

Campo de Saberes da História da Educação no Brasil

Atena Editora



Atena Editora

**CAMPO DE SABERES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL**

Atena Editora
2017

2017 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C198	Campo de saberes da história da educação no Brasil / Editora chefe Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017. 202 p. : 625 kbytes Formato: PDF ISBN 978-85-93243-42-4 DOI 10.22533/at.ed.424171010 Inclui bibliografia 1. Educação – Brasil – História. I. Título.
	CDD-370.981

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

Capítulo I

A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POR VIÃO FRAGO

Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti.....05

Capítulo II

A TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: 1928 A 1938

Gabriela Marques de Sousa e Juliano Guerra Rocha.....13

Capítulo III

AÇÕES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO “ESPORTE PARA TODOS” NO BRASIL (1973-1990)

Sérgio Teixeira.....26

Capítulo IV

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

Jéssica Maria Freisleben e Milena Regina Duarte Corrêa.....36

Capítulo V

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE O IDEÁRIO E O REAL

Júlio Resende Costa.....46

Capítulo VI

EDUCAÇÃO E ICONOGRAFIA: O USO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E METODOLÓGICA

Graciene Reis de Sousa, Antonio Guanacuy Almeida Moura, Jocyleia Santana dos Santos e Braz Batista Vas.....57

Capítulo VII

ENSINO PROFISSIONAL FEMININO: POBREZA E MARGINALIDADE NA NOVA CAPITAL MINEIRA (1909 a 1927)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, José Carlos Souza Araujo e Elizabeth Farias da Silva.....67

Capítulo VIII

ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL: DEBATES E TENSÕES (1932-1961)

Bruno Borges.....88

Capítulo IX

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES DOCENTES, SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Regina Celi Frechiani Bitte.....99

Capítulo X

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges.....110

Capítulo XI

INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX: POSSIBILIDADES PARA
PENSAR A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM MARIANA

Priscilla Samantha Barbosa Verona.....122

Capítulo XII

O IMPÉRIO, A REPÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DA
MODERNIDADE POR MEIO DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE UBERABA (1881-
1905)

Mariana Silva Santos.....133

Capítulo XIII

O PONTO DE VISTA DO INTERVENTOR JÚLIO STRUBING MÜLLER SOBRE O ENSINO
EM MATO GROSSO

Emilene Fontes de Oliveira e Thalita Pavani Vargas de Castro.....146

Capítulo XIV

O PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
BRASILEIRA

Rachel Benta Messias Bastos.....158

Capítulo XV

OS CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DO
ESTADO DE SÃO PAULO

Sarah Maria Freitas Machado Silva e José Luis Sanfelice.....174

Capítulo XVI

UM BREVE DEBATE EPISTEMOLÓGICO SOBRE HISTÓRIA GERAL E HISTÓRIA LOCAL:
QUAL CAMINHO ESCOLHER?

Willian Douglas Guilherme e Magalis Besser Dorneles Schneider.....187

Sobre os Autores.....197

CAPÍTULO I

A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POR VIÑAO FRAGO

Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti

A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POR VIÑAO FRAGO

Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-raquelranzatti@gmail.com

RESUMO: Pensar como as instituições escolares e seu interior vão se constituindo, suas concretudes de ações, continuidades e persistências é considerado um importante campo de observação e investigação relevante para os pesquisadores que estudam a História da Educação. Pensar sobre a cultura escolar, no âmbito da Nova História Cultural e se há possibilidade de congruência e interligação entre esta e a História da Educação é o principal objetivo deste artigo de revisão. Para tanto, propõe-se um estudo das pesquisas feitas por Antônio Viñao Frago, 1995. O texto suporte utilizado para a apresentação é o “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA CULTURAL: possibilidades, problemas, questões de autoria do mesmo. As ideias apresentadas foram dispostas em momentos: o primeiro momento fala do conceito de História Cultural, sobre seu aspecto interdisciplinar; o segundo a reflexão sobre a profissionalização docente, disciplinas e história cultural, da ligação entre estas abordagens; o terceiro aborda a cultura, organização e escola: o espaço e o tempo escolar numa perspectiva de práticas cotidianas e um último momento o texto procura traçar uma conexão entre história cultural, história intelectual e história da mente, apresentando a mente e seu sentido enquanto elemento da história das interações entre o oral, o escrito e o da cultura escrita e mentalidade letrada promovendo a fusão entre a história cultural e a história da educação. E, por fim nas considerações finais retoma-se a reflexão inicial trazendo a percepção sobre a Nova História Cultural e a História da Educação enquanto possibilidades de domínios e dimensões, levando em consideração que estes são elementos geradores de modalidades historiográficas.

PALAVRA-CHAVE: Nova História Cultural; Cultura Escolar; História da Educação.

1. INTRODUÇÃO:

Antonio Viñao Frago¹

Antonio Viñao Frago catedrático de Teoria e História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia foi Decano das Faculdades de Filosofia, Psicologia e Ciências da Educação e de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Múrcia, bem como membro do Comitê Executivo da International Standing Conference for the History of Education entre os anos de 1994 e 2000.

Atualmente, é presidente da Sociedade Espanhola de História da Educação. As principais linhas de investigação abrangem: os processos de alfabetização (a leitura e a escrita enquanto práticas sociais e culturais), escolarização e

¹ Ver fonte de pesquisa: <http://www.edmorata.es/autor/vinao-frago-antonio>

profissionalização docente, a história do currículo (o espaço e o tempo escolares, os manuais escolares) e o ensino secundário, assim como a análise das políticas e reformas educativas nas suas relações com as culturas escolares.

Algumas obras de sua autoria são: Política e Educação nas origens da Espanha contemporânea (1982), A inovação pedagógica e da racionalidade científica. Escola pública de pós-graduação na Espanha (1898-1936) (1990), Tempos de escola, tempos sociais. A distribuição de tempo e trabalho na educação primária na Espanha (1838-1936) (1998), Ler e escrever. História de duas práticas culturais (1999), Sistemas de ensino, culturas e reformas escolares: continuidade e mudança (2002), Escola para todos. Educação e modernidade no século XX Espanha (2004).

É possível considerar congruência e interligação entre a Nova História Cultural e História da Educação? Quais as contribuições de VIÑAO FRAGO para a concretude desta articulação?

No que diz respeito a história cultural atualmente sob a denominação de Nova História Cultural, VIÑAO alega que desde quando surgiu a discussão sobre esta temática, houve influência tanto dos estudos do pós-estruturalismo, como das discussões acerca da interdisciplinaridade. Para uns, tratava-se de mais um nome a substituir à desgastada e sempre não bem definida história das mentalidades. Para outros, essa nova história cultural, abrangeria a história da cultura material e do mundo das emoções, dos sentimentos e do imaginário, assim como o das representações e das imagens mentais; da cultura da elite e dos grandes pensadores – história intelectual em sentido estrito – ao da cultura popular, a da mente como produto sócio histórico.

[...] A história cultural abrangeria a história da cultura material e do mundo das emoções, dos sentimentos e do imaginário, das representações e imagens mentais, da cultura da elite e da cultura popular, a da mente humana como produto sócio histórico e a dos sistemas de significados compartilhados. [...] (FRAGO,1995, p.2)

Diante desta polissemia do conceito de cultura, VIÑAO FRAGO pretende explorar algumas das possibilidades da história cultural em relação, ou a partir, da História da Educação. Dentre essas possibilidades o autor destaca: “história dos processos de profissionalização docente e formação das disciplinas acadêmicas e história intelectual, história da cultura e organização escolares e a mente humana como produto sócio histórico” (FRAGO,1995, p.03). Tudo isso, a partir da recusa de uma concepção de cultura como sistema unitário e uniforme, assim como de uma consideração não separada da história social e cultural.

Contraopondo o pensamento apresentado pelos intelectuais da tradicional história das ideias, no que diz respeito as “causas incausadas” e do “individualismo pedagógico”, VIÑAO FRAGO admite que as ideias e pensamentos não podem separar-se totalmente de sua inserção nas instituições, práticas e relações sociais. Ele afirma que estas “[...] podem ser vistas e analisadas a partir de diferentes enfoques e com diferentes métodos que oferecem resultados, por isso mesmo,

diferentes[...]” (FRAGO,1995, p.03).

Um primeiro enfoque dado pelo autor diz respeito ao “campo intelectual”, do modo de ingresso do docente em sua carreira profissional, da sua formação acadêmica, da forma que se percebe nas relações de poder em suas distintas situações, como também os modos de vida e conduta. Alguns pesquisadores citados por ele como Julia, 1994-1b, p. 175-205 e Nóvoa, 1987; investigam a profissionalização docente e as fases que colaboram para a inserção na carreira: provas, formação acadêmica e contínua, títulos e curriculum dos candidatos, programas ou memoriais apresentados e critérios de seleção para as nomeações.

Estes procedimentos e processos estão interligados pela história das disciplinas escolares e podem ser considerados domínios da História da Educação.

Caracterizam-se principalmente por uma “tomada de poder e de exclusão”, tanto profissional, como social. O estudioso VIÑAO afirma que: “[...]à análise do processo de profissionalização e dos candidatos e membros de uma profissão determinada é um dos aspectos mais significativos do processo complementar de criação e configuração das referidas disciplinas” (FRAGO ,1995, p.05).

Como segundo enfoque destaca-se a análise das ideias e propostas explícitas ou implícitas, que colaboraram para sua investigação sobre temas como: o tempo, o espaço, as disciplinas e a didática na cultura escolar. Com isto, estudou a distribuição semanal e diária do tempo e do trabalho do ensino primário da Espanha de 1838-1936 analisando as bases que fundamentaram o trabalho dos docentes, em diferentes textos.

Para ele, o estudo de um tema concreto abordado e sua importância em diálogo com diferentes autores e textos, reputando a um determinado período tornava-se o mais relevante. Neste sentido, “[...] um grupo intelectual poderá contribuir para que determinado aspecto em relação à uma questão concreta, ao longo de um período abordado, poderá ser suficientemente dilatado para captar, nas referidas ideias e propostas, os pontos de inflexão, as rupturas e as continuidades” (FRAGO,1995, p.07).

Do mesmo modo, ao abordar a temática da Cultura pensou em ampliar conceitos. A reflexão a respeito da escola considerou-se à partir da sociologia das organizações e da antropologia das práticas cotidianas, concebendo a cultura escolar como toda a vida escolar: “fatos, ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, de dizer e de fazer”(FRAGO,1995, p.08). Mas, os seus estudos dão maior destaque aos aspectos do espaço e do tempo escolar.

Para justificar tal escolha, VIÑAO afirma que as três dimensões ou aspectos - o espaço, o tempo e a linguagem ou modos de comunicação- afetam o ser humano em sua plenitude, na sua própria consciência interior, em todos seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação com a natureza da qual faz parte conformam suas mentes e suas ações à seu tempo, pelas instituições educativas, daí sua relevância.

Sobre a dimensão espacial da atividade educativa (espaço escolar como discurso que institui na sua mentalidade um sistema de valores), o autor questiona a abordagem da dimensão histórica do espaço escolar, sua evolução e

modalidades. Para ele, qualquer mudança no espaço, interfere automaticamente na natureza cultural e educativa do mesmo. Portanto, não pode ser considerado o espaço como inerte, pois está imbuído de valores, símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Nesta perspectiva, VIÑAO salienta que alguns aspectos devem ser apreciados ao perceber o espaço como território: Um primeiro, “ a natureza da escola como lugar” apresenta tendências que vão desde a itinerância até a estabilidade, e da ausência de especificidade as delimitações. Outro aspecto, ainda na dimensão espacial é o enfoque denominado “estratigráfico”. Ele vem complementar o anterior, pois o espaço passa a ser reconhecido como território. Nele, são explicadas as relações da instituição com seu entorno; a escola como espaço de atração e influência e, conta ainda com a relação do exterior para o interior, justamente a “relação das zonas edificadas e não edificadas do recinto escolar”.(FRAGO,1995,p.11)

Um último aspecto a considerar, ainda neste pensamento é o “aspecto dos espaços pessoais”. Relevante considerar a forma que as pessoas e os objetos são configurados. Esta disposição demonstra como estão estruturados os métodos pedagógicos. Estabelecendo uma tipologia de modalidades existentes na área e período histórico. Uma revisão de estudo apresentada pelo autor é a pesquisa desenvolvida a respeito da “organização do espaço nos colégios Jesuítas durante a Idade Moderna ².

Esta revisão trouxe o destaque das relações existentes entre o uso do espaço escolar, a organização dos centros docentes e os métodos de ensino empregado. Para VIÑAO:

“Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar – as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora ou seu espaço interno – entre as diversas zonas edificadas e não edificadas, entre os espaços interiores-, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações e os limite, as transações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não apenas os limites, as pessoas, os objetos, mas também o próprio lugar. Por isso, é necessário abrir o espaço escolar e construí-lo como lugar de um modo tal que não restrinja a diversidade de usos ou sua adaptação a circunstâncias diferentes. Isso significa fazer do professor um arquiteto vale dizer, um pedagogo e da educação um processo de configuração de espaços.” (FRAGO,1995, p.13)

Em relação à dimensão temporal, o autor evidencia o tempo escolar como “diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido que conforma aprendizagem do tempo; uma construção, em suma, cultural e pedagógica; um fato cultural”((FRAGO ,1995, p.14).

Nesta perspectiva o tempo escolar seria então um tempo pessoal e um

² Veja-se, sobre este tema, as observações, sínteses e bibliografia recolhidas em Francisco Javier Laspalas Pérez, *La 'reinvenición' de la escuela*. Cinco estudos sobre o ensino elementar durante a Idade Moderna (1993, p. 149-150 e 174-175).

tempo institucional e organizativo. Do ponto de vista institucional o tempo escolar apresenta-se como um tempo prescrito e uniforme. Entretanto de forma individual é um tempo plural e diverso. O tempo escolar institucional proporciona diversas configurações ou níveis: o de longa duração, que tem sua origem na própria estrutura do sistema educativo com seus ciclos, níveis, cursos e ritos de passagem ou exames; o estabelecido pelos calendários escolares, os cursos, ou anos acadêmicos; e a modalidade da micro e a intra-história da instituição escolar. Ao estabelecer: dias, horários, atividades e programas uma espécie de “coação civilizatória” vai se constituindo, sendo pensada em um tempo determinado: linear, retilíneo, ascendente e segmentado em etapas ou fases a superar.

Já na cultura analfabeta não há congruência com esta modalidade de expressão. De acordo com os estudos pesquisados, VIÑAO FRAGO percebe que do analfabetismo para a alfabetização escolar não basta apenas a aprendizagem das letras ou o decifrar de um código escrito, mas, além deste teor, vale considerar a substituição de uma determinada concepção do espaço-tempo por outra, a da linear cultura escrita e a da não menos linear cultura escolar. A referida substituição constitui o núcleo central duplo processo de escolarização e de alfabetização.

Neste sentido, o tempo escolar assim como o espaço e o discurso escolar não é um simples esquema formal ou uma estrutura neutra, mas um a sequência continuada de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas, o fazer escolar. É um tempo que valores e formas de gestão são determinados.

Mas, para refletir sobre estas três categorias anteriormente citadas é necessário também ampliar a compreensão da definição de história intelectual para além da história das ideias tradicionais. Para VIÑAO FRAGO falar de história intelectual é tratar o pensamento sem adjetivos, possibilitar compreender o que a mente pensa, o que ela produz; “isto é, do modo de operar da mente, da mente enquanto tal”(FRAGO,1995, p.19).A mente, nesta perspectiva seria um produto sócio histórico e os processos cognitivos podem ser estruturados a partir de uma vertente histórica, através de seus produtos e dos meios utilizados para produzi-los (as diferentes linguagens, modos de comunicação e maneiras de pensar).

O autor percebe que o enfoque histórico da mente humana deve estar atrelado ao aporte histórico, à perspectiva da realidade como processo, ampliação do espaço da experiência e à articulação temporal que permite a consideração genealógica do analisado. A análise das mudanças de linguagem do uso dos meios e modos de “ler” a realidade (de vê-la, ordená-la, mostrá-la) facilita a compreensão das estruturas ou disposições da mente humana, assim como das modificações produzidas pelos processos e mudanças dos modos de operar. VIÑAO FRAGO destaca que a consideração histórica dos meios ou suportes materiais e não materiais, referentes à palavra ou a comunicação, abrangeria os seguintes aspectos: as consequências e mudanças na interpretação entre o oral, o escrito e o visual, a gênese e difusão da cultura escrita e da mentalidade letrada.

Para ele é neste duplo âmbito: o da história das interações entre o oral, o

escrito e o da cultura escrita e mentalidade letrada que a história da mente pode adquirir sentido, e conseqüentemente promover a fusão entre a história cultural e a história da educação. Deste modo e diante do exposto, o autor concluiu que essa história una se reparte num grande número de disciplinas históricas, temos assim uma especialização epistemológica, nesta perspectiva, a história cultural tem seu âmbito próprio, sem deixar de ser história. Sendo assim, a história da educação, depois de um longo itinerário, acaba também por se constituir como campo autônomo, dotado de objeto próprio, ainda que tangenciando outras disciplinas históricas ou com elas caminhando junto.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A educação aos poucos foi se legitimando enquanto dimensão efetiva da História. Tanto a História Cultural, como a História da Educação foram se posicionando como domínios da História ou até mesmo como dimensões da mesma. Estas abordagens fazem parte, segundo BARROS dos “geradores de modalidades historiográficas” (2007, p.200), que são categorizados como: domínios, dimensões e abordagens.

Enquanto domínios podem ser considerados os campos temáticos, os sujeitos: mulher, jovem, trabalhadores, os ambientes sociais: rural, urbano, os âmbitos de estudo: arte, direito, religião que poderão ser objetos de estudo.

No que diz respeito as dimensões, o plano de estudo do pesquisador tem o elemento de uma dada sociedade como destaque. Como exemplos podem ser citadas as dimensões da História Política com seu plano político, da História Cultural com o plano da cultura como ênfase.

Já as abordagens referem-se aos métodos e modos de fazer história, nas quais merecem atenção o tratamento das fontes pelo historiador.

Nesta perspectiva, assim que a História Cultural passou a se configurar com novas abordagens, novas leituras se concretizaram e novas temáticas foram incorporadas a mesma, havendo assim um diálogo entre os domínios da História Cultural e História da Educação. A contribuição oferecida através das pesquisas de Lynn Hunt, principalmente no livro intitulado: “A NOVA HISTÓRIA CULTURAL” trouxe importante significado para a percepção de alguns historiadores que ampliaram a investigação e trouxeram a temática da cultura para o âmbito escolar.

A proposta apresentada por VIÑAO FRAGO também é considerada relevante para os estudos da História da Cultura Escolar, pois demonstrou além da importante interação e percepção da Nova História Cultural em diálogo com a História da Educação, novas formas de conhecer e compreender melhor a cultura escolar.

Desta forma, as especificidades de cada uma destas dimensões colaboraram no estudo das práticas e temáticas da história cultural em consonância com os olhares específicos da História da Educação.

REFERÊNCIAS

FRAGO VIÑAO, Antonio. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA CULTURAL: POSSIBILIDADES, PROBLEMAS, QUESTÕES.** In: FARGO VIÑAO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista brasileira de educação, n.0, set/dez 1995.

OUTRAS REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe. **História Cultural e História das Ideias Educativas: reflexões e desafios.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos., Brasília, v. 88, n. 220, p. 459-476, set. /dez. 2007.

BARROS, José D'Assunção. **História das Ideias - Em torno de um domínio Historiográfico.** Revista de História, Juiz de Fora, v.13, n.1, p.199-209,2007.

_____. **O Campo da História – Especialidades e Abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural.** Trad. de Sérgio Goes de Paula. Rio de janeiro: Zahar, 2005.

_____. **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Ed. da UEP,1992.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

_____. **ROGER CHARTIER Educação e História / rompendo fronteiras.** Presença Pedagógica. v.6,n.31.jan/fev.2000.

DARTON, Robert. **“História Intelectual e Cultural”** In: **O Beijo de Lamourette.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.175-197.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

HUNT, Lyn. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

NÓVOA, António. **História da Educação: novos sentidos, velhos problemas.** In: MAGALHÃES, Justino (Org.). **Fazer e ensinar História da Educação.** Braga: IEP-CEEP/UM, 1998. p. 35-54.

CAPÍTULO II

A TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: 1928 A 1938

**Gabriela Marques de Sousa
Juliano Guerra Rocha**

A TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: 1928 A 1938

Gabriela Marques de Sousa

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação
Uberlândia – Minas Gerais

Juliano Guerra Rocha

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação
Uberlândia – Minas Gerais

Secretaria Municipal da Educação

Itumbiara – Goiás

RESUMO: A década de 1920 foi marcada por mudanças que transformaram substancialmente a educação brasileira. Isso porque os ideais escolanovistas, difundidos em grande parte do país, influenciaram as reformas que se estenderam até 1948. Em Minas Gerais, a Reforma Francisco Campos, ocorrida entre os anos de 1926 a 1927, sob a gestão do Presidente do estado Antônio Carlos, foi responsável pelas alterações no ensino primário e normal. A necessidade da composição de um quadro docente, capaz de formar o cidadão, ocasionou o crescimento das Escolas Normais mineiras e a expansão do ensino público em todo o Estado. Nesse contexto, foi oficializada, em 12 de outubro de 1928, pela Lei nº. 8.820, a Escola Normal Oficial de Diamantina (ENOD), que tem sua origem na Escola Normal Regional Américo Lopes, fundada em 1913, pelo Professor Leopoldo Miranda. Após dez anos de funcionamento, desde o Decreto-Lei nº. 63, promulgado pelo governador de Estado, Benedito Valadares, a instituição foi suprimida juntamente com outras escolas normais mineiras, indo em descontração à política de expansão educacional dos anos 30. O objetivo desse trabalho é compreender as políticas de formação de professores em Minas Gerais, de 1928 a 1938, a partir da trajetória da ENOD. Para tanto, foram consultadas as fontes da Biblioteca Antônio Torres (Diamantina/MG) e do Arquivo Público Mineiro (Belo Horizonte/MG). Os documentos revelam que a formação de professores em Diamantina oscilou ora como uma estratégia política e econômica local, ora como uma preocupação do Estado para formar normalistas na região e, conseqüentemente, elevar o quadro docente mineiro e diamantinense qualificado, em consonância com a demanda de escolarização da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: História da Formação Docente; Escola Normal; Diamantina.

1. INTRODUÇÃO

A Escola Normal Oficial de Diamantina está localizada ao norte de Minas Gerais, na cidade de Diamantina. Foi oficializada em 12 de outubro de 1928, pelo Decreto nº. 8.820, em consonância com o movimento educacional do estado após a implantação das Reformas Francisco Campos, entre os anos de 1926 a 1928, que tinha como um dos objetivos principais o aumento da oferta do ensino

primário. Ao longo do século XX, esse tipo de instituição tornou-se responsável pela formação de professores praticamente em todo território nacional, tendo suas origens ainda no período do Império. Mantendo a característica de descentralização da educação brasileira, perpassou o Império, chegando até a Primeira República.

A primeira Escola Normal do Brasil surgiu em Niterói, em 1835, através da Lei nº. 10 da Província do Rio de Janeiro, abrindo precedentes para o advento de outras no restante das províncias brasileiras. Assim, emergiram Escolas Normais na Bahia (1836), em Cuiabá (1837) e em Minas Gerais (1840) (ARAÚJO, FREITAS e LOPES, 2008). Essas escolas tinham o intuito de atender às necessidades de formar pessoas hábeis para ensinar, atreladas ao aspecto político; fundadas com a perspectiva iluminista e “centrada[s] na regeneração do entendimento humano” (ARAÚJO, 2008), eram concebidas

[...] como padrão e como modelo, com o intuito de normalizar e regularizar todas as outras escolas. Trata-se de um projeto educativo para formar aqueles que vão ser formadores, em que **o saber como ensinar** deverá estar associado **ao saber o que se ensina** (ARAÚJO, 2008, p.322, grifos do autor).

Desde sua gênese, essas escolas não tiveram financiamento efetivo para se manter ativas, gerando diversos processos de supressão e reabertura. Esse fator prejudicou a longevidade e atuação no que se refere à formação docente em todo país, sendo essas características presentes na maioria das intuições educativas de ensino normal (RICCIOPO FILHO, 2007; GUIMARÃES, 2012; SOUSA, 2017). No entanto, a falta de investimentos não significou que a formação de professores tenha deixado de ser prioridade para as províncias, mas resultado do redirecionamento nas políticas econômicas do país, “variando de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época” (VILELLA, 2008, p.43).

Com a instauração da República, em 15 de novembro de 1889, a educação brasileira manteve algumas características do período imperial. A Primeira República projetou, na educação brasileira, novos significados, em que o professor teria um papel essencial para a formação do novo homem, apto para viver em um sistema capitalista republicano, baseado na civilidade, moralidade e disciplina:

Se as escolas se configuram como locais especialmente preparados para viabilizar a adequada aprendizagem das novas gerações, com sua disseminação, e, finalmente, sua consolidação em sistemas nacionais destinados a promover a instrução de toda a população dos diversos países, surge a necessidade de se assegurar um preparo, também específico e adequado, dos professores que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí a iniciativa de se criar instituições escolares especificamente voltadas para a formação de professores (ARAÚJO, FREITAS e LOPES, 2008, p.7).

Apesar das modificações causadas com a implantação do novo regime

político, a Constituição, promulgada em fevereiro de 1891, “não trouxe qualquer alteração da competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do adendo constitucional de 1834” (TANURI, 1979, p.45), cabendo à União apenas o incentivo ao ensino popular e a responsabilidade pelo ensino superior. Assim, as características do período anterior prevaleceram, sendo cada vez mais comum o fechamento das instituições de ensino normal.

Em Minas Gerais, a primeira Escola Normal surgiu em Ouro Preto, em 1835, e foi instalada cinco anos depois, em 1840. Em Diamantina, a primeira instituição pública responsável pela formação docente na região foi estabelecida pelo Regulamento nº. 84, de 21 de março de 1879, e suprimida dezessete anos depois. A criação dessa Escola Normal acompanhou as tradições político-administrativas que ocorreram naquela região desde a descoberta do ouro e do diamante, no início do século XVII. Com a necessidade de cuidados redobrados da Corte, Diamantina se tornou um polo cultural e social do Jequitinhonha, destacando-se como centro de referência para a instrução pública do norte mineiro.

A supressão da Escola Normal, em 1896, consolidou o funcionamento e a atuação do Colégio Nossa Senhora das Dores no cenário educacional diamantinense, concedendo a este estabelecimento de ensino as regalias de uma Escola Normal Municipal, por meio do Decreto 1.845, de 15 de setembro de 1905. Além disso, essa escola, por ser uma instituição de cunho confessional, sob a administração das Irmãs Vicentinas, gerava despesas onerosas, inviabilizando o ingresso e permanência das filhas das famílias menos abastadas.

Após oito anos do fechamento da instituição, por iniciativa particular do Prof. Leopoldo Luiz de Miranda,³ inaugurou-se a Escola Normal Regional Américo Lopes, que deu origem à Escola Normal Oficial de Diamantina, através da oficialização, por parte do governo Estadual, em 1928. Com isso, a escola foi projetada no movimento da educação mineira e brasileira, com investimentos na formação docente e na educação primária. Permaneceu aberta até 1938, ano de sua supressão, no governo de Benedito Valadares, pelo Decreto nº. 63, de 15 de janeiro daquele ano.

Esse trabalho objetiva entender de que maneira as políticas administrativas da formação docente no estado de Minas Gerais influenciaram a trajetória, ora a favor, ora contra, da Escola Normal Oficial de Diamantina e, conseqüentemente, a formação do professorado mineiro, entre os anos de 1928 a 1938. Para tanto, utilizamos das fontes documentais da Biblioteca Antônio Torres, localizada em Diamantina, e, também do Arquivo Público Mineiro, de Belo Horizonte.

Esse capítulo está organizado em duas partes. A primeira elucida as políticas educacionais vigentes em Minas Gerais, entre os anos de 1928 a 1938, e de que maneira influenciaram na formação docente. A segunda busca compreender a trajetória da Escola Normal Oficial de Diamantina na incursão das

³ Leopoldo Luiz de Miranda nasceu no dia 31 de outubro de 1868, na cidade Senador Mourão-MG. Faleceu em 10 de novembro de 1947, em Belo Horizonte-MG. Foi escrivão da coletoria e Procurador Geral de Diamantina. Casou-se com a filha de Olímpio Mourão, Maria Mercedes Corrêa de Oliveira Mourão, fundou a Escola Américo Lopes e lecionou na mesma instituição.

reformas educacionais mineiras.

2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: A REFORMA DO ENSINO NORMAL (1928)

Acompanhando um movimento nacional de renovação da educação, a reforma instaurada em Minas Gerais, entre os anos de 1927 e 1928, representou o novo papel assumido pelas escolas: funcionariam como importante mecanismo de formação do homem, voltadas ao exercício da cidadania. Teriam duas preocupações importantes: por um lado, formar uma elite engajada com a gestão econômica, associada às diretrizes políticas da nação; por outro, formar uma nova classe de trabalhadores, o que tornava a formação escolar imprescindível, em vista das necessidades da industrialização (LIMA, 2011).

Seria necessário que a educação mineira se tornasse uma educação formalizada e especializada, contribuindo para a consolidação da democracia. Nessa lógica, o professor seria fundamental, imprescindível para a inserção de novos métodos. A reformulação do papel do professor na escola primária foi a grande tônica das Reformas de Campos e das modificações nas escolas normais.

Segundo Peixoto (1987), Francisco Campos compreendia a escola como peça fundamental para o desenvolvimento e modernização de Minas Gerais. As ideias do secretário, e do então presidente do estado, estariam atreladas às de uma educação nova para o sistema educacional brasileiro, baseadas nos pressupostos escolanovistas. O plano de governo e as estratégias mineiras, no período que compreende as reformas mineiras, firmaram-se como plano estratégico para manutenção da gestão de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada:

Em primeiro lugar, sob a aparência de garantir, via transferência da educação para o Estado, a extensão da política do País, Antônio Carlos coloca sob a direção dos grupos no poder um importante instrumento de controle e persuasão social. Em segundo lugar, ao atender a uma importante reivindicação dos grupos emergentes, ele capta a adesão dos setores médios e dos grupos modernizantes do País para seu programa de governo (PEIXOTO, 1987, p.73).

Nas intervenções estaduais em Minas Gerais, entre os anos de 1927 e 1928, Francisco Campos passa ser um dos personagens fundamentais no processo de renovação educacional. Considerava que as dificuldades vividas naquele momento pelo estado mineiro iriam ser superadas com o fortalecimento das classes sociais e a conciliação de interesses.

Dessa maneira, “a escola constituía-se em um instrumento de educação e as crianças deveriam ser respeitadas tanto pela escola quanto pelos seus professores, responsáveis por parte do desenvolvimento de seus interesses e de sua infância” (BICCAS, 2011, p.166). Seria necessária e primordial a modificação tradicionalista da educação e a modernização do ensino primário estadual.

Imprescindível era, nesse contexto, a reformulação das escolas normais mineiras, uma vez que

Os defeitos do ensino primario não estão nos seus programmas, nem na sua organização do seu curriculum: estão no professor. Deste é o methodo do ensino, delle essa technica indefinível de captar o interesse infantil, delle esse tecido intellectual plástico, sensível e irradiante, quem que as noções talham o seu corpo visível de cuja substancias as ideias improvisam essa espécie de mãos ou dos prolongamentos prehensíveis, que lhe possibilitam apropriar-se da realidade e da vida, incorporando às coisas, tornando-se concretas, intuitivas e palpáveis. Será isto ou não haverá ensino primario e isto só os professores convenientemente preparados poderão dar. Qualquer reforma no ensino primario reclama e pressupõe, portanto, uma reforma no ensino normal (DECRETO n.º. 8.162, 20 de janeiro de 1928, p.7).

O período em que foram empreendidas as reformas no ensino normal no Estado se caracterizam por um conjunto de estratégias articuladas do governo, que tinha por objetivo formar os professores sob os preceitos renovadores na educação, com a remodelação da Escola Normal, a criação da Escola de Aplicação, a reformulação da Revista do Ensino e a constituição de bibliotecas (BICCAS, 2011). No mesmo ano, foi promulgado o Decreto n.º. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928, buscando desenvolver os programas a serem aplicados pelas escolas de primeiro e segundo grau.

A crise vivida no ensino secundário em Minas Gerais e as modificações sofridas para a melhoria do ensino repercutiriam em todo o país. Podemos constatar essa afirmação em na opinião publicada no O Jornal, pelo professor do Gymnasio Mineiro e deputado estadual Abgar Renault. O periódico, que circulava no Rio de Janeiro no período que foram empreendidas as reformas de Francisco Campos, se preocupou em demonstrar que se tornara emergente uma reforma da formação docente, tanto na região mineira como no restante do país. Ao fazer um balanço e a constatação da crise do ensino secundário e das escolas normais mineiras, o jornal declarou:

A crise do ensino secundário é, portanto, um duplo problema de ordem intellectual e de natureza moral, cuja solução abrange varias questões entre as quaes a formação de um professor secundario por meio das escolas normaes superiores. Para ensinar não basta saber E' preciso ter adquirido orientação e agilidades pedagógicas, o que exige um preparo especial. Este ponto e a remodelação dos programmas são importantíssimos. Mas, antes de resolve-los, ha dois outros casos que reclamam e podem ter solução immediata. Um é o restabelecimento do curso sérindo; o outro é a abolição do regimento intellectual e moralmente comprometedor dos institutos equiparados, entre os quaes pode existir uma ou outra excepção honrosa, mas não bastam para justificar a sobrevivência de um systema que se tornou incompativel com a realização das finalidades sociaes da educação (O JORNAL, 29 de abril de 1928, p.4).

A entrevista, concedida ao jornal pelo deputado Abgar Renault, acontece meses depois da promulgação do Decreto nº. 8.162, de 20 de janeiro de 1928, que visava qualificar tanto os professores em exercício como os que ainda estavam em processo de formação nas escolas normais; ainda propunha a superação da crise do ensino secundário mineiro através das novas tendências pedagógicas.

O Regulamento das Escolas Normais previa que a qualificação dos professores que estavam ativos ficaria a cargo das Escolas de Aperfeiçoamento, ou ainda da Escola Normal Superior, responsáveis por promover uma espécie de atualização dos métodos pedagógicos. Entretanto, essa ideia foi abandonada, levando ao envio de professores para o exterior a fim de conhecer novos modelos. Logo, o Curso de Aplicação seria criado para:

[...] instruir o professorado mineiro tanto na prática como na teoria pedagógica, na perspectiva de melhorar a qualidade do seu trabalho junto às crianças. Para isso seria priorizada a ampliação da cultura profissional dos professores, melhorando sua técnica e facilitando assim seu trabalho (BICCAS, 2011, p.169).

Para aqueles que ainda estavam em processo de formação, foram modificados os currículos dos estabelecimentos de ensino, criando-se também as escolas de nível superior. Tudo isso afim de se formar um professor apto para atuar conforme preceitos e métodos da escola nova, em que as bases das mudanças e a reformulação no ensino normal são o “esforço para dar a esse [...] feição essencialmente técnica, profissional” (NAGLE, 1971, p.224).

A ampliação da oferta de ensino no estado de Minas Gerais aconteceu de forma significativa entre os períodos de 1926 e 1930. Foram criados 3.555 estabelecimentos de ensino primário e mais de 19 escolas normais, com crescimento de 87% no número de matrículas. As escolas primárias passaram de 230.873 alunos, em 1926, para 448.810, em 1930 (PEIXOTO, 2000).

Nesse clima de remodelação do ensino secundário e normal, ressurgiu, trinta e dois anos depois do fechamento, a Escola Normal Oficial de Diamantina, através do Decreto nº. 8.820, de 12 de outubro de 1928, do presidente do estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Tal iniciativa acompanha o movimento de expansão das escolas normais do estado.

Doravante, buscamos compreender a Escola Normal Oficial de Diamantina na incursão dos movimentos renovadores de Minas Gerais sobre a formação docente e as Escolas Normais. Investigamos os documentos oficiais e fontes primárias que elucidaram essa trajetória, de sua oficialização até sua supressão, em 1938.

3. A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM DIAMANTINA: OFICIALIZAÇÃO E SUPRESSÃO DA ESCOLA NORMAL OFICIAL, 1928 A 1938

Para atender à demanda por escolarização e formação de professores, no norte de Minas Gerais, uma vez que na cidade de Diamantina existia apenas o Colégio Nossa Senhora das Dores, foi criada a Escola Normal Regional Américo Lopes (ENRAL), em 12 de outubro de 1913, por iniciativa particular do professor Leopoldo Luiz de Miranda, com apoio de alguns amigos:

Secundando o idealismo de Leopoldo, convidaram alguns amigos para fundar, em 1913, uma Escola Normal, que se denominou “Américo Lopes”, e que prestou durante muito tempo, serviços à população pobre da região, pois o Colégio Nossa Senhora das Dores só aceitava meninas internas, ficando muito dispendioso para os pais que tinham família grande (MIRANDA, s.d., p.12).⁴

Apesar de não termos detalhes sobre o funcionamento dessa instituição, no ano seguinte, pelo Decreto nº. 4.183, de 04 de maio de 1914, o governo mineiro lhe concedeu as regalias de uma escola normal regional oficial. Ademais, segundo os impressos que circulavam na cidade, nesse período ficou delineada a importância da ENRAL, que proporcionou a escolarização para mais de mil discentes e obtenção de cerca de duzentos diplomas de normalistas a estudantes “quase todos de famílias pouco abastadas” (DIAMANTINA, 04 de janeiro de 1929, p.1).

Quinze anos após seu funcionamento, através do Decreto 8.820, de 12 de outubro de 1928, sancionado pelo presidente Antônio Carlos, oficializou-se a instituição como uma escola de primeiro grau, modificando sua nomenclatura para Escola Normal Oficial de Diamantina (ENOD). A instauração desse “novo” estabelecimento de ensino representou uma tentativa de suprir o quadro de professores e aumentar o acesso à escolarização na região.

No discurso da imprensa diamantinense, esse ato foi considerado “magnífico”. O Presidente do estado concedera a oportunidade tão esperada pela sociedade em reparação à supressão da antiga Escola Normal de Diamantina, ocorrida em 1896:

Somos devedores ao Presidente Antônio Carlos da realização de mais ardentes aspirações do povo diamantinense: a criação da Escola Normal Oficial de Diamantina. Um gesto magnifico do eminente do Chefe do Executivo Mineiro. [...] Assignando, nesta cidade, o decreto de criação da escola normal oficial de Diamantina, s. exc. crystallizou na mais bela realidade um dos almos anseios dos filhos do velho e glorioso Tijuco, restituindo-nos o instituto de ensino que premências financeiras do Estado haviam tirado há vinte e tantos anos, e reatando tradições de cultura que jamais sofreremos ver interrompidas no solo diamantinense

⁴ Esse fragmento foi retirado do livro *Frivolité*, escrito por Maria Wanita Mourão de Miranda, filha do professor Leopoldo Luiz de Miranda. A obra foi localizada na Biblioteca Antônio Torres (Diamantina/MG) e não há referência quanto à data de sua publicação.

(DIAMANTINA, 04 de janeiro de 1929, p.1).

A Escola Normal Oficial de Diamantina contribuiu para consolidar a cidade como centro de formação de normalistas da região. Em 14 de maio de 1934, com a homologação do Decreto n.º 11.334, a escola foi elevada a 2º grau, o que acarretou a ampliação da sua atuação.

A oficialização da ENRAL trouxe modificações significativas para a estruturação da instituição. A nova Escola Normal da cidade recebeu investimentos para a contratação de professores e a construção de um edifício adequado para a formação das normalistas. Segundo o jornal Diamantina, publicado em 01 de março de 1929, a crescente procura pelo diploma de normalista e o conseqüente aumento de alunos exigia um prédio maior, uma vez que o espaço provisório se mostrava insuficiente.

Prates (2000) aponta que, nesse período, os professores eram predominantemente do gênero feminino em busca de uma nova colocação social, além de instrução necessária para o lar e a família:

As normalistas tinham prestígio social e a formação das moças era cercada de cuidados especiais pelas famílias. Quando não moravam em cidades que possuíssem um curso normal – particular, de freiras, porque estudar em escolas públicas não era então muito bem visto – essas moças eram, geralmente, enviadas a internatos católicos. Esses apresentavam-se aos pais como aglutinadores de várias vantagens: permitiam a instrução da moça, aprimoravam-na em conhecimentos e hábitos religiosos e não a deixavam correr qualquer risco quanto à sua integridade física e moral (PRATES, 2000, p.70).

O modelo republicano de instrução e educação do novo homem trabalhador e cidadão influenciou até na arquitetura dos estabelecimentos de ensino. Para atender a essa demanda pela formação de uma sociedade civilizada, pautada na moralidade e na higiene, o presidente do estado encomendou o projeto de construção da Escola Normal Oficial de Diamantina ao engenheiro Arthur Seixas, auxiliado pelo desenhista Werneck Machado. Eles deveriam acompanhar as tradições coloniais de Diamantina, preservando a fachada e modernizando os espaços da escolarização.

O prédio escolhido para abarcar a nova Escola Normal foi o antigo quartel do 3º Batalhão da cidade, respeitando os traços característicos, porém evidenciando o lugar em que se instaurava a educação:

[...] um magnífico edifício de dois andares, com quarenta e cinco metros de frente, em que as linhas características de nossas casas, - onde o austero das portas ferradas se une ao gracioso das sacadas de rendados de ferro, - se combinam em um todo harmonioso e belo, verdadeira obra prima do estylo que se poderá talvez denominar tijucano [...] (DIAMANTINA, 01 de março de 1929).

No entanto, a mudança do cenário político-administrativo, ocorrido no Brasil,

após a Revolução de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, causou profundas transformações no que tange às questões educacionais. Com a centralização do poder e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em 1931, a educação passou a ser o centro das discussões no sentido de criação de uma unidade nacional.

Com as questões sociais em evidência, Vargas criou uma aliança com as classes mais desfavorecidas, e se utilizou do ideal da educação para a formação de um cidadão voltado para a moralidade e o civismo, modificando a imagem do Estado. Segundo Peixoto,

O período que se estende entre 1930 e 1937 marca a atuação do governo provisório e as lutas ideológicas sobre a forma que deveria assumir o regime no campo político; a atuação do governo no setor econômico (tentativas de superação da crise econômica), no setor social e educacional (tentativa de solução para os problemas relacionados ao disciplinamento da força de trabalho). Trata-se de um período muito rico em debates e em medidas no campo institucional, no sentido do estabelecimento, pela primeira vez no país, desde o Ato Adicional, das bases para uma política nacional de educação (PEIXOTO, 2000, p.87).

As discussões em torno da educação seriam direcionadas, mais tarde, para a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que promoveu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Indo em direção contrária a essas discussões, o governador do estado, Benedito Valadares, em 1938, através do Decreto nº 63, suprime a ENOD, junto de outras cinco escolas normais e três ginásios.

O motivo do fechamento da instituição em Diamantina não fica claro perante os documentos da instituição e nem através da imprensa da cidade. Entretanto, trabalhamos com a hipótese de que essa instituição tenha sido suprimida pelo fato de, na cidade, se encontrar em funcionamento o Grupo Escolar Matta Machado e o Colégio Nossa Senhora das Dores, o que poderia significar que não haveria prejuízo para a escolarização da região.

Pontuamos que a instituição, suprimida em 1938, foi reestabelecida pela Lei nº 840, de 26 de dezembro de 1951, no governo de Juscelino Kubistchek, em que foram restauradas as mesmas condições anteriores ao seu fechamento, recebendo novamente atenções especiais do Estado mineiro e se reposicionando junto ao cenário educacional diamantinense.

4. CONCLUSÕES

As discussões em torno da questão da educação e da instrução primária, iniciadas no Império, tiveram repercussão até a instauração da República, não causando grandes modificações na estrutura no sistema de ensino brasileiro. As heranças deixadas pelo período anterior foram sentidas pela descentralização do poder, dando liberdade para as províncias brasileiras legislarem sobre a criação de

escolas e a formação de professores, impossibilitando o surgimento de uma unidade nacional capaz de consolidar o novo regime.

A Escola Normal Oficial de Diamantina, inserida nesses processos macro de construção de uma educação brasileira, se consolidou como uma instituição significativa para o cenário educacional diamantinense. Tem suas raízes nas discussões em torno da educação durante a Primeira República, através da necessidade de se formar docentes destinados ao ensino primário, que funcionasse como um dos pilares para a instrução de um novo homem, que tivesse gosto pelo trabalho e estivesse a par do novo modelo econômico.

Consideramos que a oficialização da Escola Normal Regional Américo Lopes, em 1928, legitimou de maneira efetiva as ações do Estado sob o ensino normal e a formação de professores, demonstrando a representatividade de Diamantina para Minas Gerais, com a reafirmação do seu papel como centro de instrução para a região norte mineira.

Vale ainda ressaltar que esta instituição exerce papel significativo no que tange à escolarização diamantinense até os dias atuais. A mudança de nomenclatura, através do Decreto nº. 5.175, de 06 de maio de 1969, pela qual passou a se denominar Colégio Estadual Professor Leopoldo Miranda, e, mais tarde, Escola Estadual, de acordo com o Decreto 16.244, de 08 de maio de 1974, legitima as ações do governo na educação e na instituição ao mesmo tempo que reconhece a ligação entre essa escola e a figura do professor Leopoldo Miranda, que inaugurou, em 1913, a Escola Normal Regional Américo Lopes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos de Souza. A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As escolas normais no Brasil do Império a República**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

_____; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As escolas normais no Brasil do Império a República**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)**. Uberlândia/MG: EDUFU; Campinas/SP: Autores Associados. 2011.

GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. **O percurso institucional da disciplina “História da Educação” em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de**

Uberaba (1928-1970). 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2012.

LIMA, Geraldo Gonçalves. A reforma Francisco Campos (1927/28) em Minas Gerais e a introdução da disciplina História da Educação no currículo da escola normal. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, 2011.

MIRANDA, Maria Wanita Mourão de. **Frivolidé**. [s/d].

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 1971.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Triste retrato: a educação mineira no Estado Novo. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

_____. A Revolução de 30 e seus Reflexos na Educação Brasileira. In: **IV Seminário de estudos Mineiros**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1987, p. 133-144.
PRATES, Maria Helena de Oliveira. A Escola de Aperfeiçoamento: Teoria e Prática na formação de professores. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. **Ensino Superior e Formação De Professores em Uberaba/MG (1881-1938):** uma trajetória de avanços e retrocessos. 2007. 508 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba. 2007.

SOUSA, Gabriela Marques de. **Formação Docente em Minas Gerais: a Escola Normal Oficial de Uberaba, 1948 a 1959**. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2017.

TANURI, Leonor Maria. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo, 1890-1930**. São Paulo: 1979.

VILELLA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As escolas normais no Brasil do Império a República**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

FONTES CONSULTADAS

Jornais

A Creação da escola normal oficial de Diamantina. **Diamantina**. Diamantina, MG, Anno II, n. 65, 04 de janeiro de 1929, p.1.

A crise no ensino secundario. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 27 de abril de 1928, p.7.

Ensino Normal. **Diamantina**. Diamantina, MG, Anno II, n. 69, 01 de março de 1929, p.1.

Já está elaborada a planta do futuro edifício da Escola Normal Oficial de Diamantina: uma obra notável de architectura colonial. **Diamantina**. Diamantina, MG, Anno II, n. 69, 01 de março 1929, p.1.

Legislações (decretos, leis e regulamentos)

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

MINAS GERAIS. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais.

Regulamento nº. 84, de 21 de março de 1879.

_____. Decreto nº. 1.845, de 15 de setembro de 1905.

_____. Decreto nº. 4.183, de 04 de maio de 1914.

_____. Decreto nº. 8.162, de 20 de janeiro de 1928.

_____. Decreto nº. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928.

_____. Decreto nº. 8.820, de 12 de outubro de 1928.

_____. Decreto nº. 11.334, de 14 de maio de 1934.

_____. Decreto nº. 63,15 de janeiro de 1938.

_____. Lei nº. 840, 26 de dezembro de 1951.

_____. Decreto nº. 5.175, de 06 de maio de 1969.

_____. Decreto nº. 16.244, de 08 de maio de 1974.

CAPÍTULO III

AÇÕES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO “ESPORTE PARA TODOS” NO BRASIL (1973-1990)

Sérgio Teixeira

ACÇÕES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO “ESPORTE PARA TODOS” NO BRASIL (1973-1990)

Sérgio Teixeira

Professor do curso de Educação Física da Faculdade Pitágoras de Uberlândia -
teixeirasergio061@gmail.com

RESUMO: O propósito deste trabalho é discutir a presença do Esporte para Todos (EPT) no Brasil, no período compreendido entre de 1973 e 1990. A escolha da temática deveu-se à difusão de propostas que exaltavam o EPT como um movimento democrático, organizado a partir da população, mesmo tendo o seu apogeu durante o governo militar brasileiro. Por outro lado, nossa hipótese é que o EPT foi um movimento idealizado tendo em vista promover o controle social, sobretudo, num momento em que o regime militar via-se em fase de enfraquecimento, passando a adotar discursos voltados à participação da população em diferentes instâncias. O objetivo é apresentar as configurações do contexto no qual o movimento EPT foi desenvolvido, ou seja, traçar as articulações relativas às dimensões políticas, econômicas, sociais e educacionais estabelecidas no país durante o regime militar, mais precisamente, do início ao término do EPT. O escopo documental é composto pelos documentos do EPT, bem como legislação referente ao período abordado, além de entrevistas com atores que tiveram destaque na condução do EPT. No Brasil, o EPT foi implantado como campanha em 1977, porém, no final de 1978, ela foi desativada oficialmente, o que pode ser creditado a disputas de poder inscritas dentro dele e instaladas dentro do próprio Estado militar. Desse ponto em diante, segundo autores que fizeram parte do EPT, ele tornou-se um movimento livre das ingerências estatais e crivado por aportes de pluralismo e de descentralização. Este estudo investiga o grau de hegemonia conferido ao EPT, e como ele se ancorou no aval institucional do Estado, recorrendo ao repertório popular das atividades físicas informais, mas que não logrou o enraizamento cultural suficiente para que fosse considerado um movimento de matriz popular

PALAVRAS-CHAVE: Esporte para Todos; Regime Militar; Hegemonia.

INTRODUÇÃO

O Esporte para Todos (EPT) foi oficialmente lançado no Brasil no ano de 1977, como uma campanha que objetivava difundir o esporte de massa na população brasileira, por meio do estímulo de atividades esportivas informais. No entanto, pode-se dizer que o ano de 1973 demarca os passos iniciais do EPT no Brasil, com o advento da Jornada Internacional de Estudos sobre o Esporte, realizada na cidade de Buenos Aires.

Aliado a isso, o movimento em favor do alastramento do esporte de massa já vinha assumindo contornos internacionais significativos, uma vez que desde a década de 1960, na Europa, promoviam-se debates sobre formas de lazer ativo e

questionava-se a predominância do esporte de alto rendimento como forma de lazer passivo dos indivíduos. Na esteira dessas discussões, o “Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil” concluído em 1971, apontava o baixo percentual de pessoas praticantes de atividades físicas em nosso território.

Este trabalho busca demonstrar a trajetória do EPT no Brasil, analisando as práticas discursivas que o arrogavam como um movimento democrático, num cenário demarcado por um quadro ditatorial no país. Nesse sentido, a implantação do EPT ocorreu no momento em que o regime militar encontrava-se em vias de seu enfraquecimento e adotava discursos participativos em favor do maior envolvimento da população.

O objetivo é apresentar as configurações do contexto no qual o movimento EPT foi desenvolvido, ou seja, traçar as articulações relativas às dimensões políticas, econômicas, sociais e educacionais estabelecidas no país durante o regime militar, mais precisamente, do início ao término do EPT.

O escopo documental é composto pelos documentos do EPT, bem como legislação referente ao período abordado, além de entrevistas com atores que tiveram destaque na condução do EPT. No Brasil, o EPT foi implantado como campanha em 1977, porém, no final de 1978, ela foi desativada oficialmente, o que pode ser creditado a disputas de poder inscritas dentro dele e instaladas dentro do próprio Estado militar.

Desse ponto em diante, segundo autores que fizeram parte do EPT, ele tornou-se um movimento livre das ingerências estatais e crivado por aportes de pluralismo e de descentralização. Este estudo investiga o grau de hegemonia conferido ao EPT, e como ele se ancorou no aval institucional do Estado, recorrendo ao repertório popular das atividades físicas informais, mas que não logrou o enraizamento cultural suficiente para que fosse considerado um movimento de matriz popular.

A TRAJETÓRIA DO ESPORTE PARA TODOS NO BRASIL

O “Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil” elaborado pelo professor Lamartine Pereira da Costa (COSTA, 1971), indicava que apenas 0,6% da população brasileira era praticante ativa de atividades físicas e esportivas. Isso já demonstrava que fossem pensadas estratégias para o envolvimento dos indivíduos nessas práticas.

No entanto, foi na Jornada Internacional de Estudos sobre o Esporte, realizada na cidade de Buenos Aires, no ano de 1973, que o autor supracitado, juntamente com o professor Otávio Teixeira, teve o primeiro contato com o EPT. Na oportunidade, os dois assistiram à palestra ministrada pelo alemão Jürgen Palm, que expôs “uma nova visão da educação física” (COSTA, 1977, p. 6), dedicada às pessoas comuns, ante a realidade cada vez mais elitista das atividades físicas e recreativas.

Em princípio, Costa (1981a) revela que suspeitou do teor manipulativo que poderia estar contido na simplificação dos esportes tradicionais, bem como supôs que fazia parte de uma estratégia publicitária agressiva de “venda” de um produto a ser consumido pela população. Somente através do envolvimento em congressos internacionais de Esporte para Todos e com a oportunidade de observar as vivências europeias, Costa afirma que se convenceu de que o EPT emanava de práticas descontraídas e criativas, porém com a ressalva de que não havia completa sintonia entre a população e os dirigentes do EPT europeu, uma vez que os últimos não se desgarravam das amarras tradicionais do esporte, enquanto a sociedade praticava a seu modo as suas atividades. Para Costa, existia uma diferença entre conteúdo e forma.

O posicionamento de Costa perpassou, então, pela transformação de sua opinião sobre o EPT. De uma ação que, de acordo com ele, não se sustentava por conta da falta de bases científicas, para a ênfase nas características de liberdade das pessoas na fruição de seus lazeres no EPT, o que somente o seu amadurecimento intelectual foi capaz de perceber.

Eu tinha um texto dessa reunião, reunião não, foi um congresso internacional [de Buenos Aires], que definia posições a favor do Esporte para Todos. Porém eu era envolvido com o esporte de alto nível. Assim na ocasião do debate no congresso eu rejeitei e questionei a validade do EPT, pois não tinha bases científicas. Repito: o Esporte para Todos não tinha bases científicas. Eram simples propostas de desenvolvimento comunitário e eu não entendia o que era isso. Hoje eu entendo por estar mais maduro. E quem apresentou foi o Jürgen Palm, um dos líderes internacionais do EPT que ao final me procurou e disse que eu estava convidado para visitar o Esporte para Todos na Alemanha, que ele tinha certeza que eu ia mudar de ideia (COSTA, 2015).

Portanto, os primeiros passos para a institucionalização do EPT no Brasil redundaram das ações que já incidiam em solo europeu, inclusive com a culminância “Carta Europeia do Desporto para Todos” (Documento transcrito na íntegra em Costa (1981b)., um documento cuja gênese remonta às experiências daquele continente. Posteriormente, o Esporte para Todos foi espalhado por outras partes do planeta.

No caso específico do Brasil, compreendo que as injunções externas foram significativas para a implantação do EPT em nosso país, mas é importante destacar as configurações políticas presentes naquele momento. A despeito de o esporte de massa ser alvo de preocupações desde o início da década de 1970, ele consolidou-se somente em meados desta década, quando o regime militar experimentava o seu enfraquecimento.

Com o fim do “milagre econômico”⁵, o governo militar assumiu uma entonação participativa, em virtude do alardeado crescimento não mais lhe conferir credibilidade. Nesse contexto, o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, (II PND), pautou-se no empenho de se manter os impulsos gerados pela “revolução”, por meio da extensão de benefícios às regiões mais pobres do país, bem como pelo fomento do desenvolvimento social.

Dentro do panorama participativo, a Educação Física deveria oferecer a sua contribuição engendrando possibilidades de envolver a população em atividades esportivas informais, haja vista que até então o esporte no Brasil era regido pelo Decreto 3.199, de 1941, norteado basicamente para o esporte de alto rendimento.

A Lei nº 6.251/75⁶ buscou, dessa forma, dentre outras coisas, estabelecer as bases legais para o favorecimento do desporto de massa, incentivando a difusão de práticas esportivas aos indivíduos de diferentes faixas etárias, fixando as metas para que posteriormente fosse elaborado o Plano Nacional de Educação Física e Desportos.

Art. 5º - O Poder Executivo definirá a Política Nacional de Educação Física e Desportos, com os seguintes objetivos básicos:

I - Aprimoramento da aptidão física da população;

II - Elevação do nível de desportos em todas as áreas;

III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;

IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais;

V- Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer.

Art. 6º- Caberá ao Ministério da Educação e Cultura elaborar o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), observadas as diretrizes da Política Nacional de Educação Física e Desportos.

Parágrafo único — O PNED atribuirá prioridade a programas de estímulo à educação física e desporto estudantil, à prática desportiva de massa e ao desporto de alto nível (BRASIL, 1976).

Para a efetivação dos anseios em torno da difusão do esporte de massa, no ano de 1977 foi lançada a campanha EPT, na qual o Documento Básico da Campanha fundamentava os princípios assentados no alargamento do universo de pessoas a ser atingido. A estrutura do MOBREAL foi utilizada, o que segundo Costa (1977) fez parte do aproveitamento da logística deste órgão, uma vez que ele estava presente em todos os municípios brasileiros.

⁵ De 1968 a 1974, o produto interno bruto brasileiro alcançou anualmente a média de 10,9%, a uma taxa de inflação de cerca de 17% ao ano, aliado também ao significativo aumento das reservas cambiais. Foi um período de euforia comemorado pelas classes altas e médias, que viram seu poder de compra aumentar, sobretudo por conta do consumo de bens duráveis. O entusiasmo causado nesses setores gerou o denominado "milagre econômico". Cf. SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Trad. Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

⁶ A Lei nº 6.251/75 instituiu normas gerais sobre o desporto e dava outras providências. Nela, o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) deveria observar as diretrizes da Política Nacional de Educação Física e Desportos, dentre as quais implantar e intensificar a prática dos desportos de massa.

O alarde sobre a campanha EPT deu-se de maneira efusiva. De acordo com Costa (1977), somente no dia 1º de maio de 1977 houve a participação de cerca de 1,7 milhão de pessoas em todo o Brasil, na promoção de um passeio ciclístico, além de outros eventos de grande vulto, somando enorme quantidade de municípios e de voluntários esportivos e, da mesma forma, ampla divulgação da imprensa. Para o autor, “estava definitivamente comprovada a aceitação do Esporte para Todos no Brasil” (p. 12).

Ademais, em relatório apresentado por Arlindo Lopes Corrêa, em 1979, na condição de presidente do MOBREAL, onde realizou um balanço retrospectivo das ações desse órgão entre os anos de 1974 e 1978, endereçado ao ministro da Educação e Cultura à época, Euro Brandão⁷, exaltava-se os números da campanha EPT. Em suas palavras, ela houvera logrado os objetivos de abranger milhões de participantes, nos anos de 1977 e 1978, espalhando-se por mais de dois mil municípios.

Entretanto, a despeito de tamanho sucesso demonstrado pelos números, a campanha EPT foi oficialmente desativada no final de 1978, por razões não tão bem explicadas. Infiro que um dos motivos pode se reportar a disputas de poder, inclusive centradas na proeminência da figura de Corrêa. Em entrevista concedida a mim, por Edson Francisco Valente, um dos principais articuladores do EPT no Brasil, indaguei sobre essa situação.

Tanto na Câmara, como no Senado, eles não estavam gostando desse tipo de coisa. O Arlindo estava aparecendo muito. E, com a campanha Esporte para Todos, aí que cresceu mesmo o nome dele, com a mobilização... Até, teve uma época que o pessoal dizia assim: “O EPT é um novo partido que vai surgir no Brasil?”. Era sempre vinculado à política. Mas, foi um movimento também político, você não pode deixar de avaliar, mas que estava indo de encontro às perspectivas políticas do Brasil naquela conjuntura (VALENTE, 2015).

Findada a campanha, a partir daí surgiu um movimento considerado por intelectuais que atuaram em seu desenvolvimento, finalmente eivado por interesses comunitários, um movimento pluralista e descentralizado, livre das ingerências governamentais.

É interessante perceber como se dão as dinâmicas do EPT como um movimento que se arrogava democrático, dentro de um regime ditatorial. Embora fosse difundido que ele fugia das esferas burocráticas estatais, inclusive distanciando-se da estrutura administrativa da SEED - Secretaria de Educação Física e Desportos (VALENTE, 1993), o EPT somente foi encontrar a sua legalização por intermédio da Portaria nº 522/81, do Ministério da Educação e Cultura.

Nesse contexto, parcela da literatura aponta que o EPT adquiriu autonomia e muniu-se de elementos comunitários, sendo formulados os princípios do Esporte para Todos, a Carta de Compromisso do Esporte para Todos, uma espécie de

⁷ Disponível em: <<http://goo.gl/mytWr6>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

código de ética, além da criação da Rede Esporte para Todos, que objetivava incrementar os canais de comunicação do movimento.

No entanto, a efemeridade do EPT responde pela sua institucionalização e vinculação estatal. Com o fim do regime militar, em 1985, O EPT no Brasil paulatinamente perdeu força até ser definitivamente desativado no ano de 1990, por meio da extinção da SEED.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um dos fatores pelos quais torna-se delicada a tarefa de se criticar um movimento da envergadura do EPT é ser atribuído ao pesquisador certa renitência quanto ao favorecimento de práticas esportivas populares. Diante de um corpo de autores de reconhecida competência, que enaltecem as ações do EPT, adentrar nesse universo conceitual pressupõe que as críticas não devem simplesmente ser endereçadas a um movimento que existiu no regime militar e isso traduziria, a priori, que ele obedeceria a um caráter manipulativo e estaria alinhado às conjecturas repressivas de um governo ditatorial.

Isso posto, os caminhos pelos quais se enveredou este trabalho foi o de investigar o comportamento do EPT, como um movimento que se auto denominou espontâneo, democrático, de baixo para cima, aberto às iniciativas populares e dotado de espírito de improvisação, dentro de uma realidade diversa que atravessava o país.

O depoimento do professor Lamartine Pereira da Costa oferece relevantes contribuições nesse sentido, uma vez que ao me questionar sobre as possibilidades de eu me assumir como um pesquisador contrário às práticas esportivas informais, brotadas das comunidades, abre-se os campos para as discussões centrais deste trabalho.

Agora, minha pergunta é a você. Você já teve em conta na sua tese o prejuízo que você pode causar a uma ideia da cultura nacional, que quem lê, pode entender que o EPT foi manipulação, pois a interpretação é atrativa. Aliás, sendo o EPT um fato da cultura, você está criticando a própria população. Você tem conta disso, ou só vale aquele momento, aquele documento da abertura da campanha? Nós somos profissionais da área, você é um doutorando e eu estou dirigindo dissertações desde 1973, o que me sugere ver diferentes tons da realidade e no trato dos dados. Então, produzir conhecimento é válido, você deve fazer isso, apontar o lado negativo para a sociedade. É um dever intelectual. Dever! Não coloquei que você pode, você deve. Mas, ao mesmo tempo, nós temos que preservar os lados positivos dessas manifestações, sobretudo, as que vêm da base, da população (COSTA, 2015).

Inverto a lógica de que o EPT se consagrou um costume comunitário, mas, ao contrário, apropriou-se de um repertório popular localizado no acervo cultural da

população, este sim historicamente construído, a fim de se institucionalizar e reivindicar para si o papel de condutor das atividades esportivas informais.

Afiançar, portanto, que este estudo realizado por mim, ignora os aportes culturais pertencentes às práticas comunitárias, é uma maneira oblíqua de interpretar o objeto deste trabalho, cuja lógica visa a perscrutar o EPT, no que tange à sua trajetória vinculada a um organismo institucional localizado num regime ditatorial. Sob essa ótica, atividades diversas, multifacetadas, eram divulgadas em nome de uma suposta legitimação dos anseios comunitários.

Assim, frente ao panorama participativo que se almejava no âmbito das políticas governamentais, dado ao próprio enfraquecimento que se observava no regime militar, o EPT pautou-se por uma lógica crivada pelo controle social, utilizando táticas sutis, afeitas ao ideário do II PND.

Afinal, não é somente pela repressão que são estabelecidos os controles sobre os corpos bem como sobre as massas. Devem-se fomentar condições para que se gerem positivities e estas estejam no interior de engrenagens que amenizem as lutas de classes, as quais, por sua vez, compõem as tessituras responsáveis por definir a ossatura do Estado. O Estado é portador de uma autonomia relativa, assumindo estratégias de persuasão e condensando as relações de poder que se entrecruzam em suas entranhas (POULANTZAS, 1985).

O enaltecimento do sentido comunitário e cultural transformou-se no motor dos empreendimentos do EPT, advogando para si o pluralismo e a descentralização como princípios fundamentais na construção de seus discursos. Exemplos de experiências foram divulgados, no intuito de conferir às comunidades a liberdade de expressão na execução de suas práticas.

Porém, para se pensar numa realidade plural, Bobbio (1998) afirma que ela emana da maior participação política dos grupos sociais. No meu entendimento, o EPT não atingiu esse objetivo, uma vez que serviu de mecanismo para se abrigar no ideário governamental de propagação de um quadro de normalidade democrática inexistente no cenário brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha interpretação ao longo deste trabalho fundou-se no reconhecimento de que as atividades esportivas comunitárias se inscrevem no contexto da sociedade, enquanto o EPT se constituiu num movimento atrelado ao regime militar, que se desgastou à medida que os canais institucionais não mais o alimentavam.

Ressaltar que eventuais suspeitas de que minhas análises causariam prejuízos à ideia de cultura nacional e que eu estaria ignorando os atributos comunitários registrados nas atividades esportivas informais são uma maneira inconsistente de ajuizar o objeto deste estudo, qual seja, avaliar em que medida um movimento do porte do EPT comportou-se sob a tutela do Estado Militar.

Intentei discutir sobre o conteúdo e a forma incrustados no EPT. Por deparar-me com retóricas pautadas na participação popular, bem como na obediência às práticas localistas, incentivadoras dos desejos brotados das comunidades, percebo que elas adquirem uma atração, demarcam simpatias e conferem aos leitores e aos potenciais praticantes as credenciais necessárias para o desenvolvimento das ações. Logo, o conteúdo é sedutor.

A desconfiança, desde o início, o fator motivador de me aventurar pelas fontes do EPT, diz respeito à condução desse movimento durante um regime ditatorial, o que, a meu ver, teve a nítida pretensão de adequá-lo à conjunção política que permeava o cenário brasileiro, isto é, a forma eivou-se por um caminho de conformação, de ajustamento do EPT às demandas governamentais.

Em que pese as influências internacionais, a constatação desta tese é que o EPT no Brasil se crivou de suas particularidades e se amoldou de acordo com as exigências situadas em âmbito nacional. Quero enfatizar com isso que, em nosso país, o EPT cumpriu uma lógica própria, regulada em concordância com as diretrizes definidas no regime militar.

O grau de importância destinada ao EPT abarca a estratégia participativa governamental, em que a difusão do esporte de massa faria com que a Educação Física assumisse a sua parte nos esforços de convencer a população e aglutiná-la em torno dos objetivos colimados.

Findado o regime militar, o EPT perdeu o eu vigor e, é justamente por conta disso que ele deixou de prosseguir o seu caminho e desvelou o desapego popular, não logrando forças suficientes a partir do momento em que se separou das amarras institucionais, porque não foi um movimento que conquistou aderência, não foi sedutor, foi incapaz de persuadir a população.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *Verbetes Pluralismo*. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de: Carmen Varialle et all. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de Abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 16 abr. 1941. Disponível em: <http://goo.gl/vq1r1Z>. Acesso em 26 jun. 2014.

_____. II Plano Nacional de Desenvolvimento. Brasília, 1975. Disponível em: <<http://goo.gl/zDRGrx>>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. Lei nº 6.251 de 08 de outubro de 1975. Política Nacional de Educação Física e Desporto. Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED). Brasília: Ministério da Educação e Cultura: Departamento de Educação Física e Desportos: Departamento de Documentação e Divulgação, **Diário Oficial da União**, 1976.

COSTA, Lamartine Pereira da. Bases institucionais do Esporte para Todos. In: _____. *Teoria do esporte comunitário e de massa*. Rio de Janeiro: Palestra Edições, 1981b, p. 21-29.

_____. *Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil*. Brasília: CNRH-IPEA/DEF-MEC, 1971.

_____. Implantação e desenvolvimento da campanha esporte para todos no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*. Brasília, n. 35, 1977, p. 6-12.

_____. Introdução: a necessária reflexão. In: _____. *Teoria do esporte comunitário e de massa*. Rio de Janeiro: Palestra Edições, 1981a, p. 1-6.

_____. [Entrevista relativa ao Esporte para Todos no Brasil]. Rio de Janeiro, 10 mar. 2015. Depoimento concedido a Sérgio Teixeira.

DOCUMENTO BÁSICO DA CAMPANHA. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*. Brasília n. 35, 1977, p. 13-27.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Portaria nº 522 de 1º de setembro de 1981. Aprova o regimento interno da Secretaria de Educação Física e Desportos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 set. 1981. Disponível em: <<http://goo.gl/mJ85pZ>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Tradução de: Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VALENTE, Edison Francisco. *Perspectivas históricas do movimento Esporte para Todos no Brasil*. 176 f. Dissertação (mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. [Entrevista relativa ao Esporte para Todos no Brasil]. Maceió, 12 maio 2015. Depoimento concedido a Sérgio Teixeira.

CAPÍTULO IV

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

**Jéssica Maria Freisleben
Milena Regina Duarte Corrêa**

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

Jéssica Maria Freisleben

Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Visuais
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Milena Regina Duarte Corrêa

Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Visuais
Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar apontamentos sobre a história da formação docente, com maior ênfase na formação do professor de artes, as competências deste profissional, o currículo escolar e os desafios encontrados no decorrer da história e na atualidade. Enfatiza-se nesta escrita a importância deste profissional da educação diante tantos percalços impostos pela sociedade e política vigente em nosso país. Estudos apontam que a trajetória profissional do educador em arte vem desde a chegada da Missão Artística Francesa em 1816. Porém, apenas no ano de 1971, com a Lei nº 5.692/71, ficou determinado que a disciplina de Educação Artística abordasse conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas. Percebe-se então que a formação do profissional de artes no Brasil ainda é recente, tornando sua discussão atualizada. Aspectos que permeiam a profissionalização docente, seus desafios e trajetórias, precisam de grande atenção devido à sua relevância. No campo específico sobre a formação do professor para o ensino de artes, uma diversificada linha de atuação vem se formando através de estudos realizados sobre a história e os fundamentos da Arte/Educação, o que vem permitindo uma base teórica e conceitual para a formação desses professores no Brasil. Finalizando a escrita, é traçada uma relação entre dois campos conceituais: na década de 70, Ana Mae Barbosa e seus estudos na Arte/Educação e, na contemporaneidade, a busca pelos conhecimentos relacionados à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina de artes visuais; currículo escolar; formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Não é atual a necessidade de uma completa formação docente. Já no século XIX, pós Revolução Francesa, decorre o processo de criação de Escolas Normais como instituições instruídas para preparar o profissional professor. Enquanto no Brasil, a questão aparece de forma mais evidente após a Independência, onde supõe-se uma organização da instrução popular. Diante de tantas mudanças na sociedade brasileira, nos últimos dois séculos distinguem-se seis períodos importantes da formação docente. Alguns que visam a instrução do método de ensino mútuo, outros com Escola Normal e Escola Modelo, organização dos Institutos de Educação, implantação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia,

habilitação específica do curso do magistério, entre outros. Posteriormente, nos últimos trinta anos do século XX, mesmo com a ditadura militar, houve uma modernização no que diz respeito ao abandono de uma política conservadora para uma visão libertária da educação, evidentemente baseada nas ideias de Paulo Freire. Com a chegada do milênio e a sociedade imersa num cotidiano de alta velocidade, a escola estava carente por inovações. Nessa condição os professores deveriam se mostrar dominantes da tecnologia, ávidos por informações, cobrados e responsáveis por qualquer “fracasso” dos estudantes. Dessa forma, o que era para ser a formação de um docente crítico, pesquisador e reflexivo, se tornou uma busca por um profissional com múltiplas inteligências e capacidades.

2. RETOMADA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Em 1816 inicia a trajetória profissional do educador em Arte. Trazidos por D. João VI, artistas franceses compunham a Missão Artística Francesa e fundaram no Rio de Janeiro a Academia Imperial de Belas Artes. Onde o ensino era centrado na reprodução e cópia fiel de modelos europeus, a teoria e prática não tinham alguma relação e a valorização dizia respeito à técnica. Já com o movimento de Arte Moderna e o surgimento da Pedagogia Nova a arte foi tida como livre-expressão do aluno através de seus processos mentais estudados pela psicanálise de Freud. Algumas de suas referências nesses estudos são Nereu Sampaio e Anísio Teixeira, inspirados na filosofia de John Dewey. Há também nessa construção, forte influência de Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim, que em 1948 fundaram a Escolinha de Arte no Brasil – EAB, no Rio de Janeiro, que, posteriormente, se transformou em um movimento com 140 escolinhas espalhadas por todo território nacional, Paraguaio, Português e Argentino. Com o objetivo de educar através da arte. No início da década de 1960 e, durante todo o período de ditadura militar, o Brasil adota como pedagogia oficial o tecnicismo, onde a educação primava pela eficiência e produtividade com o objetivo de preparar o aluno para o mundo do trabalho. Em 1971 com a lei nº 5.692/71 ficou determinado que a disciplina de Educação Artística abordasse conteúdos de música, dança, teatro e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, no entanto, a figura de um professor único que domina todas as linguagens de forma competente não aconteceria com uma formação de curta duração. Outro estudo importante e que vem permitindo uma base teórica e conceitual para a formação desses professores no país são os fundamentos da Arte/Educação, onde desde os anos 70 uma forte referência que vem se dedicando a essas pesquisas é Ana Mae Barbosa.

2.1. Tendências e Concepções de Ensino da Arte

Como pautado anteriormente, sabe-se que nosso país tem passado por diferentes tendências e concepções de ensino. Mais especificamente no que diz

respeito a arte apontamos três como as principais tendências conceituais: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós Modernista. Cada qual com suas concepções singulares. O que é evidente é que o Modernismo, não só na arte, mas também no ensino de Arte é um momento de ruptura e de mudanças. Ana Mae atribui claramente as renovações metodológicas no campo da Arte-Educação ao Movimento de Arte Moderna de 1922. (BARBOSA,1975, p.44). Em suma, a concepção de Ensino de Arte como técnica está atrelada à Tendência Pré-modernista. Concepção ligada à vinda dos jesuítas ao Brasil em 1549. A intenção dos jesuítas era de catequizar os povos através de processos informais como oficinas de artesões, sendo este entendido como o primeiro ensino de arte na educação brasileira. Na educação formal apresenta-se como marco inicial a Chegada da Missão Artística Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816. Marcada por um modelo neoclássico, pautada no exercício de desenhos de modelo vivo, do retrato e na cópia de estamparias, sempre seguindo regras completamente rígidas e direcionadas ao mesmo ideal. Passados quatro séculos, atravessando os ideais do regime militar e até nossa tendência pós-modernista, o ensino da arte no Brasil ainda estava/está apoiado na concepção de arte como técnica.

Como forma de aperfeiçoamento e influenciados pela pedagogia experimental, em 1914 começa a despontar outra proposta de ensino de arte, esta, pautada no desenvolvimento da expressão e da criatividade, que tem suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento de Arte (MEA). O reconhecimento, por exemplo, de um desenho infantil como forma de expressão da criança. Segundo Varela (1986), por mais de duas décadas, o MEA foi responsável pela formação inicial e continuada de arte/educadores do país. Porém, há indícios de que a Tendência Modernista no Ensino da Arte no Brasil tenha iniciado antes mesmo da criação deste. Entretanto, é a partir de 1914 que se dá de forma mais incisiva a adoção desta nova tendência.

Em 1930, chega ao Brasil um movimento de renovação educacional – “Escola Nova”, inspirado nos ideais do filósofo americano John Dewey. Neste contexto, que em 1948 foi fundada a primeira Escolinha de Arte no Brasil, posteriormente denominada EAB. Nessa tendência, o educador deveria influenciar o mínimo possível, a arte adulta não deveria ser apresentada à criança porque poderia contaminar suas criações servindo de modelo. A prioridade era a busca pela democratização da arte e a dessacralização da obra de arte, a prioridade era a livre-expressão. Estende-se de 1914 até 1971, mas deixou marcas profundas na maneira de ensinar na escola. As atividades não tinham planejamento e objetividade, o professor intervinha o mínimo possível e o produto resultante pouco importava, a ênfase estava no processo. Arte como auto expressão e lazer, infelizmente ainda vista na contemporaneidade.

Em 1971 institui-se através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 5.692 de 1971), a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. A terminologia adotada e já ultrapassada para a época foi “Educação artística”, onde a arte dentro do currículo escolar foi

entendida como atividade, desempenhando assim, o desenvolvimento de práticas e procedimentos. Atividades meramente feitas para cumprir as formalidades e ocupar os horários, justamente porque eram aplicadas por professores de outras áreas. Ainda hoje, na falta de profissional específico, qualquer educador da escola desempenha a função de professor nessa disciplina, o que não vemos em outras áreas do conhecimento. Atividades como decorar e cantar hinos ou músicas de rotina escolar, apresentações e confecção de painéis de datas comemorativas, decoração da escola, essas e outras são características herdadas deste período.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Brasileira e seguidamente as discussões sobre a LDBN. Em três versões anteriores a obrigatoriedade do ensino e arte na escola não constava. Iniciando-se um movimento por parte dos arte-educadores, buscando além da obrigatoriedade a organização da disciplina com todas as especificidades que as demais disciplinas tinham: objetivos, conteúdos de estudos, metodologia e avaliação. Chega-se então a terceira tendência: a Pós-Modernista. Em 20 de dezembro de 1996 a nova LDBN é promulgada, nº 9.394/96 que obriga o ensino da arte enquanto disciplina do currículo escolar. Artigo 22, parágrafo 2º “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Entretanto, para os arte/educadores e especialmente Ana Mae Barbosa, não é somente a escrita de uma nova lei que mudará as concepções que até então vigoravam. Em suas palavras:

(...)precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que a arte não seja apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas mera atividade. (BARBOSA, 1991, p. 6).

Retomando as principais características das três tendências que perpassam os ideais históricos da educação no país e acompanham suas prioridades, entendemos que na primeira – arte como técnica – o importante era seu produto final, a segunda – arte como expressão – o foco estava no processo e não no produto, e a última – arte como conhecimento – a arte se faz processo de aprendizagem e conhecimento específico e valoriza o produto.

2.2. Educar através da Arte por Ana Mae Barbosa

No início da década de 1980 a professora Ana Mae Barbosa, realizou o Primeiro Curso de Formação Continuada em Campos do Jordão/SP em parceria com diferentes instituições culturais, na perspectiva de abordagem pós-modernista de educação. Um curso que formou 6.500 professores de arte. Desde então, diferentes iniciativas vêm se intensificando em âmbito nacional no que se refere a necessidade de formação de professores para o ensino da arte.

A proposta de Ana Mae está pautada em pressupostos da metodologia norte-americana, ambas pautadas na construção do conhecimento em artes. E tanto a proposta americana, quanto a brasileira incluem o estudo e a leitura de obras de arte nas atividades curriculares. A autora aponta também, que ensinar artes no Brasil, pressupõe que se dialogue com uma diversidade rica de culturas, religiões, etnias e artefatos de consumo. Justamente por essa vasta gama de possibilidades e multiculturalismo que a arte deve ser interdisciplinar consigo mesma através de diferentes linguagens e áreas do conhecimento humano, tendo que vista que inter-relação não quer dizer polivalência, e sim, uma relação de colaboração e reciprocidade.

O segundo princípio defendido pela Arte/Educação Pós-Moderna, diz respeito a aprendizagem estar inter-relacionada ao fazer, o ler e o contextualizar arte. Dessa forma o que Ana Mae e suas colaboradoras, na década de 1980, chamaram de Proposta ou Metodologia Triangular de Ensino de Arte, uma abordagem pós-colonialista.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influencia, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p.35)

A proposta está dentro de uma concepção de ensino da arte como área de conhecimento, defendendo suas ideias com ênfase na própria arte. Eisner (apud BARBOSA, 2003, p.64) denomina essa proposta de “essencialismo” no ensino da arte. De acordo com Barbosa, a corrente essencialista acredita ser a arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. O que se pretende com a proposta é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno. Valoriza-se assim o produto artístico tanto como os processos desencadeados no ensino da arte. Na contemporaneidade, a arte como conhecimento se mostra como a orientação mais adequada para o desenvolvimento desse ensino na educação escolar.

Conhecer a história da disciplina e suas tendências deve ser entendida como algo primordial aos educadores. E deve-se ter em conta que a simples adoção de métodos não dá conta do ensino-aprendizagem, como a própria Ana Mae enfatiza em seu livro Tópicos Utópicos, que uma perspectiva didática conceitual não pode virar receita de bolo. Como, em parte aconteceu com a Metodologia Triangular, é necessária reflexão e embasamento teórico em nossas escolhas didáticas, não a mera reprodução de algo que deu certo em um determinado local e período.

2.3. Outras possibilidades no Ensino da Arte

Não tem como desvincular o método de ensino da concepção epistemológica que o embasa. A própria nomenclatura da disciplina de Artes passou por mudanças sendo chamada de Desenho, Artes Aplicadas, Educação Artística, Artes Plásticas, Arte-educação. Quando se escolhe uma nomenclatura, também se faz uma escolha metodológica. A atual denominação adotada pelos parâmetros brasileiros distingue-se dos ideais de representação do Belo, se afasta de expressões clássicas canonizadas para priorizar a importância da visão e aquilo com que ela se ocupa: Artes Visuais. Ao se definir o campo e a denominação visual, percebe-se a importância que as imagens têm em nosso contexto social. Desde os anos sessenta tem se chamado o contexto de “civilização de imagens” pela profusão que configuram as paisagens contemporâneas e por isso se faz fundamental na educação escolar. Educação num mundo proliferado de imagens é uma estratégia, não mais uma conquista como anteriormente, é aceita e considerada um amplo campo dentro das políticas educacionais.

Dessa forma, torna-se indispensável apresentar um nome que vem contribuindo para as pesquisas de ensino da arte na contemporaneidade, o professor e pesquisador espanhol Fernando Hernández. Este, desenvolve suas pesquisas junto aos Estudos Culturais e preocupa-se com subjetividade das imagens no mundo contemporâneo. A “Cultura Visual”, de Hernández não se restringe a espaços escolares, mas na sociedade como um todo. Ela está presente em todos os lugares, mas é na escola onde deve-se formalizar o estudo das imagens. O caráter investigativo está fortemente presente nesta metodologia de trabalho, o professor pesquisa junto aos seus alunos, o projeto não é traçado e definido pelo professor, mas em conjunto. A pedagogia de projetos, de Hernández, tem como principal característica a sua abertura e incompletude, nesta, o docente é um pesquisador, aquele que formula problemas e constitui desafios. O professor é aquele que, dentro da dinâmica de um projeto em andamento, cria a “infra-estrutura epistemológica” para a interpretação dos fenômenos (HERNANDEZ, 2000, p. 57).. Os estudos da cultura visual ampliam e centram-se em toda e qualquer imagem, não esta sendo apenas uma obra de arte legitimada. Toda imagem é subjetiva. O que vale ressaltar para os projetos de ensino em artes é a centralidade dessas imagens. Independentemente de sua procedência – arte enciclopédica, arte das ruas – o que importa é a decodificação de seus elementos. A apreciação dessas não é uma atitude pré-estabelecida, mas uma observação que permite olhar o que sempre é visto, mas pouco percebido. Um ambiente de descobertas. O processo avaliativo também ganha um novo olhar, Hernández (2000) propõe que a avaliação seja por meio do que denomina portfólios, documentos onde os alunos registram suas considerações prévias e posteriores ao trabalho, seus anseios, expectativas, frustrações. O processo de cada um é avaliado, assim como seus primeiros estágios e condições iniciais para análise de seu processo de aprendizagem.

Essa pedagogia, mesmo que baseada em métodos e com eixos “previamente

determinados”, não tem uma ação investigativa pronta e formada para ser reproduzida. Exige do professor a mudança de planos, aceitar as interferências do acaso. Uma perspectiva que leva professores e alunos a buscar juntos soluções, produzir novos conhecimentos e traçar caminhos desconhecidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que culturalmente o ensino da arte seja desprovido de importância comparado a outras disciplinas, no século XXI já se alcançou patamares de legitimação como antes nunca havia acontecido. Entretanto, para que a realidade se mantenha em mutação, os primeiros a acreditarem na arte não como ferramenta, mas como dispositivo de potência para o ensino, são os educadores desta. A complexidade da área requer profissionais devidamente formados em arte/educação, capazes de construir propostas plurais e dinâmicas que integrem os conteúdos escolares com a arte de forma multidisciplinar. A transmissão do conteúdo já não é mais suficiente, a exigência tanto da academia, quanto de seus estudantes, é que os professores estejam disponíveis para um constante aprendizado e renovação de suas pesquisas. “Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado” (DEMO, 1994, p. 27). Além da difícil tarefa, mas especialmente necessária, de “descobrir quais são os interesses, vivências e linguagens, modos de conhecimento em arte e práticas de vida dos alunos” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 73). Uma associação precisa entre os conhecimentos próprios da arte e as experiências do aluno, para tornar assim uma troca de estudos acessível e legítima.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação v.14, 2009.

SILVA, B. e. **A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)**. 2004.191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

SILVA, E. M. A. e ARAÚJO, C. M. de. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação**. Educação e Arte/ nº 01. Anais 30ª Anped.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Lomondad, 1986.

ZORDAN, P. B. M. B. **Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das artes visuais**. V. 06, nº 02. Santa Catarina:Linhas, 2005.

ABSTRACT: This paper aims to present notes on the history of teacher education, with a greater emphasis on teacher training, the skills of this professional, the school curriculum and the challenges encountered in the course of history and at present. This writing emphasizes the importance of this education professional in the face of so many obstacles imposed by the society and politics in force in our country. Studies show that the professional trajectory of the educator in art comes from the arrival of the French Artistic Mission in 1816. However, only in the year 1971, with Law No. 5692/71, it was determined that the discipline of Art Education deal with music, Theater, dance and visual arts. It can be seen that the training of the arts professional in Brazil is still recent, making their discussion current. Aspects that permeate teacher professionalism, its challenges and trajectories, need great attention due to their relevance. In the specific field on teacher education for arts education, a diversified line of action has been formed through studies on the history and foundations of Art / Education, which has allowed a theoretical and conceptual basis for the formation of these Teachers in Brazil. At the end of writing, a relation is drawn between two conceptual fields: in the 70's, Ana Mae Barbosa and her studies in Art / Education and, in the contemporaneity, the search for knowledge related to the learning of artistic knowledge, from the

interrelationship between doing, reading and contextualizing art.

KEYWORDS: Discipline of visual arts; school curriculum; teacher training.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE O IDEÁRIO E O REAL

Júlio Resende Costa

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE O IDEÁRIO E O REAL

Júlio Resende Costa

FUPAC/UNIPAC, Universidade Presidente Antônio Carlos

Arcos – MG

RESUMO: Este texto tem como escopo apresentar os antecedentes do processo de construção de uma proposta pedagógica para a escola do campo no Brasil, do início do século XX à primeira década do século XXI e sua articulação com os movimentos sociais. Algumas iniciativas visando ao fortalecimento da educação popular e experiências pedagógicas como a Escola Itinerante e o Programa Escola Ativa são comentadas com a intenção de ampliar a discussão. Levantou-se o estado da arte acerca da Educação do Campo e, a partir desse arcabouço, discutiu-se o tema com enfoque dialético. O texto está dividido em quatro partes, compreendendo as raízes históricas da Educação do Campo, as principais conquistas dessa modalidade, experiências implementadas e seus resultados e, por fim, as considerações finais. Este trabalho tem abordagem qualitativa e cunho descritivo. Dentro desta perspectiva metodológica, pretendeu-se conduzir o estudo e foram evidenciadas contradições entre o que é apregoado pelos programas do governo e a realidade observada: uma política anticampo, velada e orquestrada pela lógica do capital, resultando na desterritorialização da sociedade camponesa. Uma proposta pedagógica pensada para o campesinato deve transitar pela Pedagogia do Movimento e requer mudança de paradigma. Ela será autêntica e atenderá às reais necessidades dessa população se o sujeito do campo tiver vez e voz nas discussões que fomentam e orientam as políticas públicas voltadas para a educação do campo. A construção de uma política genuinamente camponesa pressupõe compreender a identidade do camponês, sua cultura, seu modo de produzir, de relacionar com o outro, com a terra e com o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas.

1. ORIGENS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA ARTICULAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A história da Educação do Campo no Brasil remonta ao princípio do século XX, a partir da década de 1920, com o início do processo de industrialização do país. De acordo com esse modelo de desenvolvimento, era necessário modernizar o campo e adequar o camponês aos novos parâmetros de agricultura que a indústria demandava (FREITAS, 2011).

A migração rural-urbana gerada pelo processo de industrialização colocava em risco a manutenção da ordem social vigente. Por esse motivo, a classe dominante (urbana) começou a se preocupar com a educação rural enquanto estratégia de controle do movimento migratório, de preservação da estabilidade social e fixação do homem no campo, ainda na década de 1920.

O modelo proposto, conhecido como “ruralismo pedagógico”, tinha o firme

propósito de manter o homem no meio rural, mantendo a produtividade agrícola e a oferta de mão de obra para o campo, simultaneamente com o atendimento dos interesses da oligarquia urbana. A concepção do “ruralismo pedagógico” se manteve até a década de 1940, à medida que outras proposições de educação para o campo começam a ser delineadas, mesmo não acrescentando novidades à proposta original (BARREIRO, 1989).

A partir de 1940, o “ruralismo pedagógico” começa a perder importância. Em 1945, a educação rural recebe influência da ideia do Desenvolvimento de Comunidade, uma proposta de educação para o camponês estabelecida por meio de acordos entre os Estados Unidos e o governo brasileiro. Ao oferecer ajuda financeira e tecnológica aos países pobres da América Latina, os Estados Unidos tinham o firme propósito de conter o avanço das ideias socialistas apregoadas pela então União Soviética. De acordo com o governo norte-americano, sociedades famintas se simpatizavam mais facilmente com a propaganda comunista (BARREIRO, 1989).

Dentro desse contexto de influência externa, as Missões Rurais de Educação surgem em 1949 e estavam

pautadas nas experiências das Missões do México, baseavam-se na filosofia do desenvolvimento de comunidades (DC) por processos educativos e assistenciais, e eram compostas por equipes multidisciplinares, constituídas de agrônomos, médicos, sociólogos, psicólogos e assistentes sociais (OLINGER, 1986 apud Peixoto, 2008).

Frágeis e pouco exitosas, as missões rurais duraram pouco, mas uma delas foi implantada no município de Itaperuna (RJ) e, muito bem sucedida, inspirou a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952.

Segundo Freitas (2011), a Campanha Nacional de Educação Rural tinha como finalidade estender o ensino fundamental até o campo para fazer a “recuperação total do homem rural”. A autora afirma que a CNER visava à aculturação dos sujeitos no campo por meio da educação, legitimando a substituição da cultura local por outra, nos padrões urbanos, conforme pensamento do centro do poder social.

De sua fase inicial até a década de 1950, a Educação Rural acabou por negar seu propósito: fixar o homem a terra e garantir o desenvolvimento econômico do país. Para Freitas (2011) perduraram as desigualdades sociais campo e cidade, com desvantagem para o camponês que acabava negando sua identidade e sucumbia ao poder da modernização agrícola, que o transformava em trabalhador rural nos latifúndios.

O fortalecimento da organização social no campo, a partir da década de 1950, trouxe novas perspectivas para a educação popular. O camponês começa a ser entendido como sujeito do desenvolvimento e de sua própria história; o campo é concebido como lugar de vida, de trabalho e de produção da cultura camponesa; o sujeito é pensado com possibilidade de se desenvolver, sem negar sua identidade. Essa concepção plantou a semente da Educação do Campo (FREITAS,

2011).

Na primeira metade da década de 1960, as propostas traziam concepções teóricas voltadas para a educação popular, educação de base e educação de adultos, com destaque para o método freireano (no qual a alfabetização tinha explícita orientação política, designada “conscientização”) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Analisando os escritos de Freitas (2011), Paiva (2003, p. 268) coloca:

“quando da proposta de criação do movimento, pretendia-se oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para [...] a reforma agrária”.

O golpe militar de 1964 encerrou os programas educativos voltados para a educação popular e desarticulou os movimentos sociais que vinham se consolidando. Mesmo com a intervenção do Estado, alguns focos de resistência se mantiveram:

Desse período, se destacaram três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da igreja católica (FREITAS, 2011, p. 38).

Na década de 1980, com a redemocratização do país, os movimentos sociais puderam voltar a se organizar mais abertamente, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984, a partir da recuperação da luta pela posse da terra no país, sobretudo nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul (FREITAS, 2011). As propostas de educação, anteriormente construídas pelos movimentos sociais, são retomadas e sistematizadas na década de 1990, subsidiando as primeiras teorias sobre Educação do Campo.

A Constituição Federal de 1988 trouxe novas perspectivas para o campo educacional. De acordo com Freitas (2011), a Carta Magna reconhece e determina o direito à educação básica abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo as pessoas que vivem no campo.

A articulação do MST com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) desencadeou, em 1997, o 1º. Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), cujas discussões subsidiaram a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) a finalidade principal da Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi reinserir o rural e a educação à qual ele está vinculado dentro da agenda política do país.

A Conferência Nacional por uma Educação do Campo deu origem à Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, que tinha como meta o estabelecimento de políticas públicas que reconhecessem e legitimassem a construção de uma proposta educativa voltada para o camponês (FREITAS, 2011).

A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998, significou outro marco da história da Educação do Campo. O Pronera atua em regime de parcerias com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições públicas e comunitárias de ensino e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O Pronera tem como finalidade fortalecer a educação nas áreas da reforma agrária por meio de propostas educativas que levem em conta as características peculiares do meio rural e, com isso, promover o desenvolvimento sustentável, sobretudo nas áreas de acampamento e assentamentos rurais.

Ao reconhecer a diversidade sociocultural do povo brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 abriu novos horizontes para a construção de uma proposta pedagógica voltada para a população do campo.

Mas o grande desafio, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 42) é articular a educação com um grande projeto de crítica às escolas que oferecemos e construir novas alternativas para o desenvolvimento do país. Segundo os autores, “buscar delinear o que seria a proposta de uma escola do campo é participar deste processo de transformação” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 42).

2. CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A primeira década do século XXI foi marcada por contradições nos ideais da educação, ocasionando disputa ideológica entre políticos e lideranças dos movimentos sociais. A aprovação e vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), em janeiro de 2001, contrariaram as lideranças dos movimentos da Educação do Campo.

Ao analisar aquele plano e o que realmente foi efetivado, Munarim (2011, p. 53) afirma que o “Estado brasileiro, naquele período, ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo”, pois:

[...] embora o PNE estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino (HENRIQUES et al., 2007 apud MUNARIM, 2011, p. 17).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece a organização

social própria do homem do campo e institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, contemplando quilombolas, ribeirinhos, extrativistas da floresta, caiçaras, agricultores familiares, dentre outros. O artigo 2º. da Resolução CNE/CEB nº. 1/2002 define a identidade da escola do campo e deixa clara a especificidade da escola do campo em relação às demais, ou seja, sua proposta pedagógica deve considerar a identidade e as necessidades do homem do campo, levar em conta seus conhecimentos empíricos sem negar-lhes o acesso ao conhecimento mais refinado e às inovações tecnológicas, de forma a integrá-lo ao ousado projeto de sociedade justa que pretendemos:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Cavalcante (2003) afirma que a produção de saberes na escola leva em consideração a dinâmica interna escolar e o ambiente cultural em que ela se insere. A autora declara que a escola não deve desconsiderar os valores, os costumes, as relações familiares, o trabalho no campo e a postura do camponês em relação à autoridade, à propriedade e à estrutura da sociedade.

A Resolução/CD/FNDE nº. 06, de 17 de março de 2009, cria o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). De acordo com o MEC, 33 instituições de ensino superior ofertavam o curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2010, a maioria delas pertencentes às regiões Norte e Nordeste do país. Naquele ano, as universidades ofereciam 3.358 vagas, mas apenas 1.618 alunos estavam matriculados.

Em 2012, o governo federal lança o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O Pronacampo procura ampliar o acesso e a qualificação da educação básica e superior, baseado na melhoria da infraestrutura das escolas públicas, na formação inicial e continuada dos professores, produção e distribuição de material didático específico aos estudantes do campo e quilombolas.

Ao analisar o documento final do Seminário do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), ocorrido em 2012, Souza (2013) afirma que o Pronacampo apresenta contradições. Se por um lado representa o resultado da luta de trabalhadores para a afirmação de uma política pública para a Educação do Campo, por outro ele acabou se adequando a um projeto dominante que não traduz a vitória dos trabalhadores em prol da definição de uma política pública para a Educação do Campo. Para a autora o Pronacampo se ajusta aos interesses do agronegócio capitalista na "formação técnica e acelerada" dos sujeitos do campo.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Brasil possui 76.229 escolas consideradas como escolas do campo (TEIXEIRA, 2011 apud MUNARIM, 2014). Dados do Censo Escolar apontam que, em 2014,

foram fechadas 4.084 escolas do campo (MST, 2015). Informações obtidas na página do MST indicam que mais de 37 mil escolas foram fechadas nos últimos 15 anos.

Para Munarim (2011), o fechamento, sem critérios, de escolas rurais, municipais e estaduais, acaba por endossar o processo de desterritorialização das comunidades rurais e suas economias tradicionais com o intuito de substituí-las por um paradigma de desenvolvimento econômico focado na agricultura comercial e no mercado.

Colocar a vida no campo na agenda política do país compreende pensar a relação campo-cidade inserida no modelo capitalista de desenvolvimento que está em curso no Brasil. Seu avanço no campo esteve estruturado no desenvolvimento desigual, no processo excludente e no modelo agrícola que convive e reproduz relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que estejam subordinadas à lógica capitalista (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2011).

A concepção e elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação do Campo está ligada à necessidade de manutenção da organização da sociedade, da cultura e da economia familiar campesina (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011).

Para Caldart (2009), a Educação do Campo deve se posicionar como defensora do direito dos trabalhadores ao conhecimento e criticar a reprodução do conhecimento elitista. Para a autora, a sociedade não reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, ou seja, a sociedade não considera legítimo qualquer parâmetro de solução de problemas que não esteja assentado na lógica capitalista.

Uma proposta progressista de Educação do Campo não nasce de um sujeito para outro, mas do sujeito para ele mesmo. Não descarta os avanços tecnológicos obtidos para o campo, mas aproveita essas descobertas com a disseminação e troca de informações e conhecimentos que visem ao desenvolvimento das populações rurais.

Na primeira década do século XXI, as práticas pedagógicas alternativas e independentes passaram a ser exercidas em algumas escolas de campo, sempre apoiadas pelos movimentos e organizações sociais. Mesmo sob a não formalidade, tais práticas foram “reconhecidas” pelo Estado, sobretudo o governo federal, por seu financiamento, com destaque para a EJA e a formação de docentes para as escolas do campo (MUNARIM, 2011).

De acordo com Caldart (2011), o MST vem produzindo um jeito próprio de fazer educação. É uma pedagogia nascida no processo de humanização dos sem-terra e da construção da identidade do Sem Terra. A Pedagogia do Movimento concebe o Sem Terra como sujeito educativo e o MST como sujeito de intencionalidade pedagógica de fazer educação, de conduzir a formação do ser humano e seu processo de humanização.

Segundo Caldart (2003), os homens não se formam apenas na escola, pois existem outras vivências que podem ser mais fortes que as experiências e aprendizagens escolares. Para a autora, a Pedagogia do Movimento refere-se ao processo (histórico) de formação humana do sujeito, para além dele mesmo.

3. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Escola Itinerante foi uma experiência pedagógica que surgiu entre os acampados do Rio Grande do Sul, legalmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação daquele estado em 19 de novembro de 1996. O Parecer nº. 14/2011, do CNE/CEB, aponta as diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, garantindo-lhes o direito à educação.

De acordo com o MST (2001), a Escola Itinerante está organizada em etapas que correspondem aos primeiros anos do Ensino Fundamental. A proposta pedagógica é diferenciada e não obedece ao período letivo de 200 dias, previsto pela LDB. Sua organização didática caracteriza-se por flexibilização e integração. A criança avança para a etapa seguinte, no momento em que constrói as referências correspondentes a cada etapa, respeitando o tempo do aluno na construção de seu conhecimento.

Em 1997, é lançado o Programa Escola Ativa (PEA), visando ao combate à reprovação e à evasão de alunos de escolas rurais. O projeto foi pensado para atender as classes multisseriadas do campo com base em estratégias didáticas diferenciadas e voltadas para esse atendimento. No início, o PEA contemplava as escolas do Norte e Nordeste do Brasil. Depois, se expandiu para todo o território nacional.

Além de estabelecer diretrizes de combate à repetência e ao abandono escolar do aluno do campo, o documento base define as diretrizes do programa. O PEA focava seus esforços no processo de formação continuada de professores, na melhoria da infraestrutura das escolas e propunha amplas mudanças na organização do trabalho docente, constituindo-se no único programa voltado, especificamente, para atender as classes multisseriadas no Brasil (GONÇALVES, 2009).

De acordo com Gonçalves (2009), as estratégias metodológicas do PEA são compatíveis com os preceitos de se promover a descentralização administrativa e a educação com equidade, mas os princípios pedagógicos declarados, por vezes contradizem-se com os processos de implementação e de avaliação do programa, que ocorre de maneira paralela ao Movimento por uma Educação do Campo.

Parafraseando Ribeiro (2011), não se encontram respostas para as questões que surgem da aplicação de uma proposta pedagógica, falida no tempo em que foi construída, para responder a outras necessidades que se colocam na atualidade. A autora afirma está comprovada a hipótese de que o PEA, como política do MEC, é uma reação ao movimento Por uma Educação do Campo.

Em 2012, o Programa Escola Ativa encerra suas atividades e, a partir de 2013, é substituído pelo Programa Escola da Terra, circunscrito nos moldes de seu antecessor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas educacionais, como o próprio nome sugere, estão voltadas para o público, para o povo. Portanto, devem nascer do desejo, da participação e do envolvimento das conquistas dos sujeitos do campo. A implementação exitosa de um programa ou ação empreendida pelo Estado e voltada para a educação camponesa requer aproximação com o movimento Por uma Educação do Campo e exige que seus maiores interessados, os camponeses, tenham vez e voz nos processos constitutivos e decisórios suscitados por essas políticas públicas.

A construção da escola do campo, pensada pelos e para os sujeitos do campo ainda inicia seus primeiros passos, apesar de ter trilhado quase um século de lutas, de contradições, conquistas, avanços e retrocessos. A busca pela identidade e afirmação da escola do campo (enquanto direito do camponato) ainda carece de novos estudos, reflexões, discussões, enfrentamentos e consensos. Sua edificação requer uma mudança no paradigma educativo atual, que prioriza a escola e as metodologias urbanas. Seu reconhecimento pressupõe uma alteração na forma como se concebe e percebe o sujeito do campo. Simultaneamente, sugere compreender como o homem do campo percebe a si mesmo, se relaciona com a terra e produz conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. de F. **Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação rural**. 1989. 288 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Movimento sem terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no "campo das vertentes"**. 2003. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.**

FREITAS, H. C. de A. Rumos da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GONÇALVES, G. B. B. **Programa escola ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 207 p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

_____. Escola itinerante em acampamentos do MST. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/revista/edicoes>>. Acesso em: 14 set. 2014.

MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, I. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. 2014. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003, 527 p.

PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação**. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Centro de Estudos. Brasília, outubro de 2008. 50 p.

RIBEIRO, M. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./dez. 2011.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, abr. 2011.

SOUZA, R. L. de. Educação do campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, Ano 9, n. 2, p. 5-28, jul./dez. 2013.

ABSTRACT: This text aims to present the background of the process of construction of a pedagogical proposal for the rural school in Brazil, from the beginning of the 20th century to the first decade of the 21st century and its articulation with social movements. Some initiatives aimed at strengthening popular education and pedagogical experiences such as the Itinerant School and the Active School Program are commented on with the intention to broaden the discussion. The state of the art about Field Education was raised and, from this framework, the theme was discussed with a dialectical approach. The text is divided into four parts, comprising the historical roots of the Field Education, the main achievements of this modality, experiences implemented and their results and, finally, the final considerations. This work has a qualitative and descriptive approach. Within this methodological perspective, it was tried to conduct the study and were evidenced contradictions between what is proclaimed by the government programs and the reality observed: a policy anticampo, veiled and orchestrated by the logic of capital, resulting in the deterritorialization of the peasant society. A pedagogical proposal designed for the peasantry must go through the Pedagogy of the Movement and requires a paradigm shift. It will be authentic and will meet the real needs of this population if the subject of the field has time and voice in the discussions that foment and guide public policies aimed at the education of the field. The construction of a genuinely peasant politics presupposes understanding the identity of the peasant, his culture, his way of producing, of relating to the other, to the land and to knowledge.

KEYWORDS: Field Education; Social Movements; Public politics.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO E ICONOGRAFIA: O USO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E METODOLÓGICA

**Graciene Reis de Sousa
Antonio Guanacuy Almeida Moura
Jocyleia Santana dos Santos
Braz Batista Vas**

EDUCAÇÃO E ICONOGRAFIA: O USO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E METODOLÓGICA

Graciene Reis de Sousa

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas – Tocantins

Antonio Guanacuy Almeida Moura

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Araguaína – Tocantins

Jocyleia Santana dos Santos

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas – Tocantins

Braz Batista Vas

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Araguaína – Tocantins

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir sobre a teoria e a prática do uso da imagem como fonte histórica e metodológica durante as aulas de história. Neste sentido, delineou-se o seguinte problema; Como as imagens podem ser utilizadas como fonte histórica? As imagens podem ser utilizadas como ferramenta pedagógica e metodológica para o ensino de História? Para responder tais perguntas, empregou-se como método, a análise das citações de periódicos utilizados em teses, livros e artigos científicos, fruto de um levantamento e revisão bibliográfica. Trata-se de um esforço para mapear olhares distintos de autores sobre o uso de imagens na educação como fonte histórica, em específico no ensino de história, como uma estratégia metodológica. Observou-se que as imagens como fontes históricas estão presentes em diversos lugares e nas mais variadas formas, sendo assim no ensino de história elas se transformaram ao longo do tempo em um potente recurso pedagógico, e essas mudanças podem ser entendidas, em grande parte, como resultado das renovações historiográficas produzidas no século passado, que trabalhou para diversificar o conceito de fonte histórica. Por fim, compreende-se que os usos das imagens como fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdo, uma vez que se traduzem em artefatos culturais repletos de intencionalidades, portanto as fontes imagéticas devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno, promovendo um ensino que ganhe significado e supere a passividade por meio da aquisição do conhecimento histórico desvelado pela leitura de imagens em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; fontes imagéticas; metodologia.

1. INTRODUÇÃO

A palavra e a imagem são os dois instrumentos de comunicação relevantes para o desenvolvimento da prática do ensino, porém no mundo em que vivemos, a

comunicação é regida principalmente pela imagem – e o interior da sala de aula ainda vive sob o domínio da palavra.

Partindo desse pressuposto John Berger (1987) diz que, o olhar chega antes da palavra, ou seja, os seres humanos, antes de aprender a falar, comunicam-se pela visão. Assim, olhar é um ato de escolha. A percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Com isso, pode-se entender que toda imagem incorpora uma forma de ver.

No século XIX, a História passou por um conjunto de transformações que marcaram debates sobre questões de ordem metodológicas e epistemológicas que criaram condições para o desenvolvimento e um renovação no seu campo de pesquisa e investigação metodológica, e com essas mudanças significativas abrangeram também a História da Educação, pois tal como a História, a Educação passou por discussões sobre as seguintes questões: fontes escritas, sonoras, iconográficas, pictóricas, audiovisuais, arquitetônicas, mobiliárias, dentre outras consideradas peças essenciais para se esclarecer as circunstâncias concretas dos fenômenos ocorridos em determinadas épocas e sociedades.

Assim, percebemos que de fato estamos inseridos na era da informação, e essas informações são constantemente associadas às imagens. Saber interpretar corretamente signos visuais tornou-se uma necessidade tanto para acadêmicos como para os profissionais da educação, e as relações entre a produção escrita e a imagética – dentre outras linguagens, acessada ou não pela Internet – se tornaram atualmente elementos centrais de debates em torno de novas formas de ensinar História. Percebe-se então que a imagem como documento tem ganhado cada vez mais espaço entre os historiadores e demais áreas afins, porque os vestígios do passado podem também ser considerados fontes de pesquisa.

O uso das diversas linguagens podem levar os alunos a terem um processo de aprendizagem mais prazeroso e participativo, criando nisso condições de se posicionar a frente de várias questões e problemas que a sociedade nos traz.

Diante disso propõe-se neste artigo discutir sobre o uso da imagem como fonte histórica e metodológica nas aulas de história e como ela contribui para o desenvolvimento do senso crítico no aluno.

2. AS FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

No que se refere ao métier do historiador, e o desenvolvimento da sua práxis, é necessário a utilização de fontes históricas, pois de acordo com Pinski (2005, p. 7) “As fontes históricas são o material que os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos”.

O uso de fontes escritas, a produção das imagens pelos homens que nos remonta a Pré-História, faz com que a pesquisa iconográfica hoje, seja, um campo pouco utilizado nos domínios e ensino da história.

Segundo Roiz e Fonseca (2006, p. 316)

No século XIX, Numa Denis Fustel de Coulanges já falava da riqueza das fontes visuais afirmando que “onde o homem passou e deixou marca de sua vida e inteligência, aí esta[ria] a história”. Entretanto, foi somente a partir da ruptura com o modelo de história defendida pelos historiadores da “escola histórica alemã” (capitaneados por Leopold Von Ranke) e com a “escola metódica francesa”, promovida pelos historiadores congregados na revista *Annales*, que a imagem passou, na esteira das renovações metodológicas e das fontes, a encontrar espaço nas abordagens da pesquisa histórica. Apesar da “liberação” dada por esses “novos” historiadores, a imagem manteve-se com uso relativamente pequeno tanto na primeira geração, aquela de Marc Bloch e Lucien Febvre, como na segunda, de Fernand Braudel.

A partir da década de 60, com as transformações e revoluções em que o mundo vivenciou, especificamente no ano de 1968, percebeu-se uma grande virada historiográfica que influenciada pelo contexto histórico-econômico-social, modificou a visão de uma história antropológica e das mentalidades que eram centralizadas nos temas culturais. Justamente, nesse momento em que a imagem aparece com grande relevância como fonte nos trabalhos dos historiadores, tais como Jacques Le Goff, Georges Duby e Jean Delumeau, a partir desse momento, toda essa tendência se manteve ascendente.

Com a chegada da Escola dos *Annales*, centrando suas análises no campo social e econômico e opondo-se à escola positivista, abriram-se novas perspectivas de estudo no campo historiográfico, pois, seus integrantes trouxeram para o debate novas concepções de documentos e novas possibilidades de utilizá-los como fonte histórica. “Desta forma, o próprio sentido dado ao documento também se ampliou e deixou de ser apenas o registro escrito e oficial e não importava mais a veracidade do documento.” (SILVA, 2006, p.159).

A esse respeito, vale ressaltar que Lucien Febvre, um dos principais representantes do movimento dos *Annales*, aponta a possibilidade de se investigar por meio de outras fontes históricas,

A História faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem; mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da Lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1985, p.249).

Também no campo dos historiadores da educação, o entendimento de fonte histórica inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e

informações sobre o passado histórico-educativo, logo, nessa perspectiva Fonseca aponta que:

“[...] as fontes históricas assumem um papel fundamental na prática do ensino de história, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações que entre outros aspectos é uma dificuldade quando tratamos de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo. No entanto, diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores na atualidade”. (FONSECA, 2005, p.56).

Dentro dessa perspectiva didática é possível conectar historiografia com a prática docente, analisando as fontes não como uma verdade ou uma comprovação da verdade, e sim inserir na sala de aula o debate e a “crítica ao documento”.

Por meio disso, ao utilizar uma imagem em sala, devemos analisar e perceber seus silêncios e decifrar seus códigos, visto que ela não reproduz a realidade, mas reconstrói a mesma a partir de uma linguagem própria, que permite aprender e notar acontecimentos que por meio de outros meios não se consegue perceber, com isso, as imagens são representações do mundo, e elaboradas para serem vistas. Já que, [...] as imagens e a leitura delas podem nos levar e nos auxiliar na tarefa de melhor compreender nossa história, nosso comportamento, nossas maneiras de pensar e de agir, enfim, nossas próprias vidas” (PAIVA, 2006, p.104)

Nesse sentido as fontes são artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade pelos grupos que a originaram. Assim para Bloch: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. (BLOCH, 2001, p.79).

3. O USO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

No começo havia a imagem. Para onde quer que nos voltemos, há imagem. “Por toda parte no mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna”. Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou “os precursores da escrita”. (JOLY, 1996, p.17)

O estudo associado às imagens se tornou uma ferramenta muito importante podendo ser utilizada pelos professores de História para desenvolver seus trabalhos tanto em pesquisas como no dia-a-dia em sala de aula. E ao incorporar as imagens no processo de ensino-aprendizagem em história, o professor deve atenta-se ao utilizar as fontes iconográficas, pois cada obra em si, foi construída em determinado contexto histórico, e traz consigo as características próprias desta linguagem. Portanto, “É indispensável estar atento às condições de produção de

cada obra.” (FONSECA, p.354)

Nesse sentido, antes de utilizar a imagem como uma simples ilustração, debates ou discussões, o professor precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual, compreender o real significado da iconografia em suas diferentes interpretações, para que não erre ao utilizar este conhecimento de forma equivocada, e reforçar o discurso construído ideologicamente.

Segundo, Ivan Gaskell (1992), esses profissionais precisam se atentar mais ao material visual devido ao fato de não demonstrarem ‘suficiente percepção das questões necessariamente envolvidas, ou das habilidades particulares necessárias para enfrentar tal matéria’, e critica aqueles que utilizam o material apenas de forma ilustrativa. Para ele o documento escrito os deixam mais à vontade, apesar de utilizarem outros materiais com fontes.

Ana Heloisa Molina (2006, p. 24.), em seu artigo “Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa”, ao debater sobre a leitura de fontes visuais na sala de aula, afirma que os professores, apesar de reconhecerem as potencialidades das imagens como ferramentas pedagógicas, utilizam estas apenas como forma de transmitir, e não mediar o conhecimento, ou seja, ao invés de trabalhar didaticamente a imagem, apresentando-o como objeto “pronto” ou como algo ilustrativo, com o intuito de motivar os alunos em um momento de aprendizagem, para chamar a atenção ou estabelecer conexões com os temas apresentados.

Logo, Saliba (1999) propõe que:

“[...] há que se reconhecer a força das imagens, mesmo as mais estereotipadas na compreensão de certos mecanismos linguísticos, processos lógicos e mesmo situações históricas. Vivemos hoje uma intoxicação pelas imagens e o papel do professor, particularmente ao ensinar história, é operar, em primeiro lugar um ordenamento temporal de tais imagens”. (SALIBA, 199, p. 440)

A leitura de imagens implica compreensão, entendimento, significação e conhecimento. É preciso ir além do que se vê, rompendo com a superficialidade do visível e imediato, e aprofundar o diálogo sugerido e implícito na obra.

Fonseca (2005) reforça que:

“Com rigor e cuidado, as imagens no ensino de História nos ajudam a ampliar pelo olhar as possibilidades de leitura do social, do histórico, indo além das aparências, tentando captar aquilo que é, ao mesmo tempo, estranho e novo, presente e passado, aproximando o olhar, a linguagem, a visibilidade e as coisas, a observação, a descrição, a análise e a síntese” (FONSECA, 2005 p. 359)

Diante disso, o trabalho do professor e do historiador não pode ser visto apenas como um mero observador passivo. A imagem como fonte histórica deve ser um trabalho que seja desvendado, analisado, e que vão além de suas

aparências para que possam ser interpretadas com densidade histórica e não apenas superficialmente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a apropriação de noções e métodos próprios do conhecimento histórico pelo saber escolar não quer fazer do aluno um “pequeno historiador”, mas desenvolver a capacidade de observar, extrair informações e interpretar características de sua realidade, além de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e as históricas, datando e localizando as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço, inclusive podendo relativizar questões específicas de seu momento histórico. (PCN, 1997, p. 40)

Assim, no processo pedagógico com o uso de imagens deve-se avaliar a importância da influência ideológica que as aplicam, em que o próprio processo de cognição e codificação da história seja o viés pelo qual os alunos, enquanto sujeitos desse processo de conhecimento, entendam que também são atores sociais e tomem consciência de seus atos, uma vez que “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.” Althusser (1996, p. 126).

Acredita-se contudo, que o uso das imagens podem constituir um elo entre o tempo de seu produtor e o tempo de seu observador, pois as imagens têm-se tornado fontes relevantes da pesquisa historiográfica, tendo como efeito a linguagem imagética, compreendendo-a na sua especificidade, no seu tempo, como a expressão de apropriação de um determinado contexto.

Portanto, a discussão não se trata de formar pequenos historiadores, ou que estes estejam a par das discussões historiográficas, mas instigar por meio do ensino de história uma prática que, Segundo Rüsen: “Permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana”. (RÜSEN, 2007: p.133).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o uso de fontes iconográficas de maneira significativa no ensino de história é um exercício elaborado e desafiador, a partir disso surge a seguinte reflexão; como os discentes constroem o seu conhecimento histórico, já que tal conhecimento está articulado diretamente com a maneira como ele se destaca e apreende esse saber histórico na escola? Adquirir conhecimento histórico implica em se ter domínio do próprio conteúdo histórico, bem como na reflexão e análise das formas e das fontes pela qual ele se apresenta, e é abordado no processo de ensino e aprendizagem por parte dos docentes no ambiente escolar.

Como vivemos em uma era da cultura visual, onde se tem o uso intenso das tecnologias digitais na produção e disseminação de imagens, percebe-se que as fontes iconográficas, constituem um caminho fundamental no ensino de história para auxiliar os discentes na compreensão dos fatos históricos, já que as imagens

são extensões do contexto cultural e social de uma época.

Desta forma a inserção e o uso das imagens como fonte histórica e metodológica no ensino de história é relevante a medida que aprender o significado das imagens como fontes históricas é entender que elas não são neutras, e que podem ser utilizadas para ensinar História pelos docentes, quando empregues no ensino de maneira crítica e reflexiva as fontes iconográficas ganham significado, não se restringindo a mera ilustração, o que geralmente acontece quando apresentadas e utilizadas sem a criticidade devida.

Tais reflexões se fazem importantes sobre a questão metodológica do uso das fontes iconográficas, à medida que alguns cuidados são necessários, tais como, a saber: Interpretar, contextualizar e analisar criticamente a fonte. Desta forma é possível aos docentes orientarem os discentes quanto ao uso metodológico destas fontes históricas, orientando-os quanto a necessidade do desenvolvimento de uma leitura crítica e problematizadora que os permitam compreender o seu lugar e sua história, a partir da utilização das fontes iconográficas.

É por isso que deve-se estabelecer um diálogo crítico e reflexivo a partir da leitura e uso das imagens no ensino de história, já que esse tema tem ganhado relevância, pois, os acervos iconográficos, são suportes de fundamental importância para o desenvolvimento de um saber histórico escolar, que proporcione um outro olhar sobre essas fontes, a fim de proporcionar aos discentes um saber que exercite a prática e o senso crítico da leitura das imagens quando articuladas ao texto escrito, potencializando a educação do olhar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L.. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Graal, 1996.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez Editora, 2005.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ / Fapesp /Cortez, 2002.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Florianópolis: Edusc, 2004.

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

CHARTIER, Roger. **Uma crise da História? A História entre narração e conhecimento**. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Fronteiras do Pensamento**. 1ª Porto Alegre: Ed. Universidade Ufrgs, 2001.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas - SP: Papyrus, 2005.

_____, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. - 13ª ed. Rev. e Ampl. - Campinas, SP: Papyrus 2012. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho)

GASKELL, Ivan. **História das imagens**. In: BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 237.

JANOTTI, Maria de Lourdes. **O livro Fontes históricas como fonte**. In: Fontes históricas. JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996, p. 17-18.

MELO, José Joaquim Pereira. **FONTES E MÉTODOS: SUA IMPORTÂNCIA NA DESCOBERTA DAS HERANÇAS EDUCACIONAIS - Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS : Ed.UFGD, 2010.

MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa. Domínios da imagem, Dossiê "Aprendizagem significativa subversiva"**, Séries Estudos, Campo Grande, Mestrado em Educação da UCDB, n. 21, jan./jun. 2006, p. 24.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Artigo publicado na revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens** – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PCN's - **Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - 5ª a 8ª séries**. 1998.
<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp> - acesso em 28/01/2017

PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROIZ, Diogo da Silva. FONSECA, André Dionei. **Testemunha ocular: história e imagem** - MÉTIS: história & cultura – v. 4, n. 8, p. 315-319, jan./jun. 2006

RUBIM, Sandra Regina Franchi. OLIVEIRA, Terezinha. **A IMAGEM COMO FONTE E OBJETO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Universidade Estadual de Maringá 27 e 28 de abril de 2010.

SALIBA, E. T. **As imagens canônicas e o ensino de História**. In: III Encontro Perspectivas do Ensino de História, 1999, Curitiba

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo; Martins Fontes, 1987.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, edição n. 2, 2006.

ABSTRACT: This article aims to discuss the theory and practice of using the image as a historical and methodological source during the history classes. In this sense, the following problem was delineated; How can images be used as a historical source? Can the images be used as a pedagogical and methodological tool for the teaching of History? In order to answer such questions, we used as a method, the analysis of citations of periodicals used in theses, books and scientific articles, the result of a survey and bibliographical review. It is an effort to map different views of authors on the use of images in education as a historical source, in specific in the teaching of history, as a methodological strategy. It has been observed that the images as historical sources are present in several places and in the most varied forms, so in history teaching they have transformed over time into a potent pedagogical resource, and these changes can be understood, As a result of the historiographical renovations produced in the last century, which worked to diversify the concept of historical source. Finally, it is understood that the uses of images as historical sources should not be simplified to a mere illustration of content, since they translate into cultural artifacts full of intentionalities, so imagery sources must assume a fundamental role of signification in the structure Cognitive learning of the student, promoting a teaching that gains meaning and surpasses passivity through the acquisition of historical knowledge unveiled by the reading of images in the classroom.

KEYWORDS: History teaching; Imaging sources; methodology.

CAPÍTULO VII

ENSINO PROFISSIONAL FEMININO: POBREZA E MARGINALIDADE NA NOVA CAPITAL MINEIRA (1909 a 1927)

**Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
José Carlos Souza Araujo
Elizabeth Farias da Silva**

ENSINO PROFISSIONAL FEMININO: POBREZA E MARGINALIDADE NA NOVA CAPITAL MINEIRA (1909 a 1927)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Universidade Federal de Uberlândia
Ituiutaba/Uberlândia – Minas Gerais

José Carlos Souza Araujo

Universidade de Uberaba
Uberaba – Minas Gerais

Elizabeth Farias da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: Objetiva-se compreender as especificidades da implantação do ensino profissional para trabalhadores, em Belo Horizonte, MG, no período de 1909 a 1927, norteados pelos decretos federais (n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, e n. 5.241, de 22 de agosto de 1927). Foram focalizadas as seguintes categorias: ensino profissional feminino, política, pobreza e marginalidade no contexto da cidade de Belo Horizonte, MG. Nesse caso, verifica-se que é exemplar o ensino profissional feminino, quando se acenaram possibilidades para uma escolarização, até então negada à mulher, na Escola Profissional Feminina, criada em 1913, a qual sobreviveu até os anos de 1960. As principais fontes foram as matérias jornalísticas, a legislação educacional e, ainda, os relatórios de prefeitos da capital mineira, mensagens presidenciais. Tais fontes foram perspectivadas à luz dos procedimentos da análise do discurso sob o aporte da História da Educação. Teoricamente, tal pesquisa encontra-se sob o foco da perspectiva dialética, visando articular as dimensões local, estadual e nacional, dentre outros aspectos, no entanto, tendo em vista as categorias anunciadas anteriormente. Em termos de resultados, no processo de redefinição dos papéis sociais atribuídos aos homens, às mulheres e crianças, na reestruturação das relações familiares e afetivas, na composição de uma nova conjugação social, os operários se apresentaram com novas possibilidades que apontavam horizontes de expectativas, em termos de emancipação, em relação às experiências de uma classe cotidianamente explorada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Profissional Feminino; Pobreza; Marginalidade.

1. A NOVA CAPITAL MINEIRA E A PROJEÇÃO COMO CIDADE-SÍMBOLO DA REPÚBLICA

Com essa pesquisa, objetiva-se compreender as especificidades da implantação do ensino profissional para trabalhadores de Belo Horizonte, MG, entre 1909 e 1927, cujos marcos se realizam pelos Decreto federal n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, e Decreto-lei 5.241, de 22 de agosto 1927, a fim de dimensionar tal ensino em suas relações com a educação, pobreza, política e trabalho em uma cidade projetada no final do século XIX (1897) para ser capital

estadual.

O desdobramento da investigação apoiou-se em: (i) um conjunto de fontes diversificadas, nas quais foram analisadas as discussões, os embates e os consensos contidos nos discursos proferidos na Assembleia Legislativa Estadual (Câmara dos Deputados) e no Congresso Nacional; (ii) assim como em mensagens dos governos, ou seja, nos discursos políticos proferidos nas esferas local, estadual e nacional, bem como nas mensagens de governo e discursos presidenciais que tratam do ensino profissional; (iii) além disso, apoiou-se também em matérias jornalísticas, na legislação educacional e em relatórios de prefeitos da capital mineira.

Com efeito, parte da sociedade que passou a formar Belo Horizonte alinhou-se ao ideário de progresso e modernização que direcionaria o projeto de governo republicano e modificaria a vida política, principalmente em seus níveis locais, embora não tivesse rompido com o sistema descentralizador do governo imperial. Não por acaso, em Minas Gerais, acirram-se os debates sobre o poder local, uma vez que a capital - Ouro Preto - representava, para os republicanos, um centro político-administrativo típico do período imperial: repleto de entraves estruturais que emperravam o crescimento da cidade e dificultavam a sua transformação em um polo dinamizador da vida econômica. Como saída possível, surgia Belo Horizonte: o ideal de metrópole mineira e republicana.

Ao contrário da maioria das cidades, essa metrópole foi erguida sob os auspícios da intervenção estatal, que lhe atribuiu um traçado tributário de experiências urbanísticas de cidades, como La Plata, na Argentina, dos Estados Unidos e Europa; ou seja, planejadas. Eis porque se pode afirmar que Belo Horizonte preconizava uma modernização nacional, fundada de acordo com o ideário de certos líderes políticos, o qual se manifesta em uma mensagem do prefeito Bernardo Pinto Monteiro (1857-1924), dirigida ao Conselho Deliberativo da Cidade de Minas (depois denominada por Belo Horizonte) em 19 de setembro de 1900, no qual ele ressalta a importância da higiene no espaço urbano:

Não ha serviço mais importante para uma cidade do que o da sua hygiene. Todos os povos cultos procurara seguir rigorosamente os seus sabios preceitos. A cidade de Buenos-Ayres, Whashington e outras da America são modelos no genero e pode-se mesmo afirmar que algumas delas, fazem mui legitimamente da hygiene uma verdadeira religião. Habitados a viver em uma cidade onde estes preceitos são escrupulosamente observados, tem-se verdadeiro pavor quando chega-se a um meio onde se os veem completamente descurados. Foi sob essa inspiração que levei ao exm. sr. dr. Presidente do Estado o dec. n. 1.358, de 6 de fevereiro do corrente anno, criando uma directoria de hygiene, e entregando-a ao medico da Prefeitura, sr. dr. Cícero Ribeiro Ferreira Rodrigues, que á provada competencia reúne entranhado e sincero amor ao progresso da nossa cidade e a maior dedicação por esse serviço. Estão subordinados a essa directoria: limpeza publica e particular da cidade, mercado, matadouro, a fazenda do Barreiro, cemiterio e saude publica em geral. Si bem que a Prefeitura não tenha ainda conseguido montar de modo completo esse serviço, pois que lhe faltam laboratorios

e outros meios indispensáveis ao bem da saúde pública, todavia já não tememos o confronto com outras cidades. A limpeza pública tem merecido desta Prefeitura os maiores cuidados, convicta como se acha ella de que da sua boa ou má orientação dependem em grande parte as condições geraes de salubridade desta Capital.

Discursos como esse permitem pressupor que a construção da capital se deu por meio de um processo de modernização, que incorporava a tradição e o pretérito, ao invés de uma tentativa de apagar o passado colonial. O prefeito, tenta incorporar os novos preceitos: o “higienismo”.

De acordo com Rago (2014, p. 215),

Como parte desta política sanitária de purificação da cidade, a ação dos higienistas sociais incide também sobre a moradia dos pobres, de acordo com o desejo de constituir a esfera do privado, tornar a casa um espaço da felicidade confortável, afastada dos perigos ameaçadores das ruas e bares. Mas também a partir da intenção de demarcação precisa dos espaços de circulação dos diferentes grupos sociais.

Se assim for, então Belo Horizonte erguia-se como cidade-símbolo da República, na qual se projetava a educação maciça como locus privilegiado para difundir o ideário de higiene, conforme exposto por Pinto Monteiro.

Essas relações entre poder político republicano (nacional e local), progresso, modernização e urbanização (higienismo), ensino profissional, política, trabalho, pobreza, marginalização e educação em Minas Gerais, abrigam, então, a pesquisa ora proposta. Ou seja, elas se abrem à tentativa de construir uma compreensão histórica do movimento político-educacional em prol do desenvolvimento do ensino profissional de 1909 a 1927, e ainda sobre o modo como a sociedade de Belo Horizonte se movimentou para definir princípios, diretrizes e práticas que suprissem as demandas não só derivadas da escola, mas também associadas a ela, à pobreza, à modernidade e à política. A imprensa fornece ao pesquisador informações a respeito de como pode ter sido a movimentação da cidade. Desse modo, verifica-se que o Diário de Notícias protesta contra a inércia da prefeitura na “limpeza” da infestação de mendigos que descaracterizavam os ares da modernidade. Muitas vezes, o jornal citava outras capitais como exemplo da eficácia na solução do problema de ordem pública, em que se constituía a vadiagem.

A elite econômica considera a sujeira, a mendicância e a doença como o avesso das promessas de progresso, ordem e de bem-estar, e acusa a ineficiência dos administradores da sociedade, mas, também, é denotativa que a pobreza deva ser reprimida. É uma “patologia social” e deve ser tratada com repressão. Abaixo, a vadiagem aparece como uma opção e não como um efeito de um determinado contexto social. Em fevereiro de 1907, esse mesmo jornal publica o seguinte:

Bom concurso trariam a acção restauradora das nossas forças productoras em boa hora empreendida pelos poderes públicos, os

senhores da policia conseguissem a completa extincção da vadiagem em nossa terra. Mesmo na Capital, é contristador o espetáculo que presenciamos: as tavernas vivem locupletadas de parasitas que tantos serviços podiam prestar [...] e não seria esse cancro social que todos nos devemos temer. Guerra, pois, aos vadios [...]. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1907, p. 1)

Esse cenário histórico-social antecedeu o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou nas capitais o ensino profissional primário gratuito. Políticos, governantes, classes dominantes e a imprensa (veiculadora do discurso das camadas médias e dominantes) consideravam a pobreza perniciosa em si mesma e como produtora de maus exemplos. Na capital, planejada para ser símbolo da República e modelo de cidade moderna, não havia lugar para todo tipo de gente. Daí, a importância da prisão e do trabalho no campo como formas de conter a população que ameaçava a moral e os bons costumes citadinos: mendigos, pobres e desvalidos.

Essa nomenclatura merece uma observação etimológica breve. Segundo o Dicionário Lello Universal, de João Grave, edição de 1900, a palavra desvalido pode ser compreendida pela definição de pobre e desgraçado, sendo este o órfão ou o abandonado. O termo desgraçado refere-se àquele desprovido da graça - entendida como felicidade ou favor divino; no entanto, desgraçada seria a criança excluída da proteção de alguém. Desvalido, desgraçado e delinquente seriam o mesmo que pobre; e pobre, segundo o dicionário de Antônio Morais Silva, de 1890, era quem pedia esmola, mendigava; era o pedinte que, envergonhado, pedia só a alguns; pobre era ainda quem renunciava à riqueza para se tornar franciscano. Pobreza seria, então, a situação em que se tem só o necessário para a vida cotidiana.

Faria Filho (2001, p. 17) refere-se a esse tema, dizendo que a incorporação dos “pobres”, dos trabalhadores, do povo à República seria intenção constante no período recortado para a pesquisa. Ao lado da formação do trabalhador e do combate à criminalidade, essa incorporação é apresentada como justificativa central para a maioria das reformas educacionais e de documentos diversos referentes à assistência à criança abandonada. Republicanos como Pimentel (1949), para citar apenas um nome, defenderam com firmeza a necessidade de incorporar os trabalhadores - o “proletariado” - à nação, a fim de impedir que seguissem discursos, práticas e ideais não condizentes com aqueles que os republicanos desejavam consolidar.

Com efeito, o tema da vadiagem entrou nas preocupações republicanas com a ordem na condição de tema central. Simão (2008, p. 93) dá pistas importantes dessa questão. Segundo ele, Marco Antonio Cabral Dos Santos — citando o criminologista Maurice Parmelee (1916) em estudo sobre a polícia e a sua relação com a sociedade paulistana da virada do século XIX para o XX — enfatiza que a vadiagem poderia significar uma antessala da criminalidade. Noutros termos, dada sua predisposição ao crime, o vadio podia ser considerado um semicriminoso, pois se encontrava distante do trabalho honesto e regular. Segundo Vilela (2016, p. 97),. Que discute essa questão também, naquele tempo de desigualdades, a

pobreza era sinônimo de má índole, falta de moral; e a desocupação profissional, sinônimo de vagabundice em relação aos “desfavorecidos pela sorte”, “fortuna”, significando destino.

Políticos, governantes, classes dominantes e a imprensa —reiterando: veiculadora do discurso das camadas médias e dominantes — viam a pobreza como perniciosa e produtora de maus exemplos. Na capital planejada para ser símbolo da República e modelo de cidade moderna, não havia lugar para todo tipo de gente. Daí a importância da prisão e do trabalho no campo como formas de conter a população que ameaçava a moral e os bons costumes citadinos: mendigos, pobres e desvalidos. Essa nomenclatura merece uma observação etimológica breve. Segundo o dicionário de Antônio Morais Silva, de 1890, pobre era quem pedia esmola, mendigava; o pedinte que, envergonhado, pedia só a alguns; era ainda quem renunciava à riqueza para se tornar franciscano. Pobreza seria, então, a situação em que se tem só o necessário para a vida cotidiana. Com base na edição de 1900 do Dicionário Lello universal, o vocábulo pobre teria um campo semântico que acomodaria sentidos como o de desvalido, desgraçado e delinquente: seriam o mesmo que pobre. Assim a criança desgraçada seria aquela excluída da proteção de alguém, órfã, abandonada.

Nesse sentido, o espaço urbano passa a ser disciplinado por uma nova moral e que de certa forma anuncia uma segregação espacial e social; ou seja, uma ação de

Limpar a paisagem urbana civilizada, tal como era pretendida de elementos que comprometessem a ordem, bem como a limpeza e a higiene, quesitos que estavam condicionados à presença de animais e corpos humanos imundos, vadios ou inválidos pelas ruas, praças e avenidas (SIMÃO, 2012, p. 95)

Em carta publicada no Diário de Notícias de Belo Horizonte, de 21 de março de 1907, o leitor Franklin Belfort se mostrou indignado ante o atraso de Belo Horizonte em relação a outras capitais do país. Para ele, a prioridade do poder público devia ser a higienização da cidade.

Dr. Prefeito. Sois, em virtude de vossa posição, a sentinella avançada que o governo actual de Minas postou para conservação do bom nome desta Capital. Tudo, consequentemente, que tende, por este ou por aquelle modo, a fazel-o decrescer, deve ser por vos afastado – declina a malo, e, a logica o impõe, toda a força geradora de seu aumento tem de por vós tambem, ser secundada – et fac bonum. Cabe-vos, pois, ouvir-me, agora que sou uma necessidade inadiavel feita palavra. A civitas fidalga, cujo progresso ruma sempre vossos actos, não pode, por mais tempo, tolerar o espectáculo opprobriante que se repete descaradamente em suas ruas, inda as de maior transito. Repugnam ao conceito alto e merecidamente lisongeiro que nós, os de fóra, formamos de Bello horizonte, essas scenas de atrazo inexcédivel que se denunciam pelas esquinas e calçadas emprestadas de cheiro desagradável e por individuos parados junto aos muros, postes ou arvores, fazendo, em

publico, o que sómente o recesso da watter-closet permite. As capitaes outras de nosso paiz que se acham em plano inferior, para guardar silencio sobre as de igual progresso, possuem, dr. Prefeito, em numero sufficiente para evitar os factos de que me occupo, esses logares reservados e higienicos conhecidos de todos por – mictorios. Entretanto nem um ao menos, eu conheço em toda essa esplendida Bello Horizonte que tanto orgulho inspira ao mineiro, o que de certo modo justifica o procedimento de quem satisfaz, em qualquer esquina, as necessidades muitíssimo justas de seu organismo. E, dahi, os passeios manchados e ar contaminado, pedindo um lenço ao nariz, como aquelles o desvio, pela descida da calçada. O facto, que nada de phenomenal accusa, de tanto mais sobresahir o ponto negro quanto mais de neve é o fundo, se reproduz, mutatis mutandis, presentemente. Sabeis-lo: as capitaes devem ser, como as telas, em que seu povo imprimirá, em traços mais ou menos seguros, o grao de cultura e progresso a que haja attingido; logo, heis de convir, está na proporção deste a fealdade de quaesquer imperfeições, e a de que venho tratando por suas consequencias, afeia enormemente esta prendada Capital. Sobre desdizer da esthetica, ofende gravemente á moral a carencia de mictorios. Indo hontem, de noute, por moro amor á arte, por foi em frente a propria casa de negocios, um cidadão, estava irrigando de modo pouco decente uma das magnolias que uns metros acima do ex-Globo, ornamentam a rua da Bahia, a grande artéria, a Ouvidor catita de Bello Horizonte. E eu me detive a alguma distancia, trazendo pelo braço minha senhora e acompanhado de mais trez pessoas de nossa familia, esperando tivesse fim aquelle aguamento nouveau style. Não é só. Em companhia de amigos, hei visto, pleno dia, a reproducção de tal acto, em pontos, como proximidades do Club Bello Horizonte e frente do templo protestante da avenida A. Penna. Ora ninguem, de sã razão, contradictará que isto constitue um atentado ao pudor, um desrespeito formal á dignidade da familia bello-horizontina. Inda mais. A falta de mictorios em determinados pontos equivale a um desprezo absoluto do bem-estar publico: quem tem necessidade de passar o dia na rua abaixo e acima, não pode e nem deve, por todo esse tempo, privar o organismo de uma de suas funções mais exigentes, sem grave detrimento de sua saúde. Assim, pois, dr. Prefeito, a saúde de todos, o progresso material da urbe aprimorada e, mais do que tudo, o pundonor e a moral esperam de vós essa medida que tão de perto, consulta os mais alevantados interesses publicos. (BELFORT, 1907, p. 1)

Nessa carta, aponta-se, por um lado, para a necessidade da emergência de uma cidade em que o público deve ser a extensão do doméstico na sua organização; e moral, por outro lado, aparece nitidamente a preocupação com a estética e o caráter inovador que a urbes deve conter.

Ao dar voz à população e às suas reclamações relativas à sujeira nas ruas, a imprensa dá pistas importantes para entender o processo de “limpeza” da cidade. E, de fato, o Diário de Notícias protestou contra a inércia da prefeitura na “limpeza” da infestação de mendigos que descaracterizavam os ares da modernidade. Assim como o leitor missivista, o jornal muitas vezes citava outras capitais como exemplo da eficácia na solução do problema de ordem pública que se constituía a vadiagem:

BH não pode continuar a exibir suas pompas, ao lado da miséria. Cabe ao estado o dever de assistir aos pobres, aos desvalidos, aos velhos, aos enfermos [...]. Siga a Prefeitura, auxiliada pelo Estado e pela população, o exemplo da municipalidade de São Paulo, [...] proibindo terminantemente a mendicidade das ruas (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1907, p. 1).

Essa passagem sugere que a elite econômica viu a sujeira, a mendicância e a doença como o avesso das promessas de progresso e ordem, de bem-estar; e aponta ineficiência dos condutores da sociedade. A elite reclamou da higienização em um discurso defensor da construção de mictórios – espaços de privacidade – para evitar atentados ao pudor em áreas próximas, por exemplo, clubes e templos – espaços de sociabilidade.

Tal discurso norteava as experiências pessoais e urbanas em Belo Horizonte. Daí que a nova capital se ancorou em um conjunto de posturas municipais segundo as quais os cidadãos deviam respeitar os moldes da cidade moderna. Exemplo disso está no decreto de regulamentação dos mendigos, cujo art. 1.6 prescrevia a matrícula não só de mendigos na diretoria de higiene, mas também de animais como “[...] cachorros, cabritos ou carneiros” (VILELA, 2016, p. 105).

Conforme o “regulamento dos mendigos” – assinala Simão (2008) –, em Belo Horizonte a mendicância era tolerada e tinha hora, dia e local previstos pelo poder público municipal. O mendigo era identificado pelo guarda municipal e passava por uma avaliação, em que se resolvia seu destino. Se fosse vadio, era preso, processado e passaria a ser vigiado – ao menos em tese, conforme alerta Simão (2008). Se fosse constatada sua inaptidão ao trabalho, recebia licença para exercer a mendicidade; ou seja, recebia uma placa da prefeitura com a identificação “mendigo”, a qual devia se ostentada no peito para haver reconhecimento imediato.

Art. 12. No caso de perda da placa, deve o mendigo participar o facto à Prefeitura, que, enquanto não lhe puder fornecer outra indetenta, mandará dar um cartão, contendo o numero do registro e a designação “mendigo. Art. 13. As multas impostas pela inobservancia deste regulamento pertencerão á Prefeitura. Art. 14. A infracção de qualquer das disposições contidas neste regulamento sujeitará o delinquente á multa de 10\$000 a 100\$000 e a 15 dias de prisão (Regulamento a que se refere o decreto n. 1.435, do dia 27 de dezembro de 1900).

Segundo Simão (2008, p. 94), “[...] esse quadro reflete uma atitude de tolerância por uma sociedade que reconhece a invalidez para o trabalho como digna de amparo”. O aumento de pedintes, doentes e pobres nas ruas de Belo Horizonte expunha os problemas da cidade; isto é, criavam campo para a intervenção prática do assistencialismo, constantemente voltado ao socorro de pobres, ou seja, desvalidos. Segundo Simão (2008, p. 94), “[...] esse quadro reflete

uma atitude de tolerância por uma sociedade que reconhece a invalidez para o trabalho como digna de amparo”.

De fato, o amparo suscitou debate do ponto de vista da caridade e suas consequências para o mercado de trabalho. Muitas associações beneficentes se constituíram nas décadas seguintes; mas voltaram-se, sobretudo, ao auxílio a imigrantes e a profissões ligadas, por exemplo, às artes e aos ofícios (PINTO, 2010); portanto, excluía uma parcela expressiva da população que não se enquadrava em seus estatutos (VISCARDI, 2004). Além disso, houve uma presença maior de congregações e associações religiosas leigas a fim de organizar o espaço público e o destino dos pobres (PINTO, 2010).

A essas associações e congregações se alinhava outra instituição que interferiu no cenário: a polícia. Na tentativa de higienizar a cidade — retirar as “chagas” das ruas e transferir para asilos, orfanatos, ações de caridades e instituições vinculadas à Igreja Católica —, a chefia de polícia cuidou de vigiar o dia a dia da capital, mediante uma ação que chegou até a imprensa de São Paulo. O jornal *Correio Paulistano* de 5 de novembro de 1913 publicou uma nota com esse texto: “O chefe de polícia deu severas ordens para o recolhimento ao Asylo Affonso Penna de todos os mendigos que sejam encontrados nas ruas da cidade” (p. 5).

No dizer de Pinto (2010, p. 282),

Segundo a Chefia de Polícia do Estado de Minas Gerais, regulamentar as ações de caridade era importantíssimo para uma mudança nos hábitos sociais, principalmente em relação ao trabalho, ou melhor, à recusa ao trabalho e, conseqüentemente, ao combate à vadiagem. A idéia das autoridades ligadas ao Estado era oferecer algum benefício para que o necessitado pudesse sobreviver, tendo como recursos aquelas esmolas então doadas de forma indiscriminada. Aqueles que não aceitassem este socorro e preferissem viver nas ruas seriam considerados vadios e, assim, combatidos pela autoridade policial. Contudo, os modelos europeus identificados nos Relatórios da Chefia de Polícia (APM, 1895, p. 19) chamavam a atenção para a responsabilidade dos Estados em relação à organização destes sistemas de caridade, contando-se, para isso, com a criação de instituições, onde vadios adultos e elas recolhidos pudessem ser separados de crianças para que, dessa forma, estas crescessem habituadas ao mundo do trabalho (p. 282; grifo nosso).

Como se pode deduzir, a preocupação do poder público com a imagem da nova capital supunha segregar os mendigos, colocá-los em uma posição de opressão imposta estabelecida pela regra legal. Assim, a legislação — o “Regulamento de mendigos”, por exemplo — abre-se a análises das formas coercitivas impostas aos cidadãos. Prova disso está na perda da placa de identificação do mendigo. Quando pego circulando sem a identificação, podia ser preso. Não importava as razões para não ter providenciado nova documentação.

Essa preocupação com as “manchas” na imagem de modernização construída em torno da nova capital mineira — e que veiculavam anseios de nível estadual — aponta um cenário mais amplo: o de que a República foi idealizada

como momento de regeneração social, de uma formação de uma nova mentalidade, de anulação dos indícios da decadência imperial, do passado escravista. Dentre as ações para esse fim, a escola, em particular a primária, passou a ser vista como um lugar privilegiado para formação moral e cívica. A escola como lugar privilegiado para formar cidadãos permeou discursos — difundidos entre o fim do século XIX e início do século XX — que viam a educação como fator primordial para o progresso da sociedade. Além disso, o ensino industrial corrigiria “[...] essa tríplice propensão negativa por meio do cultivo dos “hábitos” de trabalho profícuo”, esclarece Cunha (2005, p. 18).

Com efeito, o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou o ensino profissional primário gratuito nas capitais. Em Belo Horizonte, “[...] esse projeto de escolarização das classes trabalhadoras e a instalação de uma escola profissional por parte do governo federal amplificou um processo que pretendia ser a marca da cidade, estando presente desde a sua construção”, como dizem Chamon e Goodwin Júnior (2012, p. 329–30).

A criação do ensino profissional para trabalhadores no período entre 1909 e 1927 aceita dois marcadores. Um deles seria o surgimento da primeira Escola de Aprendizes Artífices, em Belo Horizonte, sob iniciativa da União (decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909). De início, criam-se — nas unidades federativas e sob jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio — 19 escolas de aprendizes artífices para o ensino profissional, primário e gratuito. Outro marcador seria o decreto-lei 5.241, de 22 de agosto de 1927, que tornou obrigatório o ensino profissional. Associam-se educação e ensino profissional como instrumentos do Estado, quando cidades-chave vão assumindo uma feição mais urbanizada.

Congressos nacionais dão uma medida das teses postas em pauta quanto à educação. Um deles, realizado em Belo Horizonte, entre 28 de setembro e 4 de outubro de 1912, o II Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, no qual Cypriano de Carvalho apresentou teses sobre o ensino primário para serem debatidas: liberdade e gratuidade contribuiriam para elevar o ensino primário — não por acaso, eram condições prescritas por lei; melhorar bibliotecas e museus e colocá-los ao alcance do cidadão seria de largo proveito para a instrução popular. Para o ensino profissional haviam teses relativas à conveniência da instrução de trabalhos manuais no secundário e da extensão do ensino profissional agrícola, industrial, comercial e o normal pelo aproveitamento do ensino geral ministrado nos estabelecimentos secundários, acrescidos com disciplinas facultativas e propriamente técnicas como facultativas.

Rocha (2012, p. 231) se refere à compreensão do ensino profissional expressa no Congresso; em suas palavras, os congressistas, “[...] quanto ao ensino profissional em geral, não o compreenderam como estritamente vinculado às massas populares, mas como ensino que deve se especializar, mantendo inclusive elos com o ensino secundário”.

No dizer de Cunha (2005, p. 15),

Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais nos primeiros anos do século XX, os industrialistas diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. Ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtualidades corretivas. Era o que defendia João Pinheiro, importante líder industrialista, em 1906, quando presidente do Estado de Minas Gerais, ao propor a criação desse ramo do ensino para combater o bacharelismo que estaria grassando entre as camadas médias. Nessa linha, numerosos projetos foram apresentados ao Congresso Nacional, culminando com o de Fidelis Reis, que, aprovado em 1927, pretendia tornar obrigatório o ensino profissional nas escolas primárias mantidas ou subvencionadas pela União, no Colégio Pedro II e nos que lhe fossem equiparados (grifos nosso).

O acontecido Congresso reverberou no ano seguinte, ao menos no discurso do governo de Minas Gerais, Julio Bueno Brandão, cuja mensagem de 15 de julho de 1913 mencionou o evento nestes termos:

Reuniu-se nesta Capital, no dia 28 de setembro do anno passado o 2º Congresso Brasileiro de Instrucção e Ensino, tendo a cidade, nessa ocasião, a honra de hospedar diversos professores, directores de estabelecimentos de ensino e representantes officiaes do Governo Federal e de Estados. Foi uma Assembléa notavel que aqui trabalhou durante mais de 8 dias, em bem da causa empolgante que deu motivo á sua reunião. Serão publicados os annaes do Congresso e nelles se encontrarão mais amplos esclarecimentos e informações sobre o que se passou naquelles memoraveis dias das suas proveitosas sessões.

O tom da mensagem se alinha ao discurso do presidente da comissão organizadora do congresso, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, que foi Presidente do Estado de Minas Gerais entre 1914 e 1918:

Não esta em mim, senhores, o poder superior e magnetico de infiltrar em todos os corações patrióticos e balsamo santo do mesmo amor, do mesmo fervor religioso, da mesma dedicação moral, com que patrícios nossos — taes como Cesario Motta, em S. Paulo e João Pinheiro, em Minas, e outros estadistas em diversos Estados da Republica se consagraram, se dedicaram ao impulsionamento desse gravissimo e, por emquanto, insolúvel problema da educação nacional. Mas, senhores, o que a acção individual não pode fazer, poderão certamente a acção conjugada, o trabalho commum, o esforço e a concentração de diversas vontades, tendentes ao mesmo fim: poderá conseguil-o este Congresso, cuja primeira utilidade pratica, para mim a maior, será certamente o grande vigor moral, a concentração dos elementos e esforços officiaes e particulares na construcção do grande edificio da nossa civilização e elevação intellectual perante os povos cultos; será o estímulo poderoso que despertará energias isoladas, accordará actividades dispersas e enervadas pelo pessimismo dos que não acreditam nas correntes impetuosas do nosso progresso, e nas grandes forças creadoras do desenvolvimento intellectual, moral e material deste immenso e rico paiz.

A reunião, senhores, do Congresso do ensino primário e secundário, periodicamente, em diversos Estados da Federação Brasileira, sem caracter official — equivale no despertar de um profundo somno e, quando não tenha outros effeitos praticos, terá certamente esta virtude preciosíssima: — desenvolverá a corrente que deve ser impetuosa, estimulará e propagará ideas, formará e engrossará mais as fileiras dos luctadores de uma grande obra civilizadora. A democracia, senhores, tem exigencias salutaes; em materia do ensino ella não se contenta só com a guerra ao analfabetismo boçal, quer mais alguma cousa além disso, ella exige a lucta contra o semi-analfabetismo pelo desenvolvimento do ensino fundamental, secundario e profissiona. E ainda vão além as suas pretensões e exigencias: quer o pleno florescimento do ensino superior e scientifico nesta Patria que todos nós extremecemos. Bem vêdes, srs. Congressistas, por este simples enunciado — que é vasta demais a vossa tarefa, que é muito complexa e difficil a solução para a grande causa que aqui nos congrega. Devo dizer-vos, com sinceridade, que não estamos hoje sinão no começo de uma grande e deante da obra apenas esboçada em alguns Estados da Federação se antepõem grandes barreiras, enormes obstáculos, que devem ser vencidos pela cooperação espontanea de todos os homens publicos, particulares e associações. Só assim a Republica Brasileira, que já deve ter a consciencia de si mesma, porque já entrou na idade viril, e sabe o que quer a respeito do ensino publico, poderá concluir a sua missão civilizadora e educadora pela construcção parcelada deste vasto edificio da instrucção publica, de que é pedra angular a escola primaria. Este Congresso mesmo, senhores, é o fructo da democracia triumphante; elle demonstra que um sopro de vida nova impele-nos para a frente e agita, actualmente, o paiz inteiro. Até há pouco dominava o mar morto do indifferentismo e da inercia e uma assembléa desta ordem não se reuniria amparada pelo sol da liberdade, com tão bons prognosticos de proveito pratico. Antes a instrucção era privilegio e hoje todos proclamam que é bem commum, ao qual devam aspirar todas as classes da sociedade nova. Por isso vemos, essa satisfação, esse despertar solemne de consciencias esclarecidas, em torno deste pavilhão (RIBEIRO, 1912, p. 162-3)

Como se pode ler, o discurso enfatiza o analfabetismo e o desenvolvimento do ensino fundamental, secundário e profissional como forma de aplacá-lo. Privilégio de alguns, a instrucção se projeta, então, como a esperança que o novo tempo traz, um tempo em que a democracia haveria de se efetivar e despertar o esclarecimento das consciências. Nessa linha de argumentação, a mensagem de Bueno Brandão reconhece a importância de sua concretização na capital mineira; em parte, porque sua mensagem deixa transparecer uma defesa da educação nacional como condição primordial a um país republicano, ou seja, defesa de uma luta contra a ignorância popular para tentar manter povo sutilmente educado numa via democrática que pudesse abarcar os grupos excluídos das benesses da educação até então: uma maioria expressiva da população sem condições materiais de arcar com o custo da educação particular, inclusive as mulheres.

De fato, os congressistas citaram o ensino profissional feminino no segundo congresso. Eis o tom da menção:

Instrucção Profissional – THESE: Para a perfeita educação feminina, no Brasil, nos diferentes aspetos moral, intellectual, physico, profissional e social: quaes os meios de que se deve lançar mão actualmente? Nesse sentido, não convém preconizar a fundação das Escolas Maternaes, das Escolas de Profissões Domesticas, dos Institutos Profissionaes Femininos? Encerrados os trabalhos, o sr. Presidente suspendeu a sessão e designou o dia 27 de janeiro para a 2ª reunião da comissão organizadora do 2º Congresso. Para constar, lavrei eu Luiz Pessanha, secretario geral, a presente acta que, depois de approvada, será assignada por todos os membros da comissão organizadora. Approvada. Delfim Moreira, Cypriano de Carvalho, Nelson de Senna, Estevam de Magalhães Pinto, Rodolpho Jacob (CONGRESSO BRASILEIRO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA, 1912, p. 8)

A instrução profissional feminina se preocuparia, então, com os aspectos moral, profissional, físico e social, bem como com os meios para alcançar essa “perfeita educação” da mulher, como sugere a citação. Para discutir o assunto, a quinta comissão do congresso reuniu membros como o professor Benjamin Flores. Conforme Barreto (1950), em 1913, esse professor criou, em Belo Horizonte, a Escola Profissional Feminina. Marco primordial das possibilidades de escolarização até então negadas à mulher, tal escola funcionou de 1913 a 1960 e pode ser entendida como instituição técnica mais ou menos formal – como veremos no estudo de sua gênese, a seguir.

2. A ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA DE BELLO HORIZONTE

FIGURA 1. Prédio onde funcionou a escola profissional Feminina de Belo Horizonte entre 1919 e 1933, na rua Sergipe esquina com rua Tymbiras



Escola Profissional Feminina de Bello Horizonte.
Fonte: Fon Fon, 1925, p. 46.

A Escola Profissional Feminina de Bello Horizonte - conforme notas jornalísticas do Minas Geraes, de 1919 a 1933 - funcionou na Rua Sergipe,

esquina com a Tymbiras, onde foi fundada em 20 de agosto de 1919, pelo professor Benjamin Flores.

Sobre a fundação da escola, são mencionadas três diferentes datas. Segundo Barreto (1950), há vestígios de que essa escola tenha sido fundada em 1913, data esta confirmada pelo Anuário de Belo Horizonte (1953, p. 151), com o acréscimo do seguinte: “Em 1913 o professor Benjamin Flores fundou a Escola Profissional Feminina, conseguindo em 1920 que uma lei autorizasse o registro dos diplomas pela escola conferidos”.

Já nos Relatórios do Ministério da Agricultura, apresentados ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon du Pin e Almeida (1925, p. 640), consta que a

Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte – Fundada em 1917, esta Escola tem os diplomas reconhecidos pelo Governo do Estado de Minas Geraes e não só ministra a instrução civica, moral e domestica, mas tambem a profissional, mantendo com tal intuito: 1º - curso normal profissional de tres anos de duração; 2º - curso comercial; 3º - curso de dactylographia; 4º - curso de tachygraphia; 5º - curso de desenho de architectura; 6º - curso de pintura e artes decorativas; 7º - curso de chapeos. Desde a fundação, matricularam-se na Escola 823 alumnas, tendo concluído o curso normal profissional 37, o curso comercial 76 e o curso de corte e costura 81. Dispõe a Escola de um corpo docente composto de 15 professoras. A renda pouco excede a 20 contos, sendo a despesa um tanto mais avultada. As condições da Escola são, pois, bastante modestas, mas, mesmo assim, presta bons serviços á sociedade.

Conforme discutido anteriormente, concorda-se com Gomes e Chamon (2010, p.11), quando afirmam que o senhor Benjamin Flores, provavelmente, tenha considerado como anos de fundação da referida escola, apenas aqueles legitimados pelo reconhecimento do diploma no Estado de Minas Gerais. Dessa forma, no que se refere aos anos anteriores, nos quais se evidenciou uma lacuna em relação às fontes históricas (1913 a 1919), provavelmente estas tenham sido desconsideradas em razão da ausência do registro dos diplomas.

A Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte funcionou com recursos modestos, em prédio alugado, destinada a uma clientela de jovens com poucos rendimentos financeiros.

“Escola Profissional Feminina, com séde em Belo Horizonte, é uma instituição de ensino technico e profissional, com duração indefinida, que tem por fim preparar suas alumnas, ministrando-lhes solidos conhecimentos **de uma arte ou profissão, de modo a tornal-as na luta pela vida, uteis a si e á patria.**” (MINAS GERAES, 1920, p. 4, grifos nossos).

Isso sinaliza que a escola se destinava a formar moças que pudessem se defender e contribuir com a pátria. Destaca-se que, de acordo com a Lei 800, a

qual reorganizara o ensino primário no Estado de Minas Gerais em 1920, em seu artigo 9, as nomeações para o professorado primário recairiam, preferencialmente, sobre normalistas solteiras ou viúvas sem filhos.

Na perspectiva de Souza (2001, p. 113)

A mulher deveria ser preparada profissionalmente para se auto-sustentar, já que nem todas iriam se casar ou poderiam contar com o auxílio financeiro da família. Para as mulheres pobres e solteiras, portanto, a educação profissional poderia ser a única saída para se manterem dignamente. As mulheres casadas deveriam trabalhar para que pudessem se manter sem dependências ou humilhações; além disso, seu trabalho contribuiria para a riqueza e o bem-estar do país.

É importante observar que, a respeito desse tema, a Revista de Ensino, n. 5 de 1925, p. 117, publicou sobre a “Conferência de Aprígio Almeida Gonzaga, sobre a - I Finalidade do trabalho manual para mulheres; II Finalidade do trabalho manual para os homens; III - Finalidade do trabalho manual na formação cívica dos jovens”.

Nesse estudo, ressalta-se a visão desse educador e diretor da Escola Profissional Masculina e da Escola Profissional feminina da Capital paulista, qual seja:

O objeto da Escola: A finalidade do ensino profissional de artes e ofícios para a mulher não me parece bem orientada. A escola profissional deveria chamar-se: Escola de Educação doméstica e profissional. Eu quero a escola que prepare dona de casa, dando-lhe uma profissão, não a escola que torne operárias, em detrimento da sua missão social. Deixamos de parte toda essa questão de direitos, reivindicações e feminismo. Attendamos a natureza, que, na organização e diferenciação orgânica de cada um, estabeleceu as funções e as adaptações à vida. A escola profissional, para mim, um grande lar, e, sob esse ponto de vista, desdobrarei meu modo de ver, para mostrar a oportunidade e acerto dessa orientação. Eu vou conversar, palestrar com as minhas colegas, a respeito da finalidade do trabalho manual para mulheres. Uma das coisas que mais me tiraram a atenção, no Congresso Pedagógico da criança, no Rio de Janeiro, foi a exposição de trabalhos femininos que os Grupos escolares apresentaram. Allí se viam colchas de seda, cortinas, bordados, almofadações, almofadas, centros de mesa, não se via porém, um paninho de algodão, não se via um objecto de utilidade. Era somente ostentação, quer dizer a quasi inutilidade para as meninas que frequentam estes estabelecimentos de ensino. (GONZAGA, 1925, p. 117)

Assim, a escola era compreendida como uma instituição que não formasse operárias, mas donas de casa, inculcando regras e valores morais necessários para exercer a maternidade e a função de esposa. Gonzaga (1925), então, defendia que a função da mulher na sociedade deveria ser voltada para uma aprendizagem profissional, relacionada a um aprendizado doméstico. Nesse sentido, concorda-se com Souza (2001, p.113), quando ele afirma que:

A mulher teria a tarefa de educar os filhos, animar o esposo, zelar pelo governo e economia do lar, função, aliás, considerada de extrema importância. Aprendendo noções de Economia Doméstica, a mulher conseguiria aproveitar satisfatoriamente o salário do marido não o desperdiçando. Ensinando-se às mulheres a utilizar os recursos financeiros da família e economizando, evitar-se-iam motins, lutas políticas, greves dos trabalhadores descontentes com os baixos salários.

Para Gonzaga (1925), a função maternal da mulher deveria ser igualmente discutida de acordo com a aprendizagem profissional. À mulher, caberia a tarefa de educar os filhos, animar o esposo, zelar pelo governo e economia do lar, função, aliás, considerada de extrema importância. Aprendendo noções de Economia Doméstica, a mulher conseguiria aproveitar satisfatoriamente o salário do marido não o desperdiçando. Portanto, ensinando-se às mulheres a utilizar os recursos financeiros da família e economizando, evitar-se-iam motins, lutas políticas, greves dos trabalhadores descontentes com os baixos salários.

O autor argumentava que se deveria ter cautela, ao escolher um professor de Trabalhos Manuais, devendo a escolha recair sobre aquele que não somente dominasse as técnicas de trabalho, mas que fosse também capaz de educar o aluno de maneira mais ampla: “Às escolas profissionais cabe muito mais educar os jovens para bem interpretarem seus deveres e direitos, de conformidade com os do seu patrão e os da sociedade, que os adestrar no manejo desta ou daquela ferramenta” (GONZAGA, 1925, p. 117).

Assim, na visão do autor, o trabalho manual poderia inculcar hábitos de ordem, economia, e formar o indivíduo moral e civicamente, visto que não se restringia à verbalização, mas educava no e pelo trabalho. O ensino de Trabalhos Manuais era obrigatório também para os normalistas, visando prepará-los para o ensino no curso primário, como também desenvolvendo neles o reconhecimento de sua própria importância como meio de formação moral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os textos dos jornais apresentados pode-se inferir que o conteúdo destes estavam em concordância com a conhecida “Lei dos pobres”. A Lei surgiu na Inglaterra em 1601 e foi ratificada em 1640. Nessa Lei já está o germen que irá ganhar contornos sobre a assistência institucional aos “indigentes” - de acordo com a denominação da época - no século XIX e XX no Brasil e, em particular, na cidade de Belo Horizonte, isto é, a criação de empregos, medidas de trabalho obrigatório e repressão da vagabundagem. Em 1834, uma grande reforma, também, na Inglaterra reiterará estes princípios e os aprofundará (RIBEIRO; SILVA: 2016).

A reforma de 1834 tratando sobre a pobreza e a repressão a esta tem origem em um contexto em que se estão revolvendo estruturas econômicas em

vista de uma nova forma de produzir mercadorias e em que relações de produção estão sendo redefinidas, principalmente nas cidades em que a vida urbana ganha nova configuração. Concentrando pessoas e destacando ainda mais as consequências da nova forma de produzir riquezas, portanto, urgia para a nova capital do estado de Minas Gerais proclamar e efetivar dispositivos para estas novas relações sociais que paulatinamente se estabeleciam no país.

Por outro lado, Geremek (1995, p. 113-114) indica que, desde o século XV, a mulher é a “grande vítima da pauperização” na Europa, em cuja situação, provavelmente, também se encontra Belo Horizonte. A preocupação com o ensino profissional dos administradores em relação às mulheres envolve uma questão de gênero, e a contribuição que a mulher poderá, desde que em um processo de socialização com dispositivo educacional procedente, dar a esta relação nos moldes de manutenção do status quo então se esboçando nas esferas da moralidade e da economia.

A capital mineira, desde sua gênese, viveu a necessidade de se apresentar como cidade-símbolo da modernidade republicana. Assim, tinha como posição assumida retirar de suas ruas os mendigos, os pobres, que eram caracterizados como o avesso do belo, da modernidade e da promessa de progresso.

A Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, cujo funcionamento se deu no período de 1913 até os anos de 1960, foi destinada a moças com idade mínima de 12 anos, as quais, com poucos recursos, inseriam-se no curso normal profissional, escolhendo também outros, como de datilografia, desenhista, guarda-livros, telegrafista, costureira, florista e chapeleira.

O ensino profissional, quer seja urbano ou rural, aparece nos discursos republicanos e se interliga à ideia de uma civilização moderna, que se pretendia industrializar. No caso das moças, alunas da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, o que foi foco desse estudo, a elas não foi negado o lugar da profissionalização, o que possivelmente pode ter levado a um processo emancipatório, desencadeando a formação da trabalhadora para o comércio, para a indústria e para a educação, o que auxiliou na renda familiar. No entanto, mantiveram-se essas circundadas estudantes para que seguissem os conhecimentos, considerados importantes para uma boa dona de casa, de acordo com os discursos moralizante e político da sociedade, ligados aos princípios republicanos e aos interesses do processo produtivo capitalista, segundo os quais se elevava a nação brasileira, em especial a capital mineira, rumo à ordem ao progresso e ao desenvolvimento do Estado Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Abílio. **Bello Horizonte**: memória histórica e descritiva. Belo Horizonte: Livraria “Rex”, 1936, 760 p.

_____. **Resumo histórico de Belo Horizonte – 1701-1947**. Belo Horizonte:

Imprensa Oficial, 1950.

BRASIL. **Relatório de 1925**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1925, 640 p.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN JÚNIOR, James William. A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910–1941). **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319–40, jun. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CONGRESSO BRASILEIRO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 2., 1912, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1912.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DUAYER, Mário; MEDEIROS, João Leonardo. Miséria brasileira e macrofilantropia: psicografando Marx. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 237-262, jul./dez. 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

GEREMEK, Bronislaw. A Piedade e a Força. História da miséria e da caridade na Europa. Lisboa: Terramar, 1995.

GOMES, Warley Alves; CHAMON, Carla Simone. Entre o trabalho, a escola e o lar: o caso da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. In: II Seminário Nacional de Educação Tecnológica, 2010, Belo Horizonte. **Anais do II SENEPT**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. v. 1. p. 1-10.

GONZAGA, Aprígio de Almeida. Conferências. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 5, p. 11, 1925.

GRAVE, João (org.). **Lello Universal: Novo Dicionário Encyclopédico Luso-Brasileiro**. Porto: Lello, 1900.

GUIMARÃES, Berenice Martins. A concepção e o projeto de Belo Horizonte: a utopia de Aarão Reis. In: RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz; PECHMAN, Robert Moses. **Cidade, povo e nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 123-140.

MONTEIRO, Bernardo Pinto. **Mensagem ao Conselho Deliberativo da Cidade de Minas**. Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1900. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=24201&chPlc=24201>>. Acesso em 08/03/2017.

PIMENTEL, Francisco Mendes. Discurso pronunciado na sessão de 6 de julho de 1896 na Câmara Mineira dos Deputados. In: MENDES PIMENTEL, Camilo et al. **Francisco Mendes Pimentel: jornalista e político, professor, jurista**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1949.

PINTO, Jefferson de Almeida. **“Uma esmola pelo amor de Deus!”: caridade, filantropia e controle social (Juiz de Fora, 1870-1930)**. OPSIS: Dossiê, História e Sensibilidades. v. 8, n. 11 (2008), p. 275-298.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. São Paulo: Paz e Terra, 4. ed., 2014.

RIBEIRO, Betânia de O. L.; SILVA, Elizabeth F. da. A opção pela “pobreza” do Estado Brasileiro enquanto política de governo sob o Partido dos Trabalhadores. In: **Acta acadêmica: XXX Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. San José, Costa Rica: Congreso ALAS Costa Rica 2015, XXX / Asociación Latinoamericana de Sociología, junho de 2016. Disponível em: <<http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias/>>. Acesso em: 03 Fev. 2017.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219-239, Sept. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Fev. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SIMÃO, Fábio Luiz Rigueira. **Os homens da ordem e as ordens dos homens: ordenamento urbano e policiamento em Belo Horizonte**. 2008. 137 p. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2008.

_____. **Os homens da ordem e a ordem dos homens: vigilância, ação policial, concepções de ordem e legislação municipal em Belo Horizonte (1895- 1930)**. Heera (UFJF. Online), v. 7, p. 16-42, 2012.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares: uma**

leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930). 2001. 355f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2001.

VILELA, Cláudia Oliveira Cury. **A Instrução para os Desprotegidos da Sorte: obrigação ao trabalho no sertão da ignorância, MG- 1889-1909**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2016.

VISCARDI, Claudia Maria Ribeiro. A capital controversa. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, n. 43, v. 2, jul./dez. 2007.

_____. Mutualismo e filantropia. **Locus: revista de História**. Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 99-113, jan/jun. 2004.

Fontes

ANUARIO DE BELLO HORIZONTE. Belo Horizonte, **Imprensa Oficial**, 1953, ano 2, n. 2, 220 p.

BELO HORIZONTE. Coleção de Anais da Câmara Municipal de Belo Horizonte. **Arquivo Público Mineiro**, 1909-30.

Jornais

Diário de Notícias, Belo Horizonte, 1907.

Minas Geraes. Belo Horizonte, 1920.

Revista Fon Fon, 1925.

ABSTRACT: Aims to comprehend the specificities of the implementation of professional formation to workers, in Belo Horizonte, MG, on the period from 1909 to 1927, guided by the Federal Decrees (n. 7.566, from September 23 of 1909, and n. 5.241, from august 22 of 1927). The following categories were the main focus: female professional formation, politics, poverty and marginalization in the context of Belo Horizonte city, MG. In this case, is verified that was exemplar the female professional formation, when emerged possibilities for schooling, until then denied to women, in Female Professional School, created on 1913, which survived to 1960. The main sources were the journalistic publications, the educational legislation, and mayors' reports from Minas' capital, Presidential messages. Such sources were put to the perspective of speech analyses procedure under the input of Educational History. Theoretically, such research is under the focus of the dialectics perspective, aiming to articulate the local dimensions, statewide and nationwide, among other aspects, however, having in mind the initially announced categories. In terms of results, in the process of redefining social wholes attributed

to men, women and child, in the restructuring of familiar and sentimental relations, in the composition of a new social conjunction, the workers were presented with new possibilities which pointed to horizons of expectations, in terms of emancipation, in relation to the experiences of a routinely explored class.

KEYWORDS: Female Professional Formation; Poverty; Marginality.

CAPÍTULO VIII

ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL: DEBATES E TENSÕES (1932-1961)

Bruno Borges

ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL: DEBATES E TENSÕES (1932-1961)

Bruno Borges

Universidade Federal de Goiás
Goiânia-GO

RESUMO: A implementação de várias reformas educacionais de caráter privatizante no Brasil nas últimas décadas tem contribuído para o acirramento das tensões e dos debates entre os defensores da educação pública e os da educação privada. Esses debates, porém, não são novos e suas trajetórias percorrem boa parte da história de nossa educação. Com o objetivo de oferecer subsídios e referenciais para essas discussões atuais o presente estudo aborda, por meio de uma revisão bibliográfica, vários aspectos de um outro embate envolvendo o público e o privado na educação travado no país. A opção foi a de percorrer o período que vai de 1932 – quando da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – até 1961 – quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 4.024) – abordando o contexto histórico e o teor dos debates em torno da questão educacional e, dentro deles, as discussões acerca do ensino público e do ensino privado no país. A investigação analisa, na primeira parte, as transformações na sociedade brasileira, o problema da instrução pública e os embates entre os defensores da Educação Nova e os intelectuais ligados à Igreja Católica; e, posteriormente, prioriza o contexto da década de 1950 e os enfrentamentos e discussões que culminaram com a Lei 4.024 de 1961. Esse recorte ajuda na compreensão de alguns antecedentes de nosso quadro atual oferecendo, assim, subsídios e referenciais para as reflexões sobre ele.

PALAVRAS-CHAVE: história da educação; educação nova; reformadores.

1. INTRODUÇÃO

Os debates entre os defensores da escola pública e os da privada acirraram-se bastante nas últimas décadas em razão da implementação de várias reformas educacionais no Brasil. Os chamados reformadores empresariais¹, sintonizados com as orientações de organismos multilaterais – como o Banco Mundial² – têm defendido a ampliação do chamado mercado educacional tendo como pressuposto que as formas de gestão privada são mais exitosas, daí o ataque às instituições públicas e aos seus profissionais. Grande parte dos pesquisadores da área defende, contudo, a educação pública estatal como condição indispensável para a conquista efetiva da democracia. Para estes a educação não deve ficar refém dos interesses particulares dos grupos que exercem a hegemonia na sociedade brasileira capitalista contemporânea.

Não obstante o acirramento recente esses debates não são novos e sua trajetória percorre boa parte da história de nossa educação. O presente estudo se constitui em uma investigação – por meio de análise de produção bibliográfica – de

um outro período de enfrentamentos envolvendo o público e privado no ensino brasileiro visando ajudar nas reflexões atuais daqueles que se preocupam com a educação e que lutam para que ela cumpra, de fato, suas finalidades sociais: o processo de ensino e aprendizagem, mas também a promoção da inclusão e da democracia.

Considerando que foi a partir da implantação do modelo republicano de governo que os embates ganharam maior intensidade, a pesquisa percorre o período entre 1932 – publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – até 1961 – promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 4.024) – abordando os contextos (CARVALHO, 1990; SAVIANI, 2007; FAUSTO, 2001) e os debates em torno da questão educacional e, dentro deles, as discussões acerca do ensino público e privado no país (TEIXEIRA, 1994; BUFFA, 1979; VIDAL, 2015; SAVIANI, 2007). Na primeira parte o texto aborda o contexto das primeiras décadas do século XX com ênfase nos debates entre os defensores da Educação Nova e os intelectuais ligados à Igreja Católica; na segunda é priorizada a década de 1950 e os enfrentamentos que culminaram com a Lei 4.024 de 1961. Ao final são indicadas, como conclusões, algumas questões julgadas pertinentes.

2. REPÚBLICA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

A passagem do século XIX para o século XX foi marcada, no Brasil, por grandes transformações: a implantação do regime republicano, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, o grande afluxo de imigrantes europeus, o estímulo industrialista e o crescimento da vida urbana são algumas das mudanças mais relevantes (FAUSTO, 2001). Cabe indagar: quais eram as expectativas dos cidadãos com a República? Segundo Carvalho (1990, p.11-12)

tratava-se da primeira grande mudança de regime político após a independência. (...) um sistema de governo que se propunha, exatamente, trazer o povo para o prosaetrio da atividade política. (...). Embora proclamado sem a iniciativa popular, o novo regime despertaria entre os excluídos do sistema anterior certo entusiasmo quanto às novas possibilidades de participação.

Apesar das diferentes concepções acerca da cidadania presentes naquele contexto histórico, entre muitos políticos e intelectuais brasileiros havia certo consenso de que o progresso, a civilização, a cidadania e a democracia não poderiam ser conquistados numa nação onde predominava o analfabetismo – lembrando que o saber ler e escrever era uma exigência para a participação no processo eleitoral. Antes da proclamação do novo regime, em 1883, Rui Barbosa já defendia uma reforma radical no ensino público brasileiro, pois, segundo ele, a ignorância popular ameaçava a liberdade da nação, daí a necessidade de uma reforma radical no ensino público (BARBOSA, 1947). Após o advento da República foram implementadas em vários estados do país uma série de reformas³ na

instrução pública. Embora seja possível identificar muitas especificidades em cada uma delas, pode-se dizer que todas se pautavam, geralmente, na crença no poder transformador da educação e na sua insuspeita capacidade civilizatória.

A década de 1920 foi marcada, também, por intensas agitações políticas e sociais que questionavam o poder das oligarquias rurais, a corrupção, o voto de cabresto, o coronelismo. O avanço dos movimentos dos trabalhadores, as manifestações desencadeadas pela jovem oficialidade das forças armadas, a cisão dentro das próprias oligarquias e os efeitos da crise de 1929 para o modelo agroexportador foram alguns dos fatores que favoreceram o movimento de 1930 que é comumente utilizado como marco divisor entre a República velha e a Era de Vargas (FAUSTO, 2001).

Uma das primeiras medidas do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que, em 1931, implementou a Reforma Francisco Campos demonstrando a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional. Para Saviani (2007, p.193) foi

no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro, a Igreja católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.

O autor (idem) indica ainda que “o conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, no início de 1932” (idem, p. 197). De fato, a publicação do Manifesto⁴ pode ser considerada como o marco para o início do conflito. A Educação Nova assumia-se como uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Os signatários do Manifesto afirmavam que a concepção tradicional privilegiava os interesses de classe e que a nova concepção permitiria a cada indivíduo o direito de se educar até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. No item denominado O Estado em face da educação os escolanovistas preconizaram a noção de que é dever do Estado a garantia de educação; que o Estado deve garantir a educação a todos os cidadãos independente de suas condições sociais e econômicas – não podendo impedir, no entanto, que as camadas sociais mais abastadas pudessem optar por escolas particulares para a educação de seus filhos; a laicidade evitaria a influência de crenças e disputas religiosas na escola; a gratuidade garantiria o acesso de todos; a obrigatoriedade contribuiria para que as crianças e jovens não fossem prejudicados pelas resistências dos pais ou por outros fatores de ordem econômica; e a coeducação que, ao reunir crianças do mesmo sexo, tornaria mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

O Manifesto é considerado um importante documento de política

educacional.

Está em causa no 'Manifesto' a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (Idem, p. 253).

A reação da Igreja Católica e daqueles que eram alinhados com ela foi imediata. Para os católicos a religião e a educação eram inseparáveis, daí a crítica à laicidade. O processo educativo, para eles, deveria caber em primeiro lugar à família e à Igreja e, depois, ao Estado, e daí a crítica ao, como diziam, monopólio estatal proposto pelos escolanovistas. Os católicos defendiam ainda que a decisão sobre a educação dos filhos deveria ser dos pais, daí a crítica à gratuidade e à obrigatoriedade. Segundo eles, esses dois últimos pontos, significavam a intromissão do Estado numa questão que deveria ser uma prerrogativa da família e da Igreja.

A questão educacional foi se constituindo, portanto, num campo de acerbadas disputas, um lugar de uma verdadeira batalha pedagógica que, grosso modo, poderíamos dizer que comportava, de um lado, aqueles que aspiravam a uma escola mais adequada aos tempos modernos nos quais se inseria o país, uma escola pública estatal, promotora da democracia, laica e acessível a todos os cidadãos em condições de igualdade; e, de outro, os que propunham uma educação sob a preponderância da família e da religião, instâncias que claramente remetem às dimensões do privado e às forças mais tradicionais e conservadoras da sociedade.

A década de 1930, no plano político, foi marcada no Brasil pela crescente polarização entre o internacionalismo de linha soviética propugnado pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) e os ideais do nacionalismo de inspiração nazifascista – representado pela Ação Integralista Brasileira (AIB) fundada em 1932. Em 1937 o governo Vargas, por meio de um golpe, instituiu a ditadura do Estado Novo (FAUSTO, 2001). Saviani (2007, p.265) alerta que havia afinidades claras entre os católicos e o grupo dirigente que ascendeu ao governo federal em consequência da Revolução de 1930 e que, em 1937, implantou a ditadura.

A visão comum compartilhava conceitos como o primado da autoridade; a concepção verticalizada da sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; (...) o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; a defesa do corporativismo como antídoto ao bolchevismo.

Com a implantação do Estado Novo foi possível a consolidação do pacto entre o governo federal e a Igreja Católica, pacto que favoreceu a forte influência dos líderes católicos nas políticas do Estado na área da educação. Em 1945, com o

fim da guerra e a derrota do Eixo nazifascista, cai a ditadura e o país ganha uma nova constituição.

3. A EDUCAÇÃO NOVA, OS PRIVATISTAS E AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Em setembro de 1946 foi promulgada a nova Constituição brasileira. Várias propostas da Educação Nova foram incorporadas na Carta e determinou-se a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional sendo então formada uma comissão para a elaboração de um anteprojeto para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) cuja composição demonstrou o predomínio dos escolanovistas: Lourenço Filho ficou com a presidência da comissão e Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, embora não fizessem parte do grupo, foram grandes colaboradores. Em outubro de 1948 o Presidente da República, general Eurico Gaspar Dutra, enviou o anteprojeto ao Congresso Nacional. O projeto era fruto de uma orientação liberal que fica explícita no Título II que trata dos fins da educação. O artigo 2º desse título afirmava que: “a educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana” (BUFFA, 1979, p. 19-20).

Após as críticas veementes do relator do projeto no Congresso – o deputado e ex-ministro da educação e saúde Gustavo Capanema – ele ficou, por um bom tempo, praticamente parado. Em abril de 1952 outro anteprojeto chegou ao Congresso – este proposto pela Associação Brasileira de Educação (ABE) – e os dois passaram a ser analisados em conjunto. É preciso ressaltar que desde 1951 Anísio Teixeira passou a atuar na direção da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵ e, a partir de 1952, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). “Enfeixando sob sua direção e liderança órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional (...) Anísio Teixeira se impôs como a figura central da educação brasileira na década de 1950” (SAVIANI, 2007, p. 286).

Foi nessa condição que ele participou do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária realizado em setembro de 1956 em Ribeirão Preto, São Paulo, proferindo a conferência “A escola pública, universal e gratuita”. (...) o plenário do Congresso, (...), impugnou três propostas ligadas ao ensino religioso: remuneração dos professores de religião, aumento de sua carga horária e contagem de pontos desses professores para concurso de ingresso na carreira docente (Idem, ibidem).

Reação imediata. O padre e deputado Fonseca e Silva, discursando na Câmara dos Deputados em novembro de 1956, acusou Teixeira de se colocar contra as escolas confessionais e advertiu o Ministro da Educação contra “as influências do pragmatismo columbino, do materialismo dialético, ancoradas na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” argumentando que “tais professores não passam de ‘elementos agnósticos e cripto-comunistas’, que se

ancoram em altos postos para desfechar uma campanha contra a ‘formação religiosa’ do povo brasileiro” (Diário do Congresso Nacional, 06-11-1956, p.10.560 apud BUFFA, 1979, p. 21). Eclodia, novamente, mais uma onda de intensos e tensos debates no campo educacional envolvendo a questão da educação pública versus educação privada. Além do discurso, o padre e deputado também enviou ao Ministério da Educação um memorial no qual fazia um alerta “contra as repetidas restrições assacadas contra o patrimônio moral e espiritual da Igreja Católica no setor do ensino, (...) escondidas no valor dos postos que ‘esses pioneiros’ ocupam” (Idem, p. 22). Fonseca e Silva denunciava uma suposta campanha oculta que se estaria desenvolvendo no Ministério da Educação contra o ensino particular no Brasil. Anísio Teixeira procurava se defender afirmando a sua convicção democrática e recusando a pecha de comunista. Numa de suas principais obras, na seção sobre a escola pública, universal e gratuita, Teixeira (1994, p.99) explicita suas posições.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia. (...) A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezanove.

Percebe-se que na defesa de seus interesses a Igreja Católica, com o apoio dos proprietários de escolas particulares, procurava não só distorcer como vincular as ideias e propostas de Teixeira aos ideais marxistas no sentido de desqualificá-las e, ao mesmo tempo, de comprometê-lo⁶. No final de 1958 o deputado Carlos Lacerda apresentou um novo substitutivo ao projeto de diretrizes e bases da educação nacional. O chamado Substitutivo Lacerda representava expressamente os interesses das escolas privadas. De acordo com Saviani (2007, p.288) “a partir daí o conflito que se encontrava circunscrito à figura de Anísio Teixeira se desloca para o centro do debate sobre as diretrizes e bases da educação nacional”.

O conflito se acirrava, de fato, em torno do projeto de Lei para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que continuava seu trâmite no Congresso Nacional. De um lado se alinhavam os defensores da escola privada: a Igreja Católica – que se pautava doutrinariamente na defesa da liberdade de ensino sob o controle apriorístico da família e da Igreja – e os donos de escolas particulares que, mesmo sem uma definição confessional e por motivos óbvios, rejeitavam a educação pública ou o controle estatal. Esses grupos argumentavam que a família deveria ter o direito de escolher o tipo de escola que desejasse para seus filhos cabendo ao Estado, no caso dessa família não poder custear a sua escolha, ainda a obrigação de subsidiá-la. De outro lado estavam os defensores da escola pública divididos em três correntes: a liberal-idealista – que atribuía à educação o papel de formar o

indivíduo autônomo, sem considerar as condições sociais em que vive; a liberal-pragmatista – que entendia ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança (nessa estavam os escolanovistas como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho); e a tendência socialista – que procurava compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada (SAVIANI, 2007, p. 289-290).

Em meados de 1959 surgia na imprensa um novo manifesto. Intitulado Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo, o novo manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo – como o de 1932 – e subscrito por mais de cento e sessenta educadores. Em termos gerais o texto fazia a

denúncia dos interesses ‘ideológicos e econômicos’ que movem os grupos empenhados na luta contra a escola pública, pois o que ‘disputam afinal, em nome e sob a capa da liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade, uma espécie de retorno à Idade Média, e os recursos do erário público para manterem instituições privadas (BUFFA, 1979, p. 41).

Em 22 de janeiro de 1960 a Câmara aprovou o projeto que seria encaminhado para a apreciação do Senado. Prevaleceu no documento a orientação privatista, pois no seu artigo 4º ele atendeu ao que foi proposto pelo Substitutivo Lacerda: era 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 o monopólio do ensino” (idem, p. 46). Foi acatado também o argumento dos privatistas de que “o Estado para agir democraticamente deveria distribuir com equidade a parcela de suas rendas destinadas à educação, beneficiando por igual a escola particular e a escola pública” (Idem, p. 47). Tudo isso provocou “grande indignação naqueles que vinham se batendo pela escola pública, e que a partir de agora, intensificaram sua ação na esperança de que o Senado não capitulasse, como fizera a Câmara Federal, diante das pressões privatistas” (Idem, p. 46). Todavia, a aprovação do texto, evidenciou a força dos grupos mais conservadores dentro do Congresso. Em 3 de agosto de 1961, não sem algumas emendas, o projeto foi aprovado pelo Senado e, em 20 de dezembro, foi sancionado pelo Presidente João Goulart. O projeto de Diretrizes e Base da Educação Nacional foi convertido na Lei nº 4.024. Os defensores da iniciativa privada sentiram-se recompensados e os que defendiam a escola pública não viam atendidas as suas reivindicações.

Numa análise mais recente Saviani (2007) chama a atenção para o fato de que, entre avanços e retrocessos, a pedagogia nova foi ampliando a sua influência no país desde o Manifesto de 1932. E “mesmo os mais acerbos críticos da Escola Nova não deixaram de reconhecer pontos de convergência” (idem, p. 298) e o valor das concepções escolanovistas. O próprio Anísio Teixeira, mesmo reconhecendo os limites da LDB/1961 em função das concessões feitas ao ensino privado, indicou o

atendimento à algumas das propostas dos renovadores, tais como o ideal de autonomia dos estados, a orientação liberal e a diversificação do ensino. Em suma, meia vitória, mas vitória (Idem, p. 305).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas da pedagogia nova procuraram adequar a educação brasileira às demandas da sociedade liberal capitalista moderna. Os adeptos dessa perspectiva viam a educação pública estatal como instrumento imprescindível para a construção de uma sociedade mais democrática visando romper com a estrutura elitista e excludente da sociedade brasileira. Contudo, esbarraram nas fortes resistências dos grupos mais conservadores e tradicionalistas que temiam a redução de seus privilégios e a perda de sua hegemonia. Essa disputa no campo educacional refletia, entretanto, os conflitos sociais na arena mais ampla da sociedade brasileira que sofria grandes transformações e que demandava uma educação mais afinada com as exigências de uma nova realidade política e social. É interessante notar que em meio às essas disputas, os adeptos do pensamento socialista, naquele momento, aproximavam-se dos liberais na defesa da escola pública e contra os interesses privatistas representados pelas escolas confessionais e particulares em geral. Por outro lado, os representantes dessas últimas, nas suas críticas aos liberais escolanovistas e com o fito de desqualificá-los, os acusavam de adeptos do marxismo ou do bolchevismo numa clara tentativa de confundir e colocar a opinião pública contra as propostas da pedagógica nova.

Após um longo período de embates e disputas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 acabou por atender, em parte, as propostas dos escolanovistas fazendo, ao mesmo tempo, inúmeras concessões aos privatistas e conservadores que, mesmo diante das grandes transformações ocorridas na sociedade brasileira, demonstraram a sua forte influência nas esferas institucionalizadas do poder.

Rupturas e continuidades. Avanços e retrocessos. Tensos, ambíguos e contraditórios são os processos históricos. Afinal, é no campo de luta que a história se constrói. É no mesmo espaço em que se erige uma hegemonia que, dialeticamente, pode-se desencadear a contra hegemonia e a consideração de novas possibilidades, ou seja, de um novo bloco histórico sob novos consensos. Lutar é preciso! Mas é preciso também reconhecer a luta daqueles que vieram antes de nós e é nesse sentido que a relevância do presente estudo deve ser considerada.

NOTAS:

¹ Para mais ver FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v.33, nº 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

² Ver TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco

Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

³ Para mais ver CARVALHO (2015).

⁴ Documento disponível em Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. (<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr> Acesso em 25.07.2016).

⁵ A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741. <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> acesso em 27.07.2016.

⁶ O clima político da Guerra Fria e o alinhamento do Brasil com os Estados Unidos reforçavam a intolerância com os simpatizantes do socialismo ou do comunismo, tanto que organizações de orientação marxista, bem como vários de seus membros, sofreram várias perseguições e foram colocadas na ilegalidade em 1947.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t, I, 1947.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo-SP: Cortez & Moraes, 1979.

CARVALHO, J.M. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 5ª edição, 2015, p.225-251.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado, 2001.

“MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006

“MANIFESTO DOS EDUCADORES: MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (1959)”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Anísio E. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos**

fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 5ª edição, 2015, p. 497-496.

ABSTRACT: The implementation of several educational reforms of a privatizing character in Brazil in recent decades has contributed to the intensification of tensions and debates between the defenders of public education and those of private education. These debates, however, are not new and their trajectories run through much of the history of our education. With the objective of offering subsidies and references for these current discussions the present study approaches, through a bibliographical review, several aspects of another conflict involving the public and the private in education caught in the country. The option was to go through the period from 1932 - when the Manifesto of the New Education Pioneers - until 1961 - when the Law on Guidelines and Bases of Brazilian Education (Law 4,024) was promulgated - addressing the historical context and the Content of the debates around the educational issue and, within them, the discussions about public education and private education in the country. The research analyzes, in the first part, the transformations in Brazilian society, the problem of public education and the clashes between the defenders of New Education and the intellectuals linked to the Catholic Church; And then prioritizes the context of the 1950s and the confrontations and discussions that culminated with Law 4,024 of 1961. This clipping helps to understand some background of our current framework, thus offering subsidies and references for reflections on it.

KEYWORDS: history of education; New education; Reformers.

CAPÍTULO IX

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES DOCENTES, SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Regina Celi Frechiani Bitte

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES DOCENTES, SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Regina Celi Frechiani Bitte

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação
Vitória-ES

RESUMO: O objetivo deste artigo é destacar a importância da educação dos sentidos na educação patrimonial visando à preservação da memória, como condição indispensável à construção da identidade. Por ser esta uma pesquisa qualitativa, elencamos algumas operações metodológicas: escolha dos sujeitos e entrevistas. Ao acompanhar os alunos estagiários, do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo – CE/UFES, minha constatação é de que questões que inquietam os alunos em formação inicial, também, são pertinentes ao professor já formado. Dentre elas, destaco o trabalho com o patrimônio. Nota-se uma preocupação, por parte, dos professores, de trabalhar a educação que venha superar a visão de patrimônio “pedra e cal”, isto é, bens que não fossem representativos de uma determinada época ou que não fossem compreendidos como fato histórico relevante, deixaram de ser preservados ou foram relegados ao esquecimento. Indo de encontro a essa concepção, a educação patrimonial em diálogo com a educação dos sentidos busca estimular a percepção visual, auditiva, entre outras, com o objetivo de potencializar a leitura do patrimônio cultural. Todo esse processo faz parte da descoberta, da criação de significados, essencial para a análise e interpretação que será construída. Diante do exposto, partimos do pressuposto de que as mudanças em relação à concepção de patrimônio perpassam a educação e a formação dos professores. Nosso objetivo foi buscar nas memórias e na sensibilidade desses professores, suas práticas e representações em relação à educação patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE: patrimônio; memórias; formação docente.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa mais ampla que sustenta o trabalho aqui apresentado investiga as formas com as quais a Educação Patrimonial se relaciona à formação inicial e continuada de professores no exercício da docência. Tem por objetivos 1 – investigar as práticas e representações dos professores em relação à Educação Patrimonial; 2 – problematizar as relações entre educação e patrimônio; e 3 – enfatizar práticas que contribuam para a Educação Patrimonial, visando aos usos do Patrimônio Cultural como inspiração de novas significações, considerando experiência de vida, formação acadêmica e profissional.

Partimos do pressuposto de que as categorias de memória e sensibilidade são importantes ferramentas para análises das práticas e representações que se inserem nessa relação. Para tanto, priorizamos o contexto de duas escolas de Ensino Médio do município de Vitória e entrevista com dois professores licenciados

em História e um em Geografia.

A pesquisa relaciona-se à prática docente que exercemos como formadora de formadores, responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e das experiências vivenciadas nas escolas de educação básica no município de Vitória - Espírito Santo, em que os alunos estagiários têm a possibilidade de refletir e praticar seus saberes docentes.

É nesse momento de inserção no campo de trabalho que as experiências se cruzam: a dos alunos estagiários e a dos professores do campo do estágio. Ao acompanhar os alunos estagiários, constatamos que várias questões que inquietam os alunos em formação inicial também são pertinentes ao professor já formado, do campo de estágio. Dentre elas, destacamos a Educação Patrimonial.

Nota-se uma preocupação, por parte dos professores, de trabalhar a Educação Patrimonial de forma que venha a superar a visão de Patrimônio relacionada à “pedra e cal”, ou seja, uma educação que privilegia o patrimônio edificado e arquitetônico em detrimento de outros bens culturais, que, por força do Decreto-Lei nº 25, 1937, em vigor até a Constituição de 1988, por não serem representativos de uma determinada época nem ligados a algum fato histórico memorável e relevante, deixaram de ser preservados e foram relegados ao esquecimento, ou até mesmo destruídos, em decorrência de, no contexto dessa concepção, não apresentarem valor que justificasse a sua preservação (ORÍÁ, 1998).

Essa política de Patrimônio Histórico legou-nos um saldo de bens tombados, com destaque para os imóveis, referente aos setores dominantes da sociedade brasileira. Teve como grandes preocupações preservar como patrimônio “[...] a casa-grande, as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas de câmara e cadeia como as referências para a construção de nossa identidade histórica e cultural e que relegou ao esquecimento as senzalas, as favelas e os bairros operários” (FERNANDES, 1993, p. 275).

A concepção predominante, conforme já nos referimos, era a de percepção de um passado unívoco, forjado por uma memória nacional única, que excluía as diferenças e a riqueza de nossa pluralidade cultural, obscurecendo outras matrizes étnicas que contribuíram para a formação do “nacional”, que a égide estatal determinou que fosse Patrimônio Histórico. Foi quase sempre o Poder Público quem determinou o que deveria ser memória ou esquecimento, o que deveria ser lembrado ou esquecido (LE GOFF, 1990).

Ao detectarmos essas preocupações, debruçamo-nos em desenvolver um projeto de pesquisa que pudesse dialogar com as memórias e as práticas dos professores, no que tange à Educação Patrimonial, e que fosse ao encontro dos anseios tanto dos professores em formação inicial como daqueles que já estão na prática, entendida como formação contínua e continuada, a partir do momento em que os professores refletem, formulam e reformulam os seus saberes e fazeres. Acreditamos que

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com as outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 38).

Nesse sentido, organizamos algumas questões norteadoras, com o objetivo de dialogar com os professores em formação contínua.

O que vem a ser Educação Patrimonial? Quais as possíveis relações que se podem estabelecer entre educação e patrimônio? É possível uma educação para o Patrimônio que não seja pautada na mera técnica de ensino, mas numa educação dos sentidos, envolvendo professores e alunos na construção de suas memórias a partir de suas práticas e representações?

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em função do tema e das questões a ele referentes, foi adotada uma metodologia qualitativa de pesquisa, cuja abordagem se baseou na preocupação em pensar o Patrimônio e a formação de professores, tendo como referência o contexto da história cultural que tem por principal objetivo “[...] identificar os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17). A história cultural é, portanto, o paradigma para podermos compreender as práticas e representações que são realizadas pelos professores no que se refere à Educação Patrimonial, entendendo as representações “[...] não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social (CHARTIER, 2009, p. 7).

O trabalho buscou combinar três movimentos: (re)visitação da bibliografia sobre a produção científica relacionada com a temática da investigação com o intuito de fornecer embasamento teórico às discussões, realização de entrevistas e aplicação de questionários aos docentes que ministram as disciplinas de História e Geografia no Ensino Médio. Como a pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, a confecção deste artigo teve como foco as memórias sobre as práticas e as representações dos docentes concernentes à Educação Patrimonial, ficando para um segundo momento as atividades a serem desenvolvidas.

3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PARA ALÉM DA “PEDRA E CAL”

A preocupação com a dimensão educativa do Patrimônio Histórico encontra-se presente desde sua formulação moderna, em meados do século XVIII. Foi após o movimento revolucionário que os franceses organizaram a cultura nacional francesa pautada na preservação, no conhecimento e na valorização dos bens culturais reveladores do processo histórico. Surgiu assim o conceito moderno de

Patrimônio, cuja matriz francesa serviu de modelo e inspiração para a intelectualidade brasileira (PEREIRA; ORIÁ, 2012).

Dessa forma, preservar o Patrimônio Histórico da nação constitui-se, antes de tudo, numa proposta de educação que tem como objetivo levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional, visando ao fortalecimento da identidade e do pertencimento dos cidadãos. Em suma, promover a educação, no nosso entender, seria legar à posteridade a herança cultural das gerações passadas.

No Brasil, a partir da década de 1920, o poeta modernista Mário de Andrade já destacava, nas discussões, a necessidade de preservação de nosso passado. Para Andrade, as ações de preservação do Patrimônio Cultural estão identificadas com o processo de alfabetização. Conforme o poeta modernista, o ensino primário é imprescindível. Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso, contemporaneamente, que ele exerça a faculdade que adquiriu. Defender nosso Patrimônio Histórico e Artístico é alfabetização (CHAGAS, 2006). A partir dessa afirmação, entendemos que a preservação do Patrimônio é tão importante quanto o ato de alfabetizar. Como bem nos lembra Ramos, “[...] antes de ler palavras, temos leitura do mundo, e quando lemos palavras acontecem novas leituras de mundo” (RAMOS, 2004, p. 31). Isto também é válido para o Patrimônio. Ainda, conforme o autor, “[...] se estudamos história através dos livros, também é possível estudá-la através dos objetos” (RAMOS, 2004, p. 97).

Na época, Mário de Andrade já atestava o valor do nosso Patrimônio Histórico como forma constitutiva da identidade nacional, assentada na pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas. Foi organizador do anteprojeto do Serviço do Patrimônio Artístico e Nacional (SPAN), a pedido do então ministro da Educação no governo Vargas, Gustavo Capanema, que, em seguida, o aprovou. Pouco tempo depois, seria implementado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). O projeto aprovado guardou poucas relações com o anteprojeto proposto por Mário de Andrade (CHAGAS, 2009).

Em meados dos anos de 1980, com a experiência da museóloga Maria de Lourdes Horta, desenvolveu-se e disseminou-se o conceito de Educação Patrimonial como resultado das discussões promovidas pelo grupo que se articulou no Museu Imperial e de influências teóricas difundidas no período. Educação Patrimonial é uma expressão de origem inglesa (Heritage Education) e pode ser traduzida como “[...] um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, 1999, p. 6).

Concordamos com Pereira e Oriá (2012) que sem, querer tirar o mérito da autora no que se refere ao processo de organização e envolvimento com as diversas propostas de educação desenvolvidas no Museu Imperial de Petrópolis, ao fazermos uma leitura atenta do modelo proposto, podemos perceber que sua organização e orientação recaem na análise do objeto museológico em si, um modelo instrumental, relegando ou trazendo como “pano de fundo” outras

dimensões importantes do processo educativo, a saber, os sujeitos da aprendizagem que são, também, sujeitos históricos.

Hoje, pluralizam-se as denominações: Educação com o Patrimônio, Educação para o Patrimônio, Educação e Patrimônio. Diversificam-se os lugares e suportes da memória (museu, monumentos históricos, vestígios arqueológicos, festas, ofícios, saberes e fazeres, entre outros). E é essa diversificação que, no nosso entender, pode estar presente no processo educativo com o objetivo de desenvolver a educação dos sentidos para preservação desses bens culturais, e não uma “alfabetização cultural”.

A educação dos sentidos a que nos referimos tem como proposta estimular o aprofundamento da percepção visual, auditiva e pertinentes a outros sentidos, como o tato, o olfato, potencializando a leitura do Patrimônio Cultural; a capacidade de perceber, tanto nos bens materiais quanto nos intangíveis, as formas e os movimentos que os produziram, os sons, o cheiro, a textura, as nuances das cores. Todo esse processo faz parte da descoberta, da criação de significados, essencial para a análise e interpretação que serão construídas a partir do que está explícito ou implícito no Patrimônio Cultural apresentado e dado a ler (GAY, 1988; GALZERANI, 2013; PEREIRA et al., 2007).

Interessante observar que todas as vezes que falamos de Patrimônio Histórico a primeira imagem, geralmente, que vem à mente, consagrada no senso comum, é aquela identificada com as cidades coloniais, com os monumentos, com as edificações antigas, com obras de arte e sítios arqueológicos. Nas últimas décadas do século XX, ocorreu uma ampliação da noção de Patrimônio Histórico para a de Patrimônio Cultural.

Tais mudanças repercutiram na Constituição Federal de 1988. No seu art. 216, foi usada a expressão “Patrimônio Cultural” em substituição a “Patrimônio Histórico e Artístico”, que vinha sendo usada desde a Constituição de 1937. Assim, ampliou-se a interpretação do que seja Patrimônio Cultural que, pelo texto constitucional vigente, engloba

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos edificados e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, p.141-142).

Dessa forma, alarga-se a noção de Patrimônio Cultural, rompendo com a visão elitista que considerava como objeto de preservação cultural apenas as manifestações de classes historicamente dominantes. Incorporam-se os registros, os modos de expressar dos diferentes grupos étnicos e sociais que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira.

Remetendo-nos à nossa escrita anterior, o novo conceito de Patrimônio

Cultural corrobora o anteprojeto elaborado pelo poeta Mário de Andrade, na sua visão abrangente de Patrimônio Histórico, que, a partir do Decreto nº 3.551, de 2000, cria a figura jurídica do registro para a preservação dos bens culturais imateriais, o então Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (PEREIRA; ORIÁ, 2012).

Essa alteração, de alguma maneira, influenciou ou influencia os processos educativos, convocando as faces intangíveis do Patrimônio e os fazeres e saberes cotidianos. Compartilhamos com Pereira e Oriá (2012), nossas inquietações: estariam essas transformações em curso nas escolas? Se positivo, em que práticas docentes? Silenciosas, escandalosas, tímidas?

4. MEMÓRIAS DOCENTES: SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Nas entrevistas, seguindo as indicações de Chartier (2009) sobre as representações, fomos pinçando, na fala dos professores, a construção, ao longo de sua formação e experiência, do que vem a ser Patrimônio Cultural. Ao buscarem suas memórias, os professores demonstraram surpresa. Até então, eles não haviam parado para pensar sobre sua formação no que se refere a Patrimônio. A surpresa estava justamente no fato de não terem discutido o assunto durante sua formação. A professora Ana afirmou: Durante a minha graduação, nenhum trabalho foi realizado; eu não tive aula específica nenhuma em relação ao assunto, mesmo tendo-me formado em bacharelado. Ainda ressaltou que só se deu conta disso no momento em que leu as perguntas para participar da entrevista. Ao remeter-se às memórias de sua formação, o professor André chegou à conclusão de que tal temática também não havia sido abordada: Olha... nível superior, não. Posso até ter tido, mas não me lembro, na Faculdade de Geografia da Federal Fluminense. Para o professor João, durante a sua formação eles até chegaram a fazer uma visita ao centro da cidade, mas não foi desenvolvida nenhuma atividade específica sobre essa visita.

As memórias dos professores nos remetem à leitura realizada em Monteiro (2007), em cuja pesquisa a autora enfatiza que a formação de professores tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente, em relação aos saberes docentes. Isso aparece de forma nítida na entrevista com os professores. São as emergências nas situações práticas que levam à busca pelo conhecimento do que se quer ensinar, por meio seja da teoria seja das experiências com seus pares:

[...] sobre Patrimônio, posso dizer que eu aprendi muito com a minha professora de ensino, mas aprendi muito mais com a professora Katia Valesca, que me ensinou bastante [o professor enfatiza essa palavra]. Trabalhar com ela foi muito bom para mim, inclusive não só nos trabalhos anteriores, como também no atual. (Professor André)

Ao falarem de suas práticas, os professores se ressentiram da falta de discussão sobre Patrimônio durante sua formação. Afirmaram que tanto as

discussões como as experiências realizadas com seus alunos poderiam ser muito melhores. A fala da professora Ana foi ao encontro das demais quando definiu o que entendia por Patrimônio, momento em que destacou: É tudo aquilo que é apresentado pelo grupo social; tudo o que é construído. É a memória desse grupo, que deve ser preservada e mostrada... para os que estão ainda por chegar, o que aquela sociedade fez, criou. Fazendo uma relação com a definição de Patrimônio, a professora ressaltou que é tarefa da escola desenvolver a educação voltada para o Patrimônio, mas não exclusivamente: [...] não é só na sala de aula, para início de conversa, tem que ser em casa, na comunidade... mas não é isso o que acontece. Não se aprende em casa, na comunidade. A responsabilidade recai sobre o professor.

Ao escutarmos os professores, percebemos uma grande contradição entre a formação acadêmica e as exigências que lhes são impostas na prática. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) bem como nas diretrizes curriculares municipais e estadual, está previsto que se deve trabalhar com o Patrimônio Histórico, inclusive como condição fundamental para a preservação da memória e a construção da cidadania. Conforme Gauthier, “[...] ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo, cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 1998, p. 28). Mas nem por isso os professores cruzaram os braços; fizeram suas próprias leituras e, quando possível, trocaram experiências com seus pares.

Foi consenso em suas falas que, em se tratando de Patrimônio, o estudo de campo é fundamental no processo de aprendizagem. Aqui esbarraram-se com algumas dificuldades: grande número de alunos por turma, carga horária destinada à disciplina História restrita a duas aulas por semana, transporte, além da grande responsabilidade em sair da escola, como fez questão de destacar o professor André. Mesmo diante desses desafios, os professores encontram formas e maneiras de realizar o estudo de campo.

O professor João relatou que, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizou um estudo de campo contemplando a ida ao Convento da Penha, localizado no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Tal escolha deveu-se ao fato de os alunos do segundo ano do Ensino Médio estarem estudando a reforma religiosa. Como não poderia levar todos os alunos, pois o número de ônibus não era suficiente, realizou um sorteio.

O estudo de campo ocorreu conforme o planejado. Ao retornar à escola, realizou uma roda de conversa, em que foram partilhadas as vivências, o que os alunos destacaram como mais importante, e dúvidas foram esclarecidas. Mas a discussão foi para além da preocupação com o conteúdo trabalhado. Procurou-se a história do Patrimônio e discutiu-se a relação dessa história com a identidade.

O professor André destacou que, apesar de não sair da sala com os alunos, em suas aulas teóricas procura discutir a importância da preservação do Patrimônio Cultural. Recentemente realizou um trabalho, durante o qual foram confeccionados banners sobre a história de Vitória. Na exposição dos trabalhos,

alguns deles ficaram surpresos com o que lhes foi apresentado: [...] eles ficam assim... [pela expressão do professor] estarecidos: Isso aí fica em Vitória? Quando a gente mostra o banner ou o vídeo, eles falam: Eu nunca vi esse lugar. Conhecer o Patrimônio do próprio município é um dos caminhos para o fortalecimento da história local e construção da identidade.

Dessa forma, de uma maneira muito tímida, aqui e acolá, fomos detectando nas memórias e na prática dos professores lampejos em que a educação dos sentidos se faz presente. Percebemos um esforço grande, por parte dos docentes, de irem além da mera técnica de ensino.

É nesse campo de forças, por um lado, pela ausência de representações de patrimônio em sua formação e por outro, a capacidade de perceber a necessária ampliação na abordagem educativa, que os professores vão construindo as memórias que devem ser lembradas ou esquecidas

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

CHAGAS, Mário. O pai de Macunaíma e o patrimônio cultural. In. ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 97-111.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimônio e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. **Revista Brasileira de História** (Memória, história e historiografia), São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 265-276, 1993.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projetos de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 93-107, jan./abr. 2013[70].

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Injuí, 1998.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos**

sentidos. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

HORTA, Maria de Lourdes et al. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional, Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1990.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 128-148.

PEREIRA, Júnia Sales et. al. **Escola e museu: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus, 2007.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. **Resgate**, Campinas, v. 20, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ABSTRACT: The purpose of this article is to highlight the importance of the education of the senses in heritage education aimed at the preservation of memory as an indispensable condition in the construction of identity. Since this is a qualitative research, we highlight some of the methodologies: choice of subjects and interviews, accompanying the trainee students, from the History course of the Federal University of Espírito Santo - CE / UFES, my finding of questions after the students. Initial training are relevant to the teacher already formed, too. Among them, I highlight the work with the patrimony. There is a concern on the part of teachers, work and education, to overcome a vision of "stone and lime" heritage, that is, goods that were not representative of a time or are not known as a relevant historical fact, be preserved or relegated to oblivion. Going against this conception, patrimonial education in dialogue with sense education seeks to stimulate a visual and auditory perception, among others, in order to enhance the reading of cultural heritage. This whole process is part of the discovery, the creation of meanings, essential for an analysis and interpretation that will be built. In the light of the above, we assume that changes in the conception of heritage permeate the education and training of teachers. Our goal was to seek teachers' memories and sensitivity, their practices and representations in relation to heritage education.

KEYWORDS: patrimony; memories; teacher training.

CAPÍTULO X

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação
Vitória-ES

RESUMO: A profissão docente é uma construção processual, compósita e permanente, ocorrendo cotidianamente no exercício da prática (NÓVOA, 1992). Portanto, torna-se de mister importância considerá-la em sua processualidade, onde o ser/estar, se fazer/sendo professor seja encarado como bastante complexo, dinâmico e plural, pois envolve diferentes saberes e fazeres, que são, por sua vez, estruturantes e estruturadores da constituição do habitus professoral (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005). Assim, buscou-se na presente pesquisa, ouvir e dar voz a professores aposentados de Geografia, que atuaram em diferentes níveis de ensino, colhendo narrativas e memórias de suas concepções, saberes e fazeres no exercício da profissão. Para tanto, apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), colhemos narrativas desses sujeitos, acerca de suas respectivas trajetórias formativas, na busca de pistas e evidências dos esforços e movimentos que constituíram suas identidades profissionais. A pesquisa nos revela que compreendendo a cultura/identidade docente, que entrelaça trajetória pessoal e profissional, são referenciados os modos pelos quais a identidade é tecida. Nesta construção, as dimensões social, histórica e pedagógica lhe são inerentes. Revela também que nossas entrevistadas possuem um sólido e considerável reservatório de saberes. Ele é propiciado por suas vivências e experiências, que somados à maturidade profissional e reflexões docentes na prática, com a prática e sobre a prática, constitui-se em ricas possibilidades formativas. Portanto, olhar a internalidade de seus processos educativos, materializada em suas memórias e narrativas, revelou-se como um caminho possível para (res)significar a formação e a ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; narrativa; formação docente.

1. PALAVRAS INICIAIS

A profissão docente, conforme Nóvoa (1992), é uma construção processual e permanente, que ocorre cotidianamente no exercício da prática. Portanto, ao nos propormos a estudar essa formação, redirecionamos nossos olhares para os professores e para a internalidade do processo educativo (NÓVOA, 1992). Esse exercício, por sua vez, requer que seja considerada a processualidade histórica desse ser/se fazer professor.

O processo de ser/estar, se fazer/sendo professor é bastante complexo, dinâmico e plural. Como tal, envolve diferentes saberes e fazeres, que são estruturantes e estruturadores da constituição do habitus professoral (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005).

A busca por desvelar e socializar os movimentos, que configura o “se fazer/ser” professores, implica considerar a capacidade de uma determinada estrutura social de ser incorporada pelos agentes, por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Em outras palavras, implica considerar o habitus professoral (BOURDIEU, 1992). Esses esforços passam e exigem, necessariamente, que tais profissionais sejam ouvidos, a fim de buscar memórias e narrativas acerca de suas concepções, saberes e fazeres no exercício da profissão.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Parte-se da hipótese de que quanto maior for o período de tempo de exercício profissional no magistério, maiores serão as possibilidades de vivências e experiências do ser/estar professor. Dessa hipótese advém a opção por voltar nossa atenção para professores aposentados e, portanto, considerados experientes, provocando e resgatando memórias sobre suas trajetórias formativas, buscando pistas e sinais que possam contribuir para reflexões sobre o processo de formação docente. Assim, a presente investigação, apoiada em pressupostos teórico-metodológicos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), buscou ouvir e dar voz a professores aposentados de Geografia que atuaram em todos os níveis de ensino: superior, médio e fundamental.

Segundo Bom Meihy,

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. (...) a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social. (1996, p. 13).

Atualmente, é possível reconhecer três tendências nas pesquisas que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. A abordagem escolhida para este estudo apoia-se na modalidade da história oral temática, privilegiando a coleta de depoimentos por meio de entrevistas orais que desvelassem narrativas e memórias acerca do ser/se fazer/ser professores de Geografia. A opção por tal modalidade se justifica tendo em vista que,

Dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (BOM MEIHY, 1996, p. 41).

3. NOSSOS SUJEITOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS: SINAIS FORMATIVOS

As professoras Santos (2016) e Valladares (2015) aceitaram o convite e compartilharam memórias de vivências e experiências de suas trajetórias formativas. Ambas possuem larga experiência e vivência, e apesar de já terem se aposentado formalmente, não conseguiram se afastar totalmente das atividades de ensino. Uma se aposentou como docente da Universidade Federal do Espírito Santo, onde ministrava aulas de conteúdos pedagógicos voltados para a formação docente em Geografia; a outra, como professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Vitória-ES.

Segundo Valladares (2015), apesar da publicação de sua aposentadoria, não se afastou da ação docente e cumpriu compromissos assumidos ainda quando na ativa. Nesse ínterim, recebeu convite para prestar novo concurso público para docente em uma instituição federal de Ensino Superior, no Estado do Rio de Janeiro. Com a aprovação, retornou formalmente à função. Já Santos (2016) informa que, no exercício da sua função docente, teve oportunidade de trabalhar nos diferentes níveis de ensino. Na educação básica, atuou tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Ao se aposentar, soube que faltava pouco tempo de contribuição para obter o direito a uma segunda aposentadoria e, diante disso, voltou à ativa no sistema municipal de ensino, onde permanecia na ocasião da entrevista.

Destaca-se, então, a paixão e identificação dessas profissionais com a profissão docente, o que sinalizam por vivências e experiências que clamam por serem registradas. Elas são preces de saberes, não saberes e de fazeres, que em muito podem contribuir para a formação e ação de outros docentes, já que são estruturados e estruturantes do habitus profissional.

Nessa direção, destacam-se as potencialidades da pesquisa com a História Oral, que possibilita a elaboração de registros e documentação de experiências, saberes e práticas, a respeito de vivências e concepções. Isso significa uma possibilidade de documentar o não documentado, visto que, nessa abordagem de pesquisa, o uso da documentação oral equivale às fontes escritas.

Atualmente, é possível reconhecer três tendências nas pesquisas que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral (BOM MEIHY, 1996). Nossa opção metodológica, devido à especificidade do tema aqui proposto, apoia-se nos pressupostos da história oral temática.

Ressalta-se ainda que a perspectiva da história oral, como metodologia de investigação, contribui também para a recuperação da arte de narrar que, segundo Benjamin (1985), está desaparecendo a cada dia. Como consequência do avanço do progresso técnico, se torna hábito apenas receber, pelos meios de comunicação, informações fragmentadas, descontextualizadas, de forma condensada, pronta, acabada.

É pertinente lembrar que nosso objetivo, ao desencadear memórias e

narrativas das trajetórias formativas de professores de geografia aposentados, gravita em torno da busca por evidenciar esforços e movimentos que constituíram suas identidades profissionais. Parte-se do pressuposto de que a cultura e identidade docente, forjada pelas trajetórias pessoal e profissional entrelaçadas, permitem a compreensão e ampliação do campo conceitual, então definido como habitus professoral (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005).

Segundo Bourdieu

O habitus é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (1992, p.201-202).

O conceito de habitus professoral em Bourdieu (1992) e Silva (2005) aproxima-se da definição de epistemologia da prática profissional em Tardif (2000), tornando possível o estabelecimento de diálogos com ambos. Segundo Tardif (2000), a epistemologia da prática profissional caracteriza-se pelo “(...) estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2000, p. 13).

Logo, a busca por desvelar tal epistemologia, bem como a compreensão do habitus professoral, necessita, em última análise, que se volte para a internalidade do processo educativo: para o professor, seus saberes e seus fazeres, buscando captar como pensam, falam, trabalham na sala de aula; como transformam programas curriculares, como se apropriam de saberes, como os constroem/reconstroem e mobilizam, como interagem com os pais dos alunos, com os alunos e com seus colegas. Esse movimento, permeado/permeando e influenciado/influenciando por fatores de uma “determinada estrutura social”, acaba por ser incorporado pelos docentes, que tornam-se meios de disposições para sentir, pensar e agir como docentes. Tais práticas, conforme preconiza Bourdieu (1992), se constituem em estruturas estruturadas e estruturantes do ser/estar, se fazer/sendo professores.

Ao voltar nossos olhares para os professores e suas práticas, buscando compreender a epistemologia da prática docente e o habitus professoral, fez-se necessário que considerássemos suas narrativas e memórias acerca de seu ser/estar/se fazer/sendo docente.

A memória, seja ela entendida como experiência no tempo ou como vivência de um passado presentificado, seja ela entendida como registro subjetivo de experiências dadas pela significação que pode assumir para o narrador, poderá possibilitar compreensões e desvelamentos acerca das escolhas, opções, circunstâncias e contingências que permeiam a docência.

Destacamos as contribuições de Saveli (2006), pautadas nos estudos de Halbwachs, ao afirmar que quando narramos nossas memórias não necessariamente revivemos fatos e experiências passadas exatamente como

aconteceram, mas refazemos e reconstruímos tais experiências com imagens e ideias de hoje. Segundo a referida autora, ao solicitarmos que os professores narrassem suas memórias propiciamos aos mesmos

(...) revisitarem o passado mas, com olhos outros, em que o passado é ajustado às exigências e aos ideais do presente. (...) O conteúdo da memória, ainda que seja construído em nível individual, o que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é resultado de um trabalho de organização, de (re)construção. Uma reconstrução psíquica e cultural que acarreta, de fato, uma representação seletiva do passado (p. 98-9).

Não obstante o conteúdo da lembrança não aflorar em estado puro na linguagem do narrador que lembra (SAVELI, 2006), tais narrativas valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e lacunas. Conforme salienta o poeta argentino Jorge Luiz Borges, “a memória e o esquecimento são igualmente inventivos” (1999, p.30). Portanto, partir de relatos e buscar compreender suas lógicas na docência, naquilo que as representam, que as identificam e que as sustentam, pode fornecer elementos que ressignificam sua identidade e sua prática docente.

As narrativas de nossas colaboradoras evidenciam a processualidade na construção de suas respectivas identidades docentes. Segundo as narrativas da Professora Valladares (2015), seu desejo inicial era de ser bailarina e o “encantamento” pela docência nasce na infância, em momentos que, visando as brincadeiras com o balé, se dispunha a ajudar as amiguinhas com os trabalhos escolares, para que assim as mesmas tivessem mais tempo livre para brincar de dançar. Em suas palavras,

Para poder brincar com o balé, à época, eu precisei ser professora das amigas de tal forma que a gente pudesse fazer dever de casa juntas, ganhando tempo para depois ensaiar várias peças no balé... Nessa época, eu comecei a me encantar com a docência, que não foi meu sonho inicial. (VALLADARES, 2015)

Ainda segundo narrativas de nossa colaboradora, esse encantamento pela docência se intensificou quando, mediante a necessidade de ajudar financeiramente a família, se viu “empurrada” para a docência sistemática, assumindo aulas como professora eventual e substituta em algumas escolas. Segundo ela, “é encantador o ato de trabalhar com a docência. Tem uma sedução que é difícil escapar dela. É encantador ser professora e isso, por mais que eu resistisse, me envolvia e eu acabei gostando muito de trabalhar com a docência” (VALLADARES, 2015).

Da mesma forma, a Professora Santos (2016) deixa transparecer a processualidade de sua opção pela docência como um sonho de criança e que a vida toda desejou ser professora, afirmando vir de uma família de professores (mãe, irmãs, tias), tendo iniciado na carreira antes mesmo de se licenciar:

A vida toda eu desejei ser professora. Eu venho de uma família de professores. Eu fui alfabetizadora do Mobral. Foi a minha primeira experiência em sala de aula. Eu não tinha curso superior. Só tinha o Normal. Aliás, eu estava cursando ainda o Curso Normal, lá no município de Santa Tereza (SANTOS, 2015).

A exemplo do que foi observado por Nascimento (2007) em sua pesquisa com vinte professores formadores atuantes em cursos de Pedagogia de universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, também constatamos, implícito nas narrativas de nossas colaboradoras, que as experiências escolares e os professores com quem conviveram contribuíram para a construção das lembranças e imagens que hoje têm do “bom” e do “mau” professor. E são essas lembranças que balizaram, segundo suas narrativas, suas respectivas práticas.

Ao serem instigadas sobre lembranças de práticas de seus professores que de alguma forma tenham marcado suas memórias e influenciado suas atuais práticas, nossas colaboradoras reforçam o conceito bourdieusiano de habitus. Isso fica evidente em suas narrativas ao afirmarem, por exemplo, que “a gente acaba sendo uma amálgama de todos os professores que passaram pela vida da gente” (VALLADARES, 2015). Também a professora Santos (2016) é bastante enfática ao rememorar práticas de um ex-professor de Prática de Ensino, destacando como principal característica daquele professor a sua constante preocupação em orientar e subsidiar seus alunos para o exercício do magistério. Em suas palavras:

(...) ele dava muitas dicas de como enfrentar as dificuldades em sala de aula. Uma delas, que me lembro bem, é se o aluno fizesse alguma pergunta que você não soubesse responder, ele falava para não ficarmos nervosos, mas que, nessas situações, devêssemos nos apoiar na mesa, numa postura firme e jogar a pergunta para a turma. Com isso, segundo o professor, a gente se descontraí, ganha tempo para assimilar o que o aluno perguntou. Nunca fique nervosa por conta de uma pergunta que você não saiba responder na hora... Isso me marcou muito e eu levei para a vida toda. Na minha vida toda eu fiz isso (SANTOS, 2016).

A professora Valladares relembra exemplos de professoras consideradas sérias, responsáveis e bastante rigorosas no cumprimento de suas respectivas funções, mencionando três delas. Inicialmente, destaca a ação da professora primária, depois faz referência à professora da educação básica e, por fim, cita a ação de uma professora no ensino superior:

(...) a minha professora do primeiro ao quarto ano era um misto de terror e de amor. Ela era extremamente severa, mas muito competente naquilo que fazia e o exemplo dela está, inevitavelmente, na minha carreira, na minha maneira de ser professora. (...) ela marcou muito minha vida pessoal e a minha vida profissional também.

(...) eu me lembro de uma professora de matemática que eu tinha um verdadeiro pavor, mas eu achava fantástica na forma de trabalhar a disciplina, que para mim, era extremamente difícil e na qual ela mesclava um terrorismo fascinante. Era muito jovem, muito bonita e ela usava

essas qualidades para nos seduzir como alunas...

Outra professora que marcou minha vida (...) foi a professora Marionita, com suas práticas de ensino na universidade. Ela foi um exemplo de mulher, de pessoa, de professora. Eu acho que as marcas do trabalho dessa professora, na prática de ensino, estarão no meu trabalho de Estágio, de Prática de Ensino com meus alunos para sempre... Ela nos levava para a casa dela para prepararmos planos de aulas, para estudarmos muito, muito, muito... meiga, amiga, dedicada. Extremamente organizada na prática de ensino, pontuava as questões de como trabalhar a aula, de como trabalhar a avaliação, de como trabalhar o planejamento de uma maneira muito rica de experiência e embasamento teórico (VALLADARES, 2015).

Memórias de ações docentes se constituem em estruturas e são estruturantes da prática. Conforme Tardif (2000), boa parte dos saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo e provém de sua própria história de vida, constituindo-se em uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. É compreensível, assim, vez ou outra, nos pegarmos, a nós, professores que hoje somos, repetindo atos, gestos e atitudes de antigos mestres.

Mais uma vez, recorreremos às narrativas de nossas colaboradoras para exemplificarmos a relação dialética de vivências e memórias da ação de ex-professores com as concepções e práticas profissionais. Essa relação fica evidenciada pelas narrativas da Professora Valladares (2015), ao fazer referência à professora de Geografia do ginásio, que por sinal, era sua mãe:

(...) ela era uma professora extremamente exigente. Não era de conversar muito, mas fazia a Geografia que era a Geografia da época: uma geografia ilustrativa, de decoreba, de busca incessante sobre o mapa, de localização de fenômenos, de lugares... e ela fazia isso assim, com absoluta determinação e busca de que a gente aprendesse (...). Ela me desconhecia como filha em sala de aula. A minha mãe foi uma professora reconhecida em Vitória, Vila Velha, Ibirapu, onde ela trabalhou. Todos os alunos dizem dela o que eu sentia como aluna: que era uma professora extremamente séria com o fazer da Geografia (VALLADARES, 2015).

Já a professora Santos (2016), afirmando que absorvemos muitas práticas de nossos ex-professores, cita como exemplo suas memórias de uma docente que julgava uma excelente profissional, que a marcou muito e na qual procurou se mirar no exercício da sua função. Segundo suas narrativas:

(...) ela era dinâmica, alegre, fazia da sala de aula uma festa... eu sempre procurei fazer da sala de aula um espaço prazeroso de aprendizagens e não aquela coisa assim muito rígida. Eu sempre fui uma professora que gostei das exigências tanto por parte dos alunos quanto por parte dos pedagogos, da própria escola. Eu gosto de ser criativa. Passo finais de semana planejando aulas. Com tanta experiência e eu ainda passo finais de semana planejando minhas aulas (SANTOS, 2016).

Percebe-se, pelas narrativas de nossas colaboradoras, uma grande ênfase na seriedade dos professores com o exercício da função e, ainda, que a exigência com o envolvimento e desempenho dos alunos se constitui um elemento essencial para que o professor seja considerado competente.

Segundo Edward Palmer Thompson, a experiência é fruto “de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (1981, p. 15). Nas memórias de nossas entrevistadas fica bastante evidenciada a repetição de práticas e posturas de professores sérios e responsáveis, o que nos leva a pressupor que tais fatos contribuíram e influenciaram a prática das mesmas. Assim, pautados nos estudos de Thompson (1981), acreditamos que teorias e propostas circunscritas nos gabinetes não podem alcançar a trama real que ocorre somente na prática dos homens, na qual ocorrem ações que necessitam serem descritas e consideradas pelas teorias, porque são frutos da própria experiência.

Compreender a cultura/identidade docente, que possui uma trajetória pessoal e profissional entrelaçadas, pode referenciar os modos pelos quais a mesma é tecida em uma trama cuja dimensão social, histórica e pedagógica lhe são inerentes. Nas narrativas de nossas colaboradoras, encontramos pistas que evidenciam a tessitura de saberes, fazeres e práticas na constituição do habitus professoral.

Ao ser perguntada sobre práticas e posturas de seus ex-professores que a marcaram, a Professora Valladares relembra o período histórico de sua formação básica, enfatizando que as professoras, pautadas nos livros científicos, produziam textos, então denominados de pontos, para subsidiarem as aulas. Esclarece que, na época, o ensino não se pautava apenas nos livros didáticos e textos generalizados, mas, conforme enfatiza em suas narrativas, os professores escreviam para os alunos e isso a deixava fascinada: “a capacidade de eles escreverem sobre o que sabiam pra gente. Essa era uma das práticas mais correntes: passar no quadro o texto ou questionário feito pra gente” (VALLADARES, 2015). E, num entrelaçamento de tais memórias com suas atuais práticas, como docente, nossa colaboradora narra:

(...) hoje, quando eu retomo a minha sala de aula, procuro pensar em que tipo de encantamento eu posso provocar no meu aluno, numa época que a proliferação de informações, de imagens, de textos, de vídeos, de músicas, de programas de sites encantadores, de redes de informações que você viaja horas e horas, dias e dias. Como encantar esses meninos para além disso, usando ou potencializando isso, tirando o sentido de banalização?!? Meio que tirando uma névoa do olhar, para olhar com um outro jeito de ver o outro... (VALLADARES, 2015)

Essas pistas também se cristalizam nas narrativas da professora Santos (2016), quando, ao lembrar-se de ações e práticas de ex-professores que a marcaram, cita uma professora que era alegre, dinâmica, que ouvia a turma. E, ao

ser perguntada sobre algum momento, turma ou fato que porventura tenha marcado sua profissão, a mesma narra experiência onde as lembranças da ex-professora subsidiaram sua ação. Em sua narrativa, afirma que a primeira turma com que trabalhou, assim que assumiu o cargo na Escola Experimental da Universidade Federal do Espírito Santo, era uma turma muito crítica e questionadora. Na escola existia a prática da avaliação aberta, com participação de alunos, pais, professores, onde todos eram avaliados. A professora se lembra que sua primeira avaliação foi muito negativa, pois os alunos a avaliaram como uma professora autoritária, que não ouvia a turma. E narra:

Eu fui para casa com aquela avaliação e pensava que eu tinha que mudar. Então, no dia seguinte fiz uma mesa redonda com a turma, expliquei que tinha refletido muito sobre a avaliação e que estava disposta a mudar. Aí os alunos falaram que iam me ajudar. E foi tão gratificante... eu mudei tanto, eles também. Porque nossas relações afetivas não estavam boas. E foi tão bom que na oitava série eu já fui a professora homenageada. Eu sei que isso me marcou muito! (SANTOS, 2016).

4. PALAVRAS FINAIS

As narrativas de nossas colaboradoras contribuem, em muito, para evidenciar o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade, e de conciliação dialética entre ambos, oferecendo parâmetros para pensarmos em ações, comportamentos e práticas educativas enquanto produto de uma relação entre práticas de grupos e/ou indivíduos, resultantes de uma trajetória social. No entanto, também ficam bastante evidenciados, nessas narrativas, os subsídios que lhe propiciam articular a complexidade que envolve a ação docente, principalmente no atual contexto de desenvolvimento técnico-científico, de aceleração na produção de informações e saberes, na complexa rede de relações interpessoais que permeia o cotidiano da sala de aula.

Percebe-se que nossas colaboradoras possuem um sólido e considerável reservatório de saberes, propiciado por suas vivências e experiências, que somados à maturidade profissional e reflexões docentes na prática, com a prática e sobre a prática, constituem-se em ricas possibilidades formativas.

O desafio está posto e a caminhada aqui apenas se inicia...

REFERÊNCIAS

Fontes Orais:

SANTOS, Jurema T. **Depoimento** [2016]. Entrevistador: Vilmar José. Vitória-ES, 2016

VALLADARES, Marisa. T. R. **Depoimento** [2015]. Entrevistador: Vilmar José. Vitória-ES, 2015.

Fontes Bibliográficas

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A.C.V. (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008. P.131-146

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. pp.197-221.

BOM MEIHY, José Carlos S. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES, Jorge Luis. Obras Completas, vol I; vários tradutores. São Paulo: Globo, 1999.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas simbólicas. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo. Cortez, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p.111-140.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Os formadores de professores e a constituição do Habitus Profissional. In: 30ª Reunião da ANPEd. **Anais**. Caxambu-MG, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3096-Int.pdf>. Acesso em 2014

NÓVOA, António. Vida de professores. Porto, Portugal. Porto Editora, 1992. 214 p.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v.1, n. 1, p.94-105, jan.-jun., 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/354/362>.

[Acesso em 27/08/2014.](#)

SILVA, Marilda da. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ensino na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n° 29, p. 152-163. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre-RS: Pannonica, n.4, 1991. pp.215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr de 2000, n. 13, pp.5-24.

THOMPSON, Edward P. Miséria da teoria: ou um planetário do caos. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ABSTRACT: The teaching profession is a processual construction, composed and permanent, occurring daily in the practice of practice (NÓVOA, 1992). Therefore, it is of the utmost importance to consider it in its processuality, where the being / being, if making / being a teacher is seen as quite complex, dynamic and plural, since it involves different knowledges and actions, which are, in turn, Structuring and structuring of the constitution of the professorial habitus (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005). Thus, in the present research, we sought to hear and give voice to retired teachers of Geography and who worked at different levels of education, gathering narratives and memories of their conceptions, knowledge and practices in the exercise of their profession. For this, based on the theoretical-methodological assumptions of Oral Thematic History (BOM MEIHY, 1996), we draw narratives of these subjects, about their respective formative trajectories, searching for clues and evidences of the efforts and movements that constituted their professional identities. The research reveals that in understanding the culture / teaching identity - which has a personal and professional trajectory intertwined, it refers to the ways in which it is woven in a plot whose social, historical and pedagogical dimension are inherent to it. It also reveals that our interviewees have a solid and considerable reservoir of knowledge, propitiated by their experiences and experiences, which, together with professional maturity and reflections in practice, with practice and practice, constitute rich formative possibilities. Therefore, looking at the internality of its educational process, materialized in its memories and narratives, has revealed itself as a possible way to (res) mean the formation and teaching action.

KEYWORDS: Memory; narrative; Teacher training.

CAPÍTULO XI

INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM MARIANA

Priscilla Samantha Barbosa Verona

INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM MARIANA

Priscilla Samantha Barbosa Verona

Doutoranda em Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Belo Horizonte, MG

RESUMO: O artigo se propõe a analisar os sentidos da obrigatoriedade escolar que foi estabelecida pela Leal Câmara da Cidade de Mariana no ano de 1829, na forma da lei através das Posturas Policiais. Tal análise se dará através de uma investigação dos procedimentos históricos que contribuíram para a construção dos sentidos da obrigatoriedade na sociedade local. A primeira metade do século XIX marcou a fase preliminar do processo de institucionalização da instrução pública no Brasil. As discussões no sentido de organizar e difundir o ensino representaram parte de uma série de medidas, que podem ser associadas ao processo de construção do Estado Nação. As elites políticas e intelectuais da província mineira contribuíram durante a primeira metade do século XIX, para a veiculação de um discurso em defesa da instrução pública. E as reflexões deste trabalho se movem no intuito de pensar, historicamente, qual o sentido de obrigatoriedade escolar que foi produzido pela sociedade, no contexto das primeiras décadas do século XIX, em Mariana. Nesse sentido se faz importante lançar algumas interpretações no sentido de mensurar as causas que levaram o Conselho Geral da Província a retirar a obrigatoriedade das Posturas Policiais, no ano seguinte ao que haviam sido estabelecidas pela Câmara. O processo de regulamentação do ensino primário na província mineira foi idealizado em consonância com a necessidade do Estado em modernizar a educação provincial.

PALAVRAS-CHAVE: instrução, obrigatoriedade escolar, posturas policiais.

1. INTRODUÇÃO

A primeira metade do século XIX marcou a fase preliminar do processo de institucionalização da instrução pública no Brasil e igualmente na província de Minas Gerais. As discussões no sentido de alavancar o ensino e difundir a instrução representaram parte de uma série de medidas que podem ser associadas à necessidade de transformar a população livre e pobre, que constituía a maior parte da sociedade, em cidadãos ordeiros, possibilitando a governabilidade. Desta maneira, a instrução escolar foi vista como um importante meio para se atingir o grau de civilização que caracterizava as sociedades ditas modernas.

A imprensa, juntamente com as elites políticas e intelectuais da província mineira, contribuíram, durante a primeira metade do século XIX, para a veiculação de um discurso em defesa da escola pública. A difusão dos saberes elementares

se direcionava especialmente às camadas pobres e livres da sociedade e, no caso de Minas Gerais, era composto majoritariamente por pessoas negras e mestiças (FONSECA, 2007; 2009; VEIGA, 2008). Segundo o pensamento das elites políticas dirigentes, a escolarização era o caminho necessário para se estender a civilidade à população que ainda era possuidora dos hábitos rudes, tornando-os, portanto mais afeitos às normas sociais. Instruir a população representava uma das emergências do Estado, e a premissa da obrigatoriedade escolar era o mecanismo do governo capaz de fazer cumprir a necessidade de expansão da instrução elementar. A organização do ensino passou a ser melhor discutido no período Imperial a partir da primeira lei da instrução pública implementada em 1827, a qual foi criada para lançar as bases do processo de institucionalização do ensino, dando sequência à implementação da instrução enquanto um direito civil que havia sido colocada anteriormente pela Constituição em 1824.

Nesse sentido, lançaremos o nosso olhar sobre a questão da obrigatoriedade escolar no município de Mariana, estabelecida na forma de Posturas Policiais pela Câmara Municipal em 4 de setembro de 1829. Tais Posturas surgem provenientes da Lei Regulamentar de 1º de outubro de 1828, onde o Imperador mandando executar a Carta de Lei determinou uma mudança de atribuições nas Câmaras Municipais de todo o Império. As Câmaras, a partir de 1º de outubro, foram vetadas de suas atribuições políticas e deliberativas e deveriam limitar-se somente às funções administrativas e passariam a ser subordinadas política e financeiramente ao Conselho Geral da Província. Elas deveriam, a partir de então, redigir suas Posturas, que em linhas gerais, consistiam num conjunto de medidas formuladas pelos vereadores a respeito de como deveria ser conduzida a administração municipal.

2. AS POSTURAS POLICIAIS DE MARIANA, MG

As Posturas seriam, então, a partir da Lei de 1º de outubro de 1828, o principal instrumento legal das municipalidades. Através da Lei Regulamentar de 1º de outubro de 1828 são dispostos os seguintes itens como as atribuições das Câmaras: Título I: Formas de eleição para as Câmaras; Título II: Funções Municipais; Título III: Posturas Policiais; Título IV: Aplicação de Rendas; Título V: Dos empregados. Vale mencionar que no título III que busca esclarecer como devem ser constituídas as Posturas Policiais das Câmaras, a lei é clara ao abordar como deve ocorrer a inspeção para com o ensino:

Art. 70- Terão inspeção sobre as escolas de primeiras letras, e educação e destino de órfãos pobres, em cujo numero entram os expostos; e quando estes estabelecimentos, e os de caridade, de que trata o art. 69, se achem por lei, ou de fato encarregados em alguma cidade, ou vila a outras autoridades individuais ou coletivas, as Câmaras auxiliarão sempre quanto estiver de sua parte para a

prosperidade, e aumento dos sobreditos estabelecimentos.
(Lei de Organização Municipal de 1º de outubro de
1828)

De fato seguindo a recomendação do artigo 70, “A Câmara Municipal da Leal Cidade de Marianna tendo em consideração a Lei de 1º de outubro de mil oitocentos e vinte e oito, estabelece as Posturas Policiaes em todos os pontos da Administração Economica do seu município”. E no subtítulo intitulado “Sobre Polícia” consta o trecho em que a Câmara coloca aos pais de família a obrigação de enviarem seus filhos as escolas, sob pena de multa:

Art.5º Como da má educação provém grandes danos ao publico, serão d’hora em diante obrigados os Pais de família nas Povoações em que houverem Escolas e Mestres de primeiras letras a mandarem ensinar seus filhos a ler, escrever e contar, tendo idade suficiente; e chegado aos doze anos, ofícios a artes a sua escola e a proporção de seus talentos, devendo os Pais, que em contravenção desta Portaria criarem seus filhos na libertinagem, e ociosidade, serem multados em seis mil reis, para as Obras Publicas (Posturas da Câmara Municipal de Mariana. APM, CMM- 44, 1929, ROLO- 15- GAV. E-2)

De acordo com ANDRADE (2012) na província de Minas Gerais, os camaristas de Mariana talvez tenham sido os primeiros a reescrever a legislação específica da administração do Termo (as Posturas), e a darem para impressão em 1829. As Posturas de Mariana foram impressas na Typografia de Silva, uma tipografia privada, em 1829 por Luiz Maria da Silva Pinto. Ele “estabeleceu-se em Ouro Preto, em 1828, na rua do Carmo nº 26, com a Typographia de Silva, a qual, “alem de typos, já [empregava] gravuras”. Esse novo estabelecimento ocupava-se, principalmente, de papéis oficiais, como as Posturas Policiaes da Câmara da Leal cidade de Marianna, impressas em 1829” (MOREIRA, 2006, p. 29).

O conteúdo das Posturas Policiais que a Câmara de Mariana redigiu expressa sua função administrativa, e se organizava na seguinte estrutura: Capítulo 1º: Sobre polícia; Capítulo 2º: Sobre marchantes e carneiros; Capítulo 3º: Sobre aferiçoens; Capítulo 4º: Sobre agricultura. Elas discutiam sobre os mais diversos assuntos administrativos, desde limpeza das ruas, iluminação, conservação de muros e pontes, calçadas, à obrigatoriedade escolar. No entanto, depois que as Posturas eram escritas em conformidade com a Lei de 1º de outubro, elas deveriam passar pelo crivo do Conselho Geral da Província. Um dos pontos marcantes da Lei determinava que Câmaras Municipais deveriam ter suas Posturas aprovadas pelo Conselho, o que incluía eventuais emendas e alterações de conteúdo que seriam postos em vigência caracterizando a subordinação dos municípios à esfera provincial. Segue o Artigo 72 que diz da confirmação que deveria ser dada pelo Conselho:

Art. 72. Poderão em ditas suas posturas culminar penas até 8 dias de prisão, e 30 anos de condenação, as quais serão agravadas nas

reincidências até 30 dias de prisão, e de multa. As ditas posturas só terão vigor por um ano enquanto não forem confirmadas, a cujo fim serão levadas aos Conselhos Gerais, que também as poderão alterar, ou revogar.

Nessa conformidade, em 1830 as Posturas de Mariana foram publicadas pelo Conselho Geral da Província com as alterações impostas. Para este processo de aprovar ou revogar artigos da Postura, o Conselho criou uma Comissão de Exames das Posturas das Câmaras Municipais (ATA DE SESSÃO DO CONSELHO GERAL DA PROVÍNCIA, APM- CGP, 1º de dezembro de 1829) buscou reorganiza-las de acordo com uma racionalidade jurídica, de forma que o texto assumisse um novo formato. Em reunião do Conselho Geral da Província no dia 5 de dezembro do ano de 1829, o “Sr. Vasconcelos mandou a mesa a seguinte indicação: não sendo possível a Comissão dos Exames das Posturas interpor o seu parecer sobre cada uma das Posturas” sugere que sejam dispensados de comparecer as sessões do Conselho os membros das respectivas Câmaras, pois “seguindo-se muitos e gravíssimos inconvenientes de não serem aprovadas todas as Posturas na presente sessão, pois que sem esta aprovação não podem ter vigor além de um ano” (ATA DE SESSÃO DO CONSELHO GERAL DA PROVÍNCIA, APM- CGP, 5 de dezembro de 1829).

3. RECUSAS E ALTERAÇÕES DAS POSTURAS PELO CONSELHO GERAL DA PROVÍNCIA

As Posturas da Câmara de Mariana chegaram ao Conselho Geral no dia 17 de dezembro de 1829, onde “Leu-se um ofício da Câmara da Cidade de Mariana (...), enviando as Posturas da mesma” (ATA DE SESSÃO DO CONSELHO GERAL DA PROVÍNCIA, APM- CGP, 17 de dezembro de 1829). E na Sessão do dia 14 de janeiro de 1830, o Sr. Vasconcellos ao ler o parecer dado pela Comissão de Exame das Posturas das Câmaras Municipais, afirmou que a Comissão “meditou profundamente sobre as das Camaras desta cidade de Mariana”, e com base no Artigo 72 da Lei de 1º de Outubro de 1828, “se convenceu de que a esse Conselho compete não só confirma-las ou revoga-las, mas também altera-las”, isto é já fazendo “adições ou supressões, que entendesse necessárias, e já dando lhes diversa redação” (ATA DE SESSÃO DO CONSELHO GERAL DA PROVÍNCIA, APM- CGP, 14 de janeiro de 1830).

E elas foram apresentadas assim: “O Conselho Geral da Província da Minas Geraes, tendo feito nas Posturas da Camara desta Leal Cidade de Marianna as alterações que julga conveniente, as confirma pela maneira seguinte” (Posturas da Câmara Municipal da Leal Cidade de Marianna confirmadas pelo Conselho Geral da Província de Minas Gerais. Ouro Preto: Na Typografia de Silva, 1830. (APM, Obras Raras. OR- 0013), dispondo-as na seguinte estrutura: Título 1: Das disposições geraes; Título 2: Do aceio das povoações; Capítulo I. Do alinhamento, Capítulo II. Da limpeza, Capítulo III. Das

obras públicas, Título 3: Da saúde pública, Capítulo I. Sobre a salubridade do ar, água e alimentos, Capítulo II. Sobre alguns meios preventivos de enfermidades, Título 4: Da segurança pública, Capítulo I. Sobre artefícios prejudiciais, Capítulo II. Sobre medidas de danos, Capítulo III. Sobre contração contra as pessoas, Título 5: Sobre a abastança dos viveres, Capítulo I. Sobre a indústria, Capítulo II. Sobre servidões públicas e estradas, Capítulo III. Sobre a venda dos gêneros, Título 6: Sobre a educação, Capítulo I. Sobre casas de caridade, Capítulo II. Sobre a inspeção das escolas de primeiras letras.

Ao comparar as duas versões das Posturas, antes e depois do crivo do Conselho, ficam claras inúmeras alterações impostas, não somente no que tange ao formato do texto mas ao seu conteúdo mais propriamente. É possível afirmar ainda que houve um esclarecimento sobre algumas categorias colocadas e sobre formas de aplicabilidade da lei. Somado a isso, uma série de artigos foram suprimidos e/ou adicionados. E a questão sobre a obrigatoriedade escolar que fora colocada no Artigo 5º pela Câmara, foi retirado na íntegra pelo Conselho Geral.

Em 18 de dezembro de 1829 o tema da recusa de artigos pelo Conselho Geral se fez presente nas páginas da imprensa local, em O Novo Argos, o redator padre Ribeiro Bhering afirma:

A Comissão do Conselho Geral encarregada do exame das Posturas Policiais tem recusado grande parte dos Artigos, que parecem mais opressivos ao Povo. Muito estimamos que o nosso Conselho saiba conciliar o credito dos senhores vereadores mineiros com os interesses municipais. (O Novo Argos, 1829, ed. 06, p. 4)

É interessante mencionar que, na visão de Ribeiro Bhering, o Conselho estava recusando os artigos que pareciam opressivos ao povo, de forma a conciliar os interesses municipais com a intenção da Câmara. Neste caso, sua fala nos leva a sugerir que o artigo 5º que obrigava os pais de família a enviar seus filhos a escola, talvez estivesse sendo visto como algo impositivo e opressivo pela população local. Em edição anterior, o redator felicita a instalação do Conselho e diz julgar necessárias algumas reformas nas Posturas Municipais,

Tendo-se felizmente instalado o Concelho Provincial devemos oferecer a consideração dos Srs. Conselheiros algumas reformas, que pouco nos forem recorrendo (...) Grande reforma julgamos necessárias nas Posturas Municipais, que temos visto. É bem certo, que todas elas foram redigidas na melhor fé do Mundo; em todas se discorre o patriotismo e, desejos de boa ordem; mas não convém desgostar o Povo com tanta minuciosidade: convém inspirar aos Povos amor a Constituição. (O Novo Argos, 1829, ed. 05, p. 3)

Ribeiro Bhering faz em seguida uma crítica as Posturas de Mariana:

No Projeto de Posturas da Camara de Mariana ha um artigo que nos parece bárbaro = que proíbe aos pobres o mendigarem= não dar

meios de subsistência, e vedar o pedir esmolas; é inconsideração pelo menos (idem).

Fica claro que no entendimento de Bhering, o Conselho Geral revogando as Posturas, estava cumprindo seu papel de honrar a província. E atuando como “zelosos servidores da pátria”, ele afirma que os “beneméritos” senhores conselheiros não poderiam proceder mais “constitucionalmente”, sabendo todavia, conciliar “nas suas deliberações os interesses de todos os Municípios com o bem merecido conceito dos Srs. Vereadores Mineiros” (O Novo Argos, 1829, ed. 03, p. 3).

De todo modo, tendo em vista a diversidade de posições políticas, no que tange às noções de liberdade, cidadania e povo, que compreende a primeira metade do XIX em Minas, vale ressaltar que nem todos aclamaram positivamente as imposições do Conselho. Com base em algumas pesquisas ANDRADE (2012), OLIVEIRA (2016), OLIVEIRA (2013) temos que as relações que se desdobraram entre os Conselhos e as Câmaras Municipais, neste contexto de aprovação das Posturas, foi marcado por uma série de conflitos e tensões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concomitante a essa tensão entre a Câmara Municipal de Mariana e o Conselho Geral da Província, desenvolvemos a hipótese de que a instrução em Mariana foi aos poucos se constituindo como uma necessidade para os moradores da cidade e áreas rurais, e paulatinamente a sociedade incorporava em seu discurso a importância da escolarização para as novas gerações. Em análise as Atas de Sessões do Conselho Geral da Província constatamos que nas respectivas sessões de 7 de janeiro, 11 de janeiro, 22 de janeiro, 29 de janeiro, 30 de janeiro e 1º de fevereiro de 1830, foram solicitadas pela população do Termo de Mariana a criação de escolas de Primeiras Letras em alguns de seus distritos. Destacamos que em sessão de 29 de janeiro,

Silva Pontes leu outro Parecer= A Comissão especial da criação de Escolas vendo a representação dos moradores do Arraial de São Caetano instruída com a informação da Câmara Municipal da Cidade de Mariana, e relações estatísticas que provam a utilidade do estabelecimento da cadeira de primeiras letras, que solicitam, muito especialmente a vista do crescido número de alunos, e da distancia relativa as escolas da cidade (...)(ATA DE SESSÃO DO CONSELHO GERAL DA PROVÍNCIA, APM- CGP, 14 de janeiro de 1830).

A partir da Lei do Ensino de 15 de outubro de 1827, onde ficou colocado que deveriam existir escolas de Primeiras Letras em vilas, cidades e lugares populosos, a população de Mariana ao que tudo indica passou a se organizar de forma mais concisa, assim como representantes dos distritos, imprensa, vereança e juizes de paz. Essa organização se deu, possivelmente, não somente

no sentido de alavancar a temática da instrução dentro de um debate público, mas principalmente no sentido de validar dentro deste processo a importância e o valor do ensino para as crianças daquela sociedade. Enquanto a imprensa defendia em suas incendiárias páginas o ensino e a instrução de crianças e jovens, a Câmara queria obrigar as crianças a estarem presente nas escolas, e as famílias estavam escrevendo às autoridades, buscando convencê-las da necessidade de implantar escolas de Primeiras Letras. Sabe-se que os moradores desenvolveram a prática de realizar abaixo-assinados reivindicando a necessidade da expansão do ensino; SILVA (2004) afirma que através de suas assinaturas, os moradores, buscavam convencer a Câmara da necessidade de escolas para seus filhos. Diana de Cássia Silva assevera que:

Por volta de 1830, (...) parte da população já interiorizara a mensagem a respeito dos avanços que as letras prometiam e exigiam das autoridades a efetivação de aulas públicas próximas às suas residências para que não fosse necessário enviar seus filhos para lugares distantes (SILVA, 2004, p. 119).

Estratégias para auxiliar a consolidação da instrução em Mariana estavam sendo adotadas, além da sociedade local, que buscava se organizar minimamente enviando reclamações e pedidos à Câmara. Isso pode nos indicar ali naquele local uma experiência que se insere nos pressupostos de que existia um possível entendimento, por parte das diversas esferas da sociedade, de um direito que está expresso na Constituição. Na medida em que o município assume um conjunto de poderes, constituía-se um novo sujeito institucional que poderia representar a expressão direta do interesse local, e a soberania local se fazia valer, expressando-se naquele contexto por meio de corpos representativos. De acordo com François-Xavier Guerra (1994), tornar-se uma nação durante o século XIX não representava somente possuir uma comunidade enraizada em um passado, significava também uma nova maneira de existir. Era a consequência de um vínculo social inédito entre os indivíduos e cidadãos como sendo o produto de um novo pacto fundador que estava expresso na Constituição (GUERRA, 1994). Não sabemos ainda o que isto representou, ou quais interesses estavam em questão para que o Conselho retirasse a cláusula da obrigatoriedade escolar, o que se sabe é que a obrigatoriedade escolar foi colocada e depois revogada por representantes do Estado e não sabemos ao certo qual efeito isso teve, e se realmente foi reconhecida pela população como tal.

Vale lembrar que a questão da obrigatoriedade escolar aparece nas Posturas Policiais no ano de 1828, em um momento em que as discussões que giravam em torno da instrução pública ainda estavam em sua forma bastante embrionária no império como um todo. É importante questionar se de fato essa discussão seria embrionária para a cidade de Mariana, e contudo refletir sobre o que teria feito com que a Câmara anunciasse a obrigatoriedade antes de todo o império. E o que fez com que o Conselho Provincial retirasse na íntegra esta questão das Posturas? Queria a Câmara de forma opressiva obrigar

crianças a se instruir, ou seriam eles liberais e sintonizados com os reflexos da modernidade e entendimento do valor do ensino? Este trabalho não intenciona encerrar as discussões no que se refere as motivações e sentidos assumidos pela obrigatoriedade escolar em Mariana, mas busca principalmente lançar luzes a alguns questionamentos que podem nos auxiliar a pensar o tema e refletir os procedimentos históricos que o envolvem.

A despeito de ter suprimido grande parte dos artigos das Posturas Policiais da Câmara de Mariana, em sessão do Conselho Geral da Província do dia 14 de janeiro de 1830, o membro Sr. Vasconcellos afirma que a Comissão ao analisar as mencionadas Posturas, deparou com “as mais satisfatórias provas não só das luzes, mas também do patriotismo, que se distinguem os dignos vereadores das sobreditas Câmaras”. E justifica que a Comissão “resolveu suprimir das Posturas algumas obrigações novas, que em outras circunstancias poderia ser estabelecidas com grande utilidade publica” (ATA DE SESSÃO DO CONSELHO GERAL DA PROVÍNCIA, APM- CGP, 14 de janeiro de 1830).

FONTES

- Ata de Sessão do Conselho Geral da Província (APM, Conselho Geral da Província, CGP- 01)
- Lei de 1º de Outubro de 1828. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227296>
- Periódico : O Novo Argos, 1829, ed. 03, 05 e 06. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>
- Posturas da Camara Municipal da Leal Cidade de Marianna confirmadas pelo Conselho Geral da Província de Minas Gerais. Ouro Preto: Na Typographia de Silva, 1830. (APM, Obras Raras . OR – 0013)
- Posturas da Câmara Municipal de Mariana. (APM, Camara Municipal Mariana. CMM 44, 1929, ROLO-15 - GAV. E-2)
- Revista do Arquivo Público Mineiro, Ano XIII, 1908

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Pablo de Oliveira. A "**legítima representante**": Câmaras Municipais, Oligarquias e a institucionalização do Império Liberal Brasileiro (Mariana, 1822-1836). Mariana: UFOP- ICHS, 2012 (Dissertação de Mestrado em História).
- FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos crioulos e cabras nas escolas mineiras**

do século XIX. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **População negra e educação: uma análise a partir do perfil racial das escolas mineiras no século XIX.** Belo Horizonte: MazzaEdições, 2009.

GUERRA, François- Xavier. Introducción. In: ANNINO, Antonio; LEIVA, Luis Castro; GUERRA, François- Xavier (Coord.). **De los impérios a las naciones.** Zaragoza: IberCaja– Forum Internacional des Sciences Humaines, 1994.

MOREIRA, Luciano da Silva. Combates tipográficos. Dossiê. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, 2006.

OLIVEIRA, Kelly Eleutério Machado. **No laboratório da nação: poder camarário e vereança nos anos iniciais da formação do Estado Nacional Brasileiro em fins do primeiro Reinado e nas Regências, Mariana, 1828-1836 / FAFICH/ UFMG, 148f.** 2013. (Dissertação de Mestrado)

OLIVEIRA, Carlos Eduardo França de. Entre o local e o provincial: os Conselhos Gerais de Província e as Câmaras Municipais, São Paulo e Minas Gerais(1828 1834). **Almanack**, Guarulhos , n. 9, p. 92-102, Apr. 2015 .

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223646332015000100092&lng=en&nrm=iso>.accesson 20 Oct. 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320150907>.

SILVA, D. C. **O processo de escolarização no termo de Mariana (1772-1835).** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira da Educação**, vol. 13, n. 39, dez 2008.

ABSTRACT: The article proposes to analyze the meanings of school compulsion that was established by the Leal Câmara of the City of Mariana in the year 1829, in the form of the law through Police Postures. This analysis will take place through an investigation of the historical procedures that have contributed to the construction of the meanings of obligatoriness in the local society. The first half of the nineteenth century marked the preliminary stage of the process of institutionalization of public education in Brazil. The discussions to organize and disseminate education represented part of a series of measures that can be associated with the process of nation state building. The political and intellectual elites of the province of Minas Gerais contributed during the first half of the nineteenth century to the publication of a discourse in defense of public education. And the reflections of this work move

in order to think, historically, what the sense of school compulsion that was produced by society, in the context of the first decades of the nineteenth century, in Mariana. In this sense, it is important to make some interpretations in order to measure the causes that led the General Council of the Province to withdraw the compulsory Police Positions in the year following the one established by the Chamber. The process of regulating primary education in the province of Minas Gerais was idealized in line with the State's need to modernize provincial education.

KEYWORDS: instruction, school compulsory, police positions.

CAPÍTULO XII

O IMPÉRIO, A REPÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DA MODERNIDADE POR MEIO DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE UBERABA (1881-1905)

Mariana Silva Santos

O IMPÉRIO, A REPÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DA MODERNIDADE POR MEIO DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE UBERABA (1881-1905)

Mariana Silva Santos

Instituto Federal de Minas Gerais/Universidade Federal de Uberlândia
Ponte Nova/Uberlândia – Minas Gerais

RESUMO: Esse artigo pretende explorar as noções de moderno e modernidade a fim de compreender como e se eles podem ser aplicados ao ideário educacional existente no contexto brasileiro, tendo como foco Minas Gerais, na virada do século XIX para o XX. O desenvolvimento da discussão terá como foco o município de Uberaba, no Triângulo Mineiro, e tem como objetivo primeiro localizar o moderno na Escola Normal de Uberaba, em seu primeiro momento de funcionamento, gerido pela província de Minas Gerais e, a posteriori, o Estado de Minas Gerais, entre os anos de 1881 a 1905. Para tanto, primeiramente, far-se-á uma apresentação de como o moderno e a modernidade apresentam-se historicamente na literatura para, a posteriori, colocá-los frente ao contexto do município e da instituição estudados. Propõe-se explorar como Jacques Le Goff, Marshall Berman e Jürgen Habermas definem e problematizam as noções de moderno e modernidade em suas obras. Em seguida, localiza-se historicamente a situação da educação no Império e da República no contexto brasileiro. Busca-se compreender se, de fato, houve uma ruptura quando o regime político modifica-se de Império para República, ou se a modificação é apenas formal e nominal. Por fim, localiza-se historicamente a Primeira Escola Normal de Uberaba e defende-se a ideia de que a sua instalação evidenciava uma vontade de progresso.

PALAVRAS-CHAVE: moderno; modernidade, Escola Normal de Uberaba.

1. INTRODUÇÃO

Esse texto é fruto de discussões desenvolvidas em minha tese de doutoramento, que encontra-se em fase de construção. Nela, discuto questões relacionadas à Primeira Escola Normal de Uberaba, criada em 1881 e instalada no município de Uberaba, Minas Gerais, em 1882. Neste capítulo, discuto o que pontuo a seguir. Como primeiro objetivo deste texto, realiza-se uma discussão teórica sobre o moderno e a modernidade, à luz de Jacques Le Goff, Marshall Berman e Jürgen Habermas. A partir desses referenciais teóricos, é possível afirmar que a Escola Normal era considerada, ao momento de sua criação, âncora para o progresso e para a civilização.

Posteriormente, apresenta-se o cenário de transição entre o Império e a República. Optamos por apresentar a transição de regimes de governo de uma maneira mais panorâmica, abarcando não só o município de Uberaba, mas também a Província/Estado de Minas Gerais e o país. Essa transição ocorre num momento em que o Brasil sustentava algumas tentativas de reformas, e um amplo

embate entre conservadores e liberais. Propõe-se, ainda, nesse tópico, percorrer algumas legislações que marcaram a educação no período, pensando num âmbito nacional.

Por fim, caracteriza-se a Primeira Escola Normal de Uberaba dentro deste contexto histórico, e também a colocamos em perspectiva a partir do referencial teórico escolhido, utilizando como fonte principal para esta análise e caracterização o discurso de fundação da escola, proferido quando da sua instalação, em 1882. A seguir, faremos uma breve explanação teórica sobre as noções de moderno e modernidade.

2. MODERNO E MODERNIDADE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A fim de discutir as noções de moderno e modernidade, chama-se à discussão três autores: Jacques Le Goff, Marshall Berman e Jürgen Habermas. Le Goff (1990), em sua obra *História e Memória*, reserva um dos capítulos para tratar da dualidade existente entre as terminologias antigo e moderno. Ele afirma que o par antigo e moderno é ocidental e ambíguo. A ambiguidade reside justamente nos dois sentidos que podem ser atribuídos ao antigo. Antigo pode significar tanto o que é sábio, como o que é velho, senil. O autor afirma:

Na metáfora das idades da vida, o 'antigo' participa, assim, da ambiguidade de um conceito que oscila entre a sabedoria e a senilidade. Mas o par e o seu jogo dialético é gerado por 'moderno' e a consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado. Será legítimo que o historiador reconheça como moderno o que as pessoas do passado não sentiram como tal? (LE GOFF, 1990, p. 169).

Na teia de tal questionamento, poderá o historiador definir como moderno algo que os próprios convivas da época não reconheceram como tal? Poderá o historiador do século XXI considerar as medidas adotadas no que tange à educação no final do Império e no início da República, modernas, uma vez que em seu tempo não eram vistas como tal? Ou ainda, poderão os historiadores dizerem que as práticas não eram modernas e não tendiam para a modernização quando, sobretudo na República, os discursos tendiam para uma priorização e uma proteção à tudo que fosse, ao entendimento deles, moderno?

Modernização, ainda segundo Le Goff, é um termo que alude ao encontro de países desenvolvidos e países atrasados. Normalmente, ocorre a modernização quando um país está passando por um período de descolonização. O Império, quase em sua totalidade, foi uma lenta e gradual descolonização do Brasil em relação a Portugal. Paulatinamente, o país foi conseguindo adquirir características de uma nação que, de fato, tornava-se independente e, a passos lentos, caracterizava-se como um Estado Nacional.

Além de moderno e modernização, Le Goff também define a modernidade. Segundo ele, tal termo emerge em meados do século XIX, cunhado por Baudelaire.

Nesse primeiro instante, restringia-se ao campo da criação estética, da mentalidade e dos costumes. Após o século XX, tem-se o que Le Goff denomina de revolução do moderno: o termo deixa de servir apenas às superestruturas e também é utilizado para temas como política, vida cotidiana, mentalidade (LE GOFF, 1990, p. 192). Fatores como a industrialização e a secularização da família contribuíram para a ascensão da modernidade.

Berman toma emprestado de Marx os dizeres que conferem o título ao seu livro, “tudo o que é sólido desmancha no ar”. Para Berman, a modernidade é algo que une os homens, uma vez que atua derrubando fronteiras geográficas, ideológicas, raciais e afins. A modernidade emerge, segundo este autor, dos contínuos processos de modernização ocorridos no decorrer do século XX. Modernização e modernismo são intrínsecos para o autor, uma vez que logo no início de seu livro ele afirma que a obra “[...] é um estudo sobre a dialética da modernização e do modernismo” (BERMAN, 1986, p. 16). Vale ressaltar que o modernismo, para ele, refere-se à arte, à cultura e à sensibilidade (BERMAN, 1986, p. 87). Ao se perguntar porque revisitar a modernidade e o modernismo, o autor afirma que “apropriar-se das modernidades de ontem pode ser, ao mesmo tempo, uma crítica às modernidades de hoje e um ato de fé nas modernidades – e nos homens e mulheres modernos – de amanhã e do dia depois de amanhã” (BERMAN, 1986, p. 35).

Habermas coloca a modernidade sob a perspectiva filosófica, o que, segundo ele, é possível a partir do século XVIII, quando a modernidade é elevada a tema filosófico (HABERMAS, 2000, p. 1). Segundo este autor, a modernidade emerge no ocidente a partir de um desencantamento ocorrido na Europa, de uma secularização das práticas. Tal afirmação, apropriada de Max Weber, afirma que a partir desse desencantamento a Europa passa por um processo de racionalização. Hegel será o primeiro a tratar da modernidade enquanto um conceito, o que se dá por meio de uma crítica da própria modernidade (HABERMAS, 2000, p. 24-25, 73). A modernidade, para Habermas (2000, p. 12), “não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, ela tem de extrair de si mesma sua normatividade. A modernidade vê-se referida a si mesma, sem a possibilidade de apelar para subterfúgios”.

Percebe-se que a modernidade, para os autores aqui discutidos, guardadas as especificidades de cada um dos discursos, é um tipo de racionalidade que cria novos hábitos, sobretudo por meio de processos de modernização – o contato do civilizado com o não civilizado. A pergunta de Le Goff é chamada de volta a esse texto, para fins de reflexão, sem que se tenha a necessidade de respondê-la: “mas será que se pode falar de modernidade onde os supostos modernos não tem consciência de sê-lo ou não o dizem?” (LE GOFF, 1990, p. 195).

3. CENÁRIO DE TRANSIÇÃO: ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA

O século XIX ficou conhecido como o século em que grandes sistemas

educacionais desenvolveram-se na Europa e nos Estados Unidos. O Brasil ainda não possuía uma educação sistematizada nesse momento, mas, é neste século, ainda no Império, em que são localizadas, na história da educação, as primeiras iniciativas de aprimoramento da educação. Após ver-se livre da condição de colônia de Portugal, o país inicia uma corrida em busca de constituir-se enquanto nação. Vestígios disso podem ser observados na primeira Constituição, de 1824, em que a educação é mencionada no título 8º, no artigo 179. Determina-se: “A Instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos” e: “[Cria-se] Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.

Para além da Constituição de 1824, tem-se ainda a Lei de Ensino e Primeiras Letras, de 1827, em que manda criar escolas nos lugares onde houvesse mais população no Império. Essa lei tinha uma perspectiva centralizadora do ensino, concentrando-o nas mãos dos poderes imperiais. Conta-se, ainda, com o ato adicional de 1834, de caráter descentralizador, que concedia poder às províncias, deixando que elas cuidassem da instrução. No que se refere a reformas educacionais, menciona-se duas, já na segunda metade do Império: a Reforma Couto Ferraz, em 1854, e a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879. A legislação mencionada e as reformas, embora trouxessem ao país normas para o melhoramento da educação, ficavam, por muitas vezes, restritas ao papel.

Pensar em uma periodização que contém em si uma divisão de épocas, como a aqui proposta, que divide historicamente o Império e a República no Brasil, implica em discutir esses dois momentos e a suposta ruptura que há na transição de um modo de governo para o outro. Diz-se suposta, visto que a simples mudança de um governo ou nome de período e modo de governo não garante uma mudança efetiva de costumes e práticas. Para pensar no cenário de transição do Império para a República, há que se considerar que a principal mudança sofrida neste contexto foi a determinação legal da separação entre Estado e Igreja. Em outras palavras, na constituição de 1891, Seção II, artigo 72, localizam-se os seguintes dizeres: “§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Aqui localizados, tais dizeres instauram uma ruptura clara, determinando que a educação não poderia mais vir carregada de preceitos religiosos. Rompe-se, legalmente, com o sistema de padroado.

Para Faria Filho e Gonçalves (2004),

há que se considerar que em Minas Gerais a discussão e a efetivação da política de instrução vinham sendo levadas a cabo no Conselho da Província desde 1825, quando da instalação desse órgão. Além disso, as discussões a esse respeito vinham sendo travadas nos jornais da província e em organização como a Sociedade Promotora da Instrução Pública, criada em Ouro Preto, em 1828 (FARIA FILHO, GONÇALVES, 2004, p. 161-162).

Essa citação evidencia iniciativas dos poderes imperiais frente à melhora da educação no Império. A cisão e transformação que ocorrem na transição do Império para a República pode ser problematizada por alguns autores que não veem tais

momentos históricos como imperativos para uma mudança imediata.

Sobre a instituição da Primeira República, Tanuri (2000) afirma que, mesmo que houvesse um novo formato jurídico, o novo regime não alterava significativamente a instrução pública e tampouco inaugurava “uma nova corrente de ideias educacionais, tendo significado simplesmente o coroamento e, portanto, a continuidade do movimento de ideias que se iniciara no Império, mais precisamente nas suas últimas décadas” (TANURI, 2000, p. 67-68). Para Vicentini e Lugli (2009), há muitos trabalhos produzidos sobre a formação docente na república, mas não se pode deixar de lançar luzes a trabalhos recentes sobre esforços de escolarização no Império.

Encontram-se autores (VICENTINI, LUGLI, 2009; GONDRA, SCHUELER, 2008) que localizam a preocupação primeira com a educação e a formação de professores com a emergência localizada em concomitância com o momento em que o Brasil se estabelecia enquanto um Estado Nacional. Na primeira metade do século XIX, segundo esses autores, há uma significativa disputa de projetos de construção de uma nação, e vários grupos e agremiações estavam dispostos a promover a instrução e a educação (GONDRA; SCHUELER, 2008).

A criação dos grupos escolares, no fim do século XIX, demarca a racionalização e a modernização educacional, e também torna premente a necessidade de formar professores (SOUZA, 2011). A ideia de modernidade advém do Iluminismo, e um Estado Moderno é possível apenas com a instituição de sistemas, como já se afirmou neste texto. O que ocorria no Brasil no século XIX, era a existência de uma identidade em torno do Estado Nacional, por meio dos dispositivos criados para isso (IHGB, escolas, museus), mas não é criada uma identidade cultural.

Aos poucos, essa identidade se cria, mas esse não é um processo que se dá de forma repentina, tampouco com a proclamação da República. O processo de civilizar o país e criar uma identidade, aliás, encontra correspondentes já no período Imperial. Entre 1870 e 1880 há articulistas que discutiam questões cruciais sobre a educação. Havia necessidade de se formar professores, uma vez que, quando se revisita o contexto da época tem-se uma carência de professores. Os do Colégio Pedro II, na corte, por exemplo, eram, em sua maioria, estrangeiros.

A profusão de métodos de ensino no fim do XIX evidencia a preocupação com a racionalização da educação. A criação de escolas primárias e secundárias, como os grupos escolares, que eram a autêntica característica da modernidade, *idem*. Os próprios pareceres de Rui Barbosa, num âmbito mais nacional, propunham uma educação modernizadora, partindo de princípios liberais (MACHADO, 2002). Ora, se aqui se fala sobre uma educação liberal, significa dizer que quem deveria organizar a instrução era o Estado. O país passava por uma necessidade de educação, que traria consigo a modernização e tudo o que a ela se relaciona, como a segurança, a liberdade de ensino, a cultura, a ciência. Nada melhor que uma proposta de sistematização racional da educação a fim de se alcançar o já atrasado Estado Moderno.

Os projetos de educação, como os pareceres do Rui Barbosa que eram, em

suma, uma leitura da realidade da época sob uma perspectiva liberal, intentavam, basicamente, propor uma regeneração social. A escola figurava como um projeto em prol da civilização e da reforma social. Uma escola dirigida pelo Estado, que serviria ao Estado, no sentido de que educar a população significava torná-la alfabetizada, política e culturalmente apta para exercer a cidadania, eleger seus representantes no que em breve se transformaria o sistema de governo: uma democracia.

Tem-se, então, uma educação com uma finalidade política, focada em questões cívicas, morais e instrumentais: o povo deveria formar-se politicamente. O que ocorre, no entanto, quando se modifica o sistema de governo de Império para República é que os padrões escolares do Império se reproduzem, persistem. Isso evidencia que o projeto de educação permanece enquanto um projeto, não se modificando. Os debates iniciados no Império são continuados com a eclosão da República, e persegue-se, ainda hoje, um sistema nacional de educação.

Sabe-se que havia um grupo que desejava a ascensão da República bem antes de sua proclamação. O Manifesto Republicano, publicado em 1870, deixa isso bem claro. Ele não possuía uma autoria específica, determinada, mas foi assinado por 58 simpatizantes (VISCARDI, 2012). O excerto a seguir, extraído da conclusão do manifesto, permite que se visualize a intenção urgente dos reformadores em se modificar o regime:

Como o nosso intuito deve ser satisfeito pela condição da preliminar estabelecida na própria carta outorgada – a convocação de uma Assembleia Constituinte com amplas faculdades para instaurar um novo regime é necessidade cardeal.

As reformas a que aspiramos são complexas e abrangem todo o nosso mecanismo social.

Negá-las absolutamente fora uma obra ímpia, porque se provocaria a resistência.

Aprazá-las indefinidamente fora um artifício grosseiro e perigoso.

Fortalecidos, pois, pelo nosso direito e pela nossa consciência, apresentamo-nos perante os nossos concidadãos, arvorando resolutamente a bandeira do partido republicano federativo.

Somos da América e queremos ser americanos.

A nossa forma de governo é, em sua essência e em sua prática, antinômica e hostil ao direito e aos interesses dos Estados americanos (MORAES, 1985, p. 40).

Concomitantemente com o cenário de transição mais geral, temos, no espaço que abriga o nosso objeto de estudo, o município de Uberaba, uma clara expansão da economia. A cidade teve um aumento em seu desenvolvimento comercial por volta de 1825, que se intensifica em 1855 (ANDRADE, 2013, p. 117). Já em 1839, era sede de um círculo literário, o qual abrangia: Desemboque, Patrocínio, Araxá e Sacramento (MOURÃO, 1959). No mesmo ano da instalação da Escola Normal em Uberaba, também identifica-se a criação de uma fábrica de tecidos, a fábrica do Caçu, fato que evidencia que a cidade estava em vias de desenvolver-se (ANDRADE, 2013, p. 153).

Nas últimas duas décadas do século XIX, o oeste paulista passa por um aumento na produção do café, o que tem uma incidência direta na economia de Uberaba, que localiza-se na fronteira das províncias de Minas Gerais e São Paulo. Nesse sentido, para acompanhar a produção e comercialização do café, em 1883 chega à Ribeirão Preto a Estrada de Ferro Mogiana, sendo levada até Uberaba em 1889 (REZENDE, 1991, p. 9). Transcrevemos, abaixo, um trecho do Discurso proferido por ocasião do centenário da chegada da Mogiana:

[...] a chegada da Mogiana veio injetar novo dinamismo ao nosso comércio, além de significar a ligação mais econômica, mais rápida e mais confortável com São Paulo e Rio de Janeiro. Antes levava-se quase um mês de viagem, com a estrada de ferro já se podia fazer (como lembra Borges Sampaio, no discurso com que recebeu aqui a Companhia da Mogiana no jantar que foi oferecido para essa diretoria à noite, do dia 23 de abril de 1889, no então hotel do Comércio), que a partir da chegada daqueles trilhos se podia ir de Uberaba à então capital do Império, em três dias.

Com a Mogiana veio também o telégrafo, e Uberaba era o que nessa época? Além de só ser ligada ao litoral por tropas de burros e de mulas e carros de bois em estradas, que como diz também Borges Sampaio nesse discurso, não eram estradas, eram simples veredas, cheias de pantanais, de brejos, de altos e baixos e pedras, etc.

E a Companhia Mogiana aqui chegava, trazendo usos e costumes, trazendo mercadorias pesadas que então nem aqui poderiam chegar, a não ser com grandes dificuldades, nos lombos de burros e nos morosos carros de bois (BILHARINHO, 2016, p. 192).

Como visto, a chegada dessa via de transporte favoreceu significativamente as relações comerciais, melhorando a cidade de Uberaba e atraindo para ela diversos fazendeiros que mudaram-se para a região, atraídos pelo aumento de produtividade e pela circulação de mercadorias (REZENDE, 1991). Para além da instalação da estrada de ferro, o município também contava com escolas, jornais, teatro, seminário, mercado e hospital, sendo todos esses empreendimentos datados da segunda metade do século XIX (BILHARINHO, 2007).

No mesmo período em que são detectadas melhorias econômicas no município, tem-se a criação da Escola Normal, que, como anunciado anteriormente, foi levada à cidade como símbolo de progresso, civilização e modernidade. As escolas normais eram instaladas em locais que tivessem uma promessa de desenvolvimento e, além disso, também figuravam como alternativa para o desenvolvimento e formação da população da região, tanto pela sua função primeira, de formar professores, como pelo seu efeito indireto, de ter professores capacitados para a educação das crianças. A seguir, falaremos especificamente sobre a instituição estudada.

4. A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE UBERABA

A Primeira Escola Normal de Uberaba tem a sua fundação em 22 de setembro de 1881, e a instalação em 15 de julho de 1882. O fechamento da Escola data de 1905. Foi uma instituição que se iniciou no Império, resistiu à transição para a Primeira República e fechou em 1905. Neste período, contou com 15 diretores, sendo o primeiro Joaquim José de Oliveira Pena, e o último Atanásio Saltão. A instituição formou, durante o seu funcionamento, 47 normalistas.

Entre 1881 e 1938, Uberaba contou com um intenso investimento em iniciativas em prol de alimentar o desenvolvimento da educação (RICCIOPPO FILHO, 2007). A Escola Normal de Uberaba pode ser considerada uma iniciativa frente à modernização do município. A necessidade de se formar professores era, no momento, premente. Mesmo que já tivesse passado um longo tempo desde a declaração da Independência do país, o Estado Nacional formou-se de forma crescente e a luta pelo reconhecimento de um caráter moderno também não se deu de forma ágil.

Além da primeira Escola Normal, que é fechada oficialmente em 1905, Uberaba contou também com duas outras “edições” da Escola Normal. A segunda funcionou no edifício do Liceu de Artes e Ofícios, sendo, depois, transferida para o sobrado de Luís Soares Pinheiro, na Rua Manuel Borges. Sua supressão deu-se por motivos econômicos. A terceira escola é aberta em 1948, pelo governador Milton Campos. Há informações de que ela tenha diplomado seis turmas de normalistas (MENDONÇA, 2008).

Ao consultar os documentos disponíveis no Arquivo Público Mineiro sobre a Escola Normal de Uberaba em seu primeiro momento de funcionamento, em que fora gerida pela província de Minas, o que se encontra são algumas atas de exames aplicados para seleção de professores, bem como algumas lições aplicadas nos formandos da Escola. Também é possível ter acesso a documentos que especificam os conteúdos ensinados pela escola – o que, hoje, chamaríamos de currículo, além de documentação de alunos, ofícios e correspondências gerais da Escola Normal, com pedidos de abertura de concursos para cadeiras, pedido de aposentadoria para professora, nomeação de professoras, pedido de remoção, e escritos do Tenente Coronel Antonio Borges Sampaio, que foi diretor da Escola Normal. Alguns documentos evidenciam a relação estreita com a religião, como exames de história sagrada, entendendo-se aqui sagrado como referente à religião Católica, Apostólica, Romana.

As atas dos exames são bem detalhadas e emitem opiniões sobre o desempenho dos estudantes aspirantes a professor. Algumas trazem expressões como “o desempenho foi sofrível”, e comentários como o que se apresenta a seguir: “o examinando não tem consciência do que fez, tanto que não respondeu às arguições feitas sobre a mesma prova, que apresentou, sou de parecer que merece a nota de – péssima” (APM, 1882/07/15 – 1889/12/31 IP1/3-Cx.32. PP 1/42, 1885).

O discurso de instalação da escola, proferido pelo delegado Antonio Borges

Sampaio em 1882, evidencia a esperança de que a instalação da escola contribua para o desenvolvimento da cidade, promovendo o desenvolvimento intelectual juntamente ao progresso material que já era evidente. Sampaio afirma que espera de tal estabelecimento uma formação diligente e expressa o desejo de que “no futuro, nenhum Professor ou Professora, vá deste estabelecimento, sem se achar no estado de dár e dirigir o ensino primario nas escolas, para onde forem nomeados” (APM, 1882/07/15 – 1889/12/31 IP1/3-Cx.32. PP 1/42, 1882).

O discurso em sua totalidade deposita nos professores da Escola Normal e, principalmente, nos professores que nela serão formados, a responsabilidade pela formação e desenvolvimento dos alunos, como é possível ver no excerto a seguir:

Se no exercicio pratico lectivo encontrardes obstáculos, dae o exemplo renovando-os na orbita dos vossos deveres. A firmeza na pratica e o desembaraço na theoria, dará confiança à Alta Administração e ao publico; conseguireis por este modo, mais do que a simples leitura de manuaes conseguiria (APM, 1882/07/15 – 1889/12/31 IP1/3-Cx.32. PP 1/42, 1882).

Um último trecho demonstra que a Escola Normal era a aposta para que a cidade se lançasse frente à promessa da modernidade: “Assim dareis importancia ao estabelecimento e brilho a esta cidade; prestareis igualmente relevantes serviços á humanidade, a sociedade no futuro vos abençoará, sendo-vos a Patria agradecida” (APM, 1882/07/15 – 1889/12/31 IP1/3-Cx.32. PP 1/42, 1882). Percebe-se, ao ler os excertos do discurso de instalação, que a Escola Normal surge naquele contexto como uma vontade e uma promessa de progresso e desenvolvimento para a cidade, tanto no que se refere à formação de professores, que seriam novos profissionais qualificados a atuar na profissão, como o quanto essa formação multiplicaria e traria retorno para a comunidade de Uberaba.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as noções de moderno e modernidade estão, idealmente, incluídas no projeto de sociedade que se pretendia formar no espaço e tempo referidos. No entanto, quando volta-se o olhar para as ações realizadas no campo educacional e de formação de professores no período, não se consegue visualizar uma efetiva mudança de iniciativas entre o Império e a República. A educação por si só não daria conta de cumprir o projeto de civilização, visto que ela nem mesmo estruturada estava. A Escola Normal de Uberaba, como argumentou-se neste trabalho, figurava como uma forte aposta para o desenvolvimento do município de Uberaba, e era tida como um dos pilares que sustentaria a ideia de levar o município em direção à modernidade e ao moderno. A modernização, iniciada no Império, era conservadora, e assim continua até os dias atuais. O próprio sistema nacional de educação, tão buscado por tanto tempo na história, ainda é, se for bem observado o panorama nacional, um projeto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário Edson Ferreira. **História do Triângulo Mineiro: Colônia e Império**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, v. 186. 2013.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BILHARINHO, Guido. **Informação sobre Uberaba**. Uberaba: CNEC Edigraf, 2016.

_____. **Uberaba: Dois séculos de história**. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 2007.

BRASIL. **Carta Lei de 25 de Março de 1824**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827. Coleção das Leis do Imperio do Brazil de 1827 – parte primeira**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

_____. **Lei de 3 de outubro de 1834**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

_____. **Constituição de 1891**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891. Coleção de Leis do Brasil – 1891. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>.

Directoria da Escola Normal de Uberaba, 29 de Março de 1885. Fundo Instrução Pública, Série 1 “Correspondência Recebida”, subsérie número 3, “Escolas Oficiais e Particulares”. Arquivo Público Mineiro. 1882/07/15 – 1889/12/31 IP1/3-Cx.32. PP 1/42.

Escola Normal de Uberaba – Instalação. Discurso do Delegado Paroquial da Instrução (1882). Fundo Instrução Pública, Série 1 “Correspondência Recebida”, subsérie número 3, “Escolas Oficiais e Particulares”. Arquivo Público Mineiro. 1882/07/15 – 1889/12/31 IP1/3-Cx.32. PP 1/42.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen. **Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911)**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. BH: Autêntica, 2004.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. In: _____. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. p. 167-203.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 103-163.

MENDONÇA, José. **História de Uberaba**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 2008.

MORAES, Evaristo de. **Da monarquia para a república (1870-1889)**. Brasília: UNB, 1985.

MOURÃO, Paulo Krüeger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império**. Edição do Centro Nacional de Pesquisas Educacionais, 1959.

REZENDE, Eliane Mendonça Marquez. **Uberaba, Uma trajetória Sócio Econômica (1811-1910)**. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 1991.

RICCIOPPO FILHO, P. **Ensino Superior e Formação de Professores em Uberaba/MG (1881-1938): uma trajetória de avanços e retrocessos**. Dissertação de mestrado. UNIUBE, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo simultâneo e misto à escola graduada (1827-1930). In GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 337-368.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. v. 4.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Federalismo e cidadania na imprensa republicana (1870-1889). **Tempo**, Niterói, v. 18, n. 32, p. 137-161, 2012.

ABSTRACT: This article intends to explore the notions of modern and modernity in order to understand how and if they can be applied to the educational ideology existing in the Brazilian context, focusing on Minas Gerais at the turn of the XIX

century to XX. The development of the discussion will focus on the municipality of Uberaba, in the Triângulo Mineiro, and its first objective is to locate the modern one in the Normal School of Uberaba, in its first moment of operation, managed by the province of Minas Gerais and, a posteriori, the State Of Minas Gerias, between the years of 1881 and 1905. To do so, first, a presentation will be made of how the modern and the modern are historically presented in the literature and, a posteriori, put them in front of the context of the municipality And institution. It is proposed to explore how Jacques Le Goff, Marshall Berman and Jürgen Habermas define and problematize the notions of modern and modern in their works. Next, the situation of education in the Empire and the Republic in the Brazilian context is historically located. One tries to understand if, in fact, there was a rupture when the political regime modifies from Empire to Republic, or if the modification is only formal and nominal. Finally, the First Normal School of Uberaba is historically located and the idea is defended that its installation showed a desire for progress.

KEYWORDS: modern; Modernity, Normal School of Uberaba.

CAPÍTULO XIII

O PONTO DE VISTA DO INTERVENTOR JÚLIO STRUBING MÜLLER SOBRE O ENSINO EM MATO GROSSO

**Emilene Fontes de Oliveira
Thalita Pavani Vargas de Castro**

O PONTO DE VISTA DO INTERVENTOR JÚLIO STRUBING MÜLLER SOBRE O ENSINO EM MATO GROSSO

Emilene Fontes de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso

Cuiabá – Mato Grosso

Thalita Pavani Vargas de Castro

Universidade Federal de Mato Grosso

Cuiabá – Mato Grosso

RESUMO: O artigo analisa o ponto de vista do Interventor Federal Júlio Muller, acerca do ensino em Mato Grosso com base no Relatório apresentado ao Presidente Getúlio Vargas em agosto de 1940. O Interventor atuou na modernização da capital com a implementação de obras públicas, tais como: O Grande Hotel, a Residência dos Governadores, o Cine Teatro Cuiabá, o Tesouro do Estado, o Palácio Arquiepiscopal, o Clube Feminino, além da abertura de novas ruas e avenidas, estabeleceu a construção da ponte que interligaria Cuiabá e Várzea Grande. O relatório foi elaborado no contexto do Estado Novo, período este em que Vargas disseminava fortemente campanhas que tinham como intuito erradicar os índices de analfabetismo no país. Diante disso, o Interventor apresentou um diagnóstico favorável da Instrução Pública no Estado de Mato Grosso. Relata sobre a ação do Estado referente à expansão escolar, dedicação ao aparelhamento das edificações destinadas a Instrução Pública, fiscalização, mapeamentos e dotação orçamentária. Percebe-se que Júlio Muller priorizou retratar os aspectos positivos da Instrução Pública, destacando as benfeitorias efetivadas, e não se ateu a enfatizar os inúmeros problemas vivenciados pelos docentes e discentes nessas escolas. Para a elaboração do estudo nos pautamos na História Cultural (BURKE, 2005) e nas reflexões realizadas por Alves (1998), Capelato (2011), Bertolini (2000) e Jucá (1998) para compreender o contexto histórico e educacional do Estado Novo em Mato Grosso.

PALAVRAS-CHAVE: instrução pública; Mato Grosso; estado novo.

1. INTRODUÇÃO

O contexto histórico nacional do Estado Novo foi um período marcado pela Presidência de Getúlio Vargas, o qual outorgou uma nova Constituição Federal a partir de 10 de novembro de 1937, que por sua vez, foi elaborada por Francisco Campos, através de um golpe político com oito anos de durabilidade, finalizado no ano de 1945. Foi um momento considerado por muitos autores como um período ditatorial, em virtude dos posicionamentos e das ações autoritárias e de centralização do poder do Presidente em vigência.

Segundo Bomeny (1999), este período tinha no cerne do seu maior projeto político a construção da nacionalidade e da valorização da identidade nacional dos seus cidadãos. Assim, apresentavam a ideia de criar um novo homem, em uma

conjuntura que o Estado se aspirava ser novo. Para atingir essas pretensões, a educação foi utilizada como uma das suas dimensões estratégicas, que visavam alcançar esse projeto nacionalizador no Brasil.

Neste sentido, a formação deste novo homem estaria articulada com os processos educacionais, visto que proporcionaria por meio da sua capacidade de integrar os cidadãos aos valores preconizados na sociedade pelo poder vigente. Vale ressaltar, que o Ministro da Saúde e Educação, Gustavo Capanema, direcionava mais as suas ações ao âmbito secundário e técnico, do que ao primário, em razão dos projetos instituídos por Vargas terem o intuito de desenvolver o Brasil economicamente, em consonância com a implantação das indústrias e, conseqüentemente, careceria da necessidade de mão-de-obra qualificada.

Os valores educacionais deste período envolveram o civismo, o patriotismo, e o nacionalismo. Esses valores manifestados através da ótica das autoridades sinalizavam que a formação do Estado Novo devia ocorrer através da educação e da formação da nacionalidade dos cidadãos. Assim, utilizaram o espaço escolar para divulgar as mensagens desse regime e a legitimação autoritária das concepções disseminadas, de forma a difundir uma identidade coletiva sob os aspectos do Brasil Novo que estava sendo formado (BERTOLINI, 2000).

Para Capelato (2011) este período foi marcado por inúmeros desafios e avanços para a sociedade brasileira, à medida que o Estado começou a tratar a questão social, mas ao mesmo tempo fazia uso da cidadania como forma de mecanismo de controle social, proibindo a liberdade de expressão, e inserindo uma nova cultura política, sob o discurso de progresso econômico do país.

Diante deste contexto nacional, a realidade mato-grossense, tinha como Interventor Federal o Sr. Júlio Strubing Muller, que trouxe no Relatório do ano de 1940 enviado ao Presidente Vargas a sua perspectiva acerca do ensino no Estado.

O Relatório é uma fonte importante para compreensão da história da educação em Mato Grosso nesse período, de modo que aponta algumas especificidades como a relação de escolas existentes, criadas, as modalidades de ensino, o aparelhamento da Instrução, sua organização, estatísticas e, sobretudo, apresenta de forma peculiar a situação da instrução no Estado, ou seja, o interventor priorizou as benfeitorias, todos os pontos positivos possíveis, deixando de fora, problemas latentes e recorrentes como precariedade na estrutura das escolas, na formação, na condição de trabalho, entre outros.

Michel de Certeau, no seu clássico *A Escrita da História*, tratando do estabelecimento das fontes, afirma.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-

las como peças que preenchem lacunas de um conjunto, proposto a priori. Ele forma a “coleção”. [...] Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente (CERTEAU, 1982, p. 81).

Dessa forma, iremos analisar neste artigo a forma como se materializou este Governo e a educação em Mato Grosso através da análise deste documento, que vai além das descrições das ações de Estado no setor da Instrução Pública, pois procura mostrar a existência das intencionalidades presentes nesse contexto observadas no registro deixado por Júlio Müller.

2. O GOVERNO DE JÚLIO MÜLLER EM MATO GROSSO

Júlio Strubing Müller, filho de Júlio Frederico Müller e de Rita Correia Müller provenientes da cidade de Corumbá, nasceu em Cuiabá no ano de 1895. Sua história está vinculada com a política e a educação no Estado de Mato Grosso, em virtude da vinda da sua família para Cuiabá, que segundo Jucá (1998) fez parte dos maiores nomes da política mato-grossense, como seu pai e seus irmãos – Filinto Müller e Fenelon Müller – que do mesmo modo passaram a ocupar cargos políticos.

Com 19 anos de idade, Júlio Müller, começou a ministrar aulas em uma escola particular, posteriormente integrou o serviço militar e, depois disso, foi designado como diretor do Grupo Escolar de Poconé. No ano seguinte, mudou-se com sua esposa, D. Maria de Arruda Müller para a cidade de Miranda, onde foi responsável pelas aulas em um grupo escolar da região.

No início da sua vida profissional, Júlio Müller, não manifestou interesse no âmbito da política, mas devido à tradição dos seus familiares em integrá-la, foi de certa forma inevitável sua participação, sendo efetivada primeiramente com as eleições para prefeito de Cuiabá no ano de 1930, permanecendo três anos em exercício dessa função (JUCÁ, 1998).

A sua gestão se destacou por ter prevalecido seus princípios e convicções, despreocupado em atender somente aos anseios partidários, como exemplo, a atitude em reduzir os salários do setor executivo e manter os vencimentos que eram mais baixo, visando melhorar as dificuldades financeiras dos cofres públicos naquele período. No ano de 1935, Júlio Müller foi eleito Deputado Estadual.

Em 1937, o seu nome foi mencionado como o melhor governante para trazer soluções ao Estado, no sentido de atenuar as crises vivenciadas por Mato Grosso. Aceitando assim, lançar-se como candidato, contudo colocou algumas condições para que isso ocorresse, dentre elas, estaria a de administrar em nome da Aliança Matogrossense, em que era vinculado desde a formação do partido. Neste sentido, foi eleito como Governador do Estado por unanimidade em 13 de setembro do mesmo ano pela Assembleia Legislativa.

No entanto, a partir do Estado Novo, decretado no dia 10 de novembro de 1937, pelo Presidente Getúlio Vargas, foi suspenso todos os mandatos eletivos dos

Estados brasileiros. Assim, à nova Constituição dissolveu a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. Em Mato Grosso, a Assembleia Legislativa também foi dissolvida, com a cassação geral dos mandatos. Porém Júlio Müller permaneceu ocupando a função de Interventor Federal, tendo em vista que não havia nenhum impedimento por parte das lideranças políticas mato-grossenses para o mesmo exercer a função que lhe foi designada, considerando que tal cargo não era algo novo para o Estado, uma vez que desde o ano de 1930 já havia sido registrado a atuação de sete interventores.

Este fato, não ocorreu de forma isolada no Estado de Mato Grosso, mas sim em todo o Brasil. Segundo Capelato (2011) ao ser extinto o sistema federativo, foram nomeados interventores, que teriam a função de retratar nos seus respectivos Estados aquilo que era determinado pelo Governo Central. Vale destacar, o ato que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, com a realização de uma cerimônia cívica foram queimadas as bandeiras dos Estados brasileiros, como forma de demonstrar que daquele momento em diante somente iria prevalecer o poder central.

A administração de Júlio Müller, como Interventor Federal, foi marcada por uma de suas principais metas decorrente desde o período em que atuou como prefeito de Cuiabá, isto é, a urbanização da Capital, dando início em 1939 as Obras Oficiais, dessa forma:

[...] ocasião em que construiu edificações como a residência dos governadores, o Tesouro do Estado, o Palácio Arquiepiscopal, o Clube Feminino, o Cine Teatro Cuiabá, o Grande Hotel, assim como abriu avenidas e novas ruas, a exemplo da rua Joaquim Murtinho e da avenida Getúlio Vargas. Mandou edificar a primeira ponte ligando Várzea Grande e Cuiabá, a qual leva hoje seu nome, tendo sido inaugurada em janeiro de 1942, e ainda mandou construir uma estação de tratamento de água para a capital, tendo sido também responsável pela construção do primeiro Centro de Saúde (SIQUEIRA, 2009, p. 61).

Essas construções na capital proporcionaram o aspecto de modernidade, que trazia como uma de suas feições mais representativas essas mudanças na paisagem da cidade, como se fosse uma forma de manifestar-se contra ao que se relacionava com a República Velha e aos seus símbolos. Seria neste sentido, que fortaleceu a questão do urbanismo, atrelados ao discurso e as práticas que estariam em benefício da formação de um novo homem neste período. Investindo assim, no alinhamento do projeto urbano e dos seus usos sociais (BUZATO, 2015).

Além disso, as obras oficiais na capital mato-grossense estavam em conformidade com as diretrizes que o Governo Central estabelecia para alcançarem os critérios de infraestrutura para uma capital brasileira.

Júlio Müller apresentou durante a sua administração todas essas iniciativas políticas em Mato Grosso. No período do Estado Novo, trouxe contribuições ao desenvolvimento do Estado, bem como, da sua capital. E após cinco dias da destituição da Presidência de Getúlio Vargas no ano de 1945, Júlio Müller também foi destituído do cargo que ocupava na Interventoria Federal.

3. A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO COM BASE NO RELATÓRIO DE 1940

Voltar o olhar para a história da educação de Mato Grosso no período do Estado novo é observar como o ensino público se organizou para atender um projeto político que pressupunha a centralização do poder federativo e a unificação do país através do discurso nacionalista exacerbado, do estímulo ao sentimento patriótico e, sobretudo, da formação do homem novo e/ou do novo cidadão brasileiro.

A efetivação do projeto estadonovista tinha a escola como uma de suas principais ferramentas, uma vez que a partir da constituição de 1937 introduziam-se novas medidas no ensino brasileiro com a finalidade de transformar as instituições educativas em espaço de produção voltada para progresso social e econômico do país. A representação de educação da época estava priorizada para o mercado de trabalho.

Em Mato Grosso, não se percebe grandes alterações no modo de vida da sociedade em termos de melhoria na condição de vida da população e até mesmo no rendimento escolar. Porém, aparece de forma mais acentuada outros elementos característicos da política do Estado Novo como o controle autoritário das práticas sociais, terror policial, repressão violenta e reforço da política de intervenções.

O ensino público nesse contexto era respaldado pelo Regulamento da Instrução Pública de 1927 (Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927) que ficou em vigência até 1952, período em que foi sancionada no Estado a Lei Orgânica do Ensino Primário, a nível Federal.

Com base nesse Regulamento o ensino continuou sendo leigo e obrigatório e passou a ser também gratuito. As escolas, por sua vez, foram divididas em escolas isoladas, escolas rurais, escolas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares. A indicação era de que os mesmos conteúdos deveriam ser aplicados em todas as unidades escolares visando a uniformização do ensino, a diferença foi percebida somente em relação a duração dos cursos.

Sobre os métodos de ensino e das prescrições pedagógicas, ficou estabelecido no referido Regulamento, no Art. 91 que os professores observarão, no seu trabalho educativo, entre outras, as seguintes normas básicas:

- 1) passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido;
- 2) farão o mais largo emprego da intuição;
- 3) conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução;
- 4) conservarão de vista a finalidade educativa e procurarão o melhor caminho para alcançá-la;
- 5) empregarão, no ensino da leitura, o método analítico;
- 6) estudarão os seus alunos para os conduzir de acordo com a capacidade de cada um;
- 7) promoverão pela instrução, o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis;

- 8) transformarão os seus alunos em colaboradores;
- 9) tornarão as suas lições interessantes;
- 10) educarão pela palavra e pelo exemplo;
- 11) evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica (MATO GROSSO, REGULAMENTO, 1927, p, 179).

Conforme Alves (1998, p. 74) “os programas de ensino continuaram a ser desenvolvidos através do método intuitivo e prático e foi introduzido o método analítico no ensino de leitura”. A autora argumenta que isso provocou transtornos devido a falta de preparo de alguns professores.

A observação que se faz da incorporação dessas medidas estabelecidas no Regulamento, é um esforço por parte dos professores em adequar as instituições educativas ao ambiente social da época, e também, acompanhar as reformas nacionais.

De modo geral, para Alves (1998) a reforma de 1927 apresentou aspectos positivos pelo fato do ensino passar a ser administrado pelo Diretor da Instrução Pública, auxiliados pelos inspetores gerais e distritais, diretores dos grupos escolares e escolas reunidas. Outros pontos abordados pela autora em relação ao estudo do referido regulamento diz respeito a preocupação com a ampliação e construção de grupos e prédios escolares, instituição do curso complementar de admissão ao ensino secundário, instituição das caixas escolares, da assistência médico-escolar e do escotismo nas escolas públicas do estado de Mato Grosso. Enfim, a autora compreende que o Regulamento de 1927 expressou a integração do estado no Contexto nacional por apresentar propostas semelhantes às realizadas em Minas Gerais e Distrito Federal no aspecto administrativo. Contudo, em relação aos modelos pedagógicos se diferenciaram a medida que em alguns estados se aproximou mais dos princípios da Escola nova, e Mato Grosso reafirmava os princípios da escola vigente, que de alguma forma era vista como arcaica e tradicional.

Reportando a gestão do Interventor Federal Júlio Strubing Müller, vimos que ele expressou uma visão positiva dos aspectos da Instrução Pública mato-grossense no Relatório de 1940 apresentado ao Presidente Getúlio Vargas, destacando no início do documento que:

[...] tem mesmo sido uma das preocupações máximas e constantes por parte do meu Governo, dotar o Estado de um sistema adequado e cabal de escolas primárias, assim urbanas como rurais, segundo as condições locais e sociais, provendo ainda cada uma delas de material didático suficiente e de boa qualidade (MATO GROSSO, 1940, p. 7).

O Interventor fez um apanhado da situação do ensino em Mato Grosso, conforme as suas especificidades, considerando a organização do Ensino Primário, Secundário, dos Grupos Escolares e das Escolas Reunidas. Destacou que apesar da dimensão territorial extensa do Estado, têm sido realizados esforços por parte da Diretoria para atender todas as demandas das regiões que tinham mais de

trinta crianças em idade escolar com a instalação de instituições de ensino.

Com relação ao ensino primário, Júlio Müller trouxe nesse relatório as benfeitorias que estavam sendo efetivadas como, o aparelhamento e a ampliação do curso para professores primários com a implantação do Curso Complementar, que funcionou em anexo ao Liceu Cuiabano; o aumento do número de escolas; a construção e melhoria de prédios que funcionavam os estabelecimentos escolares.

Houve a redistribuição das fiscalizações através dos “[...] Inspectores Gerais, um para a zona Norte e outro para a zona Sul; os Diretores dos Grupos Escolares e Escolas Reunidas, os Inspectores Escolares; os Delegados e os Sub-Delegados de Polícia.” (MATO GROSSO, 1940, p. 12), e com o intuito de torná-la mais eficiente foi criado o Decreto-Lei nº 262, de 29 de março de 1939, conferindo aos Prefeitos Municipais e Promotores da Justiça a responsabilidade de fiscalizar esses estabelecimentos.

Alves (1998) considera que na gestão de Júlio Muller houve um retrocesso pela forma com que foram realizadas essas indicações dos inspetores e fiscais de ensino através do clientelismo e da política de favores, pois o Regulamento de 1927 já previa que estas funções deveriam estar em consonância com a formação pedagógica para ocupação dos cargos.

Nesse contexto, foram criadas 59 instituições de ensino em Mato Grosso no ano de 1939, sendo: 2 Grupos Escolares; 1 Escola Reunida; 2 Escolas Isoladas; 35 Escolas Distritais; 14 Escolas Regimentais e 5 Escolas Rurais.

Com a criação dessas novas escolas, a distribuição por localidade se organizou da seguinte forma no Estado:

Tabela 1: Localização das Escolas Primárias em Mato Grosso

LOCALIDADE	MODALIDADE DE ENSINO			
	GRUPOS ESCOLARES	ESCOLAS REUNIDAS	ESCOLAS ISOLADAS	ESCOLAS RURAIS ISOLADAS
Capital	2	4	9	33
Rosário Oeste	1			15
Santo Antônio	1		1	18
Poconé	1			7
Cáceres	1			9
Corumbá	1	1	4	6
Aquidauana	1		2	2
Campo Grande	2	2	2	4
Três Lagoas	1			6
Ponta Porã	1			5
Herculânea	1 À instalar		1	8
Livramento		1	1	7
Porto Murtinho		1		3
Miranda		1		3
Maracaju		2		2
Paranaíba		2		4
Entre Rios		1		1

Bela Vista		1	1	1
Nioaque		1		2
Poxoréu		1		
Lageado		1		4
Alto Araguaia		1		4
Guajará-Mirim		1		9
Alto Madeira				3
Araguaiana				6
Diamantino				3
Mato Grosso				1
TOTAL	13	21	21	166

Organizado pelas Pesquisadoras
 Fonte: Relatório de Júlio Muller no ano de 1940.

Diante dessa relação e conforme o Relatório, as matrículas nas escolas primárias do Estado atingiu um total de 25.699 crianças. Todavia, observa-se que embora esse número de matrículas se fizesse presente naquela realidade, o acesso à escolarização era limitado e haviam índices de evasão consideráveis por parte dos alunos que não concluíam o ensino primário. Além de uma parcela da população infantil que não constava nesta estatística.

Dessa forma, apesar de Júlio Muller ter enfatizado que a instrução pública era uma das suas maiores preocupações, na prática houve o predomínio das escolas isoladas em condições precárias e que em muitas vezes não correspondiam a sua função social, sendo marcadas por inúmeras dificuldades, principalmente as localizadas nas zonas rurais. Enquanto, os Grupos Escolares e as Escolas Reunidas das zonas urbanas, praticavam o uso das metodologias consideradas modernas, e tinham melhor infraestrutura.

Com relação ao ensino secundário, o Estado de Mato Grosso, segundo o Relatório de 1940, apresenta a seguinte quantidade:

Tabela 2: Localização das Escolas Secundárias em Mato Grosso

LOCALIZAÇÃO	ESCOLAS
Cuiabá	1
Corumbá	1
Campo Grande	1
TOTAL	3

Organizado pelas Pesquisadoras
 Fonte: Relatório de Júlio Muller no ano de 1940.

Em Cuiabá, funcionava o Liceu Cuiabano há mais de 60 anos, anexado a ele foi fundado no ano de 1939 o Curso Complementar nas áreas de Direito, Odontologia, Medicina e Farmácia, estando o mesmo em regime de inspeção permanente. Neste período totalizou 427 matrículas e o Curso Complementar com 19. Vale ressaltar, que também foi implementado o Curso Especializado de professores e da seção Normal – antiga Escola Normal Pedro Celestino – em dois anos seriados (MATO GROSSO, 1940).

O Governo propiciou aos Professores Primários esse curso de Especialização que tinha o interesse de ser uma “[...] ilustração maior e perfeita, exigindo dos mesmos além do curso ginasial completo, mais dois anos de especialização” (MATO GROSSO, 1940). Entretanto, a extinção do curso normal trouxe prejuízos aos profissionais, uma vez que reduziu o tempo de durabilidade do mesmo, sendo oferecidos em condições precárias, e conseqüentemente, comprometendo a formação dos docentes.

Já o Liceu da cidade de Campo Grande, de acordo com o Relatório de 1940, funcionou pela primeira vez com 43 alunos matriculados na sua primeira série. Pressupunha-se que após as inspeções se tornarem definitivas, aumentaria a quantidade de alunos.

E por fim, o Ginásio Maria Leite instalado na cidade de Corumbá, que funcionou com cinco séries, totalizando 120 alunos. O documento aponta uma estimativa de melhoria no laboratório e no Gabinete de Biometria.

O ensino em Mato Grosso, de modo geral, apresentou uma realidade dicotômica no início da década de 40. Uma escola voltada para as elites e outra, destinada a uma parte da população menos favorecida. À medida que alguns dos segmentos da educação foram mais privilegiados com os investimentos, como foi o ensino secundário, cursos superiores, ensino primário em áreas urbanas, outros segmentos, como a educação na área rural, por exemplo, onde se encontrava a maioria das crianças em idade escolar, não eram assistidas na mesma proporção que as outras. O que ia de encontro com os discursos de educar integralmente os alunos em Mato Grosso, pois a maioria mal sabia ler e escrever e eram penalizados com os problemas relativos a precariedade da Instrução Pública no Estado (ALVES, 1998).

Nesse contexto prevaleceu outro aspecto interessante considerando os princípios do Estado Novo, ou seja, a manutenção da unidade política do país, uma vez que, através da escola, difundia-se a mesma língua, valores, hábitos, costumes vinculados ao sentimento de pertencimento a nação, a um sentimento nacionalista patriótico, que segundo líderes políticos era de fundamental importância na luta pela construção da nação brasileira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Interventor Júlio Muller é uma figura emblemática no contexto mato-grossense, justificada por pertencer a uma família de tradição política, marcada por uma administração que presou os aspectos ligados à modernização do Estado, principalmente da Capital, através das construções de inúmeras obras públicas efetivadas na sua gestão.

Buscou ainda, articular essas características no âmbito educacional através da criação de instituições de ensino, do aparelhamento das escolas, organização de dados estatísticos e implantação da Diretoria da Instrução Pública, imbuído de uma formação que previa a difusão do sentimento de nacionalismo, próprio da

política do Estado Novo.

Contudo, apesar de o aspecto educacional ter recebido investimentos na gestão de Júlio Müller, a Instrução Pública permaneceu na prática com problemas que não podem ser ignorados, como a extinção do Curso Normal, apresentando de certa forma um retrocesso na formação desses profissionais, além das condições com que eram criadas e mantidas as escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laci Maria Araújo. Nas trilhas do ensino (1910-1946). Cuiabá: EdUFMT, 1998.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Tradução de: Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

BERTOLINI, Carlos Américo. Encenações Patrióticas: A educação e o civismo a serviço do Estado Novo (1937-1945). Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2000.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p.135 – 166.

BUZATO, Gino Francisco. As transformações urbanas em Cuiabá-MT na gestão de Júlio Strübing Müller e a formação do cidadão cuiabano para a modernidade (1937-1945). Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/10-%20PATRIMONIOEDUCATIVO%20E%20CULTURA%20MATERIAL%20ESCOLAR/AS%20TRANSFORMACOES%20URBANAS%20EM%20CUIABA-MT.pdf>>. Acesso em: 17 de fev. de 2017.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930. 4. ed. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 107 - 143.

JUCÁ, Pedro Rocha. Júlio Müller, um grande estadista. Cuiabá: Editora Memórias Cuiabanas, 1998.

MATO GROSSO. Relatório do interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, 1940.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. História de Mato Grosso: Seleção de Conteúdo para

o Concurso Público do Governo de Mato Grosso. Cuiabá: Entrelinhas, 2009.

CAPÍTULO XIV

O PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Rachel Benta Messias Bastos

O PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Rachel Benta Messias Bastos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste, Goiânia-GO.

RESUMO: Este texto é um estudo sobre o processo histórico-político de democratização da educação pública brasileira. Trata-se de uma investigação, cuja finalidade foi compreender como o princípio democrático constituiu-se, contraditoriamente como um propósito real e um propósito proclamado na consolidação e efetivação da República especificamente da educação pública brasileira. A instituição da República Federativa como regime político possibilitou o processo de construção de um projeto educacional brasileiro. O que significou uma organização político-administrativa do Estado conforme as demandas do novo regime democrático, haja vista o “colapso do regime monárquico”. Ocorreram rupturas, mas permaneceram as continuidades com a prevalência de uma economia primário-exportadora e de um patrimonialismo sob os aspectos públicos e privados (IANNI, 1996). Em relação ao cenário educacional herdado do Império este foi posto em questão no decorrer da Primeira República, especialmente na década de 1920 com os questionamentos e debates sobre a educação de caráter elitista e dualista. Todavia, o ápice da mudança da conjuntura brasileira refere-se ao momento do Movimento Revolucionário de 1930. A Revolução de 1930 significou a expansão e consolidação do ensino público brasileiro que representou a luta pelos processos de democratização do acesso, oferta, procura e demanda pela educação pública para todos. Uma luta contraditória ora de defesa, ora de ocultamento do princípio democrático como aspecto determinante da universalização do acesso a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia; História da Educação pública brasileira.

A instituição da República Federativa como regime político possibilitou o processo de construção de um projeto educacional brasileiro. O que significou uma organização político-administrativa do Estado conforme as demandas do novo regime democrático, haja vista o “colapso do regime monárquico”. Ocorreram rupturas, mas permaneceram as continuidades com a prevalência de uma economia primária exportadora e de um patrimonialismo que atingiu tanto os aspectos públicos e quantos os privados (IANNI, 1996). Uma transição que,

Em 1888-89 o Brasil tentou entrar no ritmo da história. Aboliu a Escravatura e a Monarquia, proclamando a República e o trabalho livre. Liberou forças econômicas e políticas interessadas na agricultura, indústria e comércio. Favoreceu a imigração de braços para a lavoura, povoadores para as colônias em terras devolutas e artesãos para a indústria. Ao mesmo tempo, jogava na europeização, ou no branqueamento da população, para acelerar o esquecimento dos séculos

de escravismo. Recebeu, inclusive, o que não imaginava, em termos de ideias sociais, propostas sindicalistas, anarquistas, socialistas e outras. Houve uma ampla fermentação de ideias e movimentos sociais, principalmente nos centros urbanos maiores e nas zonas agrícolas mais amplamente articuladas com os mercados externos (p.21).

Em termos educacionais, com essa transição de regimes, o ensino secundário e o superior estavam destinados a formação da elite enquanto o ensino primário e o ensino profissionalizante destinavam-se a educação popular. O ensino secundário tinha como característica a oferta regular e oferta de cursos avulsos. O aluno cursava o ensino secundário sem terminar o primário e o superior sem cursar o secundário. A nação não possuía a época um sistema integrado de ensino e também não possuía universidades, somente algumas escolas isoladas com a oferta dos cursos Medicina, Direito e Engenharia. A esse respeito, Romanelli (1997) explica que embora a origem do ensino superior foi durante a permanência da família real no Brasil, a organização desse ensino em Universidade só foi efetivado em 1920 por determinação do Governo Federal.

Todo esse cenário educacional herdado do Império foi posto em questão no decorrer da Primeira República, especificamente na década de 1920 com os debates em vários setores sociais. E, também no desenrolar dos anos posteriores com os questionamentos da educação de caráter elitista, das promessas republicanas de uma sociedade civil democrática, do desenvolvimento do progresso econômico, político e da independência cultural. O que contribuiu também para o descontentamento foi um conjunto de fatores: à centralização do poder representado pelo coronelismo, pelo impedimento de participação política, do exercício da democracia, do voto, somente após os 21 (vinte e um) anos, da submissão a mercados internacionais e outros aspectos que contribuíram com a crise e eclosão revolucionária de 1930. Segundo Cury (1984) até essa década a educação ainda estava voltada para os interesses oligárquicos e, portanto, grande parcela da população era marginalizada do processo educativo.

O ápice da total mudança da conjuntura brasileira refere-se ao momento do Movimento Revolucionário, que tem como emblema, 1930. “Na verdade, o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem oligárquica” (ROMANELLI, 1997, p.47). Esse movimento caracterizou-se por um lado como uma desestabilização da estrutura do Estado oligárquico e por outro pelas conquistas democráticas como: jornada de oito horas de trabalho, permissão do voto para os maiores de dezoito anos, salário mínimo e outros.

Em relação à educação instaurou-se um tipo de instrução que atendia aos interesses vigentes da época. Instituiu-se uma política nacional de educação fundamentada em princípios democráticos da gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau, direito à educação, liberdade de ensino, ensino religioso interconfessional, estabelecidos paulatinamente pelas constituições de 1824,

1891 e 1934. Tais princípios foram discutidos pelos movimentos de reformas educacionais, principalmente a partir de 1920. Segundo Ianni (1996)

Desde antes de 30 já era intenso e fecundo o debate sobre a formação e as perspectivas da sociedade brasileira. Recolocaram – de forma particularmente os dilemas da questão nacional. As perspectivas e os impasses que se haviam aberto com a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, a imigração européia, as crises periódicas da economia primária exportadora, os obstáculos internos e externos à industrialização colocavam-se de forma premente. Tanto assim que se multiplicaram os debates, as interpretações e as diretrizes para a resolução, ou manejo, dos problemas nacionais (p.31-32).

O autor Ianni (1996) afirma ainda que, os “ensaios” para o desenvolvimento do Brasil Moderno esbarravam nas heranças de outros regimes como autoritarismo, escravismo, coronelismo e clientelismo. O povo continuara a ser ficção política. Dessa forma, na Primeira República a educação estava limitada de um lado o sistema federal responsável pelo superior e o secundário por outro pelo a rede estadual com o ensino primário e profissionalizante. A República velha compreendeu um período de reformas federais do ensino secundário realizadas pelo Poder Executivo, destinadas a manter esse nível como preparatório para o ensino superior. Distintamente, a década de 1920 caracterizou-se pela escolarização fundamentada no ideário da Escola Nova. E pelas reformas estaduais do ensino primário e técnico-profissionalizante. A esse respeito Nagle (1974) afirma que

O entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos políticos-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década dos 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico (p.101).

Movimentos que segundo Nagle (1974) significaram a preocupação em pensar e modificar os modelos de ensino e cultura das instituições escolares. Pois, o desenvolvimento econômico, político baseado na ideologia do nacional desenvolvimentismo estava relacionado à erradicação do analfabetismo como forma de efetivação da democracia. “A alfabetização é tida como o ‘primeiro passo’ necessário da educação primária, e se considera mais democrático ensinar a ler, escrever e contar à maioria das crianças, do que fornecer uma educação mais ampla, porém, para uma maioria, apenas” (p.113).

O período, mais conturbado pelo desenvolvimento urbano-industrial, cria um clima de ansiedade pelo bem-estar social e prosperidade nacional. E só uma educação ‘prática’ (evidentemente ‘própria’ da força de trabalho)

voltada para tais objetivos seria capaz de superar o 'atraso e ignorância'. Ao 'entusiasmo pela educação' se sucede agora um 'otimismo pedagógico'. Tal otimismo se expressa na proposta de reforma das escolas existentes. A disseminação escolar não basta e nem é adequada sem a implantação dos princípios escolanovistas. A escola seria mais eficiente, seu espírito científico qualificaria o ensino, a psicologização do processo educacional capacitaria o aluno segundo suas virtualidades, a administração escolar racionalizaria o processo educacional. Enfim, começa a se fazer presente no Brasil a ideia da Reconstrução educacional. A reforma da escola e não só a sua ampliação seria o móvel dos futuros homens 'construtores' da grandeza do país. A reforma da escola implicava na superação do ensino academicista, formalista e intelectualista. Tal ensino era de pouca valia para um país que exigia do homem (leia-se classe trabalhadora) ser a força propulsora e produtora da riqueza nacional. Na impossibilidade de que 'as elites' aceitassem para si um tal modelo de escola, essa não poderia ser única. Formar-se-iam 'duas redes de ensino': aquela que atenderia a formação das 'elites' e a que atenderia a formação da força de trabalho (p.19).

Para Romanelli (1997) a Revolução de 1930 significou a expansão do ensino, constitui-se como um período de origem das universidades brasileira. Criou-se também do Ministério da Educação sob a responsabilidade de Francisco Campos e, em 1932 foi publicado o documento político denominado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", como um ideário novo de ação educativa. Neste sentido, o governo, em 1931, na IV Conferência Nacional de Educação solicitou aos educadores a participação na criação de uma política da nossa nação para a renovação da educação. O Manifesto caracterizou-se como um movimento renovador representado, que tinha como órgão representativo e divulgador a Associação Brasileira de Educação (ABE).

A Revolução de 1930 significou a expansão do ensino, apesar de deficiente, em função do aumento da demanda de educação. Uma expansão que segundo Romanelli (1997) aconteceu de forma atropelada, sem preparação, apenas para atender as demandas e pressões do momento. O que representou uma contradição, ou seja, de um lado aumentou a procura pela escola e de outro não ocorreu mudança substancial na perspectiva qualitativa e quantitativa. Portanto,

A Revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Sim, porque,

se, de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional (p. 60-61).

Para Cury (1984) a Revolução de 1930 significou a fase de desenvolvimento máximo dos processos da década de 1920. Os pioneiros disseminaram um liberalismo pautado no social e por um movimento que agregou de um lado, os católicos com a defesa de um ensino religioso obrigatório com ênfase numa política educacional nos moldes da oligarquia e de outro os liberais com a defesa da escola pública laica, gratuita, obrigatória, universal, com ênfase na adaptação da política educacional a produção econômica engendrada pelas novas forças produtivas. Estava em questão um ideal de escola pública, que segundo Romanelli (1997)

Desde a segunda metade do século XX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato, esse século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado de agir como educador. É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em conseqüência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é a condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (p.59).

Esses acontecimentos históricos e determinantes marcaram o processo inicial de constituição de uma educação pública brasileira. O que se verifica historicamente é a aceitação – negação; efetivação – e a ausência dos processos democráticos no âmbito de constituição do Brasil moderno, industrial. Isto porque, após 1930, ainda nesta década, constituíram períodos de ênfase no princípio democrático e períodos de ausência ou submissão desse princípio a regimes autoritários.

É claro que a história do Brasil Moderno não termina aqui. Depois de 1930, virão 1945, 1964, 1985 e outras datas, simbolizando rupturas, retrocessos, aberturas. A sociedade continuou a modificar-se, em termos sociais, econômicos, políticos e culturais. O que não significa que sempre

se modificou para melhor, segundo os interesses da maioria do povo (IANNI, 1996, p.44).

Portanto, posteriormente a 1930, o que ocorreu foi à consolidação do Estado Novo (1937-1945). De um contexto frustrante dos ideários democráticos e de modernização do país, em função do poder autoritário do regime ditatorial, inspirado nos processos históricos da conjuntura internacional, o fascismo e o nazismo. Segundo Romanelli (1997) politicamente é o período em que Getúlio Vargas, no fim do seu mandato, permanece como representante do poder do Estado ao decretar o estado de guerra. Sua permanência no poder durou 15 anos divididos em períodos, o primeiro mais instável na primeira fase do Governo Provisório, a segunda fase foi caracterizada pelo regime totalitário e a terceira “[...] quando foi votada a Constituição que restabeleceria o regime democrático, até 1961, quando foi votada a Lei 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (p.128).

Para a efetivação da ação de constituição do Estado Novo, Vargas contou o Exército, a classe dominante e governadores que apoiaram a concretização do golpe mediante a Carta ditatorial de 1937, em detrimento da supressão de eleições democráticas. “O golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil, numa conjuntura crítica” (p. 51). A sua permanência no poder foi atribuída ao fato da necessidade de combate ao comunismo. Dessa forma, como um ditador, Vargas fechou o Senado e Câmara e criou uma própria Constituição, mantendo totalmente o poder em “suas mãos”.

Nesta perspectiva de controle ditatorial, os partidos políticos foram extintos, criou-se a censura em contraposição a liberdade de imprensa, institui-se a pena de morte. Em relação à educação, constitucionalmente o direito a educação não estava mais explicitado, foi criada uma taxa para o caixa escolar como contribuição por parte daqueles que não alegassem falta de recursos, e o ensino pré-vocacional e profissional destinado as classes desfavorecidas. Este tipo de ensino foi visto por alguns como um desenvolvimento democrático, uma assistência aos mais carentes. E por outros como uma ação antidemocrática destinada a dois tipos de educação: a da elite (superior e secundário) e da classe pobre (primário e profissionalizante).

O novo governo por meio dos Decretos propôs reformas para esses níveis de ensino instituindo assim as leis orgânicas, decretadas entre os anos de 1942 e 1946. No ensino secundário as diretrizes da lei orgânica estabeleceram objetivos específicos relacionados à formação integral, a preparação intelectual, a consciência patriótica; mudou o tempo de duração, o ginásio com quatro anos e o colegial em três anos dividido em clássico e colegial científico; e aumentou a carga horária de humanidades e também introduziu trabalhos manuais, história do Brasil e da América e geografia do Brasil e canto Orfeônico. No ensino técnico-profissional continuou desvalorizado, sem possibilidade de continuidade dos estudos, haja vista, que era necessário fazer complementação para cursar o ensino superior (ROMANELLI, 1997).

Porém, foi neste contexto que se criou uma legislação específica para esse

ensino, através da estruturação de Leis orgânicas específicas para o ensino industrial, agrícola e comercial. E criou-se também o Sistema de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). “A educação é cada vez mais sentida como fator importante para o desenvolvimento, mas isso de forma ainda inconsciente. [...] Representou, todavia, um intervalo nas lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais” (ROMANELLI, 1997, p.128). As leis orgânicas relacionadas ao ensino primário e normal foram promulgadas em 1946.

Entretanto, o governo ditatorial findou com a deposição de Vargas, com as forças políticas e sociais contraditórias e as forças democráticas que fizeram-se presente com a República populista (1945-1964), concretizada na Constituição de 1946. O que significou duas décadas de eleições diretas, de desenvolvimento dos movimentos populares, de equivalência do ensino profissionalizante a ensino secundário, de democracia com algumas restrições como o impedimento do voto do analfabeto e desigualdade social como impedimento de participação de todos.

No campo educacional a Constituição de 1946 restabeleceu princípios da educação suprimidos na Carta ditatorial, ou seja, a educação compreendida como direito de todos; a assistência e gratuidade aos estudantes no ensino primário e nos outros níveis com a comprovação de ausência de recursos e escola primária obrigatória. Ocorreu também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Esta foi discutida durante treze anos no Congresso Nacional como uma luta em defesa da ampliação do acesso a educação pública e gratuita, a erradicação do analfabetismo no Brasil através dos movimentos populares, e das campanhas. Porém, essas conquistas democráticas foram interrompidas drasticamente, em 1964, com o regime autoritário que instalou no Brasil (ROMANELLI, 1997).

Assim, 1964 representou o ano do golpe da ditadura militar no Brasil. Ditadura da força, da economia concentrada numa parcela da sociedade, da classe possuidora bens e capitais, o que intensificou mais desigualdade social, e do aumento de preços dos produtos. Toda ação dos representantes da ditadura estava pautada no Ato Institucional nº5 (AI5). Em relação à política e administração do governo, muitos representantes do poder Legislativo foram caçados e exilados; funcionários públicos, intelectuais foram destituídos dos seus cargos; sindicatos foram fechados, inviabilizando assim a greve; ocorreu o aumento do número da população da cidade, em função da precária vida no meio rural o que gerou nas cidades falta de saneamento básico, assistência médica, aumento da dívida externa e da presença de multinacionais no país; enfim o impedimento do povo de escolher seus representantes. Além dessa ação pela força, a legitimação do Estado dependia segundo Germano (1993) da adesão por parte dos intelectuais, da classe média e massa de populares.

Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social, quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar de forma dramática os

índices de pobreza relativa – mesmo num contexto de crescimento econômico – mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida da renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva. Daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, a valorização e expansão da educação escolar (reformas ousadas foram propostas com este objetivo), quando o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas consignadas no orçamento da União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional (p. 102-103).

Dessa forma, no campo educacional foram realizadas várias reformas significativas, mas sem qualquer participação popular como dos movimentos de educadores e de estudantes. “[...] é o momento em que obtém o maior grau de consenso e de legitimação social, não somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, [...] mas também pelos êxitos da política econômica posta em prática pelo governo” (GERMANO, 1993, p.159). As instituições de ensino foram invadidas pela força policial e passaram a ser vigiadas pelo Serviço Nacional de Informação (SNI). Apesar de toda repressão e censura alguns movimentos mobilizaram contra esse governo que durou vinte e um anos.

A ruptura com o regime ditatorial ocorreu pela insatisfação geral da população ao solicitar como imperativo necessário para a mobilização popular as eleições diretas para presidente da República. Uma transição que se efetivou por meio de uma relativa liberdade de organização política. Dentre as organizações, a Constituição de 1988 representou um marco democrático na educação pública e na constituição de um processo de elaboração da nova LDB. No campo econômico ocorreu o fracasso do Plano Cruzado.

Todo o contexto histórico descrito representou a luta pelos processos de democratização do acesso, oferta, procura e demanda pela educação pública. Uma luta contraditória ora de defesa ora de ocultamento do princípio democrático como aspecto determinante na universalização do acesso a educação.

1. A DEMOCRACIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Historicamente alguns documentos políticos do campo educacional representaram marcos na constituição da educação pública. Entre esses documentos destacam-se para a análise do princípio democrático o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e 1959 e a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB em 1961. Trata-se de marcos que alteraram significativamente a conjuntura educacional de diferentes períodos da história brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e cinco intelectuais compromissados com a renovação da educação em defesa da escola pública. De acordo com Romanelli (1997) o Manifesto representou “o auge da luta ideológica”. Uma das

ideias postas no Manifesto foi justamente a educação compreendida como possibilidade de reconstrução da democracia nacional com a participação de todos, ou seja, “[...] o do direito de todos à educação” (p.143). O documento pautou-se também por ideias liberais de uma educação pública, obrigatória, gratuita e sem discriminação de cor, etnia, de uma educação articulada, funcional e ativa. Assim, vários congressos e conferências foram realizados com o intuito de debater sobre a nova educação nacional. Debates que por um lado estavam representados pelos educadores católicos, que defendiam uma educação submetida à doutrina religiosa e de outro lado os liberais influenciados pelas ideias novas defendiam a laicidade, co-educação, a gratuidade, o plano nacional e a defesa da escola pública. Sobre cada um desses princípios, o documento do Manifesto de 1932 esclareceu:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam a violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (p.7).

O Manifesto estava pautado nesses princípios e na ideia de uma escola única, cuja finalidade da educação caracterizou-se como uma concepção de vida, com uma função essencialmente pública, o documento representou a ideologia dos renovadores, que segundo Romanelli (1997) apresentou por um lado um “avanço” no campo educacional, por outro lado permaneceu num “terreno do romantismo” na explicação dos problemas educacionais. Uma ideologia marcada por um plano

de reconstrução educacional que em suas bases trouxe a democracia como um programa de longos deveres, como explicita o texto do documento. Nas “linhas gerais” sobre o plano de reconstrução foi enfatizado que “A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternais e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos” (p.11).

O Manifesto de 1932 significou também uma novidade ao explicitar a educação como um problema nacional; ao mencionar que a finalidade da educação se definia pautada em cada época; ao enfatizar a necessidade da educação se converter de fato num direito; ao solicitar uma ação mais objetiva do Estado e ao “[...] reivindicar autonomia para a função educativa e descentralização do ensino” (p.148). Nessa ênfase na educação pública acentuou o acirramento do ensino público versus o privado, que para o autor Cury (1986) ocorreu de fato com a Constituição de 1934. O autor refere-se ao texto da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de 1984, p.412-3, para explicitar essa ideia.

Neste momento o público estava travestido no leigo e o particular-católico no religioso. Mas é significativo que o grupo laico liberal, cuja voz se expressou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ultrapassou a defesa da laicidade ao incluir indicadores desde a aceitação do ensino privado sob controle do Estado, até a defesa de um monopólio da rede de ensino (p.66).

Uma tensão do público e privado marcada no documento do Manifesto de 1932 como uma necessidade fundamental da instrução pública das massas, da democratização do acesso ao ensino a todos.

Outro documento “O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1959, mais uma vez convocados” tratou mais de questões de políticas educacionais, não preocupou tanto com questões didático-pedagógicas. O documento que enfatizou a função da escola pública pautada nos ideais democráticos, como uma conquista tanto das sociedades modernas quanto da democracia do século XIX. Por outro lado esse aspecto também foi destacado também no que se tornou o ensino a partir desse ideário, em serviço público. “É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanham e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento” (p. 12). Uma educação ministrada para todos, ou seja, universal, integral, com base no “espírito da liberdade e no respeito a pessoa humana”. Dessa forma, para a consolidação dessas ideias, o documento de 1959 destacou a necessidade da transformação do sistema de ensino público, quando afirmou que:

A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, - o que seria um desatino, - mas o aperfeiçoamento e a

transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização (MANIFESTO DOS EDUCADORES: MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, 1959).

Na luta pela a efetivação dessa democratização da escola pública, o que intensificou esse contexto foi à ênfase na concretização do projeto de lei de Diretrizes e Bases da educação nacional por meio da Campanha de Defesa da Escola Pública caracterizada por três grupos: o primeiro relacionado às ideias de Anísio Teixeira; o segundo de Roque S. M. de Barros, João Villa Lobos e outros baseava-se nas ideias filosóficas liberal-idealista. Para esse grupo a educação é um direito do homem. E o terceiro grupo, os socialistas defendiam uma escola capaz de socializar a cultura para as classes trabalhadoras. Com a Campanha, em 1961, a LDBEN foi aprovada pela Câmara depois de mais de treze anos em tramitação e discussão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024) promulgada em 20 de dezembro de 1961 caracterizou-se como a primeira lei a estabelecer as diretrizes do ensino pré-primário ao ensino superior. Essa lei priorizou a liberdade de ensino e permitiu a equivalência de níveis de ensino, ou seja, o ensino médio incluiu o secundário e os tipos de ensino técnico: industrial, comercial e agrícola; e o ensino normal. A partir dessa lei os currículos sofreram alterações, deixando de ser rigorosamente padronizados. Foram divididos em três partes: nacional, regional e a específica determinadas pelos estabelecimentos de ensino em acordo com o Conselho de Educação do Estado.

Estruturalmente a LDB nº 4.024/1961 atribuiu à educação pré-primária a responsabilidade de atendimento as crianças menores de três anos; ao ensino primário a oferta de no mínimo quatro séries anuais; o ensino médio o ginásial e o colegial, em que ambos agregavam os cursos técnicos e o normal; o ensino superior cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão. Essa época caracterizou-se pela ênfase a educação como direito de todos promovida por meio da ampliação das escolas públicas e gratuitas e também de atuação militante dos movimentos de educação popular, como os destinados à alfabetização. Destacaram-se alguns movimentos como: a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base e Programa Nacional de Alfabetização. Um educador fundamental relacionado a esses movimentos foi Paulo Freire, com o seu método de alfabetização de adultos como prática de uma educação libertadora (ROMANELLI, 1997).

Distintamente dos processos democráticos, no contexto ditatorial a partir de 1964 foi promulgada em 1968 a lei 5.540 caracterizada como a Reforma Universitária da época. Para Saviani (1996) um momento de democracia restrita. Essa reforma estabeleceu a organização das universidades em unidades; currículos

flexíveis com matérias optativas como a Filosofia; a criação de cursos parcelados, semestrais; introduziu o vestibular unificado e classificatório e cursos regulares de pós-graduação de curta e longa duração. Apesar do vestibular o número de vagas no ensino superior era insuficiente.

Nas escolas os resultados com as reformas foram os altos índices de repetência e evasão escolar, escolas com poucos recursos, salário precário dos professores e elevado número de analfabetos. Além disso, essas reformas asseguraram a presença norte-americana nos assuntos educacionais do país. O Ministério da Educação juntamente com a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos firmaram o acordo conhecido como MEC-USAID. Nas universidades intensificou o domínio da burocracia com a criação de departamentos, a centralização do poder, a neutralização da luta dos estudantes; e o aumento do número de vagas nas instituições particulares (GERMANO, 1993).

Outra reforma fundamental, também promulgada no contexto do regime militar, foi à reforma de ensino de 1º e 2º graus denominada como a Lei nº 5.692/1971. Essa lei foi imposta pelo governo sem praticamente nenhuma participação dos docentes, discentes. A lei modificou a estrutura anterior do ensino, o curso primário e o ginásio foram unificados em curso de 1º grau com duração de oito anos com ênfase na educação geral. Segundo Saviani (1996) essa lei foi aprovada no contexto do “milagre econômico”. A Lei nº 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964.

O ensino de 2º grau tornou-se obrigatoriamente profissionalizante. Com isso, as instituições de ensino, independente, das condições foram obrigadas a ofertar esse tipo de ensino. Isto gerou consequências como a prática de um currículo oculto, ou seja, oficialmente era apresentado um currículo e na realidade era desenvolvido outro; algumas escolas ofertaram os cursos com um custo menor, com menos recursos. Ocorreu o aumento do número de matérias obrigatórias entre elas, Educação Moral e Cívica. Por outro lado era proibido a oferta das disciplinas: filosofia, sociologia, psicologia e etc. Estatisticamente foi um período que diminuiu as taxas de analfabetismo, mas um dos problemas foi a seletividade da educação explicada em função das condições sócio-econômicas precárias. Para Germano (1993) as reformas significaram um ciclo, no qual foram resultados das forças sociais existentes.

Em síntese, a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado Militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de ‘restauração’ e de ‘renovação’ contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos

apelos 'participacionistas' das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a 'teoria do capital humano', entre educação e produção de capital e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º grau (p. 105-106).

Portanto, por políticas educacionais, Germano (1993) recorreu ao conceito de Cunha, que explicita como medidas tomadas pelo Estado e estão relacionadas ao aparelho de ensino. Medidas concretizadas em reformas caracterizadas como "revolução passiva". A educação era valorizada no nível do discurso, além de haver uma escassez de verbas para a educação pública. Apesar disso, o Estado não se desinteressou pela educação, pelo contrário pautado na ideologia da segurança nacional caçou os sujeitos denominados de comunistas. E também a educação constituiu-se baseada nos ideários do liberalismo, da "teoria do capital humano", de relação direta com a produção.

Distinto dos contextos anteriores, em função da conjuntura política e social de redemocratização do país, a Constituição de 1988 significou a proclamação de uma proposta democrática. Anterior a promulgação dessa Constituição, os defensores da educação pública formaram o Fórum da Educação com a participação de várias entidades da sociedade. O Fórum divulgou um Manifesto a Nação que defendia os princípios do direito a educação de todo cidadão; o dever do Estado na em ofertar ensino gratuito, laico e público para todos; a destinação por parte do governo federal de 25% da receita tributária para a manutenção da escola pública; e a garantia de democratização da escola assegurada pelo acesso, permanência e gestão.

Ao contrário dos outros Manifestos assinado pelos intelectuais nesse Manifesto quem assinou foram às entidades. Essa Constituição em específico atribuiu dever a família e colaboração social; considerou a permanência na escola; o pluralismo de ideias e concepções; gestão democrática e valorização dos profissionais. No texto da Constituição, ainda havia uma ênfase ao ensino religioso e a possibilidade de formulação de um Plano Nacional de Educação. Além da defesa das propostas da Constituição, os intelectuais nesse momento começaram a se preocupar com a Nova LDB, cuja elaboração seria pautada na Constituição em vigor. (ROMANELLI, 1997).

Nesta perspectiva, de compreensão dos documentos que representaram marcos histórico na educação brasileira, a democratização constituiu-se e constitui nas relações da sociedade em sua totalidade. Trata-se de um desafio, que segundo Ianni (1996)

No emaranhado dos desafios que compõem e descompõem o Brasil como nação, as produções científicas, filosóficas e artísticas podem revelar muito mais o imaginário do que a história, muito menos a nação real do que a ilusória. Mas não há dúvida de que a história seria irreconhecível sem o imaginário. Alguns segredos da sociedade se revelam melhor precisamente na forma pela qual ela aparece na fantasia. Às vezes, a fantasia pode ser um momento superior da realidade (p. 48).

Neste sentido, a par do emaranhado das relações político-sociais da nação brasileira, pode-se afirmar que o processo histórico-político de democratização democrática da educação pública brasileira constitui-se pelas determinações contraditórias e ideológicas dos “jogos de forças sociais”.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino.

CUNHA, Luiz Antônio. In: **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986, p.65-93.

_____. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil – 1964-1985**. São Paulo: UNICAMP/Cortez, 1993.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

NAGLE, Jorge. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. In: **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974, p.95-188.

MANIFESTO DOS EDUCADORES: MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (Janeiro de 1959).

In: Fonte: <http://www.escolanova.net/pages/convocados.htm>

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: Fonte:

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**.

19ªed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3ªed. – Campinas – SP: Autores Associados, 1996.

ABSTRACT: This text is a study about the historical-political process of democratization of Brazilian public education. It is an investigation whose purpose was to understand how the democratic principle constituted itself, contradictorily as a real purpose and purpose proclaimed in the consolidation and implementation of the Republic specifically of Brazilian public education. The institution of the Federative Republic as a political regime made possible the process of building a Brazilian educational project. What has meant a political-administrative organization of the State according to the demands of the new democratic regime, given the "collapse of the monarchical regime." There were ruptures, but the continuities remained with the prevalence of a primary-export economy and of patrimonialism under the public and private aspects (Ianni, 1996). In relation to the educational scenario inherited from the Empire this was put in question during the First Republic, especially in the 1920s with the questions and debates about education of elitist and dualistic character. However, the turning point of the Brazilian conjuncture refers to the moment of the Revolutionary Movement of 1930. The 1930 Revolution meant the expansion and consolidation of Brazilian public education, which represented the struggle for the democratization of access, supply, demand and demand for democracy. Public education for all. It is a contradictory struggle, sometimes a defense, or a concealment of the democratic principle as a determining factor in the universalization of access to education.

KEYWORDS: Democracy; History of Brazilian public education.

CAPÍTULO XV

OS CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

**Sarah Maria Freitas Machado Silva
José Luis Sanfelice**

OS CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Sarah Maria Freitas Machado Silva

Universidade Vale do Sapucaí-Pouso Alegre/MG

Prefeitura Municipal de Paulínia

Paulínia/SP

José Luis Sanfelice

Universidade do Vale do Sapucaí

Pouso Alegre/MG

Universidade Estadual de Campinas

Campinas/SP

RESUMO: Este texto tem como finalidade compreender a partir dos seus condicionantes histórico-sociais, a política educacional da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo (REE/SP), que visaram a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP). O delineamento agudo da criação desta Escola iniciou-se em 2008 na gestão de José Serra (2007-2010), uma vez que, seria necessária uma mudança estratégica da estrutura da pasta da Educação do Estado, tornando-se uma medida indispensável na Gestão de Resultado com Foco no Desempenho do Aluno. Porém o empenho desta política começa a ser discutido com ênfase na formação dos professores, sobretudo na sua eficiência e eficácia e sua capacidade de alcançar a Gestão de Resultado. Esta ênfase está centrada no sentido de garantir o ‘modelo’ almejado de professor. Desse modo entra em cena a EFAP como local responsável para resguardar e ampliar a formação dos professores que estão na rede.

PALAVRAS-CHAVE: História; EFAP; Políticas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Na oportunidade de estarmos presentes no Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais (COPEHE), realizado em maio de 2017, sediada pela Universidade Federal de Uberlândia, surge o convite pela Editora Atenas em apresentar o trabalho apresentado no evento, como capítulo deste livro.

Desse modo, compreende-se este convite como importante espaço para o debate e a reflexão sobre a História da Educação, tanto na pesquisa como no ensino, sendo possível observar na da constituição desse espaço, a trocas e divulgação de experiências entre pesquisadores, cujos trabalhos e interesses se situam na abrangência de estudos e pesquisas desse campo de saberes que é a História da Educação.

A discussão deste capítulo tem como objetivo apresentar à criação e a consolidação da Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), local destinado a qualificar e (re) qualificar aos professores, que exercem

docência na Secretaria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (SEE/SP), situada na cidade de São Paulo (SP).

Para tanto, dividimos o texto em três partes, a primeira apresenta-se o início da criação da escola de formação e como historicamente, ela se constitui, ou seja, a primeira fase da escola, já a segunda parte, apresenta-se a escola como um novo patamar, com o status de Coordenadoria da SEE/SP após a reestruturação da pasta da educação em 2012. E por último as considerações finais.

2. DO PROBLEMA NA FORMAÇÃO PARA UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Na década de 1990 em todo Brasil, ocorreu um movimento agudo de identificação em que os professores não tinham tido formação no Ensino Superior e que estes, estavam com ‘problemas’ na formação. Especificamente no Estado de São Paulo, em resposta a esta necessidade de se formar e (re) formar seu quadro docente, apresenta, portanto, a proposta de uma escola específica destinada para a formação e capacitação dos professores da REE/SP.

Na proposta inicial a proposta tinha como possibilidade de formação continuada e para atender às demandas exigidas pela LDB 9394/96, que anuncia a necessidade de se formar em nível superior todos os professores que atuam no ensino da 1ª a 4ª série de todo o país, o estado de São Paulo supre essa demanda com a criação de um espaço “virtual” de formação a distância dos professores sem nível superior.

A SEE/SP investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet, professores participantes da USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e UNESP, sendo inaugurada, em maio de 2003, a Rede do Saber.

Como a Rede do Saber foi concebida com soluções tecnológicas convergentes (mídias interativas, videoconferências, ambientes colaborativos da web), objetivamente ela apoia e oferece suporte operacional para a formação continuada dos quase 300 mil professores e agentes educacionais da REE/SP.

A mantenedora dessa Rede do Saber é a Fundação Vanzolini, que realiza a gestão operacional há mais de 10 anos, dando suporte aos programas de formação que trafegam na rede, produção de materiais de apoio, capacitação no uso de tecnologias, logística e gestão dos ambientes de aprendizagem.

E assim se inicia a elaboração mais aguda, de um espaço específico de formação de professores, para além da Rede do Saber, constituindo-se como um local mais “concreto”, “palpável”, cujo pontapé inicial ocorre no governo de José Serra (2007-2010).

Isso porque a sua política educacional estava voltada para os encaminhamentos mais diretivos no tocante à formação de professores, nos moldes exigidos pelos organismos internacionais, no modelo do ‘super-professor’ e ‘novo professor’.

Porém, o percurso histórico da escola tem seu embrião antes de 2007, nos

governos anteriores que em certa medida, já anunciava o interesse em oferecer cursos de formação para seu quadro docente, para mais entendimento destas políticas de formação anteriores, verificar o estudo de Silva (2015).

Neste texto, o foco será a partir de 2003, cuja gestão foi marcante, nas diretrizes formativas da REE, pois essa gestão apresenta uma solução para o ‘problema’ da escassa formação inicial dos professores, criando um espaço, que pudesse ser o lócus de formação adequada para os professores da rede, podendo ser controlado, averiguado, avaliado e tornando, em certa medida, obrigatório aos professores sua incursão nesse espaço, sobretudo, apresentado aos professores “como e o que se deve ensinar aos alunos”.

No entanto, o governo Serra defende que o foco dessa gestão, e o grande desafio posto ao governo, está na melhoria da qualidade de ensino, pois “o compromisso com a melhoria das aprendizagens imprime um foco e um grupo de interesse a serem priorizados. O foco é a escola e, nela, a sala de aula. O grupo de interesse é o aluno e a escola [...]” (SÃO PAULO, 2010a, s/p).

De acordo com os documentos analisados (SÃO PAULO, 2010a, s/p), o governo Serra apresenta ações educativas do Estado em Programas denominados de estruturantes, haja vista que esses Programas se organizam em torno de dois eixos, são eles:

- Eixos da gestão da carreira do magistério;
- Eixos dos padrões curriculares.

Os dois eixos com particularidades, mas cada um à sua maneira, enfocando essencialmente o aprendizado de qualidade dos alunos. Esses programas exigem contínuo monitoramento e constante verificação de resultados, perpassando, assim, o eixo da avaliação por todos os programas.

No tocante ao eixo da gestão da carreira do magistério, são apresentados três programas:

1. Criação da Escola de Professores e processos inovadores de seleção e ingresso de professores;
2. Incentivos através de bônus por resultados;
3. Valorização por mérito

Em março de 2009, entra em exercício como Secretário da Educação Paulo Renato de Souza, com o compromisso de dar continuidade aos programas e ações pretendidos e o objetivo principal de continuar sendo a melhoria da qualidade de ensino.

E uma dessas ações diretas é a criação de mais um programa denominado de Programa Mais Qualidade na Escola, com novas ações educativas. Finalmente, como ação determinante para “melhorar” os índices do estado de São Paulo nas avaliações internas e externas, foi criado um local com características de uma escola ou espaço dedicado a (re) formar o seu quadro de professores (SILVA, 2015).

O embrião começa a tomar forma com as experiências comentadas na época do ex-secretário-adjunto da Educação, o advogado Guilherme Bueno de Camargo, que já havia passado por alguns cargos nos quais suas habilidades de

administrador foram testadas.

Então, ao começar a desempenhar suas novas atribuições, o secretário Paulo Renato e ele examinavam os resultados de uma prova para professores temporários, no ano de 2008, e, de acordo com os documentos e os diagnósticos realizados pela FUNDAP naquele período, “os resultados eram tristes, as notas eram baixíssimas” dos professores temporários.

Diante daquele quadro vexatório, Guilherme Bueno apresenta algumas experiências que vivera em duas instituições por onde havia passado anteriormente.

A primeira na Receita Federal, como auditor fiscal, pois tinha sido compelida a frequentar um curso preparatório, com cinco meses de duração, na Escola Superior de Administração Fazendária (ESAF), como última etapa do concurso que havia prestado, antes de ser nomeado. Mais recentemente, como secretário-adjunto de Segurança Pública do estado de São Paulo, local onde, rotineiramente, os soldados das forças policiais eram encaminhados para cursos de formação antes de entrarem em exercício.

Diante desse depoimento do ex-secretário, o secretário Paulo Renato que, entusiasmado, lhe disse que a conversa do dia anterior lhe tinha dado a ideia de instituir uma escola de formação de professores como etapa obrigatória de admissão dos candidatos aprovados para o magistério estadual.

Montar a escola foi um desafio enorme, com várias frentes. Criar a lei, mudar a carreira do magistério para permitir que a formação se tornasse uma etapa do concurso, preparar a escola e o conteúdo do curso para que a primeira turma já estivesse na sala de aula o mais breve possível não foi fácil (SÃO PAULO, 2013, p. 73).

Nas palavras de Paulo Renato, na época, este afirmava que a criação dessa escola “é um legado importantíssimo para a educação, e que eu acho que vai ser um dos alicerces dessa nova geração de professores, que se espera sejam melhores, mais bem remunerados e reconhecidos como merecem, tendo o aluno no centro das atenções.”

Nesse contexto de mudanças estruturais, eles dão abertura ao que se imaginou desde o início da gestão de Serra, a criação oficial da **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP)**.

De acordo com Paulo Renato, a criação da EFAP já nasceu dentro da lógica da nova reestruturação da secretaria, sendo um dos pilares da nova configuração por acreditar que esta seja essencial à melhoria da qualidade de ensino e os mecanismos de promoção do magistério pelo mérito, mas apenas foi transformada em coordenadoria na nova estrutura em 2011 (SILVA, 2015).

3. DE UNIDADE PARA UMA COORDENADORIA

Do ponto de vista histórico, a segunda fase está circunscrita no governo de

Geraldo Alckmin (2010 a 2014), haja vista nesta gestão ocorrer a partir do Decreto nº 57.141/2011, a nova “Reestruturação Administrativa da Secretaria da Educação do estado de São Paulo”.

O que é central desta reestruturação é a mudança de foco, de olhar, de meta para a educação pública paulista, visto que antes, o foco naquela ocasião estava centrado no processo de ensino aprendizagem, agora o foco está centrado no aluno e seus resultados. Ressalta-se que a visão de resultados deveria “permeiar todos os níveis e unidades de estrutura e relacionamentos com outras entidades envolvidas, tanto nas atividades-meio como nas atividades-fim” (SÃO PAULO, 2013).

Assim sendo, para justificar tal mudança a SEE afirma de que gestão da Secretaria estava “defasado” (SÃO PAULO, 2013, p. 41). Nesse sentido, iniciou um conjunto de medidas de modificação que se permitia concluir pela necessidade de uma reforma administrativa da Pasta, sendo considerada muito “grande e pouco ágil” (idem).

Para garantir a agilidade da ‘nova’ Secretaria, apresenta como proposição e conversão imediata, baseada em quatro pilares de ação, são eles:

1. Modernização; 2. Desconcentração das decisões da administração da Secretaria; 3. Descentralização, que consistiu na ampliação da municipalização do ensino paulista; e 4. Melhoria do ensino. (SÃO PAULO, 2013).

Para a medida de modernização da SEE, a secretária aponta essas diretrizes: introduzir linguagem informatizada na Secretaria, onde até então os computadores das escolas e delegacias já realizavam bons serviços internos, mas ainda não trocavam mensagens e documentos. Então se promoveu a comunicação em rede. E a segunda necessidade, tão importante quanto a primeira, foi a criação do planejamento anual com base nas matrículas dos alunos.

No tocante à descentralização, percebeu-se a urgente necessidade de repassar escolas para os municípios. “Se o processo não fosse realizado na ocasião, hoje teríamos cerca de dez milhões de alunos na rede estadual”, argumenta a ex-secretária. “Outros Estados estavam mais adiantados nesse processo, nós contávamos com apenas 10% dos alunos municipalizados”. (NEUBAUER, SEE, 2000, on-line)

Nota-se que, nessa gestão, a SEE esteve fortemente comprometida com os ditames de uma “nova escola”, logo um “novo professor”, para que a gestão fosse mais eficiente e arrojada, sendo necessário, para tanto, “otimizar, potencializar” todas as iniciativas educacionais.

O discurso dito democrático revelou, contudo, uma política de outra natureza, na qual os principais envolvidos foram excluídos do processo de elaboração da nova política educacional, porque foram decisões tomadas de forma assimétrica a esse movimento de democratização das decisões e de fortalecimento do coletivo.

Embora em cada uma das gestões anteriores, houvesse motivos “próprios” para a necessidade de mudança na estrutura da SEE, passando por interesses próprios de cada secretário na época de sua elaboração e considerando que desde

2008 até 2013 passaram três pela pasta e mais uma série de assessores educacionais, os objetivos, em certa medida, foram atendidos para todos os interesses.

Porém, defende-se que o elemento central da mudança, está ancorada no sentido de garantir as políticas educacionais defendidas pelo governo neoliberal, em evidência nos últimos 40 anos.

Diante do diagnóstico realizado pela SEE, foram apresentados alguns vetores a ser seguidos naquele momento, como, por exemplo, a utilização da premissa de Gestão de Resultado com Foco no Desempenho do Aluno, cujo conceito de resultado, nesse caso, baseia-se em entregas que precisam ser realizadas em todas as unidades da estrutura, a partir do seu ponto mais importante: a sala de aula, colocando a estrutura central da Secretaria no papel de se concentrar mais diretamente na “inteligência” e no “monitoramento” da educação paulista.

Nessa visão ampliada da nova SEE, haveria ramificações específicas para responder cada papel bem definido. E assim as Diretorias de Ensino (DE) deveriam ter papel ‘proativo’ na gestão do ensino e na supervisão das políticas educacionais. Quanto às escolas, estas deveriam se concentrar no processo de ensino e aprendizagem, reduzir as atividades administrativas e racionalizar projetos complementares ao ensino.

Portanto, os princípios da nova Secretaria teriam o foco: no ensino, na informação, no monitoramento e no fornecimento de recursos e nos resultados (fruto da clareza no fornecimento de cada unidade) e na articulação (para serem estabelecidas prioridades, estratégias e políticas, assim como também na gestão de recursos); e finalmente no monitoramento (para se chegar às metas e resultados).

Segundo os dados fornecidos nos documentos oficiais da nova SEE, identifica-se que, de fato, houve uma descentralização da parte burocrática nas escolas para os departamentos relocados na sede em São Paulo e o tempo com os encaminhamentos administrativos realizados pelas Diretorias de Ensino ocorre de forma mais rápida e eficiente”. (SÃO PAULO, 2013)

No entanto, para garantir o foco, esteja nos resultados dos alunos, evidentemente o papel do professor nesta proposição, e as potências de ação com ênfase nos termos da eficiência, eficácia e multifacetado, por consequência, passa se o “foco” também, na formação continuada dos professores, sobretudo os professores que estão ou estarão em exercício.

Nesse cenário, o papel do professor passa a ser imprescindível, haja vista duas outras iniciativas ocorridas anteriormente nas gestões anteriores, como a criação do Centro de Formação do Aluno para o Magistério – CEFAM e as Oficinas Pedagógicas. Pois, nos relatos da própria secretária da época, os cursos foram ofertados em razão da constatação de que a formação de professores da rede era ‘insatisfatória’ (SÃO PAULO, 2013).

O argumento para tal constatação está ancorado o que a secretária explica que “a maior parte dos professores do ciclo I do ensino fundamental, antes de a

LDB exigir graduação superior, vinha da escola pública. Muitos dos quais haviam se formado em escolas particulares à noite e assim se tornavam docente da rede” (SÃO PAULO, 2013, p. 42) especialmente nas regiões mais carentes, por essa razão é que,

[...] traziam claras deficiências de formação em Língua Portuguesa e em Matemática, tinham fraco conhecimento de História do Brasil etc. “Criamos então o Centro de Formação do Aluno para o Magistério, o CEFAM. Era um curso em período integral: pela manhã os professores tinham aulas de reforço nas matérias do ensino médio, à tarde estudavam Psicologia, Sociologia da Educação e Pedagogia. No ano seguinte, tinham matérias pedagógicas e estagiavam na rede. Este programa ainda oferecia bolsas para que não precisassem trabalhar e dar aula. A experiência durou quinze anos. Paralelamente, promovemos formação superior a distância para professores normalistas, por intermédio da Rede do Saber, graças à Fundação Vanzolini” (SÃO PAULO, 2013, p. 43).

Outro importante destaque da secretária, foi a defesa da necessidade de haver parcerias entre o Estado e associações, mesmo porque, a parceria sempre existiu, da iniciativa privada ou mesmo grupos de pais na administração de escolas, pois esta parceria, segundo ela, pode “oferecer alternativas de sucesso no curto prazo”. Cita a experiência ‘bem-sucedida’ de algumas escolas chamadas charter schools, nos Estados Unidos e na Europa, e outra, desenvolvida na Colômbia, onde, em sua opinião, se desenhou um interessante modelo de descentralização.

Desse modo o Estado seleciona grupos de escolas que se encontram em situação crítica, convida quatro ou cinco instituições privadas de ensino de comprovada qualidade e promove licitação para que os ganhadores passem a administrar as escolas. Segundo ela, as instituições privadas, livres das limitações que pesam sobre a máquina da administração direta do Estado, podem experimentar modelos inovadores de gestão, capazes de produzir resultados mais positivos (SÃO PAULO, 2013).

De acordo com Freitas (2012) há discussões profundas sobre a eficácia das escolas charters, haja vista que as experiências negativas e o volume de escândalos, estão ligados em grande volume, às escolas charters americanas.

Nessa conjuntura de dúvidas sobre a ‘qualidade da formação dos professores’, acreditamos que o impulso efetivo ao processo de formação dos professores fica a cargo destes cursos de formação, na tentativa de garantir essas ‘defasagens’ na formação dos professores.

Diante desse cenário, acredita-se que a REE/SP, vinha se desenhando desde a gestão de Covas, em 1994, um espaço que garantisse tal déficit de formação aos professores, já em exercício na rede, até porque, com as novas exigências dos órgãos e diretorias de ensino e com a extinção e abertura de novos departamentos, o Estado, em certa medida, estava ‘preocupado’ com a formação problemática dos professores da rede (SILVA, 2015).

Nesse sentido, foi se desenhando um lugar, um pólo, uma localidade, um

local específico, enfim, um órgão que fosse responsável pela ‘garantia do aumento qualitativo da formação de seus professores em serviço’.

Nesse contexto de demandas e novas exigências na Educação, a nova estrutura da SEE/SP foi se formando, estruturando, extinguindo órgãos, alterando quadros de trabalho. Isso ocasionou trocas dos professores, alguns retornando para a sala de aula (aqueles que estavam cedidos para área da administração) e novos concursos para gestores e professores.

Portanto, entra em cena a EFAP/REE como local responsável para resguardar e ampliar a formação dos professores que estão na rede e, sobretudo, daqueles que começarão sua carreira na rede paulista pública de ensino.

E também como responsável em fortalecer e aprimorar os sujeitos (agentes educacionais, professores e diretores) da Rede, a EFAP deve apresentar uma ampla formação “emergencial” para atender aos quadros de professores e gestores mais antigos, para assim “avançar” juntos no novo momento da Secretaria.

Para isso, a EFAP tem como função “requalificar” os quadros de professores e gestores em atividade, alguns muito antigos e carentes de atualização, também formar os novos contingentes aprovados nos concursos promovidos pela Pasta para aquisição da indispensável vivência administrativa ou docente na rede estadual.

Partilhando das demandas das gestões anteriores, quanto a necessidade de se ter um local exclusivo para tal incumbência, nas duas gestões de Geraldo Alckmin (2010/2014 - 2015 a atual), entra em defesa da importância de um órgão que trate da formação dos professores, como a EFAP.

À medida que a reestruturação avança, centenas de professores estão voltando às funções docentes, por consequência, a EFAP oferece cursos de especialização e capacitação para esses professores que ficaram afastados da sala de aula.

Além do mais, coloca a EFAP como local importante no momento da reestruturação e formação continuada dos professores e como espaço fundamental de solidificação da Rede. Sendo assim, ele afirma que os desafios não terminaram, pois

[...] o treinamento de professores é um deles. Ao longo de décadas, era de um jeito. Agora, existe a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), à qual as diversas coordenadorias técnicas encomendarão cursos sob medida. Para se chegar à conclusão de como deve ser tal qualificação, a EFAP conversará com cada área interessada, além de ter assento no Comitê de Políticas Educacionais da Secretaria. Será imperioso existir um regime permanente de colaboração (SÃO PAULO, 2013, p. 60).

Para tal escola, a SEE investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet, professores participantes da Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita (UNESP).

Importante destacar que anteriormente, em 2003 inaugura-se a Rede do Saber, local que dá suporte as questões tecnológicas convergentes (mídias interativas, videoconferências, ambientes colaborativos da web), desde então, objetivamente ela apoia e oferece suporte operacional para a EFAP.

De acordo com os documentos (SÃO PAULO, 2010a; 2010b; 2010c) o currículo também dever ser bem definido, com por exemplo: materiais de trabalho apropriados e, mais adiante, a avaliação do seu trabalho, pois é assim, que alguém presta contas de sua atividade-fim, segundo Vera Cabral, diretora da EFAP na época.

Com o avanço nas determinações e qualificações da EFAP, a escola prossegue sua atividade de formação contínua e se transforma como unidade em nível hierárquico de Coordenadoria, está apresenta a seguinte estrutura:

Artigo 9º - Integram a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores:

I - Assistência Técnica do Coordenador;

II - Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada, com:

a) Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica;

b) Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Gestores da Educação Básica;

c) Centro de Avaliação;

d) Centro de Certificação;

III - Departamento de Apoio Logístico, com:

a) Centro de Suporte de Material Didático;

b) Centro de Suporte Operacional;

c) Secretaria Geral;

IV - Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância, com:

a) Centro de Infraestrutura e Tecnologia Aplicada;

b) Centro de Criação e Produção;

V - Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa, com Corpo Técnico;

VI - Centro de Referência em Educação "Mário Covas" - CRE, com:

a) Centro de Biblioteca e Documentação;

b) Centro de Memória e Acervo Histórico. (SÃO PAULO, 2011)

Assim, após transformada em Coordenadoria em 2013 incorpora na reestruturação geral da SEE, o papel da EFAP amplia significativamente suas atribuições e um maior alcance nas suas funções, sendo responsável por toda a parte de qualificação dos profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão no Ensino Básico, desenvolvendo estudos e planejamentos, programas, avaliações e gerenciamento da execução de ações de formação pré-serviço e continuada.

A EFAP como coordenadoria é subdividida em quatro departamentos:

1) Departamento de programas de formação e educação continuada:

tem a função de participar da formulação das políticas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada dos profissionais da Secretaria, programar e gerenciar a execução dos cursos, sua avaliação e certificação, prover materiais didáticos e infraestrutura de recursos adequados aos cursos.

2) Departamento de apoio logístico: planeja e produz materiais didáticos e presta os serviços de apoio e de infraestrutura necessários à execução dos cursos dos programas de educação de responsabilidade da Escola.

3) Departamento de recursos didáticos e tecnológicos de EAD: destinado a planejar e coordenar estudos, pesquisas, criação e produção de programas de educação a distância, gerenciar a infraestrutura de equipamentos e demais recursos tecnológicos necessários.

4) Centro de Referência em Educação “Mário Covas” (CRE), incorporado à EFAP, objetiva planejar e coordenar serviços de documentação, organização e disponibilização de acervo técnico e memória e desenvolve programas de incentivo à leitura.

Diante desse quadro das novas atribuições, fica evidente que a EFAP tornou-se um órgão com imputações próprias, tornando mais claras as responsabilidades dos diversos departamentos da escola, uma vez que não há mais as superposições de ações. Não obstante, a EFAP, mesmo transformada numa Coordenadoria, ainda é considerada como “prestadora de serviços” às demais coordenadorias, pois estas definem o perfil do profissional de que precisam (SILVA, 2015).

Por fim, entendemos que a EFAP, em termos administrativos, é um avanço e com possibilidades múltiplas de ação, o questionamento está em sua função técnico-política, por considerarmos problemáticas as tendências teóricas-metodológicas da ideologia vigente.

Portanto, cabe à EFAP preocupar-se com a formação dos profissionais da Educação paulista para sugerir atualizações dos perfis dos profissionais em atividade e propor os programas de formação que atendam às Coordenadorias como um todo, entretanto as decisões deveriam ser tomadas pelos principais interessados, os professores, porém nem são convidados a participar das discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a EFAP em termos administrativos é um avanço e com possibilidades múltiplas de ação, o problema é a sua função técnica-política.

Em relação à estrutura física, no início da sua criação oficial datada em 2009, ela ficava localizada numa sala ampla na sede SEE/SP, na Praça da República, na cidade de São Paulo.

Nesse movimento de expansão da EFAP, com o advento da reestruturação da SEE e sendo transformada em Coordenadoria, adquirindo novas funções e atingindo outro patamar de importância, a EFAP, no ano de 2012, foi transferida

para um espaço destinado exclusivamente para ela, para dar conta das novas demandas e exigências. Sendo assim, foi transferida para um prédio localizado na Rua João Ramalho, n. 1546, bairro Perdizes, na cidade de São Paulo, tornando-se um lugar com uma infraestrutura de alto nível e potencialidades.

Com a criação da EFAP, incorporada com a nova reestruturação da Secretaria da Educação, surgem novos departamentos e extinção de outros, com o objetivo principal de potencializar o trabalho de formação dos professores, pois esta Escola é vista pelos gestores da educação paulista como lugar privilegiado de capacitação para todos os profissionais da educação no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013, p. 79).

Finalmente, cabe à EFAP preocupar-se com a formação dos profissionais da Educação paulista, para sugerir atualizações dos perfis dos profissionais em atividade e propor os programas de formação que atendam às Coordenadorias como um todo. As decisões, em todo caso, são tomadas por comitês formados pelos setores envolvidos e não pelos principais interessados, os professores.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online]. vol.33, n.119, pp. 379-404. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**, 2010a.

SÃO PAULO (Estado). Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **A aprendizagem de seus alunos e a forma como eles se relacionam com o conhecimento**, 2010b.

SÃO PAULO (Estado). Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Ementas Curriculares do Curso de Formação para professores do Concurso PEBII**, 2010c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011. **Reorganiza a Secretaria da Educação**, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno / Secretaria da Educação**, São Paulo: SE, 2013.

SILVA, S. M.F.M. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo: a escola de**

formação e aperfeiçoamento dos professores em análise. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 2015.

ABSTRACT: The purpose of this text is to understand the educational policy of the State Education Network of the State of São Paulo (REE / SP), based on its historical and social factors, aimed at the creation of the School of Training and Improvement of Teachers "Paulo Renato Costa Souza "(EFAP). The acute design of this School began in 2008 in the management of José Serra (2007-2010), since it would require a strategic change in the structure of the State Education portfolio, becoming an indispensable measure in the Management of Focus on Student Performance. However, the commitment of this policy begins to be discussed with emphasis on the training of teachers, especially on their efficiency and effectiveness and their ability to achieve Results Management. This emphasis is centered on ensuring the desired 'model' of the teacher. In this way, EFAP enters the scene as a responsible place to protect and broaden the training of teachers who are in the network.

KEYWORDS: History; EFAP; Educational Policies

CAPÍTULO XVI

UM BREVE DEBATE EPSTEMOLÓGICO SOBRE HISTÓRIA GERAL E HISTÓRIA LOCAL: QUAL CAMINHO ESCOLHER?

**Willian Douglas Guilherme
Magalis Besser Dorneles Schneider**

UM BREVE DEBATE EPSTEMOLÓGICO SOBRE HISTÓRIA GERAL E HISTÓRIA LOCAL: QUAL CAMINHO ESCOLHER?

Willian Douglas Guilherme

Universidade Federal do Tocantins, Pedagogia
Arraias-TO.

Magalis Besser Dorneles Schneider

Universidade Federal do Tocantins, Pedagogia
Arraias-TO.

RESUMO: O presente estudo pretende contribuir para a discussão da utilização do conceito de história local no campo da História da Educação. Percebe-se como problema desta discussão, a ideia de que as histórias locais são constantemente consideradas reflexos da história geral. Porém, o que foi observado neste estudo, é o contrário desse engodo. Essa prática, de separação do objeto do contexto (local) em que ele está inserido e, mecanicamente e/ou instintivamente e/ou paradigmaticamente e/ou compulsoriamente o submetê-lo a uma realidade forçada ou irreal (geral), não é a melhor opção, veja que, compreender o movimento dos Grupos Escolares em Minas Gerais na primeira fase da República no Brasil é diferente de compreender a criação de um Grupo Escolar específico. Num contexto geral, o Grupo Escolar de Uberabinha, por exemplo, é uma estatística enquanto, no contexto local, o Grupo Escolar de Uberabinha passa a ser algo particular, com suas especificidades e conflitos contextuais, políticos, culturais e oportunos, que somados, possibilitaram a composição dentro de um determinado espaço-tempo deste Grupo Escolar em especial. Assim, pretendemos demonstrar que é razoável sugerir que o contexto educacional brasileiro, partindo da história local, não é idêntico em todas as partes do Brasil, portanto, pouco prudente afirmar que todo e qualquer movimento relacionado à educação brasileira, no contexto de uma história local, esteja integrada a um único e imutável contexto (educacional) geral brasileiro. Deste modo, é conclusão deste estudo que na história local, o deslocamento do objeto do ambiente local para um enquadramento num contexto nacional (geral), exclusivamente de forma paradigmática, pode causar considerável distorção na construção da história pretendida, artificializando contextos históricos ou mesmo construindo ficções.

PALAVRAS-CHAVE: História Local; História Geral; História da Educação Brasileira.

Para entendermos melhor a concepção de história local que propomos, faremos a seguinte comparação: imaginamos um mapa geográfico mostrando a imagem de um país, nele veríamos os rios, o relevo e outros detalhes importantes. Esta é a história geral.

Escolhendo uma região onde passaria, por exemplo, um determinado rio e ampliando a imagem (zoom), esta, se tornaria cada vez mais detalhada. Escolheríamos agora um ponto seguindo a passagem deste rio (uma cidade, por exemplo), notaríamos inúmeros detalhes que não eram vistos no mapa geral,

detalhes que não conhecíamos. Esse pontinho que ampliamos, que, quanto mais perto, mais detalhado, chamamos de história local.

Neste exemplo, notamos que a história local se diferencia da história geral justamente na riqueza dos detalhes e no raio de abarcamento, ou seja, quanto mais próximos estivermos do nosso objeto, quão maior será o patrimônio de detalhes e quão menor o raio espacial, conseqüentemente, será exigido um esforço diferenciado na compreensão e estruturação da proposta. No mesmo exemplo, ao retirarmos o zoom e retornamos a visão para o mapa geral, vamos ver novamente o mesmo rio, onde ele nasce e onde ele deságua. Porém, ao aproximarmos de outro ponto deste mesmo rio, vamos notar que, apesar de ser o mesmo rio, os sujeitos inseridos neste outro ponto apropriaram-se deste mesmo rio de uma maneira completamente diferente do primeiro. Assim concluímos que os fatos e/ou teorias gerais são como os rios deste mapa, que, mesmo observados num plano geral, não são da mesma forma absorvidos em todos os lugares e as vezes, nem mesmo são absorvidos.

Nesta direção, Barbosa (1999) distingue a noção de tempo vivido por uma totalidade (história geral) do tempo vivido em cada localidade (história local), de forma que, o ambiente do local, incorpora vivências totalmente distintas das vivenciadas do contexto de totalidade:

A história “generalizante” trabalha com a noção de um tempo uniforme, comum a todos os espaços, o chamado “tempo do mundo” na definição de Fernand Braudel; uma espécie de “superestrutura da história global”, que o grande mestre francês apressou-se em dizer que “não é, não deve ser, a totalidade da história dos homens”. [...] À História Local e Regional importa a apreensão do “tempo dos lugares”, o tempo realmente vivido por cada localidade, composto por um amálgama de experiências distintas dos pólos hegemônicos num mesmo momento histórico. (BARBOSA, 1999.)

Desta forma, não seria correto desprezar os acontecimentos locais que são contemporâneos aos fatos estudados enquanto história local. Assim sendo, também não seria correto isolar contextualmente o tema estudado, num contexto local, direcionando-o ao enquadramento direto ao contexto geral, ou seja, não é equitativo compreender uma história local fora do seu contexto local.

Assim:

Nesta perspectiva metodológica, estudamos a educação [História Local] considerando-a em relação ao contexto social no qual se insere, observando que ela só tem significado explicativo dentro de um determinado processo, no qual estão presentes fatores sociais, políticos, e econômicos que se influenciam mutuamente. (GONÇALVES NETO, CARVALHO, ARAÚJO. 2002. p. 71)

Não colocamos essa questão para criar qualquer tipo de constrangimento ou muito menos fazer a defesa da história local ou geral, pelo contrário, a intenção é posicionar que, existindo diversos caminhos para chegar em uma mesma direção,

não seria conveniente (ou ético) desconsiderá-los no desenvolvimento de uma pesquisa regida pela história local.

Entender, por exemplo, o movimento dos Grupos Escolares em Minas Gerais na primeira fase da República no Brasil é diferente de entender a criação de um Grupo Escolar específico. Num contexto geral, o Grupo Escolar de Uberabinha é uma estatística enquanto, no contexto Local, o Grupo Escolar de Uberabinha passa a ser algo particular, com suas especificidades e conflitos contextuais, políticos, culturais, oportunos, etc., que somados, possibilitaram a composição dentro de um determinado espaço-tempo deste Grupo Escolar em especial.ⁱ

A história local é um ambiente onde as histórias se entrelaçam. É fato que, para facilitar uma análise, separamos o nosso objeto do contexto em que ele está realmente inserido e, mecanicamente e/ou instintivamente e/ou paradigmaticamente e/ou compulsoriamente o submetemos a uma realidade forçada ou irreal. É aí que cometemos o pecado. A história local é feita por fatos locais, por movimentos locais, que acontecem no seu dia a dia e para que possamos analisar os fatos locais com um mínimo de precisão, não podemos desconsiderar esses fatos locais. Assim, a história local “não necessariamente se configura em uma história marginal ou ligada em discussões exclusivamente teóricas”ⁱⁱ.

Se existem diversos caminhos para um mesmo ponto de chegada, também temos que considerar que não existe apenas um contexto educacional, mas sim vários.

podemos afirmar sem grandes riscos, que a História da Educação Brasileira, salvo honrosas exceções, foi escrita sem consulta às evidências, partindo, quase sempre, do enquadramento um tanto forçado dos processos educacionais em grandes teorias determinadas aprioristicamente. (GATTI JÚNIOR; INÁCIO FILHO; ARAUJO; GONÇALVES NETO, 1996, p. 03.)

Desta forma, é plausível que o contexto educacional brasileiro, partindo da história local, não seja idêntico em todas as partes do Brasil. Portanto, é pouco prudente julgar que todo e qualquer movimento relacionado à educação em Uberabinha, Minas ou Brasil, no contexto de uma história local, esteja integrada a um único e imutável contexto (educacional) geral brasileiro.

Por exemplo, no período da Primeira República, partindo da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891, esta não apresentou uma generalização de qualquer meta para a educação primária ou secundária, sendo esta missão repassada para a responsabilidade de cada Estado, o que por si só permitia um projeto educacional diferente para cada Estado.

Por sua vez, no caso do Estado de Minas Gerais, recebida a missão de legislar sobre a educação no seu território, temos, na Constituição mineira de 15 de junho de 1891, apenas uma pequena referência de como deveria se dar a regulamentação da educação no perímetro do Estado:

Art. 117 - A lei de organização de instrução pública estabelecerá: 1º - a obrigatoriedade do aprendizado, em condições convenientes; 2º - preferência dos diplomados pelas escolas normais, para a investidura no magistério; 3º - instituição do fundo escolar; 4º - fiscalização do Estado, quanto a estabelecimentos particulares de ensino, somente no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística (MINAS GERAIS. Constituição (1891). Constituição do Estado de Minas Gerais: promulgada em 15 de junho de 1891)

Fica então a cabo das municipalidades legislar sobre a educação, ficando assim difícil definir um ideal educacional legalmente comum em todo o país, uma vez que cada cidade mantinha sua autonomia em regular a educação conforme suas especificidades.

Gonçalves Neto (2002, p. 134) apresenta as primeiras leis que deliberaram sobre a educação em Minas Gerais, sendo elas, a “Lei n.º 41 de 03 de agosto de 1892”, chamada reforma Afonso Pena, regulamentada pelo “Decreto n.º 655 de 17 de outubro de 1893; a Lei n.º 221 de 14 de setembro de 1897; e a Lei n.º 439 de 28 de setembro de 1906”, reformada pelo “Decreto n.º 1960 de 16 de dezembro de 1906”, mais conhecida como reforma João Pinheiro.

No mesmo trabalho, Gonçalves Neto (2002, p. 135) chama a atenção para as quatro primeiras leis de Uberabinha, de 1892, que são leis voltadas para a regulamentação da educação, ficando então demonstrado que cada cidade mineira teve autonomia na manutenção das suas próprias leis educacionais e mesmo que guiadas por uma lei maior, seja Estadual ou Federal, seria difícil anexá-las em uma única direção referente a um único movimento educacional, seja brasileiro, seja mineiro.

Barros (2006) defende ainda que, atrelar o espaço historiográfico a uma região administrativa, geográfica, ou de outra natureza pode comprometer de forma substancial o trabalho do historiador.

Atrelar o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica [...], ou de qualquer outro tipo, implicava em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites. [...] (BARROS, 2006, p. 472.)

Completamos que na história local, prender o tema de pesquisa e amarrá-lo a contextos e/ou teorias gerais pré-estabelecidas, apesar de confortável, é ignorar a realidade em que está inserido o fato local. Mais uma vez, Barros diz que:

Uma determinada prática cultural [...] pode gerar um território específico que nada tenha a ver com o recorte administrativo de uma paróquia ou município, misturando pedaços de unidades paroquiais distintas ou vazando municípios. Do mesmo modo, uma realidade econômica ou de qualquer outro tipo [educacional por exemplo] não coincide necessariamente com a região geográfica no sentido tradicional. (BARROS, 2006, p. 472.)

Caminhando nesta mesma direção Caprini, demonstra como a relação regional x nacional (ou geral) pode acarretar em rompimentos de “estereótipos historiográficos”, ou seja, rompimentos de antigos conceitos ou teorias até então intocáveis:

O estudo regional nos permite estabelecer comparações, uma vez que, ao estabelecermos uma relação do regional com o nacional, nossa visão e compreensão de determinado fato se amplia, possibilitando romper com estereótipos historiográficos. (CAPRINI, 2007 p. 04.)

Esse rompimento mostra que a história local tem suas especificidades e que estas especificidades devem ser respeitadas pelo historiador. O local tem uma autonomia historiográfica e, segundo Amado (1990), é no local que as teorias (gerais) são testadas e muitas dessas teorias (gerais), ao serem confrontadas com a realidade do local, não raras vezes, se mostram “inadequadas ou incompletas”:

[...] a historiografia regional é também a única capaz de testar a validade de teorias elaboradas a partir de parâmetros outros, via de regra, o país como um todo, ou uma outra região, em geral, a hegemônica. Estas teorias, quando confrontadas com realidades particulares concretas, muitas vezes se mostram inadequadas ou incompletas. (AMADO, 1990, p. 12-13.)

Desta maneira, concluímos que na história local, o deslocamento do objeto de estudo, do ambiente local, para um enquadramento num contexto nacional (geral), exclusivamente de forma paradigmática, pode causar considerável distorção na construção da história pretendida, artificializando contextos históricos ou mesmo construindo ficções, ou seja, é possível a desobsessão das metodologias/teorias e propor novos olhares, e assim:

não nos fixamos apenas em uma única linha teórica; adotamos uma postura mais plural e, ao mesmo tempo, buscamos não cair no ecletismo, mal que por vezes assola alguns setores da historiografia brasileira. Com isso, compactuamos com Chiara, que afirma: “O cientista social deve não se deixar levar e confinar por um único fluxo teórico metodológico” (CHIARA, 1982, p. 16). De fato, essa postura plural se fez necessária dada a especificidade de fontes como as pesquisas. Neste aspecto, considera-se pertinente a observação de BOAKARI (1992), afirmando que o marco referencial teórico não é uma camisa de força, nem para o pesquisador nem para o problema que está sendo pesquisado. (GONÇALVES NETO; CARVALHO; ARAÚJO. 2002. p. 71)

Apresentamos em tempo, outra questão que nos intriga e que também aflige este trabalho. Para que serve, se não para o próprio currículo do autor, a História da Educação?

Esta questão nos permeia sempre que lemos algum trabalho desta linha de pesquisa. Uma possível resposta, confortável, para esta questão, é a tentativa de

dar uma importância prática ao estudo que se deseja realizar, ou seja, tentar trazer questões que possam contribuir de alguma maneira para a contemporaneidade do autor. A pesquisa em História da Educação não pode e não deve se reduzir ao simples papel de constituição do currículo do autor que propõe a pesquisa, mas deve produzir algum tipo de conhecimento útil e aplicável aos dias contemporâneos à publicação, ou seja, deve conter um caráter útil para além da promoção do próprio autor. Esta utilidade não é necessariamente algo concreto, mas pode e deve variar dentre diversas maneiras, como por exemplo: resgate da memória histórica de determinado recorte sócio-temporal como o caso da construção de uma memória para sustentação do ato da Proclamação da República.ⁱⁱⁱ Outra alternativa é a preservação pelos apontamentos de fontes e/ou documentos, assim como também pela própria proposta histórica apresentada pelo autor, ou seja, o trabalho publicado passa a ser um índice documental dos fatos pesquisados, mesmo assim, se compreender questões como: Por que preservar estes fatos? Qual a importância destes fatos? Etc.

Destarte, temos a responsabilidade de lembrar que a opção pela história local, irá reduzir o campo do trabalho ao próprio local, ou seja, o levantamento histórico de um fato local, raramente interessará a alguém que esteja fora da realidade do contexto deste próprio local. Considerando ainda os casos onde são utilizadas as pesquisas do local para compor dados, estatísticas ou mesmo comparações com outras localidades ou mapas gerais.

Portanto, quando fazemos a opção pela pesquisa em história local, é preciso também pensar em como imaginamos a sua relevância para os dias atuais no limitado contexto em que ela se insere.

Não estamos condenando, de nenhuma maneira, as histórias produzidas com o único e exclusivo fim curricular, mas apenas pretendemos chamar a atenção para uma discussão sobre a ética na prática em História da Educação a qual estamos inseridos. O historiador tem uma importância social que deve ir além da sua “eu-centrista” atuação profissional-educacional. É preciso repensar a prática em História, neste caso, em História da Educação. É preciso pensar a prática da pesquisa histórica num raio de ação que consiga perpassar os limites da Academia e atingir/contribuir no mínimo, com a coletividade a qual pertence. A ética na produção da pesquisa histórica precisa ser revista.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. **História e região: reconhecendo e construindo espaços**. In: SILVA, Marco Antônio da. (Org.). República em migalhas: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 12-13.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica**. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.) Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no

Brasil (1893-1971). Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 233-257. 2006.

BARBOSA, Agnaldo de Sousa. **A propósito de um estatuto para a história local e regional: algumas reflexões**. Revista História & Perspectivas, Uberlândia: EDUFU, n.º 20/21, 1999, p. 117-128.

BARROS, José D'Assunção. **História, Espaço e Tempo: interações necessárias**. Vária História. Belo Horizonte, UFMG. Vol. 22. n.º 36: p. 460-476, Jul/Dez, 2006.

BOAKARI, Manfredo. Educação e dependência. São Paulo, Difel. 1980. apud GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de ; ARAUJO, José Carlos Souza . **Discutindo a História da Educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950)**. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio. (Org.). Novos Temas em História da Educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa. 1ª ed. Campinas-SP / Uberlândia-MG: Autores Associados. EDUFU, 2002, p. 67-89.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim . **Considerações sobre História Regional**. 2007 (artigo). Disponível em: <http://www.saberes.edu.br/arquivos/texto_aldieris.pdf>. Acessado em: 22 outubro 2009.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **A História Local e Regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais**. Cadernos de História da Educação. EDUFU. Uberlândia. Vol. 06, p. 51-69, 2007.

CHIARA, 1982 apud. GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de ; ARAUJO, José Carlos Souza . **Discutindo a História da Educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950)**. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio. (Org.). Novos Temas em História da Educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa. 1ª ed. Campinas-SP / Uberlândia-MG: Autores Associados. EDUFU, 2002, p. 67-89.

GATTI JÚNIOR, Décio. ; INÁCIO FILHO, Geraldo. ; ARAUJO, José Carlos Souza. ; GONÇALVES NETO, Wenceslau. . Fabricando Interpretações: primeiros passos rumo à construção da História Educacional do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Boletim do CDHIS, Uberlândia/MG, v. 9, n. 17, p. 2-3, 1996.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX**. In: ARAUJO, José Carlos; GATTI JR., Décio. (Org.). Novos temas em História da Educação Brasileira. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 197-225.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de ; ARAUJO, José Carlos Souza . **Discutindo a História da Educação: a imprensa enquanto objeto de**

análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio. (Org.). *Novos Temas em História da Educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa*. 1ª ed. Campinas-SP / Uberlândia-MG: Autores Associados. EDUFU, 2002, p. 67-89.

GUILHERME, Willian Douglas. **A Educação e o Progresso: O Gymnasio de Uberabinha e a Sociedade Anonyma Progresso de Uberabinha (1919 – 1929).** 2010. Dissertação (Mestrado). 287f. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2010.

GUILHERME, Willian Douglas. **O Progresso e a Cidade de Uberabinha-MG: Evidências Oficiais – 1888 a 1922.** Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia. 2007 (Monografia). Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2677801/o-ideal-de-progresso-e-a-cidade-de-uberabinhamg-evidencias-oficiais-1888-a-1922>>.

MINAS GERAIS. Constituição (1891). **Constituição do Estado de Minas Gerais:** promulgada em 15 de junho de 1891.

ABSTRACT: This study aims to contribute to the discussion of the use of the concept of local history in the field of History of Education. It is perceived as a problem of this discussion, the idea that local histories are constantly considered as reflections of the general history. However, what was observed in this study is the opposite of this deception. This practice of separating the object from the (local) context in which it is inserted and, mechanically and / or instinctively and / or paradigmatically and / or compulsorily subjecting it to a forced or unreal (general) reality, is not the best. Understand that the movement of the School Groups in Minas Gerais in the first phase of the Republic in Brazil is different from understanding the creation of a specific School Group. In a general context, the Uberabinha School Group, for example, is a statistic whereas, in the local context, the Uberabinha School Group becomes a particular one, with its contextual, political, cultural and opportunistic specificities and conflicts, which together The composition within a given space-time of this particular School Group. Thus, we intend to demonstrate that it is reasonable to suggest that the Brazilian educational context, starting from local history, is not identical in all parts of Brazil, therefore, it is unwise to assert that any movement related to Brazilian education, in the context of a local history, is integrated into a single and immutable general (educational) context in Brazil. Thus, it is the conclusion of this study that in local history, the displacement of the object from the local environment to a framework in a national context (exclusively) in a paradigmatic way, can cause considerable distortion in the construction of the intended history, artificializing historical contexts or even constructing Fictions.

KEYWORDS: Local History; General History, History of Brazilian Education.

ⁱ Referimos ao Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão: “[...] em 05 de maio 1911, o então presidente do Estado mineiro, Dr. Júlio Bueno Brandão visitou a cidade de Uberabinha, MG, ficando “a promessa da construção do Grupo Escolar pelos cofres Estaduais” (GUILHERME, 2007, p. 56), tão esperado pela população local. Segundo ARAUJO (2006), a Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906 e o Regulamento de 16 de dezembro de 1906 estabeleceram-se como contrapartida entre Estado e Município para implantação do Grupo Escolar, somas em dinheiro ou terrenos que deveriam ser adequados para a construção do mesmo.”. (GUILHERME, 2011, p. 77).

ⁱⁱ CARVALHO, 2007, p. 63.

ⁱⁱⁱ Em seu livro “A Formação das Almas”, (p. 55-73), José Murilo de Carvalho demonstra a importância da história na construção dos sujeitos históricos, no caso, Carvalho coloca como se deu a construção do “mito de Tiradentes” e a importância da sua manutenção como herói da República brasileira.

SOBRE OS AUTORES

ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2010). Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Ensino Superior de Floriano-FAESF (2014). Pós-graduado em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional-UNINTER (2015). Mestrando na Área de Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins - UFT-*Campus* Araguaína (2016). Docente Efetivo na área de História, com Dedicção Exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO - *Campus* Dianópolis.

BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio Pós-Doutoral na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (UFU). Coordenadora, na atualidade, do Projeto de Pesquisa sobre Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais – 1909–1927, aprovado pelo CNPq e FAPEMIG. Autora de diversos artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Coautora de diversas obras. Contato: laterzaribeiro@uol.com.br; betania.laterza@gmail.com.

BRAZ BATISTA VAS Graduação em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1997), Mestrado (2000) e Doutorado (2011). Professor Adjunto do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Império e História Latino-Americana, pesquisando principalmente os seguintes temas: História Militar, Guerra do Paraguai, Exército e Logística e, também, novas Tecnologias da Informação e Comunicação o Ensino de História.

BRUNO BORGES Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1993); Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (2004); Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (14ª turma – ingresso em 2015-2); Professor da Sociedade Educadora Osvaldo Cruz de Uberaba-MG e do Curso e Colégio Gabarito de Uberlândia-MG (instituições privadas de ensino básico). Contato: brunoborgesudi@gmail.com

ELIZABETH FARIAS DA SILVA Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Departamento de Sociologia e Ciência Política e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP). Recebeu bolsa Capes em 2004/2005 para estágio de Pós-Doutorado em Sociologia na Universidade do Quebec em Montréal (UQÀM). Bolsa IPEA/DENIT (IPEA/PNPDD N° 90/2010), no período de

16/11/2010 a 15/02/2012. Entre 2016.2 e 2017.1 fez estágio pós-doutoral na *Universidad Nacional de Colombia* - sede em Medellín e na *Universidad Autónoma del Estado de Morelos* (UAEM) - sede em Cuernavaca. Contato: lizbet@uol.com.br.

EMILENE FONTES DE OLIVEIRA Graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Grupo de pesquisa: GEM – História da Educação e Memória/UFMT; E-mail para contato: emilenef29@gmail.com

GABRIELA MARQUES DE SOUSA Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: “História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer” (UFU); “Grupo de Estudos e Pesquisas Sócio-Históricas em Educação dos Vales” (UFVJM); “Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira” (UFU).

GRACIENE REIS DE SOUSA Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2005). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2006). Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT - *Campus* Palmas (2017). Docente Efetiva na área de História, com Dedicção Exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO - *Campus* Dianópolis

JÉSSICA MARIA FREISLEBEN Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (andamento); Graduada em Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, pela Universidade Federal de Santa Maria; Grupo de Pesquisa: Artes Visuais e I/Mediações/UFMS; E-mail para contato: jessicafreisleben@hotmail.com

JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS Graduação em História pela Universidade Católica de Goiás – PUC-GO (1991), Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1996) e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2006). Avaliadora Institucional e de Curso do MEC/ INEP. Atualmente é professora associada da Fundação Universidade Federal do Tocantins, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT/CAPES. É líder do grupo de Pesquisa & cotidiano; História, Historiografia, Fontes de pesquisa em Educação & cotidiano;(CNPq/2004). Organizadora de 7 livros na área de Educação e Coautora de livros da área de História da Educação.

JOSÉ CARLOS SOUZA ARAUJO Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Uberaba e na Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisador do CNPq. Membro fundador do Núcleo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo História,

Sociedade e Educação no Brasil (HistedBR). É também membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior: história, sociedade e política. Integra a rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste - REDECENTRO. Autor de diversos artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Autor de diversas obras e coordenador de coletâneas. Contato: jcaraujo.ufu@gmail.com.

JOSÉ LUIS SANFELICE Professor Titular da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP, docente e Coordenador do Curso de Mestrado em Educação e Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação na Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, em Pouso Alegre (MG), Bacharel e Licenciado em Filosofia, Mestre em Filosofia da Educação e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR e membro do Conselho Editorial da Revista HISTEDBR on-line.

JULIANO GUERRA ROCHA Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Prefeitura de Itumbiara/GO e Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa: “História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer” (UFU); “Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira” (UFU).

JÚLIO RESENDE COSTA Professor da FUPAC/UNIPAC; Graduação em Geografia pelo UNIFOR-MG; Mestrado em Educação pela UFLA; Grupo de Pesquisa: GETIC (UENF-RJ)

MAGALIS BÉSSER DORNELES SCHNEIDER Professora da Universidade Federal do Tocantins; Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA- UNICEUB; Mestrado em EDUCAÇÃO pela Universidade DE BRASÍLIA-UNB; Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília - UNB; Grupo de pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR-DF, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Alfabetização dialógica – LEPADI e Formação docente, Novas tecnologias da informação e comunicação na Educação. E-mail para contato: magalisbesser@uft.edu.br

MARIANA SILVA SANTOS Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Avançado de Ponte Nova; Graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto; Doutorado em andamento em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Participa do grupo de pesquisa: NEPEL (Núcleo de Estudos Potentia, Educatio e Libertas), do departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail para contato: mariana.santos.on@gmail.com.

MILENA REGINA DUARTE CORRÊA Graduação em andamento em Artes Visuais – Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria; Grupo de Pesquisa:

Artes Visuais e I/Mediações/UFSM; Bolsista PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UFSM; E-mail para contato: milenadc27@gmail.com

PRISCILLA SAMANTHA BARBOSA VERONA Graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais . (Linha de Pesquisa: História da Educação); Grupo de pesquisa: GEPHE- Centro de Pesquisa em História da Educação (Faculdade de Educação/ UFMG); Bolsista de Doutorado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail para contato: pri.verona@yahoo.com.br

RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS Doutora em Educação (2009-2013); Mestre em Educação (2004-2006) e Pedagoga (1999-2002) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Atualmente é professora no Instituto Federal de Goiás - IFG, câmpus Goiânia Oeste. Tem experiência na área de Fundamentos Sócio-Históricos da Educação e Educação escolar. É membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Processos Educacionais (NUPEPE) e do Núcleo de Estudo e Pesquisas em Química de Goiás (NUPEQUI).

RAQUEL MAGNÓLIA FERREIRA RANZATTI Coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Uberlândia desde 1996; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia; Especialização pela Universidade Federal de Uberlândia em Psicopedagogia; Especialização pela Universidade Federal de Uberlândia em Inspeção Escolar; Mestranda na linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail para contato: raquelranzatti@gmail.com

REGINA CELI FRECHIANI BITTE Professora da Universidade Federal do Espírito Santo; Graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Grupo de pesquisa: Ensino de História; E-mail para contato: reginabitte@yahoo.com.br

SARAH MARIA FREITAS MACHADO SILVA Membro do grupo de pesquisa Centro de Estudos e Pesquisa (CEPEDU) da Universidade Vale do Sapucaí - Pouso Alegre/MG e professora na Prefeitura Municipal de Paulínia – Paulínia/SP. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo e em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade de Campinas e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Vale do Sapucaí – sarahmariamachado@gmail.com

SÉRGIO TEIXEIRA Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de

Uberlândia (2015). Atualmente é professor titular - Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, professor titular da Prefeitura Municipal de Uberlândia e professor da Faculdade Pitágoras de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar, atuando principalmente em temáticas relacionadas ao planejamento da Educação Física escolar, história da Educação Física, lazer e recreação, organização de eventos esportivos.

THALITA PAVANI VARGAS DE CASTRO Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Grupo de pesquisa: GEM - História da Educação e Memória/UFMT; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Agência de Fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); E-mail para contato: thalitapavani@gmail.com

VILMAR JOSÉ BORGES Professor da Universidade Federal do Espírito Santo; Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Professor Júlio de Mesquita Filho”; Grupo de pesquisa: GEPEGH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História; e História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer. E-mail para contato: vilmar.geo@gmail.com

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Professor da Universidade Federal do Tocantins; Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia; Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista; Pós Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia em andamento; Grupo de pesquisa: Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia. E-mail para contato: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-42-4

