos possibilidades socioculturais plurais. Para além, busca-se apontar a importância do professor humanizado e de uma educação sensível. Existe um caminho único e/ou uma fórmula pronta para a educação e o exercício da docência? Como devemos nos posicionar frente a um sistema de ensino-aprendizagem que não dialoga com a realidade do alunado? São questões como essas que irei confrontar ao longo da escrita.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Ensino de História, Prática de Ensino.

## **Abstract**

The article aims to share the experience of the teaching practice period in the Regency Internship in Basic Education, Fundamental II Teaching - final years, in the State School Renato Machado, located in the city of Santo Antônio de Jesus, in the recôncavo of Bahia, pondering the confrontations and the experiences acquired inside and outside the classroom, making use of contextualizing where, when and how the supervised internship took place, as well as reflecting on Public Education and History Teaching through Laws n. In this sense, I present two teaching plans for the supervised internship in the classroom, contextualizing where, when, and how the supervised internship took place. In this sense, I bring two Lesson Plans for us to think about plural sociocultural possibilities. In addition, we try to point out the importance of a humanized teacher and of a sensitive education. Is there a single path and/or a ready-made formula for education and teaching? How should we position ourselves in front of a teaching-learning system that is not in dialogue with the reality of the students? These are the questions that I will confront throughout this article.

**Keywords:** Supervised Internship, History Teaching, Teaching Practice.

## Introdução

O estágio em licenciatura plena é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9394/96) e a efetivação de sua respectiva carga horária, amparada hoje pela Resolução CNE/CP/MEC n. 02/2015, é requisito exigido para conclusão de curso. Mas, além disso, é um momento de fundamental importância no processo de formação profissional, em que o acadêmico tem a oportunidade de experienciar seus conhecimentos entre teoria e prática.

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém, é difícil relacionar teoria e prática. (MAFUANI, 2011, p. 01)

O estágio é a fase de construção do conhecimento, sobretudo, prático, pautado no meio escolar, do qual não busca um estagiário pronto, até mesmo porque entende que a construção da docência depende da própria caminhada desse futuro professor, ou seja, quanto mais experiente, mais saberá lidar com as situações e mais poderá pensar propostas complexas que convergem para a realidade de cada escola/aluno.

A essência da atividade prática do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do Objetivo, o estabelecimento da finalidade e a intervenção do objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 1995, p. 61)

Sendo assim, o estágio é um preparo prévio e real, do qual podemos contar com as orientações de nossos professores para que, como futuros educadores, tenhamos pelo menos uma ideia do que pode ser feito, isto é, planejar aulas, metodologias adequadas a cada série e idade, mas, sobretudo, é um momento de

aprendermos a lidar com o outro e ter sensibilidade para o enfrentamento da sala de aula (SANTIN, 1997). Ou ainda, como afirma Selma Pimenta (1995), é o momento que a realidade sócio-histórica se faz presente.

Para além, o estágio é pensado como campo de conhecimento, sendo assim, não deve ser visto meramente como prática instrumental. Ou seja, “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social em que se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 06).

O Estágio Supervisionado IV – Regência I (Ensino Fundamental II) se deu no Colégio Estadual Renato Machado, localizado na Rua do Jururu S/N, bairro São Benedito, na cidade de Santo Antônio de Jesus, Bahia. A unidade escolar atua na modalidade de ensino fundamental regular.

O Colégio Estadual Renato Machado, composto por cerca de 690 estudantes, formado em sua maioria por jovens dos bairros periféricos da cidade e das zonas rurais próximas. Alunos dos quais precisamos compreender a realidade sociocultural da qual surgem e dos seus enfrentamentos diários.

Quanto a sala de aula, normalmente com cerca de 30 alunos, tem uma estrutura funcional mínima, ou seja, ventilador, lousa, mesa, cadeira para professor e carteiras dos alunos. Para além, a escola conta com uma biblioteca pequena, quadra esportiva e uma pequena área livre com algumas árvores. Ainda assim, é necessário apontar a quantidade de grades e portões, nos remetendo a uma escola prisão. Diante do exposto, vamos conhecer minha vivência no período da prática docente. Para isso, lançarei mão de relatar o contexto que se deu o estágio regencial, bem como, pensar sobre o Ensino Público e o novo Ensino de História.

## **1. Afetividade e Ensino**

O estágio supervisionado vai além da obrigação e das exigências acadêmicas, pois passa pela circunstância conveniente que nos faz amadurecer como pessoa e

profissional, de mesma forma, a agregação articulada entre universidade, escola e comunidade que se faz importante para a construção de uma educação mais próxima dos indivíduos, proporcionando a vivência tão cara aos educadores, discentes e comunidade.

Outra autoridade, para além do Santin (1997), que confere importância a afetividade na educação, é Marinalva Ribeiro (2010), quando problematiza a relação professor/aluno e a negligência que se tem frente a afetividade. Descaso que passa pelo currículo no processo de formação superior, até a prática do dia a dia da educação básica. A autora procura abordar a importância da afetividade para o ensino-aprendizagem nas escolas através de análise dos profissionais de educação, apontado para a falta de relação dos contextos emocionais, afetivos e cognitivos. Como conclusão, a reflexão fica por conta do pensar essa afetividade em correlação na prática docente desde o nível superior, ou seja, na formação do profissional para ocorrer transformações no exercício do educador.

Ao procurar definir o significado de afetividade, Ribeiro versa que:

Há diversos significados para o termo afetividade, como, por exemplo: atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções. (RIBEIRO, 2010, p. 403).

Para justificar sua perspectiva, da qual a relação professor/aluno ajuda no processo da aprendizagem, Ribeiro traz autores que corroboram com essa visão, afirmando que:

Estudos asseguram que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. A construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social, de modo que se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas. Por esse motivo, o professor não pode negligenciar a afetividade na relação educativa. (RIBEIRO, 2010, p. 404)



Nesse sentido, os alunos que mantêm uma relação melhor com seus professores, acabam por também terem melhores notas nas disciplinas desses mesmos professores. Reafirmando que a afetividade na sala de aula contribui para a educação, não sendo uma questão apenas de ética, e sim de um olhar sensível.

Sobre o posicionamento oficial, nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997) observa-se que existe a necessidade da inter-relação, contudo, ainda se enfrentam dificuldades na prática do processo de formação desses futuros professores.

Assinala-se que a negligência da dimensão afetiva tem repercussão direta na prática do ensino e indica a necessidade de os formadores desenvolverem outros saberes e competências além das intelectuais nos futuros professores. (RIBEIRO, 2010, p. 407).

Nota-se, portanto, que existem fatores diversos para a desconsideração da afetividade, que passam pela remuneração dos profissionais e sua carga de trabalho. Por parte dos meios oficiais, acaba-se por criar metas e legislações que não funcionam na prática devido a outros tantos fatores, sendo o silenciamento da temática na formação dos educadores frequente. Observa-se também, a ausência de pesquisas na área que contribuam para que o assunto seja apontado na formação dos cursos de licenciatura.

Sendo assim, defendemos a afetividade para integração do aluno do espaço escolar, não podendo mais se pensar em uma educação mecânica e quantitativa dos sujeitos. É importante nos sensibilizarmos para uma educação mais humanizada e para além da obrigação (conteúdos e notas), é fundamental estar presente e atento, compreendendo os sujeitos e se colocando à disposição. Para o novo professor a tarefa vai além de saber conteúdos programáticos, é necessário motivar seu aluno, é função estimular, movimentar e enxergar seus alunos.

Pude pôr em prática essa afetividade e perceber a transformação da turma ao longo do processo. Quando cheguei em sala, os alunos não queriam prestar atenção e/ou participar, contudo, quando comecei a falar da minha realidade, vinda da escola

pública, de família financeiramente humilde e que hoje estava na universidade, sendo o primeiro do círculo familiar a chegar tão longe, os alunos começaram a compartilhar seus sonhos. Nesse sentido, mostrei ser como eles, vindo do mesmo lugar, com histórias de vida próxima. Outro momento em que ocorre a troca de afetividade, ocorre quando o professor mostra para o aluno que ele é importante para a sociedade e para que aula aconteça, solicita a opinião, por exemplo, sobre como irá abordar aquele assunto, o professor faz com que os alunos se sintam pertencentes ao que está sendo discutido e ao processo como todo.

Percebi essa falta de afetividade, de uma educação que está mais preocupada em ministrar conteúdos e colocar notas nas cadernetas, ao ter contato com professores das várias disciplinas nos momentos de intervalo, quando a conversa mostrava professores distanciados de seus alunos. Da mesma forma, por vezes, notei esse total afastamento nas discussões feitas no campo teórico das aulas da universidade e da prática experienciada naquele momento. O mais interessante foi a reflexão que pude fazer diante desses dois mundos: teórico e prático, que não devem estar separados. E nesse ponto, o estágio de regência contribui, para além de como agir na sala e de como preparar aula, para se pensar, a partir da realidade, o caminho que irei percorrer.

Manter uma boa relação afetiva, de proximidade e respeito, não garante que a aprendizagem histórica e o bom desempenho se efetivem, contudo, quando o professor consegue acessar o aluno através de um diálogo de proximidade, com respeito, e esse aluno percebe que existe atenção, acaba querendo, de alguma forma, retribuir ao professor sua dedicação. Com isso, podemos, a partir daí, trabalhar com mais qualidade, e nesse caso, sim, teremos bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, pois, a afetividade e o bom relacionamento ajudaram a chegar nessa etapa.

## **2. Experiência com a regência**

O estágio regencial tem uma carga de 105 horas total, sendo dividida entre planejamento, acompanhamento pedagógico, observação, coparticipação e a

regência. A minha regência que ocorreu no ano de 2018.2, nos meses entre agosto e outubro, teve duração de 20 horas aulas, ou seja, 3 horas aulas por semana, sendo assim, assumi a sala por 7 semanas. Contudo, entre observação, coparticipação e a regência o processo se deu entre a II e a III unidade.

A turma que me tornei responsável para a realização da regência do Estágio Supervisionado, sob a orientação da professora Dra. Alaize dos Santos, foi o sexto ano, Ensino Fundamental II, composta por 34 alunos, sendo frequentadores 31 alunos, com idade entre 11 e 14 anos. Em sua grande maioria negros e pardos, sendo, em média, 16 meninas e 15 meninos. Aulas de História nos dias de quarta-feira (1º e 2º horário) e quinta-feira (2º horário).

O estágio passou pelas etapas de levar a carta de intenção na escola, conhecer a direção e ter o primeiro encontro com a regente da turma. Em seguida, comecei o processo de planejamento dos assuntos com a titular da turma, bem como passei a acompanhá-la durante 2 semanas, no processo de coparticipação, onde fui criando um vínculo com a turma.

A relação/convivência professor-alunos se deu de forma sempre respeitosa e harmoniosa e a relação com a instituição se deu de forma tranquila, entendendo as dificuldades que existem na Educação Pública desse país. A única coisa que deixou a desejar foi a impossibilidade de impressão de atividades, o que dificultava a tentativa de o professor trabalhar outras possíveis atividades. Essa situação passa pelo processo de sucateamento da educação pública, bem como, das relações classistas que se perpetuam em nossa sociedade. Ainda assim, isso não foi um problema, pois achei sempre que necessário fugir do livro didático, o que fiz muito, procurei possibilidades outras, como o uso do retroprojeto e do próprio caderno do aluno.

A Atividade Complementar (AC) foi um momento de observação e muito aprendizado, sobretudo para pensar o profissional de educação que não quero ser. Na AC pude compreender o que devemos absorver da relação professor *versus* colega de trabalho, visto que é o momento do qual os professores estão reunidos e temos uma noção mais ampla da escola e dos nossos alunos em outras disciplinas e da própria ideia que os professores têm da educação, dos alunos e de sua profissão.

A importância do AC no processo do estágio se dá principalmente para visualizar como as aulas podem ser pensadas no espaço escolar, bem como, ajudar ao estagiário entender os mecanismos da Educação. AC também é importante pela troca que se tem com a regente, pois, é o momento que sentamos para pensar e planejar os próximos passos, sendo assim é um momento de apresentar possibilidades para os temas e criar aulas conforme a necessidade da turma.

Quanto ao professor que não quero ser, quando digo que a AC ajuda, é por razões simples. Na AC os professores estão reunidos para falar, de certa forma, de educação e, nesse momento, ressaltam o que acontece diariamente na sala dos professores, em cada intervalo, a cada cafezinho, que é a reclamação constante, em que enxergam a educação apenas pelo lado negativo.

O discurso é sempre o mesmo: "os alunos não querem nada", "os alunos não sabem nada", "ensinar para esses alunos é muito desestimulante". Notei que este discurso passava muito por educadores sem estímulos ou que talvez estavam ali por falta de outra oportunidade.

É muito fácil culparmos o outro quando não fazemos nossa parte. A minha regente não tinha esse discurso e noto que a mesma tem uma preocupação muito grande com seus alunos e com a educação como todo. Essas falas pessimistas estão ligadas a educadores que não fazem seu melhor e que não acreditam na educação. E esse contexto passa pelo descaso e desvalorização da educação. Precisamos compreender também essa problemática na perspectiva gerencial da educação, escolas que mantêm uma educação mais tecnicista, resultando em alunos que estão nas salas para ouvirem e escreverem, ou seja, um ensino reprodutivo.

Buscando o diálogo entre esses assuntos, que são cobrados ao longo da vida estudantil e que se fazem presentes em provas de vestibular, como o ENEM, e com o posicionamento de uma educação e Ensino de História que parte da realidade sociopolítica e cultural dos alunos, procurei trazer, por vezes, o processo histórico dos assuntos, ao tempo que fazia recortes que se assemelhavam a temáticas importantes na atualidade. Exemplo: no assunto de Grécia Antiga foi apontado o diálogo com nossa sociedade no campo político, problematizando, por exemplo, o

sentido de democracia. Já no assunto de Roma, procurei pensar a participação da mulher na sociedade e na economia. No assunto de Império Bizantino, tracei um paralelo com os estudos de Artes, em um processo interdisciplinar, para compreender a existência dessa sociedade.

Sendo assim, sempre propondo aulas dialogadas, com leituras coletivas, levando textos para além do livro didático, com uso de imagens, filmes e músicas para que os alunos tivessem mais interesse na temática e se sentissem, de alguma forma, contemplados.

### **3. O ensino público e a escola de atuação**

É muito comum vermos artigos sobre educação nos quais afirmam que o Ensino Público no Brasil é estagnado, porém, prefiro pensar a Educação Pública como necessária e contribuinte de oportunidades para a população mais pobre.

A crise no sistema educacional passa por todas as camadas do ensino. Desde à educação primária até os níveis superiores. E ao invés de ficarmos apresentando dados que reafirmam essa situação, devemos gerar força quanto educadores para contribuirmos com mudanças reais. E o que podemos fazer? Quais os caminhos que devemos seguir para vivenciarmos essas mudanças?

O Estágio de Regência nos abre essas portas à medida que vivenciamos na prática o ensino na Educação Pública. Um fator importante nessa caminhada é mantermos o estímulo frente as dificuldades que enfrentaremos. O papel do educador é de extrema importância para a sociedade, e mesmo não tendo esse reconhecimento por parte da sociedade, do Estado, da família e dos alunos, precisamos mantermos essa convicção latente.

Pensando na motivação e formas de melhorar a educação tanto para os educadores como para os alunos, encontramos o pensamento do suíço Jean Piaget (1896 – 1980), um dos mais importantes pensadores do século XX.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (PIAGET, 1970, p. 246)

E é justamente nesse sentido que devemos caminhar, pensando formas de melhorar as condições da Educação Pública por meio da pesquisa, projetos e propor aulas mais interessantes que despertem nos alunos o desejo pelo conhecimento.

No Colégio Estadual Renato Machado observei que essa instituição apresenta os mesmos problemas da Educação Pública do Brasil. A falta de investimento por parte do Governo, a ausência de manutenção do espaço público, o modelo de escolas/prisões (visão discutida pelo filósofo Michel Foucault (1926 – 1984) são alguns exemplos, ainda assim, nota-se, por parte do corpo docente, o desejo de transformar vidas através da educação.

Um expoente de superação na educação, em meio à escassez, é do professor de História Wagner Júnior, que ensina em uma Escola Pública do Distrito Federal, onde ajudou a mudar a história de alunos. Quem nos conta esse fato é o *Correio Braziliense*: o professor conseguiu uma câmera e passou a desenvolver projetos de educação usando ferramentas da comunicação. Um dos programas é *O Parabólica*, que funciona em um Centro de Educação do Ensino Médio da cidade de Sobradinho.

As produções, que abordam temas ligados à juventude, como educação, drogas, saúde e sistema de cotas em universidades, são exibidas na internet ou transmitidas pela TV Cidade Livre, de Brasília, parceira do projeto. As pautas são discutidas semanalmente por um grupo de alunos e ex-alunos da escola, que se reúne no local onde antes funcionava um depósito da unidade. Hoje, o pequeno cômodo, chamado de QG, sigla de quartel-general, tem porta grafitada, pufes coloridos e o entra e sai de quem está sempre em atividade. (*Correio Braziliense*, de 15/10/2012, online)

São histórias como esta, de educadores que superam as dificuldades externas e modificam o Ensino Público em uma prática de ensino-aprendizagem democrática, diferenciada, criativa e próspera, que nos deixa esperançosos de uma educação melhor, uma educação que não dependa só do Estado e de fatores externos ao educador para acontecer, mas que, parta de práticas perceptíveis ao professor.

O desejo não é apontar um culpado, mas pensar possibilidades que passem pelas mãos do educador para que o Ensino Público seja melhor. Podemos pensar

nosso papel social, contribuir para que jovens periféricos através da educação possam ascender socialmente. E esse papel termina sendo de “formiguinha” de cada profissional, em cada escola.

#### **4. O ensino de História e sua relação sociopolítica**

Ao falar de educação, e principalmente Educação Pública, não podemos deixar de argumentar sobre o recorte de classe e raça, tendo em vista que esses marcadores sociológicos muitos contribuem para entendermos os espaços de ensino no Brasil. Indo além, e com o objetivo de não fugir do recorte do ensino em História, é necessário argumentar que devemos estar atentos às relações de força existentes nesse contexto, e vejo como fundamental apontar a Lei nº 10.639/2003.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências. Sendo assim, a lei aponta:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1.º O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.)

Portanto, além de ser obrigatória, e para além da obrigação, assim como o estágio regencial, devemos sempre estarmos atento aos conteúdos/assuntos e como vamos trabalhá-los, tendo em vista o local de vivência dos nossos discentes e nosso local de fala como professores/historiadores. A História, como campo de conhecimento e/ou como ciência, vem se modificando e é importante apontarmos seu papel social. Lourdes da Silva argumenta:

A História, até então a nós apresentada, objetivava compreender o passado, recontando-o ordenadamente, em uma sequência temporal ou dialética, para apreensão dos fatos presentes e a possível visualização de prováveis fatos futuros. Para tanto, os documentos oficiais tornaram-se monumentos sobre os quais a verdade estava estabelecida por trilhas organizadas e ininterruptas. (SILVA, 2018, p. 07).

Assim também é a nova historiografia do negro, que deixa a análise documental oficial, que por muito tempo ditou a “história dos vencedores” na lógica positivista das ideias, em uma metodologia cartesiana, para entender esses sujeitos, que são históricos, no viés do que Silva (2018) define como materialidade, ou seja, das rupturas, das estruturas transformadas. E assim deve ser a educação do ensino de História nas nossas salas de aulas. Sendo a Educação Pública, formada por meninos e meninas periféricos e da zona marginalizada da sociedade, devemos propor uma educação que chamo de empoderada ou afrocentrada, falando de nós, por nós, para os outros.

Na minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso aponto que “Não existe um caminho único e homogêneo para compreender o que significa ser negro nesse país” (REIS, p. 29, 2019). Nesse sentido, uma educação identitária é necessária. *A priori*, devemos entender que as identidades dos negros “estão elencadas a todo o contexto espacial, político, econômico-social, bem como cultural” (REIS, p. 29, 2019). Sendo assim, Stuart Hall (2010) é concernente para refletirmos sobre as problemáticas em torno das identidades e nos ajuda na educação do empoderamento do alunado negro.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2010, p. 3).

Uma educação decolonial, de luta contra o racismo e identitária de empoderamento dos nossos jovens, deve ser assumida nas salas de aula; essa luta



não deve caber somente ao professor de História, mas todos no processo de construção de ensino-aprendizagem multidisciplinar e de uma educação antirracista.

Sendo assim, devemos partir de uma educação interacionista do desenvolvimento, ou seja, aquela que se apoia na perspectiva de interação entre o organismo, que é o sujeito, o aluno/professor, e o meio, o espaço/ambiente que esses sujeitos ocupam (PIAGET, 1970). Portanto, as novas construções de conhecimentos e saberes vão depender das relações que criamos e desenvolvemos com o ambiente diante das situações.

Essa visão de interação não deve ser entendida apenas como uma forma de ensinar, seja lá qual assunto for, mas, como o próprio processo de sociabilidade que esse aluno vivencia e do professor como mediador de conhecimento. Assim como, no campo cognitivo, enquanto professores, operamos nas zonas de desenvolvimento dos alunos, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygotsky (1896 – 1934). Devemos, através da problematização dos assuntos escolhidos, agir do processo de Equilíbrio/Desequilíbrio, Equilibração, pensada por Piaget (1896 –1980). Por isso, sermos professores questionadores, interrogadores para pensar uma educação, seja em História ou não, mais plural e em diálogo com as realidades dos educandos. (DAVIS e OLIVEIRA, 1994)

Quanto a Prática Docente, tive um estágio atípico no sentido de pegar uma unidade de ensino em andamento, porém, com o objetivo de diálogo entre a realidade dos alunos e assuntos que muitas vezes nada têm relação com o universo cultural do aluno, procurei sempre chamar a atenção de outras culturas fora da Europa, como por exemplo, a sociedade Egípcia que foi estudada com a professora titular da turma.

Não sabendo como a professora abordou, procurei desconstruir estereótipos das populações negras, ao tempo que, enegrecia os povos Egípcios e valorizava sua história. Falando de ancestralidade, de memória, oralidade e apontando para buscarem outras histórias dos povos negros e indígenas no Brasil. Para não fugir do assunto que tinha como missão, traçava sempre relação entre sociedades negras e não negras e reafirmava que não existia inferioridade, pelo contrário, que sociedades

negras, como a egípcia, muito contribuiu para outras sociedades. Essa necessidade de desconstrução sobre o negro partiu ao notar comentários pejorativos para com as populações negras do passado e conseqüentemente da visão que estavam carregando sobre o negro.

## 5. Exemplo de possibilidade para o ensino de História: planos de aula

Para refletirmos de maneira mais objetiva, trago dois exemplos de planos de aulas que desenvolvi para serem trabalhados na disciplina de História e que podem ser pensados nas várias séries da educação básica, considerando suas especificidades. Antes, ainda, é importante explicar que não é meu objetivo trazer uma fórmula pronta ou uma receita como se estivéssemos fazendo uma sobremesa, longe de mim, pelo contrário, são exemplos para podermos pensar como trabalhar assuntos que estão presentes no programa de ensino, ao tempo que, trazemos, de forma transversal, temáticas importantes, e mais, uma forma de refletimos com nossos alunos o ofício do historiador, métodos e teorias, aproximando o universo do aluno do contexto acadêmico e da educação superior, bem como, de uma perspectiva de educação para além da sala de aula.

Essas pequenas atitudes nos colocam frente a um posicionamento ideológico que versa pensar nos jovens, principalmente os periféricos, ocupando os espaços de poder, como as universidades e o mercado de trabalho, para além de uma mão de obra técnica, ou seja, vendo nesses jovens potenciais para serem sujeitos que logo estarão promovendo conhecimentos científicos.

### Quadro 1: Plano de aula I

<b>TEMA:</b> RESISTIR PARA EXISTIR: O CASO DA SANTIDADE DE JAGUARIFE (1580/1588)
<b>OBJETIVOS:</b> Apresentar a Santidade de Jaguaripe para resistência indigna escrava no Brasil colônia. Assim como, problematizar alguns conceitos necessários para compreensão da nova historiografia e do fazer historiográfico, bem como, pensar a teatralização presente no processo inquisitorial diante dos interesses coloniais.
<b>DESENVOLVIMENTO:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Problematizar os conceitos de: sincretismo; circularidade e hibridismo cultural;</li><li>• Historicizar a Santidade de Jaguaripe apontando para uma narrativa decolonial;</li><li>• Argumentar sobre o fato ocorrido no processo inquisitorial no recôncavo da Bahia (no</li></ul>

<p>caso da Santidade de Jaguaripe) refletindo o real interesse (econômico) do colonizador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a Santidade de Jaguaripe como fonte histórica, apontando para aspectos fundamentais do fazer historiográfico: o Objeto, as Fontes, o Tempo, o Espaço e o Olhar do Historiador.</li> </ul>
<p><b>CONTEÚDOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brasil colonial;</li> <li>• Povos Indígenas no Brasil;</li> <li>• O santo ofício (Igreja Católica)</li> <li>• A Santidade de Jaguaripe;</li> <li>• Processo inquisitorial na Bahia oitocentista;</li> <li>• Fazer historiográfico (Objeto e Fonte).</li> </ul>
<p><b>METODOLOGIA:</b></p> <p><b>Aula 01 (50 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula apresentando o tema e informar que usaremos 2 aulas para a discussão do assunto como recorte do conteúdo programático da III unidade que engloba o tema: nós e os outros, com assuntos referentes as Grandes Navegações, Colonização portuguesa-administração, economia sociedade e cultura. (05 minutos);</li> <li>• Escrever na lousa os conceitos de: sincretismo; circularidade e hibridismo cultural e problematizar a partir do que os alunos sabem sobre e, ao longo da exposição, mediar para alcançar uma maior lucidez de seus significados. (20 minutos);</li> <li>• Tomando como base o que os alunos já sabem ou ouviram falar sobre a Santidade de Jaguaripe, apresenta-la apontando para uma narrativa decolonial, ou seja, a Santidade de Jaguaripe para resistência indigna escrava no Brasil colonial. (25 minutos);</li> </ul> <p><b>Aula 02 (50 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematizar (após a apresentação da narrativa sobre a Santidade de Jaguaripe presente no livro: A Heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial de Ronaldo Vainfas) o papel inquisitorial, da Igreja Católica e o real objetivo no processo de colonização no caso do recôncavo da Bahia. (20 minutos);</li> <li>• Refletir a Santidade de Jaguaripe como fonte histórica, assim como o Vainfas fez, e propor uma atividade avaliativa/diagnóstica (05 minutos);</li> <li>• Propor o exercício de os alunos encontrarem (do resumo do livro que será entregue para eles) um <u>objeto/sujeito</u> da produção historiográfica, uma <u>fonte</u> para a construção da narrativa, o <u>tempo</u> e a <u>espacialidade</u> da fonte/objeto/sujeito. Com o objetivo que os alunos entendam o fazer historiográfico e dos elementos necessários para construção da narrativa histórica. (20 minutos);</li> <li>• Momento final da intervenção, possíveis correções e de tirar qualquer dúvida que ainda exista sobre o assunto discorrido. (05 minutos).</li> </ul>
<p><b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b> Lousa; Pincel atômico; Xerox; Livro didático; caderno; caneta.</p>
<p><b>AVALIAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação, dessas duas aulas, será diagnóstica com o objetivo de saber se o aluno compreendeu a discussão proposta sobre a Santidade de Jaguaripe e como os grupos Indignas estavam muito mais articulados do que o colonizador imaginava/esperava. Assim como, analisar se os alunos conseguiram perceber os reais interesses da colonização e da importância da resistência indígena escrava no Brasil Colônia para sua existência e permanência frente as dificuldades enfrentadas. Para isso, durante toda a aula, haverá questionamentos para perceber se o aluno está acompanhando a problematização proposta.</li> <li>• Sobre a atividade proposta no final da aula, vai no sentido de não somente saber se o aluno consegue identificar a Santidade de Jaguaripe, onde ocorreu, quem estava envolvido, o tempo que aconteceu e os principais envolvidos, mas também, propor de forma embrionária o exercício do historiador; perceber quais fontes foram utilizadas pelo autor, de quem e como</li> </ul>

está escrevendo, assim como, o local de fala/escrita do historiador em questão.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- **BOULOS JÚNIOR**, Alfredo. História: Sociedade & Cidadania – edição reformulada, 7º ano / Alfredo Boulos Júnior – 2º ed. São Paulo> FTD, 2012.
- **VAINFAS**, Ronaldo. A Heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Fonte: elaborado pelo autor

## Quadro 2: Plano de aula II

**TEMA:** ORALIDADE: A MEMÓRIA DA PALAVRA VIVA.

**OBJETIVOS:**

Compreender a oralidade como uma memória que vive nas sociedades africanas, bem como, diferenciar fonte oral/escrita e do fazer historiográfico. Nesse contexto, apresentar a Pedagogia Griô desenvolvida pela educadora Lillian Pacheco e o projeto “Grãos de Luz e Griô” em Lenções/BA, assim como, desenvolver uma pesquisa sobre a ancestralidade dos alunos por meio da memória familiar com uso da oralidade.

**DESENVOLVIMENTO:**

- Problematizar os conceitos de: oralidade, memória e ancestralidade;
- Historicizar o processo de conhecimento dos povos africanos tendo em vista a oralidade;
- Apresentar o projeto Pedagogia Griô (Lenções-BA) e sua importância para a manutenção da produção do conhecimento por meio da oralidade.
- Argumentar sobre as formas de produção do conhecimento (oral e escrita);
- Produzir pesquisa histórica através da narrativa oral e das memórias familiares dos alunos.

**CONTEÚDOS:**

- Sociedades africanas;
- Pedagogia Griô: projeto desenvolvido em Lenções/BA;
- Produção do conhecimento: escrita e oralidade;
- Fazer historiográfico: Pesquisa em história oral;
- Oralidade e memória familiar.

**METODOLOGIA:**

**Aula 01 (50 minutos)**

- Iniciar a aula apresentando o tema e informar que usaremos 4 aulas para a discussão do assunto como recorte do conteúdo programático da III unidade que engloba o tema: A África Negra, com assuntos referentes as civilizações africanas, sociedade, economia, administração cultura e arte. (10 minutos);
- Escrever na lousa os conceitos de: oralidade, memória e ancestralidade e problematizar a partir do que os alunos sabem sobre e, ao longo da exposição, mediar para alcançar uma maior lucidez de seus significados. Tomarei como base o pensamento de autores como Le Goff, Walter Benjamin, Rosimar Esquinsani e Maurice Halbwachs, claro que considerando a série e o grau de maturidade da turma, para podermos aprofundar o conhecimento sobre a temática. (15 minutos);
- Narrar, com ajuda do livro didático, o processo do conhecimento dos povos africanos e como através do uso da oralidade perpetuaram sua cultura, modo de vida e produziram conhecimento. Apontando para uma sociedade que elabora conhecimentos e saberes para além da lógica ocidental da escrita. (25 minutos);

**Aula 02 (50 minutos)**

- Apresentar a Pedagogia Griô, desenvolvida pela educadora Lillian Pacheco, e o projeto “Grãos de Luz e Griô” desenvolvido em Lenções/BA e sua importância para a manutenção da

produção do conhecimento em oralidade. Aportando sua missão, história e o contexto de Lenções/BA através de aula expositiva e dialogada e com o auxílio do recorte de 25 minutos do documentário: "Caminhada, Ação Griô-Chapada" disponível do YouTube. ([https://www.youtube.com/watch?v=hQRVX\\_qfJw](https://www.youtube.com/watch?v=hQRVX_qfJw)). (50 minutos)

**Aula 03 (50 minutos)**

- Refletir sobre as formas de produção do conhecimento: oralidade e escrita, apontando para as características de ambas e com ajuda do artigo: "A Oralidade e a Escrita" disponível no site: Mundo Educação (<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/a-oralidade-escrita.htm>) (25 minutos)

- Apresentar a proposta didática da produção da pesquisa histórica com interface da narrativa oral e das memórias familiares dos alunos. Explicar a atividade, onde cada aluno irá investigar, irmão mais velhos, pais, avós e bisavós (caso tenham) sobre suas origens. De onde vieram, de onde vieram os pais dos seus pais, como era a vida deles no passado, como chegaram até ali, e sobre seu nascimento. A narrativa precisa ser gravada em um aparelho celular e/o escrita. Depois transcrita e apresentada oralmente para a turma de forma resumida. Trazendo os aspectos que mais lhe chamou atenção. (25 minutos)

**Aula 04 (50 minutos)**

- Aula dedicada para apresentação dos alunos de suas memórias familiares e discussão do fazer historiográfico por meio da narrativa oral. (45 minutos)

- Momento final da intervenção, possíveis correções e de tirar qualquer dúvida que ainda exista sobre o assunto discorrido. (05 minutos).

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Lousa; Pincel atômico; Xerox; Livro didático; caderno; caneta; Data show; pen-draw; caixa de som.

**AVALIAÇÃO:**

- A avaliação, das três primeiras aulas, será diagnóstica com o objetivo de saber se o aluno compreendeu a discussão proposta sobre a oralidade e como os povos africanos utilizavam esse conhecimento. Assim como, analisar se os alunos conseguiram perceber a importância da Pedagogia Griô, desenvolvida pela educadora Lillian Pacheco, e do projeto "Grãos de Luz e Griô" desenvolvido em Lenções/BA. Para isso, durante toda a aula, haverá questionamentos para perceber se o aluno está acompanhando a problematização proposta.

- Sobre a atividade proposta na última aula, avaliativa, vai no sentido de não somente saber se o aluno consegue identificar a oralidade como uma fonte de pesquisa historiográfica e da importância da fala passada de geração para geração com objetivo de manutenção das memórias familiares, mas também, propor de forma embrionária, o exercício de análise de si e do outro, das semelhanças, aproximações das narrativas familiares e de uma ancestralidade, por vezes, sendo muito próximas em realidades vividas. A atividade valerá nota na unidade.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- **BOULOS JÚNIOR**, Alfredo. História: Sociedade & Cidadania – edição reformulada, 7º ano / Alfredo Boulos Júnior – 2º ed. São Paulo> FTD, 2012.

- **BÂ**, Amadou Hampâté. **A palavra, memória viva na África**, 1973. In: Correio da UNESCO: África e sua história. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

**BENJAMIN**, Walter. A imagem de Proust. In: \_\_\_\_\_. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: brasiliense, 1985. p. 36-49.

**ESQUINSANI**, Rosimar Serena Siqueira. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217-228, 2012.

**HALBWACHS**, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004. 197p.

- **LE GOFF**, Jacques. Documento/monumento. In *História e Memória*. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

**THOMPSON**, Paul. História oral: a voz do passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 388 p.

Fontes:

- **Pedagogia Griô:** do projeto "Grãos de Luz e Griô" Lenções/BA. disponível em: <http://graosdeluzegrio.org.br/> acessado em: 03/03/2020 às 18h 14 min.
- **Grão de Luz.** Caminhada a Ação Griô na Chapada. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hQRVX\\_qfjJw](https://www.youtube.com/watch?v=hQRVX_qfjJw). Acessado em: 02/03/2020 às 11h 00
- **Artigo: A Oralidade e a Escrita.** Do site Bol educação (autor desconhecido) disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/a-oralidade-escrita.htm>. Acessado em: 06/03/2020 às 20h 13 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

Nota-se, por meio desses dois planos que, como mencionei, não pretendem ser uma receita pronta e sim uma possibilidade de pensar temas de forma transversais, não somente no ensino de História, mas de propor perspectivas interdisciplinares; de pensar que existem formas de contar outra história das populações negras e indígenas, e mesmo trabalhando temas como a história das civilizações europeias, podemos propor paralelos com outras civilizações não ocidentais e/ou que não pareciam fazer parte da historiografia. A ideia é pensar no Ensino de História articulado à realidade e vivência dos educandos, sendo assim, ao tempo que se tivermos falando da História Antiga podemos aproximar acontecimentos da atualidade através de nossas realidades. Essa maneira, nada mais é que propor uma educação decolonial.

A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. A modernidade, estando "intrinsecamente associada à experiência colonial" (Maldonado-Torres, 2008, p.84), não é capaz de apagá-la: não existe modernidade sem colonialidade (Quijano, 2000, p. 343). (BALLESTRIN, 2013, p. 100-101).

Por outro lado, uma educação decolonial se faz imprescindível à medida que notamos como ao repensar lógicas de ensino-poder, estamos possibilitando a inclusão de outros sujeitos que não se viam representados na própria história, criando, assim, novas formas de se reconhecer no sistema-mundo.

Ao falarmos de sociedades antigas, como as greco-romanas, e apontarmos para como aquelas sociedades se articulavam, podemos propor reflexões de outras sociedades que agiam de formas diferentes, ao tempo que podemos pensar a nossa sociedade do tempo presente. Sendo assim, conseguiremos abordar assuntos

relevantes, em termos de conteúdo que é cobrado ao longo da vida, e assuntos que vão ser vistos como interessantes para o aluno, como conhecer a história de sua família.

Vejamos que os assuntos podem parecer distantes, contudo, são aproximados através de escolhas do professor, em abordá-los em paralelo. Nesse caso, trabalhamos o ofício do historiador, por meio da História Oral, ao tempo que colocamos nossos alunos em contato com sua própria história de vida, e isso tudo sem deixar de apontar os conteúdos que são importantes para a vida educacional. E mais, trabalhamos, de forma subjetiva, com a autoestima desses jovens, seu local social, bem como, de maneira mais objetiva, conseguimos levantar reflexões e questionamentos dentro e para além da sala de aula.

Na origem da consciência histórica humana existe, portanto, uma experiência do presente, ou seja, aquela em que as condições de cada um dos afetados não podem ser, de forma alguma, modificadas. Essa experiência do presente deve, agora, ser interpretada pelas pessoas afetadas; e elas devem incorporá-la de forma significativa as orientações de suas vidas práticas, para que os critérios de sentido das ações sejam suficientes. Elas as executam para que suas lembranças do passado sejam mobilizadas, porque eles estão inseridos diretamente na mudança temporal do seu próprio mundo e em si próprios e não podem fazê-lo diretamente com a simples apropriação do objeto de interpretação e integração de sua vida prática. Em vez disso, eles oferecem às suas memórias um material de experiência com o qual eles podem trabalhar junto essa interpretação. O passado é tematizado para entender o presente e poder esperar o futuro. (RUSEN, 2012, p. 74-75)

Essa consciência histórica que menciono e que Jorn Rusen (2012) reafirma em sua escrita, possibilita pensar um ensino de História inovador, do qual leva em contexto a realidade dos alunos; um ensino questionador em que os sujeitos se reconhecem e valorizam suas narrativas. E foram nesses pontos, principalmente, que os planos mencionados contribuíram.

Esse é nosso objetivo com o plano de aula e o ensino que tem a preocupação de trazer o protagonismo dos alunos e colocá-los como sujeitos ativos e

participativos nas aulas. Os Planos apresentados objetivam mostrar como temáticas que estão fora do livro didático podem aparecer, ao tempo que ao longo da escrita, apontei como podem se fazerem presentes de forma transversal e correlacionados aos temas centrais. A ideia, como já mencionado, é pensarmos possibilidades, sendo assim, devemos sempre ponderar, como educadores, temas e assuntos que vão ser articulados para aquela realidade, aquela escola e aquela turma em particular. O professor precisa olhar sua volta e propor um diálogo com a historicidade local.

### **Considerações finais**

O estágio supervisionado IV – Ensino Fundamental II (anos finais), foi de suma importância para vivenciar na esfera prática a relação: escola *versus* professor *versus* alunado. Atendendo assim, como é o processo de uma rotina escolar, a comunicação e convívio com os alunos.

É interessante apontar como podemos crescer como futuros profissionais da educação exercendo o olhar analítico da prática de outros profissionais, nos questionando que profissional desejamos ser.

Nesse período, o maior ensinamento que tive foi a importância de agir com o olhar de sensibilidade para as variadas realidades e diversidades que temos em uma sala de aula. Muito mais que impor uma ordem e sua presença em sala, chamar atenção do aluno através dos métodos e de propostas didáticas inovadoras, para aquela realidade, termina sendo uma lição para a vida toda na educação.

Sabemos que não existe uma fórmula certa nem mesmo uma escola/sala de aula igual a outra, cada momento que vivenciamos e que vamos experienciar vão contribuir para pensar o ensino por novos prismas, e espero que mesmo em meio as dificuldades, que enfrentaremos como educadores, não percamos a esperança de contribuir para uma educação melhor. Por tanto, essa vivência contribuiu para o meu crescimento tanto profissional quanto pessoal. Fecho essa fase como um profissional de educação mais maduro e um ser humano mais sensível. Um novo educador para uma nova educação.



## Referências

### Fontes

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério Da Educação E Do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec/Sef, 1997

Correio Braziliense. Disponível em: Educadores vencem dificuldades e transformam processo de ensino [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/estudante/professor/2012/10/15/professor\\_interna,328193/educadores-vencem-dificuldades-e-transformam-processo-de-ensino.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/estudante/professor/2012/10/15/professor_interna,328193/educadores-vencem-dificuldades-e-transformam-processo-de-ensino.shtml). Acessado em: 23 de maio 2018

### Artigos e livros

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2010.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. **Instituto de Ensino superior de Bauru**. 2011. Disponível em: <<http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>>. Acesso em: 17 de maio 2018.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Lindoso e Rosa Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, RJ, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 27, n.3, p.403-412, 2010.

RUSEN, Jorn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas** / Jorn Rusen, com a colaboração de Ingetraud Rusen; tradução de Peter Horst Rautman, Caio da Costa Pinheiro, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino - Curitiba: W. A. Editores, 2012. 232 p.

REIS, Heverton Luis Barros. **Núcleo Afro-brasileiro de teatro de Alagoínas-NATA (1998): Uma Política de Afirmação In Cena**. Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia, Licenciatura em História, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus V, Santo Antônio de Jesus/BA, 2019. 97 p.

SANTIN, Silvino. Educação e sensibilidade. **Site Labomidia**. UFSC. Santa Maria, 14 de outubro de 1997. p. 1-17. Disponível em: <[https://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao\\_e\\_Sensibilidade.pdf](https://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao_e_Sensibilidade.pdf)>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

SILVA, Ana Lourdes Queiroz da. O negro na publicidade: ecos de uma história ordinária. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José. (Org.). **Aprendizagens históricas: gêneros e etnicidades**. 1ed.União da Vitória /RJ: LAPHIS, 2018. p. 7-18.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Étnicos e Africanos – PósAfro (CEAO/UFBA). Licenciado em História (UNEB). E-mail: heverton.posafro@gmail.com.



<https://orcid.org/0000-0002-2798-4367>



<http://lattes.cnpq.br/7127942435438865>

Como citar:

REIS, Heverton Luis Barros. Ensino de História: práticas experienciadas em sala de aula no processo de estágio regencial. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 157-178, jan./jun. 2021.

# APONTAMENTOS DO COLÉGIO JESUÍTA DA BAHIA E CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS DO ENTORNO REGIONAL EM CARTAS "ÂNUAS" DO PERÍODO COLONIAL

*NOTES FROM THE JESUIT COLLEGE OF BAHIA AND SOCILCULTURAL CONTEXTS OF THE REGIONAL ENVIRONMENT IN "ÂNUAS" LETTERS FROM THE COLONIAL PERIOD*

Jaci Maria Ferraz de Menezes<sup>1</sup>  
Lívia Maria Góes de Britto<sup>2</sup>  
Edna Pinheiro Santos<sup>3</sup>

## Resumo

O presente artigo apresenta apontamentos da implantação e implementação do Ícone Colégio Jesuíta da Bahia, em Salvador, a partir de recortes temporais de contextos histórico-cultural registrado em cartas escritas por jesuítas em duas de suas missões brasileiras, mas em uma perspectiva dialeticamente ampliada por contribuições de teóricos que se propõem a estudar a Companhia de Jesus ao longo da sua permanência no Brasil colônia de Portugal.

**Palavras Chaves:** Colégio Jesuíta da Bahia. Cartas Ânuaas. Brasil Colônia.

## Abstract

This article presents notes of the implementation and implementation of the Jesuit College Icon of Bahia, in Salvador, from time-to-date clippings of historical-cultural contexts recorded in letters written by Jesuits in two of their Brazilian missions, but in a perspective dialectically expanded by contributions from theorists who propose to study the Society of Jesus throughout their stay in Brazil colony of Portugal.

**Key Words:** Jesuit College Icon of Bahia. letters "Ânuas". Brazil colony.

## Introdução

Com recorte temporal e com início associado à conquista turca de Constantinopla, em 1453, e termino na Revolução Francesa, em 1789, a Idade Moderna aporta três grandes marcos históricos: a criação do mercado mundial de troca de mercadorias resultante das grandes navegações, o processo de formação dos Estados nacionais e a reforma protestante. Nesse período, ao contrário do que ocorreu na Idade Média e na qual a Igreja Católica foi a grande detentora do domínio do conhecimento, o que possibilitou-lhe acumular grandes riquezas, ocorreram grandes mudanças na forma como o mundo passou a ser percebido. É um período de descobertas e de mudanças social, econômica e religiosa, mudando, portanto,

como consequência o modo como as pessoas passam a visualizar a Igreja e como os Estados passam a perceber a autoridade papal. “A imbricação que ocorreu entre o comércio em escala planetária, o primado das línguas vernáculas sobre o latim e a cisão no seio da cristandade mergulhou a Igreja Católica, autoridade supranacional da sociedade medieval, numa profunda crise espiritual” (FERREIRA Jr, 2007, p. 9).

A Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero contra a igreja católica questiona a figura da santidade papal, não apoia o uso das indulgências pregadas pela Igreja, entre outros princípios até então não questionados. Na perspectiva analítica de Lutero, esta, bem como outras práticas adotadas pela igreja Católica, só servia para oprimir o povo e não traziam crescimento espiritual. Essa reforma fez um grande sucesso na Europa do período e, em muitos casos, uma forma de muitos governos demonstrarem descontentamento em relação aos interesses religiosos.

Como resposta à reforma, um movimento da Igreja Católica denominado de Contrarreforma, foi iniciado com o objetivo de conter o avanço da reforma religiosa proposta por Lutero. A Contrarreforma iniciou-se a partir do Concílio de Trento (1545-1563) convocado pelo Papa Paulo III.

[...] o papismo não tardou em formular uma resposta global para o mundo que começava a ficar de “cabeça para baixo” e a contestação da Igreja Católica ao mundo burguês veio na forma do Concílio de Trento (1545-1563). Assim, munida pelos decretos e diplomas tridentinos, que consubstanciaram a sua dogmática cristã, a igreja romana atravessou os séculos seguintes, a era das revoluções, lutando contra as transformações produzidas pelos novos protagonistas gerados pela sociedade. (FERREIRA Jr, 2007, p.9).

O Concílio conseguiu resgatar a hegemonia católica na Europa, mas não conseguiu apagar a influência da reforma de Lutero. E esta acabou por originar diversas correntes religiosas, que apesar de seguirem o cristianismo, tornam-se independentes da religião Católica.

Cabe destacar que, nesse contexto, o resgate da hegemonia católica no período encontra-se associada às missões jesuíticas pelo mundo. (MAIA, 1992)

Fundada em 1540, a Companhia de Jesus, ordem religiosa que passa a aglutinar um grande número de *combatentes católicos reconhecidos* como jesuítas

centraliza a Pedagogia como principal estratégia de ação para fazer frente ao crescente movimento protestante. E para tanto, seus membros ultrapassam as fronteiras da Europa e ganham o Novo Mundo.

A Ordem tinha como objetivo maior o despertar nos jovens que frequentassem os colégios que iam sendo criados, a necessidade da propagação dos princípios estabelecidos no Concílio de Trento e, desta forma, estabelecer as condições para replicá-los no seio das sociedades. E é focado nesse objetivo, que passa a materializar as primeiras associações, com tal finalidade, e que são as embrionárias do que, posteriormente, se consolidam como sendo Congregações Marianas ligadas aos seus colégios.

Portanto,

[...] a Companhia de Jesus surgiu nesse contexto histórico engendrado a partir do século 16. Canonizada pelo Papa Paulo III, por meio da Bula Regimini Militantis Ecclesiae (1540), a Ordem religiosa criada por Inácio de Loyola nasceu para apostolar no mundo secular com três objetivos muito bem definidos: defender o Papa, reconverter os cristãos, particularmente os reformados, e evangelizar os chamados "povos bárbaros" que habitavam os outros continentes. Foi assim, movidos por esses princípios militantes, que os padres jesuítas desembarcaram no mundo colonial ibérico. [...] Mas, durante o tempo em que permaneceram nas colônias ibéricas, os padres inicianos executaram duas missões que estavam organicamente relacionadas entre si: de um lado, processaram a evangelização dos ditos "gentios", em regra, por meio de ações violentas físicas e simbólicas; e, por outro, chancelaram os modelos colonizadores levados a cabo por portugueses e espanhóis, isto é, participaram ativamente do sistema econômico estruturado com base na grande plantação (latifúndio, agropecuária e trabalho escravo). Entretanto, a evangelização jesuítica produziu os seus frutos religiosos e culturais, já que o imenso território latino-americano, do México à Patagônia, professa hoje a fé católica apostólica romana, de forma quase hegemônica, graças à missão evangelizadora empreendida pela Companhia de Jesus e as outras ordens religiosas. (FERREIRA Jr., 2007, p.9-10).

O registro da primeira associação religiosa católica no mundo agregando jovens data de 1563 quando é fundada, em Roma, por iniciativa do jesuíta belga Jean Leunis, uma organização religiosa para incentivar a devoção à Virgem Maria como forma de cultivar elementos católicos que conseguissem evangelizar os infiéis.

A imagem de uma santa que além de mãe de Deus seria mãe de todos, funcionaria como elo entre o humano e o sagrado. Vinte anos após, em 1583, uma primeira associação com tais características é criada no Brasil e instalada no Colégio dos Jesuítas da Bahia, sob a responsabilidade do Pe. José de Anchieta. Como o objetivo maior da Companhia de Jesus, à época, era barrar o avanço do protestantismo no mundo, esta associação, também, mantinha o foco central na catequização dos índios e, para tanto, seus membros tinham que transmitir-lhes a língua portuguesa, os costumes europeus e a religião católica (MAIA, 1992).

Cabe ressaltar que os colégios, desde a Idade Média, foram constituídos para desempenhar papel estratégico na “formação dos quadros intelectuais, religiosos e civis, que propagariam o cristianismo” (FERREIRA Jr; BITTAR, 2012, p. 693). Para os autores, “os colégios eram verdadeiros lócus irradiadores da tradição humanística greco-romana cristianizada pela Igreja católica” (FERREIRA Jr; BITTAR, 2012, p. 693). E com o objetivo de uniformizar procedimentos que garantissem esse papel, a Companhia de Jesus, sob a coordenação de Loyola elabora, ao longo de cinquenta anos – 1551 a 1599, o “*Ratio studiorum*”, um plano de estudo único centralizador de decisões que visam obedecer a uma única diretriz filosófica. Este, após sua finalização, passa a ser o documento orientador obrigatório de todos os colégios jesuítas existentes ou que venham a existir nos diferentes continentes.

Cabe destacar que por volta de 1534 as terras do Brasil começaram a ser ocupadas, permitindo posse efetiva e exploração dos seus recursos naturais. Essa iniciativa tentava evitar as investidas, de outros países, principalmente da França, de apoderar-se das riquezas das novas terras. Portanto, repetindo a experiência de outras colônias portuguesas, D. João III, rei de Portugal, no período, passou a assinar as primeiras cartas de doação das Capitanias Hereditárias. No território correspondente ao, hoje, estado da Bahia localizaram-se cinco dessas capitanias assim denominadas: Bahia; Porto Seguro; Ilhéus; Paraguaçu ou Recôncavo; Ilhas de Itaparica e Tamarandiva (LEITE, 1937).

O Brasil permaneceu nessa situação de ser administrado à distância e, portanto, não havendo no país um cargo específico para o controle político das terras brasileiras, por aproximadamente cinquenta anos até que em 1549 foi, finalmente,

criado o Governo-geral com a chegada de Tomé de Souza, primeiro representante da Coroa Portuguesa, e a construção da localidade denominada de São Salvador, sede do Governo.

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil na mesma expedição deste primeiro governador e conseguiram aqui permanecer, por um longo período, até serem expulsos, em 1760, pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro do rei D. José I, que confiscou os bens da ordem alegando conspiração contra o reino português. Em sendo assim, destaca-se que a Companhia de Jesus exerceu uma hegemonia educacional, em terras brasileiras de 210 anos e que, portanto, falar das primeiras escolas no Brasil, como escreveu Serafim Leite, é “evocar a epopeia dos jesuítas do séc. XVI” (LEITE, 1937, p. 38).

Cabe ressaltar que enquanto fundavam a cidade de São Salvador, a missão destes jesuítas e chefiada pelo Pe. Manuel da Nóbrega, quinze dias após a chegada, colocou em funcionamento uma escola de ler e escrever e cujo o primeiro mestre foi o Ir. Vicente Rodrigues. Portanto, a base de todo o sistema colonial de ensino, ainda em formação, germinou de escolas elementares que,

[...] funcionavam não só nos colégios, mas em todas as terras onde existisse uma casa da Companhia. Lá aprendiam a ler, escrever, contar e falar Português não só os filhos dos índios. Recebiam a primeira instrução, também, os filhos dos colonos. Segundo o Padre Anchieta aprendiam não só a ler, escrever, contar e falar em Português. Eles também aprendiam a dançar à portuguesa, a cantar e a ter seu coro de canto e flauta para as suas festas. (THEOBALDO, 2008, p.32).

Como ainda não havia uma orientação geral da Companhia disciplinando as ações educativas, pois a Ordem só tinha quinze anos de criada, o caráter de improvisação e de certa forma inovação, marcou a ação pedagógica jesuítica no Brasil até o final do século XVI, na medida em que as condições concretas encontradas no país demandaram ajustes aos preceitos educacionais professados pela Companhia até então.

Assim, toda a ação educacional do período que analisamos [...]

anterior ao *Ratio*, [...] nos leva a afirmar que ela foi uma espécie de “invenção” de Anchieta e seus companheiros, uma vez que transcorreu sem qualquer normalização a priori. Pelo contrário, a sua particularidade consiste em ter sido muito mais uma experiência nascida do ambiente e das condições históricas dadas do que de uma fidelidade absoluta aos preceitos emanados da Contra-Reforma, especialmente se levarmos em conta um fator extremamente importante que foi o isolamento quase total em que viveram os jesuítas do primeiro século no Brasil. (FERREIRA Jr; BITTAR, 2004, p.173).

O conjunto de “invenções” e improvisações praticadas nesse período anterior ao *Ratio studiorum* é denominado de Pedagogia Brasílica.

A preocupação básica nos séculos XVI e XVII, além de formar uma elite culta e religiosa, era a difusão da Língua Portuguesa. Para tanto, os padres utilizavam-se da influência dos meninos brancos, órfãos ou filhos de colonos, sobre os meninos índios, postos em contato nos mesmos colégios. Além disso, os meninos que aprendiam com os padres, percorriam as aldeias e passavam os ensinamentos recebidos aos pais, na própria língua.

Ainda segundo Theobaldo (2008), com essas escolas, fixas ou ambulantes, nas aldeias e sertões, inicia-se no Brasil uma unificação de uma educação literária popular de cunho religioso, ou seja, um poderoso instrumento de penetração que se soma às aulas de gramáticas mantidas em todos os colégios. E complementa:

Todos aprendiam o Português. E essas crianças, órfãs trazidas de Lisboa, também contribuíram para a difusão e estímulo dos pequeninos índios à instrução. Os padres desde o séc. XVI aprenderam a língua dos índios, não só para instruir, mas também para conquistar através dela com mais facilidade os selvagens à sua fé, e às suas ideias religiosas e sociais. Elementos da cultura europeia foram penetrando a cultura indígena. (THEOBALDO, 2008, p.33).

Cabe destacar que as ações dos jesuítas na colônia foram projetadas e acordadas nas esferas religiosas e política, conforme a acepção de poder e domínio da época, mas como “as questões doutrinárias não podiam ser exclusivamente políticas; eram, antes de mais nada, problemas de consciência, pois o *homo politicus* em estado de pureza não existia. [...] as idéias políticas e crenças mesclavam-se. O



laicismo político é coisa dos nossos dias.” (FRANÇA, 1997, p. 264 apud RIBEIRO, 2009, p.322).

## **1. O Colégio e contexto sociocultural regional nas narrativas das cartas de duas missões**

A vinda dos primeiros jesuítas para o Brasil deu-se, como mencionado, na mesma embarcação que trouxe o primeiro governador e sua comitiva. Nessa viagem, além do Pe. Nóbrega vieram três outros padres: Leonardo Nunes; João de Aspícueta Navarro; Antônio Pires, e dois Irmãos: Vicente Rodrigues e Diogo Jacome. Estes desembarcaram na Bahia em 29 de março de 1549, depois de oito semanas de viagem. Já nos primeiros dias, os jesuítas solicitaram ao governador a demarcação de uma área para se instalarem, o que lhes foi logo concedido e já com a permissão de construir uma igreja e um colégio. A ampla área cedida, com muito espaço para instalar horta e pomar, localizava-se junto ao muro da recente criada localidade de São Salvador e próxima de uma aldeia indígena.

Portanto, esse é o pano de fundo principal e referência para os cenários que serão destacados das cartas utilizadas como documentos de pesquisa do estudo em tela e que tem como recorte temporal duas missões jesuíticas e o processo de implantação e implementação desse grande empreendimento educacional do período, ou seja, o Colégio dos Jesuítas da Bahia.

Em terras brasileiras, no meio de uma pregação e outra, esses jesuítas escreviam cartas aos superiores e irmãos na Europa. Cartas nomeadas de "*Ánuas ou Edificantes*" e que alimentavam uma rede de comunicação que não apenas planeja a ação catequética como um todo, como devolve e divulgava os bons resultados. Cabe ressaltar, que as primeiras experiências pedagógicas e entre estas as desenvolvidas no Brasil, serviram de subsídios para a construção do *Ratio Studiorum*. Cabe ressaltar, entretanto, que o sistema de envio de cartas via caravelas era muito lento, a ponto de dar tempo para a escrita de cartas complementares, antes mesmo do envio da primeira, devido por exemplo, há questões ambientais que impedissem a partida da embarcação na data escolhida, o que pode ter contribuído para que a versão final do

*Ratio Studiorum* tenha levado cinquenta anos para ficar pronta, ou seja, mesmo não tendo a velocidade disponibilizada pelos aplicativos da Internet, para o trabalho em rede, que tem a vantagem de ser um meio de comunicação instantâneo caso as pessoas assim os alimentem, os jesuítas montaram e mantiveram essa rede de comunicação por cartas em funcionamento por aproximadamente quatro séculos o que, sem dúvida, demonstra que o sistema funcionava e que garantia uma comunicação satisfatória, mesmo com alguns extravios, entre os membros da Companhia de Jesus e que, muito provavelmente, contribuiu para a rápida expansão da Ordem para regiões equidistantes em diferentes continentes.

Cabe destacar que nas cartas os jesuítas escreviam informações importantes como a do padre Manuel da Nóbrega relatando, de forma breve, ao seu superior, Simão Rodrigues de Azevedo, a chegada à Capitania da Bahia e o início das atividades desenvolvidas na Colônia. Em carta datada de 15 de abril de 1549 endereçada e posteriormente complementada, enviada ao Pe. Simão Rodrigues o padre anuncia ao seu superior, que uma das primeiras providências tomadas pelos membros da missão ao chegar à Bahia foi instalar uma escola de ler e escrever, na qual o Irmão Vicente Rodrigues ensinava a doutrina e desenvolvia atividades introdutórias de leitura e escrita, bem como a referência ao canto e atividades festivas como pode ser observado no trecho da carta que se segue:

[...] tivemos missa cantada [...]. Leonardo Nunes e outro clérigo com leigos de boas vozes regiam o côro. Fizemos procissão com grande música, a que respondiam as trombetas. Ficaram os Índios espantados de tal maneira, que depois pediam ao padre Navarro que lhes cantasse como na procissão fazia. Outra procissão se fez dia de Corpus Christi-13 de junho-mui solemne, em que jogou toda artilharia, que tava na cerca, as ruas muito enramadas, houve danças e invenções á maneira de Portugal. (Carta do Pe. Nóbrega, 1549).

O próprio Nóbrega relata: “O irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os índios desta terra [...]” (Carta do Pe. Nobrega, 1549). Esta colocação confirma que este foi o ponto de partida de um plano de ação que inicialmente enfrentou algumas dificuldades, mas que acabou se desenvolvendo muito. Em 1558,

existiam escolas em todas as aldeias. A da Capitania do Espírito Santo, hoje região de Abrantes, chegou a ter duzentos jovens frequentando conforme poderá ser constatado ao longo do texto.

Mesmo contando, nas ações iniciais, com o apoio do governador Thomé de Souza, algumas experiências missionárias fracassaram. E o principal, mas não único motivo foi a mobilidade geográfica das tribos indígenas, ou seja, "os grupos litorâneos realizavam migrações periódicas buscando a ocupação de áreas consideradas mais férteis e ricas de recursos, quebrando a rotina de catequese" (SANTOS, 2007.p 110).

Para superar tal dificuldade, o padre Manoel da Nóbrega elabora um plano de catequese no qual propõe reunir a população de diferentes povoados nativos, com o auxílio do governador, em aldeamentos, com o objetivo de submetê-los a uma rotina permanente de aprendizado dos ensinamentos cristãos, "por meio de uma experiência de "socialização prolongada", a aldeia tornava-se um grande projeto pedagógico total" (NEVES, 1978, p. 110 apud SANTOS, 2007, p 110).

Portanto, foi com tal perspectiva que objetivamos identificar estratégias que indicassem contextos que garantiram o sucesso do plano de expansão da estrutura educacional dos jesuítas, não só em Salvador como, também, em vilas e aldeamentos, na região do atual território baiano, de forma a localizar a implantação e implementação da estrutura e funções do Colégio Jesuíta da Bahia, localizado em São Salvador, no contexto global. Para tanto, tomamos como referência a ideia de totalidade percebida por Neves<sup>4</sup>,e que balizou a análise de trechos das primeiras cartas de Pe. Manoel da Nóbrega, Antônio Pires, entre outros jesuítas da primeira missão, e as cartas de Fernão Cardim, membro da segunda missão. O intervalo, de cerca de, aproximadamente, trinta anos entre as primeiras cartas e a de Fernão Cardim foi intencional, pois possibilitaria a verificação da permanência de estratégias adotadas, de cunho educativo, bem como a expansão da rede educacional e sua estrutura e, em especial, o Colégio em destaque.

As cartas que foram enviadas pelo Pe. Nóbrega para a Ordem, assim como a de outros membros, são documentos históricos sobre o Brasil, que possibilitam reconstruir a ação jesuítica no início da colonização no século XVI e, portanto,

contribui para a visualização das estratégias utilizadas na nomeada Pedagogia Brasílica.

No trecho da carta de Pe. Nóbrega enviada, em 1551, ao Pe. Simão Rodrigues após cerca de dois anos de sua partida de Portugal, no qual narra alguns dos avanços da ação jesuítica em terras brasileiras, delinea alguns dos objetivos da missão.

Nestas partes, desde que aqui estamos, caríssimos padres e irmãos, se fez muito fruto. Os gentios<sup>5</sup>[índios], que parece que punham sua bem-aventurança em matar seus contrários, comer carne humana e ter muitas mulheres, se vão muito se emendando, e todo o nosso trabalho consiste em apartá-los disso. Porque todo o demais é fácil, pois não tem ídolos, ainda que haja entre eles alguns que se fazem de santos, e lhe prometem saúde e vitória contra seus inimigos. A quantos gentios tenho falado nesta costa, a nenhum causa repugnância o que lhe dizemos, todos querem e desejam ser cristão, mas lhes parece áspero deixar seus costumes; vão contudo pouco a pouco caindo na verdade. Assim os escravos dos cristãos e os próprios cristãos muito se tem emendado, e é certo que as capitâneas que temos visitado andam em tanta diferença do que antes estavam, assim no conhecimento de Deus como em obrar a virtude, que parece uma religião. Fazem-se muitos casamentos entre os gentios, os quais, na Bahia, ficam junto à cidade e têm a sua igreja atrás de uma casa, onde nos recolhemos, e na qual habita agora o padre Navarro. Este determinamos tomar por meio de outros muitos, os quais esperamos com a ajuda do Senhor fazer cristãos. Também procuramos fazer casamentos entre eles e os cristãos. Nosso Senhor se sirva de tudo e nos ajude com sua graça, que trabalhemos para que todos venham ao conhecimento da nossa fé, e para que a ensinemos a todos os que querem ouvir e dela aproveitar-se (Carta do Pe. Nobrega, 1551).

E analisando o próximo trecho da mesma, fica evidente que o objetivo central era “ensinar bem aos moços porque estes bem-ensinados, e acostumados à virtude serão firmes e constantes” (Carta de Pe. Nobrega, 1951). Esta estratégia poderia ser uma resposta a seguinte afirmação do trecho imediatamente anterior “a quantos gentios tenho falado nesta costa, a nenhum causa repugnância o que lhe dizemos, todos querem e desejam ser cristão, mas lhes parece áspero deixar seus costumes” (Carta de Pe. Nobrega, 1951), ou seja, o Pe. Nóbrega acreditava que nos mais moços os ensinamentos seriam mais perenes, sendo assim foca a ação educativa nos

mais jovens sem descuidar dos adultos e para tanto, usa estratégias inovadoras para a época, como comprova o relato que se segue ao destacar os benefícios que a chegada dos órfãos trouxera com seus cantares, pois facilita a interação.

Principalmente pretendemos ensinar bem aos moços porque estes bem ensinados e acostumados à virtude serão firmes e constantes, os quais os pais nos deixam ensinar e folgam com isso. E para tanto nos repartimos pelas capitânicas, e com os línguas [interpretes] que nos acompanham disso nos ocupamos, aprendendo pouco a pouco a língua, para que entremos pelo sertão adentro aonde ainda não chegaram cristãos. (...) em cada uma das capitânicas ordenei fazer casas para recolher e ensinar dos meninos dos gentios e também dos cristãos, e para que nelas recolhamos alguns línguas para esse efeito. Os meninos órfãos, que nos enviaram de Lisboa, com seus cantares atraem a si os filhos dos gentios e edificam muito os cristãos. (Carta Pe. Nobrega, 1551).

Portanto, “[...] uma das primeiras ações no sentido de atrair os meninos índios para as aulas de religião era o oferecimento de aprendizado de canto com uso de instrumentos musicais europeus” (TINHORÃO, 2000, p. 26). Outra foi o teatro.

De acordo com fontes primárias, como as cartas dos primeiros jesuítas, viajantes e cronistas do Brasil colonial, o teatro foi introduzido concomitantemente à ocupação territorial patrocinada pela Coroa Portuguesa. Portanto, tal como na atividade educacional, os jesuítas foram pioneiros e exerceram o monopólio no âmbito das artes cênicas representadas nas terras brasílicas, pois somente na segunda metade do século XVII surgiu um cultor de teatro fora da Companhia. (FERREIRA Jr; BITTAR, 2004, p.179).

O'Malley (2004, p. 34) destaca que os jesuítas cultivaram o drama escolar “num nível especialmente alto por um longo período de tempo, numa vasta rede de colégios quase ao redor do mundo”. No Brasil, as encenações transcorriam em duas instâncias: nas aldeias e nos colégios, sendo que nestes com estilo “mais escolástico e grave” (LEITE, 1938, p. 599).

Somente autos eram representados nas aldeias, possivelmente porque a representação durava apenas um ato. Nos colégios, além de autos, havia comédias e tragédias. Entretanto, o objetivo era sempre moral. Os cenários, além de espaços dos colégios e aldeias podia ser também, a praça pública. Entretanto, os locais nas

aldeias eram os preferidos dos jesuítas (FERREIRA Jr; BITTAR 2004, p.179).

As peças escritas, muitas delas por Pe. Anchieta, e encenadas prestavam-se à instrução dos alunos e ao ensinamento dos dogmas católicos. Segundo Hansted (2012), "nos países europeus, que viviam o contexto da Contrarreforma Católica, as encenações nos colégios jesuítas eram realizadas especialmente em dias de festa, e tinham como principal objetivo manter os alunos atrelados à moral cristã." Essa prática se mantém, no território baiano, conforme as narrativas das cartas analisadas, como instrumento de catequização dos índios, e justifica a expansão da rede contando, inclusive, com subvenção da coroa portuguesa.

Kassab (2010) destaca que o teatro jesuítico, no Brasil, se configurava como a melhor possibilidade de atrair os povos nativos, cujos costumes tanto diferiam daqueles apresentados pelos colonizadores.

Através das cartas observa-se que as encenações incorporavam músicas, danças, instrumentos musicais, adereços e aspectos do cotidiano da vida dos nativos, indo ao encontro do que afirma Magaldi (2004), destaca que o objetivo dos jesuítas em utilizar linguagem artísticas era semear a fé e os mandamentos religiosos às pessoas presentes nas audiências, de forma mais amena e agradável, se contrapondo dessa forma a prelação seca dos sermões. Segundo a estudiosa, uma forma de aproximação entre as duas culturas muito diferentes.

Segundo Perrone e Cruz (1998), dos seis primeiros religiosos da Companhia de Jesus que chegaram ao Brasil chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, o Pe. João de Azpilcueta Navarro foi, historicamente, o primeiro a pregar no idioma brasílico e a colocar em "canto de órgão" (música polifônica) as cantigas pias dos índios. "Padre Navarro, como era conhecido, logo observou o interesse do indígena pela música e, com a finalidade de domesticar os nossos ancestrais, os jesuítas utilizavam música, conseguindo assim o salvo-conduto para as suas missões" (PERRONE e CRUZ, 1997, s/p).

Lembrando Afrânio Peixoto, Perrone, M. e Cruz (1998) diz que "este resumiu a ação jesuítas dizendo que eles ensinaram tudo: Educaram costumes, inteligências, sentidos, folguedos, canto, música, autos sagrados e profanos" (PERRONE e CRUZ, 1997, s/p).

Retornando as cartas de Antônio Pires, fica evidente que uma das primeiras atividades, de maior porte, a que ele se dedicou foi a construção de espaço, ainda que rudimentar, do que se tornaria, posteriormente, no Colégio da Bahia conforme explicita trecho da carta que se segue, enviada aos padres e irmãos da Companhia de Jesus em Coimbra, em 1551, a partir de Pernambuco, onde se encontrava acompanhando o Pe. da Nóbrega em visita a Capitania.

Na Bahia está principiada uma casa, em que se recolham e se ensinam as crianças dos gentis convertidos [recém-convertidos]. A qual se começou com alguns mestiços da terra e com alguns dos órfãos que de lá vieram no galeão. É coisa que fizemos por nossas mãos, embora seja pouca duração, e tomamos terra para manutenção das crianças, já começam os filhos dos gentis a fugir de seus pais e vir até nós, e, por mais que façam, não podem afastar da conversação com as outras crianças, tanto é que, à nossa partida da Bahia, chegou um escalavrado e sem comer um dia inteiro, fugindo de seu pai para nós (Carta do Ir. Antônio Pires 1551).

Observa-se pelas datas, que eles chegam à Bahia em 1549 e a carta datada de 1551 já se refere à construção do Colégio, o que demonstra a prioridade dada a questão. Segundo ainda o que escreve o jesuíta na carta, “Nesta terra [Bahia<sup>6</sup>], pela falta que há de oficiais, a necessidade nos faz aprender todos os ofícios, porque eu vos digo que pelos ofícios que nesta terra aprendi poderia já viver” (Carta do Pe. Antônio Pires, 1551). Segundo Hue (2006, p.44), “não raro, os padres da Companhia, pela falta de oficiais na terra, exerciam e aprendiam vários ofícios, como o de pedreiro, carpinteiro, tecelão, cozinheiro, sapateiro, cirurgião, médico, torneiro, entre outros”. E complementa: “Antônio Pires foi exímio carpinteiro, ofício que aprendeu no Brasil” (HUE, 2006, p.44). Tal explicação é importante, pois a partir desta iniciativa embrionária, outros colégios foram construídos em outros aldeamentos da província e, segundo Santos (2011), em 1554, ou seja, quatro anos após a elaboração da carta enviada pelo Ir Antônio Pires, o rei D. João III orienta Duarte da Costa, segundo governador-geral, apoiar a criação de um Colégio em Salvador, conforme o Colégio de Lisboa, que os jesuítas tinham em Santo Antão (SANTOS, 2011). Daí em diante, o Colégio da Bahia foi sendo ampliado e reestruturado. Em 1564, ou seja, dez anos após sua orientação ao novo governador,

o rei determina que seja dado um subsídio anual com o objetivo formar mais missionários para ampliar a atuação dos jesuítas no Brasil. (SANTOS, 2011) O que, sem dúvida, é um indicativo de que os jesuítas faziam progressos na colônia e que a Coroa estava satisfeita com a atuação deles. De onde pode-se deduzir que as iniciativas em curso postas em prática pela missão de Pe. Nóbrega estavam dando frutos e que a estratégia de utilizar a música, a dança e o teatro no processo na catequização estavam contribuindo para isso.

Outro trecho a destacar na carta de Ir. Antônio Pires, é o que faz referência a “cantares nessa língua”. Hue (2006) reforça o que vem sendo defendido no presente texto, ao afirmar que: “O canto foi uma das estratégias de evangelização dos índios implantadas pelo padre Manoel da Nóbrega” (HUE, 2006, p. 54). Como sustentação a sua afirmação, Hue (2006) cita um trecho da crônica intitulada de *Companhia de Jesus*, de Simão de Vasconcelos, na qual o autor afirma que Pe. Nóbrega ordenou que pusessem em solfa as orações e documentos mais necessários da Santa Fé, para que a suavidade do canto facilitasse a entrada das coisas do céu nas almas dos índios.

Cantam todos uma missa e cada dia ocupam de outras coisas semelhantes. Agora se ordenam cantares nessa língua, os quais cantam os mamelucos pelas aldeias, com os outros. E já teríamos a casa cheia se pudéssemos sustentar e se tivéssemos onde os recolher, e daqui a poucos meses haverá mantimentos para podermos tomar mais, e por isso mesmo repartimos alguns dos meninos órfãos pelas outras capitânias. (Carta Ir. Antônio Pires, 1551).

O trecho da carta do Ir. Antônio Pires vem ao encontro do que afirma Perrone, M. e Cruz, S (1998), “os tupinambás treinados nas escolas de cantar, ler e contar já vinham dos aldeamentos para fazer música polifônica no Colégio de Salvador, sendo capazes de ler música e de tocar instrumentos diversos, além de cantar em solo ou em conjunto, misturando música vocal com instrumental”. O que reforça a ideia de que a inclusão da música como uma das estratégias do planejamento do processo ensino-aprendizagem funcionava, e facilitava a aprendizagem de uma segunda língua<sup>7</sup> por parte dos índios, bem como, que a adoção de tal estratégia pode ter beneficiado a aquisição do bilinguismo por outros membros da comunidade local que



compartilhavam, à época, experiências semelhantes, fossem estas duradouras ou circunstanciais. Um exemplo disso é observado no trecho da carta em que o irmão Antônio Pires diz: "Trouxe as orações e os sermões escritos nesta língua, espero agora me exercitar com eles". (Carta Ir. Antônio Pires, 1551). Portanto, o exercitar a que se refere poderia incluir orações cantadas, o que seria o mais estimulante para a aprendizagem dele mesmo, devido a sua pouca idade.

Um reforço a afirmação imediatamente anterior, pode ser constatado através da carta de 5 de agosto de 1556, enviada pelo Pe. Francisco Pires, ao Pe. Pero Doménech, em Lisboa, na qual, em nome dos meninos órfãos do colégio da Bahia, se refere ao sucesso da catequese, e conta a procissão realizada em aldeia indígena, no dia do anjo Custódio, em que o alto da cruz exibia uma pintura do menino Jesus vestido de anjo e que aportava, em lugar da espada símbolo do poder, uma arma de ataque indígena, conforme trecho da carta onde se lê: "Assim fomos de cruz alçada pelas Aldeias cantando em cada uma delas o tocando ao modo dos negros[gentios] com sua própria música e cantares, com os versos substituídos por louvores a Deus". (Carta do Ir. Francisco Pires, 1556).

Ainda muito jovem ao chegar ao Brasil, o Irmão Antônio Pires ficou inicialmente responsável pelas atividades domésticas. Em seguida coordenou a construção do, inicialmente modesto, Colégio da Bahia e que, segundo o que afirma na carta, estava treinando para ser pregador e estudava a língua falada pelos gentis. Portanto, poderia estar a usar a mesma estratégia adotada para com os índios, de utilizar a música para facilitar o aprendizado do Português, no seu aprendizado da língua nativa. Estratégia reconhecidamente eficaz e ainda utilizada na atualidade. O domínio da língua geral o credenciaria a se tornar um intérprete, vindo a confirmar o que anunciou no início da correspondência: "Nesta terra [Bahia], pela falta que há de oficiais, a necessidade nos faz aprender todos os ofícios" (Carta do Ir. Francisco Pires, 1556).

Ao longo da carta, Antônio Pires ressalta o muito que está por fazer e, por mais de uma vez, exprime não compreender por que os irmãos, aos quais destina a carta, continuam em Portugal quando há tantas coisas a serem realizadas no Brasil e, portanto, necessitando da contribuição deles. Essas observações são importantes,

pois fornecem elementos para uma comparação com o cenário narrado por Fernão Cardim, nas cartas enviadas a Portugal cerca de trinta anos depois.

Conforme observado no explicitado nas cartas dos membros da primeira missão, apesar das dificuldades iniciais, um primitivo sistema educacional baiano começava a ser estruturado a partir do pioneirismo dos primeiros jesuítas que aqui chegaram.

Pe. Nóbrega falece em 1570 e uma nova missão é enviada ao Brasil, agora liderada pelo padre Cristóvão de Gouvêa, que parte de Portugal, na caravela nomeada de Chagas de São Francisco, em 1583, e na qual vinha, assim como na época de Pe. Nóbrega, um novo Governador da dita Capitania e de outras do Brasil, o recém-nomeado Manuel Teles Barreto, sexto governador e o primeiro depois da ocupação espanhola.

Da data da partida e enquanto duraram as primeiras visitas dos membros desta nova missão, uma reconstrução histórica do período pode contar com registros detalhados em duas cartas escritas por Fernão Cardim, membro da missão, sobre o observado e o vivido pelo grupo durante a viagem, como atesta trecho que se segue:

Nesta com o favor divino darei conta a Vossa Reverencia da nossa viagem e missão a esta provincia do Brasil, e determino contar todo o principal que nos tem succedido, não sómente na viagem, mas tambem em todo o tempo da visita, para que Vossa Reverencia tenha maior conhecimento das cousas desta provincia, e para maior consolação minha, porque em tudo desejo de communicar-me com Vossa Reverencia e mais padres e irmãos desta provincia.(Carta de Cardim, 1583).

Da mesma forma como realizado para a missão do Pe. Nóbrega, parte-se do desembarque da nova missão na Bahia, que só acontece dois meses após a partida de Portugal, para delinear e discutir as estratégias que continuam garantindo a expansão das ações educativas da Companhia na região e, conseqüentemente, a ampliação da estrutura e ações do Colégio Jesuíta da Bahia, a partir da análise das narrativas das novas correspondências colocadas em tela. Para tanto destaca-se:

Passada a equinocial entraram os ventos geraes, com que arribámos á Bahia de Todos os Santos, a 9 de Maio de 83. Gastámos na viagem,

com os dez dias de detença na ilha da Madeira, 66 dias.

[...] Convalescido o padre, começou visitar o Collegio, lendo-se primeiro a patente na primeira prática; nella, e em outras muitas que se fez, e mais colloquios familiares, consolou muito a todos. Ouviu as confissões geraes, renovaram-se os votos com devoção, e alegria; distribuiu a todos muitas reliquias, *Agnus Dei*. Relicarios, imagens, contas bentas; deram-se a todos as regras novas e se puzeram em execução as que ainda a não tinham, com que todos ficaram com a maior luz, renovando-se no espirito de nosso instituto. Era materia de grande consolação ver a alegria com que todos declaravam suas consciências ao padre, o fervor das penitencias, com outros exercicios de virtude, e humildade. Quando o padre visitou as classes, foi recebido dos estudantes com grande alegria e festa. Estava todo o pateo enramado, as classes bem armadas com guadamecins, paineis e varias sedas. O padre Manoel de Barros (VHI), lente do curso, teve uma eloquente oração. E os estudantes duas em prosa e verso: recitaram-se alguns epigramas, houve boa musica de vozes, cravo e descantes. O padre visitador lhes mandou dar a todos *Agnus Dei*, reliquias e contas bentas, de que ficaram agradecidos. Dahi a dous ou tres dias, vindo o Sr. governador á casa, os estudantes o receberam com a mesma festa, recitando-lhe muitos epigramas; o padre Manoel de Barros lhe teve uma oração cheia de muitos louvores, onde entraram todos os troncos e avoengos dos Munizes, com as mais maravilhas que têm feito nas Indias, de que ficou muito satisfeito. Trouxe o padre uma cabeça das Onze mil virgens, com outras reliquias engastadas, em um meio corpo de prata, peça rica e bem acabada. A cidade e os estudantes lhe fizeram um grave e alegre recebimento: trouxeram as santas reliquias da Sé ao Collegio em procissão solene, com frautas, boa musica de vozes e danças. A Sé que era um estudante ricamente vestido lhe fez uma falla de contentamento que tivera com a sua vinda; a cidade lhe entregou a chaves, as outras duas virgens, cujas as cabeças já cá tinham, á porta de nossa igreja; alguns anjos as acompanharam, porque tudo foi a modo do dialogo. Toda a festa causou grande alegria no povo, que concorreu quasi todo. (Carta de Cardim, 1583).

Na narrativa da visita do Pe. Gouvêa e, posteriormente, na narrativa da visita do governador, ao Colégio da Bahia, destaca-se os ritos dos eventos e, principalmente, a procissão, pois da forma como é relatada por Cardim, leva o leitor a fazer uma associação de ideias que o faz imaginar uma encenação móvel ao ar livre. Havia personagens que dialogavam, havia música, dança, público assistindo. Enfim, eventos festivos que ultrapassavam os ritos da liturgia da igreja católica e dos desfiles militares na forma como são conhecidos na atualidade.

Depois de fazer uma breve caracterização geral da Bahia, Cardim passa a

descrever o Colégio da Bahia e é interessante perceber as modificações que ocorreram a partir do início da construção coordenada pelo Ir. Antônio Pires cerca de trinta anos antes. O colégio descrito por Cardim possui uma estrutura arrojada, que demonstra certa imponência e transmite a ideia de que desfruta do reconhecimento por parte da sociedade local e internacional, principalmente da Corte Portuguesa.

Os padres têm aqui collegio novo quasi acabado; é uma quadra formosa com boa capella, livraria, e alguns trinta cubiculos, os mais delles têm as janellas para o mar. O edificio é todo de pedra e cal de ostra, que é tão boa como a de pedra de Portugal. Os cubiculos são grandes, os portaes de pedra, ás portas d'angelim, forradas de cedro; das janellas descobrimos grande parte da Bahia, e vemos os cardumes de peixes e balêas andar saltando n'agua, os navios estarem tão perto que quasi ficamá falla. A igreja é capaz, bem cheia de ricos ornamentos de damasco branco e roxo, veludo verde e carmesim, todos com tela d'ouro; tem uma cruz e thuribulo de prata, uma boa custodia para as endoenças muitos, muitos e devotos paineis da vida de Christo e todos os Apostolos. Todos os tres altares têm doceis, com suas cortinas da tafetá carmesim; têm uma cruz de prata dourada, de maravilhosa obra, com Santo Lenho, tres cabeças das Onze mil virgens, com outras muitas e grandes reliquias de santos, e uma imagem de Nossa Senhora de S. Lucas, mui formosa e devota. A cerca é muito grande, bate o mar nella, por dentro se vão os padres embarcar, tem uma fonte perenne de boa agua com seu tanque, aonde se vão recrear; está cheia de arvores d'espinhos, parreiras de Portugal, as quaes se as podam a seu tempo, todo anno estão verdes, com uvas, ou maduras ou em agraço. A terra tem muitas fructas, sc. ananazes, pacobas, e todo o anno ha fructas nos refeitorios. O ananaz é fructa real, dá-se em umas pencas de cardos ou folhas d'ervas babosa, são da feição e tamanho da pinhas, todos cheios de olhos, os quaes dão umas formosissimas flores de varias côres: são de bom gosto, cheiram bem, para dôr de pedra são salutiferos: dellas fazem os indios vinho, e tem outras boas commodidades; a maior parte do anno os ha. Tem alguns coqueiros, e uma arvore que chamam cuieira que não dá mais do que cabaças, é freca e muito para ver. Legumes não faltam da terra e de Portugal; bringellas, alfaces, couves, aboboras, rabãos e outros legumes e hortaliças. Fóra de casa, tão longe como Villa Franca de Coimbra, tem um tanque mui formoso, em que andaré um bom navio; anda cheio de peixes: junto a elle ha muitos bosques e arvoredos mui frescos; alli se vão recrear os assuetos, e no tanque entram algumas ribeiras de bôa agua em grande quantidade. O Collegio tem tres mil cruzados de renda, e algumas terras aonde fazem os mantimentos; residem nelle de ordinarios sessenta; sustentam-se bem de mantimentos, carne e pescados da terra; nunca falta um copinho de vinho de Portugal, sem o qual se não sustenta bem a natureza por a tera ser

desleixada e os mantimentos fracos; vestem e calçam como em Portugal; estão bem empregados em uma lição de Theologia, outra de casos, um curso d'artes, duas classes de ler e escrever; confessam e prégam em nossa igreja.sé. Etc. Outros empregam-se na conversão dos indios, e todos procuram a perfeição com grande cuidado, e serve-se Nosso Senhor muito deste collegio, ao qual será honra e gloria. (Carta de Cardim, 1583).

Observa-se, pelo que é descrito na carta, que o Colégio Jesuíta da Bahia cresceu muito, tanto em área construída como em terras no entorno. Na parte construída observa-se a delimitação dos espaços de acordo com a funcionalidade. Como exemplo cita capela, livraria, etc. A carta faz referência, também a uma renda, ou seja, ingresso de recursos, e a produção de mantimentos.

No quadro a seguir apresenta o quantitativo de docentes do Colégio em 1584.

**Quadro 1. Quantitativo de docentes em 1584**

TOTAL DE JESUÍTAS	COLÉGIO DA BAHIA EM 1584
	TOTAL DE PESSOAS (Religiosos, estudantes e escravos): 64
	Nº DE PROFESSORES JESUÍTAS:
31	4 professores de 4 votos (Castidade; Pobreza; Obediência; e servir diretamente ao Papa). 5 mestres: 1 de Teologia de Consciência; 2 de Filosofia; 2 de Latinidade (Gramática) 1 mestre de bê á bá

Fonte: Anchieta,1933a, p. 395 *apud* FERREIRA JR; BITTAR, 2007, p.46)

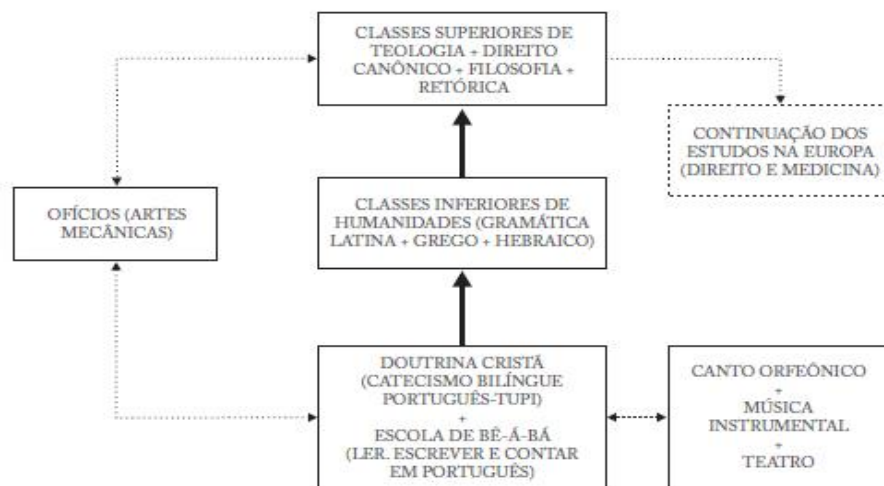
Segundo destaca Cunha (2007), em 1553 é inaugurado o curso de "Humanidades" e em 1572 "Artes e Teologia", o que contribui para uma ampliação no quantitativo de alunos matriculados que em 1589 já contabiliza um total de 216.

Enfim, uma estrutura de recursos físico e humano bem diferente da descrita por Antônio Pires, na carta escrita em 1551. O trecho descrito na carta sinaliza uma ampliação da estrutura e da ação jesuítica em Salvador, bem como uma integração na vida da cidade. A narrativa do evento, misto de desfile – procissão, coloca em

visibilidade uma ampla participação popular como espectador do evento, como, também, a permanência na utilização de estratégias de cunho artístico, cultivada a partir da missão de Pe. Nobrega.

Percebe-se que houve ampliação e modificação no funcionamento do Colégio. E que esse já se encontrava adequado a uma ampliação de um sistema educacional jesuítico que, gradativamente, foi sendo instalado e fortalecido no período do Brasil colônia, como atesta o fluxograma a seguir, que confirma a estrutura pedagógica com currículo bem mais complexo.

**Figura 1. Fluxograma do Sistema Educacional Jesuítico**



Fonte: FERREIRA JR; BITTAR (2004; 2007)

E para complementar, os próximos recortes retratam a situação do foco maior da ação jesuítica no Brasil acordada com a Coroa Portuguesa e que justifica parte do apoio financeiro que os jesuítas receberam de Portugal, ou seja, os povos nativos - os índios. E estes, na sua grande maioria, não viviam nas cidades, mas sim nos aldeamentos e alguns, em fazendas, distantes de São Salvador.

Inicialmente Cardim narra as dificuldades e facilidades encontradas no deslocamento para uma das aldeias. No caso da Espírito Santo, hoje um bairro do município de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador e nomeado de Abrantes para, posteriormente, narrar o que acontece na aldeia a partir da chegada

da missão. É interessante perceber na narrativa do mesmo, que a recepção se inicia com música. Fato que continua a reforçar a ideia sobre a relevância da música no projeto pedagógico dos jesuítas que atuaram nesse período com ações educativas e, conseqüentemente, uma estratégia pedagógica que contribuiu para o apoio ao processo de expansão do sistema educacional jesuítico no Brasil.

Chegando o padre á terra começaram os frautistas tocar com muita festa. O que tambem fizeram em quanto jantámos debaixo de um arvoredos de aroeira mui altas. Os meninos indios, escondidos em um freco bosque, cantavam varias cantigas devotas enquanto comemos, que causavam devoção. No meio daquelles matos, pricipalmente uma pastoril feita de[ilegivel} para o recebimento do padre visitador seu novo pastor. Chegámos á aldêa á tarde; antes della umbom quarto de legua, começaram as festas que os indios tinham aparelhadas as quaes fizeram em uma rua de altissimos e frescos arvoredos. Dos quaes saiam uns cantando e tangendo a seu modo, outros em ciladas saiam com grande grita e urros, que nosatroavam e faziam estremecer. Os curumis sc. meninos. Com muitos môlhos de frechas levantadas para cima. Faziam seu motim de guerra e davam sua grita. E pintados de várias cores. Nusinhos, vinham com as mãos levantadas receber a benção do padre, dizendo em portuguez. "louvado seja Jesus Christo". Outros sairam com uma dança d'escudos á portugueza, fazendo muitos trocados e dançando ao som da viola, pandeiro e tamboril e frauta. E juntamente representavam um breve dialogo. Cantando algumas cantigas pastoris. Tudo causava devoção debaixo de taes bosques, em terras estranhas, e muito mais por não se esperarem taes festas de gente tão barbara. Nem faltou um Anhangá sc. diabo. Que saiu do mato: este ara o indio Ambrosio Pires, que a Lisbôa foi com o padre Rodrigo de Freitas. A esta figura fazem os indios uma festa por causa da sua formosura, gatimanhos e trejeitos que faz: em todas as suas festas mettem algum diabo, para ser delles bem celebrada. Estas festas acabadas, os indios Murubixaba, sc.pricipaes, deram o Erciupe ao padre, que quer dizer *Vieste?* E beijando-lhe a mão recebiam a benção. As mulheres núas (cousa para nós mui nova) com as mãos levantadas ao Céu, tambem davam seu Erciupe. Dizendo em portuguez. "louvado seja Jesus Christo". Assim de toda a aldêa fomos levado sem em procissão á igreja com danças e boa musica de frauta, com Te Deum laudamus. Feita oração lhes mandou o padre fazer uma falla na língua. De que ficaram muito consolados e satisfeitos: aquella noite os indios pricipaes, grandes línguas, prégravam da vinda do padre a seu modo, que é da maneira seguinte: começavam prégar de madrugada deitados na rêde por espaço de meia hora, depois se alevantam. E correm toda a aldêa pé ante pé muito devagar, e o prégar tambem é pausado, freimatico. E vagaroso; repetem muitas vezes as palavras por gravidade, contam nestas prégações todos os trabalhos, tempestades, perigos de morte que o padre padeceria, vindo de tão

longe para os visitar, e consolar, e juntamente os incitam a louvar a Deus pela mercê recebida, e que tragam seus presentes ao padre, em agradecimento. Era para os ver vir com suas cousas. sc. patos, gallinhas, leitões, farinha, beijús com algumas raizes, e legumes da terra. Quando dão essas cousas commumente não dizem nada, mas botando-as aos pés do padre se tornam logo. Foi o padre delles visitado muitas vezes, agradecendo-lhes a caridade. O padre lhes dava das cousas de Portugal, como facas, tesouras, pentes, fitas, gualteiras, Agnus Dei em nominas de seda; mas o com que mais. Folgavam era com uma vez de cogui-été. sc vinho de Portugal. Ao dia seguinte, dia de visitação de Santa Isabel, (3 de Julho). Precedendo as visitas gerais. Renovaram os padres e irmãos das aldêas seus votos. Para que estavam todos alli juntos. E o padre visitador disse missa cantada com diacono. E sub-diacono, officada em canto d'órgão pelos indios, com suas frautas. Dali fomos a aldêa de São João. Duas leguas desta. Onde houve semelhantes recebimentos e festas. Com muita consolação dos indios e nossa. (Carta de Cardim, 1583).

Depois de três meses de visita após a data da chegada, a missão composta por ele, pelo padre visitador, o padre provincial, o padre Rodrigo de Freitas, os irmãos Francisco Dias e Barnabé Tello, bem como outros padres e irmãos, segundo narra Fernão Cardim, partem para Pernambuco, mas devido a ventos contrários retornam para as terras da Bahia. Tornam a partir no dia seguinte, mas os mesmos ventos o levam desta vez para a região de Camamu, onde o Colégio da Bahia tinha uma grande extensão de terras de boa qualidade, mas que segundo o próprio Cardim estarem posem ser cultivadas em decorrência da proximidade com os Guaimúres e destacando serem estes "gentios silvestres, tão barbaros que vivem como brutos animaes nos matos, sem povoação, nem casas" (Carta de Cardim, 1583).

Na carta Cardim, ao tempo que informa que as terras de Camamu foram doadas pelo governador Mem de Sá ao Colégio, faz referência a abundância de frutos do mar da região e a qualidades das terras, exemplificando que "se as terras fossem ocupadas poderiam sustentar todos os colégios da província e ainda fazer algumas caridades". (Carta de Cardim, 1583). Segundo ele poderiam, também, maximizar uma produção de açúcar, para em seguida lamentar terra o fato de como está, render pouco ou quase nada.

De Camamu eles tentam novamente seguir viagem, mas desta vez vão parar



na *Capitania dos Ilhéos* onde possuem casa de bom porte, conforme a narrativa da carta.

[...] Os Ilhéos distam da Bahia 30 leguas: é capitania do senhorio. sc. de Francisco Giraldes: é villa intitulada de S. Jorge: terá 50 vizinhos com seu vigario: tem tres engenhos de assucar: é terra abastada de mantimentos, criações de vaccas, porcos, gallinhas, e de algodões: não tem aldêas de indios, estão muito apartadas dos Guaimurés. E com elles em continua guerra: não se estendem pelo sertão adentro mais de meia até uma legua, e pela costa, de cada parte, duas ou tres leguas.

Os nossos têm aqui casa, aonde residem de ordinario seis: tem quatro cubiculos de sobrado bem acomodado, igreja e officinas: está situada em lugar alto sobre o mar: tem sua cerca aprasivel, com coqueiros, laranjeiras. E outras arvores de espinho e fructas da terra: as arvores de espinho são nesta terra tantas que os matos estão cheios de laranjeiras e limoeiros de toda sorte. E por mais que cortam não ha desinça-los. (Carta de Cardim, 1583).

Uma nova tentativa de partida para Pernambuco foi feita, mas desta vez a comitiva foi parar em Porto Seguro. Fernão Cardim comenta, de certa forma satisfeito: “ E ainda que eram arribadas, tudo caía em proveito, porque visitava o padre do caminho estas casas, e o tempo contrário dava lugar para tudo” (Carta de Cardim, 1583). Para a pesquisa que fundamenta a presente artigo, os ventos contrários apontados na narrativa possibilitaram a visualização do alcance das ações jesuíticas no atual território baiano, ao longo do período que separa a descrição das cartas da missão chefiada pelo Pe. Nóbrega e a descrição das cartas de Fernão Cardim, referente a missão chefiada pelo Pe. Cristóvão de Gouvêa. E é interessante perceber que a música, o teatro e a dança, continuam sendo registrados, cerca de trinta anos depois das primeiras cartas enviadas para Portugal.

Cabe destacar, conforme afirma Cardim, que “dos primeiros que vieram com o padre Manuel da Nóbrega, elle [Jorge Rijo] só é vivo” (Carta de Cardim, 1583), ou seja, o Pe. Nóbrega faleceu em 1570, as cartas de Cardim aqui analisadas, são escritas cerca de quinze anos depois e nesse período apenas um jesuíta da missão do Pe. Nóbrega estava vivo. Esse dado é importante, pois segundo Zotti (2004), o período da educação jesuítica que compreende a chegada da primeira missão à região da atual Bahia, chefiada por Pe. Nóbrega até a sua morte, também conhecido

como “tempos heroicos” (1549-1570), abriga características bem peculiares que ainda se mantém por mais alguns anos, mas que acabaram sendo totalmente substituídas devido a uma nova orientação dos jesuítas da metrópole. A educação cristã que caracterizou a educação jesuítica subdividiu-se em dois períodos, a saber:

[...] o primeiro idealizado por Nóbrega, com espírito democrático, cristão, universalizador e brasileiro, estendendo-se até cerca de 1580, e o segundo período, vivificado por uma filosofia da educação, derivada de autoridades jesuíticas da Metrópole e segregadora do índio e do pobre, contrária à educação de Nóbrega e dos primeiros jesuítas, mas triunfante depois da morte de Nóbrega, ocorrida em 1570 (TOBIAS, 1987, p. 25 *apud* ZOTTI, 2004, p. 121).

Nas cartas de Fernão Cardim percebe-se o quanto a Ordem cresceu em estrutura física e humana, como já referido anteriormente, mas, também, em alcance na catequese. Percebe-se, entretanto também, a penetração e respeitabilidade que a Ordem foi adquirindo junto a elite local, como pode ser observado no relato de Porto Seguro onde foram recebidos por um irmão, “porque os outros três estavam na aldêa de S. Matheus com o Sr. Administrador que tinham ido á festa” (Carta de Cardim, 1583) informar que de lá partiriam imediatamente para a mesma aldeia, para visitar os índios que lá moravam, conforme o trecho da carta que se segue:

Chegámos á aldêa, que dista cinco leguas da villa, por caminho de uma alegre praia. Foi o padre recebido dos indios com uma dança mui graciosa de meninos todos empennados, com seus diademas na cabeça. E outros atavios das mesmas pennas, que os fazia mui lustrosos, e faziam suas mudanças, e invenções mui graciosas: dalli tornámos á villa, e vindo encalmados por uma praia, eis que desce de um alto monte uma india vestida como ellas costumam, com uma porcelana da India, cheia de queijadinhas d'assucar, com um grande pucaro d'agua fria; dizendo que aquillo mandava seu senhor ao padre provincial Joseph. (Carta de Cardim, 1583).

Segundo Cardim, a comitiva visitou a casa, ouvindo as confissões e deixando as recomendações necessárias e em seguida partiu para outra aldeia. De Porto Seguro visitaram a vila de Santa Cruz, localizada a quatro léguas de distância e de lá partiram, mas depois de sessenta léguas percorridas e muita calmaria, estavam de

volta a Capitania da Bahia e já determinados a não ir mais, até o final do ano em curso, para Pernambuco, pois já se aproximava o *tempo da congregação* referindo-se de na data de 8 de dezembro, começariam os eventos (CARDIM, 1583). Hoje, esta data é integrante do calendário de festas da cidade do Salvador, como o dia da Nossa Senhora da Conceição, padroeira da Bahia.

### **Considerações finais**

A arrematação do Colégio da Bahia e demais bens dos jesuítas na região, no período da expulsão destes do Brasil, em pleno século XVII, possibilita uma visão da grandiosidade da obra construída pelos jesuítas em termos de bens materiais.

No inventário realizado após a expulsão, ficou registrado que os jesuítas da Província Portuguesa que aqui chegaram possuíam 184 casas localizadas em São Salvador; 58 sítios de arrendamento na cidade e seus subúrbios; cinco outros sítios de uso da própria ordem; um suntuoso sobrado onde eram ministrados os exercícios espirituais e um cais conhecido como dos padres, além de outros bens em outras regiões da província. (SANTOS, 2008).

Com valor estimado em 36 contos de réis e considerado uma das propriedades mais valiosas, o cais consistia em uma área retangular e media 491 palmos de comprimento e trezentos de largura, localizado na parte alta da cidade, em área administrativa que passou a ser chamada de *Terreiro de Jesus*, por causa da Igreja e Colégio dos Jesuítas, mas que além do colégio, contava com igrejas e residências (SANTOS, 2008). Este guindaste, montado por iniciativa dos jesuítas no século XVII, funcionava como uma ligação da parte alta e baixa para transporte de mercadorias, pois o terreno apresentava um declive acentuado, ficou conhecido como *Guindaste dos Padre* e que em 1889 foi transformado em um *Plano Inclinado e meio* de transporte de passageiros entre a cidade baixa e alta, que utilizou, inicialmente, alavancas com cabos, mas que, posteriormente, foi eletrificado.

Conforme documento de 1763, a arrematante da maior parte dos bens dos jesuítas expulsos foi a Irmandade da Misericórdia, que adquiriu no mesmo lote do guindaste, as casas construídas no local, todas de taipa de mão, avaliadas em

7.675.000 réis, com rendimento estimado em 930.080 réis. Conforme previsto no edital de arrematação datado de 12 de outubro de 1761, por um valor total 44.800.000 réis e que ultrapassou o valor de avaliação que, na época, foi de 43.675.000 réis (SANTOS, 2008).

Na atualidade a nova estrutura que substituiu o guindaste instalado pelos jesuítas encontra-se nomeada de Plano Inclinado Gonçalves e a rua da parte baixa da cidade e que dá acesso ao mesmo, de rua Guindaste dos Padres.

Dito isto e com o objetivo de complementar o exposto dos recortes narrativos e análises dos mesmos a luz de contribuições teóricas de estudiosos da temática, finalizamos acreditando que o artigo em tela possa contribuir para com o fortalecimento da História da Educação na Bahia, ao focar a pesquisa documental em uma Instituição ícone, criada no período colonial, ou seja, no período mais longo em que a educação brasileira se manteve sob uma única orientação, que foi a traçada pela Companhia de Jesus e materializada por ações dos jesuítas que aqui foram aportando em missões, mas, principalmente, por evidenciar aspectos estruturais da gênese do processo educacional formal baiano.

## Referências

CUNHA, L. A. C. R. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. [revista]. São Paulo: UNESP, 2007.

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. **Pluralidade linguística: escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 171-195, abril 2004.

FERREIRA Jr., Amarilio. **Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768)**. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 78, p. 1-172, dez. 2007.

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

HUE, Sheila Moura. Introdução. In: **Primeiras cartas do Brasil: 1551-1555**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

KASSAB, Yara. As estratégias lúcidas nas ações jesuíticas, nas terras brasílicas (1549-1597), “para a maior glória de Deus”. 241p. Tese (Doutorado) – Faculdade de

- Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LEITE, Serafim S. J. Cantos, músicas e danças nas aldeias do Brasil (séc. XVI). **Revista Brotéria**, Lisboa, v. 24, p. 42-52, 1937.
- LEITE, S. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)**. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1956. v. 1, 577p.
- MAGALDI, Sábado. **Panorama do teatro brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.
- MAIA, Pe Pedro Américo. **História das Congregações Marianas no Brasil**. Edições Loyola. São Paulo, 1992. 161p.
- NÓBREGA, Manuel. **Cartas do Brasil (1549-1560)**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.
- O'MALLEY, J. W. **Os primeiros jesuítas**. Tradução de Domingos Armando Donida. São Leopoldo: Editora Unisinos; Bauru: EDUSC, 2004.
- PERRONE, M. e CRUZ, S. A Música em Salvador: **Um Breve Percurso Histórico (dos jesuítas até 1897) Um Século de Tradição Musical na Bahia**. Salvador: Grafufba, 1997. Disponível em: [A Música em Salvador: Um Breve Percurso Histórico \(hugoribeiro.com.br\)](http://hugoribeiro.com.br) . Acesso em dezembro 2020.
- RIBEIRO, Núbia Braga. Catequese e civilização dos índios nos sertões do império português no século XVIII. **História** [online]. vol.28, n.1, pp. 321-345, 2009.
- THEOBALDO, Carlos Eduardo. A contribuição do jesuítica na implantação do português do Brasil. **Revista do Espaço Acadêmico**, n.87, pp. 30-35, 2008.
- SANTOS, Fabricio Lyrio. Aldeamentos jesuítas e política colônia na Bahia, século XVIII. **Revista de História**, n 156, junho, 2007, pp. 107-128. Universidade federal de São Paulo, 2007.
- TINHORÃO, José Ramos. **As festas no Brasil colonial**. São Paulo: 34, 2000.
- ZOTTI, S. A. **Sociedade de educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas-SP: Autores Associados, Brasília – DF, Ed. Plano, 2004.

---

<sup>1</sup> Doutorada em Ciências de La Educación pela Universidade Católica de Córdoba – Argentina. Professora Aposentada da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: [jacimnz@hotmail.com](mailto:jacimnz@hotmail.com) Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9889-4257>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – Campus I. E-mail: [lbritto@yahoo.com.br](mailto:lbritto@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5237-5507>.

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia. Bolsista - CAPES. E-mail: [ednasantos1989@gmail.com](mailto:ednasantos1989@gmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7536-4245>.

<sup>4</sup> NEVES, Luis Felipe Baêta. O Combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1978, p. 1.

<sup>5</sup> Segundo Dicionário Michelis, que, ou quem segue o paganismo; que, ou o que não é civilizado.

<sup>6</sup> Complemento nosso

<sup>7</sup> (...) Admitindo a afinidade troncal tupi-guarani, cada indivíduo de cada tribo continuava com sua língua para fins intratribais. Mas, para fins extratribais e intertribais – poderosamente estimulados pela subversão trazida pelo conquistador –, recorria à língua geral, que lhe era afim, com o que se fazia bilíngüe na mesma, digamos, estrutura linguageira. (HOUAISS, 1992, p.80).



<http://orcid.org/0000-0001-9889-4257>



<http://lattes.cnpq.br/0296701151804947>



<https://orcid.org/0000-0001-5237-5507>



<http://lattes.cnpq.br/0212022820157699>



<http://orcid.org/0000-0001-7536-4245>



<http://lattes.cnpq.br/8203184760561184>

Como citar:

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; BRITTO, Livia Maria Góes de; SANTOS, Edna Pinheiro. Apontamentos do colégio jesuíta da Bahia e contextos socioculturais do entorno regional em cartas “ânuas” do período colonial. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 179-206, jan./jun. 2021.

## 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, acrescentar 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.